



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und
Kindergartenpädagogen im Wandel.“

Beitrag zur Professionalisierungsdebatte der Ausbildung des
Kindergartenfachpersonals in Österreich.

Verfasserin

Katrin Havlicek

gemeinsam mit

Claudia Leitner

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Februar 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin / Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Erklärung

Ich, Katrin Havlicek, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Februar 2012

Katrin Havlicek

Ich, Claudia Leitner, versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe und dass ich diese Diplomarbeit bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Februar 2012

Claudia Leitner

Inhaltsverzeichnis

0.	Einleitung (Havlicek/Leitner).....	9
0.1	Konkretes Forschungsvorhaben.....	11
0.2	Forschungsfrage.....	12
0.3	Methodisches Vorgehen zur Bearbeitung der Forschungsfragen	14
0.3.1	Dokumentenanalyse	16
0.4	Vorgehen und Gliederung der Arbeit	20
1.	Aktuelle Debatte über die Veränderungen der Institution Kindergarten und der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen (Havlicek/Leitner)	22
2.	Das österreichische Kindergartenwesen – Hintergründe, Entwicklungen, Anforderungen (Havlicek)	31
2.1	Politisches-/wirtschaftliches Interesse an der Institution Kindergarten.....	32
2.2	Gesellschaftliches Interesse an der Institution Kindergarten	38
2.3	Zusammenfassung	51
3.	Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich – Bildungsauftrag und Qualitätsanspruch (Havlicek)..	55
3.1	Bestimmungsmomente „frühkindlicher Bildung“ im österreichischen Bildungsrahmenplan.....	58
3.2	Bestimmungsmomente pädagogischer Qualität im Bildungsrahmenplan	76
3.2.1	Das Verständnis von „pädagogischer Qualität“ im Bildungsrahmenplan	81
3.3	Institutionalisierung frühkindlicher Bildungsprozesse.....	96
3.4	Zusammenfassung	98
4.	Die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Havlicek)	103

4.1	Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in Österreich	104
4.2	Die aktuelle Ausbildung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik – Lehrplananalyse	108
4.3	Zusammenfassung	119
5.	Professionalisierung der Elementarpädagogik (Leitner)	121
5.1	Strukturelle Merkmale professionellen Handelns	123
5.2	Vergleich der strukturellen Merkmale professionellen und pädagogischen Handelns	125
5.2.1	Professionelles pädagogisches Handeln in Organisationen	128
5.3	Zusammenfassung	131
6.	Ländervergleich Österreich – Deutschland – Schweden (Leitner)	134
6.1	Quellenkritik	134
6.2	Ausgewählte Themen/Kategoriensystem	137
6.2.1	Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung	139
6.2.2	Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte	141
6.2.3	Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals	143
6.3	Exkurs: Historische Entwicklung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Schweden	145
6.3.1	Exkurs Deutschland	145
6.3.2	Exkurs Schweden	147
6.4	Vergleich der Länderprofile der SEEPRO Studie	148
6.4.1	Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung	149
6.4.2	Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte	158
6.4.3	Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals	175
6.5	Zusammenfassung	186

7.	Ausblick auf eine zukünftige akademische Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in Österreich (Leitner).....	194
7.1	Endbericht „LehrerInnenbildung NEU“	195
7.2	Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“	199
7.3	Zusammenfassung	204
8.	Resümee (Havlicek/Leitner).....	206
9.	Literaturverzeichnis	221
9.1	Linksammlung	236
10.	Abkürzungsverzeichnis.....	238
11.	Abbildungsverzeichnis.....	239
12.	Anhang	240
	Zusammenfassung.....	241
	Abstract	242
	Lebenslauf	243
	Katrin Havlicek	243
	Claudia Leitner	244
	Danksagung.....	245
	Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der SEEPRO-Studie (2010).....	246
	Kategorie 1: Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung	246
	Kategorie 2: Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte	251
	Kategorie 3: Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals	262

Aufteilung

Kapitel 0-1: verfasst von Havlicek/Leitner

Kapitel 2-4: verfasst von Havlicek

Kapitel 5-7: verfasst von Leitner

Kapitel 8: verfasst von Havlicek/Leitner

0. Einleitung (Havlicek/Leitner)

In den letzten Jahren hat sich vor allem durch die international vergleichende Schulforschung ein Ringen um ein neues Bildungsverständnis entwickelt. Die PISA-Testungen haben eine Lese- und Mathematikschwäche bei 15-jährigen Schülerinnen und Schülern festgestellt und damit auch in Österreich eine Bildungsdebatte ausgelöst. Seit der Veröffentlichung der PISA-Studien (Haider/Reiter 2004; Schreiner 2007; Schwantner/Schreiner 2010) und des OECD Berichts „Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich“ (2006) stehen auch die elementare Bildung und die Lernprozesse in der frühen Kindheit im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion (vgl. BMUKK 2009b, S.7 [Online]¹).

Unter anderem scheint ein Ansatzpunkt zu sein, früher, das bedeutet vor Schuleintritt, mit der Förderung der Kinder zu beginnen. „Galten vorschulische Einrichtungen ehemals stärker als Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen, wird in den letzten Jahren zunehmend mehr der Bildungsaspekt betont. Bildung wird dabei als lebenslanger und vom Kind aktiv mitgestalteter Prozess verstanden, der bereits in den ersten Lebensjahren von Erwachsenen angeregt und unterstützt werden kann. Ein solches Bildungsverständnis hat Konsequenzen für die Ausbildung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen.“ (Mackowiak 2010, S.11)

Der Schlüssel zur Steigerung der Qualität des Kindergartens als Bildungseinrichtung könnte demnach zu einem großen Teil in der (verbesserten) Qualifizierung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen liegen.

Dies geht ebenfalls aus dem Bericht „Qualität in Unterricht und Management“ des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst (BMBWK 2006) hervor: „Der Einfluss von gesellschaftlichen Veränderungen, von wissenschaftlicher [sic!] Erkenntnissen die die Berufsfelder „Kindergartenpädagogik“ und „Sozialpädagogik“ betreffen, so wie von neuen Technologien und geänderten Lehr- und Lernformen stellt hohe Anforderungen an die Professionalität. Es gilt, die Schülerinnen und Schüler bzw. Studierenden unter möglichst effizientem Mitteleinsatz auf die zukünftigen Anforderungen im persönlichen und beruflichen Bereich vorzubereiten. Die Anerkennung der

¹ Verfügbar unter: URL: <http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf> [Download am 12.04.2010]

Absolventinnen und Absolventen von Bildungsanstalten im tertiären Bereich ist sicherzustellen.“ (BMBWK 2006, S.3 [Online]²)

Auf diese gegenwärtige Diskussion in der Bildungslandschaft entstanden Reaktionen, welche auf mehreren Ebenen verortet werden können.

So wurde 2009 ein „Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“³ (2009a) vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) eingeführt, welcher im Auftrag der Landesregierungen und im Einvernehmen mit Expertinnen und Experten der Bundesländer erarbeitet wurde und Richtlinien zur Professionalität und Qualität in der Institution „Kindergarten“ enthält (vgl. BMUKK 2009a, S.1 [Online]⁴).

Mit den wachsenden Anforderungen an die Kinder, haben sich auch die Ansprüche an das pädagogische Personal im Kindergarten verändert. Es wird diskutiert, ob diesen neuen Anforderungen durch eine Ausbildung im tertiären Bildungsbereich besser entsprochen werden kann.

Diese Diplomarbeit thematisiert den aktuellen Diskurs.

Auf Basis einer Bearbeitung der wichtigsten Inhalte des Lehrplanes der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, eines internationalen Ländervergleichs (Österreich, Deutschland und Schweden) der die Arbeitsfelder der Frühpädagoginnen und -pädagogen sowie deren Ausbildung bearbeitet und einer Literaturrecherche, sowie der Aufarbeitung der aktuellen professionstheoretischen Literatur, sollen Erkenntnisse über Motive, Ideen, Ansprüche, Erwartungen der Gesellschaft, sowie Trends aktueller bildungspolitischer Entwicklungen einerseits herausgearbeitet und andererseits in einen bildungswissenschaftlichen Kontext gebracht werden.

Nach diesem ersten Einblick in die Komplexität des Themas, soll nun auf das konkrete Forschungsvorhaben und auf die Forschungsfragen eingegangen werden.

² Verfügbar unter: URL: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-handbooks/Q-HB_II5.pdf [Download am 27.09.2010]

³ Zum Zwecke der Lesbarkeit dieser Arbeit, wird ab sofort der Begriff Bildungsrahmenplan verwendet. Im Bildungsrahmenplan sind unter dem Begriff „elementare Bildungseinrichtungen“ alle Formen der institutionellen Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Eintritt in die Schule zusammengefasst. Diese Begriffsdefinition wird für diese Arbeit übernommen.

⁴ Verfügbar unter: URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [Download am 12.04.2010]

0.1 Konkretes Forschungsvorhaben

Die Beschäftigung mit dem Thema der derzeitigen und zukünftigen Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in Österreich und den damit verbundenen Veränderungen, welche sich in der Arbeit mit Kindern ergeben, ist derzeit höchst aktuell. Für den wissenschaftlichen Diskurs erscheint eine eingehende und systematische Betrachtung aus bildungswissenschaftlicher und professionstheoretischer Sicht der in Aussicht gestellten Themenvielfalt prioritär. Um das breite Spektrum des Themenfeldes auf mehrere Aspekte hin zu beleuchten und das vorliegende Material grundlegend aufarbeiten zu können, wird diese Diplomarbeit von zwei Studierenden verfasst. Eine alleinige Betrachtung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, ohne die Auswirkungen auf die Praxis zu betrachten – oder umgekehrt – erscheint nicht zielführend. Da anhand von internationalen Vergleichen wichtige Rückschlüsse über Chancen und Risiken für die Implementierung der Ausbildung in den tertiären Bildungssektor in Österreich gezogen werden können, soll diesem Punkt ebenfalls Raum geboten werden.

Das konkrete Forschungsvorhaben der Diplomarbeit ist, Aspekte des derzeitig aktuellen bildungswissenschaftlichen, professionstheoretischen und bildungspolitischen Diskurses – welcher die Veränderungen der Institution Kindergarten, die Arbeit mit Kindern und die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen beschreibt – darzustellen und gegeneinander zu halten, um daraus Schlüsse für die Ansprüche an eine Ausbildung von Kindergarten- bzw. Elementarpädagoginnen und -pädagogen zu ziehen.

Veränderte Anforderungen an die Kinder, z.B. welche Kompetenzen sie vor Schuleintritt erwerben sollen (vgl. BMUKK 2009a, S.6 [Online]) und die daher geänderten Anforderungen der Gesellschaft an die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen bzw. welche Kompetenzen sie in der Ausbildung erlangen sollen, sind ebenso Inhalt dieser Diplomarbeit.

Um diese Themen bearbeiten zu können, werden die Lehrplaninhalte der höheren Bildungslehranstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) in jenen Fächern betrachtet, welche die berufsbezogenen Kompetenzen vermitteln

In weiterer Folge werden die Forschungsergebnisse der SEEPRO-Studie (Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa) über die Ausbildung und Arbeitsfelder von frühpädagogischen Fachkräften, herausgegeben von Pamela OBERHUEMER und Inge SCHREYER (2010) für einen Ländervergleich herangezogen, um mögliche Rückschlüsse auf das zukünftige Ausbildungssystem für das pädagogische

Fachpersonal in elementaren Bildungseinrichtungen⁵ in Österreich zu erlangen. Dafür werden die Länderberichte von Österreich, Schweden und Deutschland miteinander verglichen.

Des Weiteren sollen Umsetzungsszenarien, welche das BMUKK und BMWF entwickelt haben, um die Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen auf dem tertiären Bildungssektor zu vereinheitlichen, durch eine Zusammenführung, hinsichtlich der Berichte und Empfehlungen (BMUKK/BMWF 2010, 2011) der Expertinnen- und Expertengruppe „LehrerInnenbildung NEU“ (ab 2011 „PädagogInnenbildung NEU“), aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive kritisch betrachtet werden.

Diesem gesellschaftlichen Diskurs über Qualität in der Praxis und der Ausbildung des Fachpersonals im Kindergarten soll eine systematische bildungswissenschaftliche Begründung zugrunde gelegt werden.

0.2 Forschungsfrage

Um das eben genannte Forschungsvorhaben zu bearbeiten, wurden folgende zwei zentrale Forschungsfragen entwickelt:

Forschungsfrage 1:

Welche Anforderungen an die Institution Kindergarten und in weiterer Folge an die Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, lassen sich aus dem gesellschaftlichen und politischen Diskurs ableiten?

Die erste Forschungsfrage sucht nach einer systematischen, bildungswissenschaftlichen Begründung der erhobenen Ansprüche und der sich stellenden Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal. Anhand der Betrachtung der Lehrplaninhalte der

⁵ Zu den gängigsten Formen der elementarpädagogischen institutionellen Einrichtungen in Österreich gehören sowohl der Kindergarten – bzw. sozialpädagogische Einrichtungen – als auch die Krippen, in denen 0- bis 2-jährige Kinder betreut werden. Traditionell wurden im Kindergarten Kinder zwischen 3 und 6 Jahren aufgenommen. In den letzten zwei Jahrzehnten kam es allerdings zu einer Ausdifferenzierung der Angebotsformen und daher gibt es heute auch kombinierte Tageseinrichtungen mit vielschichtigen Binnenstrukturen, die von Kindern in allen Alterstufen – entweder in altersgemischten (Familiengruppen) oder altershomogenen Gruppen – besucht werden können (vgl. Behr 2006, S.313).

Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik sollen jene Kompetenzen herausgearbeitet werden, welche zukünftigen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen derzeit vermittelt werden. In diesem Zusammenhang wird sich die Frage nach der Professionalisierungsbedürftigkeit der Elementarpädagogik stellen und inwiefern diese aus einer professionstheoretischen Perspektive als notwendige Voraussetzung für die professionelle Arbeit mit Kindern bis zu sechs Jahren zu argumentieren und zu begründen wäre.

Forschungsfrage 2:

Welche Rückschlüsse über Chancen und Problematiken einer Anhebung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen auf den tertiären Bildungssektor lassen sich erwarten?

Ein erster Ausblick auf mögliche Entwicklungen soll durch einen Blick in andere Länder – exemplarisch Deutschland, als österreichischer Nachbar und einer ähnlichen Bildungstradition verpflichtet wie Österreich, und einer Betrachtung der Ausbildungsansprüche in Schweden, welches unter den nordischen Ländern die längste Tradition einer akademischen Ausbildung des Fachpersonals für die Arbeit mit null- bis sechsjährigen Kindern hat – eröffnet werden. Ob allerdings Entwicklungen, die in den genannten Ländern festgestellt werden können, auch in Österreich eintreffen werden, lässt sich nicht vorhersagen. Allerdings werden durch derartige Blicke über die Grenzen Möglichkeitsräume eröffnet.

Es soll auch hinterfragt werden, aus welchen möglichen Gründen die Debatte um eine höherwertige, d.h. tertiäre Ausbildung, von Elementarpädagoginnen und -pädagogen auf Policy-Ebene stark forciert wird. Antworten auf eine solche Frage sollen vor allem aus einer gründlichen Analyse der einschlägigen Unterlagen (OECD, BMUKK, BMWF) gefunden werden.

Um die soeben vorgestellten Forschungsfragen zu bearbeiten, wird im Folgenden das methodische Vorgehen dieser Diplomarbeit erläutert.

0.3 Methodisches Vorgehen zur Bearbeitung der Forschungsfragen

Zur Bearbeitung der soeben dargestellten Forschungsfragen wird zuerst eine Literaturrecherche durchgeführt. Ein wichtiges Auswahlkriterium stellt hierbei die Aktualität der wissenschaftlichen deutschsprachigen Literatur und der Policy-Papers dar. Als weiteres Kriterium müssen die Schriftstücke einem der folgenden Themenbereiche zuordenbar sein:

- Kindergarten als Institution
- die gesellschaftlichen Aufgaben des Kindergartens
- die pädagogische Qualität der Arbeit im Kindergarten
- Kompetenzen und Aufgabenfelder des pädagogischen Fachpersonals
- Ausbildung und Professionalisierung des Kindergartenfachpersonals

Die so gesichtete Literatur wird in Bezug auf die Forschungsfragen kritisch gelesen, um im Anschluss die Inhalte analysieren und kommentieren zu können.

Im ersten Analyseschritt soll der Frage nach den gesellschaftlichen Anforderungen und politischen Intentionen nachgegangen werden, welche sich in die Institution Kindergarten und somit auch in die pädagogische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen einschreiben. Zur Beantwortung dieser Frage werden Ergebnisse einschlägiger Studien (z.B. OECD 2006), statistische Daten und auch Policy-Papers (z.B. BMUKK 2009a, b) herangezogen, anhand derer Rückschlüsse über die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des pädagogischen Alltags in österreichischen Kindergärten gezogen werden können.

Des Weiteren sollen durch die Analyse des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen (BMUKK 2009a) der Begriff „frühkindliche Bildung“ sowie der Qualitätsanspruch an pädagogische Arbeit im Kindergarten herausgearbeitet und in einem bildungswissenschaftlichen Kontext betrachtet werden. Die Ergebnisse der Literaturanalyse werden anschließend zusammengefasst und sollen sowohl die aktuellen bildungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Ansprüche an das Kindergartenfachpersonal, als auch die Aufgaben und Kompetenzen, welche Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen demnach im pädagogischen Alltag aufweisen müssen, verdeutlichen.

Diese Ergebnisse dienen als Ausgangsbasis, um den Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) (BMBWK 2004a) daraufhin überprüfen zu können, welche Kompetenzen in der derzeitigen Ausbildung vermittelt werden und ob die auszubildenden Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen für die Aufgaben, die sie im Beruf erwarten, aktuell ausgebildet werden. Dies erfolgt, indem die Inhalte des Lehrplans nach den zu vermittelnden Kompetenzen und Haltungen analysiert werden. Da die BAKIP eine berufsbildende höhere Schule ist, werden neben den allgemeinbildenden Fächern, die zur Hochschulreife führen, auch berufsbildende Fächer unterrichtet, welche Absolventinnen und Absolventen speziell auf den Beruf vorbereiten sollen. Da diese Diplomarbeit konkret nach der Ausbildung für den Beruf der Kindergartenpädagogin beziehungsweise des Kindergartenpädagogen fragt, werden nur jene Inhalte des Lehrplans analysiert und interpretiert, welche sich auf die Ausbildung von berufsbezogenem Wissen, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen. Diese Ergebnisse sollen in einem weiteren Schritt einer systematischen bildungswissenschaftlichen Begründung der im gesellschaftlichen und politischen Diskurs erhobenen Anforderungen gegenübergestellt werden.

Anschließend an die Darstellung dieser Diskussion soll der professionstheoretische Diskurs über die pädagogische Professionalisierung dargestellt werden. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern die Arbeit der Elementarpädagoginnen und -pädagogen professionalisierungsbedürftig ist und welche Änderungen in der Ausbildung und in der Arbeit im Kindergarten zu ihrer Professionalisierung beitragen würden.

Die bis dahin rezipierte und interpretierte Literatur dient als Grundlage zur Bearbeitung und Analyse der Länderprofile aus der SEEPRO-Studie (2010) von Österreich, Deutschland und Schweden. Dieser Vergleich der Länderberichte erfolgt nach der Methode der Dokumentenanalyse, um der Frage nach den möglichen Chancen und Problematiken einer Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals auf den tertiären Bildungssektor nachzugehen. Um diese Dokumentenanalysen durchführen zu können, lehnt sich der Vergleich an die Methode⁶ der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING an.

Abschließend soll anhand einer Literaturanalyse die sich im Diskurs und in Entwicklung befindliche Akademisierung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich kritisch dargestellt werden. Zu diesem Zweck wird der erste Entwurf eines tertiären Curriculums anhand der Unterlage „PädagogInnenbildung Neu“ (BMUKK/BMWF 2011) erläutert und mit den Forschungsergebnissen der Dokumentenanalysen verglichen.

⁶ Die Dokumentenanalyse und die Qualitative Inhaltsanalyse wird im Anschluss näher erläutert (vgl. Kapitel 0.3.1 und 0.3.1.1).

0.3.1 Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse gehört laut Philipp MAYRING zu dem klassischen Feld der qualitativ-interpretativen Analysemethoden (vgl. Mayring ⁵2002, S.46). Dokumente können dabei alle Texte, Bilder, Tonaufnahmen, etc. sein. Nach MAYRING stellen „Texte in den verschiedensten Erscheinungsformen, das heißt sprachliche und bildliche Dokumente, eine der zentralsten Informationsquellen dar, um Forschungsfragen zu beantworten.“ (Mayring/Brunner ³2010, S.232) Um Forschungsfragen zu beantworten sind Verfahren notwendig um die Dokumente zu bearbeiten. Die Dokumentenanalyse gehört laut Heinz H. KRÜGER zu den nichtreaktiven Verfahren, bei der der Forscher „nicht Teilhaber an oder Akteur in sozialen Situationen zum Zwecke der Materialerhebung ist, sondern mit Material arbeitet, das er vorfindet.“ (Krüger ³2002, S.211)

In dieser Diplomarbeit soll anhand eines Ländervergleichs ein Blick auf mögliche Chancen und Problematiken der zukünftigen Ausbildung im tertiären Bildungssektor in Österreich geworfen werden. Die Methode, eine Dokumentenanalyse anhand der SEEPRO-Studie (2010) durchzuführen, wurde gewählt, da es im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich ist, die benötigten Daten für einen Ländervergleich durch Beobachtung und Interviews in Deutschland und Schweden eigenständig zu erheben.

Die Inhalte der SEEPRO-Studie (2010) basieren auf Ergebnissen von leitfadengestützten Interviews mit Fachexpertinnen und -experten aus den jeweiligen Ländern, sowie auf der Auswertung von Forschungsberichten, Ausbildungscurricula und anderen länderspezifischen Dokumenten. Die Ergebnisse wurden anschließend von nationalen Sachverständigen überprüft, zu Länderprofilen zusammengeführt und publiziert (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.10). Auf jene Inhalte wird in dieser Diplomarbeit zurückgegriffen, um die unterschiedlichen Arbeits- und Ausbildungssituationen der drei Länder aufzuzeigen und zu vergleichen.

Wie bereits erwähnt liegt der Vorteil der Dokumentenanalyse darin, dass die Materialien, welche analysiert werden, bereits zur Verfügung stehen und nicht erst erhoben werden müssen, wie z.B. bei Interviews oder Beobachtungen. Daher unterliegen die Daten nach MAYRING „weniger den Fehlerquellen der Datenerhebung; nur bei der Auswahl der Dokumente, nicht aber bei der Erhebung spielt die Subjektivität des Forschers herein.“ (Mayring ⁵2002, S.47) Nach Oliver STROHM und Eberhard ULICH unterscheidet sich die Dokumentenanalyse von anderen Untersuchungsmethoden, da sie Datenmaterial bearbeitet welches nicht speziell für den Untersuchungszweck generiert wurde (vgl. Strohm/Ulich 1997, S.50). Nach der Auswahl der Dokumente ist es daher – um mögliche Fehlerquellen aufzuzeigen – nötig, den Erkenntniswert des Materials einzuschätzen. Laut

MAYRING gelingt dies durch die Überprüfung von sechs Kriterien. Die (a) Art des Dokuments, die (b) äußeren Merkmale und (c) inneren Merkmale des Dokuments sind ebenso zu überprüfen, wie die (d) Intendiertheit des Dokuments, (e) die Nähe zum Gegenstand und die (f) Herkunft des Dokuments (vgl. Mayring ⁵2002, S.48). Diese Quellenkritik⁷ ermöglicht eine realistische Einschätzung des Erkenntniswerts der Dokumente.

Um die Dokumente anschließend vergleichen zu können, bedarf es einer Methode damit das Material strukturiert bearbeitet werden kann. Daher wird für den Ländervergleich die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING gewählt, wodurch eine strukturierte Analyse möglich ist.

0.3.1.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING gliedert das Material zuerst, um dieses anschließend schrittweise theoriegeleitet zu analysieren. Dafür muss ein Kategoriensystem erarbeitet werden, wodurch „diejenigen Aspekte festgelegt [werden], die aus dem Material herausgefiltert werden sollen. Durch diese Systematik unterscheidet sich die Inhaltsanalyse von der stärker interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Textmaterial.“ (Mayring ⁵2002, S.114)

In der vorliegenden Diplomarbeit wird diese Methode angewendet um den Ländervergleich durchzuführen, da die qualitative Inhaltsanalyse durch das Arbeiten mit Kategorien einen theoriegeleiteten Rahmen für die Interpretation der Dokumente bietet. Das heißt, dass „nicht die ganzheitliche Erfassung im Vordergrund steht, sondern eher ein selektives, eben kategorienbezogenes Vorgehen. Der entscheidende Punkt ist nun, die Zuordnung von Kategorien zu Textmaterialstellen so genau mit inhaltsanalytischen Regeln zu fassen, dass eine intersubjektiv eindeutige Zuordnung möglich ist.“ (Mayring/Brunner ³2010, S.325) Für den Ländervergleich bedeutet das, dass durch die Wahl der Kategorien bestimmte Textinhalte von der Interpretation ausgeschlossen werden können. Beispielsweise kann für diesen Ländervergleich die Qualifizierung des Ergänzungspersonals (Assistentin/Assistent) von Kindertageseinrichtungen aus der Betrachtung ausgeklammert werden, da der Fokus dieser Arbeit auf der Ausbildung des qualifizierten Kindergartenfachpersonals liegt.

Die Entwicklung des benötigten Kategorienmodells kann nach MAYRING induktiv oder deduktiv erfolgen. Die induktive Kategorienbildung entwickelt das Kategoriensystem

⁷ Die Quellenkritik zur SEEPRO-Studie ist in Kapitel 6.1. nachzulesen.

möglichst konkret aus dem vorhandenen Material heraus. Die so entwickelten Kategorien sollten nach MAYRING eng an dem Textmaterial orientiert sein. Die Fragestellung und der theoretische Hintergrund der Untersuchung sind bei der Kategorienentwicklung ebenso mit zu bedenken. Nach MAYRING „wird zunächst als Selektionskriterium eine allgemeine Kategoriendefinition theoriegeleitet entwickelt, die festlegt, welche Art die zu bildenden Kategorien sein sollen, auf welche Thematik sie sich beziehen sollen.“ (Mayring/Brunner ³2010, S.327) Im nächsten Schritt wird das Abstraktionsniveau definiert, damit Hauptkategorien gebildet werden können.

Laut Bernd REINHOFFER sind „Kategorien (...) deskriptive Analyseraster. Sie haben deshalb abstrakter zu sein als das Material, das sie durch Überbegriffe ordnen bzw. ordnen sollen.“ (Reinhoffer 2005, S.125) Bei der Kategorienbildung ist ebenso darauf zu achten, dass es zu keinen inhaltlichen Doppelungen kommt, sodass die Zuordnung präzise festgelegt werden kann (vgl. Diekmann ⁴1998, S.489).

Die deduktive Kategorienbildung wird für eine strukturierende Inhaltsanalyse verwendet. Dabei stehen die Kategorien bereits vor der Arbeit mit dem Material fest. Das Kategoriensystem wird nach folgenden drei Regeln vorab entwickelt. „Die Kategoriendefinition legt theoriegeleitet genau fest, wie die Kategorie zu verstehen ist. Die Ankerbeispiele sammeln (proto-)typische Textstellen, die als Musterbeispiele für eine Kategorienzuordnung gelten können. Die Kodierregeln bestehen aus Abgrenzungsregeln, die die Schnittstellen zwischen den Kategorien regeln.“ (Mayring/Brunner ³2010, S.327f)

Zur Beantwortung der in dieser Arbeit formulierten zweiten Forschungsfrage, wurde das deduktiv-bildende Kategorienmodell gewählt, da beim induktiven Vorgehen die Kategorien vielfältiger sind und sich daher für einen Vergleich nicht eignen.

Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse wird verwendet, um „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen (...).“ (Mayring ⁵2002, S.115) Die strukturierende Inhaltsanalyse kann angewendet werden, um das Dokument auf formale Aspekte hin zu bearbeiten, oder bestimmte inhaltliche Merkmale und Themen herauszuarbeiten. Des Weiteren kann sich die Untersuchung des Materials auf Typen und Skalierungen richten (vgl. Diekmann ⁴1998, S.513).

In dieser Arbeit wird versucht, durch die strukturierende Inhaltsanalyse bestimmte inhaltliche Merkmale und Themen (z.B. pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen, Aufgaben der Institution Kindergarten im gesellschaftlichen Kontext und die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals) durch die Analyse der SEEPRO-Studie (2010) herauszuarbeiten.

Laut MAYRING ist dabei besonders wichtig, dass „das aus den Strukturierungsdimensionen zusammengestellte Kategoriensystem so genau definiert

wird, dass eine eindeutige Zuordnung von Textmaterial zu den Kategorien immer möglich ist.“ (Mayring ⁵2002, S.118) Im ersten Schritt werden jene Textbestandteile definiert, welche unter einer Kategorie zusammengefasst werden sollen. Im zweiten Arbeitsschritt werden Ankerbeispiele aus dem Dokument gesucht, welche als Beispiele für die Kategorien angeführt werden. Der dritte Schritt betrifft die Kodierung, welche als Abgrenzung zwischen den Kategorien fungiert. Es werden Regeln erstellt und formuliert, um eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu gewährleisten. Anschließend werden bei einem ersten Durchgang durch das Material jene Textstellen gekennzeichnet, welche zu den Kategorien passen. Diese werden im Dokument farblich gekennzeichnet. Erst anschließend werden die Textstellen herausgefiltert, um sie anschließend analysieren zu können. Nach dem ersten Durchgang der Textanalyse kann es nötig sein, die Kategorien noch einmal zu überarbeiten (vgl. Mayring ⁵2002, S.118ff).

Zu diesen Arbeitsschritten hat MAYRING folgendes Ablaufmodell entwickelt (siehe Abb. 1):

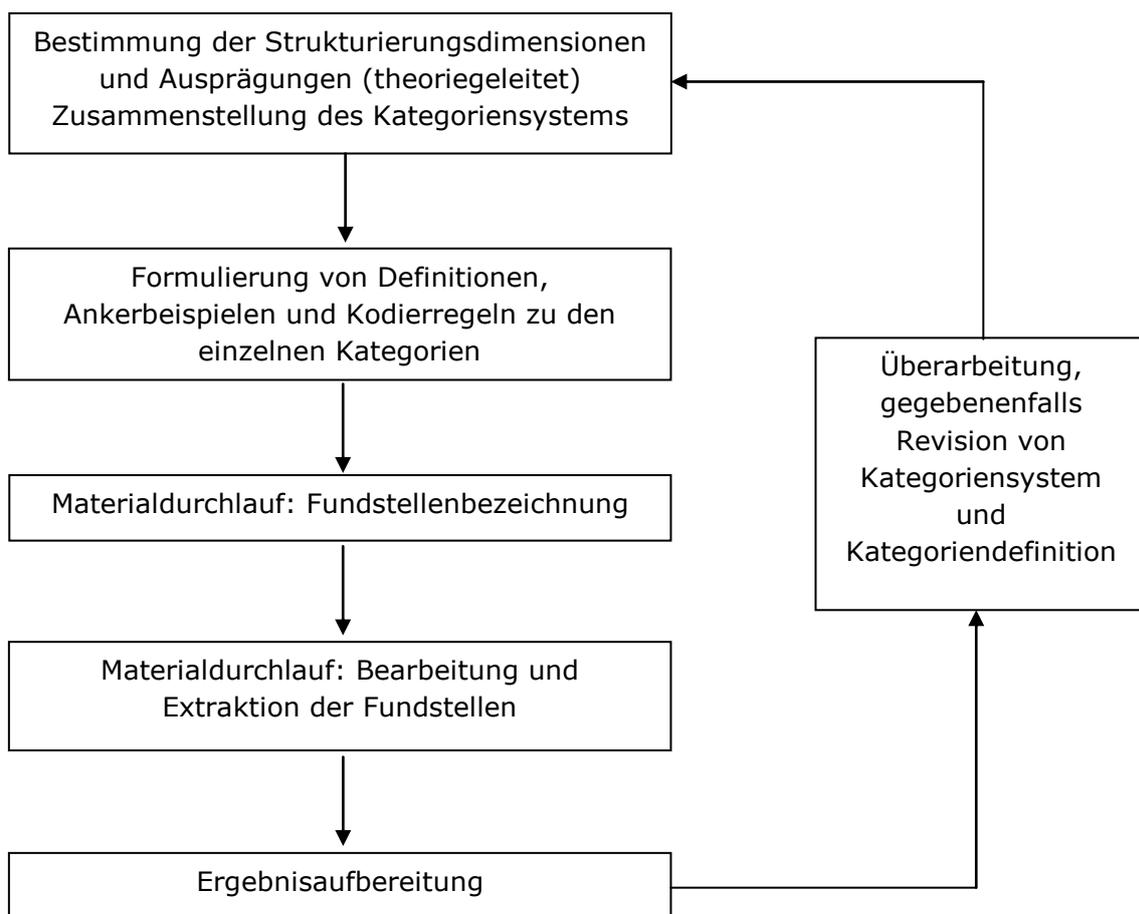


Abb. 1: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring ⁵2002, S.120)

Die Beschreibung der Kategorien, die genaue Formulierung der dazugehörigen Definitionen, Kodierregeln, sowie die Ergebnisse der Analyse des Ländervergleichs werden in Kapitel 6 dargelegt.

0.4 Vorgehen und Gliederung der Arbeit

Im *ersten Kapitel* wird auf die aktuelle Debatte in der Bildungswissenschaft eingegangen. Hierfür wird einerseits einschlägige deutschsprachige Forschungsliteratur herangezogen, und andererseits werden Inhalte themenbezogener Fachtagungen und Expertinnen- und Expertentreffen, sowie verschiedener Policy-Papers vorgestellt. Dieses Kapitel soll einen ersten Einblick in die, in den folgenden Kapiteln bearbeiteten, Themenfelder bieten und den Stand der aktuellen wissenschaftlichen Literatur darstellen.

Das *zweite Kapitel* beschäftigt sich mit den Hintergründen, Entwicklungen und Anforderungen an das österreichische Kindergartenwesen. Es soll erläutert werden, welche gesellschaftlichen Hintergründe und demografische Faktoren die jüngsten Entwicklungen des Kindergartens beeinflussen. Auch soll dieses Kapitel aufzeigen, welche politischen und wirtschaftlichen Interessen sich in die Institution Kindergarten und damit auch in die pädagogische Arbeit des Kindergartenfachpersonals einschreiben.

Aufbauend auf diesen Erkenntnissen, wird in *Kapitel drei* der Bildungsauftrag des Kindergartens näher in den Blick genommen. Anhand einer Auseinandersetzung mit den Inhalten des „Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a), des „Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009b), sowie den vertiefenden Ausführungen, welche im „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMWFJ 2010b) formuliert wurden, soll gezeigt werden, welches Bild von „frühkindlicher Bildung“, sowie „qualitätsvoller pädagogischer Arbeit“ den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen vorgegeben wird. Weiterführend soll auch die Widerspruchsperspektive der Institutionalisierung von frühkindlichen Bildungsprozessen thematisiert werden. Ziel dieses Kapitels ist es herauszufiltern, welche Ansprüche an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Haltungen die derzeitigen Aufgaben des Kindergartenfachpersonals erfordern.

Inwiefern diesen Anforderungen in der derzeitigen Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen geantwortet wird, ist Thematik des *vierten Kapitels* dieser Diplomarbeit. Hierfür wird der Lehrplan der Bildungsanstalten für

Kindergartenpädagogik dahingehend analysiert, ob Hinweise zu finden sind, die darauf schließen lassen, dass die Ausbildung das zukünftige Kindergartenfachpersonal dazu befähigt, den Herausforderungen von Wissenschaft, Politik und Gesellschaft zu entsprechen.

Ausgehend von dieser Darstellung werden Fragen der Professionalisierung bzw. der Professionalisierungsbedürftigkeit der Elementarpädagogik in *Kapitel fünf* beleuchtet. Es wird nach den Merkmalen von professionellem Handeln in der Elementarpädagogik gefragt, sowie nach der Professionalisierungsbedürftigkeit und -fähigkeit dieses Berufsfeldes. Der bereits thematisierte Widerspruch zwischen Institution und Bildung soll hier auch aus professionstheoretischer Perspektive bearbeitet werden.

Anschließend an die Überlegungen zur Professionalisierungsbedürftigkeit der Elementarpädagogik wird im *sechsten Kapitel*, durch einen Blick in andere Länder, ein erster Ausblick auf mögliche Entwicklungen der Elementarpädagogik in Österreich eröffnet werden. Die Ergebnisse der SEEPRO-Studie (2010) in Bezug auf Österreich, Deutschland und Schweden werden anhand einer Dokumentenanalyse (nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING) miteinander verglichen. Hierbei wird im Besonderen auf die Arbeitsbedingungen in elementaren Bildungseinrichtungen und die pädagogische Qualität in den verschiedenen Ländern eingegangen, wobei der gesellschaftliche Auftrag des Kindergartens in den verschiedenen Ländern herausgearbeitet werden soll. Des Weiteren sollen die Besonderheiten der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in den verschiedenen Ländern erarbeitet werden. Ziel des Ländervergleichs ist eine Trendbeschreibung der Entwicklungen in den einzelnen Ländern, um Möglichkeitsräume zu eröffnen, welche Chancen und Problematiken eine Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in Österreich mit sich bringen könnte.

Das *siebente Kapitel* dient einem Blick in die Zukunft der österreichischen Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen. Hierzu werden die Ergebnisse der Expertinnen- und Expertengruppe „LehrerInnenbildung NEU“ (2010) und „PädagogInnenbildung NEU“ (2011) vorgestellt.

Im *Kapitel acht (Resümee)*, werden die Motive, Ideen, Ansprüche, Erwartungen der Gesellschaft, aktuelle bildungspolitische Entwicklungen und der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst. Die Ergebnisse der Literaturrecherche, der Auseinandersetzung mit den Lehrplaninhalten, sowie des Ländervergleichs werden zusammengeführt. Das Resümee soll einen Ausblick in die mögliche Entwicklung des österreichischen elementarpädagogischen Bildungs- und Ausbildungsbereichs geben.

1. Aktuelle Debatte über die Veränderungen der Institution Kindergarten und der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen (Havlicek/Leitner)

Die Debatte zur Akademisierung und Professionalisierung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen erlebte in der deutschsprachigen Fachliteratur in den letzten Jahren einen Aufschwung. Da die Akademisierung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in Deutschland schon früher als in Österreich diskutiert wurde (und bereits seit dem Jahr 2004 umgesetzt wird), stammen Fachartikel und bildungswissenschaftliche Abhandlungen zur Professionalisierung des Kindergartenfachpersonals vorwiegend aus der deutschen Bundesrepublik⁸.

In Österreich verstärkte sich die Diskussion über die veränderte Ausbildung, als der OECD Bericht „Starting Strong. Early Childhood, Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich“ (2006) veröffentlicht wurde.

Dieser Länderbericht lenkte in Österreich die bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion auf die Verbesserung der Bildungsarbeit im vorschulischen Bereich und eine notwendige Professionalisierung der Ausbildung des Fachpersonals des Kindergartens.

Der OECD Länderbericht (2006) für Österreich wurde im Rahmen der international stattfindenden Studie „Early Childhood Education and Care“ erstellt. Ausgangspunkt dieser Untersuchungen war eine 1996 stattfindende Konferenz der europäischen Bildungsminister zum Thema „Making Lifelong Learning a Reality for All“, bei welcher beschlossen wurde, eine internationale Überprüfung der Qualität der frühkindlichen Bildung und Erziehung durchzuführen.

Bereits im Jahr 1998 fand die erste Überprüfung von zwölf Ländern (Australien, Belgien, Tschechische Republik, Dänemark, Finnland, Italien, die Niederlande, Norwegen, Portugal, Schweden, das Vereinigte Königreich Großbritannien und Nordirland und die Vereinigten Staaten) statt. 2001 wurde eine zweite Runde der Länderüberprüfung

⁸ Der bisher eher geringe Anteil an publizierter wissenschaftlicher Fachliteratur und an einschlägigen Forschungsergebnissen aus Österreich kann durch die Ansiedlung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals im Sekundarbereich erklärt werden - denn Forschung gehört zum Aufgabenbereich der tertiären Bildungseinrichtungen. Das Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung war bis zum Jahr 2010 in Österreich das einzige Forschungsinstitut, welches sich dem Schwerpunkt der frühen Kindheit widmete. Erst mit März 2010 wurde der erste Lehrstuhl für Frühkindpädagogik an der Universität Graz eingeführt.

genehmigt. An dieser Überprüfung nahmen neben Österreich auch Kanada, Deutschland, Ungarn, Korea, Mexiko, Frankreich und Irland teil (vgl. OECD 2006, S.1 [Online]⁹).

Der OECD Länderbericht (2006) erhob die Betreuungssituation der null- bis sechsjährigen Kinder in Österreich und beschreibt überblicksartig Richtlinien und politische Strukturen der elementaren Einrichtungen, Bereiche der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Österreich, sowie die pädagogische Qualität¹⁰. Der Bericht postulierte, dass sowohl im Hinblick auf die Institution Kindergarten, als auch auf die Professionalität der pädagogischen Arbeit im Kindergarten notwendige Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung zu erbringen seien. So wurde die Umsetzung struktureller Maßnahmen, wie eine bessere Erzieher-Kind-Relation und eine Erhöhung der Anzahl der Standorte ebenso gefordert, wie die Setzung von Maßnahmen zur gezielten Förderung und Bildung der Kinder (z.B. Sprachförderung und Beschäftigung mit dem Thema „Diversität“). Denn laut OECD Länderbericht für Österreich, hängt die „Qualität von Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen (...) von strukturellen Bedingungen (Finanzierung, Genehmigungs- und Qualitätsanforderungen, Gruppengröße, Erzieher-Kind-Relation, Qualität der Ausbildung des Fachpersonals) und von anderen Faktoren wie Prozessqualität, Orientierungsqualität und Leitungskompetenz (...)“ (OECD 2006, S.26f [Online]) ab. Die pädagogische Arbeit des Kindergartenfachpersonals, deren Qualität und in weiterer Folge auch die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen wurden damit hinterfragt.

In Österreich entstand nach der Veröffentlichung des OECD Länderberichts eine Debatte um die Einführung von landesweit gültigen Bildungsplänen für elementare Institutionen, denn das OECD Review Team postulierte ebenfalls, „dass die Einführung von landesweiten Bildungsplänen zu einem größeren Konsens über die Ziele und den Zweck von früher Bildung und Betreuung und zu höherer Bildungsqualität in allen Einrichtungen führt, die Komplexität der pädagogischen Arbeit in Betreuungseinrichtungen für die Außenwelt sichtbar und damit der Status dieses Bereiches verbessert wird. Außerdem bietet ein Bildungsplan eine Grundlage für die Entwicklung der Rahmenbedingungen und hat Folgewirkung auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen.“ (OECD 2006, S.43 [Online])

⁹ Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> [Download am 03.03.2010]

¹⁰ Im aktuellen Diskurs über die veränderten Aufgaben des Kindergartens findet sich der Begriff der pädagogischen Qualität als einer der Hauptdiskussionpunkte in der Neustrukturierung der Aufgaben im Kindergarten und der Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. dazu u.a. Fthenakis/Oberhuemer 2002, OECD 2006 [Online], Altgeld/Stöbe-Blossey 2009, BMUKK 2009a [Online]). Der Begriff der pädagogischen Qualität wird im Kapitel 3.2. dieser Diplomarbeit näher beleuchtet.

Diese Forderung des OECD Länderberichts entspricht der internationalen Tendenz, den elementarpädagogischen Bereich durch die Bestimmung von Bildungszielen und deren curricularer Umsetzung als Bildungseinrichtung zu definieren. Durch die Forderung nach verbindlichen Bildungszielen kann allerdings nicht nur die Idee abgeleitet werden, dass die Arbeit im Kindergarten zumindest auf nationaler Ebene zu einem einheitlichen Qualitätsniveau geführt werden soll. Es könnte darin auch der Anspruch liegen, die pädagogische Arbeit durch deren Standardisierung überprüfbar zu machen. Diese Entwicklung beschreibt auch Wassilios E. FTHNAKIS, indem er darauf hinweist, dass die Tendenz entsteht, die Entwicklung eines Curriculums für elementarpädagogische Institutionen als Aufgabe der Politik zu definieren. „Immer mehr zeigt sich ein staatliches Interesse an der vorschulischen Erziehung, das mit einem stärkeren Druck auf die Fachkräfte bezüglich der Nachweisbarkeit von Lehr- und Lernergebnissen einhergeht. (...) Zunehmende Einflussnahme durch marktorientierte Ideologien und die damit zusammenhängende Privatisierung der Dienste auf dem Sektor der Früherziehung sowie Bestrebungen, Bildung und Curriculum zu Bedarfsgütern zu machen, sind ebenfalls wichtige Gründe für die veränderte Situation.“ (Fthenakis 2003, S.20f)

Die österreichische Bildungspolitik reagierte auf die OECD-Empfehlung im Jahr 2009 als Maßnahme mit der Einführung eines bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen¹¹ (BMUKK 2009a). Dieser stellt „ein Bekenntnis (...) zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (BMUKK 2009a, S.1 [Online]) dar. Thematisiert werden in diesem u.a. allgemeine Kompetenzen, welche Kinder erwerben sollten, sowie die Rahmenbedingungen, die hierfür von der Institution Kindergarten zur Verfügung zu stellen sind. So ist im Bildungsrahmenplan zu lesen: „Die Kompetenzen von Kindern zeigen, wie ihre Lernumwelt beschaffen sein sollte, um einen Kompetenzzuwachs anzuregen. Andererseits machen auch die Anforderungen der Umwelt deutlich, in welchen Bereichen die Kinder weitere Kompetenzen erwerben sollten.“ (BMUKK 2009a, S.8 [Online])

Der österreichische Bildungsrahmenplan postuliert, dass Kinder zu ihrer Bildung selbst beitragen, da sie ihre Kompetenzen ständig im Austausch zwischen ihrer sozialen und materialen Umwelt weiterentwickeln. In den Fokus des Rahmenplans werden daher

¹¹ Der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen“ stellte in Österreich nicht den ersten Bildungsplan dar. Unter anderem veröffentlichte schon 2004 die Vorarlberger Landesregierung einen „Kindergartenbildungs- und -erziehungsplan“, sowie die Stadt Wien 2006 den „Wiener Bildungsplan“, welche jedoch immer nur bundeslandweit Gültigkeit hatten (vgl. dazu Landesregierung Vorarlberg 2004 [Online] Verfügbar unter: URL: http://www.bkhw.at/2004_bildungsplan_vorarlberg.pdf [Download am 28.09.2011]; Stadt Wien 2006 [Online], Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> [Download am 28.09.2011])

Bildungsprozesse gerückt, welche als Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt verstanden werden können.

Ebenso beschreibt der Bildungsrahmenplan pädagogische Handlungsfelder, welche der Strukturierung des pädagogischen Alltags dienen sollen. Auch werden didaktische Prinzipien und Merkmale pädagogischer Qualität definiert, welche eine hohe Bildungsqualität für alle Kinder sichern sollen (vgl. BMUKK 2009a, S.9 [Online]).

Die Einsicht, dass (institutionalisierte) Bildung bereits im frühen Kindesalter nötig ist und der Weg des lebenslangen Lernens bereits im Kindergarten beschränkt wird, entstammt bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen, sowie den Bildungsdiskussionen rund um die Ergebnisse der PISA-Testungen und anderer internationaler Vergleiche wie der OECD Studie „Starting Strong: Early Childhood Education and Care“ (2006). So wurden nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse 2003 u.a. Forderungen laut, die (frühe) Lese- und Sprachförderung, sowie Begabungsförderung bereits ab dem Kindergarten zu gewährleisten, sowie ein Vorschuljahr für alle Kinder ab fünf Jahren einzuführen (vgl. Bozkurt/Brinek/Retzl 2007, S.340). Um frühkindliche Lern- und Bildungsprozesse zu unterstützen führte im Jahr 2010 die österreichische Bildungspolitik als weitere Maßnahme, das verpflichtende Kindergartenjahr für alle in Österreich lebenden fünfjährigen Kinder ein.

Die Einführung des österreichischen Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen, der Bildungsauftrag der Institution Kindergarten, sowie die veränderten Ansprüche der Gesellschaft, beeinflussen auch die Anforderungen an die Kompetenzen der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. „Angesichts der Bedeutung, die dem Elementarbereich allgemein im Hinblick auf kompensatorische Erziehung und Bildung in Bezug auf soziale Ungleichheit zugeschrieben wird, wachsen die Anforderungen an die Elementarpädagog/inn/en (...).“ (Ruppin 2010, S.51) Denn spätestens „(...) seit der Studie von Tietze und seiner Gruppe (Tietze et al.1998) wissen wir beispielsweise, dass auch unter vergleichbaren Rahmenbedingungen in der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern im Vorschulalter Unterschiede in der Qualität der pädagogischen Arbeit zu beobachten sind, die im Extremfall Kompetenzunterschiede bei fünf Jährigen verursachen können, die eine Entwicklungsspanne von einem vollen Jahr umfassen. Damit hängen die Chancen auf eine gelingende Schulkarriere der Kinder außer von ihren Herkunftsfamilien nicht nur vom bloßen Besuch einer Kindertageseinrichtung ab, sondern insbesondere von deren Qualität.“ (Laewen 2002a, S.21) Demnach kann die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und des Bildungsrahmenplans allein noch nicht als Garant für qualitätsvolle pädagogische Arbeit

im Kindergarten gelten. Auch das Fachpersonal selbst muss über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen, welche die Arbeit erst „pädagogisch qualitativ“¹² werden lässt.

Der Qualitätsdiskurs über die Arbeit im Kindergarten hängt damit stark mit der Debatte zur Professionalisierung des Kindergartenfachpersonals zusammen. Diskutiert wird u.a., inwiefern durch eine bessere (tertiäre) Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen auch Auswirkungen auf die Qualität der Arbeit in den Institutionen entstehen. So begründet Jakob OSSNER die Notwendigkeit der wissenschaftlich fundierten Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen – und damit deren Professionalisierung – aufgrund der „(...) Neuausrichtung der frühkindlichen Betreuung zur frühkindlichen Bildung (...)“. (Ossner 2010, S.28) Die Professionalisierung des Fachpersonals hat dem Anspruch der Individualität des Kindes und seiner spezifischen Entwicklung, wie auch dem Anspruch der Optimierung des Bildungsweges der Kinder im schulischen Vorfeld und im Hinblick auf gesellschaftliche Anforderungen gerecht zu werden. So ist auch im Bildungsrahmenplan zu lesen: „Ein breites Spektrum an professionellen Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen trägt zur Qualität der Lernanregungen bei. Beziehungsfähigkeit und Sensibilität für die Ausdrucksformen jedes einzelnen Kindes sind die Basis der individuellen Bildungsbegleitung. Die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie und Soziologie, sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen sind Voraussetzung für eine entwicklungsangemessene, fachlich fundierte pädagogische Praxis.“ (BMUKK 2009a, S.2 [Online])

Die Pädagoginnen und Pädagogen brauchen demnach nicht nur eine breite Basis an spezifischem Fachwissen, sondern haben auch die Aufgabe, durch Weiter- und Fortbildungen immer an dem neuesten Forschungsstand der verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnisse anzuschließen. Die Fähigkeit zur selbständigen Aneignung von wissenschaftlichen Erkenntnissen soll durch eine Ausbildung im tertiären Bildungssektor unterstützt werden. Auch laut der OECD bedarf die österreichische Ausbildung zur Kindergartenpädagogin bzw. zum Kindergartenpädagogen einer Reform, um den veränderten Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Bereits im OECD Länderbericht für Österreich (2006) wurde vom Review Team festgehalten, dass die derzeitige Ausbildung des Kindergartenfachpersonals an den BAKIPs „inadäquat“ und daher eine Aufwertung der Ausbildung durch eine Anhebung auf den tertiären Bildungssektor notwendig sei. „(...) nicht nur, dass die gegenwärtige Ausbildung auf Sekundarebene das niedrigste Ausbildungsniveau in Europa darstellt, ist sie auch für

¹² Wie „pädagogisch qualitative“ Arbeit im Kindergarten definiert werden kann, wird in Kapitel 3.2. thematisiert.

künftige Ansprüche, die an diese Berufsgruppe gestellt werden, inadäquat.“ (OECD 2006, S.45 [Online])

In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Literatur werden ebenfalls Forderungen nach einer Anhebung der Ausbildung laut. Nach Bernhard HAUSER und Katja MACKOWIAK ist die Profession der Vorschul- und Kindergartenpädagogik in „ihrer Komplexität und Anspruchshöhe“ dem Anfangsunterricht in der Primarschule gleichwertig. Daher stellt die Akademisierung der Ausbildung ein notwendiges Element der Professionalisierung dar (vgl. Hauser/Mackowiak 2010, S.5). Denn dadurch, dass nun im Kindergarten nicht nur betreut, sondern auch gebildet werden soll, wird die pädagogische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen komplexer und nähert sich an die des Anfangsunterrichts der Volksschule an. Des Weiteren hat der Kindergarten, aufgrund der veränderten Familienstrukturen und gesellschaftlichen Bedingungen, auch die Aufgabe emotionale, soziale und kognitive Nachteile der Kinder auszugleichen und als familienergänzende Institution zu fungieren, um die Chancengleichheit der Kinder bereits im Kindergarten zu gewährleisten. Um diesen neuen Anforderungen in der täglichen Arbeit entsprechen zu können, findet die Anhebung der Ausbildung des Fachpersonals viele Befürworter. So sieht Gerwald WALLNÖFER das Ziel einer akademischen Ausbildung darin, „die Reflexions-, Diskurs- und Abstraktionsfähigkeit der zukünftigen Erzieherinnen zu fördern und ihnen damit Handlungskompetenzen für die komplexen Anforderungen in der Frühpädagogik zu vermitteln.“ (Wallnöfer 2008, S.66)

In Österreich steht die Entwicklung der gemeinsamen tertiären Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen noch am Anfang. Im November 2008 beauftragten Bundesministerin Claudia SCHMIED (BMUKK) und Bundesminister Johannes HAHN (BMWF) eine Expertinnen- und Expertengruppe, welche Empfehlungen für die gemeinsame Ausbildung aller pädagogischen Berufe erarbeiten sollte. Im Endbericht „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ (2010) finden sich Überlegungen zu einer Umstrukturierung des gesamten österreichischen Schulsystems. „(...) es geht um ein umfassendes Konzept: Die Schule ist eine wichtige und zentrale Institution unserer Gesellschaft, aber nicht der einzige Ort pädagogischer Aktivitäten, nicht der einzige Ort von Bildung und Lernen. Die ExpertInnengruppe geht vom Anspruch aus, auch elementarpädagogische, sozialpädagogische und andere pädagogische Bereiche in eine Gesamtkonzeption zur Aus- und Weiterbildung für pädagogische Berufe der Zukunft mit einzubeziehen“. (BMUKK/BMWF 2010, S.5 [Online]¹³)

Eine grundlegende, gemeinsame Hochschulbildung soll nach den Erkenntnissen der

¹³ Verfügbar unter: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf
[Download am 27.10.2010]

Expertinnen- und Expertengruppe allen Pädagoginnen und Pädagogen zuteil werden. Denn „(...) allen pädagogischen Berufen liegt ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde. Es gibt daher Kompetenzen, die in allen Einsatzfeldern pädagogischer Berufe von ausschlaggebender Bedeutung sind. Es wird eine grundsätzliche Neuorientierung der Professionsausbildungen empfohlen, die Wissen, Können und Haltungen theoretisch und praktisch in eine dynamische Wechselbeziehung setzt. Dies verlangt ein System der Anerkennung von relevanten Kompetenzen, unabhängig davon, wie und wo sie erworben wurden.“ (BMUKK/BMWF 2010, S.10 [Online])

Inhaltlicher Schwerpunkt dieses Endberichts ist demzufolge die gemeinsame Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich – also auch die Elementarpädagoginnen und -pädagogen betreffend. Jedoch wurde vermehrt von Expertinnen und Experten der Bildungswissenschaft darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung „LehrerInnenbildung NEU“ genau jene Berufsgruppen (Kindergarten und Sozialpädagogik) namentlich ausschließt, welche durch das Konzept der gemeinsamen Ausbildung mit einbezogen werden sollten. Daher wurden ab dem Jahr 2011 die neueren Publikationen der Vorbereitungsgruppe¹⁴ unter dem Titel „PädagogInnenbildung NEU“ (BMUKK/BMWF 2011) geführt. Der Endbericht „PädagogInnenbildung NEU“ beschreibt bereits einen ersten Entwurf eines möglichen Curriculums, wobei offen bleibt an welcher tertiären Einrichtung – ob an der Pädagogischen Hochschule oder an der Universität – die Ausbildung für alle pädagogischen Berufe in Österreich stattfinden könnte.

Ziel dieser neuen Ausbildung ist es, die wissenschaftlich und praktisch nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, damit das Kindergartenfachpersonal den veränderten Anforderungen im Berufsfeld begegnen kann. Durch die Debatten um die geplante Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im tertiären Bildungssektor und die damit verknüpfte Professionalisierung der Arbeit, konnte – im Gegensatz zu der früher eher geringen Forschung im Bereich der elementaren Bildungseinrichtungen – eine verstärkte Forschungstätigkeit festgestellt werden. Schon 1997 beschrieben Pamela OBERHUEMER und Michaela ULICH die Vorteile einer akademischen Ausbildung für die Forschungstätigkeit. „Mit Blick auf Innovation und Erneuerung innerhalb des Feldes bieten die Ausbildungsgänge an den Universitäten (auch an anderen Hochschuleinrichtungen) den potentiellen Vorteil, daß die Lehrkräfte einen Forschungsauftrag haben und ihre Studenten in Forschungsvorhaben einbeziehen. (...)“

¹⁴ Die Vorbereitungsgruppe, unter der Leitung von Andreas Schnider, wurde gegründet um – aufbauend auf den Ergebnissen der Expertinnen- und Expertengruppe – konkrete Umsetzungsvorschläge für die gesetzliche Implementierung der neuen Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung zu entwickeln (vgl. BMUKK o.J. c, S.o.A. [Online]). Verfügbar unter: URL: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/20110113a.xml> [Stand 05.02.2012]

Eine stärkere Integration von Forschung, Entwicklungsarbeit und Ausbildung hat Konsequenzen für den Status und für das Selbstverständnis der Erzieherberufe. Hinzu kommt, daß »das Feld« als Forschungsgegenstand für Hochschullehrer eine Bedeutung hat; dadurch spielen anwendungsorientierte Forschung und Entwicklungsarbeit eine größere Rolle als z.B. in (...) Österreich.“ (Oberhuemer/Ulich 1997, S.31) Auch laut OECD kann die Einführung eines Studiums für Elementarpädagogik zu einer Anhebung der Forschungstätigkeit auf dem Gebiet beitragen. „Eine große Schwäche des österreichischen Systems liegt im Bereich der wissenschaftlichen Forschungstätigkeit zur frühen Kindheit. (...) Es scheint mehrere Gründe für diesen Mangel zu geben: die fehlende Zuständigkeit für den frühkindlichen Bereich auf Bundesebene und/oder die ungewöhnliche Positionierung der Ausbildung von Kindergarten- und HortpädagogInnen auf Sekundarebene, die eine universitäre Beteiligung im Ausbildungsbereich und in spezifischen Forschungstätigkeiten ausschließen.“ (OECD 2006, S.38f [Online])

Die soeben erwähnte fehlende Zuständigkeit auf Bundesebene für den elementarpädagogischen Bereich ist ebenso eine Beanstandung, welche sich auch im gesellschaftlichen Diskurs zu dem Thema finden lässt. 2009 demonstrierten die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen von Österreich, um auf die Defizite der Arbeitsbedingungen hinzuweisen. Rund 14.000 Pädagoginnen und Pädagogen unterschrieben einen Forderungskatalog, welcher an das Bundeskanzleramt weitergegeben wurde. Darunter fanden sich u.a. die Forderungen nach einer Verabschiedung eines Bundesgesetzes zur Verbesserung und Vereinheitlichung von Bezahlung und Arbeitsbedingungen, der Senkung der Gruppenanzahl auf 15 Kinder pro Gruppe, der Sicherung der Betreuung durch zwei Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen vormittags und nachmittags, sowie nach einer einheitlichen Ausbildung auf Hochschulebene (vgl. der Standard o.J. a, S.o.A. [Online¹⁵]).

Der aktuelle Diskurs über die neuen Aufgaben der Institution Kindergarten und der Professionalisierung der Arbeit des Kindergartenfachpersonals verläuft – wie soeben dargestellt – auf sehr breiter Basis¹⁶. Daher ermöglichen die aufgezeigten Argumentationen nur einen Grobüberblick über die Thematik. Verschiedene Policy-Papers

¹⁵ Verfügbar unter: URL: <http://derstandard.at/1259281920686/KindergaertnerInnen-uebergeben-Unterstuetzungserklaerungen> [Download 22.10.2010]

¹⁶ Aufgrund der Aktualität dieses Themas finden sich in den letzten Jahren auch einige Diplomarbeiten und Dissertationen welche die Aufgaben der Institution Kindergarten und der Professionalisierung der Arbeit des Kindergartenfachpersonals behandeln (vgl. dazu u.a. Engel 2009; Kellner 2009; Forstner 2010; Drucker 2011).

(OECD, BMUKK, BMWF) wurden vorgestellt und sollen die strategische Ebene des aktuellen Diskurses in Bezug auf mögliche Verbesserungen im Bildungssystem und in der Bildungspolitik aufzeigen. Dieser bildungspolitische Diskurs wird in weiteren Kapiteln in der Diplomarbeit näher ausgeführt und bildungswissenschaftlichen- und professionstheoretischen Perspektiven gegenübergestellt.

Im nächsten Kapitel sollen nun die politischen- und gesellschaftlichen Bedingungen, welche auf den Kindergarten einwirken, aufgezeigt und die damit einhergehenden veränderten Anforderungen an die Institution Kindergarten und deren Fachpersonal herausgearbeitet werden.

2. Das österreichische Kindergartenwesen – Hintergründe, Entwicklungen, Anforderungen (Havlicek)

Wie der Einblick in die aktuelle Debatte gezeigt hat, ist das Kindergartenwesen in Österreich verstärkt in den Fokus von bildungspolitischen und gesellschaftlichen Interessen gerückt. Ausgehend von internationalen Leistungsvergleichen und Berichten, die dem österreichischen Bildungssystem geringeren Erfolg bei der Sicherstellung von Gerechtigkeit und fairer Chancenzuweisung im Bildungsweg von Schülerinnen und Schülern mit mangelnder sozioökonomischer Herkunft, sowie bei der Vermittlung von nachhaltigen Grund- und Fachkompetenzen auswiesen, wurden Ansatzpunkte gesucht, welche die Qualität des Bildungssystems und der darin stattfindenden Bildungsprozesse fördern sollten.

Einen Ansatzpunkt hierbei stellt die frühe Förderung und Bildung im Kindergarten dar. Der Bildungsauftrag des Kindergartens, welcher bisher einem eher inoffiziellen Bildungsplan folgte, die Qualität der Institution und damit verbunden die Qualität der pädagogischen Arbeit des Fachpersonals, gerieten zunehmend unter Kritik. Der Kindergarten wurde als wichtige Institution der (frühkindlichen) Bildung erkannt. Als daraus resultierende Herausforderung hat er einerseits die Aufgaben der Familien mit ihren individuellen und heterogenen Prägungen als Institution der Primärsozialisation zu ergänzen, und andererseits seiner institutionellen Bedeutung als Bildungseinrichtung gerecht zu werden (vgl. Hemmerling 2007, S.11).

Der Kindergarten als fundamentale Institution, die sich auch schon in der Vergangenheit im Zuge gesellschaftlicher Transformationsprozesse mit erweiterten gesellschaftlichen Erwartungen konfrontiert sah, wird nun verstärkt durch sozialpolitische und sozialadministrative Regelungen determiniert (vgl. Hemmerling 2007, S.18).

Im Folgenden soll nun zuerst der Frage nachgegangen werden, welche bildungspolitischen Intentionen den aktuellen Anforderungen und Bestrebungen der Institution Kindergarten (und in weiterer Folge auch der Rolle des Kindergartenfachpersonals) zugrunde liegen und wie diese den derzeitigen Bildungsauftrag des Kindergartens steuern. Auch sollen demografische Faktoren und gesellschaftliche Veränderungen der letzten Jahrzehnte aufgezeigt werden, die sich auf das heutige Aufgaben- und Anforderungsprofil des Kindergartens auswirken.

2.1 Politisches-/wirtschaftliches Interesse an der Institution Kindergarten

Seit den 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts ist in Österreich – so wie in allen westlichen Gesellschaften Europas – ein tiefgreifender Wandel der Wirtschaftsstruktur zu verzeichnen. Die industrielle Produktion, Bergbau und Landwirtschaft wurden infolge des technischen Fortschrittes und den dadurch bedingten geringeren Beschäftigungszahlen in ihrer Vormachtstellung in der Wirtschaftsstruktur sukzessive vom Dienstleistungssektor¹⁷ abgelöst. Die durch die Globalisierung der Wirtschaft zunehmende internationale Arbeitsteilung führte zu einem Wandel der Berufs- und Qualifikationsstruktur der Bevölkerung, in der Qualifikation und auch Wissen als grundlegend für die wirtschaftliche Leistungsfähigkeit gelten. Daher wurde im Jahr 2000 im Rahmen der Lissabon-Strategie des Europäischen Rates¹⁸, als Teil der europäischen Handlungsstrategie für Wachstum und Beschäftigung in Europa, die Investition in Humankapital durch Bildung und Qualifikation beschlossen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.14). Eine Fülle an vorliegendem empirischen Material stützt die These, dass das Humankapital als eine „bedeutende Determinante des Wirtschaftswachstums“ (OECD 2005, S.165) angesehen werden kann und Bildungsinvestitionen daher als wirtschaftlich zukunftswirksam gelten (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009d, S.31).

Die Betrachtung des Menschen als Humankapital führte demnach nicht nur zu einer verstärkten Instrumentalisierung von Bildung zur wirtschaftlichen Leistungserhöhung, sondern auch die Qualität und Effizienz von Bildungseinrichtungen wurden stärker fokussiert. Die Diskussion über das – und Kritik an dem – österreichische(n) Schul- und Bildungssystem wurde durch internationale Leistungsvergleiche („Large-scale-Assessments“) wie OECD-PISA¹⁹ (Programme for International Student Assessment), IEA-

¹⁷ Dazu zählen: Touristische Dienstleistungen (Hotel-, Gastronomie- und Unterhaltungsgewerbe), Unternehmensdienstleistungen (Finanz-, Rechts-, Buchhaltungs- und Ingenieurdienstleistungen), sowie Sozial- und Gesellschaftsdienstleistungen (Gesundheits- und Bildungswesen, öffentliche Verwaltung) (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.14).

¹⁸ Im Frühjahr 2000 hielten Staats- und Regierungschefs der Europäischen Union eine Sondertagung in Lissabon ab, in welcher das gemeinsame strategische Ziel beschlossen wurde, die Union bis zum Jahr 2010 zum wettbewerbsfähigsten, dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu machen. Dauerhaftes Wirtschaftswachstum, mehr und bessere Arbeitsplätze, sowie größerer sozialer Zusammenhalt sollten durch diesen Wirtschaftsraum erzielt werden (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.143). Nähere Informationen zu der Lissabon-Strategie sind auf der Homepage des BMWFJ nachzulesen. Verfügbar unter: URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Wirtschaftspolitik/Wirtschaftspolitik/Seiten/LissabonStrategie.aspx> [Stand 02.11.2011].

¹⁹ OECD-PISA: Eine zentrale Fragestellung der PISA-Studie ist, wie gut es den unterschiedlichen Schulsystemen in den Mitgliedsländern gelingt, die Schülerinnen und Schüler auf die

TIMSS²⁰ (Trends in International Mathematics and Science Study) und IEA-PIRLS²¹ (Progress in International Reading Literacy Study) neu entfacht, da sie aufzeigten, dass die Bildungssysteme in vielen europäischen Ländern nicht konkurrenzfähig sind. So lagen z.B. bereits im Jahr 2000 die Leistungen von Österreichs Schülerinnen und Schüler bei der Testung der Lesekompetenz unter dem OECD-Schnitt. Im Jahr 2009 erreichten die Jugendlichen mit 470 Punkten – das bedeutet 23 Punkte unter dem OECD-Schnitt von 493 Punkten – lediglich Rang 31 unter den 34 getesteten OECD-Ländern (vgl. OECD 2010, S.15 [Online]²²). Die Publikation der PISA-Ergebnisse in Form von Ranglisten ist kritisch zu hinterfragen, da sie nach Richard OLECHOWSKI eher das Interesse der Boulevardpresse anspricht, als das öffentliche Interesse zu einem bildungswissenschaftlichen Interesse zu führen. Doch auch trotz berechtigter Einwände zur Vorgangsweise der PISA-Testungen, können die Ergebnisse der internationalen Vergleichsuntersuchung nicht beiseitegeschoben werden (vgl. Olechowski 2007, S.5ff).

Auch der OECD Länderbericht für Österreich (2006) attestierte eine Verbesserungswürdigkeit der Bildungsraten in Österreich. Nachdem EU-weit aber (lebenslange Weiter-)Bildung, Qualifikation und Wissen als Voraussetzungen für Wirtschaftswachstum und auch Konkurrenzfähigkeit in der Marktwirtschaft gelten, erkannte die österreichische Bildungspolitik dringenden Handlungsbedarf. Ein umfangreicher Katalog an Maßnahmen und Verbesserungsansätzen, die sowohl die österreichischen Schulen, als auch die Bildung in Institutionen allgemein beeinflussen sollen, wurde entwickelt und teilweise bereits umgesetzt. Ein Credo hierbei lautet „Der Wohlstand unseres Landes wird im Klassenzimmer entschieden“ (BMUKK 2011, S.7 [Online]²³) und räumt neben konkreten bildungspolitischen Forderungen zur Steigerung

Herausforderungen der Zukunft und das „lebenslange Lernen“ vorzubereiten. Dazu werden die Kompetenzen in drei zentralen Bereichen gemessen: Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft. Analysen und Berichte wurden in Österreich vom BIFIE erstellt. Nähere Informationen zu den Ergebnissen der PISA-Testungen sind auf der Homepage des BIFIE verfügbar unter: URL: <https://www.bifie.at/pisa> [Stand 02.11.2011], oder auch auf der OECD-Homepage abrufbar unter: URL: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html [Stand 02.11.2011]

²⁰ IEA-PIRLS: Im Abstand von fünf Jahren wird die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 4. Schulstufe getestet. Nähere Informationen und Ergebnisse sind auf der Homepage des BIFIE abrufbar. Verfügbar unter: URL: <https://www.bifie.at/pirls> [Stand 02.11.2011]

²¹ IEA-TIMSS: Im Abstand von vier Jahren werden die Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz von Schülerinnen und Schülern in der 4. und 8. Schulstufe getestet. In Österreich werden nur Erhebungen in der 4. Schulstufe durchgeführt. Nähere Informationen und Ergebnisse sind über die Homepage des BIFIE zu beziehen. Verfügbar unter: URL: <https://www.bifie.at/timss> [Stand 02.11.2011]

²² Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf> [Download am 02.11.2011]

²³ Verfügbar unter: URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf> [Download am 26.10.2011]

des Bildungsniveaus in Schulen auch der Institution Kindergarten eine wichtige Rolle als Bildungseinrichtung ein. Die bildungspolitische Argumentation der Reformen stützt sich hierbei auf die empirischen Ergebnisse der internationalen Vergleiche und Berichte. Auch wenn diese – so wie z.B. die PISA-Testungen – eigentlich keine direkten Aussagen über Bildungsprozesse im Elementarbereich und deren Auswirkung auf das spätere schulische Lernen zulassen. So weist z.B. Kristin GISBERT darauf hin, dass aufgrund der Datengrundlage der PISA-Studie es nicht möglich ist darauf zu schließen, wie und ob Bildung im Elementarbereich auf das schulische Lernen von fünfzehn Jährigen wirkt. Durch die Studie wurde allerdings aufgezeigt, dass es in anderen Ländern besser zu gelingen scheint, Bildungsziele des Wissenserwerbs und abfragbarer kognitiver Fähigkeiten mit Schlüsselqualifikationen wie selbstgesteuertem Lernen zu verbinden. Diese Qualifikationen, welchen aus internationaler Perspektive ein hoher Stellenwert zukommt, verlangen nach metakognitiven-, sowie kognitiven-, sozialen- und emotional-motivationalen Ressourcen, deren Aufbau bereits ab der Geburt des Kindes beginnen muss (vgl. Gisbert 2004, S.140).

Konkret rückte die Institution Kindergarten aber auch in das bildungspolitische Interesse, da entwicklungspsychologische Ergebnisse und Aussagen der Neurowissenschaften Kindern in den ersten Lebensjahren ein hohes Bildungspotential attestieren, auf dessen Förderung bisher im Kindergartenalltag scheinbar zu wenig Wert gelegt wurde. (vgl. Kasüschke/Gildhoff 2008, S.13). Neurophysiologische Forschungen mit neuen Untersuchungsmethoden²⁴, sowie psychoanalytisch- und psychobiologisch orientierte Autoren, welche die Wichtigkeit von frühesten Entwicklungsabschnitten als jene Zeit in der entscheidende Prägungen stattfinden betonen (vgl. Kasten 2003, S.57f), kurbelten nicht nur die frühpädagogische Diskussion in den letzten Jahren an, sondern liefern der Bildungspolitik auch eine simple Argumentationsgrundlage. „Der Weg in die Wissensgesellschaft beginnt im Vorschulalter – die pädagogischen Konsequenzen dieser anerkannten Tatsache sind Arbeitsauftrag für alle Beteiligten in diesem Bereich: hier liegt die Basis für lebenslanges Lernen in einer (künftigen) Wissensgesellschaft sowie für eine Gesellschaft, in der Chancengleichheit und sozialer Zusammenhalt zu sichern sind.“ (BMBWK 2004b, S.2 [Online]²⁵) Bildungsprozesse sollen demnach bereits in elementarpädagogischen Einrichtungen initiiert werden, da nach bildungspolitischem Postulat die „(...) entscheidende Weichenstellung für die Bildungsbiografie unserer Kinder“ (BMUKK 2009a, S.1 [Online]) bereits vor dem Schuleintritt stattfindet. Die Politik

²⁴ Als Beispiel kann hier die „Positionen-Emissions-Tomographie“ genannt werden, die als bildgebendes Verfahren Schnittbilder von lebenden Organismen erzeugt (vgl. Kasten 2003, S.57f).

²⁵ Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/9/45/34431945.pdf> [Download am 27.09.2010]

fordert hierfür eine systematische Bildungsarbeit und verstärkte Förderung der kindlichen Bildungsprozesse.

Der bestehende Bildungsauftrag des Kindergartens geriet damit in die Kritik. Durch die pädagogische Arbeit der Institution Kindergarten sollen Grundsteine für lebenslanges Lernen, sowie Chancengleichheit und sozialen Zusammenhalt gelegt werden. Konkrete Aufgabe des Kindergartens ist aber auch die optimale Vorbereitung auf die Schule. „Unseren Kindern müssen im Elementarbereich die besten Startbedingungen ermöglicht werden, und es gilt, die „Brücke“ zur Grundschule weiterzubauen.“ (BMUKK 2009a, Vorwort von BM Claudia Schmied, S. o.A. [Online]) Kindergarten und Grundschule müssen sich demnach in ihrer pädagogischen Arbeit annähern.

Die Institution Kindergarten wird einerseits als eine wichtige Bildungseinrichtung erkannt (vgl. BMUKK 2011, S.6 [Online]) – die Relevanz der fröhlpädagogischen Arbeit erfährt damit eine bildungspolitische und auch gesellschaftliche Aufwertung – und andererseits wird ihr dadurch verstärkt ein Anteil an der gelingenden Bildungskarriere der Kinder zugesprochen, beziehungsweise auferlegt.²⁶

Um die frühkindliche Förderung und Bildung zu gewährleisten, kamen im Jahr 2008 Bund und Länder überein, das institutionelle Kinderbetreuungsangebot auszuweiten. Es wurde ein gemeinsamer Bildungsrahmenplan für Kinder im Alter von null bis sechs Jahren entwickelt (Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen 2009a), der nicht nur zur Orientierung des Fachpersonals für eine qualitativere Arbeit im Kindergarten dienen soll, sondern hierfür auch einen normativen Bezugsrahmen schafft. Damit verbunden wurde auch die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, sowie die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres für Kinder, die vor dem ersten September des jeweiligen Kalenderjahres das fünfte Lebensjahr vollendet haben, gesetzmäßig verankert (vgl. Oberösterreichische Landesregierung 2011, S. o.A. [Online]²⁷). Denn damit der Kindergarten systematische Bildungsarbeit leisten kann, scheint es obligatorisch, dass die Kinder die Institution auch regelmäßig aufsuchen. So ist dem Wiener Frühfördergesetz

²⁶ Als Hinweis, dass der Stellenwert der Institution Kindergarten tatsächlich eine Aufwertung in der österreichischen Bildungslandschaft erfahren hat, könnten die tendenziell steigenden staatlichen Bildungsausgaben für österreichische Kindergärten interpretiert werden. Waren es im Jahr 2000 noch 911,7 Millionen Euro, so wurden im Jahr 2009 bereits 1.592,4 Millionen in das österreichische Kindergartenwesen investiert. Fakt ist allerdings auch, dass die staatlichen Bildungsausgaben für Kindergärten noch immer weit abgeschlagen hinter den Ausgaben für Volksschulen liegen, welche im Jahr 2009 2.027,5 Millionen Euro betragen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.76). So macht der Unterschied in den Bildungsausgaben für diese beiden Institutionen rund 21% aus.

²⁷ Verfügbar unter: URL: <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBl OB 20110222 06/LGBl OB 20110222 06.html> [Download am 20.03.2011]

aus dem Jahr 2010 bezüglich des verpflichtenden Kindergartenjahres zu entnehmen: „Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen verpflichtet werden.“ (Wiener Landesregierung 2010, § 1, S. o.A. [Online]²⁸) Von Seiten des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend ist ergänzend zu lesen, dass es ein weiteres Ziel des verpflichtenden Kindergartenjahres ist, „(...) die Basis für erfolgreiches lebensbegleitendes Lernen aufzubereiten.“ (BMWFJ 2010a, S. o.A. [Online]²⁹) Aus diesen beiden Zitaten geht hervor, dass aus bildungspolitischer Betrachtungsweise durch den verpflichtenden Besuch des Kindergartens die Entwicklung der Bildungsmöglichkeiten der Kinder positiv beeinflusst werden kann – vielleicht sogar mehr als dieser in der Familie entsprochen wird. Beziehungsweise soll die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres bewusst potentiellen Einschränkungen der zukünftigen Bildungskarriere der Kinder (wie z.B. durch die sozioökonomische Herkunft) entgegensteuern. BM Claudia SCHMIED äußerte sich dementsprechend im Vorwort des Bildungsrahmenplanes: „Der signifikante Zusammenhang zwischen dem Besuch des Kindergartens und einer positiven Entwicklung der Kinder zeigt, welche wertvolle Arbeit in den österreichischen elementarpädagogischen Einrichtungen Tag für Tag geleistet wird.“ (BMUKK 2009a, Vorwort BM Claudia Schmied, S. o.A.)

Die Institution Kindergarten wird demnach von Wirtschaft und Politik verstärkt in die Pflicht genommen, den Kindern den bestmöglichen Start für eine erfolgreiche Bildungskarriere zu bieten. Hierfür wurden konkrete bildungspolitische Maßnahmen gesetzt, die sich auf die Quantität der Institution auswirken (neue Standorte wurden geschaffen, bestehende teilweise ausgebaut) und auch die Qualität der pädagogischen Arbeit beeinflussen beziehungsweise sichern sollen. Der Bildungsrahmenplan kann dabei aber nicht nur als Maßnahme zur Sicherung der pädagogischen Qualität betrachtet werden, sondern er könnte auch als Produkt der administrativ-politischen Steuerung des Kindergartens gelten. So ist nach FTHENAKIS zu bedenken, dass „der Einfluss, des Staates auf die Entwicklung, Implementation und Evaluation der Curricula (...) zugenommen [hat].“ (Fthenakis 2003, S.28)

²⁸ Verfügbar unter: URL:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrW/LRWI_S250_000/LRWI_S250_000.pdf [Download am 30.09.2011]

²⁹ Verfügbar unter: URL:
<http://www.bmwfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten/seiten/bildungsplanmodul.aspx>, [Download am 26.10.2011]

Österreich folgt dem internationalen Trend, das Streben nach Bildung und Qualifikation der Bevölkerung auf wirtschaftliche Interessen zu stützen. Die Fähigkeiten sich selbst bilden und weiterbilden zu können dienen unter dieser Betrachtungsweise nicht nur der Persönlichkeitsbildung und der erfolgreichen Partizipation am gesellschaftlichen Leben, sondern stellen im Erwachsenenalter eine Grundvoraussetzung für die gelingende Berufskarriere in der Wissensgesellschaft dar. Der Kindergarten soll Basiskompetenzen fördern, die einerseits konkret der Schulvorbereitung dienen und andererseits den Weg ebnen, zukünftige Bildungschancen zu ergreifen.

Das Aufwachsen, die Erziehung und auch die Bildung der Kleinkinder, rücken damit verstärkt in die öffentliche Verantwortung. Frühkindliche Bildungsprozesse werden in den Kindergarten ausgelagert und somit institutionalisiert³⁰. Das Kindergartenfachpersonal erhält eine noch höhere Verantwortung gegenüber den Kindern welche sie betreuen, sowie deren Eltern. Dem entsprechend wurde neben der derzeit in den Kindergärten stattfindenden pädagogischen Arbeit auch die Ausbildung der Kindergartenpädagogen und Kindergartenpädagoginnen bildungspolitisches Thema. Eine Expertinnen- und Expertengruppe wurde im Jahr 2008 von der österreichischen Regierung beauftragt, Empfehlungen für eine grundsätzliche Neukonzeption von allen pädagogischen Berufen – also auch des Kindergartenfachpersonals – zu erstellen, damit das österreichische pädagogische Personal „(...) den Anforderungen von morgen gerecht werden [kann]“. (BMUKK/BMWF 2010, S.5 [Online])

Die Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen und politischen Interessen an der Institution Kindergarten haben gezeigt, dass sowohl die Rolle des Kindergartens als auch die des Fachpersonals stark von Politik und Wirtschaft beeinflusst werden. Diese beiden Determinanten wirken einerseits steuernd auf die institutionellen Rahmenbedingungen ein, haben aber auch Auswirkung auf die frühpädagogische Arbeit, indem Bildungspläne für die Arbeit im Kindergarten und auch Ausbildungsszenarien entworfen und gesetzlich verankert werden.

Aber nicht nur wirtschaftliche und politische Interessen schreiben sich in die Institution Kindergarten – und damit in die pädagogische Arbeit – des Kindergartenfachpersonals ein. Neben der Wirtschaftskraft und -entwicklung bildet auch die demografische Entwicklung einer Gesellschaft wesentliche Rahmenbedingungen für das Bildungswesen (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009a, S.23). So werden auch von Seiten der Gesellschaft verstärkt Anforderungen gestellt, auf die der Kindergarten zu reagieren hat. Im Folgenden sollen diese Ansprüche nun näher erläutert werden.

³⁰ Dass diese Institutionalisierung durchaus auch kritisch zu betrachten ist, soll zu einem späteren Zeitpunkt dieser Arbeit thematisiert werden.

2.2 Gesellschaftliches Interesse an der Institution Kindergarten

Als weitere Ursache, warum die Ansprüche an die Institution Kindergarten in den letzten Jahren stetig gewachsen sind, können die demografischen Veränderungen in Österreich genannt werden. Ausgehend von den 1960er-Jahren bis Anfang der 1990er-Jahre sanken die Geburtenzahlen und es stieg die Lebenserwartung in Österreich, was eine demografische Alterung zur Folge hatte. Der Anteil der über 64 Jährigen der Bevölkerung stieg zwischen 1951 und 2009 von 10,6% auf 17,5%, während der Anteil der unter 25 Jährigen in diesem Zeitraum von 36,3% auf 27,2% zurückging (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.10). Bekamen im Jahr 1961 Frauen im Durchschnitt noch 2,8 Kinder, so waren es im Jahr 2009 nur mehr 1,4 Kinder (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.10). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Das Erziehungsprinzip, dass es die eigenen Kinder besser haben sollen wird angesichts einer globalisierten Welt, in welcher der Wettbewerb um Ressourcen den Alltag bestimmt, obsolet (vgl. Hehl 2011, S.49). Nach Sabine WAGENBLASS kann die Entscheidung für Kinder zunehmend als das Resultat „(...) einer bewussten, individuellen Lebensplanung, bei der die Vorteile mit den Nachteilen verglichen werden, vor allem im Hinblick auf die Erwerbstätigkeit der Mütter, die eingeschränkte materielle Sicherheit der zukünftigen Familie, aber auch mit der Sorge, den gewachsenen Ansprüchen an die Erziehung der Kinder nicht genügen zu können“ (Wagenblass 2005, S.18 [Online]³¹) zusammengefasst werden.

Das deutliche Sinken der durchschnittlichen Haushaltsgröße seit den 1960er-Jahren, kann aber nicht nur an der geringeren Kinderanzahl pro Familie, sondern auch an den Veränderungen der Familienformen festgemacht werden. Die Tendenz, dass mehrere Generationen (Großeltern, Eltern, Kind) in einem Haushalt zusammenleben sinkt zunehmend. Auch ist u.a. durch Scheidungen und Trennungen eine Zunahme von Ein-Eltern-Familien³² und Patchworkfamilien zu verzeichnen. Zwar ist derzeit wieder ein Rückgang der Gesamtscheidungsrate³³ in Österreich zu erkennen, verglichen mit dem

³¹ Verfügbar unter: URL:http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-3258C6D8-2972AB00/bst/Doku_Familie_finale.pdf [Download am 14.10.2011]

³² Im Jahr 2010 waren rund 113.000 Personen in Österreich Alleinerziehende mit Kindern unter 15 Jahren. Die Anzahl der alleinerziehenden Mütter überstieg mit über 105.000 Personen die Anzahl der alleinerziehenden Väter mit rund 7.000 Personen dabei deutlich (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011b, S. o.A. [Online]) Verfügbar unter: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/023079.html [Download am 20.10.2011].

³³ Die Gesamtscheidungsrate gibt den Prozentsatz der Ehen an, welche durch eine Scheidung (und nicht durch den Tod eines Ehepartners) beendet werden. Als Basis für die Berechnung der Gesamtscheidungsrate dienen die im jeweiligen Jahr bekannten Scheidungen, die zu jenen

Stand von 1960, in dem die Rate 13,90% aufwies, ist aber die starke Zunahme an Scheidungen bis zum Jahr 2010 – in dem die Gesamtscheidungsrate 43,00% betrug – deutlich sichtbar (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011f, S. o.A. [Online]³⁴). Im Jahr 2010 waren 19.574 Kinder von einer Scheidung der Eltern betroffen, 1.157 Kinder waren davon unter drei Jahre, weitere 2.365 Kinder waren zum Zeitpunkt der Scheidung zwischen drei und fünf Jahre alt (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011d, S. o.A. [Online]³⁵). Die hohe Scheidungsrate und die Pluralisierung von Familienformen können demnach als bedeutende Determinanten bezeichnet werden, welche die Lebenssituation der Familien und besonders die der Kinder heutzutage beeinflussen. Die Ansprüche von Familie und Kindheit können aufgrund ihrer vielfältigen Konstellationsformen nicht vereinheitlicht werden. Waltraut HARTMANN u. A. weisen in diesem Zusammenhang darauf hin von „(...) der Familie schlechthin zu sprechen hieße, an der realen Lebenssituation vieler Kinder und ihrer Eltern vorbeizugehen.“ (Hartmann [u. A.] 2000, S.39) Kindheit findet heute in einer schnelllebigen Zeit in einer pluralen Gesellschaft statt, in der die Kinder zwar allgemein bessere materielle- und existentielle Lebensbedingungen vorfinden als frühere Generationen. Es wird ihnen aber gleichzeitig abverlangt anpassungsfähig und früh selbstständig zu sein, sowie selbstverantwortlich zu handeln.

Der Anspruch an den Kindergarten als frühkindliche Institution wächst insofern, dass er auf die geänderten Lebensbedingungen der Kinder und auch der Eltern reagieren muss. Nachdem Kinder heutzutage oftmals ohne Geschwister oder auch nur mit einem Elternteil aufwachsen, steigt der Kindergarten in der Wichtigkeit für die Sozialisation der Kinder und auch als Unterstützung der Familien in ihrer Erziehungsaufgabe. Denn diese gestaltet sich durch den Wertewandel, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, als zunehmende Herausforderung. Galt es in der Vergangenheit Pflicht- und Akzeptanzwerte wie Gehorsam, Anpassung und Pflichterfüllung zu vermitteln, sieht sich die Gesellschaft heute mit einer offenen Wertewelt konfrontiert, in der verschiedene Werte auch in Dissonanz und Konkurrenz zueinander stehen können (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.39f). Daher besteht die schwierige Aufgabe für Eltern und auch für Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten darin, den Kindern Orientierung zu geben und ihnen zu helfen, sich in den verschiedenen Wertemilieus zurechtzufinden und zu positionieren.

Eheschließungsjahrgängen in Beziehung gesetzt werden, aus denen sie stammen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011f, S. o.A. [Online]) [Download am 20.10.2011].

³⁴ Verfügbar unter: URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html [Download am 20.10.2011]

³⁵ Verfügbar unter: URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html [Download am 20.10.2011]

Auch werden die traditionellen Rollenmuster von Familie, z.B. der Mann als Oberhaupt und Erhalter und die Frau als Zuständige für Haushalt und die Erziehung der Kinder, zunehmend aufgeweicht und durchlässiger (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.39). Männer und auch Frauen suchen heute verstärkt nach einem neuen Selbstverständnis. Dies führt zu einer weiteren Herausforderung für den Kindergarten und sein Fachpersonal, denn die Unsicherheiten die das Familienleben und dessen Erziehungsgeschehen beeinflussen sind verstärkt zu kompensieren. So erhält geschlechtssensible Sozialisation, in dem die Geschlechtsidentität jedes einzelnen Kindes gefördert wird, einen zunehmenden Stellenwert in der pädagogischen Arbeit des Kindergartens (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.39). Trotz des gesellschaftlichen Wandels, welcher sich in den letzten Jahren in Bezug auf geschlechtsspezifische Aufgaben innerhalb der Familie vollzogen hat, ist u.a. die maternalistische Haltung, welche die Überzeugung beschreibt, dass Kleinkinder ausschließlich „(...) in der Familie und im Besonderen von der Mutter betreut werden sollten“ (OECD 2006, S.55f [Online]), noch in breiten Teilen der Gesellschaft vorzufinden. Frauen geraten damit zunehmend in einen Rollenkonflikt dem Mutterbild ihrer Elternbeziehungsweise Großelterngeneration und dem Streben nach Selbstverwirklichung jenseits der Kinder. Nach Christine HENRY-HUTHMACHER müssen Frauen diesen Rollenkonflikt individuell lösen und beide Lebensbereiche dementsprechend gestalten (vgl. Henry-Huthmacher 2008, S.11 [Online]³⁶).

Seit den 1980er-Jahren haben Frauen diesbezüglich allerdings große Fortschritte gemacht. Nicht nur das Bildungsniveau ist signifikant gestiegen, auch hat die Frauenbeschäftigungsrate nach den Jahren der Kinderbetreuung bedeutend zugenommen (vgl. OECD 2006, S.55f [Online]). Nachdem künftig weniger junge Menschen das gesellschaftliche System stützen werden wurde erkannt, dass die Wirtschaftskraft der Frauen genutzt und deren Berufstätigkeit durch gezielte Maßnahmen und Programme gefördert werden muss. Die Erwerbstätigenquote von Müttern stieg innerhalb des letzten Jahrzehntes von 59,4% auf 66,4% und der Trend der steigenden Erwerbsbeteiligung bei Frauen hält weiter an (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011g, S. o.A. [Online]³⁷).

Bei einer EU-weiten Erhebung im Jahr 2006 erklärten über sechs Millionen Frauen im Alter zwischen 25-49 Jahren, nicht – oder teilzeiterwerbstätig zu sein, aufgrund ihrer familiären Pflichten, welche teilweise auf den Mangel oder die Kosten von Kinderbetreuungseinrichtungen zurückzuführen seien (vgl. Kommission der Europäischen

³⁶ Verfügbar unter: URL: http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf [Download am 03.11.2011]

³⁷ Verfügbar unter: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/023540.html [Download am 20.10.2011]

Gemeinschaften 2008, S.4 [Online]³⁸). Demnach besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der Möglichkeit für Eltern einer Erwerbstätigkeit nachzugehen und der Verfügbarkeit beziehungsweise der Leistbarkeit von Kinderbetreuungseinrichtungen. Aktuelle arbeitsmarktpolitische Maßnahmen forcieren daher Aktivitäten zum Ausbau von Kinderbetreuungsangeboten (vgl. Altgeld/Krüger/Menke 2009, S.5).

In Österreich wurden bereits in den 1990er-Jahren Gesetze wie das Familienpaket von 1990 und das Gleichberechtigungspaket von 1992/93 erlassen, mit dem Ziel eine Statusverbesserung für Frauen und die Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Berufstätigkeit zu erreichen (vgl. OECD 2006, S.55 [Online]). Im Jahr 2002 stellte auch der Europäische Rat an die europäischen Mitgliedsstaaten die Forderung, Hemmnisse an einer Beteiligung am Erwerbsleben für Frauen zu beseitigen und für die Bereitstellung von Betreuungsplätzen für mindestens 90% der Kinder zwischen drei Jahren und Schuleintritt, als auch für mindestens 33% der unter drei Jährigen zu sorgen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S.2 [Online]). Während Österreich im Jahr 2010 die Zielsetzung für Kinder ab drei Jahren erreichte (österreichweit besuchten 90,7% der drei bis fünf Jährigen eine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung), liegt der Prozentsatz von Betreuungsplätzen für unter drei Jährige mit 17,1% noch deutlich unter dem geforderten Wert. Allerdings ist im Vergleich zum Jahr 2002, in welchem österreichweit nur 8,7% der null- bis zweijährigen Kinder institutionell betreut wurden, eine deutliche Steigerung erkennbar (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.85 [Online]³⁹).

Es könnte nun argumentiert werden, dass der hohe Prozentsatz von Kindern im Kindergarten mit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres zu begründen ist. Die Kindertagesheimstatistik 2010/11, welche die aktuelle Struktur der österreichischen Kindertagesheime zum Inhalt hat, zeigt aber nur einen vergleichsweise geringen Anstieg an institutionell betreuten drei- bis fünfjährigen Kindern vom Jahr 2009, in dem der Besuch des Kindergartens für fünf Jährige noch nicht verpflichtend war (88,5%), und dem Jahr 2010 (90,7%) (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.85 [Online]).

Die deutliche Differenz zwischen der Anzahl von institutionell betreuten Kindern von null bis zwei Jahren und drei bis fünf Jahren könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Ansehen der außerhäuslichen Betreuung für unter dreijährige Kinder gesellschaftlich nicht

³⁸ Verfügbar unter: URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0638:FIN:DE:PDF> [Download am 18.10.2011]

³⁹ Verfügbar unter: URL: http://www.familieundberuf.at/fileadmin/downloads/Kinderbetreuung/Kindertagesheimstatistik_2010_2011.pdf [Download am 27.10.2011]

gleichgestellt ist, wie die Betreuung der über dreijährigen Kinder – begründet durch die maternalistische Haltung – und daher von Familien weniger in Anspruch genommen wird, beziehungsweise die Betreuung durch Tageseltern/-mütter der Betreuung in Kinderkrippen vorgezogen wird.

Interessant in diesem Zusammenhang erscheint die Anzahl der Kinder in Kinderkrippen, deren Mütter berufstätig sind. So haben rund 30,7% der Kinder eine vollzeitbeschäftigte Mutter und von weiteren 35,4% geht die Mutter einer Teilzeitbeschäftigung nach. Dem gegenüber stehen 33,4% an Kindern, deren Mütter nicht berufstätig sind⁴⁰ (siehe Abb. 2) (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online]).

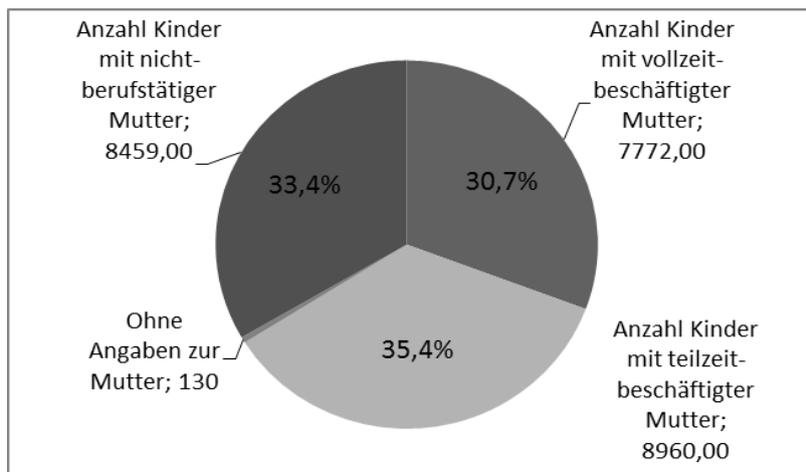


Abb. 2: Kinder in Krippen nach Berufstätigkeit der Mutter 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online])

Mehr als zwei Drittel der Mütter, die ihr Kind in einer Krippe betreuen lassen, sind demnach berufstätig – was ein nicht unwesentlicher Entscheidungsgrund für die frühe institutionelle Betreuung sein könnte. Der Anteil der Kinder in Krippen mit berufstätiger Mutter ist in den letzten Jahren allerdings wieder etwas gesunken (2000: 78,5%). Geringeren Einfluss dürfte die Tatsache haben, ob Eltern alleinerziehend sind. Von 14,8% der Kinder in Krippen ist die Mutter alleinerziehend, weitere 0,5% haben einen alleinerziehenden Vater (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online]).

Es könnte aber auch an dem zu geringen Angebot an Kinderbetreuungsplätzen für die Altersgruppe von null bis zwei Jahren liegen, dass – besonders in den ländlicheren Regionen – nicht mehr Kinder institutionell betreut werden. So befanden sich im Jahr 2010 von 25.321 Kindern, 16.633 in Kinderkrippen mit privaten Erhaltern (Betriebe, Vereine, Religionsgemeinschaften, Privatpersonen etc.) und lediglich 8.688 Kinder waren

⁴⁰ Bei weiteren 0,5% wurden keine Angaben zur Berufstätigkeit der Mutter angegeben. Altersgemischte Betreuungseinrichtungen sind hier nicht mit eingerechnet (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online]).

in Einrichtungen untergebracht, die öffentlich (Bund, Land, Gemeinde) erhalten werden (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.72 [Online])⁴¹.

Bei den Kindergärten liegt die Sachlage anders. Die Erhaltung der Kindergärten obliegt zu 74% öffentlichen Gebietskörperschaften (Bund, Länder, aber zum Großteil mit rund 99% den Gemeinden). Die privaten Betreuungseinrichtungen werden zu rund 43% von Vereinen und ca. weiteren 48% von kirchlichen Organisationen verwaltet. Betriebliche Einrichtungen, Privatpersonen und sonstige Stellen ergeben den Restwert (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.63 [Online]).

Im Kindergarten zeigt sich auch ein prozentualer Anstieg von Kindern mit nicht-berufstätiger Mutter gegenüber den Kinderkrippen⁴². Im Jahr 2010 hatten von 208.483 Kindern 20,9% eine vollzeitbeschäftigte Mutter, 37,7 % eine teilzeitbeschäftigte- und weitere 40,9% eine nicht-berufstätige Mutter⁴³ (siehe Abb. 3) (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online]).

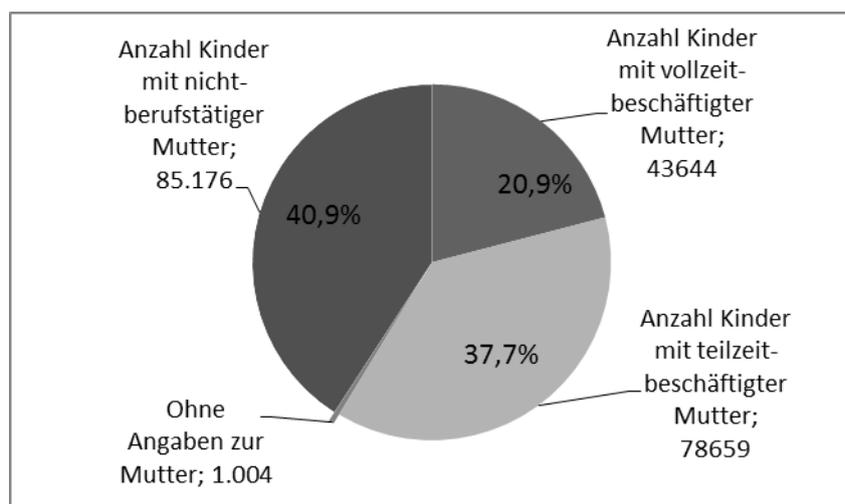


Abb. 3: Kinder in Kindergärten nach Berufstätigkeit der Mutter 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online])

⁴¹ Im OECD Länderbericht für Österreich werden vom OECD Review Team als Möglichkeiten warum 0- bis 2-jährige Kinder eher in Familien betreut werden, sowohl das mangelnde Angebot als auch die gegenwärtige (maternalistische) Vorstellung über Kinderbetreuung seitens der Eltern genannt (vgl. OECD 2006, S.19 [Online]).

⁴² Nähere Informationen über die Anzahl der Kinder in Familien nach Alter und Merkmalen der Erwerbstätigkeit der Eltern im Jahresdurchschnitt 2010 sind auch auf der Homepage der STATISTIK AUSTRIA zu finden (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011c, S. o.A. [Online]. Verfügbar unter: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/023085.html [Download am 23.10.2011])

⁴³ Bei weiteren 0,5% wurden keine Angaben zur Berufstätigkeit der Mutter angegeben. Altersgemischte Betreuungseinrichtungen sind hier nicht mit eingerechnet (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online]).

Auch hier ist erkennbar, dass die Mehrheit der Mütter von Kindern, die einen Kindergarten besuchen, berufstätig ist. Im Gegensatz zu den Krippen, ist der Anteil der Kinder mit berufstätiger Mutter in den letzten Jahren allerdings gestiegen (siehe Abb. 4) (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.13 [Online]). Der Anteil von alleinerziehenden Müttern mit 10,8% und Vätern mit 0,4% war im Jahr 2010 im Kindergarten etwas geringer als in den Krippen.

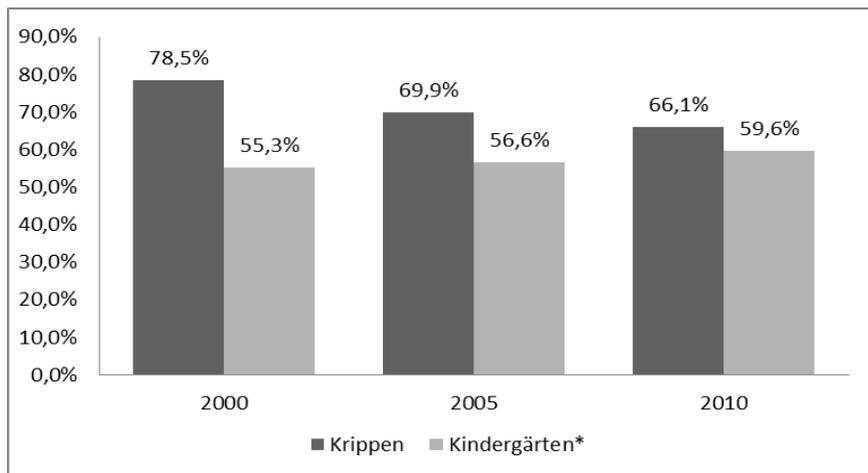


Abb. 4: Anteil der Kinder in Kindertagesheimen mit berufstätiger Mutter – Vergleich der Jahre 2000, 2005 und 2010; (*inklusive altersgemischter Kinderbetreuungseinrichtungen) (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, Grafik 9, S.13 [Online])

Es zeigt sich, dass die elementaren Frühförderinstitutionen auf verschiedene Familienstrukturen und deren recht heterogenen Ansprüche zu reagieren haben. Besonders bei der Unterstützung der Frauenberufstätigkeit kommt ihnen eine spezielle Rolle zu. Die Bereitstellung von „hochwertigen, erschwinglichen und an den Rhythmus von Eltern und Kindern angepassten Betreuungseinrichtungen stellt eine unverzichtbare Voraussetzung dar, um Frauen eine Erwerbsarbeit zu ermöglichen, die ihre Fähigkeiten zur Geltung bringt und ihre wirtschaftliche Unabhängigkeit sichert.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S.4 [Online])

Die daraus wachsenden Anforderungen an den Kindergarten zielen auf seine Funktion als Dienstleister ab. Die Institution Kindergarten hat auf die Anforderungen erwerbstätiger Eltern – und insbesondere der Mütter – nicht nur zu reagieren, sondern soll die Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit auch durch die Ausweitung von Kinderbetreuungsplätzen und Anpassung von Öffnungszeiten fördern. Schließlich kollidieren die Betreuungszeiten der öffentlichen Betreuungsangebote des Öfteren mit den Beschäftigungszeiten der Eltern. So gibt es nach wie vor (hauptsächlich im Westen Österreichs) Kinderbetreuungseinrichtungen, die im Sommer mehrere Wochen, beziehungsweise

täglich über Mittag schließen und demnach für Mütter und Väter, die vollzeitbeschäftigt sind, eine Herausforderung darstellen. Auch sind die täglichen Öffnungszeiten der Kinderbetreuungseinrichtungen in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich.

Bei der näheren Betrachtung der Öffnungszeiten ist festzustellen, dass 88% der Kindergärten und Krippen in Österreich im Durchschnitt vor 07.30 Uhr öffnen (siehe Abb. 5). In Wien stehen diese Einrichtungen sogar zu zwei Drittel bereits vor 07.00 Uhr Früh zur Verfügung.

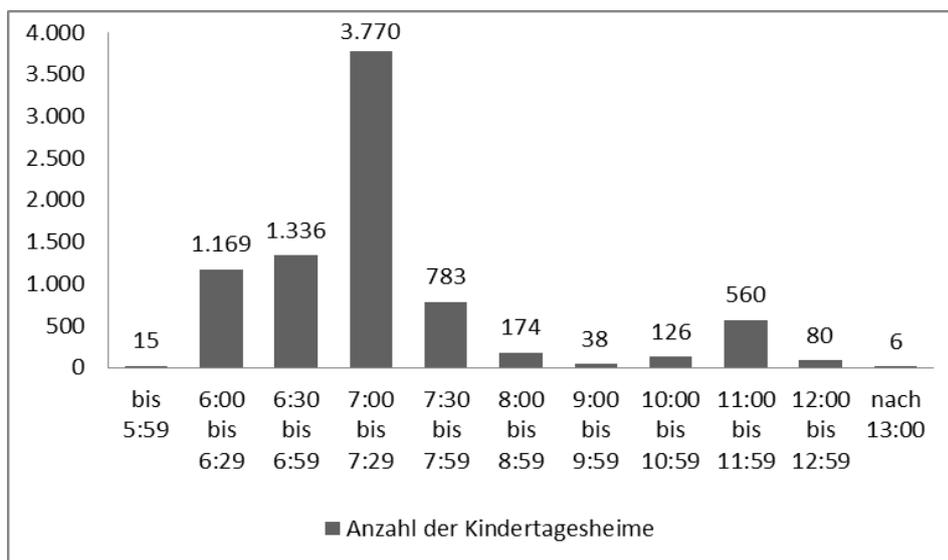


Abb. 5: Kindertagesheime im Jahr 2010 nach dem Beginn der Öffnungszeit (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.12)

Bei den durchschnittlichen Schließungszeiten ist festzustellen, dass knapp ein Drittel der Kindergärten erst nach 17.00 Uhr zusperrt. Mehr als ein Viertel der Kindergärten wird allerdings bereits schon vor 14.00 Uhr geschlossen (siehe Abb. 6).

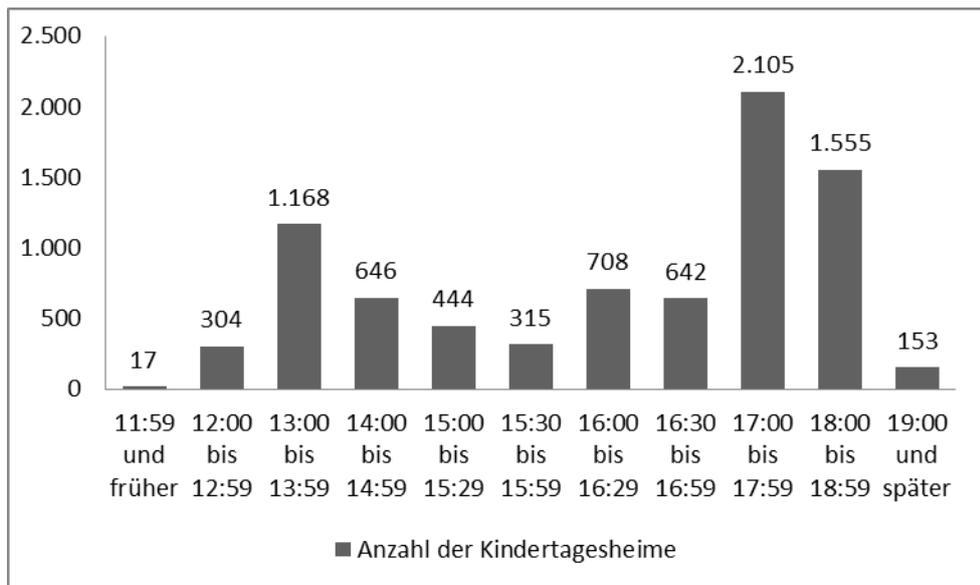


Abb. 6: Kindertagesheime im Jahr 2010 nach dem Ende der Öffnungszeit (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.12)

Auch hier ist ein Gefälle Richtung Westösterreich zu konstatieren. In den westlicheren Bundesländern scheinen berufstätige Eltern nach wie vor auf die Unterstützungsleistungen Dritter (Großeltern, Verwandte etc.) angewiesen zu sein.

Österreichweit hat nur jedes zehnte Kindertagesheim weniger als sechs Stunden am Tag geöffnet. Vier von zehn Institutionen bieten Kinderbetreuung für zehn oder mehr Stunden an. In Wien z.B. hat weniger als ein Prozent unter sechs Stunden offen. Wien weist im Bundesländervergleich bei allen Betreuungsformen die längsten Öffnungszeiten auf (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.12 [Online]).

Nachdem atypische Arbeitszeiten zunehmen (z.B. Freie Dienstnehmerinnen/Dienstnehmer, neue Selbstständige, Teilzeitkräfte, u.A.), während die Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb der Familie nachlassen – da z.B. Großeltern selber einer Beschäftigung nachgehen – steigt die Dringlichkeit passende, beziehungsweise flexiblere Lösungen zu finden. Ebenso wäre es für viele Familien nicht finanzierbar, die Kinder in eine individuelle Betreuung (z.B. durch Tagesmütter oder –väter) zu geben (vgl. Altgeld/Krüger/Menke 2009, S.6f), hat einerseits der Staat direkt durch die Subventionierung von Kinderbetreuungseinrichtungen zu unterstützen, und andererseits der Kindergarten mit erweiterten Betreuungszeiten zu reagieren.

Aus dem OECD Länderbericht für Österreich (2006) geht hervor, dass es Ziel ist, Frauen nach Ablauf eines Jahres in der Elternkarenz wieder in den Beruf zu integrieren, damit sie einerseits „in größerem Umfang am gesellschaftlichem Leben teilnehmen“ und andererseits „zur Wirtschaft beitragen“ können (OECD 2006, S.55 [Online]).

Die quantitative Ausweitung der Betreuungsplätze als politische Strategie zur

gesellschaftlichen Beteiligungs- und Teilhabemöglichkeit von Frauen ist insofern kritisch zu betrachten, da sie im Interesse des wirtschaftlichen Wachstums eingeführt wird und somit das Risiko birgt, in Zeiten der wirtschaftlichen Rezession wieder abgeschafft zu werden (vgl. Urban 2008, S.99). Den Kinderbetreuungseinrichtungen kommt die schwierige Aufgabe zu, die Interessen der Wirtschaft, der Frauen, der Familien sowie der Kinder in gleicher Weise zu berücksichtigen und zu unterstützen. Ebenso wichtig ist es, die Interessen des Fachpersonals in diesem Kontext zu wahren. Denn flexible oder ausgedehnte Öffnungszeiten beeinflussen auch die Arbeitszeiten der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, welche oftmals an die Grenzen der Belastbarkeit herangeführt werden (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.83). Des Weiteren steigt auch die Aufenthaltsdauer der Kinder in den institutionellen Betreuungseinrichtungen an, womit der Kindergarten zum Haupterlebnisfeld während des Tages wird (siehe Abb. 7 und Abb. 8).

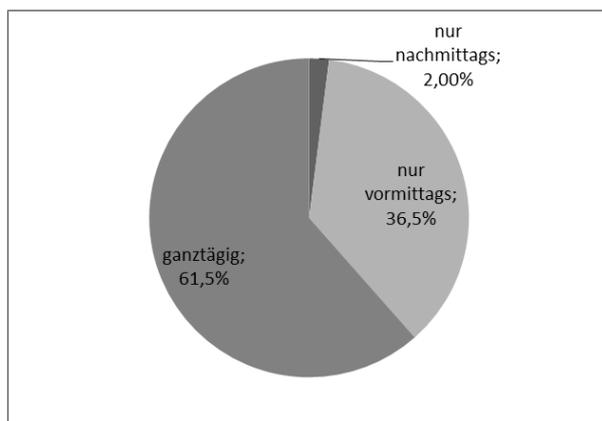


Abb. 7: Anzahl Kinder in Kindergärten nach Anwesenheitsdauer 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.75 [Online])

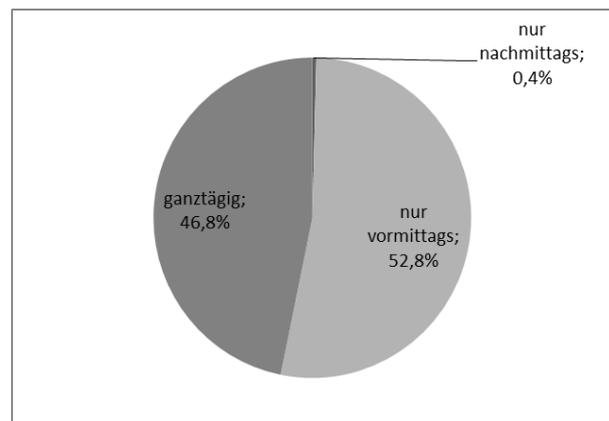


Abb. 8: Anzahl Kinder in Kinderkrippen nach Anwesenheitsdauer 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.75 [Online])

Von den im Jahr 2010/11 österreichweit 25.321 gemeldeten Kindern in Krippen, besuchten 61,5% diese ganztätig. Bei den Kindergartenkindern blieben 46,8% von österreichweit 208.483 Kindern ganztätig im Kindergarten (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.75 [Online]). Auch hier sind wieder Unterschiede zwischen den Bundesländern auszumachen. Während das Burgenland und Wien mit 67,8% beziehungsweise 65,5% eine hohe Rate an ganztätig betreuten Kindern aufweisen, blieben 2010/11 in der Steiermark nur 26,5% der Kinder den ganzen Tag im Kindergarten. Daraus ergibt sich die Frage, ob in der Forderung nach der Ausweitung der Betreuungszeiten auch die Interessen und Bedürfnisse der Kinder ausreichend gewahrt werden. Denn das Fachpersonal bleibt oft nicht kontinuierlich von der Frühschicht bis

zum Spätdienst in einer Gruppe, was dazu führt, dass es mehrmals am Tag einen Wechsel der Betreuungs- und Bezugsperson geben kann. Sowohl Pädagoginnen und Pädagogen als auch Psychologinnen und Psychologen weisen in diesem Zusammenhang auf die Wichtigkeit der Kontinuität zu einer Betreuungsperson und auch Kindergruppe für eine gelingende Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung hin (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.83).

Der zeitliche Umfang institutionalisierter Kinderbetreuung unter dem Gesichtspunkt der Entlastung der Eltern ist somit umstritten. Im internationalen Vergleich zeigt sich aber, „(...) dass [sich] bei hoher Qualität und gutem Personalschlüssel auch lange tägliche Betreuungszeiten (...) für die Kinder nicht negativ auswirken.“ (Erler 2004, S.247f)

Im Gegenteil soll die (längere) Aufenthaltsdauer positive Effekte – besonders auf Kinder mit defizitärem sozioökonomischem Hintergrund – haben. So rückt die Kindertagesbetreuung verstärkt bei der Bekämpfung von Kinderarmut in das Blickfeld, da dadurch armutsgefährdeten Familien die Chance gegeben wird, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen⁴⁴. Aber auch Migrantenkinder sollen durch die Betreuung und Bildung in Kindergärten gefördert werden. Denn ein weiterer demografischer Trend, der sich in den letzten Jahrzehnten stark und unmittelbar auf die Prozesse des österreichischen Bildungswesens ausgewirkt hat, ist die steigende Migrationsrate.

Nachdem die Geburtenrate seit der Mitte der 1970er-Jahre unter dem Reproduktionsniveau liegt, ist das Bevölkerungswachstum der letzten zwanzig Jahre, fast ausschließlich auf die positive Migrationsbilanz zurückzuführen (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009a, S.28). Anfang 2010 waren 10,7% der österreichischen Wohnbevölkerung ausländische Staatsangehörige, wobei die meisten aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens und Deutschland, gefolgt von der Türkei stammen. Weitere 3,2% der österreichischen Bevölkerung weisen einen Migrationshintergrund auf (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.12f).

Für das Bildungssystem in Österreich, insbesondere für den Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich, stellt das auf Migration basierende Bevölkerungswachstum eine besondere Herausforderung dar. Kinder von Migrantinnen und Migranten, die entweder selber im Ausland oder in Österreich geboren wurden, sind für das österreichische

⁴⁴ Armut zeichnet sich durch den Mangel an materiellen Ressourcen aus, von denen auch der Zugang zu Bildung, Gesundheit und Wohnraum/Wohnumfeld beeinflusst werden. Es ist aber anzumerken, dass Armut nicht nur von den Faktoren Bildung und Arbeit abhängig ist. Denn auch wenn beide Elternteile erwerbstätig sind, kann aufgrund von Niedriglöhnen in Verbindung mit einem armutspolitisch unzureichenden Familienausgleich (Kindergeld, Karenzgeld) und Inanspruchnahme von Kinderbetreuungseinrichtungen die Kosten erzeugen (Elternbeiträge, etc.), Armut trotz Arbeit und Bildung drohen. Ökonomische Interventionen müssten demnach nicht nur Erwerbstätigkeit ermöglichen, sondern auch für einen schützenden Familienlastenausgleich sorgen (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.67f).

Schulwesen zur wesentlichen Inputgröße geworden (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009b, S.29). Im Schuljahr 2009/10 hatte fast ein Viertel der Schülerinnen und Schüler in den Volksschulen eine nicht-deutsche Muttersprache. Die Aufteilung auf die Bundesländer ist dabei sehr unterschiedlich. So sprechen in manchen Wiener Gemeindebezirken mehr als die Hälfte der Volksschulkinder im Alltag eine nicht-deutsche Umgangssprache (z.B. 5. Wiener Gemeindebezirk 86,7%, 16. Bezirk 78,8%), während in manchen Bezirken in Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark nur vereinzelt Kinder im Alltag nicht Deutsch sprechen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.24ff).

Die Herausforderung für das österreichische Bildungssystem besteht nach bildungspolitischem und gesellschaftlichem Interesse darin, diese steigende Anzahl von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache durch frühzeitige Förderung und gute Ausbildung zu qualifizieren und in den Arbeitsmarkt gelingend zu integrieren. Da die Anzahl von Migrantinnen und Migranten einen wesentlichen Teil der Bevölkerung ausmacht, wird die gelingende Integration, mittelfristig für Wirtschaftswachstum und den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu einer bedeutenden Determinante (vgl. Breit 2009, S.145).

Dass das österreichische Schulsystem bei der Bewältigung dieser Herausforderung noch Defizite aufweist, zeigte sich bei Testungen im internationalen Vergleich. So wiesen bei der PISA Studie 2006 Einheimische und Kinder der ersten- und auch zweiten Migrantengeneration⁴⁵ erhebliche Kompetenz- und Leistungsunterschiede beim Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften auf, die teilweise auf ihre unterschiedliche soziale Lage zurückgeführt wurden (vgl. Breit 2009b, S.145). Mehrere nationale und internationale Befunde⁴⁶ stützen diese These und weisen einen starken Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung, beziehungsweise des Bildungserfolges eines Kindes und dessen sozioökonomischer Herkunft aus⁴⁷ (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009b, S.29).

⁴⁵Als Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation gelten Personen die in Österreich geboren wurden, deren Eltern aber eingewandert sind. Von Migrantinnen und Migranten der ersten Generation wird gesprochen, wenn die betreffenden Personen ebenfalls im Ausland geboren wurden und gemeinsam mit den Eltern immigriert sind (vgl. Breit 2009b, S.145).

⁴⁶ Siehe z.B. BACHER 2006 [Online], Verfügbar unter: URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Download am 05.11.2011]; WROBLEWSKI 2006 [Online], Verfügbar unter: URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Download am 05.11.2011]

⁴⁷ Als einflussreiche Determinanten auf die Bildungslaufbahn und das Kompetenzniveau der Kinder wurden in Studien wie PISA bzw. PIRLS der Bildungshintergrund, sowie die berufliche Stellung der Eltern genannt (vgl. Breit 2009a, S.142). Vor allem Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, Kinder deren Eltern un- oder angelernte Arbeiter sind, bzw. solche aus ländlich dünn besiedelten Räumen haben relativ geringe Zugangschancen zu höheren Bildungsabschlüssen (vgl. Hehl 2011, S.71).

Das österreichische Pflichtschulwesen scheint derzeit nicht in der Lage, durch Migration entstandene Benachteiligungen auszugleichen, da im weiterführenden Schulsystem der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bedeutend sinkt. Daher ist ein zentrales Anliegen der Bildungspolitik, für Chancengleichheit und eine weiterführende Bildungspartizipation dieser Bevölkerungsgruppe zu sorgen (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2009c, S.41). Mit der Ermöglichung der Chancengleichheit soll bereits in den elementarpädagogischen Institutionen begonnen werden, um durch frühzeitige Förderung die ausgewiesenen Nachteile besonders für Kinder mit Migrationshintergrund zu reduzieren.

Bildungseinrichtungen haben demnach den Auftrag, ungleiche Bildungsvoraussetzungen der Kinder zu kompensieren und sich der Verschärfung und Festigung von sozialen Differenzen entgegenzustellen (vgl. Breit 2009a, S.143). Die interkulturelle Erziehung und die frühe Sprachförderung im Kindergarten sollen hierfür einen entsprechenden Beitrag leisten.

Die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres, ist ein Resultat der Tatsache, dass der Anteil der Kinder aus benachteiligten sozioökonomischen Verhältnissen in vorschulischen Betreuungseinrichtungen oft unterrepräsentiert war. Im Rahmen der Einführung des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans und des Bildungsplan-Anteils wurde die sprachliche Frühförderung als konkrete Aufgabe des Kindergartenfachpersonals festgeschrieben.

Der Kindergarten sieht sich demnach mit der Herausforderung konfrontiert, einerseits zur Chancengleichheit, zur gegenseitigen Toleranz und auch zum Respekt von anderen Kulturen und Sprachen beizutragen und andererseits die sprachliche Förderung aller Kinder – und im speziellen der Kinder mit Migrationshintergrund zu gewährleisten. Ein Ziel dabei ist, dass die Heterogenität in den Gruppen und die Mehrsprachenkompetenz, sowohl von Migrantenkindern als auch von einheimischen Kindern, wertgeschätzt werden soll. Das Kindergartenfachpersonal soll die Kinder zu einer positiven Bewertung ihrer Muttersprache führen und gleichzeitig Verständnis für unterschiedliche kulturelle Werte und Normen entwickeln helfen (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.90f).

Die multikulturelle Erziehung im Kindergarten muss daher sowohl der Sprachförderung der Kinder gerecht werden um sprachliche Defizite möglichst schon vor dem Schuleintritt zu beheben, als auch als Vorbereitung auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft dienen, in dem Ziele definiert werden, die sich an gesellschaftlichen Werten und Normen orientieren (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.90f).

Durch die Anforderungen der interkulturellen Erziehung und Bildung sehen sich die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen mit mehreren schwierigen Aufgaben konfrontiert. So sollten sie den kulturellen Hintergrund der Kinder sowohl kennen als auch in ihrer Bildungsarbeit berücksichtigen und sind dabei oft mit Verständigungsschwierigkeiten der Kinder und auch Eltern konfrontiert. Ebenso muss das Kindergartenfachpersonal eventuelle eigene Vorurteile gegenüber ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern reflektieren. Die Unterstützung und sensible Aufklärung von Eltern ausländischer Kinder in Erziehungsfragen soll ebenso geboten werden, wie die Vermittlung der Wichtigkeit der muttersprachlichen Förderung (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.91f).

Die Aufgabe der Institution Kindergarten und ihres Fachpersonals ist demnach, ein umfassendes Verständnis für die Ansprüche und Anforderungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen, -schichten und Familienstrukturen zu entwickeln und dementsprechend zu reagieren beziehungsweise lenkend einzugreifen.

2.3 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit der Frage – welche bildungspolitischen Intentionen und demografischen Faktoren, sowie gesellschaftlichen Veränderungen auf das heutige Aufgaben- und Anforderungsprofil des Kindergartens ein- beziehungsweise sich auswirken – hat gezeigt, dass der Kindergarten, seine Infrastruktur und die darin stattfindende pädagogische Arbeit stark von demografischen Faktoren und Entwicklungen, von politischen-, rechtlichen- und ökonomischen Strukturentscheidungen, als auch von familiären Leitbildern beeinflusst werden. Daraus ergeben sich vielfältige Anforderungen, die sowohl für den Kindergarten als Institution, als auch für sein Fachpersonal eine Herausforderung darstellen.

Eine dieser wesentlichen Anforderungen von Politik und Gesellschaft besteht darin, dass der Kindergarten nicht nur betreuen und erziehen, sondern auch „bilden“ soll. Diese Forderung wurde innerhalb des letzten Jahrzehnts zunehmend in den verschiedenen Gesetzestexten der Bundesländer, welche in Österreich die Kindergärten verwalten, niedergeschrieben. In Kindergärten soll demnach Bildungsarbeit geleistet und die „Brücke zur Volksschule“ (BMUKK 2009a, Vorwort von BM Claudia Schmied, S. o.A. [Online]) ausgebaut werden, ohne allerdings schulartigen Unterricht oder Leistungsdruck zu erzeugen. Der Gesetzestext der Vorarlberger Landesregierung über das Kindergartenwesen fasst diese Forderung schön zusammen: „Der Kindergarten ist eine vorschulische Bildungseinrichtung und hat die häusliche Betreuung, Bildung und

Erziehung von Kindern im Vorschulalter in einer Atmosphäre der Offenheit und Wertschätzung zu unterstützen und ergänzen.“ (Vorarlberger Landesregierung 2008, Abschnitt 1, §1 (1), S. o.A. [Online]⁴⁸) Basierend auf Ergebnissen von internationalen Studien erkannten Bund und Länder in der frühkindlichen Förderung ein zentrales Instrument für die Bewältigung von einer Vielzahl an gesellschaftlichen Problemen. So attestierten internationale Studien einerseits, dass das Schulsystem anscheinend nicht entsprechend auf die heterogenen Ansprüche der österreichischen Bevölkerung reagieren kann – besonders Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und Migrantenkinder finden derzeit im österreichischen Bildungssystem keine ausreichende Unterstützung – auf der anderen Seite weisen internationale Studien aber auch darauf hin, dass sich die Investition in frühkindliche Bildung lohnt und entscheidenden Einfluss auf die gesamte Erwerbs- und Bildungsbiographie des Menschen hat. Damit sind Maßnahmen, welche von der Politik gesetzt werden und sowohl den Kindergarten als auch die pädagogische Arbeit des Fachpersonals determinieren, ebenso aus der Perspektive zu betrachten, dass die politischen Interventionen auch übergeordnete, wirtschaftliche Absichten wie die Stärkung des Humankapitals – und in weiterer Folge des Wirtschaftswachstums – verfolgen. Denn untermauert durch Erkenntnisse verschiedener Disziplinen, welche u.a. die Prägbarkeit und das Potential der Gehirnentwicklung in der frühen Kindheit aufzeigen, erhält die Institutionalisierung von frühkindlichen Bildungsprozessen und die Aussicht, auf diese (fördernd) einzuwirken, zunehmende Relevanz. Im Kindergarten sollen bereits Grundsteine für lebenslanges Lernen, Chancengleichheit, sozialen Zusammenhalt, die Eingliederung in die Gesellschaft und für eine gelingende Bildungskarriere in einer Wissensgesellschaft gelegt werden. Die Forderung nach der frühen Förderung der Kinder wurde damit zu einem festen Topos im gesellschaftspolitischen Diskurs (vgl. Gerstberger 2008, S.7).

Der Kindergarten hat neben dem Bildungsauftrag aber auch Ansprüche zu erfüllen, die an ihn als sozialpädagogischer Dienstleister appellieren. Denn Familien sind bei der Erziehung, Bildung und Betreuung ihrer Kinder zunehmend auf die Unterstützungsleistungen von (geförderten) Kindertageseinrichtungen angewiesen (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.64). So erschweren z.B. fehlende Betreuungsangebote – besonders bei den unter drei Jährigen – die Berufstätigkeit von Müttern. Öffnungszeiten und die Anzahl der Kindergartenplätze müssen dementsprechend ausgeweitet werden. Nachdem damit auch die Kinder während des Tages länger in institutionellen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen bleiben, werden

⁴⁸ Verfügbar unter: URL:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBl_VO_20080828_53/LGBl_VO_20080828_53.pdf
[Download am 02.10.2011]

die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen damit zu starken Bezugspersonen, schließlich verbringen sie mehr Zeit am Tag mit den Kindern als die eigenen Eltern.

Aber auch andere Einflussgrößen fordern den Kindergarten und sein Fachpersonal. So ist nicht nur eine Zunahme an Kindern, die von der Scheidung der Eltern – im wahrsten Sinne des Wortes „betroffen“ sind – sondern auch eine Pluralität an Familienformen zu verzeichnen, welche recht heterogene Ansprüche sowohl an die Rahmenbedingungen, als auch an die pädagogische Arbeit stellen. Die Bereitstellung von materiellen Ressourcen die Quantität betreffend, aber auch von immateriellen Ressourcen wie Zeit und Beratungskompetenz von Seiten des Kindergartenfachpersonals sind gefordert.

Diversität und Multiperspektivität zeichnen nicht nur den Lebensalltag der Gesellschaft aus, sondern wirken auch auf den Kindergarten als ihr Abbild. Es entstehen Unsicherheiten im Erziehungsalltag bezüglich Wertehaltung und Rollenbilder. Das Kindergartenfachpersonal muss den Kindern helfen, sich in den verschiedenen Wertemilieus zurechtzufinden und zu positionieren. Geschlechtssensible Erziehung soll die Kinder unterstützen, Orientierung zu finden.

Die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge ist darüber hinaus gefordert, den Kindern ein Vorbild zu sein und Toleranz bezüglich der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu vermitteln. Migration, welche in Österreich einen wesentlichen demografischen Gesellschaftsfaktor darstellt, führt dazu, dass das pädagogische Fachpersonal nicht nur offen gegenüber anderen Kulturen zu sein hat, sondern stellt es oftmals vor sprachliche Hürden, die es zu überwinden gilt um die pädagogische Arbeit transparent zu machen. Es ist demnach nicht nur Aufgabe des Kindergartenfachpersonals selber über sprachliche Kompetenzen zu verfügen, sondern sie sollen die Kinder auch im Erwerb dieser Fähigkeiten unterstützen.

Die Anforderung an Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ist demnach professionell und qualitativ zu arbeiten und damit einerseits familienunterstützend beziehungsweise –fördernd zu agieren und andererseits frühkindliche Bildungsprozesse zu ermöglichen.⁴⁹

Mit dem Anspruch, das Fachpersonal bei der Sicherung und Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität zu unterstützen sowie Orientierung bei der Bildungs- und Erziehungsarbeit zu geben, wurden bildungspolitische Maßnahmen wie die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für fünf Jährige, die Implementierung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (2009a) und des „Bildungsplan-Anteils zur

⁴⁹ Der Frage, ob die Fachkräfte für die Erfüllung der Anforderungen und die Sicherung von qualitativvoller pädagogischer Arbeit derzeit überhaupt entsprechend ausgebildet werden, soll im Kapitel 4 nachgegangen werden.

sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (2009b) gesetzt, die steuernd auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten wirken sollen. Besonders die Implementierung des Bildungsrahmenplans soll zur klaren Definition und Transparenz des Bildungsauftrages an elementaren Bildungseinrichtungen führen. Damit stellt der Bildungsrahmenplan eine wichtige Komponente der (Bildungs-)Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergarten dar und wirkt somit auch auf die Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal ein.

Was aber zeichnet den Bildungsauftrag des Kindergartens aus? Wie kann in diesem Kontext der Begriff „frühkindliche Bildung“ überhaupt verstanden werden? Da der Bildungsbegriff bis heute noch in keiner allgemeinen Definition fassbar gemacht werden konnte, stellt sich die Frage, welche Bestimmungsmomente die Begriffskreation „frühkindliche Bildung“ auszeichnen könnten, welche Intentionen und auch Probleme mit dem Bildungsauftrag des Kindergartens aus bildungswissenschaftlicher Sicht einhergehen und welche Anforderungen damit dem Kindergartenfachpersonal zugeschrieben werden können. Anhand der Auseinandersetzung mit dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a) soll diesen Überlegungen nun im folgenden Kapitel ein Stück weit nachgegangen werden.

3. Der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich – Bildungsauftrag und Qualitätsanspruch (Havlicek)

Das Aufwachsen, die altersadäquate Bildung und Betreuung von Kindern im Vorschulalter haben in den letzten Jahren einen Zuwachs an Beachtung in verschiedenen disziplinären Kontexten erfahren. Nicht nur die Erziehungswissenschaft, beziehungsweise ihre verschiedenen Teildisziplinen wie die Elementarpädagogik, die Grundschulpädagogik, die Sozialpädagogik, die interkulturelle Pädagogik und auch die Allgemeine Pädagogik setzen sich mit der Phase der frühen Kindheit verstärkt auseinander. Auch neurophysiologische, neurobiologische oder volkswirtschaftliche Perspektiven zeigen Interesse an erziehungs-, sozialisations- und bildungsorientierten Fragestellungen (vgl. Thole/Fölling-Albers/Roßbach 2008, S.17). Dass die ersten Lebensjahre eines Menschen und die darin stattfindenden frühkindlichen Bildungsprozesse besonders im Hinblick auf die weitere Entwicklung des Lernens speziell in der Bildungspolitik einen Bedeutungsgewinn erfahren haben, wurde im vorhergehenden Kapitel bereits aufgezeigt. Die Förderung von frühkindlichen Bildungsprozessen und deren Wertschätzung entstanden demnach auch in Österreich nicht nur aus einem pädagogischen Anspruch. Auch die Bildungspolitik verortet darin für sich einen gesellschaftspolitischen Auftrag (vgl. BMUKK 2009a, S.1 [Online]). Die Implementierung des österreichischen Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen stellt eine bildungspolitische Maßnahme dar, diesem Auftrag Folge zu leisten. Durch die Verankerung des Bildungsrahmenplans auf nationaler Ebene, welcher als verpflichtend für alle Träger in Österreich gilt, wurde auch den Forderung von Expertinnen und Experten nach einer systematischen Bildungsarbeit und verstärkten Förderung der kindlichen Bildungsprozesse nachgekommen⁵⁰.

⁵⁰ Eine weitere Forderung von Expertinnen und Experten wie z.B. der Vertreterinnen und Vertreter der Plattform EduCare als auch von manchen österreichischen Politikerinnen und Politikern, betrifft die Verabschiedung eines Bundesrahmengesetzes zur Qualitätssicherung in elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Ein solches Rahmengesetz wäre nach den Forderungen nötig, um verbindliche, einheitliche Qualitätsstandards auf Bundesebene zu implementieren und Voraussetzung für die Neuordnung der außerschulischen pädagogischen Arbeit. Denn derzeit kann jedes Bundesland für sich Gesetze und Verordnungen erlassen. Ebenso soll der Anspruch auf einen Bildungs- und Betreuungsplatz für 0- bis 6-Jährige gesetzlich verankert werden. Bis heute konnten diese Forderungen noch nicht erfüllt werden (vgl. Dannhauser 2008, S. o.A. [Online] Verfügbar unter: URL: http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/362522/Kindergarten_Mindeststandards-gefragt?from=suche.extern.google.at [Download am 03.12.2011]; vgl. Plattform EduCare o.J, S. o.A. Verfügbar unter: URL: <http://www.plattform-educare.org/bundesrahmengesetz.htm#Ausbildung%20f%C3%BCr%20alle%20p%C3%A4dagogischen%20Berufe> [Download am 03.12.2011]; vgl. Walser 2009, S. o.A [Online] Verfügbar unter:

Der Bildungsrahmenplan wurde im Auftrag der Landesregierungen – denen die Verwaltung der Kindergärten obliegt – und in Absprache mit Expertinnen und Experten der Bundesländer, vom wissenschaftlichen Team des Charlotte Bühler-Instituts erarbeitet und soll – wie bereits erwähnt – als Basis beziehungsweise als normativer Bezugsrahmen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten dienen. Er gibt an, die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse in komprimierter Form zu definieren. Durch ihn soll eine Übereinstimmung hinsichtlich des Bildungsverständnisses sowie der didaktischen Ansätze im Elementarbereich erfolgen, mit dem Ziel „die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen“. (BMUKK 2009a, S.1 [Online])

Er soll auch als Maßnahme der Sicherung von pädagogischer Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen verstanden werden, da er nach eigenen Angaben für die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen qualitätsvolle Rahmenbedingungen liefert (vgl. BMUKK 2009a, S.1). Dem Vorwort des Bildungsrahmenplanes von BM Claudia SCHMIED ist zu entnehmen, dass dieser als Unterstützung der professionellen Rolle des pädagogischen Fachpersonals zu verstehen ist (vgl. BMUKK 2009a, Vorwort BM Schmied, S. o.A.).

Mit diesen einleitenden Sätzen des Bildungsrahmenplanes wird der Zweck seiner Einführung von bildungspolitischer Seite noch einmal verdeutlicht. Durch ihn soll vereinheitlicht und klar ausgewiesen werden, welchen Grundsätzen und Haltungen die Pädagoginnen und Pädagogen folgen sollen, welche Rolle sie im Entwicklungs- und Bildungsprozess der Kinder einnehmen und welche wichtigen Faktoren und Rahmenbedingungen zu beachten und einzuhalten sind. Lebenslanges Lernen, Kontinuität des Bildungsverlaufs und Anschlussfähigkeit besonders an die Schule werden auch hier in ihrer Bedeutung unterstrichen. Das Wort „Rahmenplan“ weist hierbei allerdings schon darauf hin, dass der Bildungsrahmenplan nicht als Lehrplan im schulischen Sinne zu verstehen ist, der z.B. Zielsetzungen nach (Schul-)Fächern geordnet, festschreibt. Vielmehr berücksichtigen die theoretischen Ausführungen zu Bildung und Kompetenzen, zu den Bildungsbereichen sowie zur pädagogischen Orientierung die Vielfalt der pädagogischen Konzeptionen als auch die Methodenfreiheit der einzelnen Einrichtungen. Der Rahmenplan möchte somit als Ausgangsbasis verstanden werden, welche den einzelnen Bundesländern die Möglichkeit bietet, spezifische Anteile anzufügen beziehungsweise weiterzuentwickeln oder konkrete Schwerpunkte der elementaren Bildung zu setzen⁵¹ (vgl. BMUKK 2009a, S.1 [Online]).

URL: http://vorarlberg.gruene.at/familie_seniorinnen/artikel/lesen/48053/ [Download am 03.12.2011]

⁵¹ Seit der Einführung des Bildungsrahmenplans haben alle Bundesländer Österreichs diese Chance genutzt und haben den Bundesrahmenplan nach eigenem Ermessen ausformuliert. So hat z.B. das Land Niederösterreich das Kapitel „Bildungsbereiche“ vertiefend ausgearbeitet und methodisch-didaktische Impulse der beispielhaften praktischen Umsetzung angefügt (vgl. NÖ Landesregierung

Dabei liegt die „praktische Umsetzung des Bildungsauftrages (...) in der Verantwortung der fachlich qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen.“ (BMUKK 2009a, S.1 [Online]) Dem Fachpersonal soll damit ein überblicksartiger, theoretischer Rahmen zur Verfügung gestellt werden, der aber in der Umsetzung auch Raum für eigene Ideen und Ergänzungen bietet.

Der Bundesrahmenplan, der auch den ergänzenden „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009b) enthält, wurde im Jahr 2010 noch um ein Element erweitert. Dieses Element trägt den Titel „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMWfJ 2010b) und stellt eine vertiefende Ausführung des Bildungsrahmenplans hinsichtlich des letzten Jahres in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Während der Bildungsrahmenplan theoretische Überlegungen und allgemeine Definitionen enthält und keine konkreten Praxis- oder Umsetzungsbeispiele nennt, soll durch dieses Modul in erster Linie eine praxisnahe Anleitung für die Arbeit im Kindergarten gegeben werden. Darunter ist zu verstehen, dass Anregungen offen gelegt werden, wie die unterstützende Vorbereitung der Kinder auf den Eintritt in die Schule erfolgen kann (vgl. BMWfJ 2010b, S.6 [Online]⁵²).

Der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung stellt einen eigenständigen Teil des Bildungsrahmenplans dar, in welchem die im Bildungsrahmenplan erörterten Inhalte im Hinblick auf die frühe Sprachförderung konkretisiert, beziehungsweise exemplarisch Anregungen zu Gestaltungsmöglichkeiten der kindlichen Lernumwelt angeführt werden.

Der Bildungsrahmenplan, der Bildungsplan-Anteil und das ergänzende Modul beeinflussen demnach maßgeblich die pädagogische Arbeit im Kindergarten, da mit ihnen der Bildungsauftrag des Kindergartens, beziehungsweise was in diesem Kontext unter Bildung zu verstehen ist, ausformuliert und ein verbindlicher Rahmen für elementare Bildung geschaffen wurde. Neben landesgesetzlichen Bestimmungen bilden der Bildungsrahmenplan und seine Ergänzungen damit das Fundament der pädagogischen Konzeption. Aber nicht nur die Kompetenzen und Bildungsbereiche, in denen die Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen gefördert werden sollen, wurden in ihnen festgeschrieben. Es sind auch konkrete Hinweise zu finden, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten die Pädagoginnen und Pädagogen selber aufweisen müssen, um der Umsetzung des Bildungsauftrags und dem damit verbundenen Qualitätsanspruch gerecht zu werden. Diesen Hinweisen sowie dem Verständnis von „frühkindlicher Bildung“ und

2010) Verfügbar unter: URL:

http://www.noegov.at/bilder/d48/BP2_Rahmenplan_Niederoesterreich.pdf?19368 [Stand 04.12.2011]

⁵² Verfügbar unter: URL:

<http://www.bmwfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten/seiten/bildungsplanmodul.aspx> [Download am 27.11.2011]

„pädagogischer Qualität“ soll nun im Anschluss genauer nachgegangen werden. Nachdem sowohl der Bildungsplan-Anteil als auch das Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen sich mit dem Bildungsrahmenplan inhaltlich überschneiden – das heißt es werden für die jeweilige Thematik spezifische Ergänzungen angeführt – wird auf diese in der vorliegenden Diplomarbeit allerdings nur dann näher eingegangen, wenn die Erläuterungen den Blick auf frühkindliche Bildung, sowie auf den Qualitätsanspruch und die Kompetenzen des Fachpersonals erweitern.

3.1 Bestimmungsmomente „frühkindlicher Bildung“ im österreichischen Bildungsrahmenplan

Der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a) besteht neben dem Vorwort von BM Claudia SCHMIED, den Vorworten der verschiedenen Landesrätinnen und Landesräte und der Präambel, aus fünf weiteren Kapiteln sowie dem „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“.

Am Beginn des Bildungsrahmenplans steht das Kapitel „Pädagogische Orientierung“, in dem sowohl das dem Bildungsrahmenplan zugrunde liegende Bild des Kindes, das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen, als auch Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen dargestellt werden. So wird in diesem Kapitel das Kind als kompetentes Individuum beschrieben, das sich im Austausch mit der Umwelt entwickelt und dabei nicht nur seine eigenen Lernprozesse gestaltet, sondern auch auf sein soziales und kulturelles Umfeld aktiv einwirkt. Kinder gelten im Bildungsrahmenplan als „Ko-Konstrukteure“ von Wissen, Identität, Kultur und Werten (vgl. BMUKK 2009a, S.2 [Online]), wobei „Ko-Konstruktion (...) die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene“ (BMUKK 2009a, S.2 [Online]) bedeutet. In Kapitel zwei, dessen Überschrift „Bildung und Kompetenzen“ lautet wird Bildung weiter als „lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und der Welt“ (BMUKK 2009a, S.5 [Online]) definiert, der den Menschen zur selbstständigen, individuellen Handlung im Kontext mit seiner Lebensumwelt befähigen soll (vgl. BMUKK 2009a, S.5 [Online]).

Die Verfasserinnen und Verfasser des Rahmenplanes lehnen sich bei dieser Betrachtungsweise des Kindes an Wassilios E. FTHENAKIS an, dessen Bildungsverständnis die Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenem und Kind in den Vordergrund rückt. FTHENAKIS Betrachtung von Bildung zur Folge, sei Bildung nicht primär als ein vom Individuum zentrierter, sondern vor allem als ein sozialer Prozess zu

verstehen, der mit dem jeweiligen Kontext untrennbar verbunden ist. Nach FTHENAKIS sind Curricula, die Bildung als sozialen Prozess definieren, der seinerseits in einem spezifischen Kontext stattfindet, gegenüber Curricula im Vorteil, die kindliche Bildung als „Selbstbildung“ unabhängig vom sozialen und historischen Kontext betrachten. Kontextuelle Veränderungen wie z.B. Armut, soziale Ausgrenzung und Migration, oder auch Veränderungen wie Scheidung, Trennung und andere Lebensereignisse werden in Curricula der zweiten genannten Art weitgehend ignoriert. Curricula, welche die Ausrichtung frühkindlicher Bildungsprozesse auf deren Kontext ausrichten, übergehen individuelle Differenzen nicht, sondern betrachten sie in ihrer Bedeutung für das Lernen (vgl. FTHENAKIS 2003, S.27f). Diese Art von Curricula können nach FTHENAKIS auch als der „Postmoderne verpflichtet“ bezeichnet werden. Darunter können Bildungskonzeptionen verstanden werden, die ein Weltbild widerspiegeln, das durch „kulturelle Diversität und soziale Komplexität“ gekennzeichnet ist und in dem jeder Einzelne sich mit Diskontinuität und schnellen Veränderungen auseinandersetzen muss (vgl. FTHENAKIS 2003, S.24). FTHENAKIS Ausführungen über postmodern orientierte Curricula zur Folge, könnte der österreichische Bildungsrahmenplan als ein solches Curriculum gelten.

Dem Bildungsrahmenplan liegt demnach ein Verständnis über frühkindliche Bildung zu Grunde, welches unter einem Bildungsprozess einen komplexen Austauschprozess zwischen dem Kind und seiner Lebenswelt versteht. Dieser Austauschprozess erfolgt ein Leben lang – sowohl mit der Umwelt, als auch mit sich selber. Als Voraussetzung für Bildungsprozesse muss es demnach sowohl ein Subjekt – in diesem Fall das Kind – als auch eine Umwelt geben, mit der diese Austauschprozesse stattfinden können. Diese Austauschprozesse wirken nicht nur auf das Kind, das heißt auf seine Lernprozesse ein, sondern auch auf sein Umfeld, das es durch den Austauschprozess mitgestaltet – oder auch ko-konstruiert. Unter Ko-Konstruktion wird, wie bereits erwähnt, die gemeinsame Gestaltung von Bildungsprozessen durch Kinder und Erwachsene verstanden. Ein Ko-Konstruktionsprozess liegt nach Ewald TERHART und Eckhard KLIEME dann vor „wenn die Partner sich intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kokonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben – oder Problemlösungen entwickeln.“ (Terhart/Klieme 2006 zit. nach Diskowski 2008, S.59)⁵³ Bezogen auf kindliche Bildungsprozesse nehmen neben den Kindern selbst, auch Pädagoginnen und Pädagogen sowie die Eltern der Kinder, als auch andere Personen aktiv eine ko-konstruktivistische Rolle ein (vgl. Fthenakis 2003, S12).

⁵³ Ob im pädagogischen Alltag eine gemeinsame Sinndeutung und Konstruktion der Bedeutung von Bildungsprozessen tatsächlich stattfindet, ist nach DISKOWSKI aufgrund der Konstellation Erwachsener – Kind eher fraglich. Ko-Konstruktion könnte in diesem Zusammenhang auch als Hinweis auf die soziale Bedingtheit verstanden werden (vgl. Detlef Diskowski 2008, S.55).

Damit wird der Interaktion zwischen den Kindern, dem Fachpersonal und dem Kind, dem Fachpersonal untereinander, sowie dem Fachpersonal und den Eltern in der Organisation der Bildungsprozesse Beachtung geschenkt (vgl. Fthenakis 2003, S.27f).

Die Verpflichtung des Bildungsrahmenplans zu einem Ko-Konstruktions-Konzept, in dem die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen als „kompetente Andere“ (Ossner 2010, S.28) gelten, führt zu anspruchsvollen Aufgaben für das Fachpersonals. Es hat – um dem Bildungsauftrag der Institution Kindergarten gerecht zu werden – das Kind in seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selber zu unterstützen, in dem es dem Kind ermöglicht, durch selbstbestimmtes Handeln, durch seine Teilnahme an kulturellen und gesellschaftlichen Prozessen und durch die Übernahme von Verantwortung, zu seiner individuelle Deutung der Welt und auch des Selbst zu gelangen. Dies könnte gelingen in dem die Pädagoginnen und Pädagogen soziale und materielle Impulse setzen und den Kindern eine Umwelt bieten, in denen selbstbestimmtes Handeln sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen möglich werden.

Der Bildungsrahmenplan stützt sich damit auf ein Bild des Kindes, welches sich maßgeblich durch ein international gewandeltes Verständnis von Kindheit entwickelt hat. In früheren Bildern wurde das Kind als passiv, schwach, sozial isoliert gesehen (vgl. Gisbert 2003, S.144). Die im Bildungsrahmenplan – und damit für die pädagogische Arbeit – festgeschriebene Sicht des Kindes beschreibt das Kind als „kompetentes Individuum“ (BMUKK 2009a, S.2 [Online]), das durch soziale Interaktion aktiv am Bildungsgeschehen teilnimmt. Jedes Kind hat dabei ein Recht auf Bildung. Denn diese wird im Zusammenhang mit späteren Bildungschancen als Voraussetzung von Chancengerechtigkeit gesehen und soll zur vollen „Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen sowie der sozial-emotionalen, geistigen und körperlichen Fähigkeiten eines Kindes“ (BMUKK 2009a, S.6 [Online]) beitragen.⁵⁴ Das Handlungsziel der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen muss demnach darin liegen, dem Kind in möglichst allen Bereichen Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Umwelt zu bieten.

Neues Wissen und Erfahrungen über die Umwelt und sich selbst, gewinnen Kinder durch Lernprozesse, die laut dem Bildungsrahmenplan die Basis von Bildung darstellen. Wie der Begriff „Lernen“ genau zu fassen ist, wird im Bildungsrahmenplan nicht näher erläutert. Es wird aber in verschiedenen Kontexten (hier ein Auszug aus dem Modul) sowohl darauf hingewiesen, dass in elementaren Bildungseinrichtungen die „Basis für erfolgreiches lebensbegleitendes Lernen“ (BMWFJ 2010b, Vorwort Reinhold Mitterlehner, S. o.A. [Online]) aufzubereiten ist, als auch, dass elementare Bildung eine „unverzichtbare

⁵⁴ Somit hat im Bildungsrahmenplan auch die politische Forderung der Herstellung von Chancengerechtigkeit Einzug gehalten.

Grundlage lebenslangen Lernens“ (BMWfJ 2010b, S.6 [Online]) darstellt. Ganzheitliches Lernen wird als Prinzip betont, an dem sich die Bildungsarbeit des Fachpersonals zu orientieren hat (vgl. BMUKK 2009a, S.3 [Online]). Darüber hinaus ist im Bildungsplan-Anteil zu lesen, dass „Lernprozesse Grundlagen für weitere Lernprozesse“ (BMUKK 2009b, S.13 [Online]) schaffen.

Lediglich im Modul wird im Zusammenhang der Ausführungen über die Ausbildung von lernmethodischer Kompetenz, von einem Verständnis ausgegangen, das Lernen „als einen aktiven, selbstgesteuerten und sozialen Prozess“ (BMWfJ 2010b, S.14 [Online]) definiert. Dabei kommt besonders dem „informellen Lernen in lebensnahen Kontexten“ (BMWfJ 2010b, S.7 [Online]) Bedeutung zu. Lernszenarien die dem informellen Lernen folgen, können demnach spielerisch, offen und situationsorientiert sein und sollen die Interessen der Lernenden berücksichtigen. Obwohl auch anderen Lernformen wie Nachahmen, Gestalten, Forschen im frühen Kindesalter eine hohe Priorität zugesprochen wird, gilt das Spiel – und zwar insbesondere das freie Spiel – nach den Autorinnen und Autoren des Bildungsrahmenplans weiterhin als wichtigste Form des „selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009a, S.1 [Online]), da es als „ideale Quelle für die Lernmotivation, die sozial-kommunikativen Kompetenzen und das divergente Denken“ (BMUKK 2009a, S.6 [Online]) gilt⁵⁵. Die Wichtigkeit des Spiels als dominante Lernform wird im Schriftstück mehrmals unterstrichen und soll weiterhin von den Pädagoginnen und Pädagogen als wichtiger Motivator für die kindliche Aneignung der Welt erkannt werden. Spielen stellt nach Hedi COLBERG-SCHRADER den „vitale[n] Eigenbeitrag der Kinder zu ihrer Entwicklung“ (Colberg-Schrader 1999, S.105) dar. Durch Spielen verarbeiten Kinder Umwelteindrücke und tragen damit selbst zu ihrer Entwicklung bei. Nach Rolf OERTER stellt Spielen auch einen Beitrag der mentalen Hygiene dar, da es dem Kind zur Bewältigung von Situationen dient (vgl. Oerter2003, S.154). Im Spiel, dem sie eigene Rahmen und Regeln setzen, können sich Kinder als kompetent erleben. Die Aufgabe des Fachpersonals ist demnach, den Kindern auch die Freiräume für individuelles, freies Spielen zu lassen, beziehungsweise zu schaffen. Die Verbindung von Spielen und Lernen gehört dabei zu

⁵⁵ Interessant scheint in diesem Zusammenhang, dass im Bildungsrahmenplan die Argumentation für das Lernen durch Spielen mit dem Verweis auf die positive Auswirkung für den Aufbau von synaptischen Verbindungen und neuronalen Netzwerken endet, welche den Kindern in Zukunft dazu dienen sollen, ein „(...) immer umfassenderes Weltverständnis zu erwerben“. (BMUKK 2009a, S.6 [Online]) Hier zeigt sich deutlich, dass die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsrahmenplanes auch neurowissenschaftliche Überlegungen miteinbeziehen. Nach FTHENAKIS liegen für Expertinnen und Experten der Frühpädagogik sowohl Chancen als auch Risiken in einer Ausrichtung des Curriculums auf Forschungsergebnissen der Hirnforschung. Für die Politik liefern sie jedoch starke Argumente, der frühen Kindheit Beachtung zu schenken (vgl. Fthenakis 2003, S.22). In diesem Kontext ist auch beim österreichischen Bildungsrahmenplan darauf hinzuweisen, dass die auftragsgebenden Instanzen von politischer Natur sind.

den wichtigsten Ausgangspunkten für die Bestimmung des besonderen Profils der Bildungsprozesse in der vorschulischen Kindheit, sowie in der fröhlpädagogischen Didaktik (vgl. Liegle 2008, S.87). Darum sollte gerade hier das pädagogische Fachpersonal seine Bildungsarbeit den Eltern transparent machen, damit sich mit der Einschreibung des Bildungsauftrages in Kindergärten, auch die wohl teilweise immer noch in der Gesellschaft vertretene Ansicht wandelt, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen mit den Kindern „nur“ spielen, beziehungsweise diese „nur“ spielen lassen.

Nach dem Bildungsrahmenplan soll aktives und selbstgesteuertes Lernen die Grundlage für den Kompetenzerwerb bilden und sowohl die Autonomie als auch die Selbstverantwortung der Kinder fordern (vgl. BMWFJ 2010b, S.12 [Online]). Dies weist nun schon auf den nächsten Fokus von frühkindlicher Bildung im Bildungsrahmenplan hin.

Kinder sollen durch die pädagogische Arbeit im Kindergarten in ihrem Kompetenzerwerb unterstützt werden. Kompetenzen sind dabei im Bildungsrahmenplan als „Netzwerk von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen“ (BMUKK 2009a, S.6 [Online]) definiert. Gemeinsam mit der Lernmotivation bildet dieses Netzwerk die Voraussetzung, „um in unterschiedlichen Situationen handlungsfähig zu sein“ (BMUKK 2009a, S.6 [Online]). Im Bildungsplan-Anteil ist noch ergänzend zu lesen, dass Kompetenz auch als Persönlichkeitsmerkmal gilt und eng mit dem Erleben der „Effektivität der eigenen Handlungen“ (BMUKK 2009b, S.11 [Online]) zusammenhängt.

Die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsrahmenplanes stützen sich bei der Definition von „Kompetenzen“ auf den deutschen Psychologen Franz E. WEINERT. Er definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S.27f) Demnach wird im Bildungsrahmenplan mit dem Begriff Kompetenz nicht die Vermittlung von Kenntnissen gemeint, sondern es geht darum zu lernen, sein eigenes Wissen zu organisieren. Kompetenzen bezeichnen dabei sowohl kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die entweder bereits im Menschen vorhanden oder zu erlernen sind, als auch die Bereitschaft und das Können, diese in verschiedenen Situationen zur Problemlösung einzusetzen. Kompetenz stellt dem zu Folge eine Leistung zur Wirklichkeitsbewältigung und die Problemlösefähigkeit zur Weltbewältigung dar. Die Problemlösung kann nach Ilse SCHRITTESSER bei Weinerts-Kompetenzbegriff als Vorgang interpretiert werden „dessen ganz allgemeines Ziel es ist, sich erfolgreich der Welt zu bemächtigen, um gegebene Bedingungen persönlich fruchtbar werden zu lassen.“ (Schrittesser 2011, S.107) Der

Hinweis auf die „verantwortungsvolle“ Nutzung bildet dabei einen normativen Rahmen des Einsatzes der Fähigkeiten und Fertigkeiten. Denn die vorhandenen Gegebenheiten sollen nicht nur auf die eigene Gewinnoptimierung beschränkt werden. Trotzdem lässt sich die Reichweite dieses Begriffes nach SCHRITTESSER auf eine Zweck-Mittel-Rationalität begrenzen, die allerdings als wesentlich für die Teilnahme an Kultur und Gesellschaft gilt (vgl. Schrittester 2011, S.107). Schließlich befindet sich unsere Gesellschaft in einem stetigen Wandel, in dem kaum abzusehen ist, welchen Anforderungen sich die Kinder als Erwachsene zu stellen haben und welches Wissen zu tradieren ist. So kann SCHRITTESSER zu Folge die Orientierung an einer „problemlösungsorientierten Kompetenzvermittlung“ (Schrittester 2011, S.108) als durchaus verantwortungsvoll gesehen werden. Sie weist jedoch darauf hin, dass Kompetenzbegriffe wie dieser nicht jene Bereiche erfassen, die in der Schulbildung über die Aneignung von Kulturtechniken hinausgehen (vgl. Schrittester 2011, S.108).

Wenn das im Bildungsrahmenplan erläuterte Verständnis von Kompetenz nun auf die Pädagoginnen und Pädagogen ausgelegt wird, dann benötigen sie vielfältige Fähig- und Fertigkeiten, sowie Routine für deren Anwendung, damit sie fähig sind, kompetent zu handeln. Der Handlungslogik von Professionen zu Folge, müssen Handlungen des Fachpersonals dabei allerdings einen über das „Expertentum“ und Funktionalität hinausgehenden Anspruch haben (vgl. Schrittester 2011, S.108f). Im Zusammenhang der von den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen erforderten Kompetenzen, muss demnach über den im Bildungsrahmenplan definierten Kompetenzbegriff, hinausgesehen werden.

Im Bildungsrahmenplan sind mehrere Kompetenzbereiche genannt, in denen Kinder kompetent sein beziehungsweise werden sollen. Kinder entwickeln nach Angaben des Bildungsrahmenplans Kompetenzen im Sinne von „Selbst- oder personaler Kompetenz“, welche kurz gefasst als „Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können“ (BMUKK 2009a, S.6 [Online]) verstanden wird und in weiterer Folge zur individuellen Widerstandsfähigkeit und zur Stärkung des Selbstwertgefühls des Kindes führen soll. Des Weiteren werden die „Sozial oder sozial-kommunikative Kompetenz“ und die „Sachkompetenz“ genannt. Erstere soll dazu befähigen in „sozialen und gesellschaftlichen Bereichen urteils- und handlungsfähig zu sein“ (BMUKK 2009a, S.6 [Online]) und die Sachkompetenz beschreibt die „Urteils- und Handlungsfähigkeit in unterschiedlichen Sachbereichen“ (BMUKK 2009a, S.7 [Online]) für welche der handlungsnaher Umgang mit Materialien und das sprachliche Erfassen von Merkmalen die Grundlage bilden (vgl. BMUKK 2009a, S.7 [Online]). Die Autorinnen und Autoren des Bildungsrahmenplans stützen sich bei diesem Verständnis auf Heinrich ROTH (1971), der diese Kompetenzen als grundlegende menschliche Fähigkeiten bezeichnet, die zusammen in die Mündigkeit

führen (sollen) (vgl. Roth 1971, S.8). Mündigkeit kann in diesem Zusammenhang also auch als Handlungsfähigkeit gelten, jedoch immer sekundiert von Urteilsfähigkeit bzw. Urteilskraft, einem auf Vernunft gegründetem und an Vernunft orientiertem Handeln. Die Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen besteht darin, den Kindern Strukturen zu bieten, die eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sachbereichen ermöglicht. Sie dürfen dabei in den Auseinandersetzungsprozessen des Kindes weder zu dominant sein, noch Leistungsdruck erzeugen damit sich das Kind in seinem Bildungsprozess als kompetent erleben kann und die Lust an diesen Prozessen nicht verliert. Denn wie im vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit bereits beschrieben wurde, wird lebenslanges Lernen – auch im Sinne eines bildungspolitischen Paradigmas – als wichtig für das Bestehen in einer Wissensgesellschaft erachtet. Im Bildungsrahmenplan wird demnach neben den drei genannten Kompetenzen auch die „lernmethodische Kompetenz“ hervorgehoben, deren Entwicklung für alle weiteren Lernprozesse im Leben eines Menschen eine bedeutende Grundlage darstellt, da sie als die „Entwicklung eines Bewusstseins der eigenen Lernprozesse sowie förderlicher Lernstrategien“ (BMUKK 2009a, S.7 [Online]) zu verstehen ist. Diese Kompetenz wird im Bildungsrahmenplan (ebenso im Bildungsplan-Anteil und im Modul) als sehr bedeutend für das Bestehen in der Wissensgesellschaft und das Zurechtkommen mit deren Informationsflut ausgewiesen (vgl. BMUKK 2009b, S.11 [Online]). Das Bewusstsein auszubilden, wie welche Inhalte gelernt werden können – das heißt mit welchen Methoden und Mitteln welches Wissen angeeignet werden kann – bildet hierfür die Grundlage. Bildung ist in diesem Sinne als Selbstorganisation zu verstehen und diese bildet wiederum die Voraussetzung für das von der Gesellschaft und Politik geforderte lebenslange Lernen – beziehungsweise lebensbegleitende Lernen (vgl. BMUKK 2009b, S.11 [Online]). In den Ausführungen des Moduls besteht die lernmethodische Kompetenz aus drei zentralen Komponenten. Der „Selbststeuerungskompetenz“, welche die Fähigkeit bezeichnet die eigenen Lernprozesse zu steuern, der „Kooperationskompetenz“ worunter die Kompetenz verstanden wird beim Lernen mit anderen zu kooperieren, sowie der „Medienkompetenz“ welche die Kinder zum reflektierte Umgang mit Medien befähigen soll (vgl. BMWFJ 2010b, S.14 [Online]). Auch diese Kompetenz kann laut dem Bildungsrahmenplan bereits von Kindern – besonders im letzten Kindergartenjahr – entwickelt werden. Lernen kann dabei allerdings nicht unabhängig von seinen Inhalten und dessen Regeln gedacht werden, denn Lernen selber stellt nach Alfred SCHIRLBAUER keinen Inhalt sondern eine „gedankliche Tätigkeit“ dar (vgl. Schirlbauer 2008, S.198). So ist es nur anhand konkreter Inhalte möglich, individuelle Lernstrategien zu entwickeln (vgl. Schirlbauer 2008, S.105f). Die Vermittlung von lernmethodischer Kompetenz kann demnach nur an den Erwerb von Inhalten geknüpft werden.

Für das Fachpersonal im Kindergarten ergibt sich daraus die Herausforderung, selbst

inhaltlich fundiert zu sein (über „Weltwissen“ zu verfügen) und je nach Inhalt geeignete Methoden zur Verfügung zu stellen, damit das Kind lernen kann. Nach Dagmar KASÜSCHKE und Klaus FRÖHLICH-GILDHOFF stellt sich die Frage nach geeigneten Methoden der Unterstützung und Begleitung der Selbstbildungskräfte des Kindes in einem (ko)konstruierenden Prozess als eine der dringendsten Fragen der Elementarpädagogik dar (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.87). Besonders die Bereiche wie Kinder lernen, wie dieses durch Bildungsarbeit angeregte Wissen zu verstehen ist und welche Methoden auf die individuellen Lernprozesse förderlich oder hinderlich wirken, müssen demnach noch Gegenstand von elementarer Forschung werden.

Die letzte Kompetenz, die im Bildungsrahmenplan noch erwähnt wird, ist die „Metakompetenz“. Mit dieser wird die Fähigkeit bezeichnet, sowohl den Entwicklungsstand, als auch die Erlernbarkeit der eigenen Kompetenzen einzuschätzen, beziehungsweise diese situationsbezogen anzuwenden. Dieses „Wissen über sich selbst“, beziehungsweise das Wissen über den aktuellen Entwicklungsstand eigener Kompetenzen soll die Bewältigung auch schwieriger Aufgaben ermöglichen (vgl. BMUKK 2009a, S.7 [Online]). Im Modul wird auf die Bedeutung der lernmethodischen Kompetenz und der Metakompetenz besonders im Zusammenhang mit dem Jahr vor dem Schuleintritt angedeutet.

Demnach setzen sowohl die lernmethodische Kompetenz als auch die Metakompetenz eine grundlegende Reflexionsfähigkeit voraus – die sich nach den Ausführungen im Modul – zwar bereits im Laufe der kindlichen Entwicklung anbahnt, aber erst „allmählich bewusst eingesetzt werden kann“ (BMWfJ 2010b, S.12 [Online]). Kinder im Vorschulalter können diese Leistung – unterstützt z.B. durch Eltern oder die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen – bereits vollbringen und sowohl ihr Verhalten als auch ihre Lernprozesse reflektieren (vgl. BMWfJ 2010b, S.12 [Online]).

Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen dem zu Folge selber ebenfalls über die Fähigkeit zur Reflexion verfügen. Wenn sie selber nicht Inhaltliches über Lernen wüssten und wie Lernprozesse zu organisieren sind, wie könnten sie dann den Kindern geeignete Unterstützung bieten? Nach GISBERT ist es demnach notwendig, dass den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen Methoden zur Verfügung gestellt werden, die ihnen helfen, dieser didaktischen Herausforderung gerecht zu werden (vgl. Gisbert 2044, S.142). Es scheint daher obligatorisch, dass bereits in der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals die Aneignung dieser Kompetenzen angeregt wird, um die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf ihren beruflichen Alltag vorzubereiten und damit die individuelle Entwicklung der Kinder zu unterstützen. „Kompetenzorientierte Bildungsarbeit“ geht dabei laut dem Bildungsrahmenplan „von den Ressourcen der Kinder

aus und hält fest, was ein Kind schon kann und welche Potentiale noch entwickelt werden können“ (BMUKK 2009a, S.7 [Online]).

An dieser Stelle des Bildungsrahmenplans wird wieder die Auffassung des Kindes als „kompetentes Kind“ deutlich. Kinder verfügen bei ihrem Eintritt in den Kindergarten bereits über Ressourcen an Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Strategien und Routinen, welche miteinander verknüpft zu einem Netzwerk, zu Kompetenzen werden. Der Bildungsauftrag von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen liegt demnach darin, den Entwicklungsstand der einzelnen Kinder zu erkennen und die pädagogische Arbeit an diese Erkenntnisse anzuknüpfen. Das Fachpersonal erhält den Auftrag, vielfältige Impulse und Bildungsangebote zu setzen um somit die materielle und soziale Lebenswelt der Kinder möglichst anregend zu gestalten. Damit soll der Kompetenzzuwachs beziehungsweise die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst angeregt werden, was wiederum nach den Ausführungen im Bildungsrahmenplan weitere Bildungsprozesse initiiert. Nachdem sich Kinder allerdings sehr unterschiedlich entwickeln und – wie auch die Ergebnisse der vorhergehenden Kapitel dieser Arbeit gezeigt haben – bezüglich ihres soziokulturellen Hintergrundes keineswegs eine homogene Gruppe darstellen, sind die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrer Bildungsarbeit sehr gefordert. So weisen z.B. Rudolf LEU und Regina REMSPERGER darauf hin, dass „frühkindliche Bildungsprozesse stark mit den alltäglichen Interessen und Anliegen der Kinder verbunden sind und nicht einem Lernprogramm nach Instruktion folgen. Dementsprechend unterschiedlich und kaum zu normieren sind die Bildungs- und Lernverläufe verschiedener Kinder.“ (Leu/Remsperger 2004, S.167) Das Kindergartenfachpersonal muss demnach über die Lebensumstände der Kinder Bescheid wissen und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen. Demzufolge ist vom Setzen allgemeiner (Bildungs-)Angebote, die für alle Kinder gleich angelegt sind, in der Kindergartenpraxis eher abzusehen. Das bedeutet aber auch, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrem Handeln nicht routinemäßig nach bestimmten Methoden vorgehen können, sondern die Umsetzung ihres Methodenwissens immer reflektieren und Veränderungen miteinbeziehen müssen. So betrachtet kann Reflexivität⁵⁶ als eine wesentliche Kompetenz von Kindergartenpädagoginnen – und -pädagogen genannt werden (vgl. Kneidinger 2010, S.14). Auch der Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung liefert Hinweise, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion in der alltäglichen Kindergartenarbeit wichtig ist. So werden als letzter Punkt beinahe jeden Kapitels des

⁵⁶ Unter Reflexivität könnte verstanden werden, dass das Kindergartenfachpersonal nicht nur routinemäßig nach bestimmten Methoden vorgeht, sondern auch fähig ist Veränderungen zu erkennen, auf diese zu reagieren und aus Erfahrungen zu lernen. „Reflexion meint nicht nur das bewusste Nachdenken über Erfahrungen, sondern auch über Erwartungen, bezieht sich also auf Vergangenes und Zukünftiges.“ (Kneidinger 2010, S.14)

Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung, konkrete Fragen aufgelistet, welche das Kindergartenfachpersonal zur Selbstreflexion anleiten sollen. Fragen dieser Art lauten z.B.: „Wie spreche ich mit den Kindern? Wann spreche ich im Dialekt, wann in der Standardsprache?“ (BMUKK 2009b, S.28 [Online]) und sollen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen dazu auffordern, den eigenen Sprachgebrauch zu hinterfragen.

Das Kindergartenfachpersonal braucht darüber hinaus auch eine gewisse Sensibilität für die Ausdrucksformen jedes einzelnen Kindes, um die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen, sowie ein umfangreiches Grundlagenwissen und Kenntnisse über den aktuellen Forschungsstand von verschiedenen Fachdisziplinen, um die Ausdrucksformen richtig zu deuten. Im Bildungsrahmenplan ist diesbezüglich Folgendes nachzulesen: „Die Kenntnis aktueller Forschungsergebnisse aus Pädagogik, Psychologie sowie Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen sind Voraussetzung für eine entwicklungsangemessene, fachlich fundierte pädagogische Praxis. Die Reflexion des eigenen Handelns im Sinne lebenslangen Lernens trägt zur Weiterentwicklung der eigenen Professionalität bei.“ (BMUKK 2009a, S.2f [Online]). Dieser Absatz verdeutlicht die Aufforderung, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sich stetig weiterbilden und ihre pädagogische Arbeit an wissenschaftliche Erkenntnisse anbinden sollen⁵⁷. Er könnte aber auch im weiteren Sinne dahingehend gedeutet werden, dass bereits die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals diese Erkenntnisse einzubinden – beziehungsweise die Auszubildenden bei der Entwicklung fachbezogener Kompetenzen auf dem Weg zur Professionalität – zu unterstützen hat.

Nach dem Bildungsrahmenplan müssen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen über ein differenziertes Netzwerk an Kompetenzen verfügen um in komplexen Situationen souverän handeln zu können, um auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder einzugehen und um „die kindlichen Strategien, sich die Welt verfügbar zu machen“ (BMUKK 2009a, S.2 [Online]) zu begleiten und zu moderieren. Die zur Verfügungstellung von Rahmenbedingungen, soll dabei eine unterstützende Maßnahme für die Arbeit des Fachpersonals sein.

Die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsrahmenplans nennen ganz konkret zwölf didaktische Prinzipien, welchen die Planung und Durchführung der pädagogischen Arbeit folgen sollen.

⁵⁷ Es ist anzunehmen, dass des Weiteren auch die Auseinandersetzung mit biologischen- und neurowissenschaftlichen Erkenntnissen gemeint ist, da - wie die bisherige Auseinandersetzung mit dem Bildungsrahmenplan gezeigt hat - an anderer Stelle auch auf die Gehirnentwicklung des Kindes hingewiesen wird (siehe z.B. BMUKK 2009a S.4 [Online]).

- Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen: Lernen ist hier als ein ganzheitlicher Bildungsprozess bezeichnet, an dem sowohl der Körper als auch die Psyche beteiligt sind. Diese Prozesse sprechen Sinne, die sozial-emotionalen, kognitiven und motorischen Fähigkeiten des Kindes an und sind demnach an der ihrer Gesamtpersönlichkeit orientiert (vgl. BMUKK 2009a, S.3 [Online]).
- Individualisierung: Die Einzigartigkeit jedes Kindes ist zu respektieren. Systematische Beobachtung und Dokumentation sind grundlegend für das Erkennen der Lernvoraussetzungen jedes Kindes und stellen die Ausgangsbasis für die Planung und Durchführung von pädagogischen Angeboten dar (vgl. BMUKK 2009a, S.3 [Online]).
- Differenzierung: Die differenzierte Bildungsarbeit ist auf die individuellen Begabungen und Interessen der Kinder abzustimmen und mit differenzierten Lernformen und Bildungsmitteln zu gestalten (vgl. BMUKK 2009a, S.3f [Online]).
- Empowerment: Dies stellt ein Handlungskonzept dar, das sich an den Stärken und Potentialen von Menschen orientiert und das Kindern und Erwachsenen helfen soll, ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und auszuschöpfen (vgl. BMUKK 2009a, S.3 [Online]).
- Lebensweltorientierung: Bildungsangebote die an individuellen Lebens- und Lernerfahrungen anknüpfen, motivieren Kinder zur selbstständigen Auseinandersetzung (vgl. BMUKK 2009a, S.3f [Online]).
- Inklusion: Unter „Inklusion“ wird die grundsätzliche Haltung verstanden, bei der alle Menschen einer Gesellschaft als Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen gelten und auf die daher individuell zu reagieren ist. Diese Haltung führt über die bisher geltenden Integrationsbestrebungen hinaus (vgl. BMUKK 2009a, S.3f [Online]).
- Sachrichtigkeit: Dieser Begriff bezeichnet die Notwendigkeit, dass bei der Vermittlung von Wissen inhaltlich und begrifflich Sachrichtigkeit gewährleistet werden muss. Allerdings ist eine entwicklungsgemäße Aufbereitung ebenfalls obligatorisch (vgl. BMUKK 2009a, S.4 [Online]).
- Diversität: Individuelle Unterschiede wie Hautfarbe, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit etc. sind als Ressource für Lernerfahrungen zu berücksichtigen. Die Auseinandersetzung mit der Verschiedenartigkeit bildet die Voraussetzung für die kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen (vgl. BMUKK 2009a, S.4 [Online]).
- Geschlechtssensibilität: Nachdem Kinder abhängig von ihrer individuellen Sozialisation über unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen über Rollenbilder verfügen, muss es Ziel der geschlechtssensiblen Pädagogik sein,

Kinder unabhängig von ihrem Geschlecht in der Entfaltung der unterschiedlichen Potenziale ihrer Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. BMUKK 2009a, S.4 [Online]).

- Partizipation: Diese wird als wichtige Voraussetzung zur aktiven Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen genannt. Durch die Möglichkeit zur Beteiligung und Mitbestimmung soll der Kindergarten zur frühen politischen Bildung der Kinder einerseits, und zur Selbstverantwortung andererseits führen (vgl. BMUKK 2009a, S.3f [Online]).
- Transparenz: Intentionen und Zusammenhänge, sowie die Komplexität der pädagogischen Arbeit sollen für Eltern und Öffentlichkeit einsehbar und nachvollziehbar werden (vgl. BMUKK 2009a, S.3f [Online]).
- Bildungspartnerschaft: Das vorrangige Ziel von derartigen Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen, Eltern und eventuelle externen Fachkräften, stellt der Aufbau einer lernbeziehungsweise entwicklungsfördernden Umgebung für Kinder dar (vgl. BMUKK 2009a, S.3f [Online]).

Im Vergleich zu den in dieser Arbeit vorangegangenen Kapitel erhobenen Anforderungen und Herausforderungen der Politik und Gesellschaft zeigt sich, dass diese in den didaktischen Prinzipien, denen die Bildungsarbeit im Kindergarten zu folgen hat, Beachtung finden. So soll die pädagogische Arbeit des Kindergartenfachpersonals von Prinzipien der Individualisierung, Empowerment, Partizipation und Lebensweltorientierung geleitet werden. Das heißt, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen haben darauf zu achten, die Individualität und die Lebensbedingungen jedes einzelnen Kindes zu erfassen und dementsprechende Bildungsangebote zu setzen beziehungsweise Bildungsprozesse zu unterstützen. Da es aufgrund der Heterogenität der Gesellschaft⁵⁸ kein einheitliches Bild vom Kind geben kann, muss die Kindergartenpädagogin beziehungsweise der Kindergartenpädagoge wissen, auf welche Vorerfahrungen die pädagogische Arbeit aufbauen kann. Damit sinnvolle Bildungsangebote gesetzt werden können, braucht die Pädagogin/der Pädagoge daher nicht nur Wissen über die Inhalte, sondern muss auch über Kenntnisse des individuellen Kontextes des Kindes verfügen (vgl. Schäfer 2011, S.44). Beobachtung und Reflexion gehören damit zur Grundvoraussetzung der pädagogischen Arbeit. Den Prinzipien Diversität und Inklusion zu Folge, sind sowohl die Unterschiede als auch die Gemeinsamkeiten der Kinder in den Kindergartengruppen zu erkennen und wertzuschätzen. Sie setzen nicht nur die Sensibilität des Kindergartenfachpersonals

⁵⁸ Einflussgrößen sind wie in Kapitel zwei bereits erwähnt u.a. Migration, Frauenerwerbstätigkeit, Armut, Scheidung, aber auch Wirtschaft und Politik.

bezüglich eines angemessenen und emphatischen Umgangs mit den Kindern, sondern auch mit den Eltern voraus. Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen müssen demnach in der Lage sein mit heterogenen und unterschiedlichen Zielgruppen umzugehen (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.86). Hierfür brauchen sie ein Bewusstsein ihrer pädagogischen Verantwortung, für welche auch die Auseinandersetzung mit sich selbst, den eigenen Wünschen und Ängsten, sowie der eigenen Biografie und den eigenen Wertvorstellungen als Voraussetzung gilt (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.90).

In Zeiten von einem brüchigen Rollenverständnis gewinnen auch geschlechtsspezifische Erfahrungen an Bedeutung. Ein Anliegen der Politik mit der Implementierung des Bildungsrahmenplans war es schließlich indirekt auch, zur Geschlechtergerechtigkeit beizutragen. Geschlechtssensible Bildungsprozesse sollen daher laut dem Prinzip der Geschlechtssensibilität von dem Kindergartenfachpersonal ermöglicht werden. Dabei sollen u.a. partnerschaftliche Rollenbilder mit ihren verschiedenen Ausdrucksformen erfahrbar werden (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.39).

Generell ist die pädagogische Arbeit transparent (z.B. durch eine Elternzeitung, durch Gespräche u.a.) zu gestalten. Impulse von den Eltern sind aufzugreifen und die Erziehungsberechtigten sollen in Entscheidungen eingebunden werden (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.97). Besonders im Hinblick auf die Gestaltung von Transitionen⁵⁹, bei denen im Rahmen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Eltern als kompetente Partnerinnen und Partner den Übergang von Familie in den Kindergarten, oder später von Kindergarten in die Volksschule aktiv mitgestalten, ist eine Zusammenarbeit zu fokussieren (vgl. BMUKK 2009a, S.22 [Online]). „Die Qualität der Bildungspartnerschaft mit den Eltern wird bereits durch Kontakte vor dem Eintritt des Kindes in die Einrichtung beeinflusst.“ (BMUKK 2009a, S.23 [Online]) Demnach hat das Kindergartenfachpersonal bereits vor dem Eintritt des Kindes in die Institution Kindergarten Kontakt zu den Eltern zu pflegen und Einblick in seine pädagogische Arbeit zu gewähren. Des Weiteren kommt dem Kindergartenfachpersonal die Aufgabe zu, die Eltern beratend zu unterstützen (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.91).

Auch soll die pädagogische Arbeit ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen ermöglichen. Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sind demnach nicht nur angeleitet, ihre

⁵⁹ Dem Thema „Transition“ wird im Bildungsrahmenplan ein eigenes Kapitel gewidmet. Der Begriff geht über den Begriff „Übergang“, der den Wechsel von Lebenswelten bezeichnet, hinaus. Unter Transition werden auch die damit verbundenen Belastungen und Anpassungsleistungen der Kinder und deren Eltern in den Blick genommen. Faktoren welche die Transition beeinflussen sind u.a. die Vorerfahrungen der Kinder mit außerfamiliärer Betreuung, die Familienstruktur und die Resilienz des Kindes. Die Qualität der Beziehung des Kindes zu den neuen Bezugspersonen steht dabei besonders in der Eingewöhnungsphase in den Kindergarten im Mittelpunkt (vgl. BMUKK 2009a, S.23 [Online]).

Absichten und Methoden offenzulegen, sie sollen sich auch Unterstützung für ihre Bildungsarbeit aus dem direkten Umfeld der Kinder holen, indem sie Bildungspartnerschaften schließen und sich professionelle Unterstützung holen. Gerade wegen der Tatsache, dass viele Kinder Deutsch nicht als Alltagssprache sprechen, kann es z.B. für die Kinder im Kindergarten als bereichernd erlebt werden, wenn Personen authentischen Einblick in andere Kulturen gewähren können. Denn die Kindergartenpädagogin/der Kindergartenpädagoge hat bei der Bildungsarbeit auch besonders darauf zu achten, dass sie/er bei der Vermittlung von Wissen inhaltliche und begriffliche Sachrichtigkeit gewährleisten kann (vgl. BMUKK 2009a, S.4 [Online])⁶⁰. Demnach müssen die Pädagoginnen und Pädagogen auch erkennen können, wo sie diesem Anspruch nicht gerecht werden können und dementsprechend wissen, wo sie hierfür Unterstützung finden (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.93).

Ziel der pädagogischen Arbeit muss es nach den Ausführungen des Bildungsrahmenplans sein, für die vom Individuum selbst gesteuerten, ganzheitlichen Lernprozesse, dynamischen Umgebungen zur Verfügung zu stellen, die eine möglichst facettenreiche Auseinandersetzung mit der Umwelt ermöglichen. Diese Umgebungen zeichnen sich laut den Verfasserinnen und Verfassern des Bildungsrahmenplans durch bestimmte Rahmenbedingungen aus (vgl. BMUKK 2009a, S.7f [Online]).

So wird auf die Bedeutung von Räumlichkeiten hingewiesen, deren Einrichtung die Kinder mitgestalten dürfen und welche sowohl Platz zur Erholung bieten als auch zu verschiedenen Aktivitäten anregen sollen. Neben der zur Verfügung Stellung eines breit gestreuten Angebotes an qualitativvollen Bildungsmitteln, welche die Kinder auffordern und zu unterschiedlichen Bildungsprozessen anregen sollen, wird auch die freie Wahl von Spielmaterialien, Spielpartnerinnen und -partnern, sowie von Spielaktivitäten genannt (vgl. BMUKK 2009a, S.8 [Online]). Die Kinder sollen selbst bestimmen, mit wem sie womit was spielen. Dadurch ist eine positive Auswirkung auf die Selbstbestimmung und die Motivation der Kinder für ihre Lernprozesse zu erwarten. Auch soll den Kindern für die Entwicklung ihrer eigenen kreativen Ideen Zeit gegeben werden (vgl. BMUKK 2009a, S.8 [Online]).

Die Umgebung der Kinder ist demnach von den Pädagoginnen und Pädagogen dynamisch und abwechslungsreich zu gestalten um eine Vielzahl von verschiedenen

⁶⁰ Soll „Lernen“ nicht nur als bloße Verhaltensänderung des Organismus durch Antrieb und Reize verstanden werden, sondern durch Einsicht, durch Verstehen und Erkenntnis erfolgen, müssen die Inhalte auf „Wahrheit“ und „Richtigkeit“ bezogen werden (vgl. Schirlbauer 2008, S.205). Das Kindergartenfachpersonal hat also einerseits die richtigen Begriffe der Dinge zu nennen und die Zusammenhänge zu kennen, es muss über das Wissen und die Methode, dies es bedingt verfügen, und gleichzeitig auf eine altersangemessene Weise den Kindern so aufbereiten, dass diese daraus lernen können.

Bildungsprozessen zu ermöglichen. Die Organisation und Gestaltung der Räumlichkeiten, die Bereitstellung von Spielmaterial und die zeitlichen Abläufe der pädagogischen Arbeit gehören zur deren Planung und zählen nach KASÜSCHKE und FRÖHLICH-GILDHOFF „zum indirekten Methodeninventar“. (Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.85) Zwar gibt es in jedem Bundesland bestimmte Baubestimmungen, nach denen ein Kindergarten gebaut sein muss. Innerhalb deren sind die Räumlichkeiten – beziehungsweise Gruppen – durch die Wahl von Einrichtungsgegenständen und Materialien allerdings so zu gestalten, dass den Kindern die Möglichkeit geboten wird, vielfältige Lernanregungen aufzugreifen (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.85). Eine reichhaltige und durchdachte Ausstattung an Spiel- und Lernmitteln, die den Kindern Anregung bieten ihre Umwelt schöpferisch zu verändern, tragen zur Autonomie und Selbstständigkeit der Kinder bei (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.81). Die Pädagoginnen und Pädagogen haben dabei die Aufgabe, einerseits von den Bedürfnissen, Ideen, Anforderungen und Wünschen der Kinder auszugehen. Andererseits müssen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auch erkennen, in welchen Bereichen die Kinder noch besondere Förderung benötigen und die Umwelt dementsprechend gestalten beziehungsweise facettenreiche Bildungsangebote setzen. Der Bildungsrahmenplan legt auch hier fest, welchen Bereichen in der Bildungsarbeit des Fachpersonals besondere Beachtung zu schenken ist.

So werden in Kapitel drei sechs „Bildungsbereiche“ definiert, welche laut den Verfasserinnen und Verfassern „wichtige pädagogische Handlungsfelder“ (BMUKK 2009a, S.9 [Online]) der elementaren Bildungsarbeit darstellen. Durch diese Einteilung soll eine Übersicht geschaffen werden, durch die Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer individuellen Bildungsarbeit, beziehungsweise in ihrer Planung und Reflexion unterstützt werden. Die Handlungsfelder werden im Bildungsrahmenplan auf jeweils zwei Seiten dahingehend beleuchtet, inwiefern sie für die Entwicklung des Kindes bedeutsam und warum sie durch die pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen zu unterstützen sind. Es wurden darin Leitgedanken erstellt, welche zwar einen Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis bieten sollen – durch den Verzicht auf ausformulierte Themenkataloge und Kompetenzen soll den Pädagoginnen und Pädagogen allerdings die Freiheit gewährleistet werden – selber die Inhalte und Methoden für die Umsetzung auszuwählen (vgl. BMUKK 200a, S.9 [Online]). Von den Pädagoginnen und Pädagogen ist bei der Planung und Initiierung der individuellen Bildungsarbeit zu beachten, dass Bildungsprozesse stets mehrere Bildungsbereiche betreffen, welche einander auch überschneiden.

Diese Bildungsbereiche sind gleichzeitig auch als Lernfelder für die Kinder zu sehen, welche für die Entwicklung von kindlichen Kompetenzen bedeutend sind. Diese sechs Bildungsbereiche – oder auch pädagogischen Handlungsfelder – lauten:

- Emotionen und soziale Beziehungen: Das Kind als soziales Wesen dessen Beziehungen von Emotionen geprägt sind, rückt in den Blickpunkt. Das Selbstkonzept als wichtiger Teil der Identität, der Aufbau von Vertrauen in die Umwelt und sich selbst, die Fähigkeit zum nonverbalen und verbalen Gefühlsausdruck und zur Regulation von Emotionen sowie eine konstruktive Konfliktstruktur werden thematisiert (vgl. BMUKK 2009a, S.10f [Online]).
- Ethik und Gesellschaft: Grundsätzliche Themen wie Werte, Diversität, Inklusion, Partizipation und Demokratie, die mit dem Wert und der Würde des Menschen sowie gerechtem oder ungerechtem Handeln in Verbindung stehen werden angesprochen (vgl. BMUKK 2009a, S.12f [Online]).
- Sprache und Kommunikation: Sprache und Sprechen sowie verbale und nonverbale Kommunikation als wichtiges Medium zur Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt sind Inhalt dieses pädagogischen Handlungsfeldes. Der Begriff „Literacy“ wird ebenso erklärt, wie die Bedeutung des Erwerbes von Medienkompetenz für Kinder erwähnt wird (vgl. BMUKK 2009a, S.14f [Online]).
- Bewegung und Gesundheit: Kinder erforschen durch Bewegung ihre Umwelt. Daher wird auf die Wichtigkeit einer zur Bewegung motivierenden Haltung des Kindergartenfachpersonals sowie die Unterstützung des Bewegungsdranges von Kindern durch die anregende Gestaltung der Umwelt hingewiesen. Auch das Gesundheitsbewusstsein und damit verbunden die Entwicklung des Kindes zu einem unbefangenen und positiven Verhältnis zur eigenen Geschlechtsidentität und zur Sexualität, findet Erwähnung (vgl. BMUKK 2009a, S.16f [Online]).
- Ästhetik und Gestaltung: Durch ästhetische Bildung sollen Kinder befähigt werden, Gedanken, Fantasien und Ideen auszudrücken. Der Kindergarten soll als anregende Umgebung wirken, die den Kindern die Möglichkeit zum kreativen Ausdruck bietet (vgl. BMUKK 2009a, S.18 [Online]).
- Natur und Technik: In diesem Bildungsbereich wird die Aufgabe des Kindergartens erläutert, die natürliche Neugier der Kinder an Zahlen, Technik und Natur, sowie an chemischen und physikalischen Vorgängen zu fördern (vgl. BMUKK 2009a, S.20f [Online]).

Im Bildungsrahmenplan erfolgt damit die Nennung und Beschreibung von thematischen Bildungsbereichen, die das Kindergartenfachpersonal in der Planung der pädagogischen Arbeit berücksichtigen sollen. Es wird dabei darauf verzichtet – wie in einem schulischen Lehrplan – konkrete Inhalte pro Bildungsbereich zu formulieren, damit das Kindergartenfachpersonal seine pädagogische Arbeit möglichst frei – innerhalb dieser

Themenbereiche – gestalten kann. Die Festschreibung von konkreten Inhalten würde demnach nicht nur die pädagogische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen beschränken, sie wäre auch deswegen nicht zielführend, da – wie bereits an mehreren Stellen in diesem Kapitel aufgezeigt wurde – die frühkindlichen Bildungsprozesse laut dem Bildungsrahmenplan an alltäglichen Interessen und Anliegen der Kinder, deren Lebenswelt sowie deren aktuellen Entwicklungsstand auszurichten sind.

Im Bildungsrahmenplan wird erwähnt, dass die pädagogische Arbeit nicht nur alle Bildungsbereiche abzudecken hat, sondern dass diese auch als vernetzt und überschneidend zu betrachtend sind, um dem Prinzip des ganzheitlichen Lernens zu entsprechen. In dem Bildungsplan-Anteil und den Inhalten des Moduls sind diesbezüglich noch vertiefende Ausführungen zu finden, die entweder die Wichtigkeit dieser Bereiche für die Ausbildung der Sprachkompetenz, Kommunikationsfähigkeit (vgl. BMUKK 2009b [Online]), Transitionskompetenz, lernmethodische Kompetenz, sowie die Metakompetenz betonen. Auch soll durch die Unterstützung von Bildungsprozessen in diesen pädagogischen Handlungsfeldern, die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen geweckt beziehungsweise erhalten werden (vgl. BMWFJ 2010b [Online]). Das klare Eingrenzen der kindlichen Erfahrungsbereiche im Kindergarten stellt dabei laut GISBERT eine Voraussetzung dar, um die Fähigkeit zu selbstgesteuertem Lernen zu erwerben (vgl. Gisbert 2004, S.142).

Besonders dem Bereich der „Sprache und Kommunikation“ kommt in österreichischen Kindergärten eine besondere Aufmerksamkeit zu, da die sprachliche Frühförderung seit der Implementierung des „Bildungsplan-Anteils zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009b) fest in den Kindergarten verankert wurde. Es ist demnach Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Bildungsangebote zu setzen und die pädagogische Arbeit so auszulegen, dass alle Kinder unabhängig ob ein- oder zweisprachig erzogen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund in ihrer Sprachkompetenz gefördert werden, so dass sie auch bezüglich des Eintrittes in die Schule gut vorbereitet sind.

Aber auch die anderen Bildungsbereiche werden im Bildungsrahmenplan als grundlegend für die frühkindlichen Bildungsprozesse erachtet. Die im Bildungsrahmenplan formulierten Themenbereiche deuten dabei auf die Vielfalt der kindlichen Lebensbereiche und Interessenschwerpunkte, die es in der pädagogischen Arbeit zu berücksichtigen gilt. Mit dem Bezug auf Bildungsbereiche wie Sprache, Natur und Technik, Bewegung, Ästhetik, Ethik und Emotionen, wird einerseits davon ausgegangen, dass diese Themen für die Orientierung der Kinder in ihrer Umwelt bedeutend sind, auf der anderen Seite wird auch eine gewisse Verbindlichkeit für die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen geschaffen, in diesen Bereichen Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl.

Leu/Remsperger 2004, S.169). Dies setzt allerdings ein gewisses Grundwissen des Kindergartenfachpersonals über die Inhalte dieser Themenbereiche voraus. Denn damit das Prinzip der Sachrichtigkeit zur Anwendung kommen kann, müssen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sowohl Kenntnis von Fachbegriffen und deren Bedeutung haben, als auch ein Verständnis von Zusammenhängen, Phänomenen und Regeln, die diesen Bildungsbereichen inhärent sind.

In einer im Jahr 1995 vom Charlotte Bühler-Institut durchgeführten Studie, schätzten Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen die Wichtigkeit und Umsetzbarkeit von Bildungs- und Erziehungszielen ein. Die Ziele „Verständnis für technische Zusammenhänge“, „Sexualerziehung“, „Förderung individueller Begabungen und Interessen“ sowie „Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten“ fanden sich dabei unter den Letztgenannten. Diese Ziele wurden von den Pädagoginnen und Pädagogen nicht nur als schwer umsetzbar, sondern auch als weniger wichtig eingestuft. Die Betreiberinnen und Betreiber der Studie, schlossen daraus, dass es sowohl möglich wäre, dass das Fachpersonal Unsicherheit im unbefangenen Umgang mit der kindlichen Sexualität aufweist, als auch, dass das mangelnde Interesse für technische Zusammenhänge auf die geschlechtsspezifische Sozialisation der Kindergartenpädagoginnen zurückzuführen wäre. Des Weiteren wurde vermutet, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen eine stärker ausgeprägte Tendenz zur Harmonisierung aufweisen als zur Förderung eines kritischen Bewusstseins und daher die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten einen niedrigen Rang in der Prioritätenliste des Fachpersonals einnimmt (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.132). Zwar liegen die Ergebnisse dieser Studie nun schon mehrere Jahre zurück, es zeigt sich aber, dass die kompetente Umsetzung der im Bildungsrahmenplan formulierten Bildungsbereiche – sowie auch die praktische Umsetzung des Bildungsauftrages des Kindergartens insgesamt – ein interessiertes, wissendes und reflektiertes Kindergartenfachpersonal voraussetzt.

Die Einschreibung des Bildungsauftrags in den Kindergarten führt demnach zu hohen Ansprüchen an die pädagogische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, sowie an sie selbst als Person und an ihre Rolle. So werden im Bildungsrahmenplan und seinen Ergänzungen nicht nur Grundsätze über elementare Bildungsprozesse, didaktische Prinzipien, wichtige zu beachtende Faktoren und Rahmenbedingungen genannt, an denen das pädagogische Personal seine Arbeit auszurichten hat, sondern auch Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sie aufzuweisen beziehungsweise zu vertreten und zu verinnerlichen haben. Die von den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu erfüllenden Anforderungen und Aufgaben stellen sich hierbei als umfangreich und durchaus fordernd dar.

Neben dem Anspruch des Bildungsrahmenplans, die Grundlagen elementarer

Bildungsprozesse in komprimierter Form zu definieren – um somit dem Kindergartenfachpersonal einen Bezugsrahmen zu Verfügung zu stellen – soll er aber auch als Maßnahme zur Sicherung und Standardisierung von pädagogischer Qualität in österreichischen Kindergärten dienen. Wie im Bildungsrahmenplan der Qualitätsaspekt der Bildungsarbeit im Kindergarten betrachtet wird, soll daher im folgenden Abschnitt ergründet werden.

3.2 Bestimmungsmomente pädagogischer Qualität im Bildungsrahmenplan

Wie bereits am Beginn dieser Arbeit erwähnt wurde, findet sich der Begriff der pädagogischen Qualität als einer der Hauptdiskussionspunkte in der aktuellen Debatte um die Neustrukturierung der Aufgaben im Kindergarten, beziehungsweise der Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen. Der Kindergarten als elementare Bildungseinrichtung und dessen Qualität rückte besonders durch die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (u.a. PISA) sowie durch das Wirken der OECD (z.B. durch den OECD Länderbericht 2006) in den Brennpunkt (vgl. Diskowski 2008, S.50). Denn wie bereits in dieser Diplomarbeit anhand des aktuellen Diskurses aufgezeigt wurde, postulierte der OECD Länderbericht für Österreich, dass die Qualität der Institution Kindergarten und auch die Professionalität der pädagogischen Arbeit im Kindergarten förderungsbedürftig⁶¹ seien (vgl. OECD 2006, S.26f [Online]).

Mit der Einschreibung des Bildungsauftrags in elementare Bildungseinrichtungen gewann die Frage nach der pädagogischen Qualität zusätzlich an Bedeutung, denn sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der fachlichen Diskussion besteht Konsens darüber, dass die bloße quantitative Ausweitung und zur Bereitstellung von Plätzen in Kindertageseinrichtungen nicht ausreicht um die Kinder geeignet zu fördern und ihnen entsprechende Bildungsmöglichkeiten zu bieten. Vielmehr scheint die „pädagogische Qualität“ der geschaffenen Plätze bedeutend zu sein (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.1). Aus bildungspolitischer Perspektive und aus Sicht der Eltern sollen Tageseinrichtungen wie der Kindergarten durch die Steigerung und Sicherung von Qualität der Bildung, Erziehung und Betreuung, einen Beitrag zur Lösung der gesellschaftlichen Probleme (Armut, Migration u.A.) leisten (vgl. Esch [u. A.] 2006,

⁶¹ Diese Kritik am österreichischen Elementarbereich war zu diesem Zeitpunkt allerdings nicht neu. So weist z.B. das Charlotte-Bühler Institut schon seit mehreren Jahren anhand ihrer Forschungsergebnisse auf deutliche Mängel in der Erziehung, Bildung und Betreuung in elementaren Einrichtungen hin (vgl. Hartmann/Stoll 2000; Hartmann/Stoll 2005; Hartmann 2006).

S.9ff). Daher wurde von Seiten der Politik, auf der Verwaltungsebene der elementaren Bildungseinrichtungen und auch von den Eltern die Frage gestellt „Wie gut sind unsere Kindergärten?“⁶² (Tietze [u. A.] 1998). Die Aufforderung nach der Steigerung von Qualität im Kindergarten kann damit nicht nur als Maßnahme gesehen werden, um Kindern die besten Entwicklungs- und Bildungschancen zu gewährleisten, sondern auch als Auftrag, bildungs- und sozialpolitischen Herausforderungen zu begegnen⁶³.

Die Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen findet sich auch verstärkt als Thema in pädagogischer-, psychologischer-, entwicklungspsychologischer- und neurowissenschaftlicher Forschung, da ihr ein Zusammenhang mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung der Kinder attestiert wurde. So beschäftigen sich verschiedene Studien und Berichte mit der Effizienz und Qualität von elementaren Bildungseinrichtungen. Mehrere Langzeitstudien u.a. aus Spanien, Portugal, Großbritannien, den USA, Deutschland und seit über einem Jahrzehnt auch aus Österreich, thematisierten den Einfluss der Bedingungen in Familie und in Kindertageseinrichtungen wie dem Kindergarten, auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von (Klein)Kindern (vgl. Strehmel 2008, S. o.A. [Online]⁶⁴). Studien aus dem deutschsprachigen Raum wie z.B. von Wolfgang TIETZE, Hans-Günther ROSSBACH und Katja GRENNER (2005) belegen, dass die Qualitätsunterschiede in Kindergärten Bildungs- und Entwicklungsunterschiede bei Kindern im Vorschulalter von bis zu einem Jahr verursachen können und dass diese auch noch am Ende der zweiten Grundschulklasse zu konstatieren sind. Diese Unterschiede sind in der Größenordnung mit jenen Effekten auf den sprachlichen, sozialen und kognitiven Bereich vergleichbar, welche unterschiedliche Grundschulqualitäten bewirken können. Allerdings liegt die Kindergartenzeit zu diesem Zeitpunkt bereits zwei Jahre zurück (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005, zit. nach Tietze 2008, S.24). In amerikanischen Längsschnittstudien wird darüber hinaus festgehalten, dass sich eine gute vorschulische Erziehung noch bis in das Jungendalter und sogar darüber hinaus bis in das

⁶² Im Jahr 1998 publizierten TIETZE u. A. eine breit angelegte Studie mit dem Titel „Wie gut sind unsere Kindergärten?“, die sich mit den Effekten pädagogischer Qualität in deutschen Kindergärten beschäftigte. Im Jahr 2005 wurde von TIETZE u. A. eine längsschnittliche Ausweitung der Studie (Titel: „Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie“) veröffentlicht. Fortschrittlich an diesen Untersuchungsdesigns war, dass neben der bis dahin weitgehend üblichen Spezifizierung von Merkmalen der Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität in Einrichtungen, darüber hinaus auch bildungsrelevante Qualitäten der Familie in den Blick genommen wurden. „Solche Untersuchungsansätze ermöglichen die Identifizierung wirkmächtiger Bedingungen in Familie und Einrichtung wie auch vergleichende Abschätzungen von Effektgrößen.“ (Tietze 2008, S.21f)

⁶³ Nach Karin ESCH u. A. müssen sich Qualitätskonzepte auch daran messen lassen, inwiefern sie zur tatsächlichen Erfüllung dieser Anforderungen beitragen (vgl. Esch [u. A.] 2006, S.14).

⁶⁴ Verfügbar unter: URL: http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2202804 [Download am 11.12.2011]

Erwachsenenalter positiv auswirken kann. Geringeres Schulversagen, niedrigere Kriminalitätsraten, höhere Bildungsabschlüsse und daraus resultierend höhere Einkommen sind nur einige der Ergebnisse, die diese Studien auf gute Qualität in frühkindlichen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen zurückführen. Es wurden auch Kosten-Nutzen-Analysen durchgeführt, welche die Kosten für die qualitativ hochwertige frühe Förderung der Kinder in Verhältnis zu den Vorteilen setzten, die dadurch den Steuerzahlern zugutekommen würden. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Investition mittel- bis langfristig lohnen würde, da u.a. die höheren Bildungsabschlüsse bessere Jobs und in weiterer Folge höhere Steuerzahlungen einbrächten (vgl. u.a. Roßbach 1996; Schweinhart [u. A.] 2005 zit. nach Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.2). Demnach ist die Qualitätssicherung beziehungsweise Qualitätssteigerung in elementaren Bildungseinrichtungen nicht nur als positiv für die Kinder, sondern auch als förderlich und sogar rentabel für die Gesellschaft und Wirtschaft zu betrachten⁶⁵. Damit einhergehend gewann die Frage nach externen und internen Steuerungsverfahren der Qualitätssicherung und -steigerung an Relevanz.

Nach KLIEME und TIPPELT hat die „Omnipräsenz des Qualitätsbegriffes“ aber nicht nur zur Implementierung von neuen Steuerungssystemen geführt (zu welchen z.B. Bildungspläne wie der österreichische Bildungsrahmenplan gezählt werden können), sondern sie hat auch dazu beigetragen, dass sich in den deutschsprachigen Ländern durch die Einführung von Qualitätssicherungsverfahren „Zielvorgaben, Strukturen und Prozesse der institutionalisierten Bildung“ massiv verändert haben und sich nun an „Effektivität, Effizienz, Evaluation und (zumeist) Empirie“ (Klieme/Tippelt 2008, S.7) orientieren. Qualitätsfeststellungen sind dabei immer auf eine normative Grundlage angewiesen (vgl. Klieme/Tippelt 2008, S.9). Um die Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen zu sichern, scheint es daher der Auseinandersetzung mit- und der Ausformulierung von bestimmten Beurteilungskriterien zu bedürfen um zu erfassen, wann „Qualität“ als „gut“ oder „schlecht“⁶⁶ zu gelten hat. Hierfür sind „Erkenntnisse zur

⁶⁵ Es gibt allerdings durchaus auch skeptischere Einschätzungen, nach welchen nur geringe Auswirkungen der Qualität der außerfamiliären Betreuung auf die Entwicklung der Kinder festzustellen sind und Langzeiteffekte – außer für benachteiligte Kinder – gänzlich ausgeschlossen werden (vgl. z.B. Scarr 1998). Verfügbar unter: URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1997-38813-002> [Download am 28.12.2011] Nach Susanne KUGER und Katharina KLUCZNIOK weisen verschiedene empirische Untersuchungen über die Auswirkungen einer nicht-familiären Betreuung vor dem Eintritt in die Pflichtschule aber im Allgemeinen auf „kurz-, mittel- oder auch längerfristige signifikante positive Beziehungen zwischen dem Anregungs- und dem Förderpotenzial einer frühpädagogischen institutionellen Betreuungsform und verschiedenen Maßen der kindlichen Entwicklung hin“. (Kuger/Kluczniok 2008, S.159; vgl. auch Roßbach/Kluczniok/Kuger 2008)

⁶⁶ Der Begriff der „Qualität“ entstammt weder der pädagogischen Tradition, noch der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Er kann laut Michael-Sebastian HONIG u.a. den „anwendungsbezogenen Managementwissenschaften“ zugeschrieben werden. Der Qualitätsbegriff im Qualitätsdiskurs ist inhaltlich unbestimmt. Er stellt keinen analytischen Begriff dar sondern eher ein operatives Konstrukt, das „generalisierte Erwartungen an die professionellen Leistungen des

Effektivität bzw. Wirkung und zur Effizienz von pädagogischen Prozessen [nötig] (...) auf deren Basis Kriterien und Indikatoren bestimmt und Befunde bewertet werden können.“ (Klieme/Tippel 2008, S.13) TIETZE merkte bereits im Jahr 1994 an, dass die Europäische Kleinkindpädagogik es bis dahin verabsäumt hätte „grundlegende Kriterien zu entwickeln, nach denen ein Kindergartenplatz als qualitativ gut oder [im Sinne von Mindestanforderungen⁶⁷] als wenigstens zureichend eingestuft werden könnte.“ (Tietze 1994, S.27) Diese Erarbeitung von Qualitätskriterien für die außerhäusliche Kleinkindbetreuung (bzw. Bildung) ist in den letzten zwei Jahrzehnten international zu einem vorherrschenden Thema geworden und hat in Europa zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der „Professionalisierung der pädagogischen Praxis durch Qualitätsdefinition, Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung“ (Hartmann/Stoll 1996, S.12) geführt⁶⁸.

In der weltweit – und insbesondere in den Industrieländern – geführten Diskussion um Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen, werden dabei unterschiedliche Auffassungen von guter „Qualität“ vertreten (vgl. Fthenakis 2003, S.208). Je nachdem aus welcher Perspektive oder nach welcher Bezugsgruppe der Begriff betrachtet wird, kann anderes damit gemeint sein. So kann gute Qualität aus der Sicht der Eltern mit den für die eigene Erwerbstätigkeit günstigen Öffnungszeiten verbunden werden. Aus der Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen könnte wiederum ein großer Gestaltungsspielraum für die eigene pädagogische Arbeit als qualitativ angesehen werden. Träger, die sich einer bestimmten pädagogischen Konzeption verschreiben, könnten indessen die Qualität der pädagogischen Arbeit nach der

Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens, nicht deren Beschaffenheit“ (Honig, 2004, S.23) repräsentiert. Beim Qualitätsbegriff wird daher nicht mehr zwischen Beschaffenheit und Bewertung einer Sache unterschieden, es wird immer ein Sachverhalt bewertet (gut – nicht gut). „Daher ist `Qualität´ in einem doppelten Sinne kein empirisches, sondern ein normatives Konstrukt: nicht allein wegen des Inhalts seiner Qualitätskriterien, sondern wegen der Vertauschung von `Qualität´ als Beschaffenheit mit Evaluation als ihrer Bewertung“. (Honig, 2004, S.24)

⁶⁷ Nach Waltraut HARTMANN und Martina STOLL bieten fachlich begründete Mindeststandards Orientierungshilfen für die pädagogische Arbeit, als auch der Politik Argumentationshilfe in der Auseinandersetzung mit finanziellen Kürzungen im Erziehungs- und Bildungsbereich. Sie dienen der Qualitätssicherung, bilden aber nur die Ausgangsbasis für die Optimierung von Qualität. Empfehlungen zur Qualitätssicherung haben demnach über die Mindestanforderungen hinauszugehen (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.13).

⁶⁸ Auch in Österreich schien es unerlässlich, wissenschaftlich begründete (Mindest)Standards für pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen einzuführen. Ein derartiges Qualitätskonzept zur Optimierung von Bildungsqualität wurde von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Fachleuten aus der Praxis erarbeitet und durch das Charlotte Bühler-Institut im Jahr 2000 publiziert (vgl. Hartmann [u.A.] 2000). Damit wurden wissenschaftlich begründete Standards für pädagogische Qualität vorgelegt. Bei Stichprobenuntersuchungen zeigte sich allerdings, dass durch das Fehlen von effektiven Feststellungs-, Sicherungs- und Steuerungssystemen für die Entwicklung und den Erhalt von pädagogischer Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen eine breite Streuung der pädagogischen Qualität in österreichischen Kindertageseinrichtungen konstatiert werden konnte (vgl. Charlotte Bühler Institut/PädQUIS 2007, S.2).

gelingenden Ausrichtung an deren Vorgabe bewerten (vgl. Tietze 2008, S.17). Nach HARTMANN und STOLL variieren die Vorstellungen über „Qualität“ in elementaren Einrichtungen mit den Erwartungen, die an sie gestellt werden. Wird der Kindergarten z.B. als Unternehmer betrachtet, der den Eltern eine Dienstleistung bereitstellt, werden die Qualitätskriterien an der Leistungserbringung und Befriedigung des Interesses der Eltern festgemacht. Aus der Sicht des Staates haben elementare Bildungseinrichtungen staatliche Programme durchzuführen – Qualität wird hierbei an der Effizienz der Umsetzung gemessen. Qualität aus der pädagogischen Perspektive ist wiederum dann gegeben, wenn die Förderung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder sowie die Unterstützung der Eltern in ihrer Rolle die Hauptfunktion des Kindergartens darstellt (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.14f). Die Frage, was allgemein unter „guter Qualität in Bildungseinrichtungen“ beziehungsweise unter einem „qualitativ gutem Kindergarten“ zu verstehen ist und wie diese Qualität zu sichern ist, eröffnet demnach ein breites und vielschichtiges Diskussionsfeld. Nachdem in dieser Diplomarbeit allerdings die Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal in Österreich analysiert werden sollen und es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sich mit den verschiedenen Auffassungen der unterschiedlichen Interessensgruppen über die Kennzeichen von „guter Qualität“ auseinanderzusetzen, scheint es sinnvoll, sich erneut dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a), sowie dem Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung (BMUKK 2009b) und dem „Moduls für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMWFJ 2010b) zu widmen, da diese als bildungspolitische Maßnahmen zu sehen sind, welche die Qualität der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen national auf einen Standard bringen und gewährleisten sollen. So werden im Bildungsrahmenplan und seinen Ergänzungen neben den in dieser Diplomarbeit bereits erläuterten pädagogischen Handlungsfeldern und didaktischen Prinzipien, auch Merkmale pädagogischer Qualität definiert, welche einerseits eine hohe Bildungsqualität für alle Kinder sichern (vgl. BMUKK 2009a, S.9 [Online]) und andererseits zur Orientierung des Fachpersonals dienen sollen (vgl. BMUKK 2009a, S.1 [Online]). Der Bildungsrahmenplan schafft damit neben einem normativen Bezugsrahmen auch verbindliche pädagogische Qualitätsstandards⁶⁹, nach denen die pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen auszurichten ist.

⁶⁹ Nach HARTMANN u.A. stellen pädagogische Qualitätsstandards das Ergebnis der Auseinandersetzung mit Werten und Normen, sowie der Interessen von Gesellschaft und Politik und anderen Gruppen, die in die institutionelle Kinderbetreuung eingebunden sind, dar. Sie stehen daher sowohl mit der historischen Entwicklung als auch der aktuellen Situation einer Gesellschaft in Verbindung und können nicht unabhängig ihres gesellschaftlichen- und politischen Kontextes betrachtet werden (vgl. Hartmann [u. A.] 2000, S.79).

Nachdem die Organisation, Finanzierung und Regulation der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Österreich der Verantwortung der Länderregierungen obliegt und darum der rechtliche Rahmen hinsichtlich der Öffnungszeiten, der Qualifikation der Mitarbeiter sowie Gebäude Richtlinien verschieden ist, kann die Einführung des verbindlichen Bildungsrahmenplans sowie seiner Ergänzungen als Fortschritt betrachtet werden. Denn wie bereits an anderer Stelle dieser Diplomarbeit erwähnt, postulierte das OECD Review Team bereits im Jahr 2006, dass mit der Einführung von bundesländerübergreifenden Bildungsplänen nicht nur die Ziele und Zwecke von frühkindlicher Bildung einheitlich festgelegt würden, sondern auch, dass damit die Bildungsqualität in allen Einrichtungen steigen würde (vgl. OECD 2006, S.43 [Online]). Der Bildungsrahmenplan schafft damit eine konzeptionelle Verbindlichkeit für alle elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich – auch hinsichtlich der zur gewährleistenden Qualität der pädagogischen Arbeit.

Im Folgenden soll nun das Verständnis von „pädagogischer Qualität“ im Bildungsrahmenplan, sowie in seinen Ergänzungen herausgearbeitet werden.

3.2.1 Das Verständnis von „pädagogischer Qualität“ im Bildungsrahmenplan

Der „pädagogischen Qualität“ in elementaren Bildungseinrichtungen wird im Bildungsrahmenplan ein eigenes Kapitel gewidmet, welches allerdings mit nur eineinhalb Seiten Umfang recht kurz und oberflächlich gehalten wurde. Es stellt das fünfte und letzte Kapitel des Bildungsrahmenplans dar.

Die Ausführungen des Bildungsrahmenplans beginnen mit der Erwähnung von „pädagogischer Qualität“ und der Bedeutung von „guter Qualität“ in elementaren Bildungseinrichtungen. Auffällig hierbei ist, dass obwohl das Kapitel den Titel „pädagogische Qualität“ trägt, in diesem keine konkrete Definition dieses Begriffes ausgewiesen wird. Es lassen sich aber Hinweise über Merkmale und die Bedeutung von „guter (pädagogischer) Qualität“ in elementaren Bildungseinrichtungen finden. So steht im Bildungsrahmenplan geschrieben, dass „gute Qualität“ sich dadurch auszeichnet, dass „Kinder optimale Bedingungen für ihre individuelle Entwicklung vorfinden und ihnen vielfältige Bildungsmöglichkeiten offenstehen.“ (BMUKK 2009a, S.25 [Online]) Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit haben die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zu stehen, welche als Maßstab der pädagogischen Arbeit dienen sollen (vgl. BMUKK 2009a, S.25 [Online]). Gute pädagogische Qualität ist laut den Ausführungen des Bildungsplan-Anteils darüber hinaus dann zu konstatieren, wenn die pädagogische Arbeit

das „kindliche Wohlbefinden zum Ziel hat.“ (BMUKK 2009b, S.65 [Online])⁷⁰

Diese Beschreibung von „guter pädagogischer Qualität“ in elementaren Bildungseinrichtungen entspricht auch den Ausführungen von TIETZE, KNOBELOCH und GERSZONOWICZ welche postulieren, dass „gute pädagogische Qualität (...) dann gegeben [ist], wenn Kinder körperlich, emotional, sozial und intellektuell gefördert werden [und Ziel ist] das Wohlbefinden der Kinder [zu sichern].“ (Tietze/Knobeloch/Gerszonowicz 2005, S.8) Dies bedeutet, dass sich die Feststellung und auch Wahrung von pädagogischer Qualität laut diesen Ausführungen an den Bedürfnissen der Kinder zu orientieren und deren ganzheitliche Entwicklung zu fokussieren hat. Im Bildungsrahmenplan werden hierbei keine konkreten Kriterien für „gute“ oder „schlechte“ pädagogische Qualität genannt, an denen sich die pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen zu orientieren hat. Vielmehr dienen die Interessen und Bedürfnisse der Kinder als Maßstab, nach dem sich die pädagogische Arbeit richten soll und anhand deren gelungenen Unterstützung diese als „qualitätsvoll“ interpretiert werden kann. Die Förderung der kindlichen Bildungs- und Lernprozesse durch die Unterstützung der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit sich und seiner Umwelt, wird demnach auch in diesem Kapitel des Bildungsrahmenplans als oberstes Ziel von pädagogischer Arbeit – und insbesondere als Merkmal von qualitativer pädagogischer Arbeit – im Kindergarten angeführt, und damit zu einer Hauptaufgabe und zum Handlungsziel des Kindergartenfachpersonals. Im Bildungsplan-Anteil ist des Weiteren zu lesen, dass Eltern durch qualitätsvolle Kindergärten in ihren Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsaufgaben zu unterstützen sind (vgl. BMUKK 2009b, S.65 [Online]). Der Bildungsrahmenplan und seine Ergänzungen scheinen daher Qualität primär aus der Erziehungs- und Bildungsperspektive zu betrachten, nach welcher – wie bereits erwähnt HARTMANN und STOLL zu Folge – Qualität dann als gegeben gilt „wenn die Funktion einer Kinderbetreuungseinrichtung primär in der Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes gesehen wird und die Unterstützung der Eltern in ihrer Elternrolle ein wichtiges Kriterium ist.“ (Hartmann/Stoll 1996, S.15)⁷¹

Nach den Autorinnen und Autoren des Bildungsrahmenplans wirkt Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen des Weiteren nicht nur auf jedes einzelne Kind

⁷⁰ In den Ausführungen des Moduls findet der Begriff der „guten Qualität“ keine Erwähnung. Stattdessen wird in aller Kürze wiederholt, was bereits im Bildungsrahmenplan über „pädagogische Qualität“ zu lesen ist, um im Anschluss daran Leitfragen zur Reflexion für Pädagoginnen und Pädagogen anzuführen, welche als Unterstützungsmaßnahme bei der Entwicklung und Sicherung von Qualität im letzten Kindergartenjahr vor dem Schuleintritt dienen sollen (vgl. BMWFJ 2010b, S.52ff).

⁷¹ Allerdings kann – da der Bildungsrahmenplan sowie seine Ergänzungen aus einem politischen Auftrag heraus entstanden sind – angenommen werden, dass die Verfasserinnen und Verfasser dieser Schriftstücke auch die Berücksichtigung und Orientierung an deren Inhalten als Voraussetzung für qualitativ gute pädagogische Arbeit ansehen.

sondern auch auf die Gesellschaft insgesamt profitabel, da sie sowohl auf die Kompetenzentwicklung der Kinder, als auch auf deren Bildungsbiografie einwirkt (vgl. BMUKK 2009a, S.25 [Online]). Weder im Bildungsrahmenplan noch in dem Bildungsplan-Anteil oder im Modul werden diese Aussagen an dieser Stelle näher erläutert. Nach der bisherigen Auseinandersetzung mit den Schriftstücken kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die Unterstützung der frühkindlichen Bildungsprozesse hierbei einerseits als große Bildungschance für alle Kinder – und insbesondere für benachteiligte Kinder – gesehen wird, als förderlich für die Selbstbildung und frühe Ausbildung von Kompetenzen. Andererseits werden dadurch längerfristig positive Effekte für die Gesellschaft und auch für die Wirtschaft erwartet, da die Kinder durch die frühzeitige, institutionalisierte Unterstützung ihrer Bildungs- und Entwicklungsprozesse, als spätere Erwachsene in der Lage sein sollen, mit ihrem Wissen und Können einen Beitrag zur Gesellschaft und deren Wettbewerbsfähigkeit zu leisten. Hier kann wieder auf die Ergebnisse der verschiedenen empirischen Studien verwiesen werden (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Roßbach 1996; Schweinhart [u. A.] 2005), die zu Beginn dieses Kapitels der Diplomarbeit erwähnt wurden und welche sowohl signifikante positive Beziehungen zwischen der Qualität in fröhpädagogischen institutionellen Betreuungsformen und der kindlichen Entwicklung, als auch eine gewisse Rentabilität für Gesellschaft und Wirtschaft konstatieren.

Nach den Ausführungen des Bildungsrahmenplans wird pädagogische Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen anhand von mehreren Indikatoren sichtbar. Hierzu zählen sowohl die pädagogischen Prozessen und Interaktionen zwischen Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge und Kind, sowie die Einstellung und Werthaltung des pädagogischen Personals. Auch anhand der Strukturbedingungen der Einrichtungen und durch die Gestaltung der Öffentlichkeitsarbeit, beziehungsweise der Zusammenarbeit mit Eltern und externen Fachkräften, zeigt sich nach den Verfasserinnen und Verfassern des Bildungsrahmenplans, pädagogische Qualität (vgl. BMUKK 2009a, S.25 [Online]). Die Ausführungen im Bildungsrahmenplan ähneln damit der Definition von TIETZE u.A., nach denen pädagogische Qualität im Kindergarten dann zu konstatieren ist „wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesen Bereichen aktuell wie auch auf die Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihren Betreuungs- und Erziehungsaufgaben unterstützen.“ (Tietze [u. A.] 1998, S.20)

Im Bildungsrahmenplan (und auch im Modul) wird daher zwischen vier Qualitätsbereichen unterschieden. Die Verfasserinnen und Verfassern des Bildungsrahmenplans stützen sich bei der Auswahl der Bereiche einerseits auf die in der

fachwissenschaftlichen Literatur gängige Unterscheidung zwischen „Prozessqualität“, „Orientierungsqualität“ und „Strukturqualität“ (vgl. u.a. Tietze [u. A.] 1998), ergänzen diese aber darüber hinaus durch den Bereich des „Qualitätsmanagements“ (vgl. Bostelmann/Fink 2003), welchen sie ebenfalls als grundlegend für die Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen erachten⁷². Diese Qualitätsbereiche werden nun vorgestellt:

- Orientierungsqualität:

Dieser Qualitätsbereich bezieht sich auf die normativen Orientierungen, auf die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Normen, Leitideen und Überzeugungen, unter denen pädagogisches Handeln (Prozessqualität) stattfindet, beziehungsweise nach denen das pädagogische Fachpersonal seine pädagogische Arbeit sowie sein Rollenverständnis ausrichten soll (vgl. BMUKK 2009a, S.25f [Online]). In diesen Qualitätsbereich fallen damit nicht nur die persönlichen Werte und Normen des Kindergartenfachpersonals, sondern auch einrichtungsspezifische pädagogische Konzeptionen (vgl. Tietze 2008, S.18), nach denen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ihre Arbeit richten sollen⁷³. Durch die Erarbeitung solcher Einrichtungskonzeptionen „können sich die pädagogischen Mitarbeiterinnen einer Einrichtung auf gemeinsame Orientierungen verständigen, die sie nach innen (Team) und nach außen (Eltern, Öffentlichkeit) dokumentieren und an denen sich die Praxis der Einrichtung messen lassen sollte“. (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.5) Darüber hinaus ist auch der Bildungsrahmenplan (sowie seine Ergänzungen) diesem Qualitätsbereich zuzuordnen, da er angibt, Orientierung für den pädagogischen Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen zu bieten. Laut den Ausführungen des Bildungsplan-Anteils zeigt sich Orientierungsqualität des Weiteren konkret durch die Orientierung an dem „Bild vom Kind“, der „Auffassung von Bildung und Entwicklung von Kindern“, sowie durch die „Einstellung gegenüber anderen Kulturen und Mehrsprachigkeit“. (BMUKK 2009b, S.67 [Online]. Der Bildungsrahmenplan thematisiert – wie bereits anhand der bisherigen Auseinandersetzung gezeigt wurde – eben diese Inhalte, um eine für alle Bundesländer

⁷² In den Ausführungen des Bildungsplan-Anteils werden nur die drei Erstgenannten angeführt. Die Kategorie des Qualitätsmanagements wird nicht in der Auflistung der Qualitätsmerkmale für die Sprachförderung genannt (vgl. BMUKK 2009b, S.65-69).

⁷³ Derartige Konzeptionen weisen in Österreich beinahe alle Träger von elementaren Einrichtungen auf. Kinder in Wien (KIWI) hat beispielsweise ein Handbuch zur Qualität in KIWI-Kindergärten für klassische Kindergartengruppen, eines für alterserweiterte Gruppen und ein Handbuch für Horte herausgegeben, an welche sich die Pädagoginnen und Pädagogen zu halten haben und welche in jeder Gruppe zur Einsicht aufliegen müssen. (Download der Qualitätshandbücher verfügbar unter: URL: <http://www.kinderinwien.at/quali-buecher.html> [Stand 07.10.2011]).

und damit für das gesamte österreichische Kindergartenfachpersonal einheitliche Richtung vorzugeben.

Diese Komponenten von Orientierungsqualität – wie die Vorstellungen über kindliche Entwicklung und Bildung, über die Unterstützungsmöglichkeiten, sowie über die pädagogischen Normen und Ziele, denen die pädagogische Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen folgen soll – müssen dabei allerdings durch die Profession des Kindergartenfachpersonals legitimierbar und begründbar sein (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.5). Das bloße Wahr- und Annehmen von Orientierungen scheint demnach nicht zu genügen um qualitativ gute pädagogische Arbeit zu leisten. Voraussetzung hierfür bildet vielmehr die Tatsache, dass sich das Kindergartenfachpersonal mit diesen Komponenten laufend aktiv und kritisch auseinandersetzt und diese prüft⁷⁴. Im Bildungsplan-Anteil ist diesbezüglich zu lesen: „Da sich solche Orientierungen im pädagogischen Handeln niederschlagen und die Prozesse und Interaktionen in elementaren Bildungseinrichtungen prägen, sollten Pädagoginnen und Pädagogen ihre Werte und Haltungen sowie ihr Erziehungsverhalten immer wieder kritisch überdenken und hinterfragen. Geeignete Methoden dafür sind Selbstbeobachtung und Reflexion, Hospitieren und Feedback durch vertraute Kolleginnen und Kollegen sowie Supervision“. (BMUKK 2009b, S.67 [Online]) Die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals sowie die Weiterbildungsmöglichkeiten nehmen hierbei einen wichtigen Stellenwert ein, da sie dem Erwerb und Ausbau von professionellen Orientierungen dienen sollten. Nach dem Forschungsbericht des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS (2007)⁷⁵ ist für die Orientierungsqualität besonders die Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen zu beachten, da durch „den Prozess der Fortbildung (...) einzelne Schwerpunkte vertieft und die berufliche Identität weiterentwickelt [werden]. (...) Fortbildung muss einen regulären Bestandteil der pädagogischen Tätigkeit bilden und ist notwendig, um die Professionalität der Arbeit im gesellschaftlichen Wandel zu gewährleisten.“ (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.42) In diesem

⁷⁴ Denn wie bereits im Kapitel 2 dieser Diplomarbeit aufgezeigt wurde, sieht sich das Kindergartenfachpersonal mit einer sehr heterogenen Gesellschaft konfrontiert, in welcher u.a. verschiedene Wertehaltungen vertreten sind die teilweise auch in einem widersprüchlichem Verhältnis stehen. Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen haben hierbei die Aufgabe den Kindern zu helfen, sich in den verschiedenen Wertemilieus zurechtzufinden und sollen selber Orientierung bieten. Sie haben sich daher stetig mit den Komponenten auseinanderzusetzen und zu prüfen, an welchen sie ihr eigenes pädagogisches Handeln orientieren.

⁷⁵ Im Jahr 2007 veröffentlichte das Charlotte Bühler-Institut gemeinsam mit dem deutschen Institut PädQUIS einen Forschungsbericht mit dem Titel „Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten“ (2007). In diesem wurde anhand von internationalen Forschungsergebnissen sowie Expertinnen- und Experten-Empfehlungen ein europäischer Referenzrahmen zusammengestellt, in dem die österreichischen- und deutschen gesetzlichen Gegebenheiten eingeordnet wurden, um daraufhin Ansätze für ein umfassendes Feststellungsverfahren zur Bestimmung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln. Die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsrahmenplans stützen sich an mehreren Stellen auf die Ergebnisse dieses Berichtes.

Forschungsbericht wurden auch diverse Empfehlungen von internationalen Expertinnen und Experten gesammelt, aus denen u.a. hervorgeht, dass „Kinder bessere Ergebnisse hinsichtlich ihrer sozialen und kognitiven Kompetenz [erzielen], wenn ihre Betreuerinnen neben einer höheren Grundausbildung auch über mehr Fortbildung verfügen“. (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.43) Auch würde das Kindergartenfachpersonal mit mehr Fortbildung weniger die Kontrolle in schwierigen Situationen verlieren, sowie besser mit komplexen gruppenspezifischen Prozessen umgehen und die Entwicklungsbedürfnisse der Kinder besser verstehen und darauf reagieren (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.43f). Fort- und Weiterbildung ist damit nicht nur als unterstützend für die Orientierungsqualität anzusehen, sie stellt auch einen wichtigen Bestandteil des Berufes des Kindergartenfachpersonals dar⁷⁶.

- Strukturqualität:

Strukturqualität bezieht sich auf „situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen“ (BMUKK 2009b, S.65 [Online]) in elementaren Bildungseinrichtungen, beziehungsweise in einer Gruppe. Nach den Ausführungen des Bildungsrahmenplans zählen sowohl die Gruppengröße, als auch der Personal-Kind-Schlüssel, die Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und die Arbeitsbedingungen für das Personal in elementaren Bildungseinrichtungen zu den Merkmalen von Strukturqualität (vgl. BMUKK 2009a, S.26 [Online]). Im Bildungsplan-Anteil wird darüber hinaus auch der Einsatz von mehrsprachigem Personal und Personal mit Migrationserfahrung als Merkmal genannt (vgl. BMUKK 2009b, S.65 [Online]). Nach TIETZE gehören diesem Qualitätsbereich jene „räumlich-materialen, sozialen und personalen Rahmenbedingungen [an], die Möglichkeiten für pädagogische Prozesse eröffnen, aber auch Grenzen setzen.“ (Tietze 2008, S.18) Charakteristisch für die Komponenten von Strukturqualität ist, dass sie im Regelfall politisch-administrativ bestimmt sind und so direkt geregelt oder regulierbar sind. Sie stellen damit nicht nur wie im Bildungsrahmenplan erwähnt, situationsunabhängige-, zeitlich stabile Rahmenbedingungen dar, sondern sind auch durch Politik und Administration direkt veränderbar (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.5; vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.16).

So ist z.B. die Gruppengröße, welche zu den zentralen Rahmenbedingungen in

⁷⁶ In Österreich sind die gesetzlichen Vorgaben zur Fortbildung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen pro Bundesland verschieden, sie bewegen sich aber zwischen drei und acht Tagen im Jahr. So ist in manchen Bundesländern (z.B. Niederösterreich) der Besuch von Fortbildungsmaßnahmen in einem bestimmten Ausmaß verpflichtend, in Wien beispielsweise gibt es keine derartige Regelung (vgl. Charlotte Bühler Institut/PädQUIS 2007, S.46).

österreichischen Kindergärten zählt, gesetzlich festgelegt. Im Forschungsbericht des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS werden diesbezüglich die Ergebnisse verschiedener Studien genannt, die zeigen, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit mit zunehmender Gruppengröße abnimmt. Während das Kindergartenfachpersonal in kleineren Kindergruppen verstärkt die Möglichkeit hat in direkten, individuellen Kontakt mit den Kindern zu treten, ihnen Freiraum zum Erkunden ihrer Umwelt und zum eigenständigen Tun zu gewähren, sind die Pädagoginnen und Pädagogen in großen Kindergruppen gezwungen lenkend einzugreifen und können weder hinreichend auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder eingehen, noch diese ausreichend beobachten (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.12f). Hinsichtlich der im Bildungsrahmenplan betonten Notwendigkeit, die pädagogische Arbeit an den Entwicklungs- und Bildungsstand der einzelnen Kinder anzupassen, damit sie förderlich wirken kann, könnte demnach die Gefahr bestehen, dass in Kindergärten mit großen Kindergruppen sowohl die pädagogische Qualität insgesamt, als auch die Entwicklung und Bildung jedes einzelnen Kindes leiden. So gelten besonders junge- oder Kinder mit besonderen Bedürfnissen, durch große Gruppen als besonders benachteiligt (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.12). Die höchstzulässige Gruppengröße in Österreich ist pro Bundesland verschieden und zwischen maximal 20 und 25 Kindern pro Gruppe angesetzt (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.11 [Online]⁷⁷). Die Anzahl der Kinder pro Gruppe in den Kinderkrippen bzw. Kindergärten sank in den letzten Jahren in allen Bundesländern, es gibt aber nach wie vor gesetzliche Regelungen, die eine Überschreitung der Gruppengrenzen unter bestimmten Voraussetzungen erlauben (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.15) – z.B. wenn sie „wirtschaftlich unzumutbar sind“ (vgl. Wiener Landesregierung 2003, §10, S.o.A [Online]⁷⁸). Wie diese „wirtschaftliche Unzumutbarkeit“ tatsächlich zu verstehen ist, kann nur interpretiert werden, da in dem entsprechenden Gesetzestext diesbezüglich keine nähere Erläuterung angeführt wird. Ihre Erwähnung in dem Gesetz kann aber als deutlicher Hinweis betrachtet werden, dass wirtschaftlichen Faktoren, wie z.B. Rentabilität, im Bedarfsfall gegenüber einer für die pädagogische Arbeit günstigeren Strukturqualität, der Vorrang zu geben ist. Das Kindergartenfachpersonal hat damit kaum ein Mitspracherecht, wie viele Kinder einer Kindergartengruppe zugeteilt werden und damit auch keinen unmittelbaren Einfluss auf diesen Qualitätsaspekt. Inwieweit die Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen innerhalb politischer – und nicht pädagogisch ausgerichteten – Strukturbedingungen ihre pädagogische Arbeit an den Interessen, Bedürfnissen und

⁷⁷ Verfügbar unter: URL: <http://www.bmwfi.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/WP-77-Kinderbetreuung-Juli2011.pdf> [Download am 09.01.2012]

⁷⁸ Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lq2003029.htm> [Download am 01.10.2011]

besonders dem kindlichen Wohlbefinden ausrichten können, bleibt zu hinterfragen. In Verbindung mit der Gruppengröße wird von verschiedenen Expertinnen und Experten auch der Personal-Kind-Schlüssel (Anzahl der Kinder pro Fachkraft in der Gruppe) erwähnt, welcher im Bildungsrahmenplan ebenfalls als wesentlicher Faktor der Strukturqualität genannt wird. Laut dem Forschungsbericht des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS hängt das Ausmaß, in welchem die individuellen Bedürfnisse, Begabungen, Probleme und Interessen der Kinder Berücksichtigung finden, von der Anzahl der Personen in der Gruppe ab, welche eine pädagogische Aufgabe erfüllen sollen (vgl. Charlotte Bühler-Instituts/PädQUIS 2007, S.18). Verschiedene Studien zeigen diesbezüglich auf, dass eine signifikant positive Beziehung zwischen dem Personalschlüssel und der Qualität in elementaren Einrichtungen konstatiert werden kann. So wirken sich günstige Personalschlüssel u.a. positiv auf die Kommunikationsfähigkeit der Kinder aus und jedem einzelnen Kind wird ein höheres Ausmaß an emotionaler Unterstützung zuteil, was besonders für Kinder die erst seit kurzem – oder über einen langen Zeitraum pro Tag – den Kindergarten besuchen, relevant ist (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.18f). Nach HARTMANN und STOLL zählt die „positive emotionale Erzieher-Kind-Beziehung“ sowie „wertschätzendes Verhalten der Kindergartenpädagogin; Körperkontakt und sprachliche Zuwendung; sensibles Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Wissen um deren persönliche Lebensumstände“ (Hartmann/Stoll 1996, S.166) zu den Mindeststandards der Beziehungsqualität zwischen Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge und Kind. Für eine gelingende Erziehungs- und Bildungsarbeit ist die positive emotionale Beziehung zwischen Kindergartenfachpersonal und Kind Voraussetzung (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.166). Demnach kann durch eine Verbesserungen der Strukturqualität – z.B. des Personal-Kind-Schlüssels – auch eine Verbesserung der Beziehungsqualität bewirkt werden (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.166), da den Pädagoginnen und Pädagogen damit gewährleistet wird, dass sie die Möglichkeit haben auf jedes Kind individuell einzugehen (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.18).⁷⁹

Nach den in Österreich geltenden gesetzlichen Bestimmungen ist einheitlich je Gruppe eine pädagogische Fachkraft (die in den Gesetzestexten der Bundesländer als „Kindergärtnerin/Kindergärtner“ oder auch „Kindergartenpädagogin/-pädagoge“ bezeichnet wird) vorgesehen. Des Weiteren gibt es in den Bundesländern verschiedene Regelungen über den Einsatz von Hilfskräften (u.a. Betreuerin/Betreuer, Helferin/Helfer,

⁷⁹ Nach BAIERL und KAINDL ist jedoch zu beachten, „dass ein besserer Betreuungsschlüssel die Gruppengröße nicht vollkommen ausgleichen kann, da immer noch Unterschiede in der Gruppenatmosphäre (Großgruppenatmosphäre – Kleingruppenatmosphäre) bestehen bleiben.“ (Baierl/Kaindl 2011, S.11 [Online])

Assistentin/Assistent) (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.20 [Online]). So ist z.B. in Tirol und Oberösterreich der Einsatz von Zusatzpersonal von der Einrichtungsgröße und Gruppengröße abhängig. In Niederösterreich muss eine zusätzliche Betreuerin/ein zusätzlicher Betreuer nur verpflichtend während des Vormittags anwesend sein, oder darüber hinaus wenn die Gruppengröße mindestens 12 Kinder umfasst (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.24). Teilweise betreut eine Hilfskraft aber auch zwei Gruppen und teilt ihre Arbeitszeit auf diese auf. Es zeigt sich in den Bundesländern daher ein recht heterogenes Bild über den Personaleinsatz in Kindergärten. Andreas BAIERL und Markus KAINDL haben, um die österreichischen Bestimmungen zu Gruppenstrukturen in Kindergärten grafisch darzustellen, folgende Tabelle (siehe Abb. 9) erstellt:

	Gruppenstrukturen in Kindergärten			
	Kinder je Gruppe		BetreuerInnen je Gruppe	
	maximale Gruppengröße	Überschreitungsmöglichkeit der maximalen Gruppengröße	PädagogInnen	Hilfskräfte
Burgenland	25 ^a	5	1	0,5
Kärnten	25	5	1	1
Niederösterreich	20 ^b / 25	3	1	1
Oberösterreich	23	geringfügig	1	bei Bedarf
Salzburg	22 / 25 ^c	geringfügig	1	0,5 / 1 ^d
Steiermark	25	geringfügig	1	0 / 1 ^e
Tirol	20	geringfügig	1	je nach Kinderzahl ^f
Vorarlberg	23	2	1	0 / 1 ^g
Wien	25	0	1	0,5

a ... Kinder unter 3 Jahre werden mit dem Faktor 1,5 gewichtet

b ... 20 Kinder, wenn 1 bis 4 Kinder unter 3 Jahre

c ... 25 Kinder, wenn eine zusätzliche Betreuungskraft

d ... 1 Hilfskraft, wenn mehr als 22 Kinder pro Gruppe

e ... 1 Hilfskraft, wenn mehr als 7 Kinder pro Gruppe

f ... eine Hilfskraft je 15 Kinder

g ... 1 Hilfskraft, wenn mehr als 16 Kinder pro Gruppe

Abb. 9: Tabelle 5: Bestimmungen zu Gruppenstrukturen in Kindergärten (Q: Baierl/Kaindl 2011, S.20 [Online])

Anhand dieser Tabelle wird ersichtlich, dass die gesetzlichen Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern nicht nur hinsichtlich der zulässigen Überschreitungsmöglichkeiten der maximalen Gruppengröße verschieden – beziehungsweise teilweise unbestimmt sind. Auch sind die Vorgaben über den Einsatz von Hilfspersonal an sehr unterschiedlichen Gruppengrößen festgemacht. Es ergeben sich demnach unterschiedliche Betreuungsschlüssel die bei voller Auslastung (ohne Überschreitung der maximalen Gruppengröße) darauf hinauslaufen, dass auf eine Betreuungsperson rund 12 bis 17 Kinder kommen (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.20 [Online]).⁸⁰ Im Vergleich zu den Ergebnissen des Forschungsberichts des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS ist zu folgern, dass in Österreich die Mindeststandards der Personal-Kind-Schlüssel für verschiedene Altersgruppen, welche anhand von Empfehlungen verschiedener internationaler Expertinnen und Experten erstellt wurden und welche maximal ein Betreuungsverhältnis von 1:12⁸¹ vorsehen, damit nicht eingehalten werden (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.26). Des Weiteren kann daraus gefolgert werden, dass um die Qualität der Institution Kindergarten zu verbessern, es weiterhin gesetzlicher und administrativer Reformen bedarf, welche die Strukturbedingungen verbessern und damit die Voraussetzung dafür schaffen, dass Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ihre pädagogische Arbeit auf die Individualität der Kinder abstimmen können.

Eine weitere Voraussetzung, damit „qualitativ gute“ pädagogische Arbeit im Kindergarten stattfinden kann, begründet sich in der fachlichen Qualifikation des Kindergartenfachpersonals. Wie bereits in dieser Diplomarbeit gezeigt wurde, stellt die Anhebung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen einen wesentlichen Angriffspunkt in der Debatte um die Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen dar. Die fachliche Qualifikation dient nach FTHENAKIS und OBERHUEMER als „zentrales, qualitätssicherndes Instrument im System der Kindertagesbetreuung“. (Fthenakis/Oberhuemer 2002, S.9) Internationalen Forschungsberichten und Studien zu Folge, bewirkt eine höhere Ausbildung des Kindergartenfachpersonals auch eine Verbesserung der Qualität in institutionellen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen. So zeigt sich, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die über eine höhere Ausbildung verfügen, den Kindern gegenüber mehr

⁸⁰ Ausgenommen sind hier die Integrationsgruppen, auf welche regulär wesentlich niedrigere Kinderhöchstzahlen pro Gruppe kommen (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.20f [Online]).

⁸¹ Basierend auf Expertenempfehlungen wurden für verschiedene Altersjahrgänge folgende Personal-Kind-Schlüssel festgelegt: Kinder von 2 bis unter 3 Jahren – 1:8; Kinder von 3 bis unter 4 Jahren – 1:10; Kinder von 4 bis zur Einschulung - 1:12. Bei der Bewertung der Qualität fließt sowohl die Alterszusammensetzung der Gruppe ein (die Anzahl der Kinder pro Altersgruppe spielt eine Rolle), als auch die Aufenthaltsdauer der Kinder in der Gruppe. Je länger die Kinder pro Tag in der institutionellen Betreuung bleiben, desto mehr Personal muss eingesetzt werden (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.25f).

Einfühlsamkeit, Entgegenkommen und positive Interaktion aufweisen, was förderlich auf die sprachliche, körperliche und soziale Entwicklung der Kinder einwirkt (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.37f). Eine gute Ausbildung sollte um die Entwicklung persönlichkeitsbildender Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit, Selbstevaluation und Entscheidungsfähigkeit der angehenden Pädagoginnen und Pädagogen bemüht sein, um sowohl deren professionelle Sicherheit als auch persönliche Stabilität zu fördern (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.38). Die Empfehlung von internationalen Expertinnen und Experten lautet daher, „dass mindestens 60% der direkt mit den Kindern Beschäftigten in einer Kinderbetreuungseinrichtung über eine allgemein anerkannte Basisausbildung verfügen sollen. Diese sollte mindestens drei Jahre dauern, ab dem Alter von 18 Jahren begonnen werden und sowohl Theorie als auch Praxis von Pädagogik und kindlicher Entwicklung beinhalten.“ (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.38)

Die fachliche Anstellungserfordernis⁸² in Österreich setzt die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen voraus welche durch „die erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen/Kindergärtner bzw. für Kindergärten, der Reife und Diplomprüfung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik oder der Diplomprüfung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik – Kolleg für Kindergartenpädagogik“ (Landtag Steiermark 2008, 2. Abschnitt, §2, S.o.A. [Online]⁸³) erwirkt werden kann⁸⁴. In Österreich ist die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen damit auf der Ebene der Sekundarstufe II angesiedelt und entspricht so weder der eben genannten Expertinnen- und Expertenempfehlung, noch dem EU-Standard, nach welchem für die Ausübung dieses Berufes eine mindestens dreijährige Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe II erfolgt sein muss.⁸⁵ Nach dem Forschungsbericht des Charlotte Bühler-

⁸² Die Gesetzgebung über die Grundsätze ist Bundessache, Landessache ist die Erlassung von Ausführungsgesetzen und Vollziehung hinsichtlich der fachlichen Anstellungserfordernisse für die von den Ländern, Gemeinden oder Gemeindeverbänden anzustellenden Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.

⁸³ Verfügbar unter: URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrStmk/LRST_2650_004/LRST_2650_004.pdf [Download am 01.10.2011]

⁸⁴ Darüber hinaus gibt es im Burgenland die Regelung, dass Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, „die mit der Führung von Gruppen an gemischtsprachigen Kindergärten betraut sind, (...) eine ausreichende Kenntnis der betreffenden Volksgruppensprache“ (Landtag Burgenland 1998, § 1, (2), S. o.A. [Online]) zu beherrschen haben. Verfügbar unter: URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrBgl/10000506/Anstellungserfordernisse%20f%C3%BCr%20Kinderg%C3%A4rtner%28innen%29%20und%20Erzieher%28innen%29%2c%20Fassung%20vom%2001.10.2011.pdf> [Download am 29.09.2011]

⁸⁵ Inwiefern die derzeit an den Bildungslehreanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) stattfindende Ausbildung den heutigen Anforderungen entspricht, welchen die

Instituts und PädQUIS ist für Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen allerdings „nicht nur die fachliche Qualifizierung der gruppenführenden Pädagogin, sondern die Qualität der Ausbildung des gesamten Teams von Bedeutung“. (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.41) Daher ist nicht nur die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Zusammenhang mit guter Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen zu nennen. Das Kindergartenfachpersonal ist im Alltag auf die Unterstützung von qualifiziertem Hilfspersonal angewiesen, um qualitätsvolle pädagogische Arbeit leisten zu können. Die österreichischen Qualifikationsanforderungen für Hilfskräfte in Kinderkrippen differieren stark zwischen den einzelnen Bundesländern. So wird in der Steiermark eine 300-stündige Ausbildung mit dreimonatiger Praxis, im Burgenland eine 200-stündige- und in Oberösterreich lediglich eine 60-stündige Ausbildung als Anstellungserfordernis vorausgesetzt. 80 Theorie- und 36 Praxisstunden haben „Kinderbetreuerinnen/Kinderbetreuer“ in Niederösterreich zu absolvieren (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.21 [Online]). Die Ausbildung der Helferinnen und Helfer kann berufsbegleitend erfolgen – das heißt nach Dienstantritt nachgeholt werden. Sowohl das Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), das Berufsförderungsinstitut (bfi) als auch diverse Fachschulen für soziale Berufe bieten entsprechende Abschlüsse an (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.41)⁸⁶. In Wien, Kärnten, Tirol und Vorarlberg sind wiederum keine formalen pädagogischen Qualifikationen erforderlich. Teilweise werden hier Grundbildungskurse für neu eingestellte Helferinnen und Helfer angeboten (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.179). Nachdem die Helferin/der Helfer die Erziehungs- und Bildungsarbeit unterstützen soll, um so für die Kindergartenpädagogin/den Kindergartenpädagogen den benötigten Freiraum zu schaffen sich den Kindern auch einzeln oder in Kleingruppen zu widmen, scheint deren Befähigung durch eine adäquate Ausbildung ebenfalls als wichtige Voraussetzung für Qualität im Kindergarten zu gelten. Nach HARTMANN und STOLL gilt daher nicht nur die Einstellung einer eigenen Kindergartenhelferin/eines eigenen Kindergartenhelfers pro Gruppe als Mindeststandard zur Qualitätssicherung in österreichischen Kindergärten. Auch stellt die pädagogische Schulung der Helferinnen und Helfer ein wichtiges Kriterium zur Qualitätsoptimierung in Kindergärten dar und bildet die Voraussetzung, dass sie stärker in den Kinderdienst eingebunden werden können und eine an den Kindern orientierte, individuelle Bildungs- und Erziehungsarbeit mittragen (vgl. Hartmann/Stoll 1996, S.179).

Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in ihrem Beruf gewachsen sein müssen, soll in Kapitel 4, anhand der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan der BAKIP analysiert werden.

⁸⁶ Nähere Informationen zur Helferinnen-/Helfer-Ausbildung siehe auch auf der Homepage „BIC.at“ (BerufsInformationsComputer). Verfügbar unter: URL: <http://www.bic.at/berufsinformation.php?tab=1> [Stand 15.01.2012]

Es zeigt sich, dass die Arbeitsbedingungen für das pädagogische Personal und damit auch die Qualität der Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen von verschiedenen Faktoren wie der Gruppengröße, dem Personal-Kind-Schlüssel und der Qualifizierung des Fachpersonals beeinflusst werden. Diese Faktoren stellen Merkmale der Strukturqualität in Kindergärten dar, die politisch-administrativ festgelegt werden und auf welche das Kindergartenfachpersonal teilweise nur geringen Einfluss hat. Weitere Komponenten von Strukturqualität sind die rechtlich gesicherte Vor- und Nachbereitungszeiten für die pädagogische Arbeit, der Platz, der den Kinder sowohl im Innenbereich (Gruppenraumgröße) als auch im Freien zur Verfügung gestellt wird⁸⁷, sowie die materielle Ausstattung der Gruppenräume (vgl. Tietze 2008, S.18; vgl. Kuger/Klucznik 2008, S.160). Auch sie sind als zentrale Komponenten der Strukturqualität zu verstehen – werden allerdings im Bildungsrahmenplan sowie in seinen Anteilen im Kapitel über „pädagogische Qualität“ ausgespart. Nachdem aber die gesamte pädagogische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in einem räumlich-materialen Kontext stattfindet, welcher sowohl das soziale Verhalten der Kinder als auch die pädagogischen Prozesse unterstützend oder behindernd beeinflusst (vgl. Tietze/Viernickel 2003, S.47), stellt die durchdachte Raumgestaltung und die Materialauswahl eine wesentliche Voraussetzung für die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages des Kindergartens dar und wurde deshalb in dieser Diplomarbeit kurz ergänzend angeführt.

- Prozessqualität:

Prozessqualität fokussiert die Qualität pädagogischer Prozesse, worunter die Gesamtheit der „Interaktionen und Erfahrungen“ verstanden wird, „die Kinder mit ihrer sozialen und räumlich-materiellen Umwelt machen.“ (BMUKK 2009a, S.25 [Online]) Unter dem Ansatz, dass Pädagogik ein prozesshaftes Geschehen ist, kann nach TIETZE „Prozessqualität“ als „realisierte Pädagogik“ verstanden werden (vgl. Tietze 2008, S.18). Das bedeutet, dass mit dem Fokus auf Prozessqualität in Kindergärten, die Gestaltung des pädagogischen Alltags (Tagesablauf, angebotene Aktivitäten), sowie die Interaktionen zwischen Erwachsenen, beziehungsweise zwischen Pädagogin/Pädagogen und Kind, als auch zwischen den Kindern in den Blick genommen werden. Nach den Ausführungen des Forschungsberichts des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS gehören zu einer „angemessenen pädagogischen Prozessqualität“ des Weiteren „eine

⁸⁷ Die verschiedenen Kindergartengesetze der Bundesländer schreiben vor, dass ein Gruppenraum zwischen mindestens 40 m² und maximal 75 m² verfügen muss. Auch ist in allen Bundesländern (außer Wien) mindestens ein Bewegungsraum pro Kindergarten und in Niederösterreich, Kärnten und Vorarlberg ein Spielraum im Freien (Spielplatz) gesetzlich vorgesehen (vgl. Charlotte Bühler-Instituts/PädQUIS 2007, S.30).

Betreuung des Kindes und ein Umgang mit ihm, die seiner Sicherheit und Gesundheit verpflichtet sind, Interaktionen, die für entwicklungsangemessene Aktivitäten des Kindes sorgen, seine emotionale Sicherheit und sein Lernen unterstützen; ein räumlich-materiales Arrangement mit einem entsprechenden Anregungspotenzial für ein breites Spektrum an entwicklungsadäquaten Aktivitäten, aber auch ein Einbezug der Familie des Kindes im Rahmen klarer und routinierter Kommunikationsformen.“ (Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.4)

Verschiedene internationale Studien gehen davon aus, dass Merkmale der Prozessqualität einen direkten Einfluss auf die kindliche Entwicklung haben, während Faktoren der Struktur- und Orientierungsqualität nur indirekt über die Prozessmerkmale wirken (vgl. Kuger/Kluczniok 2008, S.161). Die Prozessqualität kann demnach als die „Nahtstelle“ zum Kind bezeichnet werden (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.8). Sie wird dabei substantiell durch die vorgelagerten Bedingungen der Orientierungs- und Strukturqualität beeinflusst, allerdings nicht von ihnen vollständig determiniert (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.8).

Im deutschsprachigen Raum wurde die Erfassung zentraler Merkmale der Prozessqualität in der Frühpädagogik über einen langen Zeitraum vernachlässigt, da implizit davon ausgegangen wurde, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse durch Merkmale der Orientierungsqualität automatisch bestimmt werden würde und daher nicht gesondert erfasst werden müsste (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.10). Es zeigt sich aber, dass unter denselben Rahmenbedingungen von Struktur- und Orientierungsqualität dennoch Unterschiede in der Prozessqualität auftreten können. So variiert sie zwischen verschiedenen Einrichtungen (auch desselben Trägers) und reicht von schlechter bis sehr guter Qualität (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.10).

Vor diesen Erkenntnissen kommt dem Kindergartenfachpersonal bei der Gestaltung und Verbesserung der Prozessqualität eine bedeutende Rolle zu. Es hat die Aufgabe, Interaktionen und Aktivitäten zu setzen die für entwicklungsgemäße Anregungen sorgen – orientiert an der Individualität jedes einzelnen Kindes sowie an dessen Entwicklungs- und Bildungsstand – und das Lernen der Kinder zu unterstützen. Im Bildungsrahmenplan ist dementsprechend zu lesen: „Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen zeigt sich in der Gestaltung pädagogischer Impulse, die die Entwicklung kindlicher Kompetenzen umfassend unterstützen.“ (BMUKK 2009a, S.25 [Online]) Der Umgang der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen mit den Kindern muss dabei das Wohl, die Sicherheit und Gesundheit der Kinder, sowie ihre emotionale Sicherheit zum Ziel haben. Darüber hinaus muss sie/er auch um eine gelingende Erziehungspartnerschaft mit den Eltern bemüht sein (vgl. Tietze 2008, S.18).

Nachdem die Feststellung von Prozessqualität eine intensive Beobachtung der Gruppe,

beziehungsweise der einzelnen Kinder voraussetzt, muss das Kindergartenfachpersonal dieses Instrumentarium beherrschen und Ergebnisse reflektiert beurteilen können. Rückmeldungen von Qualitätsfeststellungen durch Dritte, sowie ein systematisches Qualitätstraining können die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen bei dieser Aufgabe förderlich unterstützen (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.10).

- Qualitätsmanagement:

Unter „Qualitätsmanagement“ wird im Bildungsrahmenplan die Aufgabe verstanden, „pädagogische Qualität zu sichern und weiterzuentwickeln“. (BMUKK 2009a, S.26 [Online]) Das Konzept des Qualitätsmanagements kann demnach so verstanden werden, dass es über die bloße Feststellung und Bewertung von pädagogischer Qualität und deren Sicherung hinausgeht, da es auch Maßnahmen beziehungsweise Verfahren beinhaltet, die zur Veränderung und Entwicklung pädagogischer Qualität beitragen sollen. Nach KLIEME und TIPPELT liegt der Fokus des Qualitätsmanagements daher eher „auf der organisatorischen Verankerung und Implementierung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsvorhaben.“ (Klieme/Tippelt 2008, S.10)

Diese Aufgaben fallen besonders in den Aufgabenbereich der Leitung einer elementarpädagogischen Einrichtung. Der Leitungsqualität kommt hierbei für die gesamte Institution eine hohe Bedeutung zu, denn dem Leitungspersonal in Kindergärten obliegt sowohl die Verantwortung für die Öffentlichkeitsarbeit und die Zusammenarbeit mit Eltern und Träger, als auch die kompetente Führung des Kindergartens. Dazu gehört die laufende Reflexion des Einrichtungsangebotes, die Anpassung dessen an die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien, sowie die Förderung und Unterstützung der eigenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.32). Durch Kenntnis und Anwendung von geeigneten Methoden des Qualitäts- und Sozialmanagements hat eine effektive Leistungsperson dabei Sorge zu tragen, dass sich durch kontinuierliche Überprüfung der Eignung und Wirksamkeit des gegebenen Managements die Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen stetig verbessern (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.32). „Dieselben Bedingungen der Orientierungs- und Strukturqualität können je nach Organisation und Management in einer Einrichtung unterschiedlich verarbeitet werden. Sie determinieren damit die Prozessqualität nicht; sie machen jedoch – je nach Ausprägungsgrad – eine bestimmte Prozessqualität mehr oder weniger wahrscheinlich.“ (Tietze 2008, S.19) In den Tätigkeitsbereich der Kindergartenleiterin/des Kindergartenleiters fällt damit die Aufgabe, die Ausgangssituation der Bedingungen der pädagogischen Arbeit zu evaluieren und darauf aufbauend Qualitätsziele zu vereinbaren, sowie deren Realisierung zu überprüfen. Nach

den Ausführungen des Bildungsrahmenplans bildet dies den Ausgangspunkt für weitere Maßnahmen der Qualitätssicherung und auch Qualitätsoptimierung (vgl. BMUKK 2009a, S.26 [Online]).

Kritiker sehen in der Qualitätssicherung als Evaluierung von Organisationen eine Eingrenzung und Einengung des pädagogischen Denkens und Handelns, was in der Praxis zu einem Konflikt mit dem Selbstverständnis des Kindergartenfachpersonals führen kann. Die Ausrichtung an „standardisierten Kriterien Bewertungsverfahren und Zielmarken“ stelle sich der „Autonomie professionellen pädagogischen Handelns“ von Pädagoginnen und Pädagogen entgegen, „die ihre Aufgabe darin sehen, professionelles Wissen in eigener Verantwortung zur Lösung konkreter pädagogischer Probleme und zur Gestaltung pädagogischer Prozesse einzusetzen.“ (Klieme/Tippelt 2008, S.11f) Auf der anderen Seite wird rund um die Debatte der Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen die Beliebigkeit kritisiert, die ohne die Ausrichtung an Zielvorgaben und vereinheitlichende Rahmenbedingungen zu Tage tritt. Aus dieser Sichtweise hat der österreichische Bildungsrahmenplan, als Maßnahme zur Sicherung und Standardisierung von pädagogischer Qualität in österreichischen Kindergärten „eine wichtige, stützende [und] legitimierende Funktion“, da er dem „Abschied von der Unverbindlichkeit“ dient und damit eine wesentliche Voraussetzung dafür bildet, dass „die Kindertagesbetreuung den ihr gebührenden Platz als erstes öffentlich organisiertes und verantwortetes Bildungsangebot“ (Diskowski 2008, S.50f) einnimmt. Allerdings weist DISKOWSKI darauf hin, dass die Einführung von Bildungsplänen – unter dem Anspruch normative Grundsätze pädagogischen Handelns für die Orientierung des Fachpersonals zu setzen – nicht automatisch zu „tief greifenden Veränderungen in den Haltungen und Handlungen der Fachkräfte“ (Diskowski 2008, S.56) führt. „Vielmehr müssen die Fachkräfte in den Einrichtungen selbst zu Forschenden und Fragenden werden und nicht zu Anwendern von Plänen.“ (Diskowski 2008, S.56)

3.3 Institutionalisierung frühkindlicher Bildungsprozesse

Wie die bisherige Auseinandersetzung mit den Anforderungen an den Kindergarten und sein Fachpersonal gezeigt hat, wird der Kindergarten zunehmend zu einem Lebensraum der Kinder, der Begegnung und Einüben sozialer Kontakte ermöglicht, aber auch weitgehend an die Stelle der schützenden, Geborgenheit gebenden Familie tritt. Viele Eltern sind auf eine längere Verweildauer ihrer Kinder im Kindergarten angewiesen. Kinder verbringen demnach bis zu acht oder mehr Stunden täglich im Kindergarten. „In den letzten Jahren wurde von Arbeitsmarkt-, Wirtschafts-, Sozial- und

Gleichstellungspolitik verstärkt gefordert, dass Kindergärten durch die Verlängerung von Öffnungszeiten und die Aufnahme von Unter-Dreijährigen und Über-Sechsjährigen berufstätigen Eltern entgegenkommen und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisten sollen. Daraufhin wurde Kinderbetreuung als Dienstleistung definiert, und die Kindertagesstätte als eine Art Dienstleistungsunternehmen, das den Bedürfnissen und Erwartungen ihrer Kunden – der Eltern – Genüge tun soll.“ (Textor o.J, S.o.A. [Online]⁸⁸) Staatliche Maßnahmen wie die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für Kinder ab Vollendung des 5. Lebensjahres und die damit einhergehende Institutionalisierung frühkindlicher Bildungsprozesse, welche auch wirtschaftspolitische Interessen vertreten, können daher auch kritisch betrachtet werden. So wird zum Beispiel anhand der Beschwerde einer Wiener Mutter beim Verfassungsgerichtshof, über welche in der Zeitung „der Standard“ online am 13. 08.2011 berichtet wurde, das Eingreifen des Staates in die Rechte der Eltern sichtbar. „Wien – Das vor einem Jahr eingeführte verpflichtende Kindergartenjahr wird vom Verfassungsgerichtshof (VfGH) geprüft. Eine Wiener Mutter hat die Kindergartenpflicht für Fünfjährige vor den VfGH gebracht. Sie erachtet ihr ‚Recht auf Achtung des elterlichen Erziehungsrechtes‘ verletzt“. (derStandard.at o.J. b, S.o.A. [Online]⁸⁹)

Als Argument für die Auslagerung von frühkindlichen Bildungsprozessen an öffentliche Institutionen, um Bildungsdefiziten in der späteren Gesellschaft entgegenzuwirken, nennt Wolfgang FISCHER u.a. den Grund, dass die „natürlichen Lebenssituationen“ eine nachhaltige Einführung der Kinder in die Kultur nicht mehr zu gewährleisten scheinen (vgl. Fischer 1978, S.43). So erfahren Kinder in der Lebenswelt der Erwachsenen zunehmend mehr Ausgrenzung – was zu einer „Verinselung des kindlichen Lebensraums“ führt (vgl. Hartmann u.A. 2000, S.41). Besonders in städtischen Gebieten verbringen Kinder aller Altersgruppen ihre Freizeit überwiegend in organisierten Aktivitäten, beziehungsweise „an Orten, die speziell für sie ausgestattet und aus der Erwachsenenwelt ausgegrenzt sind“ (Hartmann u.A. 2000, S.41) Einrichtungen wie dem Kindergarten kommt demnach auch die Aufgabe zu, „das spontane Lernen in Haushalt und Familie (...) durch veranstaltetes Lernen in eigenen Einrichtungen“ (Hartmann u.A. 2000, S.41) zu kompensieren.

Des Weiteren kann nach FISCHER die Legitimation der Institutionalisierung von frühkindlichen Bildungsprozessen auch damit begründet werden, dass ein Staat seine Aufgabe verspiele, wenn er sich für die Bildung der heranwachsenden Generation nicht

⁸⁸ Verfügbar unter: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1090.html> [Stand 30.01.2012]

⁸⁹ Verfügbar unter: URL: <http://derstandard.at/1313024250869/Verpflichtendes-Kindergartenjahr-beim-VfGH-angefochten-am-30.1.2011>; [Stand 19.01.2011]

verantwortlich zeigt (vgl. Fischer 1978, S.43). Demnach liegt es im Interesse von Politik und Wirtschaft, durch die Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse auf die Ausbildung von Kompetenzen und Haltungen der Kinder – und damit auf das künftige Humankapital des Staates einzuwirken.

Nach SCHRITTESSER dienen Institutionen dazu „(...) an gesellschaftlich überlebensrelevanten und krisenanfälligen Orten durch zweckrationale Festlegungen Einrichtungen (...) [zu schaffen], die den Bestand der Gesellschaft dadurch absichern sollen, dass sie öffentlich bedeutsame Aufgaben in standardisierter Form bewältigen.“ (Schrittesser 2006, S.614) Institutionen wie der Kindergarten haben somit eine stabilisierende Funktion. „Einerseits kann man behaupten, dass sich Bildungsprozesse auf breiter Basis nur über Institutionalisierung ermöglichen lassen, andererseits stellt sich angesichts der jeder Institution zugrunde liegenden Standardisierungs- und Kontrollodynamiken die Frage, ob institutionalisierte Formen überhaupt dazu geeignet sind, Bildungsprozesse zu verantworten. (...) Es gilt die Sensibilität dafür zu schärfen, dass Bildung und Institution nur bedingt miteinander in Verbindung gebracht werden können.“ (Schrittesser 2006, S.615) So kann nach SCHRITTESSER Institutionalisierung für den (frühkindlichen) Bildungsprozess nicht automatisch als förderlich gelten, muss diesen aber auch nicht zwingend behindern, solange die Aufgaben der Institution durch die pädagogischen Ansprüche an Bildung bestimmt werden. Demzufolge sind auch die „Kernkompetenzen“ welche Erzieherinnen und Erzieher aufweisen sollen aus einem pädagogischen Anspruch heraus zu definieren (vgl. Schrittesser 2006, S.620). Nach SCHRITTESSER gilt es daher den Blick für die vielfältigen Erscheinungsformen der Institutionalisierung und die in der institutionalisierten Bildung verhaftete Widersprüchlichkeit besonders in der pädagogischen Praxis nicht zu verlieren.

Die vielfältigen Herausforderungen der Institutionalisierung sind für Elementarpädagogen allerdings nur erkenn- und bearbeitbar, wenn diese einen professionellen Habitus in der Ausbildung erwerben.⁹⁰

3.4 Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit den Erläuterungen des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK

⁹⁰ Welche Merkmale professionelles Handeln in Organisationen auszeichnen wird in Kapitel 5 thematisiert.

2009a), dem „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009b) und den vertiefenden Ausführungen, welche im „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMWFJ 2010b) formuliert wurden, geht der Frage nach, wie frühkindliche Bildung und pädagogische Qualität im Bildungsrahmenplan zu verstehen sind und welche Konsequenzen sich durch die Implementierung dieser Schriftstücke an die Anforderungen des Kindergartenfachpersonals ergeben.

Der Bildungsrahmenplan wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur unter Einbeziehung verschiedener Fachexpertinnen und -experten vom Charlotte Bühler-Institut verfasst und definiert Grundlagen elementarer Bildungsprozesse in komprimierter Form. Damit soll die systematische Bildungsarbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen normiert, die Wichtigkeit der Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen der Kinder belegt, sowie das Kindergartenfachpersonal in seiner professionellen Rolle gestärkt werden. Der Bildungsrahmenplan gilt für alle elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich als verpflichtend und soll eine Übereinstimmung hinsichtlich des Bildungsverständnisses erzeugen, indem didaktische Prinzipien und Bildungsbereiche für die Förderung elementarer Bildungsprozesse festgelegt werden.

Das im Bildungsrahmenplan ausgewiesene „Bild des Kindes“ stellt einen dieser Faktoren dar, dessen Definition der pädagogischen Arbeit des Kindergartenfachpersonals zugrunde liegen soll. So zeichnet sich im österreichischen Bildungsrahmenplan durchwegs die Betrachtung des Kindes als ein kompetentes Individuum ab, das durch soziale Interaktion aktiv am Bildungsgeschehen teilnimmt und dieses damit mit beeinflusst. Bildung wird hier in Anlehnung an FTHENAKIS nicht primär als ein Individuum zentrierter, sondern als sozialer Prozess verstanden, welcher mit dem jeweiligen Kontext untrennbar verbunden ist und die Interaktionsprozesse zwischen Erwachsenem und Kind in den Vordergrund rückt.

Dem Kindergartenfachpersonal kommt demnach die wesentliche Aufgabe zu, die Umwelt der Kinder durch das Setzen von sozialen- und materiellen Impulsen und Rahmenbedingungen so facettenreich zu gestalten, dass diese in der aktiven Auseinandersetzung mit sich und ihrer Umwelt bestmöglich gefördert werden. Die Anforderung, die sich an die Pädagoginnen und Pädagogen daraus stellt, ist die Kinder in ihrem selbstbestimmten Handeln zu unterstützen, ohne Leistungsdruck zu erzeugen oder zu dominant zu sein. Sie sollen den Kindern Freiräume zum eigenständigen Spielen, Entdecken und Forschen einräumen und es ihnen ermöglichen, durch die Übernahme von Verantwortung, zu ihrer individuellen Deutung der Welt und des Selbst gelangen zu können. Der Bildungsrahmenplan nennt hierfür zwölf didaktische Prinzipien die das

Kindergartenfachpersonal in seiner pädagogischen Arbeit berücksichtigen soll und welche die Beachtung der Einzigartigkeit jedes Kindes sowie die Förderung der Gesamtpersönlichkeit durch ganzheitliche Bildungsprozesse betonen.

Des Weiteren werden im Bildungsrahmenplan sowie in seinen Ergänzungen sechs Bildungsbereiche genannt, in denen die Bildungsarbeit im Kindergarten stattfinden soll. Anhand der Auseinandersetzung mit diesen Bildungsbereichen konnte als wesentliche Anforderung eruiert werden, dass das Kindergartenfachpersonal sowohl über pädagogisches Wissen, als auch über Kenntnisse von andere Wissenschaftsdisziplinen sowie über ein gewisses Grundwissen der Inhalte, Begrifflichkeiten, Zusammenhänge, Phänomene und Regeln in verschiedenen Themenbereiche wie Sprache, Natur, Technik u.A. verfügen muss, um kompetent und professionell auftreten zu können und seine pädagogische Arbeit auf die Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes abzustimmen. Auch muss es, bezogen auf den jeweiligen zu vermittelnden Inhalt, die geeignete Methode anwenden können. In diesem Zusammenhang zeigt sich die Anforderung an das Kindergartenfachpersonal, sein Methodenwissen immer reflektierend zu betrachten und kontextuelle Veränderungen in dieses mit einzubeziehen beziehungsweise mitzudenken. Reflexivität und die Fähigkeit zur Selbstreflexion stellen demnach zwei wichtige Eigenschaften einer Kindergartenpädagogin/eines Kindergartenpädagogen dar.

Systematische Beobachtung, Dokumentation sowie die Planung und Durchführung von pädagogischen Angeboten muss zum Repertoire einer Kindergartenpädagogin/eines Kindergartenpädagogen gehören. Um den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes erkennen und entsprechend agieren zu können, brauchen die Pädagoginnen und Pädagogen darüber hinaus auch Sensibilität für die Ausdrucksformen der Kinder und Kenntnisse über aktuelle Forschungsergebnisse aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie u.A.), um diese zu interpretieren.

Die Unterstützung des Kompetenzerwerbes der Kinder liegt laut Bildungsrahmenplan auch im Aufgabenbereich der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Dabei ist unter dem Erwerb von Kompetenzen nicht die Vermittlung von Kenntnissen, sondern eher die Organisation des eigenen Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeint. Bei den Erläuterungen zum Kompetenzbegriff stützen sich die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsrahmenplans auf WEINERT und weisen diese als Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, die entweder bereits im Menschen vorhanden oder zu erlernen sind, sowie die Bereitschaft und das Können diese zur Problem- und Weltbewältigung einzusetzen. In diesem Zusammenhang wird im Bildungsrahmenplan die Ausbildung der „lernmethodischen Kompetenz“ und der „Metakompetenz“ besonders hervorgehoben, da sie von den Verfasserinnen und Verfassern des Bildungsrahmenplans als essentiell für

das Bestehen in einer Wissensgesellschaft erachtet werden und daher bereits im Kindesalter gefördert werden sollen. Nachdem das Kindergartenfachpersonal die Kinder in der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über die eigenen Lernprozesse unterstützen soll, besteht eine weitere Anforderung darin, dass es selber inhaltliches Wissen über „Lernen“ aufweisen muss und wie Lernprozesse zu organisieren sind, um dieser Aufgabe gerecht zu werden.

So sollen die in der Ausbildung erworbenen Fähig-, Fertigkeiten und Haltungen in weiterer Folge zu einem positiven, wertschätzenden und einfühlsamen Verhalten gegenüber den Kindern und damit zu einer stetigen Verbesserung der Beziehungsqualität und der Qualität pädagogischer Prozesse (Prozessqualität) in elementaren Bildungseinrichtungen führen. Die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Bildungseinrichtung Kindergarten ist allerdings nicht nur von den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen abhängig, sondern auch von den fachlichen Qualifikationen, dem Wissen und Können des gesamten Personals (also auch der Helferinnen/Helfer und der Kindergartenleitung). In diesem Zusammenhang erhält die Aus- und Fortbildung des Kindergartenpersonals einen wichtigen Stellenwert.

Die Anforderung an das Kindergartenfachpersonal besteht auch darin die Eltern als kompetente Partner im Erziehungsgeschehen zu akzeptieren und nach Zusammenarbeit zu streben. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollen bei erzieherischen Unsicherheiten oder Bildungsfragen beratend und unterstützend zur Seite zu stehen und ihre Bildungsarbeit den Eltern transparent machen, indem sie ihre Absichten, Methoden und Ziele offenlegen.

Neben dem Arbeitsfeld der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen ist auch die Struktur im Arbeitsalltag der Institution Kindergarten von Bedeutung. Politisch-administrativ festgelegte Bedingungen wie die Gruppengröße, die Größe des Gruppenraumes sowie der Personaleinsatz – beziehungsweise der Personal-Kind-Schlüssel – beeinflussen die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindergärten wesentlich, können aber von den Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen kaum mitbestimmt werden. Vor dem Hintergrund einer kritischen Sicht auf die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen einer Institutionalisierung frühkindlicher Bildung im Kindergarten wird eine Anforderung an die Profession der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen daher sein, Orientierungen, Normen und Ziele, die ihnen durch Vorgaben wie den Bildungsrahmenplan oder durch die Institution Kindergarten nahegelegt werden, zu hinterfragen und zu prüfen.

Es kann angenommen werden, dass die Einführung des Bildungsrahmenplans (sowie seiner Ergänzungen) als Maßnahme der Qualitätssicherung und zur Orientierung des

Fachpersonals in elementaren Bildungseinrichtungen alleine nicht ausreichen wird. Hierfür bedarf es in Österreich weiterer Reformen, welche allerdings die Qualitätsoptimierung nach pädagogischen Empfehlungen ausrichten und nicht wirtschaftliche Faktoren wie Effizienz und Leistung in den Vordergrund stellen.

4. Die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (Havlicek)

Die Ergebnisse der bisherigen Auseinandersetzung mit den bildungspolitischen Intentionen und demografischen Faktoren, sowie mit den Inhalten des österreichischen Bildungsrahmenplans zeigen, dass die Anforderungen, mit denen das Kindergartenfachpersonal in seinem Berufsalltag konfrontiert ist umfangreich und anspruchsvoll sind. Die zunehmende Einflussnahme durch wirtschaftsorientierte Ideologien, die Intention, Bildung zu einem Bedarfsgut zu machen (vgl. Fthenakis 2003, S.20f), soziale Ungleichheit und gesellschaftliche Heterogenität, sowie das Bestreben, durch die Unterstützung von frühkindlichen Bildungsprozessen förderlich und kompensierend auf diese Faktoren einzuwirken (vgl. Breit 2009a, S.143), haben auch in Österreich zu einem Anwachsen der Anforderungen an die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen geführt. Die sich daraus unwillkürlich stellende Frage lautet nun, ob die Ausbildung das künftige Fachpersonal auf eben diese Anforderungen, mit denen es im Beruf konfrontiert sein wird, vorbereitet und qualifiziert. Die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen in Österreich war in ihrer historischen Entwicklung über einen langen Zeitraum eng an die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gekoppelt. Während diese allerdings sich weiter zur „Pädagogischen Akademie“ und im Jahr 2008 zur „Pädagogischen Hochschule“ entwickelte, blieb die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen auf dem Sekundarbereich angesiedelt (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24).

Der Weg zur heutigen Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf Sekundarebene soll mit Blick auf die Geschichte der Ausbildung in Österreich im Folgenden nachgezeichnet werden. Im Wesentlichen wird dabei den Ausführungen von Christa BALTRUSCHAT (1986) gefolgt und versucht, die gesetzliche Verankerung von Ausbildungsinstitutionen, Eintrittserfordernisse und angestrebte Bildungsziele beziehungsweise Kompetenzen für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen sichtbar zu machen. In weiterer Folge soll dann die derzeitige Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) betrachtet werden.

4.1 Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in Österreich

Vor dem Hintergrund der Industrialisierung und der damit zunehmenden Arbeit der Eltern „außer Haus“ um die Jahrhundertwende vom 18. zum 19. Jahrhundert, stieg auch der Bedarf an einer außerfamiliären Betreuung für Kinder. Aus diesem Bedarf heraus kam es zur Gründung sogenannter „Bewahranstalten“ für die Kleinkinder, welche von privaten Initiativen – Einzelpersonen, Vereinen und Religionsgemeinschaften – als „soziale Humanitätsanstalten für Kinder der unteren Volksklassen“ (Hügel 1851 zit. nach Baltruschat 1986, S.10) aus religiösen, sozialen oder ökonomischen Motiven gegründet wurden, mit dem Ziel die Kinder zu beaufsichtigen. Auf die Wesensart der Kinder einzugehen war nicht Aufgabe der darin tätigen Erziehenden. Für die Auswahl der Erzieher waren die charakterliche Eignung, die Gesundheit und ein christlicher Lebenswandel maßgebend (vgl. Baltruschat 1986, S.10). Eine spezielle Bildung war nicht Bedingung für die Ausübung dieses Berufes, nur im Idealfall wurden Lehrpersonen eingesetzt.

Frühe Anforderungen an die Person des Erziehers/der Erzieherin sind in Samuel WILDERSPINs Buch „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder an englischen Kleinkinder-Schulen“⁹¹ zu finden: „Die Seele des Kindes gleicht einem unbeschriebene Blatte Papier, und wenn es des Erziehers Beruf ist, auf diesem Blatt unauslöschliche Lehren zu schreiben, so wird viel Geduld, Sanftmuth, Beharrlichkeit, Selbstbeherrschung, Kenntniß der menschlichen Natur, und vor allem Religiosität erfordert, um ein so großes Werk zu vollbringen.“ (Wilderspin 1828, S.55 zit. nach Baltruschat 1986, S.11) Joseph WERTHEIMER, der WILDERSPINs Buch in deutsche Sprache übersetzte, ergänzte dessen Ausführungen und erhob erste Forderungen nach fachlichen Kenntnissen („Kinderkenntnis“) für Erzieher. Diese berufspraktischen Fähigkeiten – aus heutiger Sicht würden sie wahrscheinlich als Kompetenzen bezeichnet werden – konnten an bestimmten Bewahranstalten durch Hospitation und Mithilfe erworben werden. Ein kaiserlicher Erlass aus dem Jahr 1832 übertrug den Pfarr- und Privatvereinen die Feststellung der Eignung und die Aufnahme von „Aufsichtsindividuen“ (vgl. Baltruschat 1986, S.11). Ein konkretes Ausbildungserfordernis wurde damit allerdings noch nicht formuliert. Obwohl die Kinderbewahranstalten „eigentlichen Unterricht“ nicht anstrebten, ergab es sich aus Mangel an kindgerechten Beschäftigungsweisen, dass doch eine Art Unterricht mit

⁹¹ Originaltitel: „Infant Education: or practical remarks on the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven years“. Übersetzt von Joseph Wertheimer, 1828.

Auswendiglernen, Nachzeichnen, Anschauungsübungen, Marschieren, Stricken und Bandflechten den Tag ausfüllte (vgl. Baltruschat 1986, S.12).

Eine Initiative zur Fachausbildung ergriff WERTHEIMER im Jahr 1868 durch die Gründung einer „Bildungsanstalt für Kindermädchen, Bonnen und Gehilfinnen an Bewahranstalten“⁹² (Baltruschat 1986, S.15) an der bestehenden Bewahranstalt in Wien II, Schiffamtsgasse. Obwohl dieser einjährige „Lehrcurs“ an der Bewahranstalt nur sehr bescheiden einem Bildungsanspruch aus heutiger Sicht gerecht werden könnte und sich auf die Vermittlung von berufspraktischen Fertigkeiten beschränkte, kann er nach BALTRUSCHAT doch als „entscheidender Fortschritt und Durchbruch“ zur prinzipiellen Erkenntnis, dass auch Erzieher von Kleinkindern eine Ausbildung brauchen, gesehen werden. Die „Gehilfinnen“ an Bewahranstalten wurden im Lehrprogramm bereits als „Kindergärtnerinnen“ bezeichnet und dazu ausgebildet, unter der Anleitung eines Lehrers an Bewahranstalten Kindergruppen zu führen (vgl. Baltruschat 1986, S.15f).

Das Ausbildungserfordernis fußt auch auf der von Friedrich Fröbel⁹³ geprägten Erkenntnis, dass die Schulerziehung ein vernünftiges Fundament neben der Familienerziehung brauche und dass die Pflege des Spielens im Kleinkindalter die sinnvollste pädagogische Hilfe für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sei. Fröbel entwickelte dazu ein System von Spielen und Beschäftigungsmitteln, das in „Spielkreisen“ eingesetzt wurde. Für diese Spielkreise verwendete Fröbel ab 1840 den neuen Begriff „Kindergarten“ (vgl. Baltruschat 1986, S.17) und seine Methode wurde in der Folge (um 1860) auch in vielen Bewahranstalten – beziehungsweise zunehmend an neu eingerichteten „Kindergärten“ – in Österreich übernommen.

Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern erfolgte relativ früh durch den Ministerial-Erlass von 1872 eine gesetzliche Regelung der Heranbildung von Kindergärtnerinnen, durch die „Lehramtskandidatinnen, welche sich speciell auch als Kindergärtnerinnen befähigen wollen, während des vorletzten oder letzten Jahrganges Gelegenheit geboten sei, eine eingehendere theoretisch-praktische Kenntnis des Kindergartens zu erlangen“. (Verordnungsblatt II 1972, zit. nach Baltruschat 1986, S.21) Diese Ausbildung konnte an staatlichen Lehrerbildungsanstalten als zusätzliche Qualifikation zur Volksschulbildung erworben werden. Als weitere Ausbildungsmöglichkeiten wurden einjährige „Lehrcurse“ an bestimmten Lehrerinnenausbildungsanstalten oder Kindergärten eingerichtet, für die

⁹² Das Wort „Bonnen“ findet seinen Ursprung in der französischen Sprache. In der wörtlichen Übersetzung bedeutet der Begriff „die Gute“ und bezeichnet nach BALTRUSCHAT in diesem Zusammenhang in der Familie tätige Kindermädchen (vgl. Baltruschat 1986, S.15).

⁹³ Friedrich Fröbel (1782 – 1852) war ein deutscher Pädagoge und Schüler Pestalozzis.

eine abschließende theoretisch-praktische Befähigungsprüfung unter Leitung eines Vertreters der Landesschulbehörde obligatorisch war.

Für diese 1872 verankerten besonderen Lehrkurse für Kindergärtnerinnen enthielt das Organisationsstatut für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten im Ministerialverordnungsblatt vom 26. Mai 1874 ein allgemeines Bildungsziel, welches die geforderten Kompetenzen andeutete: „In diesen Kursen ist den Zöglingen jene Ausbildung zu vermitteln, welche zu einer erfolgreichen Kindergartenarbeit erforderlich ist, vornehmlich Verständnis der Kindesnatur, genaue Bekanntschaft mit den Zwecken, Mitteln und der Art der Kindergarten-Erziehung, Gewandtheit und Sicherheit in der Ausführung der Obliegenheiten einer Kindergärtnerin“. (Baltruschat 1986, S.22) Besonderes Gewicht wurde den Fächern „Erziehungslehre und Theorie des Kindergartens“, „Praktische Übungen“ und „Sprach- und Sachunterricht“ beigemessen.

Damit lösten diese ersten systematischen Ausbildungsbestimmungen die kurzfristigen Einschulungen der Aufsichtspersonen ab und können als ein Beginn einer fachlichen Qualifikation, basierend auf einer bescheidenen Allgemeinbildung gesehen werden. Diese Ausbildungsbestimmungen hatten in Österreich immerhin für fast vierzig Jahre ihre Gültigkeit. Das Wissen um das Kleinkind und das Phänomen der Kleinkinderziehung konnte noch nicht an Traditionen anknüpfen, ergab sich aber als Notwendigkeit aus der Praxis (vgl. Baltruschat, 1986, S.23). Der Praxisbezug stellt bis heute ein charakteristisches Merkmal der Ausbildung der österreichischen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen dar.

Die reformpädagogische Bewegung um die Wende zum 20. Jahrhundert, welche das Kind in den Mittelpunkt stellte und es nicht mehr als kleinen Erwachsenen sah, setzte eine geänderte pädagogische Grundeinstellung der Lehrer voraus (vgl. Maria Montessori zit. nach Haberl 1994, S.69) und brachte auch große Weiterentwicklungen für die praktische Arbeit in den Kindergärten. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin wurde aber erst 1914 auf zwei Jahre verlängert. Die „Kurse“ erfuhren damit eine Aufwertung und wurden zu „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen“. Diese äußere Umgestaltung sollte eine Intensivierung und Erweiterung der Ausbildung sicherstellen (vgl. Baltruschat 1986, S.35, S.72).

Die Ausbildung erfuhr 1958 eine Erweiterung auf drei Jahre, durch die versuchsweise Vorschaltung eines „Vorbereitungslehrganges“ an den Bildungsanstalten. Der Versuchslehrplan für die dreijährige Bildungsdauer der Kindergärtnerinnenausbildung war gekennzeichnet durch eine starke Berufsbezogenheit und berufsspezifische Fächer wie „Spezielle Berufskunde und Praktische Erziehungsarbeit“, „Bildnerische Arbeit und Werken“ und „Handarbeit“, welche 43 Wochenstunden von insgesamt 106

verpflichtenden Wochenstunden ausmachten. Demgegenüber waren nur sechs Wochenstunden der „Erziehungslehre“ gewidmet. Obwohl auch allgemeinbildenden Fächern ein deutlich erweiterter Schwerpunkt zukam, merkt BALTRUSCHAT kritisch an, dass der Stoffumfang und die hohe Stundenanzahl (35 bis 36 Unterrichtsstunden pro Woche) ein intensives, selbständiges Auseinandersetzen mit einzelnen Themenbereichen verhindert hätte und der Aspekt der Persönlichkeitsbildung gegenüber der Wissensvermittlung deutlich zurückstand (vgl. Baltruschat 1986, S.60).

Schon vier Jahre später erfolgte im Zuge der Neuregelung des Schulwesens durch das Schulorganisationsgesetz 1962, mit dem die Schulpflicht in Österreich auf neun Jahre verlängert wurde, die Verselbständigung der „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen“ als „mittlere Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung“. Diese schulische Ausbildung schloss nun an die 8. Schulstufe an und dauerte vier Jahre. Voraussetzung für die Aufnahme in diese Schule war neben der positiv absolvierten 8. Schulstufe die Ablegung einer Eignungsprüfung mit den Schwerpunkten Deutsch, Sprechfähigkeit, körperliche Gewandtheit, musikalische Bildbarkeit und Gestaltungsfähigkeit im Werken. 1964 wurde ein neuer Lehrplan in Kraft gesetzt, der mit einigen Änderungen bis 1985/86 die Grundlage für die Fachausbildung darstellte. Wieder nimmt die „Kindergartenpraxis“ mit achtzehn Wochenstunden und sieben Praxiswochen (bei insgesamt 134 Wochenstunden in vier Jahren) eine wichtige Stellung im Ausbildungskonzept ein und die allgemeinbildenden Fächer erhalten breiten Raum. Der Gegenstand „Pädagogik“ ist in enger Verbindung mit der Praxis zu sehen und löst (mit sieben Wochenstunden) die frühere „Erziehungslehre“ ab (vgl. Baltruschat 1986, S.64ff). Mit der Absolvierung zusätzlicher Fächer (im vierten Jahrgang) können die Kindergärtnerinnen auch die Qualifikation zur Horterzieherin erwerben. Durch die hohe Anzahl der Wochenstunden (33 bis 34, im 4. Jahrgang mit Horterziehung 40 Unterrichtsstunden je Woche), muss die frühere Kritik am Ausbildungsplan, dass für Persönlichkeitsbildung und Reflexion (welche als Wesensmerkmal späterer wissenschaftlicher Auseinandersetzungen gilt) kaum Raum bleibt, aufrecht erhalten bleiben.

Durch die 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle von 1982 erfahren die Bildungsanstalten eine Umwandlung zu höheren Schulen mit fünfjähriger Bildungsdauer. Seit dem Schuljahr 1985/86 erfolgt die Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Kindergärtnern in Österreich an „Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik“ und schließt mit einer Reifeprüfung, die zugleich Berufsbefähigungsprüfung und Berechtigung zum Besuch der Hochschule ist, ab. Mit der geänderten Bezeichnung „Kindergartenpädagogik“ soll die Konzeption der Ausbildung für Mädchen und Burschen wie auch die erweiterte Schwerpunktsetzung auf Didaktik der Kindergarten- und Vorschulerziehung, auf pädagogische Psychologie,

pädagogische Soziologie und Philosophie sowie auf Heil- und Sonderpädagogik verdeutlicht werden.

Somit haben sich nach ersten Anfängen rund um 1800 und aus den unselbständigen, einjährigen „Lehrcursen“ des Jahres 1872 im Laufe von über hundert Jahren fünfjährige selbständige, höhere Schulen entwickelt. Im folgenden Abschnitt soll nun nach Hinweisen gesucht werden, inwieweit diese schulische Ausbildung in höheren Schulen die heutigen pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Qualifikation der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu erfüllen vermag.

4.2 Die aktuelle Ausbildung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik – Lehrplananalyse

Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) zählen in Österreich neben den Bildungsanstalten für Sozialpädagogik (BASOP) zu den sogenannten „lehrerbildenden höheren Schulen“. Im Jahr 2010 schlossen an diesen beiden Schultypen insgesamt 1.399 Schülerinnen und Schüler mit Reife- und Diplomprüfung ab. 1.354 waren davon Absolventinnen, lediglich 45 Absolventen⁹⁴ (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011h, S. o.A. [Online]⁹⁵). Demnach ist der weibliche Anteil an Schülerinnen in lehrerbildenden höheren Schulen sehr dominant (vgl. auch STATISTIK AUSTRIA 2011a, S.28). Darüber hinaus gibt es auch die Möglichkeit, die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen an einem Kolleg für Kindergartenpädagogik zu absolvieren. Diese vier- bis sechssemestrige Ausbildung erfolgt entweder als Vollzeitausbildung oder berufsbegleitend und setzt die Absolvierung der Reifeprüfung, Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung voraus (vgl. BAKIP/BASOP o.J. b, S. o.A. [Online]⁹⁶). Sie ist dem postsekundären Ausbildungsbereich zugeschrieben und wird an einigen BAKIP-

⁹⁴ Im Vergleich zum Schuljahr 1981/82, in dem in den österreichischen Bildungsanstalten sieben Schüler eingeschrieben waren (vgl. Gary 2006, S.265), kann die aktuelle Absolventen-Anzahl als stark gestiegen bezeichnet werden. Dennoch deuten die aktuellen Zahlen darauf hin, dass die Ausbildung für Schüler nicht sehr attraktiv zu sein scheint, was besonders an der „vor allem frauenspezifischen Ausrichtung der Ausbildung“ (Gary 2006, S.265) liegen könnte. Nach Gisela GARY wird auch in diesem Zusammenhang von verschiedenen Vertreterinnen und Vertretern der Kindergartenpädagogik eine Neuorganisation der Ausbildung gefordert, nach deren Abschluss den Absolventinnen und Absolventen ein breiteres Feld an Berufsmöglichkeiten offen stehen sollte (vgl. Gary 2006, S.266).

⁹⁵ Verfügbar unter: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/034884.html [Stand 02.02.2012]

⁹⁶ Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/bakip3.html> [Stand 02.02.2012]

Standorten angeboten. Im Jahr 2010 haben lediglich 370 Absolventinnen und 44 Absolventen diese Ausbildungsform abgeschlossen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011h, S. o.A. [Online]), was angesichts des Pädagogen-Notstands (vgl. DiePresse.com o.J., S.o.A. [Online]⁹⁷) für die Abwendung der Krise als nicht ausreichend bezeichnet werden kann⁹⁸. Die in Österreich bei weitem öfter in Anspruch genommene Ausbildung stellt daher die fünfjährige Form an den BAKIPs dar. Es sind ihre Absolventinnen und Absolventen die in den meisten österreichischen Kindergärten als Kindergartenpädagogin beziehungsweise als -pädagogin anzutreffen sind und welchen die Verantwortung der Betreuung, der Unterstützung bei der Erziehung, aber auch die Förderung von frühkindlichen Bildungsprozessen obliegt.

Österreichweit gibt es derzeit 29 Standorte, die eine BAKIP beheimaten. Die Ausbildung schließt in der Regel an die 8. Schulstufe an, dauert fünf Jahre und setzt den erfolgreichen Abschluss der 8. Schulstufe, sowie die positive Ablegung einer praktischen Eignungsprüfung⁹⁹ voraus (vgl. BAKIP/BASOP o.J. a, S. o.A. [Online]¹⁰⁰). Diese umfasst laut der allgemeinen Homepage der BAKIPs in Österreich die Feststellung der Eignung in den folgenden Teilbereichen:

- „Musikalische Bildsamkeit
 - Bildnerische und gestalterische Bildbarkeit
 - Bewegungserziehung
 - Soziale Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit.“
- (BAKIP/BASOP o.J. a, S. o.A. [Online])

Angehende Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen haben demnach sowohl Musikalität, handwerkliches-, grobmotorisches und feinmotorisches Geschick (als dieses soll hier der Teilbereich „Bewegungserziehung“ interpretiert werden) als auch ein gewisses Maß an Selbstbewusstsein und Offenheit aufzuweisen, um an einer der Bildungsanstalten in Österreich aufgenommen zu werden.

⁹⁷ Verfügbar unter: URL: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/354156/KindergartenNotstand-in-Wien?_vl_backlink=/home/index.do [Stand 02.02.2012]

⁹⁸ In der folgenden Auseinandersetzung mit der Ausbildung, soll daher das Augenmerk gezielt auf die fünfjährige Ausbildung an den Bildungsanstalten gerichtet werden.

⁹⁹ Schülerinnen und Schüler, welche die 8. Schulstufe in „Deutsch, Englisch und/oder Mathematik“ in der zweiten Leistungsgruppe mit einer schlechteren Note als einem „Gut“ abschließen oder in einem der drei Fächer in der dritten Leistungsgruppe waren, haben darüber hinaus im Regelfall eine Zusatz-Aufnahmeprüfung zu absolvieren (vgl. BAKIP/BASOP o.J. a, S. o.A. [Online]).

¹⁰⁰ Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/aufnahme.htm> [Stand 02.02.2012]

Der Unterricht an den BAKIPS erfolgt anhand eines Lehrplans, welcher 2004 per Verordnung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) festgelegt wurde (vgl. BMBWK 2004c [Online]¹⁰¹).

Auf der Homepage des BMUKK wird folgendes, im BAKIP-Lehrplan ausgewiesene Bildungsziel herausgestellt, nach welchem die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik die „Aufgabe [haben], fundierte Allgemeinbildung (...) und jene Haltungen und Fähigkeiten zu vermitteln, die für die professionelle pädagogische Arbeit im Berufsfeld Kindergarten und Hort (bei Absolvierung der zusätzlichen Ausbildung zu Erzieher/innen an Horten) erforderlich sind.“ (BMUKK o.J. a., S.o.A. [Online]¹⁰²) Der Lehrplangentext ergänzt diese – auf der Homepage des BMUKK ausgewiesene – Formulierung des allgemeinen Bildungszieles mit der Zielsetzung des Matura-Abschlusses für die Absolventinnen und Absolventen: „(...) und sie zugleich zur Universitätsreife zu führen.“ (BMBWK 2004a, S.1 [Online]¹⁰³) Im „Leitbild der Bildungsanstalten“ (2006) wird der Auftrag der BAKIPs noch näher beschrieben. Demnach soll das Bildungsangebot es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen „ihre vielfältigen Interessen, Anlagen und Fähigkeiten im Rahmen differenzierter Lernerfahrungen zu erkennen und zu entwickeln.“ (BMUKK 2009c, S.1. [Online]¹⁰⁴) Als wesentliche Ziele der Schulen werden „Ganzheitliche Bildung, Persönlichkeitsbildung und der Erwerb sozialer Kompetenzen“ angeführt. Des Weiteren sehen die BAKIPs ihre Aufgabe darin, sich „mit gesellschaftlichen Veränderungen – insbesondere in den (...) [ihren] Berufsfeld betreffenden Bereichen – kritisch auseinander zusetzen, auf diese zu reagieren und Einfluss zu nehmen.“ (BMUKK 2009c, S.1. [Online]) Demnach sollen die Schülerinnen und Schüler an den BAKIPs eine sehr umfassende Ausbildung erhalten, welche sie sowohl in ihrer Persönlichkeitsbildung und hinsichtlich ihres Allgemeinwissens fördern, als auch auf den Berufseinstieg vorbereiten soll.¹⁰⁵ Welche berufsfachlichen Kompetenzen die Absolventinnen und

¹⁰¹ Verfügbar unter: URL:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2004_II_327 [Download am 17.01.2012]

¹⁰² Verfügbar unter: URL:
http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.xml [Stand 17.01.2012]

¹⁰³ Verfügbar unter: URL:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_327/COO_2026_100_2_120293.pdf [Download am 13.08.2010]

¹⁰⁴ Verfügbar unter: URL:
https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Leitbilder/Leitbild_II5.pdf [Download am 02.02.2012]

¹⁰⁵ Die Ausführungen des Leitbilds lassen aber auch die Interpretation zu, dass diese Formulierung auf das Selbstverständnis der BAKIPs als Ausbildungsinstitution hinweist. Als solche verschreiben sie sich dem Ziel, gesellschaftlich bedingte Veränderungen (die Ausbildung und vermutlich auch ein Stück weit die Institution Kindergarten betreffend) nicht einfach zu akzeptieren, sondern diese kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls auf diese Einfluss nehmen zu wollen.

Absolventen beim Abschluss der Ausbildung aufweisen sollen, werden auf der Homepage des BMUKK als charakteristische Merkmale der fünfjährigen Ausbildung aus dem allgemeinen Bildungsziel des Lehrplans herausgestellt. Diese „spezielle[n] Kompetenzen für die beruflichen Erfordernisse“ (BMUKK o.J. a., S.o.A. [Online]) lauten:

- „Kenntnis wichtiger pädagogischer, psychologischer und soziologischer Erklärungsangebote insbesondere für die (früh)kindliche Entwicklung und ihre Rahmenbedingungen in der Bildungsarbeit situationsgerecht umzusetzen,
- Kompetenz, spezifisch kindlichen philosophisch-ethisch-religiösen Vorstellungen als eigenständige Größe menschlicher Entwicklung auf der Suche nach Sinn zu stärken,
- Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation von personen-, altersgruppen- und aufgabenbezogener Bildungsarbeit (z.B. von Maßnahmen zu interkulturellem Lernen; zu geschlechtssensibler Pädagogik; zur speziellen Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf und deren Integration; des Gesundheitsmanagements im Sinne der Vorsorge und Erziehung zu einer gesunden Lebensführung),
- Fähigkeit zur situationsgerechten Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten,
- besondere Kenntnisse berufsrechtlicher Grundlagen vor allem in den Bereichen Sicherheit, Haftung, Hygiene, Ausstattung, Erste Hilfe und Verkehrserziehung,
- Kompetenzen der Betriebsorganisation und des Managements institutioneller Kinderbetreuungseinrichtungen unter Berücksichtigung von ökologischen und ökonomischen Zusammenhängen unter Einbeziehung moderner technischer Hilfsmittel sowie von Qualitätsmanagement (Qualitätsentwicklung und -sicherung).“ (BMUKK o.J. a., S. o.A. [Online])

Der Lehrplan führt im Allgemeinen Bildungsziel aber über die genannten speziellen berufsrelevanten Kompetenzen noch dezidiert „Persönlichkeitsmerkmale“ und „allgemeine Kompetenzen“ an. Demnach sollen die Absolventen der Ausbildung zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen folgende Persönlichkeitsmerkmale entwickelt haben:

- „Wertbewusstsein (Bewusstsein über ethische, religiöse und soziale Werte als Basis eines allgemeinen Wertesystems),
- Sensibilität und Offenheit für philosophisch-existentielle und religiöse Fragestellungen speziell auch des Kindes,

- Verantwortungsbewusstsein, Bereitschaft zu Eigenverantwortung und Kritikfähigkeit,
- Sensibilität für kultur- und geschlechtsspezifische Aspekte von Erziehung und Sozialisation,
- Bereitschaft zu Innovationen, Flexibilität und Mobilität,
- Bereitschaft zu selbstständigem Wissenserwerb sowie zu Fort- und Weiterbildung und
- Fähigkeit und Bereitschaft zum Reflektieren des eigenen Handelns und seiner Bedingungen“ (BMBWK 2004a, S.1 [Online])

und über folgende allgemeine Kompetenzen verfügen:

- „Philosophisch-ethisch-religiöse Grundkompetenz,
- Sprachkompetenz,
- soziale Kompetenz, insbesondere auch Empathie, Fähigkeit zum Umgang mit der eigenen und mit fremder Emotionalität sowie Konfliktfähigkeit,
- kommunikative Kompetenzen (Präsentation, Teamfähigkeit, Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Einrichtungen der institutionellen Pädagogik, Öffentlichkeitsarbeit),
- Leitungskompetenzen (Gesprächsführung, Moderation von Gruppen, Projektmanagement) und
- kreative Kompetenz.“ (BMBWK 2004a, S.1 [Online])

Diese angestrebten Kompetenzen werden auf der BAKIP-Website des BMUKK werbemäßig so zusammengefasst: „Was bieten wir? Einen Dreiklang aus Allgemein-, Berufs- und musisch kreativer Bildung. Dieses harmonische Zusammenspiel führt zu einer umfassenden Entwicklung der Persönlichkeit. Zu einer fachlich fundierten Erziehungspersönlichkeit. Die Ganzheitlichkeit – das macht die Einzigartigkeit der BAKIP aus. Menschen, die unseren Schultyp absolvieren, sind ganze Persönlichkeiten.“ (BAKIP/BASOP o.J. c, S. o.A. [Online]¹⁰⁶) Die Zielsetzung einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung erscheint angesichts der grundlegenden Erziehungs- und Bildungsaufgaben, welche von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen erwartet werden, jedenfalls nachvollziehbar und gerechtfertigt.

Auffällig erscheint in der Auflistung der Kompetenzen, dass die „Bereitschaft“ zur

¹⁰⁶ Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html> [Stand 02.02.2012]

Übernahme bestimmter Haltungen durch die Ausbildung vermittelt werden soll. Auf der BAKIP-Website wird hier besonders die Leistungsbereitschaft hervorgehoben. „Leistungsbereitschaft! Voraussetzung für Leistungsfähigkeit ist die Bereitschaft zur Leistung. Wir erwarten uns von unseren Absolventinnen und Absolventen Belastbarkeit, soziale Verantwortung, Kreativität und Führungskompetenz. Besucher der BAKIP sind Menschen, die Verantwortung übernehmen, die sozial engagiert handeln. Selbstständigkeit, ein klares Wertebewusstsein und Integrationsvermögen sind Bedingungen.“ (BAKIP/BASOP o.J. d, S. o.A. [Online]¹⁰⁷) Angesichts der Vielfalt der Anforderungen, mit welchen die angehenden Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Berufsfeld konfrontiert sein werden, scheint die Bereitschaft zur Leistungserbringung und zur Übernahme von Verantwortung tatsächlich eine Grundvoraussetzung zu sein.

Die im Lehrplan angeführten Kompetenzen und Haltungen erinnern an die – anhand der Auseinandersetzung mit dem österreichischen Bildungsrahmenplan eruierten – Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal, nach welchen u.a. die Fähigkeit und Bereitschaft die eigene Haltung und das Handeln zu reflektieren, Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation des pädagogischen Alltags, Sprachkompetenz, sowie Sensibilität und Offenheit gegenüber Kinder und Eltern genannt wurden (siehe Kapitel 3). Wie im Qualitätsdiskurs (Kapitel 3.2) dargestellt wurde zählt – nach den Verfasserinnen und Verfassern des Bildungsrahmenplans – des Weiteren „Qualitätsmanagement“ zu den wesentlichen Merkmalen von pädagogischer Qualität im Kindergarten. Der Erwerb von „Kompetenzen der Betriebsorganisation und des Managements institutioneller Kinderbetreuungseinrichtungen“ (BMUKK o.J. a., S. o.A. [Online]) in der Ausbildung scheint demnach sinnvoll und wichtig.

In welchen Unterrichtsgegenständen und mit welchen Lehrplaninhalten diese Zielsetzungen verfolgt werden sollen, ist in der Stundentafel¹⁰⁸ des BAKIP-Lehrplans (siehe Abb. 10) angeführt. Diese gibt einen Überblick zur fünfjährigen Ausbildung:

¹⁰⁷ Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/bakip2.html> [Stand 02.02.2012]

¹⁰⁸ Stundentafeln stellen nach Gerhard STEINDORF einen wesentlichen Bestandteil des Lehrplans dar. Sie bilden eine „tabellarische Übersicht der in den einzelnen Klassen (Lerngruppen) zu lehrenden Disziplinen“. (Steindorf 2000, S.97) Durch die Nennung der einzelnen Fächer, die Anzahl der Wochenstunden und deren Relation zu den Schuljahren, geben sie Aufschluss über die zu vermittelnden Bildungsbereiche, sowie über deren Gewichtung (vgl. Steindorf 2000, S.97).

V. Studentafel¹ (Gesamtstundenanzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände)

	Wochenstundenzahl					Summe
	Klasse					
Pflichtgegenstände	1.	2.	3.	4.	5.	
Religion	2	2	2	2	2	10
Pädagogik (einschl. Päd. Psychologie, Päd. Soziologie, Philosophie)	-	2	2	3	3	10
Heil- und Sonderpädagogik	-	-	-	1	1	2
Didaktik	2	2	2	2	2	10
Kindergartenpraxis *2)	2	2	4	4	4	16
Deutsch (einschließlich Sprecherziehung, Kinder- und Jugendliteratur)	4	3	3	3	2	15
Lebende Fremdsprache/Volkssprachensprache *3)	3	3	2	2	2	12
Geschichte und Sozialkunde, Politische Bildung	2	1	2	-	2	7
Geographie und Wirtschaftskunde	2	-	2	2	-	6
Mathematik	2	2	2	2	-	8
Physik	-	2	-	2	-	4
Chemie	-	2	2	-	-	4
Biologie und Umweltkunde (einschl. Gesundheit und Ernährung)	2	2	1	2	-	7
Musikerziehung	2	1	1	2	2	8
Instrumentalunterricht (Gitarre/Klavier/Akkordeon*4)	2	1	1	1/0	-	5/4
Flöte/Violine/Querflöte *4)	-	1	1	0/1	-	2/3
Rhythmisch-musikalische Erziehung	-	1	1	1	1	4
Bildnerische Erziehung	2	2	2	-	-	6
Werkerziehung	1	1	1	-	-	3
Textiles Gestalten	1	1	1	-	-	3
Seminar Bildner. Erziehung, Werkerz., Textiles Gestalten	-	-	-	3	3	6
Bewegungserziehung; Bewegung und Sport	2	2	2	2	3	11
Informatik und Medien	1	1	1	-	-	3
Seminar Organisation, Management und Recht	-	-	-	-	2	2
Seminar Ernährung mit praktischen Übungen	1	1	-	-	-	1
Seminar Kommunikationspraxis und Gruppendynamik (Verbindl. Übg)	-	-	-	-	2	2
Gesamtwochenstundenzahl	33	35	35	34	31	168

Abb. 10: Studentafel des BAKIP-Lehrplans 2004/Pflichtgegenstände (Q: vgl. BMBWK 2004a, S.6f [Online])

*1) Von der Verteilung der Wochenstunden kann schulautonom abgewichen werden

*2) Praxiswochen: 8 Wochen, auf die einzelnen Klassen laut Lehrplan verteilt

*3) Schulautonome Lehrplanbestimmung

*4) Festlegung des Instruments erfolgt durch die Schulleiterin/den Schulleiter

Über die Basisausbildung hinaus können noch zusätzliche Qualifikationen im Bereich der Horterziehung (siehe Abb. 11) oder (alternativ) der Frühkindpädagogik (siehe Abb. 12) durch die Absolvierung von Lehrangeboten (Bündel von Unterrichtsgegenständen) erworben werden:

	Wochenstundenzahl			Summe
	Klasse			
Zusätzliche Ausbildung Hort (mit Diplomabschluss)	3.	4.	5.	ges.
Pädagogik/Hort	-	1	-	1
Didaktik der Horterziehung	1	1	2	4
Hortpraxis	1	2	2	5
Deutsch (Lernhilfe)	-	-	1	1
Lebende Fremdsprache (Lernhilfe)	-	-	1	1
Mathematik (Lernhilfe)	-	-	1	1
Gesamtwochenstundenzahl Hort	2	4	7	13

Abb. 11: Stundentafel des BAKIP-Lehrplans 2004/Zusatzausbildung Hortpädagogik (Q: vgl. BMBWK 2004a, S.7 [Online])

	Wochenstundenzahl			Summe
	Klasse			
Freigegegenstand Früherziehung (mit Diplomabschluss)	3.	4.	5.	ges.
Physiologische Grundlagen	-	-	1	1
Pädagogik und Didaktik der Früherziehung	-	2	2	4
Didaktik der Früherziehung	1	-	-	1
Früherziehungspraxis	1	2	-	3
Unverbindl. Übung: Früherziehungspraxis, Kommunikation und Persönlichkeitsbildung	-	-	3	3
Gesamtwochenstundenzahl Früherziehung	2	4	6	12

Abb. 12: Stundentafel des BAKIP-Lehrplans 2004/Freigegegenstand Früherziehung (Q: vgl. BMBWK 2004a, S.7 [Online])

Somit weist die Ausbildung zur Kindergartenpädagogik inklusive Zusatzausbildung Hortpädagogik über fünf Jahre eine Gesamtwochenstundenzahl je Woche von 33 Stunden bis 38 Stunden, insgesamt 181 „Wochenstunden“ auf. Auffällig ist eine hohe

Auffächerung von einzelnen Unterrichtsgegenständen ohne Bündelung (z.B. 4. Klasse: 22 UG / 5. Klasse: 21 UG) bei einer Wochenarbeitszeit von 38 Stunden an der Schule, mit denen die im allgemeinen Bildungsziel der BAKIP formulierten Kompetenzen erworben werden sollen. LEX-NALIS merkt zur Stundenverteilung an BAKIPs kritisch an: „Lediglich zirka 30 Prozent der gesamten Unterrichtszeit steht den berufsbildenden Unterrichtsgegenständen zur Verfügung.“ (Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24) Angesichts der Tatsache, dass die mit einer Stofffülle verbundene Auffächerung von Lehrinhalten eine Vertiefung und eingehende Auseinandersetzung mit Schwerpunktsetzungen kaum zuzulassen vermag, scheint Kritik berechtigt. Die Ausbildung auf den tertiären Bildungssektor anzuheben und damit erst nach der Ablegung der Reifeprüfung anzusetzen, könnte demnach auf die Qualität der Ausbildung förderlich wirken. Nach Heidemarie LEX-NALIS hat sich relativ schnell herausgestellt, dass die viersemestrige Kolleg-Ausbildung, welche dem postsekundären Bereich zuzuordnen ist „zu einer deutlich höheren Qualität der Berufsausbildung führt“ (Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24), da im Gegensatz zu der fünfjährigen Ausbildung an BAKIPs die allgemeinbildenden Lehrinhalte nicht vermittelt werden müssen. Jedoch bietet diese Ausbildungsform längerfristig keine Lösung, da die Anhebung auf den tertiären Bildungssektor anzustreben ist (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24). Expertinnen und Experten sehen einen weiteren Vorteil einer Anhebung darin, dass eine tatsächliche Berufsentscheidung erst mit achtzehn Jahren zu treffen wäre (vgl. Gary 2006, S.265) und daher die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen, die den Beruf zur Kindergartenpädagogin/zum Kindergartenpädagogen tatsächlich ergreifen, steigen könnte (vgl. DiePresse.com o.J., S.o.A. [Online]).

In Hinblick auf die seit der Einführung der fünfjährigen Ausbildung (1982) geänderte Berufsbezeichnung von „Kindergärtnerin/Kindergärtner“ zu „Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge“ soll in der weiteren Auseinandersetzung mit dem Lehrplan nun das Unterrichtsfach Pädagogik näher betrachtet werden. Pädagogik wird ab der 2. Klasse für je 2 oder 3 Stunden pro Woche, insgesamt in den fünf Jahren der Ausbildung in 10 Wochenstunden unterrichtet und liegt somit im Feld der am besten gewichteten Unterrichtsgegenstände. Anhand der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, sollen die Schülerinnen und Schüler u.a. „fachbezogene Grundlagen“ eine „Einsicht in die Vorläufigkeit von (wissenschaftlichen) Erkenntnissen“ sowie die „Einsicht in die Möglichkeit, Notwendigkeit und Begrenztheit pädagogischen Handelns“ (BMBWK 2004a, S.24) erwerben. Der Erwerb dieser Kenntnisse bildet auch nach den Ergebnissen der Auseinandersetzung mit dem Bildungsrahmenplan eine wesentliche Voraussetzung für die Bewältigung der in der Praxis gestellten Anforderungen an die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. Demnach müssen sie sowohl über ein Grundlagenwissen zu verschiedenen Bildungsbereichen, als auch über Kenntnisse von

aktuellen Forschungsergebnissen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen verfügen (vgl. BMUKK 2009a, S.2f [Online]). Regelmäßige Fort- und Weiterbildung sollen hierbei unterstützen (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.42). Der Untertitel des Faches „Pädagogik“ „einschließlich Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie, Philosophie“ deutet allerdings an, dass schon allein aus Zeitgründen nur ein wenig wissenschaftlich fundierter Einblick in das Feld der Pädagogik vermittelt werden kann. Der exemplarische Blick auf die komplexen Lehrstoffangaben der 3. Klasse bestätigt den hohen Anspruch aber auch die Unmöglichkeit der grundlegenden, in die Tiefe gehenden Auseinandersetzung: „Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren, Pädagogische Psychologie, Grundlagen der Allgemeinen Psychologie, Motivationspsychologie, Lernpsychologie, Tiefenpsychologie, Pädagogische Soziologie, Zugänge zum Philosophieren, der Mensch als handelndes und erkennendes Wesen, die Stellung der Philosophie, Grundlagen der Erkenntnistheorie, der Logik, der Sprachphilosophie, der Ontologie, der Ethik und der Ästhetik, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftsmethodologie und erste praktische sowie fächerübergreifende Bezüge sowie fachspezifische Medienarbeit.“ (BMBWK 2004a, S.25)

Dasselbe Bild zeigt sich bei der Betrachtung des Unterrichtsfaches „Heil- und Sonderpädagogik“. Angesichts der Anforderung an die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen die pädagogische Arbeit am Entwicklungs- und Bildungsstand jedes einzelnen Kindes abzustimmen (vgl. Tietze/Knobeloch/Gerszonowicz 2005, S.8) sowie deren Förderbedarf zu erkennen, kommt diesen in der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen eine erhöhte Aufmerksamkeit zu. Geschlechtssensible Erziehung, ein Verständnis für das Phänomen der Behinderung und dessen Vielfältigkeit zu erkennen und auch die Fähigkeit zur kompetenten Beratung und zum sensiblen Agieren, stellen laut dem Lehrplan Bildungs- und Lehraufgaben in diesem Fach dar (vgl. BMBWK 2004a, S.26). Auch hier muss kritisch angemerkt werden, dass der Unterricht dieses Faches – aufgrund seines geringen Zeitausmaßes (2 Wochenstunden in der 4. und 5. Klasse) – diesen Anforderungen wohl kaum entsprechen kann.

Die Unterrichtsfächer „Kindergartenpraxis“ sowie „Didaktik“ stehen ab der ersten Klasse auf dem Stundenplan. Die Kindergartenpraxis soll den Schülerinnen und Schülern die notwendigen praktischen Erfahrungen für einen gelingenden Berufseinstieg vermitteln. Als Bildungs- und Lehraufgaben steht im Lehrplan geschrieben, dass die Schülerinnen und Schüler „Achtung vor dem Eigenwert der Persönlichkeit des Kindes entwickeln, (...) als Erziehungspersönlichkeit, Rollenflexibilität (Rollenkompetenz) und Handlungskompetenz erwerben, (...) für eine bewusste Auseinandersetzung mit Einstellungen und Werthaltungen im Sinne der Berufsethik sensibel werden, (...) [sowie] ihr Erziehungsverhalten hinsichtlich Geschlechtsrollenstereotypen hinterfragen [sollen]“.

(BMBWK 2004a, S.30) Auch ist es Aufgabe des zukünftigen Kindergartenfachpersonals „die Erziehungs- und Bildungsarbeit dem jeweiligen Stand der Didaktik entsprechen gestalten, systematisch beobachten, analysieren und reflektieren [zu] können“. (BMBWK 2004a, S.31) Auf der einen Seite wird demnach die Festigung in der Persönlichkeit als Erzieherin/als Erzieher verlangt, auf der anderen Seite sollen die Schülerinnen und Schüler auch eine gewisse Sensibilität dafür erhalten, welche verschiedene Rollen sie im Umgang mit den Kindern, den Eltern oder auch als Mitarbeiterin/Mitarbeiter in einer Organisation einnehmen. Planung, Vorbereitung, Reflexion und Evaluation sind Handwerke, welche sie anhand der Praxis erproben und einlernen sollen (vgl. BMBWK 2004a, S.31). Auch in der Auseinandersetzung mit dem Bildungsrahmenplan konnten diese Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal bezüglich Fähig- und Fertigkeiten herausgearbeitet werden. Besonders die Fähigkeit zur Selbstreflexion, aber auch die Hinterfragung von Leitbildern, sowie Methodenkompetenz und Reflexion der Methodenwahl in der Planung und Anwendung der pädagogischen Praxis wurden hier als wesentliche Grundkompetenzen und Haltungen genannt, welche Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen aufweisen müssen um „kompetenzorientierte Bildungsarbeit“ leisten zu können (vgl. u.a. BMUKK 2009a, S.2f [Online]; Kneidinger 2010, S.14; BMUKK 2009a, S.7 [Online]).

„Teamfähigkeit und Konfliktkultur“ sowie „Öffentlichkeitsarbeit“ werden in diesem Bereich ebenfalls als Bildungs- und Lehraufgabe genannt. Künftigen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen soll somit das Rüstzeug mitgegeben werden sowohl innerhalb der Organisation Kindergarten als auch nach außen kompetent auftreten zu können (vgl. BMBWK 2004a, S.31). Inwiefern die Schülerinnen und Schülern in der Zusammenarbeit mit Eltern und Erziehungsberechtigten von diesen als kompetent wahrgenommen werden, scheint bedingt durch die Altersdifferenz zwischen diesen beiden Gruppen eher fraglich.

Nach den Angaben des Lehrplans ist es anzuraten, in den beiden ersten Klassen die Fächer „Praxis“ und „Didaktik“ von einer Lehrperson unterrichten zu lassen, da sie in einem engen Zusammenhang stehen und sich gegenseitig beeinflussen (vgl. BMBWK 2004a, S.31). Dem Unterrichtsfach „Didaktik“ wird im BAKIP-Lehrplan eine lange Auflistung an Bildungs- und Lehraufgaben zugeschrieben. So werden u.a. die Auseinandersetzung mit Bildungsmitteln, der Erwerb von Fachkompetenz, von Flexibilität in Entscheidungsprozessen, von Ausdrucksfähigkeit sowie die Förderung von Kreativität und Sozialkompetenz als zu erreichende Ziele genannt (vgl. BMBWK 2004a, S.27). Als „Vorrangige Kriterien bei der Auswahl des Lehrstoffes“ werden „Orientierung am Erlebnis- und Erfahrungshintergrund der Schülerinnen und Schüler und an Erfordernissen der Kindergartenpraxis, aufbauende, kontinuierliche Strukturierung und Basis für

„lebensbegleitendes Lernen“ (BMBWK 2004a, S.28) angeführt. Die Schülerinnen und Schüler sollen die „Erziehungs- und Bildungsarbeit dem jeweiligen Stand der Didaktik entsprechend planen, vorbereiten, umsetzen und reflektieren können.“ (BMBWK 2004a, S.27) An dieser Stelle wird anhand der Dopplung der in den Fächern „Didaktik“ und „Kindergartenpraxis“ zu erreichenden Ziele die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis sichtbar. Die im Didaktikunterricht vermittelten Inhalte und Haltungen sollen in der Praxis erprobt werden. Die in der Praxis gemachten Erfahrungen sollen wiederum im Didaktikunterricht besprochen und analysiert werden. Anhand dieser Kombination soll die Reflexion des eigenen Auftretens und Handelns im Kindergarten eingeübt werden.

Während die Lehrerinnen und Lehrer in den allgemeinbildenden Fächern eine Ausbildung im Universitätsbereich absolviert haben müssen, werden die Lehrpersonen aus dem Praxis- und Didaktikbereich allerdings nur durch einen vom BMUKK angebotenen Kurs zur Dienstprüfung, mit welchem die Unterrichtsberechtigung erworben werden kann, vorbereitet (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24). LEX-NALIS weist in diesem Zusammenhang auch darauf hin, dass die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, denen die Praxisbegleitung obliegt, keine Zusatzqualifikationen aufweisen müssen (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24). Angesichts deren Rolle als Vorbild und als Unterstützung des Ausbildungsprozesses der Schülerinnen und Schüler kann dies als Qualitätsmangel in der BAKIP-Ausbildung ausgelegt werden.

4.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass die fünfjährige Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in den BAKIPs in Österreich zu einer deutlich höheren Qualität der Berufsausbildung geführt hat. Längerfristig wäre aber – jedenfalls aus pädagogischer Sicht – anzustreben, die Ausbildung auf den tertiären Bildungssektor anzuheben. Angesichts der hohen pädagogischen Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal, der großen Verantwortung und der umfassenden gesellschaftlichen Erwartungen sind die Bezeichnungen „Kindergärtnerin“ oder „Kindergartentante“ aktuell jedenfalls überholt, es muss allerdings ebenso eingestanden werden, dass die Ausbildung im Rahmen einer höheren Schule dem Anspruch einer (wissenschaftlich) fundierten pädagogischen Bildung (zur/zum „Kindergartenpädagogin/-pädagogen“) u.a. aufgrund der Verflechtung von Allgemeinbildung und Fachausbildung, sowie der Qualifizierung der Lehrenden nicht gerecht werden kann.

Wie bereits in dieser Diplomarbeit früher dargestellt wurde (vgl. Kapitel 1 und 3), weisen verschiedene Expertinnen und Experten, sowie die OECD dezidiert darauf hin, dass die derzeitige Ausbildung des Kindergartenfachpersonals an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP), welche zum Sekundarschulbereich gehört, hinsichtlich der aktuellen und zukünftigen Ansprüche „inadäquat“ (vgl. OECD 2006, S.45 [Online]) sei und es daher ihrer Anhebung auf den tertiären Bildungssektor – beziehungsweise einer „universitären Beteiligung“ (vgl. OECD 2006, S.38f [Online]) – bedürfe. Auch liegt das österreichische Ausbildungsmodell außerhalb des EU-Standards, nach welchem für die Ausübung dieses Berufes eine mindestens dreijährige Ausbildung nach Abschluss der Sekundarstufe II gegeben sein soll.

Der Frage, welche Merkmale eine Profession ausmachen und ob pädagogische Berufe, insbesondere der der Kindergartenpädagogin und des -pädagogen, die Kriterien einer Profession erfüllen könnten und warum Professionalisierung in diesem Berufsfeld sinnvoll sein soll, wird im Folgenden nachgegangen.

5. Professionalisierung der Elementarpädagogik (Leitner)

In den vorherigen Kapiteln dieser Diplomarbeit wurde sichtbar, dass die Diskussion um professionelles Handeln in frühpädagogischen Betreuungseinrichtungen in Österreich hoch aktuell ist. Die Aufgaben an das Kindergartenfachpersonal haben sich in den letzten Jahren zunehmend differenziert und wurden durch gesellschaftliche, politische und bildungswissenschaftliche Anforderungen ausgeweitet. „Die Aufgabe der professionellen PädagogInnen in Kindergärten ist es, Kinder durch eine vorbereitete Umgebung in der Entwicklung aller ihrer Potentiale zu unterstützen, systematisch und vom Kind ausgehend Bildungsimpulse zu geben, liebevolle, sichere und wertschätzende Beziehungen als Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsarbeit zu gewährleisten und Förderangebote so in den pädagogischen Alltag zu integrieren, dass die Kinder auf ihre Ressourcen zurückgreifen können. Dabei sollten sie auch das Kindeswohl im Blick haben und mögliche Gefährdungen erkennen können.“ (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S.28) Die individuelle Förderung der Kinder mit Berücksichtigung ihrer kulturellen, sozio-ökonomischen und sprachlichen Voraussetzungen ist nur eine der Aufgaben, welche das Kindergartenfachpersonal im Alltag zu bewältigen hat. Ebenso müssen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen die Familien in der Erziehung und Betreuung der Kinder unterstützen und beraten, da aufgrund der veränderten Familienstrukturen, oft eine Unsicherheit innerhalb der Familien in Bezug auf die Erziehung der Kinder feststellbar ist und sie auf Unterstützungsleistungen angewiesen sind (vgl. Kasüschke/Fröhlich-Gildhoff 2008, S.64).

Des Weiteren findet sich in der Diskussion die Forderung, dass sich das Fachpersonal regelmäßig weiterbilden muss, um sich Kenntnisse von aktuellen Forschungsergebnissen aus den Fachbereichen Pädagogik, Psychologie und Soziologie, sowie neues Grundlagenwissen zu den verschiedenen Bildungsbereichen anzueignen (vgl. BMUKK 2009a, S.2 [Online]).

Wie anhand der Gegenüberstellung der vielfältigen Anforderungen, die im Berufsalltag an die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gestellt werden und den Kompetenzen und beruflichen Qualifikationen, die durch die Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIPs) vermittelt werden sollen aufgezeigt wurde, scheint die derzeitige Ausbildung auf Sekundarniveau nicht allen diesen Anforderungen zu entsprechen. Dies könnte in weiterer Folge dazu führen, dass die Absolventinnen und Absolventen der BAKIP nicht im nötigen Maße auf die vielfältigen Aufgaben des Arbeitsalltags vorbereitet sind. Die Frage, ob das künftige Kindergartenfachpersonal

durch eine akademische Ausbildung eher befähigt werden könnte, den an sie gestellten Herausforderungen gerecht zu werden, scheint daher berechtigt.

In der erwähnten Diskussion um die veränderten Aufgaben des Kindergartenfachpersonals, fließt das Thema der Professionalisierung beziehungsweise der Professionalisierungsbedürftigkeit des Berufes stark ein. In der Diskussion werden oft jene Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindergartenfachpersonals genannt, welche ein verbessertes Umgehen mit den veränderten Bedingungen des Arbeitsfeldes ermöglichen sollen, aber derzeit noch nicht im nötigen Ausmaß in der Ausbildung berücksichtigt werden, um die Professionalisierungsbedürftigkeit der elementarpädagogischen Fachkräfte zu begründen. Nach dem Charlotte Bühler-Institut und PädQUIS stellt ein Kriterium von professionellem Handeln die Fähigkeit dar, die der Arbeit zugrundeliegenden pädagogischen Normen und Ziele in der Öffentlichkeit legitimieren und begründen zu können (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.5). Daher ist ein professionelles Berufsverständnis, welches durch eine höherwertige (tertiäre) Ausbildung erworben werden soll, nötig. Des Weiteren befinden sich Werte, Ziele und Normen in der sich stetig wandelnden Gesellschaft in einem permanenten Wandel, was dazu führt, dass das Personal die pädagogischen Orientierungen und Konzepte reflektieren, sowie durch Selbstbeobachtung, Hospitieren und Feedback sein Erziehverhalten regelmäßig hinterfragen können muss (vgl. BMUKK 2009a, S.67 [Online]).

SCHRITTESSER merkt dazu an, dass in den letzten Jahren die Tendenz anstieg professionelles Handeln an bestimmten Kompetenzen zu messen. Diese Kompetenzkataloge beschreiben Vorstellungsbilder oder Tätigkeitsfelder der pädagogischen Arbeit, indem sie das Berufsbild operationalisieren, das heißt auf kleinteilige Tätigkeitsstrukturen beschränken um eine Überprüfung möglich zu machen (vgl. Schritteser 2011, S.95). SCHRITTESSER kritisiert, dass dadurch „jene Bereiche, die sich nicht auf unmittelbare und performativ sichtbare Problemlösungsfähigkeiten beschränken lassen (...)“ (Schritteser 2011, S.95) nicht untersucht werden können und daher ausgeklammert werden. Demzufolge ist eine professionstheoretische Betrachtung der strukturellen Merkmale von pädagogischem Handeln nötig, um die Professionalisierungsbedürftigkeit des Berufes aufzeigen zu können.

Im weiteren Verlauf sollen daher die strukturellen Merkmale von professionellem Handeln herausgearbeitet werden, um diese anschließend mit den Merkmalen pädagogischen Handelns vergleichen zu können.

Des Weiteren wird die Notwendigkeit der Akademisierung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen aus professionstheoretischer Sicht beleuchtet. Dabei wird

danach gefragt, inwiefern durch eine Professionalisierung des Berufes der Widerspruch zwischen Bildung und Institutionalisierung aufgelöst werden kann.

5.1 Strukturelle Merkmale professionellen Handelns

Nach Angelika PASEKA, Michael SCHRATZ und Ilse SCHRITTESSER soll professionalisiertes Handeln „in krisenanfälligen gesellschaftlich hochsignifikanten Bereichen für die Bewältigung potenzieller oder realer individueller oder kollektiver Krisen (...) sorgen. Dabei sind einerseits Bestand und Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Zusammenhangs zu gewährleisten und gleichzeitig das Voranbringen oder Wiederherstellen einer so weitgehend wie möglich autonomen Lebenspraxis des Einzelnen sicherzustellen.“ (Paseka/Schratz/Schrittesser 2011, S.8)

Von professionellem Handeln kann demnach gesprochen werden, wenn den Klienten in einer krisenbelasteten Situation nicht nur bei der Problemlösung geholfen wird, sondern ihnen ebenfalls ein Weg aufgezeigt wird, der es ermöglicht nachfolgende ähnliche Situationen eigenständig bewältigen zu können. Nach Raf VANDERSTRAETEN sind für die Bearbeitung der persönlichen Probleme der Klienten ein spezialisiertes Fachwissen und die Entwicklung einer differenzierten Fachsprache erforderlich. Dieses spezialisierte Wissen und die Fachsprache helfen dem professionellen Praktiker, sich zu legitimieren und sind ein Zeichen seiner Autorität in diesem Berufsfeld. Die Behandlung der Probleme erfordert des Weiteren von Seiten der professionell Handelnden eine gewisse Risikoabwägung, denn „professionelle Praktiker müssen auch dann Entscheidungen treffen, wenn ein wissenschaftlich begründetes Richtig/Falsch Urteil nicht getroffen werden kann.“ (Vanderstraeten 2008, S.100f) Die Arbeit des Praktikers kennzeichnet sich demnach durch eine Fülle von Unsicherheiten aus, bezüglich der individuellen Probleme der Klienten, der Vielfalt der möglichen Entscheidungen und aufgrund des Klienten-Praktiker-Verhältnisses. Das Arbeitsbündnis zwischen Professionellen und Klienten ist daher sehr störungsanfällig. Laut Rudolf STICHWEH ist daher ein „wesentliches Moment der Problemsituation (...) [die] *Ungewißheit* hinsichtlich der Dynamik der Situation, hinsichtlich der zu wählenden Handlungsstrategien und schließlich dem mutmaßlichen Ausgang (...)“. (Stichweh 1994, S.296, Hervorhebung im Original) Aufgrund dieses hohen Fehlerpotenzials in der professionellen Arbeit, empfiehlt Fritz SCHÜTZE u.A. eine „selbstreflexive, selbstkritische und selbstvergewissernde Erkenntnishaltung“ (Schütze [u.A.] 1996, S.337) der Professionellen, welche sie in der Ausbildung und in der Weiterbildung erwerben sollen.

Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, benötigen Professionelle eine wissenschaftliche Ausbildung, die ihnen eine Grundlage zur Entscheidungsfindung bietet und es ihnen ermöglicht, auf die individuell einzigartigen Probleme der Klienten eingehen zu können. Daher definiert Gaia DI LUZIO Profession als „ein[en] Beruf (...), der innerhalb eines arbeitsteilig organisierten Funktionssystems (wie z.B. Gesundheit, Recht, Pädagogik oder Religion) die alleinige, durch eine spezialisierte wissenschaftliche Ausbildung erworbene und durch ein Diplom beglaubigte Fachkompetenz zur praktischen Problemlösung in individuell gelagerten `Fällen´ von Klienten hat. (...) Der Beruf wird darüber legitimiert, dass er einen Dienst am Allgemeinwohl leistet und somit im Interesse der Allgemeinheit und nicht im eigenen Interesse handelt (...). Dabei beruft er sich auf einen übergeordneten Wert, an dem sich sein Wissenssystem und seine Anwendung ausrichten (wie z.B. Gesundheit im Falle der Ärzteschaft, Gerechtigkeit im Falle von Rechtsanwälten, Bildung im Falle von Pädagogen und Seelenheil im Falle von Pfarrern).“ (di Luzio 2005, S.69f)

Die pädagogische Arbeit im Kindergarten, kann durch die derzeitige Ausbildung im Sekundarbereich, nach dem oben definierten Professionsbegriff, nicht als professionalisiertes Handeln klassifiziert werden. Doch finden sich durchaus professionelle Merkmale in der täglichen Arbeit des Kindergartenfachpersonals. Darunter werden beispielsweise auch Kriterien der Wissensvermittlung erfasst.

Wie von SCHRITTESSER dargelegt, wurde in den letzten Jahrzehnten die Erkenntnis immer bedeutsamer, dass die Vermittlung von Wissen und Können in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft einen hohen Stellenwert hat. Damit wurde die „Vermittlungskompetenz, die Kernkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen, zur unverzichtbaren Ressource gesellschaftlicher Entwicklung und ein Versagen von Vermittlung zu einem unkalkulierbaren Risiko. Daraus lassen sich die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe und der Anspruch ableiten, pädagogische Professionalität voranzutreiben, um sicherzustellen, dass immanente Vermittlungskrisen von den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen identifiziert und so gut als möglich bearbeitet werden können.“ (Schrittesser 2011, S.102f) Diese Vermittlungskrisen und die Folgen, welche für die Kinder entstehen wenn sie nicht individuell gefördert und damit auf das lebenslange Lernen vorbereitet werden, begründen die Wichtigkeit einer Professionalisierung von pädagogischem Handeln.

Der Versuch einer Unterscheidung von pädagogischen Berufen und klassischen Professionen ließ ebenfalls den Begriff der „Semi-Profession“ entstehen. Jene Vertreter (vgl. dazu Etzioni 1969) zogen Merkmale klassischer Professionen heran und verglichen diese mit der Handlungsstruktur pädagogischer Berufe. So wurde die Diskrepanz zwischen klassischen Professionen und pädagogischen Berufen darin verortet, dass diese

Berufsgruppe einen großen Anteil weiblicher Mitglieder aufweist, einen geringeren Status in der Gesellschaft inne hat, sowie sich durch kürzere Ausbildungszeiten und weniger spezialisiertes Wissen auszeichnet (vgl. Terhart 1992, S.107ff). Anhand einer historischen Betrachtung lässt sich nach Nicole WEHNER aufzeigen, dass es sich bei Professionen anfangs nur „um ausschließlich männliche (Elite-)Berufe [handelte]. Die parallel dazu entstandenen zuarbeitenden Berufe waren dagegen von Frauen besetzt und etablierten sich teilweise als die sogenannten Semiprofessionen.“ (Wehner 2010, S.41) Vor allem jene Berufe welche an die traditionellen Rollenverständnisse anknüpften, z.B. Berufe des pflegenden und erziehenden Sektors, welche also an die „natürlichen Tätigkeiten“ der Frauen anschlossen, wurden als „Semi-Professionen“ bezeichnet (vgl. Wehner 2010, S.41). Diesen Argumenten begegnet die derzeitige wissenschaftliche Debatte mit dem Hinweis, dass pädagogische Berufe durchaus Merkmale einer Profession besitzen, diese sich aber von klassischen Professionen (Medizin, Recht, Theologie) differenzieren¹⁰⁹ (vgl. dazu Wehner 2010, S.31; Schrittmesser 2011, S.96).

5.2 Vergleich der strukturellen Merkmale professionellen und pädagogischen Handelns

In der Diskussion um den professionellen Habitus von Pädagoginnen und Pädagogen muss daher die besondere Rolle des pädagogischen Fachpersonals in der Arbeit mit den Kindern betrachtet werden. Professionelle Pädagogen und Pädagoginnen, egal ob diese im Kindergarten oder in einer Schule tätig sind, haben die Aufgabe ihre „Klienten“ durch die Vermittlung von Wissen und Können auf ein Leben in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft vorzubereiten (vgl. Schrittmesser 2011, S.102). Daher stellt bei der Tätigkeit des Kindergartenfachpersonals, die Dringlichkeit der Vermittlung von bestimmten Kompetenzen eine krisenbelastete Situation dar. Denn der Kindergarten soll auf ein lebenslanges Lernen vorbereiten, womit den Kindern die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden soll. Als eine der professionellen Aufgaben des Kindergartenfachpersonals gilt deshalb die „Vermittlungskompetenz“ (vgl. Schrittmesser 2011, S.102), um diese Anforderungen umsetzen zu können.

Ein weiteres spezielles Merkmal von professionellem pädagogischem Handeln stellt der Klienten-Professionellen-Status dar. Bei den klassischen Professionen treten die Klienten

¹⁰⁹ Für weiterführende Informationen zu den verschiedenen Professionstheorien und Merkmalen professionellen pädagogischen Handelns vgl. u.a. den Sammelband von Combe ²1997 und Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992.

aufgrund ihres Leidendrucks der individuellen Krise mit den professionellen Praktikern in Kontakt und erhoffen sich Hilfe bei deren Problemlösung. In der Arbeit im Kindergarten stellt sich das Klienten-Professionellen-Verhältnis anders dar, da nicht die „Klienten“ selbst sondern deren Eltern entscheiden, ob und in welchen Kindergarten die Kinder gehen sollen, beziehungsweise die Eltern durch das im Jahr 2010 eingeführte verpflichtende letzte Kindergartenjahr nicht dazu berechtigt sind sich dem staatlichen Einfluss auf die Erziehungsarbeit zu entziehen. Die Kinder stellen des Weiteren aufgrund ihres Alters nicht kontraktfähige Klienten dar (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992a, S.15). Hauke BRUNKHORST sieht daher „die mangelnde Autonomie der Lebenspraxis“ (vgl. Brunkhorst 1992, S.66) der Klienten als ein weiteres Merkmal der professionellen pädagogischen Tätigkeiten. In der Diskussion um die Professionalisierung pädagogischen Handelns, müssen diese speziellen Merkmale mitgedacht werden und von dem Kindergartenfachpersonal in der täglichen Arbeit berücksichtigt, reflektiert und bearbeitet werden.

Die professionelle Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ist durch die fehlende Autonomie der Klienten sowie aufgrund der speziellen Art deren „Krisen“ geprägt, wodurch das Kindergartenfachpersonal auf die „Ungewissheit“ in der Arbeitssituation reagieren können muss. Das professionelle pädagogische Handeln ist geprägt von einer Fülle von Unsicherheiten bezüglich der zu wählenden Methoden und des Ausgangs der Situation. Werner HELSPER betont daher, dass die „Auseinandersetzung mit der Ungewissheit, der `Krise´, also mit der Nicht-Standardisierbarkeit des pädagogischen Handelns“¹¹⁰ (Helsper 2001, S.10) ein Kernelement der pädagogischen Arbeit darstellt. Hilde von BALLUSECK und Iris NENTWIG-GESEMANN betonen ebenfalls, dass das pädagogische Fachpersonal oft mit offenen, unbestimmten und unvorhersehbaren Situationen umgehen muss, indem es versucht die Situationen deutend zu verstehen und auf die Bewältigung von nichtstandardisierten Situationen vorbereitet zu sein. Um mit diesen unbestimmten Momenten in der pädagogischen Arbeit umgehen zu können, benötigen die Pädagoginnen und Pädagogen ein breites, abstraktes Wissen, sowie die Fähigkeit dieses Wissen im Umgang mit einzelnen Menschen, in speziellen Situationen anwenden zu können (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S.28f). Pädagoginnen und Pädagogen müssen demnach in krisenbelasteten Situationen auf eine fundierte wissenschaftlich begründete Wissensbasis zugreifen können, um der unbestimmten Situationen professionell begegnen zu können. Dazu gehört nach HELSPER ebenso, dass das

¹¹⁰ Werner Helsper bearbeitet in diesem Artikel die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Überlegungen sind jedoch auch auf die Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen übertragbar.

Kindergartenfachpersonal die Unbestimmtheit und Nicht-Standardisierbarkeit der Situation akzeptiert und damit die „gelassene Annahme der Krise (...) erst die Möglichkeit [impliziert], sich umfassend mit der Krisenkonstellation auseinandersetzen und sie reflektieren zu können. So beinhaltet die Akzeptanz der immer wiederkehrenden `Krise´ (...) auch die Möglichkeit, verstehen und erklären zu können, was und warum dies geschieht.“ (Helsper 2001, S.11) Diese Fähigkeit, unbestimmte Situationen durch reflexive Überlegungen anzunehmen, erwerben die Pädagoginnen und Pädagogen durch eine wissenschaftlich fundierte Ausbildung.

Eine wissenschaftliche Ausbildung ist daher ebenfalls eine Voraussetzung professioneller pädagogischer Berufe. BALLUSECK und NENTWIG-GESEMANN weisen darauf hin, dass ein differenziertes theoretisches-, ebenso wie elementar- und fachdidaktisches Wissen in den verschiedenen Fachdisziplinen nötig ist, um eine professionelle Handlungskompetenz zu erwerben (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S.29). Allen Professionstheorien ist inhärent, dass professionelles Handeln ohne eine eigene fundierte wissenschaftliche Ausbildung nicht möglich ist. Arno COMBE merkt dazu kritisch an, dass dieses Merkmal zur Definition von Professionen alleine nicht mehr ausreicht, da immer mehr Berufe ihr Wissen durch eine Ausbildung im tertiären Bildungssektor weitergeben, die nicht zwangsläufig der geltenden Definition von Professionen unterliegen (vgl. Combe 21997, S.501). Des Weiteren weisen Bernd DEWE, Wilfried FERCHHOFF und Frank-Olaf RADTKE kritisch darauf hin, dass die Annahme – wissenschaftlich generiertes Wissen allein reiche für eine Professionalisierung pädagogischer Berufe – nicht korrekt ist. Denn es wird „nicht hinreichend (...) in derartigen Konzeptualisierungen der Umstand berücksichtigt, daß wissenschaftliches Wissen von vornherein nicht ein besseres Handeln-Können impliziert.“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, S.72) Da demnach ein rein theoretisches Wissen, welches in einer tertiären Ausbildung vermittelt wurde, nicht ausreicht um zu einem professionellen pädagogischen Handeln zu führen, lässt sich daraus schließen, dass neben einer fundierten Ausbildung auch andere Voraussetzungen gegeben sein müssen, um pädagogisches Handeln professionalisieren zu können.

Neben der rein wissenschaftlichen Ausbildung, in den Theorien und der Didaktik der Fachdisziplin ist ebenso ein handlungspraktisches Wissen nötig.

Die wissenschaftlichen Erkenntnisquellen und Analyseverfahren werden nach SCHÜTZE durch eine akademische Ausbildung an die Auszubildenden weitergegeben und müssen im Anschluss durch Praktika eingeübt werden – wobei die Einübung durch die Anleitung von Expertinnen und Experten erfolgt (vgl. Schütze 21997, S.184).

Ein weiteres wichtiges Kriterium in der professionellen Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen ist daher auch die Reflexion der praktischen Handlungen. Professionell Tätige müssen über „wissenschaftlich abgesicherte Wissensbestände und

Reflexionsmöglichkeiten verfügen. Sie bedürfen daher – neben dem Erfahrungswissen und Können der (...) [Praxis] – eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus, den sie im Verlauf der (...) [Ausbildung] erwerben müssen.“ (Helsper 2001, S.11f) Pädagoginnen und Pädagogen müssen also während ihrer Ausbildung ein grundlegendes theoretisches Wissen erwerben. Damit dieses aber in der praktischen Arbeit, unter Zeitdruck in einer nicht-standardisierten Situation auf den individuellen Fall bezogen werden kann, müssen die Auszubildenden daher einen „doppelten Habitus“ (vgl. Helsper 2001, S.10) entwickeln, der es ihnen ermöglicht „einerseits die Angemessenheit der eigenen Handlungen von den Anforderungen des individuellen Falls abzuleiten, sowie andererseits jede gesetzte Handlung methodologisch fundiert begründen zu können“. (Schrittesser 2006, S.623)

Dieser professionelle, reflexive Habitus ermöglicht es dem Kindergartenfachpersonal, seine Arbeit gegenüber der Öffentlichkeit begründen zu können. Durch die krisenhafte Praxis müssen die Pädagoginnen und Pädagogen „sowohl ihre Handlungen begründen können, als auch erklären, was dort geschieht. Sie sind sich und anderen an dieser Stelle begründungspflichtig.“ (Helsper 2001, S.11) Diese Begründungsverpflichtung ist vor allem aufgrund der Nicht-Standardisierbarkeit und Ungewissheit der Situationen wichtig, da professionelle Tätige auch kompetent handeln müssen „obwohl ein begründetes Richtig/Falsch Urteil nicht getroffen werden kann. (...) Diese hohe Risikoanfälligkeit [erzeugt] bei den Professionen einen gesteigerten Bedarf für institutionelle Formen individueller Absicherung (...)“. (Vanderstraeten 2008, S.102) Durch den Anspruch, die eigenen Handlungen mit Hilfe eines professionellen Habitus begründen zu können, erfahren Professionelle die Organisation als einen strukturellen Rahmen ihrer Arbeit, der ihnen helfen kann mit den unbestimmten Situationen in der praktischen Tätigkeit zurecht zu kommen. HELSPER weist ebenfalls darauf hin, dass durch die organisatorischen Regelungen die Spannung von Handlungszwang und Begründungsverpflichtung entlastet werden können. Für professionell Tätige bieten standardisierte Routinen demnach entlastende Gewissheit (vgl. Helsper 1997, S.535).

5.2.1 Professionelles pädagogisches Handeln in Organisationen

Die Einbettung der professionellen pädagogischen Tätigkeiten in Organisationen, dient daher laut VANDERSTRAETEN zum Einen der Orientierung der Praktiker, indem die Organisationen durch ihre Mechanismen das Handeln strukturieren und Möglichkeiten der Vernetzung und Unterstützung untereinander bieten (vgl. Vanderstraeten 2008, S.105). Zum anderen sehen sich professionell Tätige „aber auch in der Gefahr, von diesen Organisationsstrukturen ungebührlich kontrolliert zu werden; (...) [die Profession] hat

also ein prekäres und kritisches Verhältnis zu ihrer organisatorischen Einbettung.“ (Schütze 2019, S.185)

Diese kritische Haltung der Professionellen gegenüber den organisatorischen Bedingungen des Arbeitsfeldes, ist vor allem in Bezug auf die frühe Bildung der Kinder in Institutionen nötig. Wie bereits in Kapitel 3 dieser Diplomarbeit gezeigt wurde, wird Bildung als ein Prozess vom Kinde aus verstanden. Dem Verständnis des österreichischen Bildungsrahmenplans zu Folge, können frühkindliche Bildungsprozesse als komplexe Austauschprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt verstanden werden. Das Kind als Ko-Konstrukteur seiner eigenen Bildung, sollte in der täglichen Arbeit des Kindergartenfachpersonals im Mittelpunkt stehen (vgl. BMUKK 2009a). Diesem Verständnis von frühkindlicher Bildung ist demnach ein Aspekt der Autonomie und Mündigkeit inhärent. Durch ein professionelles pädagogisches Handeln soll diesem Anspruch auf Autonomie der Kinder entsprochen werden können.

Jedoch sollen die Kinder ebenso durch den Besuch des Kindergartens auf das lebenslange Lernen und das Bestehen in einer sich schnell wandelnden Wissensgesellschaft vorbereitet werden. Die Auslagerung von Bildungsprozessen an öffentliche Institutionen, die damit einhergehende Einschreibung ökonomischer Motive in Bildungsprozesse und der Versuch Bildungssysteme und deren Adressaten an ökonomische Anforderungen anzupassen bedürfen nach SCHRITTESSER einer kritischen Betrachtung und eines Bewusstseins, für die diesem Prozess inhärenten Risiken (vgl. Schritteser 2006, S.619). So beinhaltet Institutionalisierung mit dem Ziel einer individuellen Förderung und der Ermöglichung von Bildung zwar ein Freiheitsmoment, da aber Institutionen zur Erhaltung ihrer Stabilität Regeln, Normen, Kontroll- und Sanktionssysteme aufweisen, stellen sie sich durch ihren Herrschaftsanspruch dem Mündigkeitsanspruch von Bildung entgegen (vgl. Schritteser 2006, S.614).

Diesem Widerspruch müssen professionell handelnde Elementarpädagoginnen und -pädagogen begegnen können, indem ihnen die Mechanismen von Organisationen bewusst sind. Jedoch ist darauf zu achten, dass es nicht zu einer, nach SCHÜTZE, organisationsfeindlichen Atmosphäre kommt, wenn sich professionell Tätige gegen die Übergriffe der Organisationen wehren wollen. „Eine solche Atmosphäre kann ein Hindernis sein, die vermeintlichen und tatsächlichen Systemzwänge der Organisation zu durchschauen und eine erfolgreiche Gegenwehr gegen Übergriffe der Organisation zu mobilisieren.“ (Schütze 2019, S.193) Daher ist ein kritisches Bearbeiten und Reflektieren von professionellem Handeln in Bezug auf die Mechanismen von Organisationen nötig. Aufgrund dessen weist SCHRITTESSER auf die Möglichkeit hin, dass durch professionalisiertes Handeln – im Hinblick auf den „doppelten Habitus“ (Helsper 2001) – die Gefahr verringert werden kann, gesellschaftliche Ansprüche

unreflektiert an Klienten (im Fall der Kindergartenpädagogin/ des -pädagogen an das Kind) weiterzugeben und es so beim Professionellen zu einem Bewusstsein über die mögliche potentielle Vereinnahmung des Subjekts durch die Organisation kommt. Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen demnach sicherstellen, dass ihr Handeln systematisch und methodisch abgesichert ist, um dadurch die Kinder vor den kontrollierenden Mechanismen zu schützen (vgl. Schritteser 2006, S.622f).

Die Förderung der kindlichen Bildung und Autonomie sollte demnach Ziel der pädagogischen Praxis sein, ohne jedoch die Beeinflussung der kindlichen Entwicklung durch die Organisation zuzulassen. „Um diesem Anliegen gerecht zu werden, bedarf es jedoch der Autonomie der Professionellen, ohne die gibt es keine Autonomie der Kinder. Nur wer selbst nicht fremd gesteuert ist, kann Voraussetzungen und Konsequenzen der Selbstbestimmung begreifen, vorleben und entwickeln.“ (von Balluseck 2008, S.28) Die Autonomie der Pädagoginnen und Pädagogen ist jedoch, solange die Arbeit in Organisationen mit deren Kontroll- und Steuerungssysteme stattfindet, nicht im geforderten Maße möglich.

Pädagoginnen und Pädagogen können aber, durch das Ausbilden eines professionellen Habitus, diesen Bedingungen in der Arbeit begegnen. HELSPER führt aus, dass nur durch einen doppelten Habitus, die sozialen Rahmungen und Prozesse des pädagogischen Handelns einer Geltungsüberprüfung unterzogen werden können. „Diese wissenschaftliche Reflexivität ist ein unhintergebares Erfordernis professionellen Handelns im Sinne verantwortlicher, autonomer und nicht delegierbarer, stellvertretender Krisenlösung unter hochmodernisierten, nachtraditionalen sozialen Verhältnissen. (Helsper 2001, S.12) Dieser doppelte Habitus ermöglicht es dem Pädagogen nach SCHRITTESSER die Verfahren der Praxis systematisch zu betrachten und „das Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen vor den Ansprüchen und Zumutungen der Institution abzuschirmen bzw. es zunehmend instand zu setzen, sich selbst gegen diese Ansprüche zu behaupten.“ (Schritteser 2006, S.623)

Diese Diskussion um die organisatorischen Rahmungen des pädagogischen Handelns zeigt, dass es für die Pädagoginnen und Pädagogen nicht einfach ist, die pädagogische Praxis vor den Einflüssen von Organisationen abzuschirmen. Ziel sollte daher sein, durch das Ausbilden eines professionellen Habitus ein Bewusstsein für die Gefahren der Vereinnahmung des Subjekts durch die Organisation zu bekommen. Neben den Regelsystemen der Organisationen, welche das Handeln strukturieren soll, bieten diese aber ebenso „entlastende Routinisierungen“ (Helsper 1997, S.534) für die pädagogische Arbeit. Allerdings weist SCHRITTESSER noch darauf hin, dass „weder eine wie auch immer zur Vollendung gebrachte akademische Ausbildung des pädagogischen Personals noch dessen zur Perfektion entfaltete Professionalisierung den grundlegenden

Widerspruch von Institution als Repräsentanz gesellschaftlicher Interessen und Bildung als individuelles Recht auf Subjektsein auf Dauer lösen können (...)“. (Schrittesser 2006, S.624) Der Widerspruch der in dem Bestreben der individuellen Bildung in institutionellen Rahmen verorten werden kann, ist demensprechend nicht auflösbar. Aber den Pädagoginnen und Pädagogen muss diese Problematik bewusst sein, und sie haben die Aufgabe aufgrund dessen eine reflexive Haltung in Bezug auf die Praxis einzunehmen.

5.3 Zusammenfassung

Die Bearbeitung der Debatte um die Professionalisierungsbedürftigkeit der Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen hat gezeigt, dass die elementarpädagogische Arbeit durchaus professionelle Merkmale aufweist, diese sich aber von klassischen Professionen differenzieren.

Einige strukturelle Merkmale klassischer Professionen, wie die Bearbeitung individueller Krisen und gesellschaftlich relevanter Sachthematiken für die es aufgrund der Ungewissheit der Situation keine Standardlösungen gibt, sind ebenso Merkmale eines professionellen pädagogischen Handelns. Damit professionell Tätige mit den individuellen Problemen ihrer Klienten umgehen können und mit die Ungewissheit bezüglich des Ausgangs der Interaktionen, aufgrund der Nicht-Standardisierbarkeit aushalten können, benötigen diese spezielles Fachwissen, welches in einer akademischen Ausbildung vermittelt wird.

Neben der akademischen Ausbildung und dem dort erworbenen Wissenskorporus, muss das Kindergartenfachpersonal für die Bearbeitung der individuellen Probleme über eine selbstreflexive und selbstkritische Erkenntnishaltung verfügen. Damit kann das Personal nach Gerd E. SCHÄFER offen bleiben für unbekannte Situationen und für die neuen Facetten kindlichen Handelns, Denkens und Fühlens. Die Pädagoginnen und Pädagogen müssen daher die Unsicherheit aushalten, etwas nicht gleich zu wissen, zu kennen und beantworten zu können. „Das heißt aber auch, dass man keine Sicherheit im (pädagogischen) Handeln hat und immer wieder nachfragend klären muss, ob das, was man tut, den Intentionen oder Zielen des Kindes sich wenigstens annähert. Dazu muss man es aushalten, in seinem pädagogisch-professionellen Handeln Fehler zu machen.“ (Schäfer 2011, S.284) Diese reflexive Haltung und das Hinterfragen, ob die eigenen Handlungen zum Wohle des Kindes sind, zeugen von einem weiteren professionellen Merkmal – der Begründungsverpflichtung zur Legitimation der pädagogischen Handlungen. Diese Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen wird von HELSPER auch als

ein „doppelter Habitus“ (Helsper 2001, S.10) bezeichnet. Das Kindergartenfachpersonal soll diesen ausbilden, damit es ausgehend von dem individuellen Fall die eigenen Handlungen ableiten kann. Diese Handlungen müssen dann anhand des speziellen Wissens begründbar sein.

In der pädagogischen Arbeit, finden sich jedoch auch Merkmale, welche different zu den Merkmalen klassischer Professionen sind. Dazu zählt, dass die Kinder als die „Klienten“ des Fachpersonals nicht freiwillig in die Interaktion eintreten und es ihnen daher an der Autonomie der Lebenspraxis mangelt (vgl. Brunkhorst 1992, S.66). Ebenso findet der Kontakt mit den Kindern in einer Gruppe statt, dieses Setting unterscheidet sich somit ebenso von der klassischen Situation einer professionellen Klienten-Professionellen Begegnung (vgl. Schrittmesser 2011, S.105).

Die Arbeit der österreichischen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen hat, wie soeben gezeigt wurde, durchaus Merkmale eines professionellen Berufes. Jedoch ist ebenso eine Professionalisierungsbedürftigkeit des Berufes festzustellen.

Wie bereits am Anfang dieses Kapitels dargestellt wurde, finden sich im Bildungsrahmenplan Forderungen nach einem breiten Fachwissen und der Fähigkeit die eigenen Handlungen auf das Kindeswohl zu beziehen und diese regelmäßig zu reflektieren. Die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals im Sekundarbereich, lässt daher die Vermutung zu, dass wichtige Merkmale einer professionellen Bildung nicht vermittelt werden können. Denn ein breites wissenschaftlich generiertes Wissen aus verschiedenen Fachdisziplinen und die Kenntnis über aktuelle Forschungsergebnisse der Disziplinen, werden an Universitäten oder Fachhochschulen vermittelt. Aufgrund der dargestellten Forderungen von Expertinnen und Experten einer akademischen Ausbildung des Kindergartenfachpersonals, lässt sich vermuten, dass den Schulen auf Sekundarniveau die Ressourcen fehlen, dieses spezielle Wissen zu vermitteln um einen professionellen Habitus zu entwickeln. Eine Begründung dafür könnte sein, dass neben der Vermittlung von pädagogischem Fachwissen, die Schüler und Schülerinnen zusätzlich noch zu der allgemeinen Hochschulreife befähigen werden müssen. Des Weiteren wird von Experten und Expertinnen kritisiert, dass die Praxis- und Didaktiklehrkräfte in Österreich über keine wissenschaftliche Ausbildung verfügen (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24). Aufgrund dessen kann angenommen werden, dass eine Vermittlung von aktuellen Forschungsergebnissen und die Entwicklung eines forschenden Habitus unter diesen Umständen nur erschwert erfolgen kann.

Es kann daher befürchtet werden, dass eine Ausbildung auf Sekundarstufe ebenfalls nicht zu jenem professionellen Habitus führt, welcher von dem Fachpersonal benötigt wird, um der potentiellen Vereinnahmung des Subjekts durch die Organisationen bewusst begegnen zu können. BALLUSECK und NENTWIG-GESEMANN legen dar, dass eine

forschende Haltung, im speziellen für die Ausbildung eines reflexiven Habitus, als Basis für professionell Tätige gilt. Diese „Forschungskompetenz“ erwerben die Pädagoginnen und Pädagogen durch eine akademische Ausbildung in Verbindung mit der reflexiven Auseinandersetzung der in der Praxis gemachten Erfahrungen (vgl. Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S.30).

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass die Arbeit des Berufsfeldes Kindergarten durchaus Merkmale professionellen Handelns ausweist, dass jedoch die Professionalisierung der in diesem Beruf Tätigen noch aussteht.

Im nächsten Kapitel dieser Diplomarbeit, werden anhand eines Ländervergleichs von Österreich, Deutschland und Schweden die unterschiedlichen Arbeitsfelder von Elementarpädagoginnen und -pädagogen und deren Ausbildung betrachtet. Auch in Deutschland und Schweden zeigt sich ein stetiger Wandel der Institution Kindergarten. Betrachtet wird, wie landespezifische Richtlinien das Arbeiten in den Kindertageseinrichtungen beeinflussen und wie die Ausbildung die zukünftigen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf diese Herausforderungen vorbereiten.

6. Ländervergleich Österreich – Deutschland – Schweden

(Leitner)

In diesem Kapitel der Diplomarbeit soll nach den möglichen Rückschlüssen über Chancen und Problematiken einer Anhebung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf den tertiären Bildungssektor gesucht werden.

Diese Frage soll durch einen Ausblick in andere Länder – exemplarisch Deutschland als österreichischer Nachbar, welcher die Ausbildung des Fachpersonals innerhalb des letzten Jahrzehnts im tertiären Bildungssektor implementiert hat und einer ähnlichen Bildungstradition wie Österreich verpflichtet ist, und einer Betrachtung der Ausbildungsansprüche in Schweden, jenes Land welches unter den nordischen Ländern die längste Tradition einer akademischen Ausbildung des Fachpersonals für die Arbeit mit null- bis sechsjährigen Kindern hat – eröffnet werden. Um die zu diesem Zeitpunkt gewonnenen Erkenntnisse dieser Diplomarbeit zu vertiefen, sollen daher die Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden der SEEPRO-Studie (Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa) (2010) miteinander verglichen werden. Es wird versucht Rückschlüsse auf die Anforderungen von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und deren Professionsprofil zu ziehen, sowie Chancen und Problematiken der Anhebung der Ausbildung auf den tertiären Bildungssektor aufzuzeigen.

Um einen Vergleich der Länderprofile der SEEPRO-Studie (2010) durchführen zu können, muss nach MAYRING zuerst das Material bearbeitet und kritisch geprüft werden, um einschätzen zu können, welchen Erkenntniswert diese Dokumente haben. Dieser Schritt erfolgt im ersten Teil dieses Kapitels. Anschließend werden durch theoriegeleitetes Bearbeiten bestimmter Themenbereiche die Kategorien für den Vergleich entwickelt. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Interpretation und des Vergleiches dargestellt.

6.1 Quellenkritik

Das erste Kriterium der Quellenkritik betrifft die Art des Dokuments. Laut MAYRING gilt bei Urkunden und Akten der Erkenntnisgewinn als zuverlässiger als zum Beispiel bei Zeitungsberichten (vgl. Mayring ⁵2002, S.48). Im folgenden Abschnitt werden – wie

bereits erwähnt – die Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden der SEEPRO-Studie (2010) für den Vergleich herangezogen. Die SEEPRO-Studie ist ein vom Deutschen Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) gefördertes Forschungsprojekt welches vom bayrischen Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) durchgeführt wurde. Dieses Forschungsprojekt untersuchte in 27 Ländern der Europäischen Union die Institutionen der elementarpädagogischen Tageseinrichtungen und deren Fachpersonal. Die Forschungsergebnisse der Untersuchungen wurden als Buch im Jahr 2010 publiziert (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.7). Aufgrund der Tatsache, dass die Studie von einem wissenschaftlichen Forschungsinstitut durchgeführt und verfasst wurde, kann angenommen werden, dass die Ergebnisse dieses Ländervergleichs einen Erkenntniswert für die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit hat.

Ein weiteres Kriterium stellen die inneren Merkmale eines Dokumentes dar. Dabei sind der Inhalt und die Aussagekraft des Dokumentes zu prüfen (vgl. Mayring ⁵2002, S.48). Die SEEPRO-Studie erfasste die Institutionen für die Tagesbetreuung von Kindern in 27 Ländern der EU, in Bezug auf ihren gesellschaftlichen, demografischen und politischen Kontext. Ebenso werden Themen wie die Ausbildung des Fachpersonals sowie die Arbeitsfelder und Arbeitsbedingungen betrachtet (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.11). Die Ergebnisse sind aufgrund der Menge reduziert dargestellt und müssen daher bei der Analyse und dem Vergleich mit weiteren Inhalten themenbezogener Studien und bildungswissenschaftlicher Erkenntnisse ergänzt werden.

Nach MAYRING muss des Weiteren die Intendiertheit des Dokumentes überprüft werden. „Denn bei absichtlich für die Umwelt (...) geschaffenen Dokumenten treten neue Fehlerquellen auf.“ (Mayring ⁵2002, S.48) Die SEEPRO-Studie soll einen Überblick über alle Länder der EU und deren elementarpädagogische Angebote bieten. Vor allem waren die Institutionen der Kindertagesbetreuung der neueren EU Staaten (Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Malta, Polen, Rumänien, Slowenien, Slowakische Republik, Tschechische Republik, Ungarn und Zypern), welche erst seit 2004 bzw. 2007 Mitgliedsstaaten der EU sind, für das Untersuchungsteam von Interesse, da es von diesen Ländern noch keine Forschungsergebnisse in diesem Bereich gab. Des Weiteren wurden die Ergebnisse einer früheren IFP-Studie (vgl. dazu Oberhuemer/Ulich 1997) über die elementarpädagogischen Angebote der älteren EU Staaten vollständig neu überarbeitet (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.7). Durch diese Überarbeitung und dem Themenschwerpunkt der Untersuchung (Ausbildungen und Arbeitsfelder der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in der EU), sind die Ergebnisse dieser Studie die aktuellsten, welche derzeit publiziert sind. Daher ist der Erkenntniswert dieses Dokumentes für die dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Forschungsfrage als hoch einzuschätzen.

Da die Ergebnisse der SEEPRO-Studie durch die Befragung von Expertinnen und Experten der jeweiligen Länder, sowie der Auswertung von Forschungs- und Regierungsberichten, Ausbildungscurricula und der Heranziehung relevanter internationaler Datenbanken (Eurostat, OECD, UNESCO) entstanden sind (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.10) ist somit auch das Kriterium zur Überprüfung des Erkenntniswertes erfüllt. Die Nähe des Dokumentes zum Gegenstand (vgl. Mayring ⁵2002, S.48) ist durch die Überprüfung der landesspezifischen Ergebnisse durch jeweils einen nationalen Sachverständigen gegeben. Diesbezüglich kann jedoch kritisch angemerkt werden, dass nur in den neueren EU-Staaten eine Untersuchung – durch leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften, Ministerien und Lehrkräften an Hochschulen und anderen Ausbildungsstätten – vor Ort durchgeführt wurde (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.10).

Ein Ergebnis dieser Quellenkritik ist, dass die Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden für die Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden können. Zu bedenken ist jedoch, dass die SEEPRO-Studie auf einer sehr breiten Basis (27 Länder der EU) das Feld der frühpädagogischen Institutionen untersucht hat und damit die Länderprofile reduzierter dargestellt sind. Daher werden zur Analyse und dem Vergleich der Ergebnisse auch frühere Studien und bildungswissenschaftliche Literatur zu den drei Ländern herangezogen. Das Heranziehen von weiterer Literatur ist ebenfalls empfehlenswert, da ein weiterer Kritikpunkt sein kann, dass die Untersuchung nur durch ein Land (Deutschland) durchgeführt wurde. Die Studie stellt keine Untersuchung mit einem internationalen Forschungsteam dar, sondern wurde durch deutsche Mitarbeiter des IFP durchgeführt und aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. In der Vergleichenden Erziehungswissenschaft wird in den Forschungsdesigns darauf geachtet, ob ein Vergleich von außen, das heißt das Forschungsteam untersucht ein Land und seine Begebenheiten aus der Sicht eines anderen Landes, oder von innen, das bedeutet nationale Expertinnen und Experten untersuchen das eigene System, durchgeführt wird. Cristina ALLEMANN-GHIONDA merkt dazu an, dass „unter Umständen (...) ein Blick von außen unbefangener und daher schärfer sein [kann] als der Blick des »Einheimischen«.“ (Allemann-Ghionda 2004, S.160) Im Fall der SEEPRO-Studie (2010) führte Deutschland einen Vergleich von 27 EU-Ländern durch, die Informationen über die Institutionen der Elementarpädagogik und die Ausbildung des Fachpersonals wurden jedoch durch Länderberichte von nationalen Experten und Expertinnen verdichtet.

Die Finanzierung der SEEPRO-Studie durch das BMFSFJ könnte ebenfalls als Kritikpunkt für den Erkenntniswert genannt werden, da so eine Beeinflussung der Untersuchung unterstellt werden könnte. Jedoch ist in jüngster Zeit der allgemeine Trend feststellbar,

dass die internationalen Untersuchungen von großen Wirtschaftsorganisationen (OECD, Weltbank, UNESCO, etc.) durchgeführt werden, da nationale Forschungsinstitute und Universitäten nicht die finanziellen Mittel haben, um die Finanzierung für internationale Ländervergleiche (Besuche vor Ort, internationale und interdisziplinäre Teams, Anwendung verschiedener Methoden um einen breiten Erkenntnisgewinn zu garantieren, etc.) aufbringen zu können (vgl. dazu u.a. Allemann-Ghionda 2004, S.161; S.197f). Ein weiterer Aspekt für das hohe Interesse von Wirtschaftsorganisationen für den Bereich der Bildung ist, dass der Faktor „Wissen“ für die Wirtschaft einen hohen ökonomischen Wert hat. Durch die Globalisierung wird das Wissen der einzelnen Menschen immer bedeutender für deren Bildungs- und Berufskarriere, daher finden sich immer häufiger Forschungen zum Thema Bildung, Schulsysteme, Vergleichbarkeit der Bildungssysteme, Kompetenzen, etc. (vgl. Allemann-Ghionda 2004, S.39ff). Internationale Ländervergleiche werden ebenso durchgeführt, da Bildungssysteme auf dem Weltmarkt leistungs- und konkurrenzfähig sein müssen. Daher ist ein dezidiertes Wissen über andere Bildungssysteme und deren Akteure notwendig (vgl. Allemann-Ghionda 2004, S.66). Hermann RÖHRS betont die Gefahr, dass der internationale Vergleich unter diesen Gesichtspunkten zu einer „Pragmatisierung des Bildungsgeschehens“ führen kann, da die „dominierenden Maßstäbe Nutzen, Leistung und Gewinn sind“. (Röhrs 1995, S.37f) Daher wurde in den vorherigen Kapiteln versucht bildungstheoretisch zu begründen, warum eine Professionalisierung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf Policy-Ebene stark fokussiert wird. Diese Erkenntnisse sollen auch in den Vergleich der drei Länder mit einfließen.

Im nächsten Schritt soll nun das Themenfeld beschrieben werden, aus welchem theoriegeleitet die Kategorien zum Vergleich der Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden entwickelt werden.

6.2 Ausgewählte Themen/Kategoriensystem

In den bisherigen Kapiteln dieser Diplomarbeit wurde aufgezeigt, dass sich die Institution Kindergarten im Wandel befindet.

Gesellschaftliche, politische, professionstheoretische und bildungswissenschaftliche Ansprüche werden an den Kindergarten und das Fachpersonal herangetragen. Die Aufgaben der Institution haben sich in den letzten Jahren vervielfacht. Der Kindergarten soll u.a. sozioökonomische Nachteile der Kinder ausgleichen, und familienergänzend

Unterstützung bieten, um mit dem Wertepluralismus und der Heterogenität der Gesellschaft umgehen können zu lernen, sowie Bildungsprozesse unterstützen, damit die Kinder in ihrer Bildungs- und Berufskarriere in der Wissensgesellschaft bestehen können. Diese Veränderungen der Aufgabenprofile der elementarpädagogischen Institutionen sind international beobachtbar. „Dies hat viele Länder dazu veranlasst, ihre Bildungssysteme zu überprüfen und neu zu regulieren. (...) Die Frühpädagogik hat als Fundament einer Lernperspektive, die auf den gesamten Lebenslauf gerichtet ist, an bildungspolitischer Priorität gewonnen. Damit sind gleichzeitig die gesellschaftlichen Erwartungen an die vorschulische Bildungs- und Erziehungsarbeit gestiegen.“ (Fthenakis/Oberhuemer 2004, S.9)

Diese vielfältigen Aufgabengebiete haben auch Auswirkungen auf die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und der Kindergartenpädagogen. Wie auch die Ergebnisse der vorherigen Kapitel dieser Diplomarbeit bestätigen, kann die derzeitige Ausbildung in der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik diesen Ansprüchen nicht mehr genügen. Daher wird derzeit eine neue tertiäre Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich diskutiert.

Um mögliche Chancen und Problematiken einer tertiären Ausbildung in Österreich zu diskutieren, soll ein Blick nach Deutschland und Schweden geworfen werden, um die dortigen elementarpädagogischen Institutionen und die Ausbildung des Fachpersonals kennen zu lernen. „Schließlich lässt sich anhand der Vergleichenden Erziehungswissenschaft besonders deutlich zeigen, dass Schwierigkeiten in den Bildungsinstitutionen durchaus angegangen, Zustände durchaus verändert werden können, und zwar auch mit Hilfe der Erziehungswissenschaft. Dies ist eher möglich, wenn Probleme oder Rezeptionsverläufe außerhalb des eigenen Landes studiert werden, weil die geographische, kulturelle, gegebenenfalls auch die historische und die politische, Distanz den Blick für Prozesse schärfen.“ (Allemann-Ghionda 2004, S.68)

Diese Unterschiede in kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Kontexten beeinflussen die Sicht auf das Kindergartenwesen und auf die Fachkräfte welche in diesem Bereich arbeiten. Daher sind laut OBERHUEMER „eins-zu-eins-Vergleiche (...) nicht möglich: Zu unterschiedlich und komplex sind die verschiedenen Systeme der Elementarerziehung und -bildung. Dennoch: Vergleiche können neugierig machen, sie können ein kritisches Nachdenken über das eigene System anregen, sowie Impulse zur Weiterentwicklung geben.“ (Oberhuemer 2008, S.52) Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass sich nicht nur die Systeme der Kindertageseinrichtungen konzeptionell und strukturell unterscheiden, sondern auch, dass die landesspezifischen Qualifikationsanforderungen für die Fachkräfte Unterschiede aufweisen (vgl. Oberhuemer 2010, S.33).

Daher haben sich bei der Recherche und aus der Bearbeitung der vorherigen Kapitel, drei Themenkomplexe (nach Mayring „Kategorien“) für den Ländervergleich ergeben, welche im Folgenden näher beleuchtet werden sollen.

6.2.1 Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung

In Kapitel 2 dieser Diplomarbeit wurden bereits gesellschaftliche und politische Einflüsse aufgezeigt, welche auf die österreichische Bevölkerung einwirken. Aufgrund von verschiedenen Entwicklungen (Migration, Armut, Einschreibung des Bildungsbegriffs in den Kindergarten, etc.) veränderte sich auch die Institution Kindergarten.

Der Ausbau der Kindertagesstätten wurde bedingt durch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für Kinder vor dem Schuleintritt und der geforderten Plätze für unter dreijährige Kinder. Schon 1997 weisen OBERHUEMER und Ulich darauf hin, dass „für die Altersgruppe der 0- bis 2jährigen bzw. 0- bis 3jährigen (...) in den meisten, wenn auch nicht in allen, europäischen Ländern die außerhäusliche Betreuung nach wie vor primär als Reaktion auf Defizite in der familiären Betreuungssituation gesehen [wird]. Sie genießt nicht dieselbe gesellschaftliche und politische Akzeptanz wie der Kindergarten bzw. die Vorschule für Kinder ab 3 Jahren, sie wird eher als notwendiges Übel und als Begleiterscheinung von Frauenerwerbstätigkeit eingestuft.“ (Oberhuemer/Ulich 1997, S.16) An dieser Beschreibung der Situation hat sich bis in die jetzige Gegenwart wenig geändert. Bis 2010 sollte laut der Barcelona-Vereinbarung für 33% der unter dreijährigen Kinder ein Betreuungsplatz in Kindertagesstätten zur Verfügung stehen (vgl. Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2008, S.2 [Online]), dieses Ziel wurde nicht erreicht. Ein Grund dafür könnte eine geringe Akzeptanz der Gesellschaft für die institutionalisierte Betreuung der Kleinstkinder sein¹¹¹. Auch in Deutschland ist die Diskussion über den Ausbau der Kindertagesstätten aktuell. Derzeit wird über Betreuungsgeld diskutiert, welches Eltern zugestanden werden soll, die ihre Kinder nicht in elementarpädagogischen Institutionen unterbringen (vgl. BMFSFJ o.J., S. o.A. [Online]¹¹²). Von Kritikern wurde angemerkt, dass dieses Betreuungsgeld eingeführt werden soll, da nicht genügend Plätze in Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen. Denn der Beginn des Anspruches auf Betreuungsgeld fällt zusammen mit dem Beginn eines Rechtsanspruches auf einen Kindergartenplatz für alle Kinder ab

¹¹¹ Siehe dazu auch Kapitel 2 dieser Diplomarbeit.

¹¹² Verfügbar unter: URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung,did=118986.html> [Stand 05.12.2011]

dem vollendeten ersten Lebensjahr. Dieser Anspruch tritt mit dem Jahr 2013 in Kraft (vgl. Spiegel Online 2011, S. o.A. [Online]¹¹³). Auch laut OBERHUEMER und ULICH ist die Betreuungssituation der null- bis dreijährigen Kinder in Österreich und Deutschland verbesserungswürdig. „Einrichtungen für Kinder unter 3 Jahren sind wenig entwickelt, die Versorgungsquote sehr niedrig, und die außerfamiliäre Betreuung dieser Altersgruppe hat wenig gesellschaftliche Akzeptanz und politische Priorität. Sie wird, im Unterschied zum Kindergarten, nicht als Lernchance für Kinder gesehen und die Erweiterung des Platzangebots wird fast ausschließlich im Rahmen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf diskutiert.“ (Oberhuemer/Ulich 1997, S.18)

Ziel des Vergleichs der drei Länderprofile der SEEPRO-Studie ist in dieser Kategorie, die veränderten Anforderungen an die Kindertageseinrichtungen einander entgegen zu halten und gesellschaftliche und politische Aufgaben an die Institution herauszuarbeiten. Die gesellschaftlichen und politischen Kontexte bedingen die Institutionen der Elementarpädagogik. Durch die veränderten Lebensbedingungen der Menschen – und damit einhergehend der Gesellschaft – kann es zu einem Wandel der Institution Kindergarten kommen. Um einen Vergleich möglich zu machen wird daher Textmaterial zu verschiedenen Bereichen, wie den politischen Strukturen in den verschiedenen Ländern, den wichtigsten aktuellen Gesetzesgrundlagen welche das Kindertageswesen¹¹⁴ bedingen und gesellschaftliche Anforderungen an die Institution Kindergarten, bearbeitet. Im Länderprofil von Deutschland ist zum Beispiel das Kinderförderungsgesetz beschrieben, welches untenstehend als Ankerbeispiel¹¹⁵ angeführt ist. Ebenso werden ähnliche Textstellen zu aktuellen Gesetzesgrundlagen sowie alle Hinweise auf mögliche Gründe der veränderten Anforderungen an den Kindergarten beziehungsweise die Vorschule herausgearbeitet. Als Grundlage zur Extraktion des Materials müssen alle Textstellen welche bearbeitet werden, auf gesellschaftlich oder politisch bedingte Aufgaben des Kindertageswesens hinweisen.

¹¹³ Verfügbar unter URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,796287,00.html> [Stand 05.12.2011]

¹¹⁴ Der Begriff Kindertageswesen beschreibt in dieser Diplomarbeit alle Angebote der Kinderbetreuung bis zum Schuleintritt.

¹¹⁵ Ankerbeispiele dienen zur Orientierung und als Beispiel für ähnliches Textmaterial, welches extrahiert werden soll (vgl. Mayring/Brunner ³2010).

Zusammenfassende Darstellung der Kategorie „Gesellschaftliche und politische Kontexte der Kinderbetreuung“:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung	Die gesellschaftlichen und politischen Kontexte bedingen die Institutionen der Elementarpädagogik. Durch die veränderten Lebensbedingungen der Menschen – und damit einhergehend der Gesellschaft – kann es zu einem Wandel der Institution Kindergarten kommen.	„Im Rahmen des Kinderförderungs-gesetzes, das am 1.1.2009 in Kraft getreten ist, wurde festgelegt, bis zum Jahr 2013 ein bedarfsdeckendes Angebot für Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren bereitzustellen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.71)	Alle Aussagen aus dieser Kategorie müssen auf die veränderten bzw. aktuellen Aufgaben des Kindertageswesens, aus gesellschaftlicher oder politischer Sicht hinweisen.

6.2.2 Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte

Wie schon in den vorherigen Kapiteln dieser Diplomarbeit aufgezeigt wurde, ist der Qualitätsdiskurs für den elementarpädagogischen Bereich in den letzten Jahren international entfacht worden. In den Jahren zuvor war die Quantität von Kindertageseinrichtungen das vorrangige Thema bei internationalen Überlegungen. Erst 2007 wurde bei einem Treffen der EU-Bildungsminister die Wichtigkeit der qualitativen Seite des Ausbaus von Kindertagesstätten betont (vgl. Oberhuemer 2008, S.51).

Der internationale Qualitätsdiskurs betont die Wichtigkeit von Bildungsrahmenplänen für Kindertagesstätten (vgl. dazu Fthenakis/Oberhuemer 2004) und umspannt des Weiteren Themen wie die im österreichischen Bildungsrahmenplan genannten Felder der Prozess-, Orientierungs- und Strukturqualität, sowie das Qualitätsmanagement. Daher werden im Vergleich der SEEPRO-Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden, die Kriterien der unterschiedlichen Bildungscurricula, sowie die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten herausgearbeitet. Aus diesen Diskursen entstehen auch unterschiedliche Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal, welche besonders in dieser Kategorie herausgearbeitet werden sollen.

Im internationalen Diskurs wird die Elternarbeit in frühkindlichen Institutionen als ein wichtiger Punkt der qualitätsvollen Arbeit des Kindergartenfachpersonals genannt. Der OECD Länderbericht für Österreich (2006) hat die verschiedenen Ebenen der Elternarbeit welche im Gesamtbericht der OECD Studie „Starting Strong. Early Childhood Education and Care“ (2001) genannt wurden zusammengefasst. Danach kann die Elternarbeit in folgende Einbindungs-Ebenen eingeteilt werden. Die Ebene der „geringfügigen Einbindung“ sieht die Eltern als „Mittelbeschaffer“, wobei es keine Bestrebungen seitens

des Kindergartenpersonals gibt, in einen regelmäßigen Dialog mit den Eltern zu treten. Die „formelle Einbindung“ der Eltern erfolgt durch regelmäßig stattfindende Informationsveranstaltungen, wobei die Eltern über Aktuelles (Strukturelles, Organisatorisches, Entwicklungsstand des Kindes) informiert werden. Die „informelle, organisierte Einbindung“ findet gezielt statt, wobei kurze Elterngespräche in der Zeit des Bringens oder Abholens der Kinder geführt werden. Die „partizipierende Einbindung“ beinhaltet auch die Kommunikation mit der Gemeinde, lokalen Vereinen und Institutionen. Die Eltern werden in alle wichtigen Entscheidungen eingebunden. Die „mitbestimmende Einbindung“ ist rechtlich festgelegt. Die Eltern sind im Vorstand vertreten und entscheiden mit über pädagogische, organisatorische, finanzielle, etc. Beschlüsse (vgl. OECD 2006, S.40 [Online]). Durch den Ländervergleich erfolgen auch Einblicke in die verschiedenen Ebenen der Elternarbeit.

In diesem Vergleich sollen die verschiedenen Aufgaben, welche an das Fachpersonal der Institutionen herangetragen werden, herausgearbeitet werden. Dabei soll ein Eindruck entstehen, welche „Kultur der frühkindlichen Erziehung“ (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S.12) sich im jeweiligen Land entwickelt hat. Besonders jene Textstellen, welche Themen wie die Darstellung der Praxisfelder pro Land beschreiben, werden bearbeitet. Diese können in struktureller Hinsicht (z.B. Erzieher-Kind-Relation) bearbeitet werden, sowie spezielle Aufgabenfelder innerhalb der Praxisfelder beschreiben. Darunter fallen u.a. das Curriculum der Kindertagesstätten, die Reflexion und Evaluation innerhalb der Organisationen, sowie die Elternarbeit. Im Länderprofil von Österreich sind beispielsweise die Aufgaben der Kindergartenleitung beschrieben. Diese und ähnliche Textstellen werden durch die Analyse herausgearbeitet. Daher müssen alle Textbeispiele dieser Kategorie, ein bestimmtes Aufgabengebiet der Arbeit oder ein Arbeitsfeld in einem Kindergarten beschreiben.

Zusammenfassende Darstellung der Kategorie „Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte“

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte	Die Arbeitsfelder der Pädagoginnen und Pädagogen können je nach Land sehr unterschiedlich definiert werden. Es bestehen je nach Arbeitsfeld verschiedene Aufgaben welche erfüllt werden müssen um eine pädagogisch – qualitativ gute Arbeit in den Institutionen zu leisten.	„Die Kindergartenleitungen sind sowohl für die Evaluation des Programms als auch der Einrichtungsorganisation verantwortlich.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281)	Alle Textbeispiele dieser Kategorie, müssen entweder ein bestimmtes Aufgabengebiet der Arbeit oder ein Arbeitsfeld in einem Kindergarten beschreiben.

6.2.3 Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals

Im Laufe dieses Vergleiches der SEEPRO-Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden werden die spezifischen Merkmale der unterschiedlichen Ausbildungsgänge herausgearbeitet. Die Ausbildungen werden in Bezug zu verschiedenen Aspekte von Professionalisierung gesetzt und verglichen.

Deutschland und Österreich sind die letzten Länder innerhalb der EU, welche die Ausbildung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen nicht auf tertiärem Niveau durchführen. Deutschland hat keine einheitlichen Regelungen bezüglich der Ausbildungen, jedoch gibt es „inzwischen (...) deutschlandweit rund 70 Studiengänge im Bereich Frühpädagogik und weitere Studiengänge sind in Planung. Dabei unterscheiden sich die Studiengänge sowohl hinsichtlich ihrer inhaltlichen als auch der strukturellen Gestaltung, so dass von einer einheitlichen Ausbildung nicht ausgegangen werden kann.“ (Wallnöfer 2008, S.65) Daher wäre es nach Cornelia WUSTMANN nötig ein Ausbildungskonzept zu entwickeln, welches den niedrigen Ausbildungsstatus anhebt, die Aus- und Weiterbildungsstruktur überarbeitet und die Forschungstätigkeit in Deutschland vermehrt, sowie die Ausbildung vereinheitlicht (vgl. Wustmann 2007, S.16). Dieselben Forderungen sind auch aus Österreich bekannt. Wie sich in den ersten Kapiteln gezeigt hat, erhob der OECD Länderbericht (2006) für Österreich ebenso Mängel in der Ausbildung, in der Forschung und Weiterbildung. Da die Diskussion über die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals, in allen Ländern der EU, in den letzten Jahren vermehrt geführt wurde, können – durch einen Vergleich der Gegebenheiten der verschiedenen Länder – Rückschlüsse auf mögliche Entwicklungen in Österreich gezogen werden.

In der Folge wird die Frage bearbeitet, in welchem Kontext die Ausbildungen der Fachkräfte innerhalb der Bildungssysteme stehen. Ziel des Ländervergleichs ist eine Trendbeschreibung der Entwicklungen in Deutschland und Schweden, um Möglichkeitsräume zu eröffnen, welche Chancen und Problematiken eine Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in Österreich mit sich bringen könnten. Durch den Vergleich werden die verschiedenen Bereiche der Ausbildungen dargestellt, und die Unterschiede von akademischen und nichtakademischen Ausbildungen herausgearbeitet. In der SEEPRO-Studie sind die Entwicklungen der unterschiedlichen Ausbildungssysteme beschrieben, daher werden diese Textstelle und weitere die die Ausbildung des Fachpersonals betreffen, extrahiert. Daher müssen alle zu bearbeiteten Textstellen die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals betreffen beziehungsweise die Ausbildungssituation beschreiben. Diese Erkenntnisse werden durch eine Analyse der bildungswissenschaftlichen Literatur zur Akademisierung des Fachpersonals abgerundet.

Zusammenfassende Darstellung der Kategorie „Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals“

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals	Die Ausbildung der Fachkräfte kann im sekundären, postsekundären oder tertiären Bildungsbereich stattfinden. Die Ausbildungen unterscheiden sich auch in der Dauer, den Schwerpunkten, den Zugangsvoraussetzungen, und den Abschlüssen.	„Bis 2001 dauerte die Ausbildung künftiger fröhpädagogischer Fachkräfte drei Jahre, mit einer Spezialisierung in Fröhpädagogik. Nach 2001 wurde das Gesamtsystem der Lehrerausbildung in Schweden in ein gemeinsames Qualifikationssystem für Vorschullehrkräfte, Schullehrkräfte und Freizeitpädagoginnen reformiert“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349)	Alle Aussagen müssen die Ausbildung des Kindergartenfachpersonales betreffen und die Bedingungen der Ausbildung beschreiben.

Nach der Entwicklung der Kategorien, werden nun im Anschluss die Länderprofile der SEEPRO-Studie (2010) durchgesehen, um jene Textstellen zu kennzeichnen, welche zu den unterschiedlichen Kategorien gehören. „Diese »Fundstellen« können durch Notierung der Kategoriennummern am Rande des Textes oder durch verschiedenfarbige Unterstreichungen im Text bezeichnet werden. In einem zweiten Schritt wird (...) das gekennzeichnete Material dann herausgefiltert, zusammengefasst und aufgearbeitet.“ (Mayring ⁵2002, S.120) Im Folgenden werden die prägnantesten und aussagekräftigsten Textstellen miteinander verglichen und es wird versucht innerhalb der drei Kategorien jeweils die Besonderheiten der drei unterschiedlichen Länder herauszuarbeiten¹¹⁶.

Bevor jedoch der Vergleich der Länderprofile vorgestellt wird, soll durch einen Exkurs ein Blick auf die historische Entwicklung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Schweden geworfen werden¹¹⁷. Dieser historische Rückblick dient dazu die heutigen Bedingungen und aktuellen Entwicklungen von Deutschland und Schweden besser verständlich zu machen.

¹¹⁶ Die vollständige Sammlung der Zitate welche herausgefiltert wurden, findet sich im Anhang dieser Diplomarbeit.

¹¹⁷ Die historische Entwicklung des österreichischen Kindertageswesens wurde in Kapitel 4.1 dargelegt.

6.3 Exkurs: Historische Entwicklung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Schweden

6.3.1 Exkurs Deutschland

Die Geschichte der Entwicklung der Betreuungseinrichtungen beginnt in Deutschland, ebenso wie in Österreich, mit der Industrialisierung im 19. Jahrhundert. Kinder aus ärmeren Familien sollten mit Nahrung und Gewand versorgt werden und wurden in „Bewahranstalten“ untergebracht. Durch Friedrich Fröbel entstand in weiterer Folge eine neue Richtung der Kinderbetreuung, bei der ein sozialpädagogischer Aspekt in die Arbeit mit einbezogen wurde. 1840 gründete Fröbel seinen ersten Kindergarten. Bereits kurze Zeit später wurde in Fachkreisen diskutiert, den Kindergarten in das Bildungswesen einzugliedern. Jedoch wurde 1922 beschlossen, dass der Kindergarten dem Bereich der Jugendhilfe zugeordnet wird, dies kann bis heute als aktuell angesehen werden. (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.67).

Einen Bruch in der Entwicklung der Kindertageseinrichtungen bewirkte der Zweite Weltkrieg, da die Ideologie der Nationalsozialisten in den Kindergarten eingeschrieben wurde.

In der Nachkriegszeit entwickelte sich das Kindertageswesen im geteilten Deutschland aufgrund politischer Entwicklungen unterschiedlich weiter. In der Bundesrepublik Deutschland (BRD) herrschte wie auch in Österreich eine maternalistische Haltung in Bezug auf die Kinderbetreuung. Der Kindergarten, sowie andere Formen der institutionalisierten Betreuung kleiner Kinder, wurde als eine Unterstützung der Eltern – im Besonderen der Mutter – angesehen. Die Betreuung fand zum größten Teil nur halbtags statt und war damit nur als eine Unterstützung bei der Erziehung der Kinder gedacht (vgl. OECD 2004, S.17 [Online]¹¹⁸). Erst 1970, aufgrund des gefürchteten Bildungsnotstandes, gelangte die Diskussion um den Kindergarten wieder in das öffentliche Interesse. Der Deutsche Bildungsrat sprach die Empfehlung aus, den Kindergarten in den Bildungsbereich zu integrieren, wodurch dieser „offiziell als Bildungseinrichtung im Elementarbereich anerkannt [wurde], nicht jedoch als Teil des öffentlichen Bildungssystems.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.68) Daher blieb die Zuständigkeit für das Kindertageswesen in den meisten Bundesländern bei der Wohlfahrtsbehörde.

In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) hatte die institutionalisierte Kinderbetreuung einen anderen Stellenwert. Von den Eltern wurde erwartet, dass sie

¹¹⁸ Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf> [Download am 01.11.2010]

berufstätig sind. Hier kam dem Kindergarten eine ergänzende und nicht eine unterstützende Aufgabe, wie in der BRD, in der Erziehung der Kinder zu (vgl. OECD 2004, S.17 [Online]). Damit einhergehend fand ein quantitativer Ausbau der Kindertageseinrichtungen statt. Im Vergleich zu anderen osteuropäischen Ländern, vollzog sich in der DDR auch ein starker Ausbau der Krippenplätze. „Kurz vor der Vereinigung gab es Krippenplätze in den neuen Bundesländern und Berlin-Ost für die Hälfte der Kinder unter 3 Jahren.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.67) Diese hohe Betreuungsrate war sehr fortschrittlich und stand im Gegensatz zu der sehr niedrigen Betreuungsrate der BRD.

Nach der Wiedervereinigung 1990 wurde das Kindergartensystem der DDR an das der BRD angeglichen. „So sind 1991 die Institutionen des Elementarbereichs auch in den fünf ostdeutschen Ländern Bestandteil der Kinder- und Jugendhilfe geworden, was dort allerdings als massive Entwertung der Bildungseinrichtungen Krippe, Kindergarten und Hort angesehen wurde.“ (Dreyer 2010, S.227f) Auch mussten Pädagogen und Pädagoginnen aus der DDR eine Nachschulung machen, wenn sie in anderen Bundesländern tätig sein wollten, unabhängig ob ihre Ausbildung formal niedriger oder höher war als die in der BRD. Die Pädagoginnen und Pädagogen mussten lernen „die pädagogische Arbeit `nach Plan´ durch eine Pädagogik `ohne Vorgabe´ zu ersetzen (...).“ (Dreyer 2010, S.228) Diese Ausbildungen wurden von den pädagogischen Fachkräften als Entwertung ihrer Fachkompetenz empfunden.

Eine weitere Entwicklung im Kindertageswesen, war der ab dem Jahr 1996 geltende Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für alle Kinder ab 3 Jahren. Daher wurden nun auch in den alten Bundesländern die Kindertageseinrichtungen ausgebaut, wobei weiterhin ein Unterschied in der Platzversorgung zwischen Ost- und Westdeutschland bestand (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.68).

In Deutschland gibt es derzeit verschiedene Angebotsformen der Kindertageseinrichtungen für Eltern, welche Betreuung für ihre Kinder wünschen. Der Kindergarten ist traditionell eine Einrichtung für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren. Im Laufe der letzten Jahre wurden jedoch auch jüngere Kinder sowie nachmittags auch Schüler und Schülerinnen der Primarstufe zur Betreuung aufgenommen. In Kinderkrippen werden Kinder bis zu drei Jahren betreut. Eine weitere Form ist die Kindertagespflege¹¹⁹, wobei die Kinder zu Hause von den Eltern betreut werden können,

¹¹⁹ Da sich diese Diplomarbeit mit der Arbeit von Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen beschäftigt, wird diese besondere Art der Kinderbetreuung in weiterer Folge nicht weiter bearbeitet. Tageseltern gehören nicht zum klassischen pädagogischen Personal, da je nach Bundesland nur ein Qualifikationskurs als Ausbildung benötigt wird. Auch in Deutschland betreuen Tageseltern, wie in Österreich, vor allem unter 3-jährige Kinder, da nicht genügend Betreuungsplätze in Krippen oder Kindergärten zur Verfügung stehen (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.78).

oder im Haus der Tagespflegeperson. In Deutschland gibt es auch die Möglichkeit, dass sich mehrere Tageseltern zusammenschließen und eine „Großtagespflege“ eröffnen, wodurch sie mehrere Kinder aufnehmen können (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75ff).

6.3.2 Exkurs Schweden

In Schweden begann die Entwicklung von Einrichtungen für Kinder, wie in den meisten europäischen Ländern, mit dem Gedanken der Förderung von armen und benachteiligten Kindern. Mitte der 1830er Jahre entstanden die ersten Einrichtungen speziell für kleine Kinder, später entwickelten sich Kinderkrippen und Ende des 19. Jahrhunderts wurden Kindergärten nach der Philosophie Friedrich Fröbels gegründet. Diese Kindergärten hatten einen starken pädagogischen Bezug und wurden hauptsächlich von Kindern der Mittel- und Oberschicht besucht (vgl. OECD 1999, S.13 [Online]¹²⁰; Oberhuemer/Schreyer 2010, S.335).

Ab den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts übernahm die Gesellschaft immer stärker die Verantwortung für die Kinderbetreuung. Staatliche Zuschüsse wurden eingeführt und immer mehr Gemeinden übernahmen die Verantwortung für die Kindertagesbetreuung. Ab 1960 kam es zu einem Ausbau der Tagesstätten (*daghem*), da immer mehr Mütter am Arbeitsleben teilhaben wollten (vgl. Armbrust 2004, S.532). 1968 wurde eine Kommission zur Überprüfung der frühkindlichen Betreuung in Schweden gegründet, welche in ihrem Endbericht Vorschläge zur Erziehung und Bildung aller Kinder abgegeben hat. Aufgrund der Empfehlungen des Endberichts trat im Jahr 1975 das erste Gesetz für Kindertageseinrichtungen in Kraft. Im weiteren Verlauf wurden Vorschulen entwickelt, in denen Kinder in altersgemischten Gruppen (ein bis drei Jahre und drei bis sechs Jahre) betreut wurden. Das System hatte unter anderem das Ziel, das Selbstwertgefühl und die Unabhängigkeit der Kinder zu stärken und beruhte auch auf dem Prinzip der Mitarbeit der Eltern. 1985 wurde beschlossen, dass jedes Kind ein Anrecht auf einen Kindergartenplatz hat, wenn die Eltern arbeiten oder studieren (vgl. OECD 1999, S.13 [Online]). Im Jahr 1996 wurde die Verantwortung für das öffentliche Kindertageswesen vom Gesundheits- und Sozialministerium auf das Bildungsministerium übertragen. Damit wurde der Anspruch der Bildung in das Kindertageswesen eingeschrieben. Die damit einhergehende Umbenennung der Kindertageseinrichtungen von *daghem* (Tageseinrichtung) in *förskola*

¹²⁰ Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/31/2534972.pdf> [Download am 02.11.2010] Anmerkung: Originaltext in Englisch, Übersetzung der Autorin.

(Vorschule), machte den Wandel des Anspruchs an die Kindertageseinrichtungen auch nach außen hin deutlich sichtbar (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.335).

Folgende Formen der Kindertageseinrichtungen werden derzeit in Schweden angeboten. Die *Förskola* (Vorschule: Frühpädagogische Tageseinrichtung) bietet Kindern im Alter von ein bis fünf Jahren einen Betreuungsplatz. Die *Förskoleklass* (Vorschulklasse) ist eine Vorbereitungsklasse in der jeweiligen lokalen Schule für alle sechsjährigen Kinder¹²¹. Sie dient als Vorbereitung auf den Schulalltag, wobei der Besuch freiwillig ist. Die *Öppen förskola* (Offene Vorschule) ist ein Beratungszentrum auf Gemeindeebene und bietet Kontaktgruppen für Tageseltern und Eltern deren Kinder in keiner anderen Betreuung sind. Auch in Schweden gibt es den Bereich der Kindertagespflege (*Familjedaghem*)¹²². Die Kinder werden von registrierten Tagespflegepersonen im Haus der Tageseltern betreut (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340ff).

Dieser grobe Überblick über Entstehung und Ausbau der Kindertageseinrichtungen in Deutschland und Schweden hat die Funktion, die Entwicklung und den derzeitigen Stellenwert der Institution Kindergarten in den zwei Ländern besser verstehen und miteinander vergleichen zu können.

Im Anschluss sollen nun aus der SEEPRO-Studie die aussagekräftigsten Textstellen von Österreich, Deutschland und Schweden, welche durch die qualitative Inhaltsanalyse herausgefiltert worden sind, miteinander verglichen werden.

6.4 Vergleich der Länderprofile der SEEPRO Studie

In diesem Kapitel werden durch einen Quervergleich Unterschiede beziehungsweise Gemeinsamkeiten der Länder Österreich, Deutschland und Schweden¹²³ im Bereich der

¹²¹ Die Schulpflicht beginnt in Schweden erst mit sieben Jahren.

¹²² Auch diese besondere Art der Kinderbetreuung wird in dieser Diplomarbeit nicht weiter bearbeitet. Tageseltern brauchen in Schweden keine formale Qualifikation, es werden jedoch Kurse von den Gemeinden angeboten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.345).

¹²³ In Schweden gab es nach der Veröffentlichung der SEEPRO-Studie eine Bildungsreform, wobei das Vorschul-Curriculum überarbeitet wurde. Damit einhergehend wurden auch die Aufgaben des elementarpädagogischen Fachpersonals erweitert. Um diesen neuen Bedingungen besser entsprechen zu können wurde auch die Ausbildung reformiert. Die neuesten Ergebnisse werden im Laufe des Vergleiches dargestellt.

Elementarpädagogik und in der Ausbildung des Fachpersonals herausgearbeitet¹²⁴. Daher werden im ersten Schritt die drei Länderprofile innerhalb der drei zuvor vorgestellten Kategorien miteinander verglichen und gegeneinander gehalten. Anschließend werden diese Ergebnisse herangezogen und mit jenen der bisherigen Kapitel verglichen, um Rückschlüsse auf mögliche Entwicklungen des österreichischen elementarpädagogischen Systems ziehen zu können.

Im Laufe dieser Arbeit werden die landestypischen Begrifflichkeiten und Übersetzungen der SEEPRO-Studie übernommen. Bei Vergleichen dieser Art, ist darauf zu achten, dass eine direkte Übersetzung der landestypischen Begriffe ins Deutsche problematisch sein kann, denn die Übersetzungen können nur eine Annäherung an den originalen Begriff leisten. Daher wird zum besseren Verständnis der Originalbegriff in kursiver Schrift verwendet und die dazugehörige Übersetzung, welche in der SEEPRO-Studie angeführt wird, in Klammer gesetzt. Ebenso wird der Begriff „Kindertageseinrichtung“ aus der Studie übernommen und als Beschreibung jeder institutionellen Betreuung (z.B. Krippe, Kindergarten, Vorschule, etc.) für Kinder bis zum Schuleintritt verwendet.

6.4.1 Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung

Der gesellschaftliche und politische Kontext der Kindertagesbetreuung hat, wie schon in den Kapiteln 1 und 2 dieser Diplomarbeit gezeigt wurde, einen wichtigen Einfluss auf das Arbeitsfeld und die Arbeitsbedingungen der Elementarpädagogik. Daher wird im ersten Schritt durch den Ländervergleich herausgearbeitet, wo in den drei Ländern die politische Zuständigkeit für den Bereich der Kindertagesbetreuung liegt und welche Konsequenzen dies für die Arbeit in den Institutionen mit sich bringt.

Durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING wurden dazu alle Textstellen aus der SEEPRO-Studie extrahiert, welche gesellschaftliche oder politische Bedingungen im Kindertageswesen der drei Länder beschreiben. Um im Anschluss einen Vergleich zu ermöglichen, wurden die Ergebnisse nach Themenbereichen geclustert. Folgende Unterthemen haben sich daraus ergeben:

- Politische Zuständigkeit für Kindertageseinrichtungen

¹²⁴ In der SEEPRO-Studie werden auch schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote vorgestellt. Diese Angebote richten sich an Schulkinder und bieten diesen am Nachmittag eine Betreuung nach der Schule. In diesen Institutionen können ebenfalls elementarpädagogische Fachkräfte in allen drei vorgestellten Ländern (in Österreich z.B. mit einer Zusatzausbildung) arbeiten. Dieses spezielle Arbeitsfeld wird jedoch bei der Bearbeitung der Länderprofile nicht mitberücksichtigt, da der Fokus auf der Arbeit mit Kindern vor dem Schuleintritt liegt.

- Rechtliche Bestimmungen (Finanzierung, Organisation, Gesetzgebung)
- Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz vs. Verpflichtung der Eltern ihre Kinder außerhalb zu lassen
- Ausbaupläne der Betreuungsplätze

Innerhalb der Unterthemen konnten somit Unterschiede und Ähnlichkeiten der drei Länder erkannt werden. Die Ergebnisse werden nun im Anschluss vorgestellt.

Im internationalen Vergleich hat sich gezeigt, dass im Allgemeinen die Zuständigkeiten für die Betreuung der Kinder bis zum Schuleintritt entweder im Bildungsbereich oder im Wohlfahrtssystem angesiedelt sind. Diese Zuordnungen haben auch Auswirkungen auf die Aufgaben der elementaren Institutionen und deren Stellenwert in der Gesellschaft.

Nach OBERHUEMER und ULICH lassen sich hauptsächlich zwei Formen der Kinderbetreuung erkennen: die Vorschule, welche dem Bildungsbereich zugeordnet ist, und die Kindertageseinrichtung, welche dem Wohlfahrtssystem zugeordnet ist. Ein Kennzeichen der Vorschule ist, dass sie in der Regel ein gebührenfreies Angebot des Staates darstellt, welches zumindest den Kindern ab vier- beziehungsweise fünf Jahren zur Verfügung steht. Bei diesem Konzept liegt der Fokus auf dem einzelnen Kind und dessen Recht auf Bildung.

Die Verantwortung für die Kindertageseinrichtungen tragen nach OBERHUEMER und ULICH die Gemeinden und karitative Organisationen, wodurch die Eltern auch meistens gestaffelte Beiträge zahlen müssen. Bei diesem Konzept liegt der Fokus nicht nur auf dem Recht auf Bildung, sondern die Familie und das soziale Umfeld des Kindes werden bei der Vergabe der Betreuungsplätze mitberücksichtigt (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S.18ff). Diese zwei Formen nähern sich jedoch in den letzten Jahren immer mehr einander an. So ist der Bildungsgedanke mittlerweile in fast allen elementarpädagogischen Einrichtungen vertreten und auch die sozio-kulturellen Einflüsse der Kinder werden in der Vorschule verstärkt berücksichtigt (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S.21). Die Annäherung der beiden Betreuungsformen ist bedingt durch die sehr heterogenen Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen. Durch Migration, Armut und die veränderten Familienverhältnisse, muss das Kindertageswesen auf die unterschiedlichen sozioökonomischen, kulturellen, sprachlichen und familiären Bedingungen der Kinder eingehen, um diese bestmöglich fördern zu können.

Auch in Österreich, Deutschland und Schweden fällt der Bereich des Kindertageswesens in verschiedene Zuständigkeiten.

In Österreich und Deutschland ist die Zuständigkeit für das Kindertageswesen im Bereich der Wohlfahrt angesiedelt. Weder in Deutschland noch in Österreich gibt es eine

einheitliche bundesgesetzliche Regelung. Die Verantwortung obliegt den einzelnen Bundesländern. In Deutschland gehören die „Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder vor der Pflichtschule (...) nicht zum öffentlichen Bildungssystem, sondern zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Während Bildung der Hoheit der 16 Bundesländer obliegt, hat die Bundesregierung bei der Kindertagesbetreuung Anregungskompetenz und kann gesetzliche Vorgaben machen, die von den Ländern in eigene Gesetze umgesetzt werden.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.70) Durch diese Regelungen hat Deutschland viele unterschiedliche gesetzliche Bestimmungen für das Kindertageswesen und ein Vergleich dieser ist nur schwer möglich. Ebenso haben die vielfältigen Bedingungen dazu geführt, dass es keine einheitlichen Arbeitsfelder und Qualitätsanforderungen gibt.

In Österreich ist die Situation ähnlich. „Dezentrale Strukturen und eine Vielfalt von Einrichtungsträgern haben in Österreich zu einem komplexen System von frühpädagogischer Betreuung und Bildung geführt. Jedes der neun Bundesländer ist verantwortlich für Gesetzgebung, Organisation und Finanzierung der Angebote (...). Kindergärten und andere frühpädagogische Angebote unterstehen in Österreich dem Wohlfahrtssystem. Die zuständige Verwaltung variiert jedoch in den einzelnen Bundesländern und kann in der Bildungsbehörde oder in anderen Ressorts mit Verantwortung für Kinder verortet sein.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.277) Diese getrennten Zuständigkeiten bedingen in Österreich eine sehr unterschiedliche Versorgungslage in den Bundesländern und damit einhergehend das Fehlen bestimmter Standards im Kindertageswesen. In der aktuellen österreichischen Debatte wird daher ein einheitliches Bundesgesetz gefordert. Schon im OECD Länderbericht für Österreich wurde das Fehlen der Zuständigkeit auf Bundesebene vermerkt (vgl. OECD 2006, S.38f. [Online]), ebenso findet sich diese Forderung bei berufsbezogenen Interessensvertretungen wieder (vgl. Plattform EduCare o.J. [Online]¹²⁵).

Im Gegensatz zu Österreich und Deutschland ist diese bundeseinheitliche Verantwortung in Schweden gegeben. Seit dem Jahr 1996 ist das Bildungsministerium für die Kindertageseinrichtungen zuständig. Seither ist das nationale Ministerium verantwortlich für die übergreifenden politischen Entscheidungen – wie etwa das Festlegen von Zielen, Richtlinien und der finanziellen Regelungen – innerhalb des Kindertageswesens (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337). Durch die vereinheitlichten rechtlichen Bestimmungen haben sich auch die Anforderungen an das Kindertageswesen verändert. „Während die Einrichtungen bis in die Mitte der 1990er Jahre Teil der sozialen Wohlfahrt

¹²⁵ Verfügbar unter: URL: <http://www.plattform-educare.org/Bundesrahmen.htm> [Stand 04.01.2012]

und deutlich an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes gebunden waren, befinden sie sich nun unter der Aufsicht der Nationalagentur für Bildung (*Skolverket*) und müssen deutlicher als bisher sicherstellen, dass durch ihre Versorgung das Recht der Kinder auf Bildung gewährleistet ist.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337) Durch diese einheitlichen gesetzlichen Bestimmungen sind in Schweden vorwiegend die Kommunen Träger des Kindertageswesens, nur etwa 25% der Einrichtungen werden von privaten Elternvereinen, der Kirche und anderen Körperschaften angeboten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337).

In Österreich sind die Träger der Kindergärten ebenfalls zum größten Teil (74%) öffentliche Körperschaften, danach folgen kirchliche Organisationen, Vereine und betriebliche Einrichtungen sowie Privatpersonen (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.63 [Online]).

In Deutschland beruht die Verantwortungsstruktur indessen auf dem Prinzip der Subsidiarität. Dieses Prinzip „bezieht sich auf die Verpflichtung der öffentlichen Träger, soziale Aufgaben erst dann zu übernehmen, wenn der Bedarf nicht durch freie Träger gedeckt werden kann. Das bedeutet, dass freie Träger von staatlicher Seite unterstützt werden, damit sie ihre Funktion eigenständig ausüben können.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.70f) Daher sind die meisten Träger in Deutschland Wohlfahrtsverbände, wobei über 60% der Plätze von der katholischen und evangelischen Kirche bereitgestellt werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.70). Es ist jedoch ein Unterschied zwischen den alten und neuen Bundesländern feststellbar. So waren in der DDR die Kinderbetreuungseinrichtungen staatlich organisiert und vorwiegend Ganztageseinrichtungen. Erst nach der Wiedervereinigung konnten von freien Trägern Kindertageseinrichtungen angeboten werden. Heutzutage sind in Ostdeutschland ca. 50% der Einrichtungen in freier Trägerschaft, wobei kirchliche Einrichtungen nur einen geringen Prozentsatz ausmachen (vgl. Dreyer 2010, S.236).

Einen in Deutschland und Schweden wichtigen gesetzlichen Anspruch, stellt der bestehende Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz dar. In Deutschland zeigen sich aufgrund der 16 verschiedenen Gesetzesregelungen der Bundesländer allerdings große Unterschiede in der Umsetzung. Diesbezüglich ist in der SEEPRO-Studie zu lesen: „Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab 3 Jahren bis zur Einschulung wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/1991 geregelt und bis 1996 in den einzelnen Bundesländern umgesetzt. Obwohl Eltern sich in allen Bundesländern auf einen Platzanspruch berufen können, sehen die Bedingungen dafür sehr unterschiedlich aus. Diese betreffen zum einen die garantierten Betreuungszeiten, zum anderen die Altersgruppe der Kinder, die einen Rechtsanspruch haben. In vier Ländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen und Sachsen) werden keine Mindestbetreuungsstunden garantiert; in den meisten anderen Bundesländern können sich die Eltern in der Regel auf

fünf bis sieben Stunden Betreuung täglich verlassen. Der Rechtsanspruch gilt in den allermeisten Bundesländern für Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren; in Brandenburg von 3 Jahren bis zur 4. Klasse, in Sachsen-Anhalt von der Geburt bis zum Schuleintritt und in Thüringen von 2 bis 6 Jahren (Bock-Famulla, 2008).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.72) Jedes Bundesland hat die Verpflichtung den Rechtsanspruch umzusetzen. Dabei ist zu beachten, dass jedem Kind im Alter zwischen drei und sechs Jahren ein Halbtagesplatz in einer Kindertagesbetreuung zur Verfügung steht. Jedes Bundesland kann den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung gesetzlich ausweiten und dementsprechend viele Angebotsformen gibt es nun in Deutschland. Diese großen Unterschiede in der Umsetzung des Rechtsanspruches innerhalb Deutschlands erschweren – neben den verschiedenen weiteren Gesetzen – einen Vergleich der Angebote der Kindertageseinrichtungen. Laut OECD Länderbericht für Deutschland sind beispielsweise Unterschiede bei der Umsetzung des Rechtsanspruches zwischen den alten und neuen Bundesländern feststellbar. Da die Kindertageseinrichtungen in der DDR Ganztageseinrichtungen waren, wurde dieses Kriterium auch oft in den in diesen Bundesländern heute geltenden Rechtsanspruch verankert (vgl. OECD 2004, S.30 und S.34).

Wie bereits erwähnt besteht in Schweden ebenfalls ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder. Aus der SEEPRO Studie geht hervor, dass seit „1982 (...) die Kommunen verpflichtet [sind], einen kostenfreien Halbtagesplatz für 6-Jährige vorzuhalten – als Vorgänger der Vorschulklassen, die offiziell 1998 gegründet wurden. Seit 1995 müssen sie für alle Kinder zwischen 2 und 12 Jahren einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Familientagespflege bereitstellen, wenn die Eltern arbeiten oder studieren. Jedoch zeigen die Ergebnisse einer Studie (2009) der Nationalagentur, dass 41 der 290 Kommunen nicht in der Lage sind, im empfohlenen Zeitraum zwischen drei oder vier Monaten nach der Erstbewerbung der Eltern einen Platz bereitzustellen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340f) Im Gesetz ist beschrieben, dass die Gemeinden ohne grundlose Verzögerung Betreuungsplätze innerhalb von drei bis vier Monaten anbieten müssen. Diese Plätze sollten möglichst nahe an dem Zuhause des Kindes liegen und die Wünsche der Eltern sind mit zu berücksichtigen. Auch Schulkinder haben in Schweden einen Rechtsanspruch auf eine Betreuung am Nachmittag, daher ist der Rechtsanspruch bis zu einem Alter von zwölf Jahren gegeben. Die Verpflichtung Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen gilt auch, wenn die Eltern arbeitslos sind oder Erziehungsurlaub haben (vgl. Armbrust 2004, S.534). In Schweden ist die Betreuung für Kinder ein Jahr vor der Einschulung gratis, im Gegensatz zu Deutschland, in dem nur einige Bundesländer das letzte Kindergartenjahr gratis anbieten. Ebenfalls ist in Schweden der Besuch der *förskola* (Vorschule) seit 2001 für Eltern die arbeitslos sind und seit 2002 für Eltern die in Elternurlaub sind kostenfrei. Auch haben Kinder seit dem Jahr

2003, ab jenem Herbst in dem sie 4 Jahre alt werden, Anspruch auf 525 Stunden kostenloser Betreuung jährlich in einer Kindertageseinrichtung (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341). Im Jahr 2010 wurde dieser Anspruch nochmals erweitert, sodass Kinder ab jenem Herbst in dem sie 3 Jahre alt werden, Anspruch auf einen kostenfreien Betreuungsplatz haben (vgl. Skolverket 2010, S.8 [Online]¹²⁶). Anhand dieses Systems der Vorschule lässt sich erkennen, dass auch sozio-kulturelle Faktoren der Kinder verstärkt im Bereich der Vorschule berücksichtigt werden. Ebenso wird durch das gebührenfrei Angebot dem Recht jedes Kindes auf Bildung entsprochen. Am Beispiel Schwedens lässt sich die von OBERHUEMER und ULICH¹²⁷ prognostizierte Annäherung des Systems der Vorschule und den Betreuungsangeboten des Wohlfahrtssystems darstellen.

In Österreich wurde erst im Jahr 2010 das verpflichtende Kindergartenjahr für alle Kinder, welche im nächsten Jahr die Schule besuchen, eingeführt. Die Besuchspflicht beginnt für alle Kinder, welche vor dem 1. September des jeweiligen Kalenderjahres das 5. Lebensjahr vollendet haben, mit dem 1. Schultag des Schuljahres. Die Kinder müssen an mindestens vier Tagen pro Woche den Kindergarten zu mindestens fünf Stunden pro Tag besuchen (vgl. wien.at o.J. [Online]¹²⁸). Diese gesetzlichen Rahmenbedingungen für das verpflichtende letzte Kindergartenjahr gelten für alle 9 Bundesländer. Jedoch hat jedes Bundesland das Recht, über diese Rahmenbedingungen hinausgehend, eigene Gesetzesregelungen einzuführen. In Wien ist z.B. der Besuch der städtischen Kindergärten für alle Kinder ganztägig kostenlos. „Daraus kann jedoch nicht abgeleitet werden, dass ein Anspruch auf einen Krippen-/Kindergartenplatz in einer städtischen Kinderbetreuungseinrichtung besteht.“ (Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien 2010, S.5 [Online]¹²⁹) Dies bedeutet, dass die Stadt Wien, allen Kindern im letzten Kindergartenjahr einen Betreuungsplatz zur Verfügung stellen muss, darüber hinaus aber für jüngere Kinder kein Anspruch auf einen Betreuungsplatz besteht. Wenn jedoch ein Kind in Wien in einer städtischen Betreuungseinrichtung untergebracht ist, müssen die Eltern für den Besuch nichts bezahlen. Auch im Länderprofil von Österreich wird in der SEEPRO-Studie darauf hingewiesen dass der „Zugang (...) von der Verfügbarkeit der Plätze [abhängt]. Kommunen sind auch nicht verpflichtet, für Eltern, die sich dafür anmelden, Plätze bereit zu stellen – ob dies nun Plätze im Kindergarten sind oder in

¹²⁶ Verfügbar unter: URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2481> [Download am 19.01.2012] Originaltext in englischer Sprache, von der Verfasserin übersetzt.

¹²⁷ vgl. Kapitel 6.2 dieser Diplomarbeit

¹²⁸ Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergartenjahr.html> [Stand 06.01.2012]

¹²⁹ Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/agb.pdf> [Download am 06.01.2012]

Kinderkrippen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.278) In Österreich wird auch darüber diskutiert, ob ein verpflichtendes Kindergartenjahr für die Förderung der Kinder und für die Schulvorbereitung ausreicht. Schon im OECD Länderbericht für Österreich wurde empfohlen, die Kindergartenplätze soweit auszubauen, dass alle Kinder zumindest zwei Jahre vor der Einschulung eine elementarpädagogische Einrichtung besuchen können (vgl. OECD 2006a, S.37 [Online]).

Demnach gibt es in allen drei verglichenen Ländern verschiedenen Formen einer Verpflichtung des Staates, Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen. In Deutschland und Schweden sind diese Verpflichtungen durch einen Rechtsanspruch der Kinder auf einen Betreuungsplatz ab einem bestimmten Alter geregelt. In Österreich sind die Eltern verpflichtet, jene Kinder, welche im nächsten Jahr in die Schule eintreten, in einen Kindergarten zu schicken.

Der Unterschied der verschiedenen Angebotsformen ist, dass es in Schweden selbstverständlich ist, dass Eltern früher wieder in den Arbeitsalltag einsteigen, anders als in (West-)Deutschland und Österreich. Um die Berufstätigkeit der Eltern zu ermöglichen, haben alle Kinder in Schweden ab dem zweiten Lebensjahr ein Anrecht auf einen Betreuungsplatz. In Deutschland andererseits, wo – ebenso wie in Österreich – nach wie vor eine maternalistische Haltung in der Gesellschaft vorherrscht, besteht das Recht auf einen Betreuungsplatz erst ab dem dritten Lebensjahr. In der Verpflichtung des Staates einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen, lässt sich erkennen, dass in diesen Ländern eine institutionelle Betreuung der Kinder von der Gesellschaft anerkannt ist und durch diese Betreuungsmöglichkeiten den Eltern die Berufstätigkeit ermöglicht werden soll.

In Österreich begründet sich – wie bereits in Kapitel 3 dieser Diplomarbeit aufgezeigt wurde – die Motivation eines verpflichtenden Kindergartenjahres u.a. darin, dass die Kinder vor dem Schuleintritt Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernen sollen, um den Übergang in die Schule zu erleichtern. Allen drei Ländern ist jedoch die Erkenntnis gemein, dass die Entwicklung der Bildungsmöglichkeit der Kinder durch einen Besuch einer Kindertageseinrichtung – unabhängig ob diese dem Wohlfahrts- oder Bildungssystem zugeordnet sind – positiv beeinflusst werden kann. Mit dem Besuch einer Kindertageseinrichtung soll ebenfalls möglichen soziokulturellen und sprachlichen Nachteilen der Kinder entgegengewirkt werden. Die frühe Förderung aller Kinder ist Ziel dieser Vereinbarungen.

In Österreich und Deutschland wird daher in den letzten Jahren ein Ausbau der Betreuungsplätze für unter dreijährige Kinder diskutiert.

In Schweden ist die Betreuungsrate bereits seit mehreren Jahren eine der höchsten in

der EU. „Der Anteil der Kinder unter dem Pflichtschulalter, die frühpädagogische Einrichtungen besuchen, hat in den letzten 20 Jahren beständig zugenommen. 2008 besuchten knapp über 81% der 1- bis 5-Jährigen eine frühpädagogische Tageseinrichtung (*förskola*). Während etwa 46% der 1-Jährigen – im europäischen Vergleich ein sehr hoher Anteil – Einrichtungen besuchen, sind es bei den 2-Jährigen schon über 86% (...).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.339)

In Deutschland und Österreich wurde festgestellt, dass es einen höheren Bedarf für die Betreuung von Kindern unter drei Jahren gibt, als die Kindertageseinrichtungen Plätze zur Verfügung stellen können. Beide Länder haben das in der Barcelona-Vereinbarung festgelegte Ziel, für 33% der unter dreijährigen Kindern einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung bis zum Jahr 2010 zur Verfügung zu stellen, nicht erreicht. Als Reaktion darauf hat Deutschland durch die Verabschiedung des Kinderförderungsgesetzes beschlossen, dass alle Kinder ab dem vollendeten ersten Jahr ein Anrecht auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung haben. „Im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes, das am 1.1.2009 in Kraft getreten ist, wurde festgelegt, bis zum Jahr 2013 ein bedarfsdeckendes Angebot für Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren bereitzustellen. Aktuell haben nur 15,5% der unter 3-Jährigen (...) einen Platz in einer Tageseinrichtung oder in der Kindertagespflege.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.71) Demnach ist das neu gesteckte Ziel in Deutschland bis zum Jahr 2013, für 35% der unter dreijährigen einen Betreuungsplatz zur Verfügung stellen zu können. Um dieses Ziel abzudecken, müssen nach den Ausführungen der SEEPRO Studie die Einrichtungen der Kindertageseinrichtungen ausgebaut werden, da zusätzlich ca. 319.000 Plätze in Kindergärten und Krippen benötigt werden. Daher müssen ca. 50.000 Vollzeitstellen für Erzieherinnen und Erzieher zusätzlich besetzt werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.73). Nach DREYER ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Daten der benötigten Kinderbetreuungsplätze und der zusätzlich geforderten Anzahl des Fachpersonals von einer Studie aus dem Jahr 2005 stammen, in welcher die Betreuungswünsche der Eltern erhoben wurden. Durch das neue Kinderförderungsgesetzes ist Deutschland aber auch verpflichtet, mehr Plätze zur Verfügung zu stellen, falls der Bedarf höher ist als angenommen wurde. Falls dieser eventuell höher ist, kann es zu Betreuungsengpässen kommen, da diese hohe Anzahl an Betreuungsplätze nicht zur Verfügung steht (vgl. Dreyer 2010, S.233f).

Auch in Österreich wurde der Ausbau der Betreuungsplätze für unter dreijährige Kinder erneut diskutiert, nachdem Österreich das Barcelona-Ziel nicht erreicht hatte. Im Jahr 2011 wurde daher vom BMWFJ eine Regierungsvorlage eingebracht, welche die Ausbauziele des Kindertageswesens und die finanzielle Förderung des Staates und der Länder zur Erreichung der Ziele bis ins Jahr 2014 festlegt. Darin ist das Ziel

festgeschrieben, für 33% der unter dreijährigen Kindern bis zum Jahr 2014 einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen. Ebenso ist ein Ausbau der zur Verfügung stehenden Ganztagesplätze in den Kindertageseinrichtungen vorgesehen. Im Kindergartenjahr (1.September bis 31.August des Folgejahres) 2011/2012 muss ein in einer österreichischen Institution angebotener Ganztagesplatz für Kinder zu mindestens 37 Wochen im Kindergartenjahr zur Verfügung stehen. Ziel des Ausbaues ist es bis ins Jahr 2013/2014 den Betreuungszeitraum auf 47 Wochen im Kindergartenjahr zu erhöhen. Des Weiteren muss die Betreuung mindestens 30 Stunden wöchentlich, werktags durchschnittlich sechs Stunden, zur Verfügung stehen und ein Mittagessensangebot beinhalten (vgl. BMWFJ 2011, S.1f [Online]¹³⁰). Das Ausmaß des Ausbaus der Ganztagesplätze ist im Gegensatz zum Ausbau der Betreuungsplätze für unter dreijährige Kinder nicht geregelt. Die Gesetzesvorlage schreibt nicht vor, wie viele Ganztagesplätze bis zum Jahr 2015 zur Verfügung stehen sollen. Wie in Kapitel 2 dieser Diplomarbeit dargestellt, ist ein Ausbau der Ganztagesplätze jedoch erforderlich. Vor allem in den westlichen Bundesländern von Österreich schließen viele Kindertageseinrichtungen bereits gegen 14 Uhr. Auch zeigt sich ein Bedarf an erweiterten Öffnungszeiten für die Betreuung für unter dreijährige Kinder.

Die niedrige Betreuungsrate in Deutschland und Österreich könnte – wie bereits dargestellt – darauf zurück zu führen sein, dass die außerhäusliche Betreuung von Kindern unter drei Jahren noch immer nicht gleich anerkannt ist wie die Betreuung der über dreijährigen Kinder und daher gesellschaftlich nicht mitgetragen wird. Es fehlt die Anerkennung, dass auch unter dreijährige Kinder von einer institutionalisierten Bildung, Förderung und Betreuung profitieren können und der Ausbau nicht nur unter dem Aspekt der Erwerbstätigkeit der Eltern diskutiert werden sollte (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S.18).

Um diesen neuen Anforderungen gerecht zu werden hat Deutschland durch den Beschluss des Kinderförderungsgesetzes, ab dem Jahr 2013, für Kinder welche das erste Lebensjahr vollendet haben, einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung eingeführt. Ziel ist es, jenen Eltern, welche einen Betreuungsplatz für ihr Kind benötigen, diesen auch zu bieten. Gleichzeitig wird in Deutschland über ein Betreuungsgeld diskutiert, welches jenen Eltern zusteht, die ihre Kinder zu Hause betreuen und nicht in eine institutionalisierte Kindertageseinrichtung geben. Dieses steht den Eltern ab dem Jahr 2013 zu. Aufgrund dieses Angebotes an die Eltern, kann eventuell darauf rückgeschlossen werden, dass es der Regierung bewusst ist, dass nach

¹³⁰ Verfügbar unter: URL:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_701930/REGV_COO_2026_100_2_701930.pdf [Download am 07.01.2012]

wie vor Betreuungsplätze fehlen und diese auch nicht bis ins Jahr 2013 in benötigtem Ausmaß ausgebaut werden können (vgl. BMFSFJ o.J., S. o.A. [Online]).

Es kann nach dem Vergleich des gesellschaftlichen und politischen Kontextes der Kinderbetreuung in Österreich, Deutschland und Schweden festgestellt werden, dass Schweden das einheitlichste System der drei vorgestellten Länder bezüglich der Zuständigkeit für das Kindertageswesen hat. Damit einhergehend sind auch die gesetzlichen Bestimmungen klarer und gelten für alle Einrichtungen im ganzen Land. Im weiteren Vergleich wird sich zeigen, dass dadurch auch die Anforderungen und die Kriterien für das Arbeitsfeld der Elementarpädagogik einheitlicher sind, als in Österreich und Deutschland. Denn diese beiden Länder haben aufgrund der bundesländerspezifischen gesetzlichen Bestimmungen, sehr divergente Zuständigkeiten im Bereich des Kindertageswesens und weisen daher auch Unterschiedlichkeiten bezüglich des Arbeitsfelds und der Arbeitsbedingungen der Pädagoginnen und Pädagogen auf. Anhand des Vergleichs der zweiten Kategorie „Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte“, sollen diese Unterschiede zwischen den Ländern nun herausgearbeitet werden.

6.4.2 Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte

Durch das Extrahieren jenes Textmaterials der SEEPRO-Studie, welches der Kategorie „Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte“ zuzuordnen war, konnten durch das Clustern der Textstellen folgende Unterkategorien entwickelt werden:

- Arbeitsfeldbeschreibungen (Krippe, Kindergarten, Vorschule, etc.)
- Strukturelle Bedingungen der Arbeitsfelder (Gruppengröße, Personalschlüssel)
- Bildungspläne bzw. Bildungscurricula für Kindertageseinrichtungen
- Aufgabenfelder der Pädagoginnen und Pädagogen (Reflexion und Evaluation, Elternarbeit, inklusive Bildung, Sprachförderung, etc.)

Aus dem so zugeordneten Textmaterial wurden die aussagekräftigsten Textstellen der SEEPRO-Studie für diesen Vergleich ausgewählt.

Am Beginn dieses Vergleiches sollen daher die Arbeitsfelder des Bereichs der Kindertageseinrichtungen der drei Länder vorgestellt und deren strukturelle und organisatorische Bedingungen verglichen werden. Ein Schwerpunkt wird hierbei die Bearbeitung der Bildungscurricula für das Kindertageswesen sein. Anschließend wird auf

spezifische Aufgaben des elementarpädagogischen Fachpersonals, wie Reflexion und Evaluation der pädagogischen Arbeit, sowie die Elternarbeit eingegangen.

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass sich das Kindertageswesen nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Zuständigkeiten in Bezug auf das Bildungs- oder Wohlfahrtssystem unterscheiden, sondern ebenso hinsichtlich der Altersgruppen, welche betreut werden, der Personalausstattung und der Aufgaben des Fachpersonals (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.489).

Wie bereits in Kapitel 3.2 dieser Diplomarbeit anhand der Auseinandersetzung mit dem österreichischen Bildungsrahmenplan und dem Forschungsbericht des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS (2007) näher ausgeführt wurde, zählen unter anderem die Gruppengröße und der Personal-Kind-Schlüssel zu den Merkmalen von Strukturqualität und wirken damit auf qualitätsvolle pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen ein. So scheint das Fachpersonal in kleineren Kindergruppen eher die Möglichkeit zu haben in direkten Kontakt mit den Kindern zu treten und die pädagogische Arbeit an der Individualität und dem Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes auszurichten. In größeren Gruppen hingegen hat das Personal öfter lenkend einzugreifen und kann daher auf die verschiedenen individuellen Bedürfnisse der Kinder nicht im gleichen Maß eingehen (vgl. Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007, S.12f). Selbiges trifft in Bezug auf den Erzieher-Kind-Schlüssel zu. Umso weniger Kinder pro Fachkraft betreut werden müssen, desto höher ist die Möglichkeit der individuellen Förderung und einer qualitativ hochwertigen pädagogischen Arbeit. Die bereits vorgestellten Empfehlungen (vgl. Kapitel 3.3), welche im Forschungsbericht des Charlotte Bühler-Instituts und PädQUIS (2007) ausgewiesen werden, nennen einen Erzieher-Kind-Schlüssel für die Betreuung der über vierjährigen Kinder von 1:12. Diese Berechnungen weisen Ähnlichkeiten auf mit den, im Länderreport der Bertelsmann Stiftung für Deutschland, ausgewiesenen Berechnungen für einen idealen Betreuungsschlüssel, der die qualitätsvolle pädagogische Arbeit unterstützen soll. Dieser beträgt für die Bildung, Betreuung und Erziehung der unter dreijährigen Kinder 1:4, sowie 1:10 für Kinder über drei Jahren bis zum Schuleintritt (vgl. Stein/Bock-Famulla 2008, S.15). Der Unterschied zwischen den beiden Quellen ist jedoch, dass im ersten Bericht der Personalschlüssel für die über vier-jährigen Kinder höher angelegt ist und damit auch die Bedingungen der Betreuung- und Förderung der Kinder in diesem Fall schlechter scheinen. Anzumerken ist allerdings, dass es sich bei diesen Zahlen um Richtwerte handelt, welche auf internationalen Vergleichen und Erfahrungen basieren, die – wie im weiteren Verlauf zu sehen sein wird – von den entsprechenden Ländern meist selbst nicht eingehalten werden können, da die personellen Ressourcen nicht vorhanden sind.

Diese soeben dargestellten Einflussfaktoren von Strukturqualität (wie Gruppengröße und Personalschlüssel) auf die pädagogische Arbeit, werden im nun folgenden Ländervergleich von Österreich, Deutschland und Schweden herangezogen und pro Land herausgearbeitet und verglichen.

In Deutschland besteht aufgrund der vielfältigen Gesetzesregelungen, ein divergentes Angebot der Kindertageseinrichtungen. Es gibt keine bundeseinheitlichen Regelungen bezüglich der Öffnungszeiten, der Raumausstattung sowie des Personalschlüssels. In Deutschland können Kinder je nach Alter eine der folgenden institutionellen Kindertageseinrichtungen besuchen. Einerseits die Kinderkrippe; sie stellt ein Betreuungsangebot für Kinder im Alter von null bis drei Jahren dar und andererseits den Kindergarten; in dem Kinder traditionell im Alter von drei bis sechs Jahren betreut werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75).

In den letzten Jahren hat sich darüber hinaus auch eine Sonderform der Kindertagesbetreuung etabliert – das Kinder- und Familienzentrum¹³¹.

Unter dreijährige Kinder werden in Deutschland derzeit allerdings nicht mehr nur in Kinderkrippen betreut. Immer mehr Kindergärten nehmen auch Kinder ab zwei Jahren auf (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75). „Bereits Ende 1998 wurden nur noch 10 Prozent der Betreuungsangebote für unter 3-jährige Kinder in traditionellen Krippen registriert. Im Jahr 2004 spielten sie mit 2 Prozent am Gesamtangebot nur noch eine untergeordnete Rolle.“ (Dreyer 2010, S.241) In den letzten Jahren konnte jedoch wieder ein Ausbau der Krippenangebote in Deutschland festgestellt werden. Im Jahr 2011 gab es laut dem Deutschen Statistischen Bundesamt 1.486 Kindertageseinrichtungen in Deutschland, welche Kinder im Alter bis zu drei Jahren, und 22.156 Kindertageseinrichtungen, welche Kinder im Alter von zwei bis acht Jahren (ohne Schulkinder), betreuten (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.10 [Online]¹³²). Die

¹³¹ Bei dieser Form der Kindertageseinrichtung werden „sowohl Bildungsangebote als auch familienstützende Dienstleistungen in einem integrierten Konzept“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80) angeboten. Diese Zentren vereinen ein Angebot aus Bildung und Betreuung der Kinder, sowie die Stärkung von Erziehungskompetenz und Beratungsangebote für Eltern. Des Weiteren werden gemeinsame Erlebnisangebote für Erwachsene und Kinder offeriert. Die Zentren sollen Kooperationen mit der Familienhilfe eingehen und auch bei der Vermittlung von Tageseltern unterstützen (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80). Die Kinder- und Familienzentren stellen somit eine Ergänzung der Angebotsformen der frühkindlichen Betreuungsangebote dar. Nachdem diese Art der Kindertageseinrichtung allerdings kein klassisches Angebot des Kindertageswesens darstellt, wird es im weiteren Verlauf des Ländervergleiches ausgespart. (Für weitere Informationen über diese Sonderform vgl. u.a. Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2008.)

¹³² Verfügbar unter: URL:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402117004.property=file.pdf> [Download am 12.12.2011]

Kinderkrippen machen somit 6,29% der gesamten Kindertageseinrichtungen in Deutschland aus. Der Ausbau der Angebote der Krippen seit 2004 kann begründet werden durch den politischen Beschluss, bis 2013 für 35% der unter dreijährigen Kinder einen Betreuungsplatz zur Verfügung zu stellen. Unter diesem Vorhaben wurde das Angebot der institutionellen Betreuung für Kinder unter drei Jahren von 2006 mit einem Angebot von 605 Einrichtungen auf 1.486 im Jahr 2011 ausgeweitet (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.65 [Online]). Des Weiteren werden viele Kinder dieser Altersgruppe von Tageseltern betreut. Durch die Kindertagespflege und Kindertageseinrichtungen wurden im Jahr 2010 insgesamt 23,1% aller Kinder unter drei Jahren betreut.

Innerhalb der institutionellen Betreuung der unter dreijährigen Kinder, sind auch heute noch – aufgrund der historischen Entwicklung der Kindertageseinrichtungen in Deutschland – große Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland feststellbar. „Während in Ostdeutschland fast die Hälfte der Kinder dieser Altersgruppe außerhäuslich betreut wird (48,1%), nimmt in Westdeutschland nicht einmal jedes fünfte Kind Kindertagesbetreuung in Anspruch (17,5%).“ (Hüsken 2011, S.13 [Online]¹³³) Betreut werden die Kinder in Kinderkrippen vorwiegend von Erzieherinnen/Erziehern¹³⁴ und Kinderpflegerinnen/Kinderpflegern (Hilfskraft). In Deutschland bildet die „Berufsgruppe der staatlich anerkannten Erzieherinnen (...) mit 66 Prozent in den westlichen und 90 Prozent in den östlichen Bundesländern die Kerngruppe des pädagogischen Personals in den Kindergärten, Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder (...).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83) Jedoch arbeiten teilweise auch Kinderkrankenschwestern/Krankenpfleger oder Heilpädagoginnen und -pädagogen in den Kinderkrippen (vgl. Dreyer 2010, S.241). Durch diese Personalaufteilung wird wiederum der Stellenwert der Betreuung von Kindern unter drei Jahren sichtbar, denn in diesem Bereich werden oft Betreuungspersonen aus dem sozialpflegerischen oder paramedizinischen Bereich eingesetzt (vgl. Oberhuemer/Ulich 1997, S.28). Dabei scheint in der Betreuung der unter dreijährigen Kinder der Aspekt der Pflege vorrangiger zu sein, als jener der Bildung und Förderung.

Die Gruppengröße und der Personalschlüssel sind durch die unterschiedlichen Regelungen in den Bundesländern ebenfalls sehr ungleich aufgeteilt und zeigen damit auf, dass einheitliche Standards fehlen. Die Gruppengröße bei Kinderkrippen lag 2010 zwischen weniger als 10 Kindern (z.B. in Baden-Württemberg) und bis zu 14 Kindern (z.B. in Niedersachsen) (vgl. Hüsken 2011, S.48). Ebenso unterschiedlich sind damit auch die

¹³³ Verfügbar unter: URL: http://www.dji.de/betreuungsatlas/Betreuungsatlas_komplett.pdf [Download am 11.01.2012]

¹³⁴ Die unterschiedlichen Berufsbezeichnungen und Ausbildungen werden in der Kategorie drei dieses Kapitels „Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals“ vorgestellt.

Zahlen des Betreuungsschlüssels. Laut den Angaben der SEEPRO-Studie betreut in manchen deutschen Bundesländern eine Fachkraft zwischen drei und vier Kindern, in anderen Bundesländern liegt der Betreuungsschlüssel bei 1:10 (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.79). Dieser letztgenannte Erzieher-Kind-Schlüssel ist deutlich höher als der eingangs erwähnte Idealwert aus dem Länderreport der Bertelsmann Stiftung, nach welchem für die Ermöglichung von qualitativ guter pädagogischer Arbeit das Betreuungsverhältnis von 1:4 nicht überschritten werden sollte.

Neben den verschiedenen Bedingungen in der Betreuung von Kindern unter drei Jahren, gibt es in Deutschland auch noch das Arbeitsfeld des Kindergartens. Auch in der Institution Kindergarten werden die Kinder von einer pädagogischen Fachkraft (vorwiegend Erzieherinnen) und einer qualifizierten Hilfskraft betreut (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75). Laut der SEEPRO-Studie gibt es im Bereich der Betreuung für drei- bis sechsjährige Kinder sehr unterschiedliche Betreuungsformen. Die Angebote können halb- oder ganztags erfolgen, es werden aber auch verlängerte Vormittagsgruppen (mit Mittagessen) angeboten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.74). Auch bei der Betreuung der über dreijährigen Kinder zeigt sich, dass die Gruppengrößen und der Betreuungsschlüssel, je nach Bundesland, sehr stark variieren. In Kindergärten steigt die Zahl der Kinder pro Fachkraft gegenüber dem Betreuungsschlüssel in Kinderkrippen an. In den Bundesländern variiert die Kinderzahl pro Gruppe vor allem zwischen den alten und den neuen Bundesländern. In den neuen Bundesländern wurden 2010 durchschnittliche bis zu 18 Kindern pro Gruppe betreut. In den neuen Bundesländern variierte die Gruppengröße zwischen 18 Kindern (z.B. in Schleswig-Holstein) bis hin zu mehr als 24 Kindern (z.B. in Nordrhein-Westfalen) (vgl. Hüsken 2011, S.48f). Ebenso haben sich in Deutschland unterschiedliche Standards beim Personaleinsatz in Kindergärten etabliert. „In den neuen Bundesländern ist rechnerisch eine vollzeitbeschäftigte pädagogische Fachkraft durchschnittlich für 3 ganztägig betreute Kinder mehr zuständig als in den alten Bundesländern. Der ungünstigere Personalschlüssel geht jedoch mit kleineren Gruppengrößen – und damit mit unterschiedlichen Gruppenkonzepten – einher: Während im Westen in der Regel zwei Fachkräfte für eine (größere) Kindergruppe zuständig sind, wird im Osten eine (kleinere) Gruppe von einer Fachkraft betreut.“ (Hüsken 2011, S.47) Zu beachten ist, dass die zweite pädagogische Kraft in Westdeutschland meistens eine Hilfskraft ist. Im Gesamtdurchschnitt betreut in Deutschland eine Pädagogin beziehungsweise ein Pädagoge 8 bis 9 Kinder in einem Kindergarten (vgl. Hüsken 2011, S.47). DREYER weist auf die großen Unterschiede zwischen den Bundesländern hin, denn der Erzieher-Kind-Schlüssel kann unter 1:8 (z.B. in Baden-Württemberg) bis hin zu 1:12 (z.B. in Sachsen-Anhalt) liegen. Der errechnete Personalschlüssel und die Gruppengröße spiegeln jedoch nicht immer den pädagogischen Alltag wieder, da viele elementarpädagogische

Einrichtungen eine offene Tagesstruktur eingeführt haben, nach der die Kinder nicht an eine Gruppe gebunden sind, sondern sich während des Tages frei entscheiden können, in welcher Gruppe sie bei welchem Projekt mitmachen wollen (vgl. Dreyer 2010, S.254).

In Österreich zeigt sich ein ähnliches Bild der Arbeitsfelder wie in Deutschland. Wie bereits in dieser Diplomarbeit thematisiert wurde, variieren die Arbeitsbedingungen für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen innerhalb Österreichs, da es – wie auch in Deutschland – diesbezüglich keine bundeseinheitlichen Regelungen gibt. Die neun Bundesländer haben jeweils eigene gesetzliche Bestimmungen bezüglich der Gruppengrößen, des Betreuungsschlüssels, sowie der Öffnungszeiten und weiterer struktureller Merkmale.

Als Arbeitsfelder des Kindergartenfachpersonals gelten in Österreich einerseits die Krippe¹³⁵ und andererseits der Kindergarten. Laut der SEEPRO-Studie ist ein „integriertes Verständnis von Betreuung, Bildung und Erziehung (...) für alle frühpädagogischen Angebotsformen in Österreich typisch. Bildung, Erziehung und Betreuung werden als einander ergänzende und miteinander verbundene Aufgaben betrachtet.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280)

Kinder unter drei Jahren werden vorwiegend in Kinderkrippen betreut, wobei nach OBERHUEMER und SCHREYER bis vor kurzem die Einrichtungen vor allem von zwei- bis dreijährigen Kindern besucht wurden, da die meisten Eltern die zweijährige Elternzeit in Anspruch nehmen und damit die Kinder erst danach in eine Kindertagesbetreuung geben. Durchschnittlich werden in den österreichischen Kinderkrippen zwölf Kinder pro Gruppe betreut (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281). Trotz der unterschiedlichen gesetzlichen Bestimmungen in Österreich, dürfen in keinem Bundesland mehr als 15 Kinder in einer Gruppe betreut werden. „Zum Teil hängt die maximale Gruppengröße von der Altersstruktur der Kinder ab. Werden auch sehr kleine Kinder betreut, sind in manchen Bundesländern deutlich kleinere Gruppengrößen zulässig. So reduziert sich die Kinderhöchstzahl in Niederösterreich von 15 auf 10, wenn zumindest ein unter 1-jähriges Kind betreut wird und in Tirol von 12 auf 10, wenn zwei Kinder jünger als 1,5 Jahre alt sind.“ (Baierl/Kaindl 2011, S.18 [Online]) Diese kleineren Gruppen helfen dabei den speziellen Bedürfnissen der unter dreijährigen Kinder besser entsprechen zu können. Ein geringerer Personalschlüssel gilt ebenso als förderlich bei der Erziehung, Bildung und Förderung sehr junger Kinder. In Österreich liegt der Personalschlüssel zwischen 1:4 (z.B. in Vorarlberg) und 1:8 (z.B. im Burgenland) und hat somit Ähnlichkeiten mit der

¹³⁵ In Krippen dürfen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen nur mit einem Zusatzkurs, den sie während ihrer Ausbildung belegen können, arbeiten. Die Ausbildungsmöglichkeiten in Österreich wurden bereits in Kapitel 4 dieser Diplomarbeit bearbeitet.

großen Spannweite des Erzieher-Kind-Schlüssels in Deutschland, welcher zwischen 1:3 und 1:10 liegt (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.18 [Online]).

Der Kindergarten als Betreuungseinrichtung für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, stellt ein weiteres Arbeitsfeld der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in Österreich dar. So wie in Deutschland werden in diesen Institutionen seit ein paar Jahren auch jüngere Kinder aufgenommen.

In der SEEPRO-Studie ist zu lesen, dass die Gruppengröße in Kindergärten in einigen Regionen Österreichs bis zu 28 Kindern beträgt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280). Die Gruppengrößen in Österreich variieren allerdings sehr stark, denn wie bereits in Kapitel 3.2. dieser Diplomarbeit näher beschrieben wurde, gibt es gesetzliche Vorgaben zur Gruppengröße von maximal 20 Kindern (z.B. in Tirol) bis hin zu maximal 25 Kindern (z.B. in Kärnten). In Kärnten darf die Gruppengröße unter Umständen sogar um 5 Kinder überschritten werden, wodurch bis zu 30 Kinder in einer Gruppe aufgenommen werden dürfen (vgl. Baierl/Kaindl 2011, S.20 [Online]). Diese unterschiedlich großen Gruppen werden von unterschiedlich viel Personal betreut. In Österreich ist pro Gruppe eine Kindergartenpädagogin/ein Kindergartenpädagoge beschäftigt. In manchen Bundesländern sind ebenso Hilfskräfte in den Institutionen vorgesehen. Durch die unterschiedlichen Gruppengrößen und den verschiedenen gesetzlichen Bestimmungen bezüglich des Betreuungspersonals kommt es laut der SEEPRO-Studie zu einem durchschnittlichen Betreuungsschlüssel von 1:16 (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280). In Österreich ist daher oft eine Fachkraft für die Förderung, Bildung und Betreuung von 16 Kindern verantwortlich. Das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder, wird mit größeren Gruppen und einem höheren Personalschlüssel immer schwieriger. Die Aufgaben der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen die heterogenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen wird umso schwerer umsetzbar, desto mehr Kinder in einer Gruppe betreut werden müssen. Im OECD Länderbericht für Österreich ist dazu zu lesen, dass viele pädagogische Fachkräfte, aufgrund der unzulänglichen Personalsituation, negative Auswirkungen für die Kinder befürchten, da sie die einzelnen Kinder nicht mehr individuell betreuen und fördern können. Ein Drittel des Fachpersonals sprach sich für eine Erhöhung des Personalschlüssels aus, besonders um Kindern mit erhöhtem Förderbedarf besser entsprechen zu können (vgl. OECD 2006a, S.36 [Online]).

Diese soeben dargestellte Problematik trifft gleichermaßen auch auf Deutschland zu. In beiden Ländern fehlen einheitliche Regelungen bezüglich struktureller Merkmale der Kindertageseinrichtungen. Diese fehlenden Richtlinien können nicht nur eine geringere pädagogische Qualität in einzelnen Institutionen zur Folge haben, sondern auch zu

Unterschiedlichkeiten zwischen den Bundesländern in der Qualität der elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen führen. Vor allem die hohen Erzieher-Kind-Schlüssel erschweren die Förderung und damit eine individuelle Betreuung der Kinder.

Der Blick auf das schwedische Kindertageswesen zeigt jedoch, dass sich fehlende gesetzliche Bestimmungen bezüglich Gruppengröße und Personalschlüssel nicht immer negativ auf die Strukturmerkmale und somit auf die qualitätsvolle pädagogische Arbeit auswirken müssen. Laut der SEEPRO-Studie ist in Schweden die Personalstruktur der Einrichtungen sehr großzügig, obwohl es keine nationalen Vorschriften bezüglich der Gruppengröße und des Personalschlüssels gibt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341). Dies kann aus dem höheren Stellenwert erklärt werden, den die elementare Kindertagesbetreuung in Schweden gesellschaftlich einnimmt.

Elementarpädagogisches Fachpersonal kann in Schweden in der *förskola* (Vorschule), in der *förskoleklass*¹³⁶ (Vorschulklasse), sowie in der *öppen förskola*¹³⁷, einer offenen Einrichtung für Kinder und Eltern, einer Region tätig sein (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340). Die *förskola* wird von Kindern im Alter von einem bis zu fünf Jahren besucht und entspricht daher den elementarpädagogischen Angebotsformen der Kinderkrippe und des Kindergartens in Österreich und Deutschland¹³⁸. Im Hinblick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder, folgt die Vorschule „einem umfassenderen und ganzheitlicheren Ansatz“¹³⁹, als es die engere Bedeutung des Begriffes im anglo-

¹³⁶ Die *förskoleklass* wurde 1998 als Vorbereitung auf die Schule für sechsjährige Kinder eingeführt und kombiniert Ansätze der Elementar- und der Schulpädagogik. Die Klassen sind größtenteils in den lokalen Schulgebäuden untergebracht. Auch das Curriculum der Vorschulklassen ist dem des nationalen Schulcurriculums angeschlossen und arbeitet daher innerhalb desselben Rahmenwerkes (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 345f). Im Jahr 2011 wurde ein neues Schulcurriculum für Vorschulklassen und die Primarschulen eingeführt. (Nähere Informationen dazu finden sich auf der Homepage von *Skolverket* (Nationalagentur für Bildung) unter: URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687> [Stand 16.01.2012]). Die formulierten Ziele müssen jedoch nicht erreicht werden, sondern werden aufgrund des Zieles der ganzheitlichen Entwicklung der Kinder eher angestrebt. Die Elementarpädagoginnen und -pädagogen gehören auch zum schulischen Personal und arbeiten unter der Aufsicht der Schulleitung. Derzeit besuchen 96% der sechsjährigen Kinder eine Vorschulklasse (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, 345f).

¹³⁷ Die „Offenen Vorschulen“ (*öppen förskola*) sind laut der SEEPRO-Studie „Kontaktgruppen und Beratungszentren auf Gemeindeebene für Eltern, deren Kinder keine anderen Einrichtungen besuchen. Sie bieten auch für Tageseltern und ihre Kinder einen möglichen Treffpunkt. Diese Einrichtungen werden (...) in der Regel von einer frühpädagogischen Fachkraft mit Universitätsausbildung begleitet.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344) Die Einrichtungen bieten Möglichkeiten für informelle Kontakte mit anderen Eltern, bieten aber auch professionelle Beratung an. Oft befindet sich eine Spielzeugbibliothek auf dem Gelände, bei der sich Eltern Spielmaterial ausleihen können (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344f). Bei dieser speziellen Form der Kindertageseinrichtung ist es schwer, einen Erzieher-Kind-Schlüssel zu ermitteln, da die Eltern während der Betreuung anwesend bleiben und von dem elementarpädagogischen Fachpersonal nur unterstützt werden.

¹³⁸ Daher wird in weiterer Folge nur die *förskola* mit den Kindertageseinrichtungen aus Österreich und Deutschland verglichen.

¹³⁹ Dieser ganzheitliche Ansatz wird näher bearbeitet wenn die Curricula der elementarpädagogischen Einrichtungen miteinander verglichen werden.

amerikanischen Kontext im Allgemeinen nahe legt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340) Im Jahresbericht der Nationalagentur für Bildung (*Skolverket*) sind die Aufgaben der Vorschule kurz zusammengefasst. „The goal of pre-schools is to lay the foundations for lifelong learning. Pre-schools should provide support to families in their responsibility for children’s education, development and growth. Pre-schools combine care and education in an environment that takes responsibility for the child throughout the whole day.“ (Skolverket 2009, S.12 [Online]¹⁴⁰) Die Vorschule hat demnach die Aufgabe, die Kinder in ihrer Bildungskarriere zu unterstützen und die Grundlagen für das lebenslange Lernen zu schaffen. Sie soll die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützen und hat die Verantwortung den Kindern eine sichere, fördernde und bildende Umgebung zur Verfügung zu stellen, damit sie sich weiterentwickeln können. Mit der Einführung des Rechtsanspruches im Jahr 2003 auf einen Betreuungsplatz für Kinder ab vier Jahre, wurde ebenfalls der Begriff der „allgemeinen Vorschule“ eingeführt. „Durch den Besuch der allgemeinen Vorschule soll ein Mindestniveau an vorschulischer Betreuung auch mit Blick auf den späteren Übergang in die Vorschulklasse geschaffen werden, die die meisten Kinder mit sechs Jahren besuchen.“ (Altgeld/Krüger/Menke 2009, S.68) Laut der SEEPRO-Studie bestehen die meisten *förskola* aus zwei bis fünf Gruppen, wobei die Kinder oft in zwei altersgemischten Gruppen aufgeteilt werden. In einer Gruppe werden die Kinder unter drei Jahren und in einer weiteren die Kinder von drei bis fünf Jahren betreut. Damit besteht auch in Schweden eine Trennung der Altersgruppen, jedoch gibt es keine eigene Institution (Krippe) für die jüngeren Kinder, sondern sie werden in derselben Kindertageseinrichtung betreut wie die älteren Kinder. Jedoch ist auch in Schweden der Trend feststellbar, dass Kinder verschiedenen Alters gemeinsam in einer Gruppe (Geschwistergruppen) betreut werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341). Laut der schwedischen Nationalagentur für Bildung (*Skolverket*) wurden 2009¹⁴¹, 82% der Kinder im Alter von einem bis fünf Jahren in einer Kindertageseinrichtung betreut (vgl. Skolverket 2010, S.9 [Online]). Nach Altersgruppen aufgeteilt wurden rund 47% der einjährigen Kinder, 87% der zwei Jährigen, 91% der dreijährigen Kinder und 94% der vier- und fünfjährigen Kinder in einer Vorschule betreut (vgl. Skolverket 2010, S.9 [Online]). Durch die hohe Betreuungsrate, auch der sehr jungen Kinder, kann auf den gesellschaftlichen Stellenwert der Vorschule geschlossen werden. Da in Schweden die Bildung, Betreuung und Erziehung der Kinder in Institutionen schon seit vielen Jahren von der Gesellschaft anerkannt wird und damit einhergehend auch ein hoher Anspruch an

¹⁴⁰ Verfügbar unter: URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2446> [Download am 16.01.2012]

¹⁴¹ Die Nationalagentur für Bildung hat bis zum jetzigen Zeitpunkt nur die Berichte bis zum Jahr 2010 in Englische Sprache übersetzt. Daher stehen für die Bearbeitung dieser Diplomarbeit keine neueren Daten zur Verfügung.

die Institutionen verbunden ist, sind die strukturellen Bedingungen für die Arbeit des pädagogischen Fachpersonals in der *förskola* sehr gut. Obwohl es, wie bereits erwähnt, keine gesetzlichen Standards und Richtlinien gibt, sind in einer Gruppe in Schweden durchschnittlich 17 Kinder (14,6 bei den unter dreijährigen und 19,7 bei den drei- bis fünfjährigen Kindern) (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341). Die Gruppengröße stieg im Verlauf der letzten Jahre kontinuierlich an. Im Jahr 1990 wurden noch durchschnittlich 14,4 Kinder in einer Gruppe betreut, im Jahr 2009 waren es schon 16,9 Kinder (vgl. Skolverket 2009, S.16 [Online]). Daher empfahl die „schwedische Nationalagentur für Bildung (...), die Gruppengröße auf ungefähr 15 Kinder (derzeit etwa 17) zu senken und drei Vollzeitfachkräfte pro Gruppe anzustellen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338) Auch ist in den letzten Jahren eine Veränderung des Personal-Kind-Schlüssels festzustellen. Laut der SEEPRO-Studie lag dieser 2006 bei 5,1 Kindern pro qualifizierter Fachkraft, 2007 bei 1:5,2 (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341) und 2008 bereits bei 1:5,3 (vgl. Skolverket 2009, S.8 [Online]). Diese Steigerungen erfolgen zwar nur in einem sehr geringen Ausmaß, nach OBERHUEMER und SCHREYER weisen sie jedoch auf die in den letzten Jahren feststellbare Tendenz zur Deregulierung¹⁴² und Reduzierung bestehender Standards hin. Allerdings dürfte auch der Mangel an elementarpädagogischen Fachkräften zur Veränderung des Personal-Kind-Schlüssels beitragen¹⁴³ (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338). Aufgrund dieser Darstellungen ist feststellbar, dass auch in Schweden die Diskussionen über Strukturqualität in Kindertageseinrichtungen zurzeit hoch aktuell sind. In Schweden bestehen durch die lange Tradition der Kindertageseinrichtungen, im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintrittsalter, hohe Erwartungen der Gesellschaft an das Kindertageswesen. Der hohe Standard den die elementarpädagogischen Einrichtungen in Schweden haben, scheint nur dann beibehalten werden zu können, wenn die Gesellschaft diesen auch weiterhin einfordert und ein Absinken der Qualität nicht zulässt.

Das Fehlen von nationalen Richtlinien für die strukturellen Bedingungen im Kindertageswesen, eröffnet aber auch Möglichkeiten, denn die Pädagoginnen und Pädagogen haben somit die Gelegenheit mitzubestimmen, welche Rahmenbedingungen

¹⁴² OBERHUEMER und SCHREYER weisen darauf hin, dass die Kommunen das Recht haben, Standards für die strukturellen Bedingungen in Kindertageseinrichtungen festzulegen. Jedoch haben 51% der Kommunen derzeit keine Richtlinien, wohingegen vor einigen Jahren nur 40% der Kommunen keine einheitlichen Richtlinien hatten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341)

¹⁴³ Laut der SEEPRO-Studie wurde nach der Einführung der neuen gemeinsamen Ausbildung für elementarpädagogisches und schulpädagogisches Fachpersonal ein Rückgang von Studenten, welche mit Kleinkindern arbeiten wollen, festgestellt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338). Die Ausbildung des Fachpersonals und die derzeitigen Entwicklungen werden in Kapitel 6.4.3 bearbeitet.

für eine qualitätsvolle pädagogische Arbeit nötig sind. Mit dieser Möglichkeit der Mitbestimmung geht auch eine hohe Verantwortung einher¹⁴⁴.

In Österreich und Deutschland werden ebenfalls von der Politik und von Expertinnen und Experten der Frühpädagogik die Wichtigkeit guter struktureller Bedingungen in elementarpädagogischen Einrichtungen für die Entwicklung der Kinder eingemahnt. Die Institutionen der Kindertagesbetreuung haben jedoch in der Gesellschaft noch keinen vergleichbaren Stellenwert wie in Schweden, weshalb sich die Arbeitsbedingungen des pädagogischen Fachpersonals hier nur langsam bessern. Es scheint daher, dass solange die strukturellen Arbeitsbedingungen nicht verbessert werden, die Umsetzung der individuellen Bildung, Erziehung und Förderung der Kinder nicht im eingeforderten Ausmaß möglich ist.

Neben dem Umgang mit unterschiedlichen strukturellen Bedingungen der pädagogischen Arbeit, haben die elementarpädagogischen Fachkräfte von Österreich, Deutschland und Schweden ebenso die Aufgabe, sich mit den Merkmale von Orientierungsqualität bewusst auseinanderzusetzen, zu welchen sowohl die pädagogischen Vorstellungen, welche jedem pädagogischen Handeln zugrunde liegen, zählen, die normative Orientierung des Fachpersonals, als auch das Rollenverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. BMUKK 2009a, S.25f [Online]). Ebenso gehören die elementarpädagogischen Bildungscurricula zu diesem Qualitätsbereich, da diese den Pädagoginnen und Pädagogen als Orientierungsgrundlage dienen sollen und somit auf deren Bildungs- und Erziehungsarbeit einwirken. Für den Vergleich der Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte in Österreich, Deutschland und Schweden scheint daher ein Gegeneinanderhalten der elementarpädagogischen Curricula sinnvoll¹⁴⁵.

Schweden hat seit 1998, als die Verantwortung für das Kindertageswesen dem Bildungsministerium übertragen wurde, ein frühpädagogisches Curriculum. Es hat damit von den drei vorgestellten Ländern die längste Tradition eines Bildungscurriculums für Kindertageseinrichtungen. Dieses Curriculum zeichnet sich durch eine große Nähe zu den Curricula der Vorschulklasse (*förskoleklass*) und der Pflichtschule (*grundskola*) aus. „Dies soll dazu führen, dass es einen miteinander verbundenen und übergreifenden Blick auf das Wissen, die Entwicklung und das Lernen gibt, der das gesamte Bildungssystem für

¹⁴⁴ Um diesen Aufgaben entsprechen zu können, braucht es eine professionelle Ausbildung, welche den Pädagoginnen und Pädagogen das Expertenwissen und damit einhergehend jene Argumente zur Verfügung stellt um deren Entscheidungen gegenüber der Öffentlichkeit begründen zu können.

¹⁴⁵ Der „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a) wurde bereits im Kapitel 3 dieser Diplomarbeit eingehend vorgestellt. Daher wird in weiterer Folge dieses Vergleiches dieser nicht noch einmal ausgeführt, sondern auf die Ergebnisse in Kapitel drei verwiesen.

Kinder von 1 bis 19/20 Jahre durchdringt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341) Die Kindertageseinrichtungen und das Schulsystem unterliegen demnach denselben Grundprinzipien und Werteorientierungen und sollen somit durch den Kontext eines breiten Bildungsverständnisses verbunden werden. Das Curriculum der *förskola* „stärkt den Status der Vorschulen und betont ihre grundlegende Rolle als eigene Schulform im schwedischen Bildungssystem. Darüber hinaus ist der Lehrplan vor allem für das Selbstverständnis der Vorschulen bedeutsam und gedanklich richtungsbestimmend. In ihm werden grundlegende Prinzipien sowie zentrale Absichten und Ziele der schwedischen Vorschulpädagogik formuliert.“ (Altgeld/Krüger/Menke 2009, S.75)

In Schweden ist das Prinzip der „Demokratie“ in das gesamte Schulsystem eingeschrieben und begleitet damit die Kinder von der Kindertageseinrichtung bis zum jungen Erwachsenenalter. Im Einleitungstext des Curriculums wird daher hervorgehoben, dass eine wichtige Aufgabe der *förskola* in der Vermittlung und Achtung der Menschenrechte besteht. Das elementarpädagogische Fachpersonal hat somit die Aufgabe Werte, wie zum Beispiel die Achtung vor dem menschlichen Leben, die Gleichwertigkeit aller Menschen oder die Solidarität mit Schwächeren, zu vermitteln (vgl. Skolverket 2011, S.3 [Online]¹⁴⁶). Um das Prinzip der „Demokratie“ in das Kindertageswesen einzuschreiben und demokratische Werte vermitteln zu können, muss laut Vic KELLY den Kindern auch die Möglichkeit der Mitbestimmung ermöglicht werden. Die Kinder müssen ermutigt werden zu denken und zu hinterfragen, sowie niemals nur aufzunehmen was ihnen präsentiert wird. Im Alltag müssen Wahlmöglichkeiten bestehen, so dass die Kinder lernen Entscheidungen zu fällen und Verantwortung zu übernehmen (vgl. Kelly 2004, S.112f). Diese Prinzipien der Mitbestimmung und der Entwicklung von Kindern zu selbstbewussten Individuen sind im schwedischen Curriculum eingebettet.

Im Juli 2011 trat eine neue Ausbildungsverordnung für Schweden in Kraft, womit die Vorschule als ein integraler Bestandteil des Schulsystems definiert wurde. Im Zuge dieser Reform wurde das Vorschulcurriculum von 1998 überarbeitet und erweitert. Laut der SEEPRO-Studie umfasste der Lehrplan von 1998 folgende fünf Bereiche: 1. Normen und Werte, 2. Entwicklung und Lernen, 3. Einfluss des Kindes, 4. Vorschule und Zuhause, 5. Kooperation mit der Vorschulklasse, der Schule und dem Freizeitzentrum (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342). Im Curriculum 2010 wurden diese Themenbereiche

¹⁴⁶ Verfügbar unter: URL:

http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.163844!Menu/article/attachment/L%C3%A4roplan%20f%C3%B6rskolan_eng_tillg_webb.pdf [Download am 19.01.2012] Originaltext in englischer Sprache, Übersetzung durch die Autorin

noch um die Punkte „evaluation, follow-up and development“, sowie „responsibilities of pre-school heads“ (Ministry of Education and Research 2011, S.1 [Online]¹⁴⁷) erweitert.

Das Curriculum definiert in jedem der drei erstgenannten Bereiche Ziele, welche die Kinder erreichen sollen, Richtlinien für die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen, sowie Richtlinien welche das gesamte frühpädagogische Team in der Arbeit verfolgen soll. Für die Themenbereiche „Vorschule und Zuhause“, „Kooperation mit der Vorschulklasse, der Schule und dem Freizeitzentrum“ und „Evaluation und Entwicklung“ sind nur mehr Richtlinien für die Arbeit des qualifizierten Fachpersonals, sowie Richtlinien für das gesamte frühpädagogische Team, ausgewiesen. Das pädagogische Fachpersonal muss demnach im Rahmen des demokratischen Grundprinzips sicherstellen, dass u.a. die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes respektiert werden (vgl. Skolverket 2011, S.8 [Online]), dass alle Kinder die Möglichkeit bekommen, in einer sicheren Umgebung neue Erfahrungen zu sammeln und damit einhergehend die Freude am Erlernen von Neuem erfahren (vgl. Skolverket 2011, S.11 [Online]). Ebenso muss das qualifizierte Fachpersonal dafür Sorge tragen, dass die Eltern u.a. eine Einführung in den Vorschulalltag erhalten und aktiv daran teilnehmen, wenn neue pädagogische Ziele ausgearbeitet und bewertet werden (vgl. Skolverket 2011, S.13 [Online]). Laut der SEEPRO-Studie werden rund zwei Mal im Jahr individuelle Elterngespräche und zusätzlich zwei Elternabende angeboten. Darüber hinaus finden in unregelmäßigen Abständen nachmittägliche Treffen statt, damit die Eltern und das Personal in informeller Atmosphäre Neues besprechen können (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344). Neben der Arbeit mit den Eltern muss das Personal auch die enge Zusammenarbeit mit den Vorschulklassen, der Grundschule und den Freizeitzentren sicherstellen (vgl. Skolverket 2011, S.14 [Online]). Die Bereiche „Evaluierung und Weiterentwicklung“ wurden in den Lehrplan integriert, um die Qualität der elementarpädagogischen Einrichtungen sicher zu stellen. Beobachtung und Reflexion dienen demnach als Instrument der Qualitätssicherung und bilden die Voraussetzung um die kindliche Entwicklung fördern zu können (vgl. Skolverket 2011, S.14f [Online]).

Neben dem pädagogischen Fachpersonal wurden auch den Vorschulleitungen neue Bereiche der Verantwortung zugewiesen. So stellen seit der Einführung des überarbeiteten Curriculums vor allem die Durchführung der Evaluation und die damit einhergehende Entwicklung der Einrichtungen wichtige Aufgabenfelder der Leitung einer Kindertageseinrichtung dar (vgl. Skolverket 2011, S.16 [Online]). „Der im Bezug auf das schwedische Betreuungssystem Verwendung findende Qualitätsbegriff definiert Qualität als das Maß, in dem die national verankerten Ziele erreicht werden, also die allgemeinen

¹⁴⁷ Verfügbar unter: URL: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/17/21/24/dd5b1a52.pdf>
[Download am 13.12.2011] Originaltext in englischer Sprache, Übersetzung durch die Autorin

pädagogischen Zielvorgaben, die die Vorschule ihrem Prinzip nach anstrebt. Qualitätsarbeit wird daran anschließend verstanden als die kontinuierliche Identifikation und Durchführung systematischer Verbesserungsmaßnahmen (...).“ (Altgeld/Krüger/Menke 2009, S.76) Die Schulleitung hat demnach die Aufgabe durch Evaluierungen und der daran anschließenden Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen den im Curriculum ausgewiesenen Zielen näher zu kommen.

Im Gegensatz zum österreichischen Bildungsrahmenplan sind im schwedischen Curriculum sehr viele Aufgabenbereiche des elementarpädagogischen Fachpersonals dezidiert ausgewiesen. Zwar werden auch im österreichischen Bildungsrahmenplan vereinzelt bestimmte Aufgaben des pädagogischen Personals genannt, wie zum Beispiel das Schaffen eines anregenden Umfelds im Klima der Wertschätzung, das Achten der Bedürfnisse und Interessen der Kinder, sowie die Reflexion des eigenen Handelns (vgl. BMUKK 2009a, S.2). Der Bildungsplan formuliert jedoch eher Bildungsbereiche für die Kinder und weist den Pädagoginnen und Pädagogen die eher allgemein gehaltene Aufgabe zu, den Kindern besonders in den ausgewiesenen Bereichen Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Das 2010 überarbeitete schwedische Curriculum beinhaltet neben den Aufgabenfeldern der Pädagoginnen und Pädagogen klare und umfangreiche Ziele für die Entwicklung von Kindern in Bezug auf die sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung (vgl. Ministry of Education and Research 2011, S.1 [Online]). Des Weiteren werden auch zu erreichende Lebens- und Basiskompetenzen dargestellt, die den Kindern helfen sollen in der Gesellschaft von morgen zu bestehen. Zu diesen ausgewiesenen Kompetenzen gehören u.a. Kooperationsfähigkeit, Verantwortungsübernahme, Flexibilität und Kreativität, die Kompetenz zur Problemlösung, sowie die Reflexionsfähigkeit (vgl. Oberhuemer 2004, S.365f). Das schwedische Curriculum weist auf „das Spiel“ als ein wichtiges Kriterium zur Erreichung dieser Ziele hin. „Play is important for the child’s development and learning. Conscious use of play to promote the development and learning of each individual child should always be present in preschool activities. Play and enjoyment in learning in all its various forms stimulate the imagination, insight, communication and the ability to think symbolically, as well as the ability to co-operate and solve problems.“ (Skolverket 2011, S.6 [Online]) Das Spiel wird als eine wichtige Form der Entwicklung und des Lernens der Kinder definiert und soll daher in der vorschulischen Arbeit immer vorhanden sein. Laut dem schwedischen Curriculum soll das Spiel die Fantasie der Kinder anregen, die Kommunikation der Kinder sowie die Kooperationsfähigkeit fördern. Nach Ingrid PRAMLING SAMUELSON erfahren die Kinder durch den Prozess des Spielens die Welt und verändern dadurch ebenso ihr bisheriges Verständnis von Welt (vgl. Pramling Samuelsson 2004, S.167). Auch im Bezug auf die Wichtigkeit des kindlichen Spielens

finden sich hier zum österreichischen Bildungsrahmenplan Parallelen. Das Spiel gilt nach den Ausführungen des österreichischen Bildungsrahmenplans (siehe Kapitel 3.1) als die wichtigste Lernform im Kindergarten. Die Pädagoginnen und Pädagogen haben demnach die Aufgabe zwischen den im Bildungsplan formulierten Zielen und der Welt der Kinder zu vermitteln, indem sie ein reichhaltiges Spielumfeld zur Verfügung stellen.

Zusammenfassend ist in der SEEPRO-Studie zu lesen, dass „das [schwedische] frühpädagogische Curriculum ein Kind als einen kompetenten, aktiven und engagierten Lernenden [begrift]. Die formulierten Ziele sind Ziele, die anzustreben und nicht Ziele, die zu erreichen sind. Daher sind sie auch auf einer relativ abstrakten Ebene formuliert (...). Allerdings gibt es keine speziellen Strategien, diese Ziele praktisch umzusetzen; dies wird als Aufgabe von hochqualifizierten Fachkräften verstanden.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342)

Auch im österreichischen Bildungsrahmenplan wird darauf hingewiesen, dass die Umsetzung des Bildungsauftrages die Aufgabe des Fachpersonals darstellt und dass daher auf ausformulierte methodische Umsetzungsvorschläge verzichtet wird (vgl. BMUKK 2009a, S.1). Wie schon im Kapitel 3.1 dieser Diplomarbeit ausgewiesen wurde, sind Methoden immer an Inhalte gebunden, wodurch es sinnvoll scheint, dass keine Angaben zur Methode und zur praktischen Umsetzung im Curriculum festgeschrieben sind. Wichtig ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in der Ausbildung¹⁴⁸ ein breites Repertoire an methodischem Wissen erlangen, das sie situationsadäquat einsetzen können.

Deutschland hat im Gegensatz zu Österreich und Schweden keinen verpflichtenden nationalen Bildungsplan. „Zwischen 2003 und 2007 haben alle Bundesländer offizielle Bildungsprogramme für die frühpädagogische Arbeit eingeführt. 2004 wurde außerdem ein bisher einmaliger „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von allen 16 Jugend- und Kultusministern verabschiedet.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.76) Dieser gemeinsame Rahmen dient als Orientierung für die Entwicklung eigener Bildungspläne auf Landesebene. Auf Landesebene können die Entscheidungsträger die Bildungspläne konkretisieren und erweitern und haben damit die Möglichkeit die Ausdifferenzierung und die Umsetzung den jeweiligen bundeslandtypischen Situationen anzupassen (vgl.

¹⁴⁸ Die Ausbildung des schwedischen elementarpädagogischen Fachpersonals wird in Kategorie drei dieses Vergleiches näher beleuchtet werden.

Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S.2 [Online]¹⁴⁹). Die 16 Bildungspläne in Deutschland sind daher sehr unterschiedlich in ihren Ausprägungen. Schon die jeweilige Benennung weist nach DREYER auf die formalen Unterschiede und die verschiedenen Verbindlichkeiten hin. Die unterschiedlichen Bezeichnungen reichen, wie in Bayern von „Bildungs- und Erziehungsplan“ bis hin zu den Brandenburger „Grundsätzen“, den Nordrhein-Westfälischen „Bildungsvereinbarungen“ oder den Rheinland-Pfälzischen „Bildungs- und Erziehungsempfehlungen“. In einigen Bundesländern (z.B. in Brandenburg, Thüringen und Schleswig-Holstein) wurden die Bildungspläne gesetzlich zur verbindlichen Grundlage der Arbeit in Kindertageseinrichtungen erklärt (vgl. Dreyer 2010, S.348f).

Im gemeinsamen „Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ beziehen sich die formulierten Grundprinzipien laut der SEEPRO-Studie „auf eine Vorstellung von Kindern als Akteure des eigenen Lernens im Rahmen eines weit gefassten Ansatzes der Bildung, Erziehung und Betreuung. Spezifische und weitgehend übereinstimmende Bildungsbereiche und (Basis-)Kompetenzen werden beschrieben, wenn auch in unterschiedlicher Detailliertheit.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.76)

Das Bild vom Kind, als ein selbstbestimmtes Individuum, welches als Ko-Konstrukteur an seiner eigenen Bildung beteiligt ist, ist den Bildungsplänen aus Schweden, Deutschland und Österreich gemein. Damit einhergehend ist ein bestimmtes Bild von einer fördernden Umgebung verbunden. Dieses Umfeld zur Verfügung zu stellen ist Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen. Ebenso weisen alle drei Curricula darauf hin, dass anhand eines einheitlichen Bildungsplans für elementarpädagogische Einrichtung auch die Qualität der pädagogischen Arbeit und der Institution an sich verbessert werden kann.

Auffallend ist im deutschen gemeinsamen „Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“, dass Aufgabenbereiche der Pädagoginnen und Pädagogen nicht extra ausgewiesen werden. Im Unterpunkt „Pädagogische Grundprinzipien“ wird darauf hingewiesen, dass Lernangebote so zu gestalten sind, dass bei den Kindern die Freude am Lernen geweckt wird. Im Themenbereich „Rolle der Fachkräfte“ wird des Weiteren darauf hingewiesen, dass die Fachkräfte durch ihr Handeln und Beantworten der kindlichen Fragen die Kinder ermutigen sollen ihre Welt zu erkunden (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S.6 [Online]). Diese sehr allgemein gehaltenen Aufgabenbereiche des Fachpersonals werden noch ergänzt durch den Hinweis, dass eine Vernetzung mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule bedeutsam sind. In der SEEPRO-Studie ist zu der Vernetzung mit der

¹⁴⁹ Verfügbar unter: URL:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [Download am 21.01.2012]

Grundschule angeführt, dass diese wichtig ist, um den Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule für alle Beteiligten optimal gestalten zu können. „So gilt als wichtigste Herausforderung, dass die Kooperation auf allen Ebenen unterstützt wird: Dazu gehören Vernetzungsstrategien auf der Steuerungsebene; regional angepasste und verbindliche Kooperationsstrategien auf der kommunalen und institutionellen (Kita-Grundschule) Ebene; institutionsübergreifende Grundsätze (wie z.B. der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen); sowie der kontinuierliche Austausch zwischen Kita-Fachkräften und Grundschulpädagoginnen (...).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.72) Im österreichischen Bildungsrahmenplan ist die Wichtigkeit der Transition, dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule, ebenfalls beschrieben. Es wird darauf hingewiesen, dass der Kontinuität der Bildungsbereiche und Lernmethoden eine große Bedeutung beigemessen wird. Die Grundschule soll durch Lernen im Spiel, sowie projektorientiertes Arbeiten, die vorrangigen Lernformen der elementarpädagogischen Einrichtungen fortführen und auf bereits erworbene Kompetenzen aufbauen (vgl. BMUKK 2009a, S.24 [Online]). Nur in Schweden zeichnet sich das Curriculum der *förskola* durch ein einheitliches Rahmenwerk mit den Curricula der *förskoleklass* und der Grundschule aus. Durch die einheitlichen Rahmenbedingungen werden die Kindertageseinrichtungen als erste Bildungsinstitution im Leben der Kinder definiert und haben aufgrund dessen einen höheren Stellenwert in der Gesellschaft als in Österreich und Deutschland.

Neben den bereits erwähnten Anforderungen an das pädagogische Fachpersonal, wird auch im deutschen Rahmenplan auf die Elternarbeit eingegangen. Dieser Punkt ist nur sehr gering ausgeführt und betont die Wichtigkeit, dass Eltern und Fachpersonal zusammenarbeiten und regelmäßig durch Gespräche in Kontakt treten (vgl. Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz 2004, S.6 [Online]). In der SEEPRO-Studie ist noch weiter erwähnt, dass das Kinder- und Jugendhilfegesetz aus dem Jahr 1990/91 die pädagogischen Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit den Eltern verpflichtet. Demnach haben Eltern „das Recht, Angebote nach ihren Wünschen auszuwählen; darüber hinaus sind sie in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtungen zu beteiligen. Unterschieden werden informelle Rechte, wie beispielsweise Informationen über die Entwicklung des Kindes, von formellen Rechten, die in der Regel durch den von der Einrichtung einzusetzenden Elternbeirat wahrgenommen werden und die die Konzeption, die Öffnungszeiten und Aufnahmeverfahren sowie Verwendung der finanziellen Mittel betreffen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.77) In Österreich ist die verpflichtende Elternarbeit hingegen nur in einigen Bundesländern gesetzlich geregelt. Grundsätzlich werden aber zwei bis drei Elternabende angeboten um Informationen auszutauschen. Auch die Kommunikation über Elternbriefe ist in Österreich weit verbreitet (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281).

Diese dargestellten Merkmale entsprechen verschiedenen Kriterien der Einbindungsebenen, welche im OECD Länderbericht für Österreich (2006) beschrieben worden sind. So entspricht in allen drei Ländern das Anbieten von regelmäßigen Elternabenden den Merkmalen der „formellen Einbindung“. Durch regelmäßige informelle Treffen zwischen dem Fachpersonal und den Eltern sind die Kriterien der „informell, organisierten Einbindung“ gegeben. In Schweden wird darüber hinaus die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen beschrieben, die Eltern in die Evaluationstätigkeiten zu integrieren und gemeinsam Problemlösungen zu finden und Wege der institutionellen Weiterentwicklung zu bearbeiten. Diese Merkmale entsprechen der „mitbestimmenden Einbindung“ (vgl. OECD 2006, S.40 [Online]).

Zusammenfassend lässt sich nach dem Vergleich des Bereiches „Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte“ feststellen, dass sich nicht nur die Zugänge Österreichs, Deutschlands und Schwedens in den in einschlägigen Dokumenten ausgewiesenen Arbeitsfeldern unterscheiden, sondern dass vor allem innerhalb Deutschlands und Österreichs eine starke Differenzierung bezüglich der strukturellen Bedingungen der Kindertageseinrichtungen vorherrscht. Die pädagogischen Grundsätze der Bildungspläne hingegen weisen oft Ähnlichkeiten in den Ausführungen auf. In allen Bildungsplänen wird darauf hingewiesen, dass die Einzigartigkeit jedes Menschen zu schützen ist und die Bedürfnisse und Interessen jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen sollen. Jedoch ist die Umsetzung dieses (demokratischen) Prinzips an bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Die strukturellen Bedingungen, bezüglich kleiner Gruppengrößen und vor allem eines geringen Personal-Kind-Schlüssels müssen gegeben sein, um Kinder ausgehend von ihren persönlichen Interessen und Bedürfnissen fördern zu können. Vor allem in Deutschland und Österreich müssen die organisatorischen Bedingungen zur Umsetzung erst hergestellt werden, da ansonsten die Forderungen nach individueller Betreuung, Erziehung und Bildung nur schwer umsetzbar sind.

Die beschriebenen unterschiedlichen Arbeitsfelder und Aufgaben des elementarpädagogischen Fachpersonals sind ebenfalls an unterschiedliche Ausbildungen geknüpft. Diese werden nun anhand des Vergleichs der letzten und dritten Kategorie vorgestellt.

6.4.3 Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals

Die SEEPRO-Studie untersuchte in ihrem internationalen Vergleich der 27 Länder der Europäischen Union ebenfalls die Ausbildungslandschaft des elementarpädagogischen

Fachpersonals. Aus diesem breiten Feld der Ergebnisse wurden jene Textstellen für diesen Vergleich extrahiert, welche Aussagen über die unterschiedlichen Ausbildungsgänge in Österreich, Deutschland und Schweden sowie deren spezieller Ausrichtungen enthielten. Durch die Qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING konnten Informationen zu folgenden Unterthemen herausgearbeitet werden:

- Politische Richtlinien zur Aus- und Weiterbildung des Kindergartenfachpersonals
- Ausbildungsinstitutionen (BAKIP, Fachschulen, Pädagogische Hochschulen, Universitäten, etc.)
- Ausbildungscurricula
- Ausbildungsschwerpunkte
- Weiterbildungsmöglichkeiten

Die zugeordneten Textstellen werden im Anschluss durch ein gegeneinanderhalten der Ausbildungssituationen der drei Länder mit einander verglichen. Eine Erkenntnis dabei war, „dass es trotz unterschiedlicher Qualifikationsprofile eine weitgehende Übereinstimmung europaweit bezüglich einer Hochschulausbildung als Qualifikationsvoraussetzung für die Arbeit als verantwortliche Fachkraft (...)“ (Oberhuemer 2010, S.36) in elementarpädagogischen Einrichtungen gibt.

Auch im professionstheoretischen Diskurs wird darauf hingewiesen, dass die Entwicklung eines professionellen Habitus durch eine akademische Ausbildung unterstützt wird. Dieser Habitus kennzeichnet sich durch ein spezialisiertes Fachwissen in den verschiedenen Fachdisziplinen und einer differenzierten Fachsprache, welche durch eine tertiäre Ausbildung erworben wird aus (vgl. Vanderstraeten 2008, S.100f). Dieses theoretische Fachwissen muss durch Handlungswissen ergänzt werden, welches durch das Verknüpfen des theoretischen Wissens mit den Erfahrungen in den Praktika entsteht. Daher ist ein weiteres wichtiges Kriterium des pädagogischen Handelns eine reflexive Haltung.

Diese Verknüpfung von theoretischem Wissen mit den Erfahrungen der Praxis durch reflexives Nachdenken, ermöglicht es einen „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, S.10) zu erlangen, der das Fachpersonal befähigt, das eigene Handeln von den individuellen Bedürfnissen des Kindes abzuleiten und diese Handlungen methodologisch begründen zu können (vgl. Schrittmesser 1006, S.623). Daher ergeben sich spezielle Anforderungen an die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals. Eine professionelle akademische Ausbildung zeichnet sich nach BALLUSECK und NENTWIG-GESEMANN durch „die Verschränkung von theoretischem Wissen und praktischen Handlungsvollzügen (...) [aus]. Die im Studium erworbenen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen müssen während der Praxisphasen angewendet werden können. Gleichzeitig ergeben sich in der konkreten Handlungspraxis Situationen, Themen und

Fragestellungen, die wiederum theoretisch aufgearbeitet und reflektiert werden müssen. Diese Verschränkung von Wissen, pädagogischer Praxis und Reflexion führt während des Ausbildungsprozesses zur Ausbildung eines für den pädagogischen Alltag notwendigen Orientierungs-, Erklärungs- und Handlungswissens und somit zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses.“ (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S.30)

In Österreich findet die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen jedoch im sekundären Bildungssektor¹⁵⁰ statt. Auch in Deutschland ist die Ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher auf einem niedrigen Niveau angesiedelt, weshalb es in den letzten Jahren Bestrebungen einer Anhebung der Ausbildung gab. Daher finden sich in beiden Ländern politische Strategien um die akademische Ausbildung des Fachpersonals zu forcieren (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.494). Durch den Vergleich der bisherigen Akademisierungsbestrebungen in Deutschland und der Ausbildung in Schweden, welche eine lange Tradition in der akademischen Ausbildung des Kindergartenfachpersonals hat, sollen im Laufe dieses Kapitels Rückschlüsse auf mögliche Entwicklungen in Österreich gezogen werden.

In Deutschland führen mehrere Ausbildungswege zu einer Berufsberechtigung für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen: Eine dreijährige Fachschule (in Bayern Fachakademie genannt), welche für die Arbeit in den Kindergruppen qualifiziert und mehrere Studienrichtungen.

Die meisten elementarpädagogischen Fachkräfte in Deutschland besuchen diese dreijährige Fachschule (bzw. Fachakademie), die zur staatlich anerkannten Erzieherin beziehungsweise zum staatlich anerkannten Erzieher qualifiziert. „Erzieherinnen und Erzieher erwerben an den Fachschulen einen postsekundären Berufsabschluss, der sie zur eigenverantwortlichen und selbstständigen Übernahme von Aufgaben der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen in allen sozialpädagogischen Feldern befähigt.“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S.11 [Online]¹⁵¹) Diese Ausbildung qualifiziert, durch ihr breitgefächertes Curriculum, dazu in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern selbstständig arbeiten zu können. Zu den möglichen Tätigkeitsfeldern zählen u.a. Einrichtungen der Jugend- und Jugendsozialarbeit, Einrichtungen der Gemeinschafts- und Nachbarschaftshilfe, oder Einrichtungen für Menschen mit Behinderung.

¹⁵⁰ Die Ausbildung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik wurde in Kapitel 4.2 näher beschrieben. Daher wird im Laufe dieses Vergleichs auf die Ergebnisse zurückgegriffen und darauf verwiesen.

¹⁵¹ Verfügbar unter: URL: <http://www.plattform-educare.org/2011/Qualifikationsprofil%20%E2%80%9EFruehpaedagogik%E2%80%9C.pdf> [Download am 03.02.2012]

Im Bereich der Kindertagesbetreuung können die qualifizierten Erzieherinnen und Erzieher mit Kindern im Alter von null bis vierzehn Jahren arbeiten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.82).

Neben der Ausbildung an Fachschulen (bzw. Fachakademien) werden auch Universitätsstudien, Fachhochschulausbildungen und Ausbildungen an Pädagogischen Hochschulen für das Fachpersonal angeboten (vgl. Pasternack/Schulze 2010, S.6). Auch innerhalb der akademischen Ausbildungen gibt es unterschiedliche Angebote und Berufsausbildungen, diese qualifizieren meistens zu Tätigkeiten in Leitungspositionen. Im Jahr 2007 hatten jedoch laut der SEEPRO-Studie nur 3,4% der im Beruf stehenden Fachkräfte eine Ausbildung auf Hochschulniveau (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.85).

An (Fach-)Hochschulen und Berufsakademien werden laut OBERHUEMER und SCHREYER Sozialpädagoginnen und -pädagogen ausgebildet. Innerhalb dieses Ausbildungstyps variieren, je nach Bundesland und Institution, die Dauer¹⁵² und Ausbildungsinhalte (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80ff). Nach DREYER ist die Ausbildung in ein dreisemestriges Grundstudium und in ein Hauptstudium gegliedert, ebenso sind zwei praktische Studiensemester vorgesehen (vgl. Dreyer 2010, S.309).

Neben diesen beiden Ausbildungswegen, entstehen seit 2004 vermehrt frühpädagogische Studienangebote an berufsqualifizierenden Hochschulen (Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen). Im Jahr 2010 gab es laut OBERHUEMER und SCHREYER mindestens einen Bachelorstudiengang pro Bundesland, insgesamt wurden 59 Studiengänge angeboten. Manche dieser Ausbildungen setzen eine fachgebundene Hochschulreife voraus, bei einigen Studiengängen muss darüber hinaus noch eine Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher oder eine einschlägige Berufserfahrung nachgewiesen werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.85). Diese Hochschulausbildungen dauern meistens drei- bis dreieinhalb Jahre.

Susanne VIERNICKEL weist darauf hin, dass sich durch die rasante Entwicklung der verschiedenen Angebotsformen in Deutschland, an den unterschiedlichsten Institutionen ein unübersichtliches Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten für elementarpädagogisches Fachpersonal entwickelt hat, wobei durch die großen Unterschiede oft die Mobilität der Studierenden innerhalb der Angebotsformen erschwert werde. Ebenso fehlen noch Masterprogramme und Weiterbildungsmöglichkeiten (vgl. Viernickel 2008, S.127).

Diese frühpädagogischen Studien, wollen eine wissenschaftlich fundierte, fachliche Ausbildung ermöglichen. Es findet eine spezialisierte Ausbildung statt, welche sich

¹⁵² Jedoch kann meistens von rund sieben bis acht Semestern Studiendauer ausgegangen werden (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80ff).

bewusst von der breiten sozialpädagogischen Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, sowie der Sozialpädagoginnen und -pädagogen unterscheiden soll. Diese Ausbildung soll daher „schwerpunktmäßig für die vorschulische Bildungsarbeit und für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich qualifizieren und dabei frühkindliche, sozialpädagogische und grundschulpädagogische Erziehungs- und Bildungskonzepte integrieren.“ (Viernickel 2008, S.131) Die Schwerpunktsetzung auf die frühe Kindheit differenziert diesen Studiengang von anderen akademischen Ausbildungsmöglichkeiten in Deutschland, welche traditionell sozialpädagogisch orientiert sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ausbildungslandschaft der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland durch eine große Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten und fehlenden Regelungen bezüglich der Qualifikationsprofile gekennzeichnet ist. Der Grund für diese hohe Differenziertheit ist auf das Fehlen einer Bildungshoheit auf Bundesebene zurückzuführen. „Diese Heterogenität wird auch durch die neu etablierten Studiengänge nicht aufgehoben, denn diese folgen auch den jeweiligen Ausbildungsstrukturen und -erfordernissen in den einzelnen Bundesländern, so dass sie sich sowohl in der Organisationsform, der inhaltlichen Ausgestaltung und nicht zuletzt in der Definition der Zielgruppe und deren späteren Einsatzfeldern unterscheidet.“ (Wustmann 2007, S.17) Um dieser Vielfalt begegnen zu können, ist daher laut der SEEPRO-Studie eine wichtige Entwicklungsaufgabe, der Auf- und Ausbau „von erkennbaren und für alle Beteiligten und Akteure transparenten Strukturmodellen der Aus- Fort- und Weiterbildung – etwa als modular organisierter und aufeinander abgestimmter Qualifikationsrahmen mit Kreditpunktsystem [sic!] und vereinbarten Qualitätskriterien für Anbieter und Referenten. Einzelne Kooperationsansätze gibt es bereits, es fehlt aber noch ein zusammenhängendes Konzept.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.86) Denn eine einheitliche Benennung der Ausbildungen sowie der Abschlüsse ermöglichen Vergleichbarkeit, Transparenz und Durchlässigkeit. Vor allem die fehlende Anschlussfähigkeit im deutschen Ausbildungssystem für das Kindergartenfachpersonal ist durch die Vielzahl der Ausbildungswege bedingt (vgl. AGJ 2009, S.6 [Online]¹⁵³).

Da es, aufgrund der unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, der vielfältigen Ausbildungswege und der daraus möglichen Arbeitsfelder, im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht möglich ist ein vollständiges Gesamtbild zu erstellen, werden untenstehend exemplarisch jene zwei Ausbildungswege in Tabellenform (vgl. Abb. 13 und

¹⁵³ Verfügbar unter: URL: http://www.agj.de/pdf/5/Fachkraefte_Kita.pdf [Download am 01.12.2011]

Abb. 14) dargestellt, welche die Mehrheit des qualifiziert-pädagogisch ausgebildeten Fachpersonals in den Kindertageseinrichtungen stellen. Erzieherinnen und Erzieher machen laut der SEEPRO-Studie 70,4% und Sozialpädagoginnen und -pädagogen 2,4% des Personals in Kindertageseinrichtungen aus. Darüber hinaus werden noch die weniger qualifizierten Kinderpflegerinnen und -pfleger (Ergänzungskraft) sowie die Auszubildenden im Anerkennungsjahr genannt, die aber noch keine abgeschlossene wissenschaftliche Ausbildung genossen haben (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.81).

In der folgenden Tabelle wird die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher kurz zusammengefasst:

Ausbildungsstruktur	Arbeitsfelder
<p>Zugangsvoraussetzungen: Sehr unterschiedliche Regelungen in den Bundesländern; immer aber ein mittlerer Schulabschluss oder eine abgeschlossene fachbezogene Berufsausbildung</p> <p>Ausbildung: 3 Jahre an einer Fachschule (in Bayern: Fachakademie); in der Regel 2 Jahre theoretische Grundausbildung und 1 Jahr begleitetes Berufspraktikum; aber auch: 2 Jahre Fachschule inkl. fachpraktische Ausbildung (12 bis 16 Wochen) ISCED 4A bzw. 5B*</p> <p>Abschluss: Staatlich anerkannte Erzieherin In der Regel kann auch die Fachhochschulreife oder allgemeine Hochschulreife erworben werden.</p> <p>*Anmerkung zur ISCED-Einstufung: Nach der „Internationalen Standard-Klassifikation für das Bildungswesen“ (ISCED) gehören Fachschulen/Fachakademien in das Niveau 5B (Tertiärbereich I). In Deutschland sind Fachschulen aber postsekundäre Bildungseinrichtungen nach Abschluss der Sekundarbildung, die nur dann dem tertiären Bildungsbereich zuzurechnen sind, wenn der Bildungsgang mehr als 2400 Unterrichtsstunden hat.</p>	<p>Kindergarten 3 bis 6 Jahre</p> <p>Altersgemischte Tageseinrichtung 0 bis 6 oder 3 bis 10 Jahre oder 0 bis 12/14 Jahre</p> <p>Kinderkrippe 0 bis 3 Jahre</p> <p>Schulergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote 6 bis 14 Jahre</p> <p><i>Auch z.B.:</i> Ganztagschulen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe Erziehungs-, Jugend- und Familienberatungsstellen Einrichtungen der Jugend- und Jugendsozialarbeit Einrichtungen der Gemeinschafts- und Nachbarschaftshilfe Einrichtungen für Menschen mit Behinderung Einrichtungen der Altenhilfe Kinderstationen in Krankenhäusern</p>
<p>Anmerkung: Seit 2003 werden zunehmend frühpädagogische Studiengänge an berufsqualifizierenden Hochschulen und an einzelnen Universitäten etabliert, die einen Abschluss auf Hochschulniveau für den Erzieherinnenberuf ermöglichen.</p>	

Abb. 13: Ausbildungsstruktur und Arbeitsfelder: Erzieherin (Q: Oberhuemer/Schreyer 2010, S.82)

In der folgenden Tabelle wird die Ausbildung an Fachhochschulen oder Universitäten zur Sozialpädagogin/zum Sozialpädagogen kurz zusammengefasst:

Ausbildungsstruktur	Arbeitsfelder
<p>Zugangsvoraussetzungen: Allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife</p> <p>Ausbildung: 3 oder 4 Jahre Fachhochschule (vereinzelt auch an Universitäten) inkl. Berufspraktika ISCED 5B</p> <p>Abschluss: Bachelor</p>	<p>Leitungsfunktion in Kindergarten 3 bis 6 Jahre</p> <p>Altersgemischte Einrichtung 0 bis 6 oder 3 bis 10 Jahre oder 0 bis 12/14 Jahre</p> <p>Kinderkrippe 0 bis 3 Jahre</p> <p>Weitere Arbeitsfelder u.a.: Erwachsenenbildung Familienhilfe Erziehungsberatung Freizeitpädagogik Heilpädagogik Allgemeiner Sozialdienst Gesundheitspflege</p>

Abb. 14: Ausbildungsstruktur und Arbeitsfelder: Sozialpädagogin (Q: Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83)

Diese Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten in Deutschland erschwert den Vergleich mit anderen Ländern. Jedoch lässt sich die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, aufgrund des niedrigen Ausbildungsniveaus mit der Ausbildung in Österreich vergleichen. In beiden Ländern werden die Hauptverantwortlichen der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen auf einem formal sehr niedrigen Niveau ausgebildet. Jedoch zeichnet sich Österreich mit einer sehr einheitlichen Ausbildungslandschaft und durch bundeseinheitliche Gesetze, aus. Es gibt einen gültigen Lehrplan für alle BAKIPs in Österreich, wobei der derzeit gültige im Jahr 2004 in Kraft trat (vgl. BMBWK 2004a).

Ebenso gibt es einheitliche Voraussetzungen für die Aufnahme an BAKIPs¹⁵⁴, eine bestandene praktische Eignungsprüfung um eine Berechtigung für die Ausbildung an einer der 16 öffentlichen BAKIPs oder an einer der 13 privaten Institutionen zu erlangen. BAKIPs gehören zu dem Schultyp der berufsbildenden höheren Schulen und vermitteln eine höhere berufliche Ausbildung, sowie eine fundierte Allgemeinbildung. Somit erwerben die Schülerinnen und Schüler den allgemeinen Hochschulzugang sowie bestimmte berufliche Qualifikationen (Doppelqualifikation) (vgl. BMUKK o.J. b., S.o.A. [Online]¹⁵⁵). „Die gesamte Ausbildung dauert in der Regel fünf Jahre und wird mit 14 Jahren, d.h. im Anschluss an die achte Klasse der Pflichtschule, aufgenommen. Studierende, die bereits eine allgemeine Hochschulreife vorweisen können, können das

¹⁵⁴ vgl. dazu Kapitel 4

¹⁵⁵ Verfügbar unter: URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.xml [Stand 02.02.2012]

Studium auf zwei Jahre Vollzeit verkürzen, oder auf fünf oder sechs Semester Teilzeit. Diejenigen, die sich auf die Arbeit mit Schulkindern spezialisieren möchten oder seit 1999 auch auf die Arbeit mit unter 3-Jährigen, können Zusatzkurse belegen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.285)

Diese sekundär angesiedelte Ausbildung, scheint – wie bereits in Kapitel 4. dieser Diplomarbeit erläutert wurde – nicht dazu geeignet zu sein, zukünftige Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf die veränderten Anforderungen im Beruf vorbereiten zu können. Die Kritik von LEX-NALIS, dass lediglich 30% der gesamten Unterrichtszeit an BAKIPs für die Berufsbildung zur Verfügung steht, stellt nur eines der Argumente dar, weshalb die Akademisierung der Ausbildung zu präferieren sei (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.24).

In Österreich sowie in Deutschland ist die Diskussion um eine verstärkte Akademisierung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals hoch aktuell. „Mit der Akademisierung der Erzieherinnenausbildung werden von ihren Befürwortern nicht nur hohe Erwartungen an die Erziehungskompetenz, Reflexionsfähigkeit und wissenschaftliche Grundlegung des pädagogischen Handelns [gesetzt] (...). Man erhofft sich durch diesen Professionalisierungsschub mittel- und langfristig die qualitative Verbesserung der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich, die Sicherung bzw. Wiederherstellung der internationalen Anschlussfähigkeit der Frühpädagogik (...) und die Einlösung des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen.“ (Viernickel 2008, S.126) In beiden Ländern wird daher eine Professionalisierung der Ausbildung gefordert, damit die Pädagoginnen und Pädagogen einen professionellen Habitus entwickeln können. Jene Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche aus professionstheoretischer Sicht zu einem professionellem Handeln führen, können nur in einer akademischen Ausbildung durch eine Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen entwickelt werden. Die Pädagogen und Pädagoginnen müssen nach HELSPER einen „wissenschaftlich-reflexiven Habitus“ (Helsper 2001, S.11) erwerben, um ihre Handlungen auf den individuellen Fall beziehen und begründen zu können.

Schweden hat im Gegensatz zu Deutschland und Österreich „die längste Tradition einer akademischen Ausbildung unter den nordischen Ländern“ (Oberhuemer 2009, S.660), da die Ausbildung seit 1977 an Universitäten stattfindet. In den letzten Jahren hat sich jedoch das Ausbildungssystem gewandelt und es wurden einige Reformen durchgeführt. „Bis 2001 dauerte die Ausbildung künftiger frühpädagogischer Fachkräfte drei Jahre, mit einer Spezialisierung in Frühpädagogik. Nach 2001 wurde das Gesamtsystem der Lehrerausbildung in Schweden in ein gemeinsames Qualifikationssystem für Vorschullehrkräfte, Schullehrkräfte und Freizeitpädagoginnen reformiert.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349) Frühpädagogische Fachkräfte studieren seither 3,5

Jahre und werden als *lärare för yngre åldrar* (Lehrkräfte für das junge Alter) bezeichnet. Die Ausbildung qualifiziert einerseits zur Arbeit in der *förskola* (Vorschule), andererseits in einer *förskoleklass* (Vorschulklasse) sowie zur Zusammenarbeit mit Grundschullehrkräften in den ersten vier Schuljahren (mit Kinder im Alter von sieben bis elf Jahren) (vgl. Oberhuemer 2009, S.660). Zur besseren Übersicht wird auch diese Ausbildung untenstehend als Tabelle (siehe Abb. 15) dargestellt.

Ausbildung an Universitäten zur *Lärare för yngre åldrar* (Lehrerin/Lehrer für jüngere Kinder – Titel seit 2004)

Ausbildungsstruktur	Arbeitsfelder
<p>Seit 2001:</p> <p>Zugangsvoraussetzung: 12 Jahre Schule (9 Jahre Pflichtschule. 3 Jahre höheres Sekundarniveau) + Hochschulreife</p> <p>Ausbildung: 3¹/₂ Jahre (7 Semester) an einer höheren Bildungsinstitution der Lehrerausbildung/Universitätsabteilung für Kinder- und Jugendstudien. Studenten spezialisieren sich in Frühpädagogik (0 bis 7 Jahre) und manchmal auch zusätzlich in Grundschulpädagogik (8 bis 11 Jahre), je nach den Modulen, die für die Ausbildung gewählt werden. ISCED 5A</p> <p>Abschluss seit 2004: Bachelor in Erziehungswissenschaft in Vorschule, Vorschulklasse, Freizeitzentren und Pflichtschule (1. und 2. Klasse) Lärarexamen avsedd för pedagogisk verksamhet i förskola, förskoleklass, fritidshem och grundskolan år 1 och 2</p> <p>Bis 2001:</p> <p>Ausbildung: 3 Jahre (6 Semester) an einer höheren Bildungsinstitution der Lehrerausbildung/Universitätsabteilung für Kinder- und Jugendstudien mit Spezialisierung in Frühpädagogik</p> <p>Abschluss: Diplom in Kinder- und Jugendstudien Barn- och ungdomspedagogisk examen</p>	<p>Kindertageseinrichtung Förskola (pre-school) für Kinder von 1 bis 5 Jahren Ganztags</p> <p>Vorschulklasse Förskoleklass in erster Linie für die 6-Jährigen 3 Stunden täglich</p> <p>Offene Vorschule öppen förskola für Eltern/Familien/Tageseltern und Kinder ab 1 Jahr</p> <p>Grundschule Klasse 1 und 2 der Pflichtschule (7- bis 8-Jährige), entweder selbstständig oder neben der Schullehrkraft mit 8- bis 11-Jährigen</p>

Abb. 15: Ausbildungsstruktur und Arbeitsfelder: Lärare för yngre åldrar (Lehrerin/Lehrer für jüngere Kinder (Q: Oberhuemer/Schreyer 2010, S.347)

Durch die gemeinsame Ausbildung der Vorschul-, Schullehrkräften und Freizeitpädagogen müssen sich die zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen erst zu Beginn des vierten Semesters für eine Spezialisierung entscheiden. Nach der Einführung dieser Ausbildung wurde jedoch festgestellt, dass sich weniger Studenten nach dem dritten Semester für eine Spezialisierung zur Vorschullehrkraft entschieden als vor der Umstellung der Ausbildung (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338). Gründe für den Personalrückgang könnten nach OBERHUEMER und SCHREYER der geringere Status, die schlechtere Bezahlung und Arbeitsbedingungen in den Vorschulen sein. „Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind günstiger, die Gehälter höher, es steht mehr Zeit für Vorbereitung zur

Verfügung und es gibt keine Schichtarbeit. Weiterhin schien es, dass es für die Studentinnen in diesem neuen System schwierig war, eine starke professionelle Identität zu entwickeln. Dies war im Ausbildungssystem vor 2001 einfacher, da die Spezialisierung auf Frühpädagogik, die stark in die Praxis eingebunden war, die Entwicklung eines klaren beruflichen Selbstkonzepts begünstigte. Allein auf sich gestellt, war es für die Studentinnen anscheinend nicht möglich, eine berufliche Identität außerhalb des regulären Lehrberufes zu entwickeln.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349f)

Die im Jahr 2001 eingeführte neue Ausbildung und die damit einhergehende spätere Spezialisierung im Studium, ermöglichte es den Studierenden demnach nicht, einen pädagogischen Habitus auszubilden. Die Ausbildung konnte anscheinend durch den großen allgemeinen Kernbereich des Curriculums, welchen alle Pädagogen und Pädagoginnen absolvieren müssen, nicht jenes fachspezifische Wissen vermitteln, welches zur Ausbildung eines professionellen Selbstverständnisses nötig ist.

Daher wurde im Herbst 2011 vom „Ministry of Education and Research“ ein neues Ausbildungsprogramm für Lehrkräfte gestartet, sowie eine verpflichtende Registrierung aller Vorschullehrkräfte bis Herbst 2012 eingeführt (vgl. Ministry of Education and Research 2011, S.1 [Online]).

Durch diese neuen Beschlüsse werden die Vorschullehrkräfte getrennt von anderen pädagogischen Berufen ausgebildet. Laut der SEEPRO-Studie werden, statt einer gemeinsamen Ausbildung nun vier klar definierte, getrennte Ausbildungsrouten angeboten. Eine für frühpädagogische Erziehung (*förskola*), für die Arbeit mit ein- bis fünfjährigen Kindern sowie jeweils eigene Ausbildungsgänge für Vorschulklassen und die ersten drei Klassen der Pflichtschule (für die sechs bis neun Jährigen), für Lehrkräfte der vierten bis sechsten Klassen (für die 10- bis 12-Jährigen) und letztendlich für Freizeitzentren zur außerschulischen Betreuung von Schulkindern. Demnach müssten frühpädagogische Fachkräfte mit der neuen Ausbildung zusätzliche Qualifikationen erwerben wenn sie in Vorschulklassen arbeiten wollen (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.350).

Dieses neue Studium dauert ebenfalls 3,5 Jahre und versucht durch den klaren Fokus auf die Arbeit in Vorschulen, die Entwicklung eines professionellen Habitus zu unterstützen. Daher ist auch die Absolvierung einer Induktionsphase, welche mindestens ein Jahr dauert, verpflichtend um als Vorschullehrkraft registriert zu werden. Diese Registrierung wurde ebenso vom Ministerium für Bildung und Forschung eingeführt. Diese dient als Qualifikationsnachweis und wird erst nach erfolgreicher Absolvierung des Studiums und der Induktionsphase verliehen. Laut dem Ministerium für Bildung und Forschung, darf

eine nichtregistrierte Vorschullehrkraft nur ein Jahr angestellt werden. Jene Lehrkräfte, welche eine ältere Ausbildung vorzuweisen haben und bereits mindestens ein Jahr gearbeitet haben, können ebenfalls registriert werden (vgl. Ministry of Education and Research 2011, S.3 [Online]).

Diese rasche Änderung des Ausbildungssystems in Schweden kann auf die besondere Betonung der Wichtigkeit von Bildung in der frühen Kindheit zurückgeführt werden. Da die Kindertageseinrichtungen in Schweden dem Bildungsbereich zugeordnet sind und die Anerkennung einer außerhäuslichen Betreuung in der Gesellschaft groß ist, müssen Probleme im Betreuungssystem schnell bearbeitet werden. Durch fehlendes Personal kann der günstige Personal-Kind-Schlüssel nicht mehr beibehalten werden und auch Gruppengrößen wären davon betroffen. Dadurch wäre eine individuelle Betreuung und Förderung der Kinder nicht mehr möglich. Daher musste dem Mangel an Lehrkräften vorgebeugt werden. Jedoch war auch die Erkenntnis wichtig, dass das Personal durch die sehr allgemeine Ausbildung und die späte Spezialisierung keinen professionellen Habitus entwickeln konnte.

In Deutschland ist die Ausbildung, wie gezeigt wurde, ebenfalls sehr breitgefächert, was die Frage aufwirft, ob das zukünftige Fachpersonal in Deutschland einen professionellen pädagogischen Habitus in der Ausbildung entwickeln kann. Die Gegenüberstellung der drei Länder zeigt, dass nur in Deutschland eine Vielzahl von unterschiedlichen Ausbildungswegen zu einer Berufsberechtigung für die Arbeit mit Kindern bis zu sechs Jahren führen. In den letzten Jahren hat sich aufgrund des Professionalisierungsdiskurses ein breites und vielfältiges akademisches Angebot, an den verschiedensten Institutionen entwickelt. Diese sehr heterogenen Ausbildungswege haben jedoch alle unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen, Ausbildungsziele und Berufsprofile.

Trotz der allgemeinen Bestrebungen, mehr akademisch ausgebildetes Fachpersonal in das Kindertageswesen zu integrieren, wird das meiste Fachpersonal in Deutschland nach wie vor an Fachschulen (bzw. Fachakademien) ausgebildet. Von daher kann nur „von einer *Teilakademisierung* des frühpädagogischen Berufsfeldes (...) gesprochen werden.“ (Pasternack/Schulze 2010, S.6, Hervorhebung im Original) Die akademisch ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen, die mit 3,4% einen sehr geringen Anteil stellen sind vorwiegend in Leitungspositionen tätig. Henry TESCH merkt zu der Diskussion um akademische und nicht-akademische Ausbildungen an, dass die zweigliedrige Ausbildung weiterhin bestehen bleiben wird, da aufgrund des Ausbaus der Kindertageseinrichtungen ein Mangel an Fachpersonal zu befürchten ist. TESCH legt den Trägern der Betreuungseinrichtungen jedoch nahe, dass zu mindestens eine akademisch ausgebildete Fachkraft pro Einrichtung tätig sein sollte (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009, S.26). Ein Ziel sollte demnach sein, durch mehr akademisch gebildetes Fachpersonal, die

Professionalisierung des Kindertageswesens voranzutreiben. Denn nur Pädagoginnen und Pädagogen mit einem professionellen Habitus können unbestimmten und nicht-standardisierten Situationen in der täglichen Arbeit mit den Kindern begegnen.

Im Vergleich hat sich gezeigt, dass Schweden und Österreich jeweils eine sehr homogene Ausbildungslandschaft vorweisen. Schweden beweist durch die Reformfreudigkeit, dass die elementarpädagogische Betreuung einen wichtigen Stellenwert in der Gesellschaft und im Bildungswesen einnimmt. Das österreichische Ausbildungssystem steht hingegen erst am Beginn seiner Professionalisierung.

In der nachstehenden Zusammenfassung sollen jene Ergebnisse des Ländervergleiches zusammengeführt werden, welche einen Ausblick auf mögliche Entwicklungen bezüglich der Ausbildungslandschaft in Österreich und der damit einhergehenden Veränderungen der Arbeitssituationen im Kindergarten eröffnen können.

6.5 Zusammenfassung

Als Grundlage für den dargestellten Ländervergleich dienten die Ergebnisse der Untersuchung der SEEPRO-Studie, welche sich mit den Institutionen der elementarpädagogischen Einrichtungen in den 27 Ländern der Europäischen Union befasste. Die Ergebnisse der SEEPRO-Studie behandeln Themen der Ausbildung des Fachpersonals sowie deren Arbeitsfeldern und Arbeitsbedingungen (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.11).

Für den Ländervergleich dieser Diplomarbeit wurden die Länderprofile der SEEPRO-Studie von Österreich, Deutschland und Schweden für die Bearbeitung der verschiedenen strukturellen Bedingungen in Bezug auf das Kindertageswesen der drei Länder herangezogen.

Diese Dokumentenanalyse wurde anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING durchgeführt. Aufgrund der nach der Kategorienbildung extrahierten Textstellen konnten die gesellschaftlichen und politischen Kontexte der Kindertagesbetreuung in den drei Ländern miteinander verglichen werden. Des Weiteren wurden die Arbeitsfelder und Aufgaben des Fachpersonals vorgestellt und die Ausbildungssituation bearbeitet. Da diese Ergebnisse aufgrund einer Dokumentenanalyse entstanden sind, kann nicht zwingend auf die reale Situation der Arbeitsbedingungen in den drei Ländern geschlossen werden. Die

Analyse stellt eine allgemeine Bearbeitung der in verschiedenen Dokumenten dargestellten Arbeits- und Ausbildungssituationen dar, es war darüber hinausgehend in dieser Untersuchung nicht möglich herauszuarbeiten, inwieweit diese dargestellten Bedingungen der Realität entsprechen.

Anhand dieses Vergleichs wurde sichtbar, dass durch die Komplexität der organisatorischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen eine einfache Gegenüberstellung der Arbeitsfelder und der Ausbildungslage der Pädagoginnen und Pädagogen in den drei bearbeiteten Ländern nicht möglich ist. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass Schweden die einheitlichsten Bestimmungen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen und die Ausbildung des elementarpädagogischen Fachpersonals aufweist.

Während in Deutschland und Österreich jedes Bundesland eigene Gesetze für das Kindertageswesen erarbeiten kann, trägt in Schweden das nationale Bildungsministerium die Verantwortung für die politischen Entscheidungen. Diese einheitlichen Bedingungen ermöglichen durchgreifende Reformen, wobei sich Schweden in den letzten Jahrzehnten durch einen hohen Reformwillen ausgezeichnet hat. Dieser zeigt sich auch bei der Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kinderbetreuungsplatz. Der erste Rechtsanspruch wurde 1982, für alle sechsjährigen Kinder eingeführt. Die Kommunen wurden verpflichtet einen kostenfreien Halbtagesplatz in einer Kindertageseinrichtung zur Verfügung zu stellen. 1998 wurden dann für jene Kinder die Vorschulklassen als Vorbereitung für die Schule eingeführt (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340). Der Rechtsanspruch wurde in den darauffolgenden Jahren noch ausgebaut. Seit 1995 besteht ein Anspruch für zwei- bis zwölfjährige Kinder auf einen Betreuungsplatz, wenn die Eltern arbeiten oder studieren. Die kostenfreie Betreuung wurde anschließend für alle Kinder deren Eltern arbeitslos oder in Elternurlaub sind angeboten. Im Jahr 2010 wurde die letzte Reform durchgesetzt, seither haben alle Kinder ab dem dritten Lebensjahr Anspruch auf 525 Stunden kostenfreie Betreuung pro Jahr (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341). Dieser Ausbau der kostenfreien Betreuungsmöglichkeiten zeugt von einer großen Verantwortung des Staates, allen Kindern eine außerhäusliche Betreuung, Förderung und Erziehung zu Verfügung zu stellen. Das Recht auf Förderung und Unterstützung jedes Kindes ist in Schweden seit Jahren fest in die Gesellschaft eingeschrieben. Dieser Anspruch wurde auch verfolgt, als im Jahr 1996 die Verantwortung für die Vorschule dem Bildungsministerium zugeschrieben wurde. Ab diesem Zeitpunkt wurde die Vorschule als erste Bildungsinstitution für Kinder definiert.

In Deutschland besteht seit dem Jahr 1990 ebenfalls ein Rechtsanspruch für alle Kinder ab drei Jahren auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung. Dieses Recht soll mit dem Jahr 2013 nochmals reformiert werden – ab diesem Zeitpunkt sollen alle Kinder ab zwei

Jahren einen Rechtsanspruch auf eine Betreuung geltend machen können. Deutschland zeichnet sich auch bei der Gesetzesgrundlage zum Rechtsanspruch durch eine große Bandbreite an Angebotsformen aus. Jedes Bundesland hat die Möglichkeit über dieses Grundangebot die Gesetze auszuweiten oder zu spezifizieren (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.72). In Deutschland ist vor allem zwischen Ost- und Westdeutschland ein großer Unterschied in den Angeboten feststellbar. Dieser lässt sich aufgrund der historischen Entwicklung erklären. Während in der DDR die Eltern schon sehr zeitig wieder in den Beruf eingestiegen sind und der Staat daher Betreuungsplätze zur Verfügung stellen musste, war in der BRD (wie auch in Österreich) eher eine maternalistische Haltung vertreten (vgl. OECD 2004, S.17 [Online]), wodurch die Betreuung der kleinen Kinder nicht denselben gesellschaftlichen Stellenwert einnahm wie in der DDR oder aber auch in Schweden.

In Österreich hingegen besteht kein Rechtsanspruch, sondern seit 2010 eine Besuchspflicht für das letzte Kindergartenjahr (vgl. wien.at o.J. [Online]). Neben dieser bundeseinheitlichen Gesetzesregelung gibt es keine weiterführenden bundesweit gültigen Gesetze oder Richtlinien. Auch in Österreich wird daher in den letzten Jahren eine Forderung nach einer einheitlichen Zuständigkeit auf Bundesebene für den Bereich der Kindertageseinrichtungen gestellt. Durch diese erhoffen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Forderung eine Vereinheitlichung und qualitative Verbesserungen der Bedingungen im Kindertageswesen (vgl. Plattform EduCare o.J. [Online]).

Vor allem in Schweden zeigt sich durch die schon seit Jahren bestehenden einheitlichen gesetzlichen Regelungen und Richtlinien ein sehr homogenes Bild der Arbeitsfelder und der Aufgaben des Kindergartenfachpersonals. Vor allem die Gruppennzahlen und der Betreuungsschlüssel sind innerhalb Schwedens generell sehr ähnlich. Im Durchschnitt befinden sich in einer Vorschulgruppe 17 Kinder (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341) welche von drei vollzeitangestellten Pädagoginnen und Pädagogen betreut werden, wodurch ein Betreuungsschlüssel von 1:5,3 entsteht (vgl. Skolverket 2009, S.8 [Online]). Wie gezeigt wurde bestehen diese sehr einheitlichen Standards trotz fehlender rechtlicher Grundlagen, da in den letzten Jahren immer mehr Kommunen auf rechtliche Vorgaben verzichten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341). Anzunehmen ist, dass die schwedische Gesellschaft, durch die lange Tradition einer qualitativollen Arbeit in Kindertageseinrichtungen, diese auch weiterhin einfordert. Die Vorschule wird in Schweden schon seit der Einbindung des Kindertageswesens in das Bildungsministerium als wichtiger erster Lernschritt der Kinder wahrgenommen. In Schweden ist das Bildungscurriculum für den Vorschulbereich daher sehr eng an das Curriculum der Vorschulklassen und der Primarschule gebunden. Vor allem durch die Reform des

Curriculums im Jahr 2011 wurde der Anspruch an die Vorschule, die erste Bildungsinstitution für Kinder zu sein, noch verstärkt. Demnach gelten für die Vorschule nun dieselben Grundprinzipien wie für das weiterführende Schulsystem, wie z.B. das Demokratieprinzip, welches allen pädagogischen Handlungen zugrundeliegen soll (vgl. Skolverket 2011, S.3 [Online]). Ebenso wurden im überarbeiteten Curriculum klare Ziele für die Entwicklung der Kinder im Bereich der Sprache, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik formuliert. Daran zeigt sich der Anspruch, welcher an das Kindertageswesen in Schweden gestellt wird, denn durch den seit vielen Jahren eingeschriebenen Bildungsgedanken, sollen den Kindern viele Lernmöglichkeiten in den verschiedenen Wissensbereichen ermöglicht werden.

Doch nicht nur das schwedische Ausbildungssystem stützt sich auf die Erkenntnis, dass die Entwicklung der Kinder durch einen Besuch einer Kindertageseinrichtung positiv beeinflusst und möglichen soziokulturellen und sprachlichen Nachteilen der Kinder entgegengewirkt werden kann. Auch in Österreich und Deutschland kann in den letzten Jahren die Entwicklung der Betreuungseinrichtung hin zur Bildungseinrichtung beobachtet werden. Diese zeigt sich durch die Einführung von einheitlichen Bildungsrahmenplänen. Jedoch herrschen in diesen beiden Ländern nicht dieselben strukturellen Arbeitsbedingungen vor, um den Anspruch der individuellen Förderung der Kinder im selben Maß wie in Schweden durchzusetzen zu können. Deutschland hat von allen drei Ländern die uneinheitlichsten gesetzlichen Regelungen im Bereich des Kindertageswesens. Da jedes Bundesland bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen (u.a. Gruppengröße, Personalschlüssel) eigene Vorgaben entwickeln kann, entsteht ein sehr heterogenes Bild bei der Betrachtung der Arbeitsbedingungen für das Kindergartenfachpersonal. Auch durch die 16 unterschiedlichen Bildungspläne gestaltet sich ein Vergleich zwischen Deutschland und anderen Ländern schwierig.

Österreich hat durch seinen bundesländerübergreifend geltenden Bildungsrahmenplan eine einheitliche Vorgabe was der Kindergarten leisten soll. Jedoch sind die Bedingungen in der täglichen Arbeit durch fehlende einheitliche Strukturbedingungen ebenso unterschiedlich wie in Deutschland. Daher wäre eine Vereinheitlichung der Arbeitsbedingungen durch bundesweit geltende Regelung bezüglich der Kindertageseinrichtungen erstrebenswert. Diese könnten die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen in Österreich vereinheitlichen und Gesetzgebung, Organisation und Finanzierung auf Bundesebene zusammenfassen. Durch eine Verbesserung der strukturellen Bedingungen und der damit einhergehenden möglichen Umsetzung der individuellen Bildung, Erziehung und Förderung der Kinder, ausgehend von ihren persönlichen Interessen und Bedürfnissen, könnte der Kindergarten in Österreich seinen Bildungsauftrag besser umsetzen.

Doch nicht nur eine Umstrukturierung der Arbeitsbedingungen ist für eine professionelle Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen nötig. Es hat sich gezeigt, dass die Ausbildung in Österreich, welche am sekundären Bildungssektor angesiedelt ist, die Schülerinnen und Schüler nicht im selben Maße auf die Anforderungen des Berufes vorbereiten kann, wie eine akademische Ausbildung. In Deutschland zeigt sich ein ähnliches Bild.

Die Betrachtung der Ausbildungslandschaft von Deutschland zeigt eine große Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten. Auch in diesem Feld fehlt eine bundeseinheitliche Regelung bezüglich der Voraussetzungen für die Aufnahme in die Ausbildungsinstitute, aber auch bezüglich der Qualifikationen welche in der Ausbildung erworben werden. Die Ausbildungen in Deutschland qualifizieren meistens für eine Arbeit in mehreren Berufsfeldern.

Um in einer Kindertageseinrichtung arbeiten zu können, kann entweder eine Fachschule (Fachakademie) oder Hochschule bzw. Universität besucht werden. Die meisten angehenden Erzieherinnen und Erzieher entscheiden sich für die dreijährigen Fachschulen (bzw. Fachakademien), welche zur Arbeit als Gruppenleitung und der Arbeit mit Kindern qualifiziert. In allen Bundesländern ist ein mittlerer Schulabschluss Voraussetzung für die Aufnahme an einer Fachschule. Die ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher erhalten die Berechtigung mit Kindern im Alter von 0 bis 14 Jahren zu arbeiten (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.82). Diese Ausbildung auf einem formal sehr niedrigen Niveau entspricht nicht den professionstheoretischen Merkmalen einer qualitätsvollen Ausbildung. Professionell pädagogisches Handeln kann demnach nur in einer akademischen Ausbildung durch eine starke Verschränkung von theoretischem und praktischem Wissen erworben werden. Das wissenschaftlich generierte Wissen muss durch Praktika und einem reflexiven Habitus, welcher in der Ausbildung erworben wird, zu einem professionellen Habitus werden, der den Pädagoginnen und Pädagoge den Umgang mit nicht-standardisierten Situationen erleichtern kann (vgl. Helsper 2001, S.10f).

Daher wurden in Deutschland in den letzten Jahren vermehrt akademische Studiengänge eingeführt, welche ebenfalls zur Arbeitsberechtigung in Kindertageseinrichtungen führen. In Deutschland kann beispielsweise die Ausbildung zur Sozialpädagogin bzw. zum Sozialpädagogen an Fachhochschulen studiert werden, welche zur Leitungstätigkeit in den Institutionen qualifiziert. Diese Ausbildung ist ebenso wie die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher sehr breit gefächert und qualifiziert zur Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83).

Es haben sich aber auch spezifische frühpädagogische Studiengänge an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen entwickelt, die bewusst auf eine breite Ausbildung

verzichten und stattdessen eine spezialisierte fröhpädagogische Ausbildung anbieten (vgl. Viernickel 2008, S.131).

Laut der SEEPRO-Studie hat die fehlende Bildungshoheit auf Bundesebene zu dieser Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten und den fehlenden rechtlichen Bestimmungen in Bezug auf die Voraussetzung und der Qualifikationsprofile geführt. Daher ist laut der SEEPRO-Studie ein Ziel für alle Akteure erkennbare und transparente Strukturmodelle zu vereinbaren, um ein einheitliches Berufsbild zu entwickeln (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.86).

Da in Österreich ebenso über eine Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals diskutiert wird, muss bei der Implementierung der akademischen Ausbildung darauf geachtet werden, dass es nicht ebenso wie in Deutschland zu einer solchen Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten kommt. Anregungen für eine neue Entwicklung des Curriculums auf Hochschulebene in Österreich, kann ein Blick nach Schweden liefern.

Schweden zeichnet sich auch in Bezug auf die Ausbildung des elementarpädagogischen Fachpersonals durch eine bundesweit gültige Gesetzesregelung aus. Diese einheitliche Ausbildung findet bereits seit 1997 an Universitäten statt, womit Schweden die längste Tradition einer akademischen Ausbildung des Kindergartenfachpersonals der drei verglichenen Länder aufweist (vgl. Oberhuemer 2009, S.660). Das Universitätsstudium wurde 2001 reformiert und von einer rein fröhpädagogisch orientierten Ausbildung in eine Ausbildung für ein breiteres Berufsfeld transformiert. Dieses neue Curriculum befähigte zu einer Arbeit in der Vorschule (mit Kindern bis zu fünf Jahren), in der Vorschulklasse (mit sechsjährigen Kindern) und zu der Arbeit mit Kindern der ersten zwei Klassen in der Grundschule (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.347). Durch die Evaluation dieser Ausbildung wurde jedoch festgestellt, dass sich nach Beendigung des Studiums weniger Pädagoginnen und Pädagogen für die Arbeit im Elementarbereich entschieden haben. Ein Grund dafür könnte die zusammengelegte Grundausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen sein und die daher erst später erfolgende Spezialisierung auf einen Schwerpunkt. Daher war es den Auszubildenden nur schwer möglich ein berufliches Selbstkonzept zu entwickeln (vgl. Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349f). Daher wurde im Jahr 2011, nur 10 Jahre nach der Einführung der neuen Ausbildung, diese vom schwedischen Bildungsministerium wieder verändert. Seither werden die Lehrkräfte der unterschiedlichen Arbeitsfelder wieder getrennt voneinander ausgebildet. Das Praktikum, welches Voraussetzung für eine spätere dauerhafte Ausbildung ist, nimmt wieder einen wichtigen Teil der Ausbildung ein und ermöglicht so das Ausbilden eines professionellen Habitus (vgl. Ministry of Education and Research 2011, S.3 [Online]). Das Studium der Fröhpädagogik qualifiziert jetzt wieder nur mehr für die Arbeit mit Kindern

bis zu fünf Jahren. Diese Ausbildung hat Ähnlichkeiten mit den frühpädagogischen Hochschulstudiengängen von Deutschland, da hier ebenso auf eine Spezialisierung von Anfang an Wert gelegt wird.

Am Beispiel Schwedens zeigt sich die Wichtigkeit der Evaluation von Ausbildungen. Die schnell umgesetzten Reformen in diesem Land weisen auch auf den Stellenwert hin, den die Institution Vorschule in der Gesellschaft einnimmt. Eine schlechte Ausbildung des Fachpersonals und dadurch eine schlechtere individuelle Förderung und Unterstützung der Kinder ist mit dem Anspruch nicht vereinbar, dass die Vorschule die erste Bildungsinstitution im Leben der Kinder darstellt.

Für die Entwicklung österreichischer Studienpläne zur akademischen Ausbildung des Kindergartenfachpersonals bedeutet das, dass eine regelmäßige Evaluierung der Ausbildungsziele nötig ist. Auch hat sich gezeigt, dass eine zu breit angelegte allgemeine Ausbildung, die Entwicklung eines professionellen Habitus erschweren kann und dass eine Spezialisierung in der Ausbildung bedeutend ist für das spätere Selbstverständnis der Pädagoginnen und Pädagogen.

Durch einen solchen Blick in andere Länder werden Möglichkeitsräume für eine Weiterentwicklung des österreichischen Kindertageswesens und der Ausbildung des Fachpersonals eröffnet. Zu beachten ist jedoch, dass die dargestellten Arbeitsbedingungen und die Ausbildungssysteme in den Ländern aufgrund deren historischer Entwicklungen gewachsen sind. Ein einfaches Übertragen bestimmter Szenarien auf Österreich ist daher nicht möglich.

Schweden und Deutschland haben beispielsweise gesetzlich einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz für Kinder verankert. Dieser zeugt von der Verantwortung des Staates allen Kindern das Recht auf individuelle Förderung und Bildung zu ermöglichen. Deutschland hat derzeit jedoch das Problem, dass die Betreuungsplätze nicht schnell genug ausgebaut werden können und nicht genug Fachpersonal für die Betreuung der Kinder zur Verfügung steht. Ein Anspruch auf einen Betreuungsplatz stellt daher einerseits eine Chance für alle Kinder dar, individuell gefördert zu werden, andererseits müssen diese Betreuungsplätze auch tatsächlich zur Verfügung gestellt werden. Des Weiteren steht hinter diesem Anspruch die Erwartung des Staates, dass die Eltern bald wieder in das Berufsleben einsteigen. Ein Blick nach Deutschland und Schweden zeigt, dass auch wirtschaftliche Faktoren hinter diesem Rechtsanspruch stehen können.

Aus professionstheoretischer Sicht ist eine tertiäre Ausbildung eine Chance auf die veränderten Anforderungen im Arbeitsalltag besser eingehen zu können. Jedoch hat nicht jede Ausbildung die Möglichkeit jenes Wissen zu generieren um mit den unbestimmten Situationen in der Arbeit mit Kindern und deren Eltern professionell umgehen zu können. Der Vergleich zeigt, dass eine Ausbildung mit einer frühen Spezialisierung besser geeignet ist, den Pädagoginnen und Pädagogen zu einem professionellen Habitus zu verhelfen, als andere, breiter angelegte Ausbildungen.

Es ist bei der Einführung einer neuen Ausbildung ebenso darauf zu achten, dass diese nicht neben vielen weiteren Ausbildungen für dasselbe Arbeitsfeld qualifiziert. In Deutschland wurde die Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher nicht verändert und auf Universitätsebene angehoben, sondern es haben sich zeitgleich die unterschiedlichsten Ausbildungsmöglichkeiten etabliert. Problematisch erscheint, dass die wenigsten akademisch ausgebildeten Studienabgänger in einer Kindertageseinrichtung mit Kindern arbeiten, sondern sie sind vorwiegend in Leitungspositionen tätig. Die Professionalisierung des elementarpädagogischen Berufsfeldes in Deutschland bezieht sich demnach nur auf das Leitungspersonal, nicht aber auf die in den Gruppen arbeitenden Pädagoginnen und Pädagogen.

Der Vergleich mit Deutschland weist auf diese Problematik hin, welche bei einer Implementierung einer akademischen Ausbildung in Österreich mit bedacht werden müsste. Ob jedoch eine solche Entwicklung auch in Österreich eintreffen würde, kann durch diesen Vergleich nicht aufgezeigt werden.

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung möglicher Chancen und Problematiken der Einführung einer akademischen Ausbildung für das Kindergartenfachpersonal in Österreich, sollen nun die ersten Ansätze der Implementierung einer einheitlichen Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich im tertiären Bildungssektor untersucht werden.

7. Ausblick auf eine zukünftige akademische Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in Österreich (Leitner)

Nachdem die Anforderungen, die sich heutzutage an das österreichische Kindergartenfachpersonal und dessen Ausbildung stellen, erhoben und aus bildungswissenschaftlicher und professionstheoretischer Perspektive betrachtet wurden, sowie der Ausblick auf mögliche Entwicklungen anhand eines Ländervergleiches thematisiert wurde, soll der Fokus in diesem Kapitel auf die derzeit in Österreich angedachte, mögliche akademische Ausbildung des österreichischen Kindergartenfachpersonals gerichtet werden.

Wie bereits erwähnt, wurde die Akademisierung der Ausbildung schon im Jahr 2006 im OECD Länderbericht für Österreich (vgl. OECD 2006, S.45 [Online]) gefordert und wird auch von Berufsverbänden (vgl. BKHW o.J. [Online]¹⁵⁶) sowie von Fachexpertinnen und -experten (vgl. Lex-Nalis/Silbernagl/Tesch 2009; Wustmann 2007) unterstützt.

Im November 2008 kamen BM Claudia SCHMIED und BM Johannes HAHN überein, eine Expertinnen- und Expertengruppe zu gründen, welche Empfehlungen für eine gemeinsame tertiäre Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich entwerfen sollte (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.5 [Online]). Die Ergebnisse dieser Gruppe wurden im März 2010 im Endbericht „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft pädagogischer Berufe“ (BMUKK/BMWF 2010) veröffentlicht. Ausgehend von diesem Bericht wurde im Jänner 2011 eine Vorbereitungsgruppe implementiert, welche konkrete Umsetzungsvorschläge erarbeiten sollte. Im Juni wurden die Ergebnisse unter dem Titel „PädagogInnenbildung NEU. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe“ (2011) publik. Nachdem diese beiden Berichte¹⁵⁷ sowohl Einblick in den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs als auch konkret in die Entwicklung eines neuen Studienkonzeptes gewähren, werden sie im Folgenden näher betrachtet.

¹⁵⁶ Verfügbar unter: URL: <http://www.bkhw.at/html/wissenschaft.html> [Stand 02.02.2012]

¹⁵⁷ Beide Berichte gelten als Empfehlungen von Experten und Expertinnen. Die Entwürfe der zukünftigen Ausbildung und des Curriculums, welche darin vorgestellt werden haben keinen Anspruch auf Gültigkeit und müssen nicht implementiert werden. Es gibt zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Diplomarbeit noch keine gesetzlichen Bestimmungen, dass eine gemeinsame Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich umgesetzt wird.

7.1 Endbericht „LehrerInnenbildung NEU“

Die Expertinnen- und Expertengruppe „LehrerInnenbildung Neu“ setzte sich aus zehn Vertreterinnen und Vertretern aus den verschiedensten Bildungsbereichen zusammen. Vorsitzender der Gruppe war Peter HÄRTEL, Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft. Die Interessen der Elementarpädagogik wurden von Martina STOLL, der stellvertretenden wissenschaftlichen Leiterin des Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, vertreten (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.89).

Die im Endbericht „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft pädagogischer Berufe“ (BMUKK/BMWF 2010) ausgewiesenen Ergebnisse stellen Überlegungen für ein Gesamtkonzept der Aus- und Weiterbildung für alle pädagogischen Berufe in Österreich dar. Ziel sollte die Festlegung einer vereinheitlichenden Struktur der Ausbildungen im tertiären Bildungssektor sein. Dieser Endbericht stellte die Grundlage für weiterführende Diskussion dar, aus der weitere politische Entscheidungen für die Gestaltung der gemeinsamen Ausbildung abgeleitet werden sollen (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.8 [Online]). Theoretische Grundlage der Empfehlungen war, dass allen pädagogischen Berufen ein gemeinsames Verständnis von Bildungsprozessen zu Grunde liegt und es daher Kompetenzen gibt, „die in allen Einsatzfeldern pädagogischer Berufe von ausschlaggebender Bedeutung sind.“ (BMUKK/BMWF 2010, S.10 [Online]) Aufgrund dessen sollten alle Pädagoginnen und Pädagogen durch eine vereinheitlichte gemeinsame Ausbildung geschult werden.

Die akademische Ausbildung aller pädagogischen Berufe in Österreich sollte innerhalb eines Drei-Phasen-Modells erfolgen, welches die Bologna-Struktur widerspiegelt. Dieses setzt sich laut den Ausführungen des Endberichts aus einem Bachelorstudium, einer Induktionsphase (Berufseinführungsphase) und einer tertiären Weiterbildung (Masterstudium) zusammen. Das Bachelorstudium besteht neben den Spezialisierungen des jeweiligen gewählten Ausbildungsschwerpunktes, auch aus einem gemeinsamen Ausbildungskern für alle pädagogischen Berufe. Nach dem Bachelorabschluss werden durch eine Berufseinführungsphase, die im Grundstudium erworbenen berufspraktischen Erfahrungen erweitert, reflektiert und vertieft. Voraussetzung für den Verbleib im Beruf ist der erfolgreiche Abschluss der Induktionsphase. Im Anschluss soll berufsbegleitend noch ein Masterstudium absolviert werden (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.11 [Online]).

Die Verknüpfung von theoretischem und handlungspraktischem Wissen soll im Studium das Entwickeln eines professionellen Habitus unterstützen. Um jedoch das theoretische

Fachwissen in der praktischen Arbeit umsetzen zu können, muss nach SCHÜTZE im Anschluss an eine tertiäre Ausbildung ein Praktikum anschließen, welches von Expertinnen und Experten begleitet wird (vgl. Schütze 2019, S.184).

Nach dem im „LehrerInnenbildung NEU“ dargestellten Konzept, sollen die Studierenden während der Induktionsphase demgemäß von Mentorinnen und Mentoren begleitet werden. Diese sollen hierfür durch eine Zusatzausbildung qualifiziert werden. Ebenso ist vorgesehen, dass ergänzend zur Induktionsphase eine berufsbegleitende wissenschaftliche Ausbildung (Masterstudium) an den ausbildenden Institutionen stattfindet (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.28 [Online]). Diese Kombination von wissenschaftlicher Grundbildung (Bachelorstudium), einer Induktionsphase in der die Studierenden von Expertinnen und Experten begleitet werden kann nach SCHÜTZE das Ausbilden eines professionellen Selbstverständnisses unterstützen. Eine weitere Bedingung ist jedoch, dass die Erfahrungen welche im Praktikum gemacht werden, reflektiert und besprochen werden, sowie diese Erfahrungen durch ein weiterführendes Studium ergänzt werden.

Diese Ausbildungsstruktur entspricht auch denen im Ländervergleich vorgestellten Studiengängen von Deutschland und Schweden. So findet sich im neuen schwedischen Ausbildungsplan für Vorschullehrkräfte eine starke Verknüpfung von wissenschaftlich generiertem Wissen und Praxis. Nach BALLUSECK wird „in vielen frühpädagogischen Studiengängen (...) inzwischen versucht, im Rahmen der Ausbildung praktisches Handeln mit wissenschaftlichen Kompetenzen zu unterfüttern und eine Verzahnung von Theorie und Praxis zu realisieren. Diese beinhaltet eine intensive Kooperation zwischen den Lernorten Hochschule und Praxis, in der die Bedarfe der Praxis von der Hochschule anerkannt werden, ebenso wie die Praxis der Kindertageseinrichtung sich an den wissenschaftlich begründeten Ausbildungsprämissen der Hochschule beteiligt und ihre Umsetzung in der Praxis unterstützt. Die Hochschulen ihrerseits entwickeln neue Lehr- und Lernformate, die ebenfalls die Trennung zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln reduzieren. (...) Dadurch, dass die Erfahrung der PraktikerInnen und die praktischen Erfahrungen der Studierenden einem intensiven Reflexionsprozess unterworfen und immer wieder – schon im Laufe der Ausbildung – einer Konfrontation mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (oder auch umgekehrt) ausgesetzt werden, wird eine Identitätsentwicklung zur/zum Professionellen angestoßen (...).“ (Balluseck 2008, S.26)

Als Voraussetzung der Verbindung von Hochschule und Praxis zeigen BALLUSECK und NENTWIG-GESEMANN die Notwendigkeit der Entwicklung des Kindergartens zu einer lernenden Organisation auf. Für eine positive Verschränkung von Hochschule und Praxis, ist demnach die Anerkennung des Ausbildungsauftrags als wesentlicher Bestandteil der

professionellen Aufgabe der Kindertageseinrichtungen notwendig. Dadurch wird es möglich, Entwicklungsprozessen, Selbst- und Fremdevaluation sowie prozessbegleitender Reflexion Raum zu bieten um sich zu entfalten. „Das Team der Kindertageseinrichtung und die PraxismotorInnen begreifen sich in einem solchen Kontext als Partner und Teilnehmer in einem wissenschaftsbasierten Professionalisierungsprozess von FröhpädagogInnen. Die Kooperation mit Praktikantinnen und Praktikanten sowie ihrer beratende Begleitung in den Praxisphasen ist integraler Bestandteil des Einrichtungskonzepts.“ (Balluseck/Nentwig-Gesemann 2008, S.32) Diese Zusammenarbeit unterstützt das Lernen voneinander und ermöglicht so eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis.

Wenn jene Organisationen, welche zukünftig die Ausbildungen für Pädagoginnen und Pädagogen anbieten, auf eine gute Verzahnung von Praxis und Theorie achten, kann damit auch der Kritik, die Hochschule bilde nur praxisferne Theoretiker aus, begegnet werden. PASTERNAK weist darauf hin, dass dafür jene zuvor beschriebene Verbindung zwischen dem Praxisfeld und den forschenden Institutionen benötigt wird, damit das praktische Wissen der Auszubildenden durch Reflexion und der Einbindung der aktuellen Forschungsergebnisse spezifiziert werden kann (vgl. Pasternack 2008, S.44f). Studierende müssen demnach durch professionelle Begleitung ihrer Praxiszeit zu einem reflektierenden Umgang mit denen in der Praxis gemachten Handlungserfahrungen gelangen. Diese Erfahrungen müssen in ein wissenschaftlich generiertes Fachwissen eingebunden werden. Diese Entwicklung eines professionellen Habitus wird unterstützt wenn das Verhältnis zwischen Hochschule und Praxis ein reflexives ist.

Trotz dieser Erkenntnisse und Forschungsergebnisse und dem ursprünglichen Anspruch der Expertinnen- und Expertengruppe, ein für alle Pädagoginnen und Pädagogen einheitliches Ausbildungsszenario zu entwerfen, sollten die Absolventinnen und Absolventen der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik (BASOP) laut den Darstellungen des Endberichts „LehrerInnenbildung NEU“ (2010) aus dem weiterführenden Drei-Phasen-Ausbildungsmodell herausgenommen werden. Neben genauen Darstellungen einer zukünftigen tertiären Ausbildung von Lehrpersonen aller Schulstufen, sollte demnach die Ausbildung des Kindergartenfachpersonals nur eine Anhebung auf ein post-sekundäres Niveau mit Bachelorabschluss erfahren (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.24 [Online]). Die Grundausbildung für das Kindergartenfachpersonal hätte weiterhin an den BAKIPs stattzufinden. Laut dem Endbericht sollte für eine Berufsausübung anschließend kein Bachelorstudium im eigenen Sinne begonnen werden müssen, sondern die Absolventinnen und Absolventen sollen stattdessen direkt in die Induktionsphase (Berufseinführungsjahr) einsteigen. Diese Berufseinführung sollte durch Mentorinnen und

Mentoren begleitet werden und ein berufsbegleitendes Bachelorstudium beinhalten (vgl. BMUKK/BMWF 2010, S.49 [Online]). „Für den frühkindlichen und den sozialpädagogischen Bereich kann die Grundbildung weiterhin an der BAKIP bzw. der BASOP erfolgen. Der Berufseinstieg, eine Zulassung zur Berufsausübung als Turnuskraft, ist mit der Reife- und Diplomprüfung möglich.“ (BMUKK/BMWF 2010, S.57 [Online])

Diese Ausbildungsstruktur würde die Bildung eines professionellen Habitus nach den zuvor genannten Bedingungen verhindern, da die Studierenden ohne wissenschaftliche Vorbildung in die Praxis gehen. Diese Ausbildung wäre qualitativ schlechter als die der Lehrberufe und könnte die Entstehung einer neuen zwei-Klassen-Ausbildung fördern.

Dieses Ausbildungsszenario wäre dann mit der derzeitigen Ausbildungssituation in Deutschland vergleichbar. Auch dort werden die gruppenverantwortlichen Pädagoginnen und Pädagogen auf post-sekundärem Niveau ausgebildet während das Leitungspersonal an Universitäten studiert. Aufgrund dieser großen Unterschiede in der Ausbildungsstruktur kann in Deutschland jedoch nicht von einer Professionalisierung des Berufes gesprochen werden.

Das Fundament einer neu eingeführten Ausbildungsstruktur in Österreich sollte demnach eine gemeinsame akademische Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen mit gleichen Bildungsabschlüssen – nur mit unterschiedlichen Spezialisierungen – bilden.

Diese und weiterführende kritische Anmerkungen fanden sich auch in den Stellungnahmen verschiedener Expertinnen und Experten, Institutionen und Hochschulen¹⁵⁸. Kritisiert wurde unter anderem auch der Name des Endberichtes – „LehrerInnenbildung NEU“, weshalb der Folgebericht bereits den Titel „PädagogInnenbildung NEU“ trägt. Nach der Bearbeitung der Stellungnahmen und der Durchführung von vier Stakeholderkonferenzen im Jahr 2010, bei welchen weiterführende Ideen und Anregungen von der wissenschaftlichen Leitung gemeinsam mit Praktikern erarbeitet worden sind, wurde im Jänner 2011 die Arbeit der Vorbereitungsgruppe unter Leitung von Andreas SCHNIDER, Professor für Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Wien, begonnen.

¹⁵⁸ Sämtliche Stellungnahmen zu dem Endbericht „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ sind auf der Homepage des BMUKK abrufbar: Verfügbar unter: URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/stellungnahmen.xml> [Stand 08.02.2012]

7.2 Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“

Die Vorbereitungsgruppe, welche sich aus sieben Expertinnen und Experten zusammensetzte, wobei Cornelia WUSTMANN (Professorin für Elementarpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz) die Interessen der Elementarpädagogik vertrat, erarbeitete von Jänner bis Juni 2011 konkrete Umsetzungsvorschläge für die gesetzliche Verankerung von „PädagogInnenbildung NEU“ (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.2; S.28 [Online]¹⁵⁹).

In den Ausführungen des Berichts der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“ wird das im Endbericht „LehrerInnenbildung NEU“ vorgestellte Drei-Phasen-Modell bereits ausführlicher ausgearbeitet.

So wurde für das Bachelorstudium (240 ECTS¹⁶⁰-Punkte) die Empfehlung von „LehrerInnenbildung NEU“ übernommen, einen gemeinsamen pädagogischen Kern (im Umfang von 60 ECTS-Punkten) für alle pädagogischen Berufe zu implementieren. Dieser „Pädagogische Kern“ ist aufgeteilt in einen „gemeinsamen Kern für alle pädagogischen Berufe“ (30 ECTS-Punkte), welcher die Schwerpunkte „Bildung und ihre Organisationen“, „Kommunikation, Organisation, Teamarbeit, Selbsterfahrung“ und „Studium Generale: Gesellschaft und Wissenschaft“ umfasst. Des Weiteren beinhaltet der „Pädagogische Kern“ einen „thematischen Kern“ (30 ECTS-Punkte), der nach beruflichen Einsatzfeldern differenziert ist. Dieser Teilbereich behandelt Schwerpunkte wie „Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagen“, „Gestaltung und Evaluation von Bildungsprozessen“ und „Pädagogische Qualität und Professionalität“ (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.6 [Online]).

Dieses Konzept der berufsbezogenen Spezialisierung setzt sich im Laufe des Bachelorstudiums fort. Nach dem derzeitigen Ausbildungsplan scheint die Gefahr gering, dass durch einen zu breit angelegten allgemeinen Studienbereich das Ausbilden eines berufsbezogenen professionellen Selbstverständnisses erschwert wird.

¹⁵⁹ Verfügbar unter: URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf [Download am 27.08.2011]

¹⁶⁰ ECTS: Das European Credit Transfer System „dient zur Erleichterung der Anerkennung von Studienleistungen im In- und Ausland. (...)1 ECTS-Punkt entspricht (in Österreich) 25 Stunden á 60 Minuten. Grundlage für die Berechnung nach ECTS-Standard ist die Annahme eines in Stunden gemessenen durchschnittlich zu leistenden Arbeitsaufwandes für das Studium von 1500 – 1800 Stunden pro Jahr, der sich in 60 ECTS-Punkten ausdrückt.“ (Student Point o.J. [Online]) Verfügbar unter: URL: <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=1020> [Stand 03.02.2012]

Insgesamt sollen nach den Ausführungen von „PädagogInnenbildung NEU“ zukünftig zwei Bachelorstudiengänge angeboten werden. Diese differenzieren sich im Bezug auf die Arbeitsfelder, für welche sie qualifizieren sollen. Ein Studiengang bildet die Elementar- und Primarpädagoginnen und -pädagogen aus, der zweite die zukünftigen Lehrkräfte des Sekundarbereichs (Sekundarstufe I und Sekundarstufe II)¹⁶¹.

Im Bachelorstudium können sich die Studierenden für einen der Schwerpunkte (z.B. Elementar- oder Primarbereich) entscheiden. Für das Studium der Elementarpädagogik kämen somit neben dem „pädagogischen Kern“ noch Lehrveranstaltungen zur Elementar Didaktik in den folgenden sechs Bildungsbereichen hinzu:

- Werte und Gesellschaft
- Natur und Umwelt
- Sprache und Kommunikation
- Bewegung und Gesundheit
- Ästhetik und Gestaltung
- Technik und Mathematik

Des Weiteren können sich die Studierenden noch für zusätzliche Spezialisierungen, wie z.B. inklusive Pädagogik, Umgang mit Heterogenität, Sozialpädagogik und Medienpädagogik entscheiden (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.11f).

Diese sechs Bildungsbereiche weisen eine Ähnlichkeit mit den Bildungsbereichen des österreichischen Bildungsrahmenplans (vgl. Kapitel 3.1.) auf. Dies lässt darauf schließen, dass durch die akademische Ausbildung das zukünftige Kindergartenfachpersonal dazu befähigt werden soll, jenen Bezugsrahmen welcher der Bildungsrahmenplan für die pädagogischen Handlungsfelder darstellt, auch umsetzen zu können. Diese Verbindung zwischen theoretischem Wissen und den Anforderungen, welche in der Berufspraxis an das Kindergartenfachpersonal gestellt werden, kann das Ausbilden eines professionellen Habitus erleichtern.

In diesem neuen Konzept von „PädagogInnenbildung NEU“ sind die Abgängerinnen und Abgänger der BAKIPs nicht mehr vom Bachelorstudium ausgenommen. Alle zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen beginnen ihre Ausbildung demnach mit dem Grundstudium und müssen nach dessen positiven Abschluss eine Induktionsphase, welche ein Jahr dauert, beginnen. Diese soll von Mentorinnen und Mentoren begleitet, beurteilt und in

¹⁶¹ Auf die Ausführungen zu dem Curriculum für den Sekundarbereich wird in dieser Diplomarbeit nicht eingegangen, da dieses Berufsfeld nicht im Forschungsinteresse liegt.

Zusammenarbeit mit der ausbildenden Institution wissenschaftlich begleitet werden. Nach der Induktionsphase können Absolventinnen und Absolventen befristet bis zu fünf Jahre in einer Institution arbeiten – danach muss ein abgeschlossenes Masterstudium vorgewiesen werden können um eine unbefristete Anstellung als allein verantwortliche Fachkraft zu bekommen. Wenn dieses nicht nachgewiesen wird, muss der Dienstgeber „unter Beiziehung professioneller Expertise (abgegeben durch die jeweiligen MentorInnen) über den weiteren Einsatz dieser Pädagogin/dieses Pädagogen“ (BMUKK/BMWF 2011, S.7 [Online]) entscheiden.

Nicht ausgewiesen ist in den Empfehlungen, welche Positionen jene Pädagoginnen und Pädagogen im Arbeitsalltag einnehmen können, wenn diese das Masterstudium nicht absolvieren. Ob diese dann die Position als Zweitkraft, wie derzeit die Assistentinnen und Assistenten (Helferinnen und Helfer) einnehmen, oder ob sie durch die Berufspraxis letztendlich doch gruppenverantwortlich tätig sein können, ist anhand der Ausführungen nicht erkennbar.

Wenn die Studierenden sich aber während oder nach der Induktionsphase für ein weiterführendes Masterstudium entscheiden, ergeben sich für Studentinnen und Studenten der Elementarpädagogik folgende Möglichkeiten:

- Vertiefung zum Zweck der Erlangung der alleinverantwortlichen Berufsausübung in dem im Bachelorstudium gewählten Teilbereich;
- Vertiefung zum Zweck der Erlangung der alleinverantwortlichen Berufsausübung und Erweiterung in angrenzende Altersbereiche;
- Vertiefung zum Zweck der Erlangung der alleinverantwortlichen Berufsausübung und der Berechtigung, zusätzlich bestimmte pädagogische oder administrative Funktionsaufgaben wahrzunehmen (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.8 [Online]).

Die erste Möglichkeit wählen jene Studenten, welche die Qualifikation erwerben wollen, z.B. in einer elementarpädagogischen Institution auch über die befristeten fünf Jahre angestellt zu bleiben und verantwortlich für die Leitung einer Kindergruppe zu sein. Dafür sind eine pädagogische und fachdidaktische Begleitung der Induktionsphase, das Ausarbeiten eines Spezialthemas und das Verfassen einer Masterarbeit nötig.

Die zweite Möglichkeit soll von jenen Studierenden zusätzlich gewählt werden, welche eine weitere Qualifikation erwerben wollen, um mit Kindern in angrenzenden Altersbereichen arbeiten zu können. Wenn im Bachelorstudium Elementarpädagogik studiert wurde, kann durch diese weiterführende Qualifikation die Befähigung zur Arbeit im Primarbereich erlangt werden (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.12 [Online]).

Diese Ausbildungsstruktur ist vergleichbar mit den Ausbildungsmodalitäten in Schweden, welche 2001 eingeführt wurden, aber bereits im Jahr 2011 wieder reformiert worden sind, da sich zu wenig Studierende für die Arbeit im Elementarbereich entschieden haben (vgl. Kapitel 6.4.3.). Im Ländervergleich mit Schweden konnte herausgearbeitet werden, dass ein Grund dafür die schlechteren Arbeitsbedingungen im Berufsalltag des Elementarbereichs war. Auch in Österreich sind die Bezahlung, die Arbeitsbedingungen und das Ansehen dieser zwei Berufssparten nicht gleichwertig, wodurch es ebenso wie in Schweden nicht zu dem erhofften Anstieg an Berufsanfängerinnen und -anfängern kommen könnte.

Im Endbericht der Vorbereitungsgruppe „PädagogInnenbildung NEU“ ist auch ein Konzept für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger in das Studium angedacht worden. Hierbei wird zwischen Fachpraktikerinnen und -praktikern und Fachtheoretikerinnen und -theoretikern unterschieden. In dem Ausbildungskonzept sind jedoch noch keine genauen Anrechnungsmodalitäten für berufsbezogene Vorausbildungen und Berufspraxis ausgewiesen. Die genauen Ausarbeitungen welche Ausbildungen angerechnet werden können, sind noch nicht differenziert ausgewiesen (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.15 [Online]).

Es wird jedoch dezidiert darauf hingewiesen, dass der derzeitige Lehrplan der BAKIPs bis zum Schuljahres 2012/13 in Zusammenarbeit mit den Expertinnen und Experten von „PädagogInnenbildung Neu“ reformiert werden muss damit die zukünftigen Absolventinnen und Absolventen diese Ausbildung anrechnen lassen können (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.27 [Online]). Für jenes Fachpersonal welches schon im Beruf steht, muss noch ein Konzept zur Anrechnung deren Berufserfahrungen und Fortbildungen entwickelt werden, um einen Anreiz zur akademischen Weiterbildung zu bieten.

Neben diesen organisatorischen Überlegungen, wird ebenso auf den Bedarf des Ausbaues von Lehrstellen an Universitäten und Hochschulen, vor allem für den Bereich der Elementarpädagogik hingewiesen. Dringender Handlungsbedarf besteht laut „PädagogInnenbildung NEU“ bei dem Einrichten von Professuren und Doktoratsprogrammen um die zukünftigen Lehrenden sowie Mentorinnen und Mentoren auszubilden (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.25ff). Vor allem im Bereich der Elementarpädagogik müssen demnach dringend neue Professuren ausgeschrieben und Lehrstühle gegründet werden. In Österreich gibt es erst seit dem Jahr 2010 einen Lehrstuhl der Frühkindpädagogik an der Universität Graz, den Cornelia WUSTMANN innehat.

Ebenso wird darauf hingewiesen, dass zukünftige Träger der Pädagoginnen- und Pädagogenausbildung in Österreich sämtliche Studienphasen (Grundbildung,

Berufseinführungsphase und Masterstudium) und alle Spezialisierungen (Elementarpädagogik bis zur Sekundarstufe II) anbieten können müssen (vgl. BMUKK/BMWF 2011, S.18 [Online]). Dies wird vorausgesetzt, damit es nicht wie in Deutschland zu einem Mangel an Masterprogrammen kommen kann.

Für den nächsten Entwicklungsschritt eines neuen akademischen Ausbildungsmodells für alle Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich weist WALLNÖFER darauf hin, dass Ausbildungsziele formuliert werden müssen, da diese „den Ausgangspunkt für die Entwicklung von frühpädagogischen Studiengängen dar[stellen]. Dabei ist es erforderlich, die Ausbildungsziele verbindlich zu formulieren, operationalisierbar und damit überprüfbar zu machen. (...) Aus einer internationalen Perspektive auf Ausbildungsziele in verschiedenen Ländern ergeben sich unterschiedliche inhaltliche Akzentsetzungen. (...):

- Angemessene Kenntnisse in den grundlegenden Fachdisziplinen unter Berücksichtigung der historischen und epistemologischen Aspekte sowie der aktuellen internationalen Entwicklungen.
- Wissenschaftsbasiertes Beobachten, Interpretieren, Verstehen kindlichen Verhaltens, Lernbedürfnisse und psychosozialer Bedingungen des Kindes.
- Fachkompetente Förderung der Entwicklung des Kindes unter Berücksichtigung des Umfeldes.
- Reflektiertes und koordiniertes Eingehen auf die Bildungsbedürfnisse des Kinder und Arbeiten mit den entsprechenden Bildungsplänen.
- Einbeziehen der Kinder als Mitgestalter des Lernumfeldes, Co-Autoren der Lernprozesse und aktiven Teilhabern an den gemeinsamen Erfahrungen in der Gruppe.
- Die Fähigkeit, Raum und Zeit angemessen zu strukturieren, Medien und didaktische Mittel einzusetzen, um ein vielfältiges und allen entsprechendes Lernumfeld zu schaffen.
- Die Fähigkeit und das Grundlagenwissen zu didaktischen, organisatorischen und institutionellen Innovationen.
- Empirische Evaluation der Lehr- und Lernprozesse.
- Reflexion der eigenen Berufsrolle im sozialen und institutionellen Kontext.
- Fremdsprachen- und interkulturelle Kompetenzen.“ (Wallnöfer 2008, S.67f)

Nach WALLNÖFER hat diese Zusammenstellung internationaler Bildungsziele keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Jedoch sind wichtige Aspekte der zuvor dargestellten Inhalte vertreten, die das Ausbilden eines professionellen Habitus unterstützen.

WALLNÖFER legt mit dieser Auflistung von Bildungsinhalten die Wichtigkeit dar, wissenschaftlich generiertes Wissen in den grundlegenden Fachdisziplinen und Grundlagenwissen zu didaktischen, organisatorischen und institutionellen Innovationen in einer akademischen Ausbildung zu vermitteln. Dieses theoretische Wissen muss durch Selbstreflexion, Beobachtung und Evaluation verknüpft werden um dieses durch die handlungspraktischen Erfahrungen des Praktikums zu ergänzen und zu einem professionellen pädagogischen Handeln zu führen. Dadurch werden die Pädagoginnen und Pädagogen befähigt, die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und diese fördern und unterstützen zu können. Ebenso wird durch eine akademische Ausbildung die Fähigkeit geschult, durch Reflexion die eigene Berufsrolle im sozialen und institutionellen Kontext zu verstehen und zu prüfen.

7.3 Zusammenfassung

Da die in diesem Kapitel vorgestellten Endberichte von „LehrerInnenbildung NEU“ und „PädagogInnenbildung NEU“ Empfehlungen an Bundesministerien zur Implementierung einer akademischen Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich darstellt, ist nicht abzuschätzen ob die darin enthaltenen Entwürfe zukünftig auch in dieser Form umgesetzt werden.

Im Vergleich des Endberichts „LehrerInnenbildung NEU“ mit den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe von „PädagogInnenbildung NEU“ ist ein Umdenken in Bezug auf das Ausbildungsniveau der Elementarpädagogik feststellbar. Ursprünglich sollte die Grundausbildung weiterhin an den BAKIPs erfolgen und die Absolventinnen und Absolventen anschließend gleich in die Induktionsphase mit integriertem Bachelorstudium einsteigen. Dieser Entwurf wurde aufgrund der vielen Rückmeldungen von Stakeholdern, welche eine niedrigere Ausbildung für das Kindergartenfachpersonal nicht unterstützten, revidiert.

Im neuen Konzept müssen alle Pädagoginnen und Pädagogen, welche in Österreich in einer Bildungsinstitution tätig sein wollen, ein abgeschlossenes Bachelorstudium, eine einjährige Induktionsphase zur Berufseinführung und ein Masterstudium vorweisen können um unbefristet als alleinverantwortliche Gruppenleitung arbeiten zu können.

Im Zuge dieser Diplomarbeit hat sich gezeigt, dass für die Planung, Weiterentwicklung und Implementierung eines Ausbildungscurriculums für Elementarpädagoginnen und -pädagogen, ein Blick in andere Länder und deren Erfahrungen hilfreich sein kann. Im

folgenden Resümee sollen nun die Erkenntnisse über die Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal, über den aktuellen Stand des österreichischen Ausbildungsmodells sowie über eine mögliche Anhebung der Qualifizierung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zusammengeführt werden.

8. Resümee (Havlicek/Leitner)

In dieser Diplomarbeit werden Aspekte des derzeit aktuellen bildungswissenschaftlichen, professionstheoretischen und bildungspolitischen Diskurses in Österreich – welcher die Veränderungen der Institution Kindergarten, die Arbeit mit Kindern und die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen beschreibt – dargestellt und einer eingehenden und systematischen Betrachtung aus bildungswissenschaftlicher und professionstheoretischer Sicht unterzogen. Gegenstand des Forschungsinteresses ist, Ansprüche aufzuzeigen, welche an die Institution Kindergarten aktuell gestellt werden. Weiters gilt es jene Anforderungen herauszuarbeiten, welche sich im pädagogischen Alltag dem Kindergartenfachpersonal stellen, um daraus Schlüsse für die Ansprüche an eine Ausbildung von Kindergarten- bzw. Elementarpädagoginnen und -pädagogen zu ziehen. Eine der dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Forschungsfragen lautet daher:

Welche Anforderungen an die Institution Kindergarten und in weiterer Folge an die Arbeit der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen, lassen sich aus dem gesellschaftlichen und politischen Diskurs ableiten?

Die Auseinandersetzung mit der Frage nach bildungspolitischen Intentionen und demografischen Faktoren sowie gesellschaftlichen Veränderungen, welche auf das heutige Aufgaben- und Anforderungsprofil des Kindergartens einwirken, zeigt deutlich, dass der Kindergarten, seine Infrastruktur und die darin stattfindende pädagogische Arbeit von politischen und ökonomischen Strukturentscheidungen, als auch von familiären Leitbildern beeinflusst werden. Demnach befindet sich der Elementarbereich derzeit beständig im öffentlichen Diskurs und erweist sich als ein Produkt der politischen Rahmung und Konstituierung des Sozial- und Bildungswesens in Österreich.

Die gesetzliche Verankerung des Bildungsauftrages in den Kindergarten, die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres für Kinder ab dem fünften Lebensjahr und auch die Implementierung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009a) – können in diesem Zusammenhang als bildungspolitische Maßnahmen eruiert werden, welche der Intention folgen, durch Institutionalisierung förderlich auf die frühkindlichen Bildungsprozesse einzuwirken. Bund und Länder erhoffen sich in der frühkindlichen Förderung ein zentrales Instrument für die Bewältigung einer Vielzahl an gesellschaftlichen Problemen. Investition in frühkindliche Bildung lohne sich, da sie entscheidenden Einfluss auf die gesamte Erwerbs- und Bildungsbiographie des Menschen habe. Dabei werden Forschungsergebnisse zur Begründung herangezogen, welche die Wichtigkeit von frühesten

Entwicklungsabschnitten als jene Zeit, in der entscheidende Prägungen stattfinden, betonen, und internationale Studien wie PISA, die aufzeigen, dass besonders Jugendliche aus bildungsfernen Schichten und Migrantenkinder derzeit im österreichischen Bildungssystem nicht ausreichend unterstützt werden.

Obwohl der Aspekt der Vorbereitung auf die Schule und auf eine gelingende Bildungskarriere in einer Wissensgesellschaft aktuell durch den Bildungsauftrag im Kindergarten deutlich verstärkt wird, soll der Kindergarten nach wie vor bereits die Fundierung für lebenslanges Lernen, Chancengleichheit, sozialen Zusammenhalt und die Eingliederung in die Gesellschaft legen. Die Auseinandersetzung mit den politischen Intentionen legt nahe, dass die Interventionen dabei auch wirtschaftliche Absichten wie die Stärkung des Humankapitals – und in weiterer Folge des Wirtschaftswachstums – verfolgen.

Maßnahmen wie die Einführung des Bildungsrahmenplans, der als Steuerungsinstrument zur Steigerung und Sicherung von Qualität frühkindlicher Bildung dienen soll, oder auch die Verpflichtung für Kinder ab dem fünften Lebensjahr den Kindergarten zu besuchen, können daher durchaus auch kritisch betrachtet werden. Einen Kritikpunkt, der im Zusammenhang mit der Institutionalisierung von frühkindlichen Bildungsprozessen zu nennen ist, stellt die zunehmende Vereinnahmung des Kindes dar. Der gesellschaftliche, wirtschaftliche und demografische Wandel, der sich auch in Österreich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, führte u.a. dazu, dass Kinder eine längere Zeit am Tag im Kindergarten verbringen. Der Kindergarten erweist sich dabei als der Lebensraum der Kinder, der Begegnung und Einüben sozialer Kontakte ermöglicht, aber auch weitgehend an die Stelle der schützenden, Geborgenheit gebenden Familie tritt.

Anhand der Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Ansprüchen, die an die Institution Kindergarten und damit an sein Fachpersonal gestellt werden, wird aufgezeigt, dass der Kindergarten in diesem Zusammenhang für die Eltern auch als eine Art Dienstleistungsunternehmen zu agieren hat. Der Kindergarten hat hinsichtlich der Betreuung, Erziehung und Bildung Unterstützungsleistungen anzubieten. Einflussfaktoren wie die Pluralität an Familienformen und Werthaltungen, Migration, Berufsalltag, ein verändertes Rollenverhältnis von Frau und Mann, sowie die steigende Frauenerwerbstätigkeit wirken sich hierbei nicht nur auf die Gesellschaft aus, sie determinieren auch die pädagogische Arbeit im Kindergarten und deren Rahmenbedingungen. Eltern fordern daher sowohl den quantitativen Ausbau der Kindertagesbetreuung durch die Ausweitung der Öffnungszeiten, als auch Unterstützung und Beratung in Erziehungsaufgaben. Dazu muss der Kindergarten mehr als nur eine Aufbewahrungsstätte der Kinder sein und den Kindern die bestmöglichen Startbedingungen in den späteren Schulbesuch ermöglichen.

Vom Kindergartenfachpersonal werden dementsprechende Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) verlangt, um die vielfältigen, heterogenen Anforderungen bewältigen zu können, die mit der Aufgabe, die Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen zu betreuen, zu erziehen und sie in ihren Bildungsprozessen zu unterstützen, einhergehen. Die Einschreibung des Bildungsauftrags in den Kindergarten, unter der Intention der Politik auf die frühkindlichen Bildungsprozesse förderlich einwirken zu können, führt zu hohen Ansprüchen an die pädagogische Arbeit und die Persönlichkeit der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.

Die nähere Auseinandersetzung mit dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a), dem „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMUKK 2009b) und dem „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (BMWFJ 2010b), zeigt, dass die an das Kindergartenfachpersonal gestellten Anforderungen, als durchaus umfangreich und fordernd bezeichnet werden können. So werden nicht nur Grundsätze und Prinzipien, wichtige Faktoren und Rahmenbedingungen genannt, an denen das pädagogische Personal seine Arbeit auszurichten hat, sondern auch Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sie aufzuweisen, beziehungsweise zu vertreten und zu verinnerlichen haben. Nachdem der Bildungsrahmenplan sowie seine Ergänzungen als normativer Bezugsrahmen für die pädagogische Arbeit des Kindergartenfachpersonals gelten, wurde durch eine Analyse der Inhalte, das vorgegebene Verständnis von „frühkindlicher Bildung“ sowie „qualitätsvoller pädagogischer Arbeit“ herausgearbeitet. So zeichnet der österreichische Bildungsrahmenplan durchwegs die Betrachtung des Kindes als ein kompetentes Individuum, das durch soziale Interaktion aktiv am Bildungsgeschehen teilnimmt und dieses damit mitbeeinflusst.

Frühkindliche Bildungsprozesse können den Ausführungen des Bildungsrahmenplans sowie seiner Ergänzungen zu Folge als komplexe Austauschprozesse zwischen dem Kind und seinem Selbst, sowie seiner Umwelt verstanden werden. Durch diese aktive Auseinandersetzung mit der Welt, soll das Kind zum selbstständigen, individuellen Handeln in seiner Lebensumwelt befähigt werden. Bildung wird hier in Anlehnung an FTHENAKIS nicht primär als ein Individuum zentrierter, sondern als sozialer Prozess verstanden, der mit dem jeweiligen Kontext untrennbar verbunden ist (vgl. FTHENAKIS 2003, S.27f).

Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gelten dabei im Bildungsprozess der Kinder als „kompetente Andere“ (Ossner 2010, S.28), die gemeinsam mit den Kindern deren Bildungsprozesse gestalten, beziehungsweise hierfür förderliche Rahmenbedingungen setzen – u.a. durch die Wahl der Bildungsmittel, durch die

Gestaltung der Räumlichkeiten oder der Organisation und Planung zeitlicher Abläufe im Kindergartenalltag.

Die Ausrichtung der Bildungsarbeit an den Interessen, dem Entwicklungsstand, dem Förderungsbedarf und insbesondere dem Wohl des Kindes, sowie das Setzen von facettenreichen sozialen- und materiellen Impulsen und Rahmenbedingungen, können demnach als wesentliche Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal eruiert werden. Die Herausforderung, die sich den Pädagoginnen und Pädagogen daraus stellt, ist, die Kinder in ihrem selbstbestimmten Handeln zu unterstützen, ohne Leistungsdruck zu erzeugen oder zu dominant zu sein. Das Zugestehen von Freiräumen zum eigenständigen Spielen, Entdecken und Forschen soll es den Kindern hierbei ermöglichen, durch Übernahme von Verantwortung, zu ihrer individuellen Deutung der Welt und des Selbst zu gelangen.

Konkret werden im Bildungsrahmenplan Bildungsbereiche genannt, nach denen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ihre pädagogische Arbeit ausrichten sollen. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass das Kindergartenfachpersonal sowohl über pädagogisches Wissen, als auch über Kenntnisse von anderen Wissenschaftsdisziplinen verfügen muss. Um die pädagogische Arbeit auf die Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes abzustimmen, haben die Pädagoginnen und -pädagogen über ein gewisses Grundwissen in verschiedenen Themenbereichen wie Sprache, Natur, Technik u.A. zu verfügen. Auch Methodenwissen, dessen Anwendung sowie die Fähigkeit, dieses reflektierend zu betrachten, zeigen sich in diesem Kontext als Anspruch an das Kindergartenfachpersonal. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion, Sensibilität für die Ausdrucksformen der Kinder und Kenntnisse über aktuelle Forschungsergebnisse, systematische Beobachtung, Dokumentation sowie die Planung und Durchführung von pädagogischen Angeboten können des Weiteren als Kompetenzen herausgefiltert werden, die zum Repertoire einer Kindergartenpädagogin/eines Kindergartenpädagogen gehören sollten.

Eine durch den Bildungsrahmenplan neu fokussierte Aufgabe der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen stellt die Unterstützung des Kompetenzerwerbs der Kinder dar. Welches Verständnis dem Kindergartenfachpersonal durch den Bildungsrahmenplan sowie seiner Ergänzungen über „Kompetenz“ vermittelt werden soll, wurde ebenfalls in dieser Diplomarbeit herausgearbeitet. Demnach stützen sich die Verfasserinnen und Verfasser des Bildungsrahmenplans auf die Definition von WEINERT, wenn sie „Kompetenzen“ als Fähigkeiten und Fertigkeiten ausweisen, die entweder bereits im Menschen vorhanden oder zu erlernen sind, sowie die Bereitschaft und das Können diese zur Problem- und Weltbewältigung einzusetzen (vgl. Weinert 2001, S.27f). Der Erwerb der „lernmethodischen Kompetenz“ und der „Metakompetenz“, welche

die Fähigkeiten bezeichnen, sowohl den Entwicklungsstand, als auch die Erlernbarkeit der eigenen Kompetenzen einzuschätzen, beziehungsweise diese situationsbezogen anzuwenden, wurde von den Autorinnen und Autoren des Bildungsrahmenplans hierbei besonders hervorgehoben, da diese als Voraussetzung für das Bestehen in einer Wissensgesellschaft erachtet werden. Eine sich daraus an das Kindergartenfachpersonal stellende, wesentliche Herausforderung ist, dass es selbst inhaltliches Wissen über „Lernen“ aufweisen muss und wie Lernprozesse zu organisieren sind, um die Kinder in der Entwicklung der Reflexionsfähigkeit über die eigenen Lernprozesse zu unterstützen.

Bezüglich der Frage, was unter „guter pädagogischer Qualität“ in elementaren Bildungseinrichtungen zu verstehen ist, nimmt der Bildungsrahmenplan im Kindergarten die Interessen und Bedürfnisse der Kinder zum Maßstab. Es zeigt sich, dass neben der Quantität der Angebote im Elementarbereich auch deren Qualität von außen mitgesteuert ist. Politisch-administrativ festgelegte Bedingungen wie die Gruppengröße, die Größe des Gruppenraumes sowie der Personaleinsatz – beziehungsweise der Personal-Kind-Schlüssel – können als wesentliche Einflussgrößen auf die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindergärten gelten. Die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen haben diesbezüglich derzeit kaum ein Mitbestimmungsrecht. Vor dem Hintergrund einer kritischen Sicht auf die pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen einer Institutionalisierung frühkindlicher Bildung im Kindergarten zeigt sich in diesem Zusammenhang die Anforderung an die Profession der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Orientierungen, Normen und Ziele, die ihnen durch Vorgaben wie den Bildungsrahmenplan oder durch die Institution Kindergarten nahegelegt werden, kritisch zu hinterfragen und zu prüfen. Der Bildungsrahmenplan kann daher einerseits als wichtige, stützende, legitimierende bildungspolitische Maßnahme betrachtet werden, welche die Unverbindlichkeit überwindet, andererseits kann darauf hingewiesen werden, dass die Einführung von Bildungsplänen nicht automatisch zu tief greifenden Veränderungen in den Handlungen und Haltungen der Fachkräfte führt. Das Kindergartenfachpersonal muss vielmehr selbst zu Forschenden und Fragenden werden und nicht nur zu Anwendern von Plänen (vgl. Diskowski 2008, S.50ff).

Die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Bildungseinrichtung Kindergarten zeigt sich demnach wesentlich von den fachlichen Qualifikationen, dem Wissen und Können des gesamten Personals abhängig. In diesem Zusammenhang erhält die Aus- und Fortbildung des Kindergartenpersonals einen wichtigen Stellenwert, da sie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht nur das benötigte Fachwissen vermitteln, sondern sie auch im Erwerb und Ausbau von professionellen Orientierungen und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen unterstützen sollen. Selbstvertrauen, Kommunikations- und Entscheidungsfähigkeit, sowie die Fähigkeit und der Willen zur Selbstevaluation konnten

in der Auseinandersetzung mit den Inhalten des Bildungsrahmenplans als wesentliche Eigenschaften einer Kindergartenpädagogin/eines Kindergartenpädagogen herausgefiltert werden. Die erworbenen Fähig-, Fertigkeiten und Haltungen sollen in weiterer Folge zu einem positiven, wertschätzenden und einfühlsamen Verhalten gegenüber den Kindern und damit zu einer stetigen Verbesserung der Beziehungsqualität und der Qualität pädagogischer Prozesse (Prozessqualität) in elementaren Bildungseinrichtungen führen.

Daher werden in diesem Resümee in einem nächsten Schritt die Lehrplaninhalte der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BAKIP) hinsichtlich der in der Ausbildung zu vermittelnden Kompetenzen des künftigen Kindergartenfachpersonals herausgearbeitet und den zuvor im bildungswissenschaftlichen Diskurs erhobenen Anforderungen gegenübergehalten. Es wird nach Hinweisen gesucht, inwieweit die Ausbildung an den BAKIPs die heutigen pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Qualifikation der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu erfüllen versucht.

Im Bildungsauftrag zeigt sich, dass die BAKIPs sowohl den Anspruch erheben, den Schülerinnen und Schülern in den fünf Jahren der Ausbildung ein umfassendes Allgemeinwissen zu vermitteln, als auch für den Berufsalltag zu qualifizieren. Dabei wird auch die Unterstützung der Persönlichkeitsbildung hervorgehoben. Die im Lehrplan angeführten Kompetenzen und Haltungen erinnern an die zuvor eruierten Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal. Wertebewusstsein, Bereitschaft zum selbstständigen Wissenserwerb, die Fähigkeit und Bereitschaft zum Reflektieren sowie Sprachkompetenz, Sozialkompetenz, kreative- und Leitungskompetenz können durch die Auseinandersetzung mit dem Lehrplan als essentiell für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ausgewiesen werden. Ebenso genannt werden Kritikfähigkeit, die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation des pädagogischen Handelns sowie Sensibilität und Offenheit gegenüber Kinder, deren Eltern, Religionen und Ethnizitäten.

Die im Lehrplan ausgewiesenen berufsbildenden Fächer wie Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik, Didaktik und Kindergartenpraxis wurden in weiterer Folge auf deren Bildungsziele untersucht. Die Schülerinnen und Schüler an einer BAKIP sollen demnach fachbezogene Grundlagen, Einsicht in die Vorläufigkeit von (wissenschaftlichen) Erkenntnissen sowie in die Notwendigkeit und Begrenztheit pädagogischen Handelns erlangen. Des Weiteren sollen durch die Ausbildung ein Verständnis für das Phänomen Behinderung (und deren vielseitige Erscheinungsformen), die Fähigkeit zum kompetenten Beraten und (geschlechts)sensiblen agieren, sowie eine gewisse Sensibilität für die verschiedenen Rollen, welche die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Umgang mit Kindern, Eltern und als Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter in einer Organisation einzunehmen haben, vermittelt werden.

Angesichts der zu vermittelnden Stofffülle, bedingt durch den Anspruch an Allgemeinbildung und der begrenzten Zeit, die den jeweiligen Fächern laut den Ausführungen des Lehrplans während der fünfjährigen Ausbildung zugedacht werden, sowie der Tatsache, dass die Praxis- und Didaktiklehrerinnen und -lehrer keine Ausbildung im universitären Bereich absolvieren und die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen denen die Praxisbegleitung obliegt, keine Zusatzqualifikationen nachzuweisen haben, muss allerdings eingestanden werden, dass die Ausbildung im Rahmen einer höheren Schule dem Anspruch einer (wissenschaftlich) fundierten pädagogischen Bildung kaum gerecht werden kann.

Daher wird im aktuellen Fachdiskurs die Forderung nach einer Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals auf den tertiären Bildungssektor erhoben. In der Bearbeitung der professionstheoretischen Debatte zur Akademisierung der Ausbildung hat sich jedoch gezeigt, dass eine alleinige Anhebung der Ausbildung nicht zu einem besseren Handeln-Können (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992b, S.72) führt.

Aus professionstheoretischer Sicht können die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen diese neuen Herausforderungen nur mithilfe eines professionellen Habitus begegnen, der durch bestimmte Merkmale definiert ist. Professionelles Handeln bearbeitet individuelle oder kollektive Krisen des Einzelnen und versucht dessen autonome Lebenspraxis wieder herzustellen. Pädagoginnen und Pädagogen bearbeiten demnach die Krisen ihrer „Klienten“ und müssen lernen, ein reflexives Selbstverständnis zu entwickeln, um mit den ungewissen Situationen im pädagogischen Alltag umgehen zu können.

Ein wichtiger Anspruch an das Kindergartenfachpersonal ist, den Kindern durch ihr Handeln Bildung in den unterschiedlichsten Bereichen zu ermöglichen um den Grundstein für ein lebenslanges Lernen zu legen. Diese Dringlichkeit der Vermittlung bestimmter Kompetenzen zeichnet laut SCHRITTESSER die krisenbelastete Situation des pädagogischen Handelns aus (vgl. Schritteser 2011, S.102). Um sich dieser Krise bewusst zu werden, müssen Pädagoginnen und Pädagogen neben einer akademischen Ausbildung, in der theoretisches und fachdidaktisches Wissen zu unterschiedlichen Bildungsbereichen und Wissen über verschiedene Fachdisziplinen vermittelt wird, auch die Fähigkeit zum selbstständigen Aneignen von Fachwissen sowie handlungspraktische Kenntnisse erwerben.

Da im pädagogischen Alltag die Handlungssituationen schwer einzuschätzen sind, das Fachpersonal dementsprechend den Ausgang von Situationen nicht vorhersehen kann, müssen die Pädagoginnen und Pädagogen ihr Handeln ausgehend vom individuellen Fall methodisch begründen und ableiten können. Erst durch die Verbindung von wissenschaftlich generiertem Wissen und Praxis und einer reflexiven Grundhaltung kann

ein professioneller Habitus entwickelt werden, der den Pädagoginnen und Pädagogen hilft, mit den unbestimmten und nicht-standardisierbaren Situationen des pädagogischen Alltags zurecht zu kommen. Diese Fähigkeit, das theoretische Wissen durch selbstreflexive Erkenntnishaltungen auf den individuellen Fall in der Praxis anwenden zu können, nennt HELSPER einen „doppelten Habitus“ (Helsper 2001, S.10), der in der Ausbildung erworben und auch danach weiterentwickelt werden muss.

Mit Hilfe eines professionellen Habitus sollen Pädagoginnen und Pädagogen auch befähigt werden, die Ansprüche, welche die Gesellschaft an die Kinderbetreuung richtet, erkennen und nicht unreflektiert an die Kinder weitergeben zu können. Das Fachpersonal muss der verstärkten Institutionalisierung der frühkindlichen Bildung begegnen, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Vorgaben kritisch hinterfragen und bearbeiten können, damit es die mögliche Vereinnahmung des Kindes durch die Organisation erkennen kann. Diesen Anforderungen können die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen nur mit Hilfe einer wissenschaftlichen Reflexivität begegnen, welche sie durch eine akademische Ausbildung erwerben.

Aus professionstheoretischer Sicht, können die Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal noch einmal dezidierter dargestellt und ergänzt werden. Die professionstheoretische Bearbeitung hat gezeigt, dass das Berufsfeld der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen professionalisierungsbedürftig ist. Trotzdem weist die Arbeit des Berufsfeldes „Kindergarten“ Merkmale von professionellem Handeln auf. Die Professionalisierung des Kindergartenfachpersonals steht jedoch aufgrund der Ausbildung im sekundären Bildungssektor noch aus.

Wie die akademische Ausbildung des Kindergartenfachpersonals in Österreich aussehen könnte, wird durch die Bearbeitung der folgenden Forschungsfrage herausgearbeitet:

Welche Rückschlüsse über Chancen und Problematiken einer Anhebung der Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen auf den tertiären Bildungssektor lassen sich erwarten?

Diese Frage wird durch einen Blick in zwei andere Länder, Schweden und Deutschland und durch die Darstellung der Endberichte „LehrerInnenbildung NEU“ (BMUKK/BMWF 2010) und „PädagogInnenbildung NEU“ (BMUKK/BMWF 2011) bearbeitet. Grundlage für den Ländervergleich waren die Ergebnisse der SEEPRO-Studie (Oberhuemer/Schreyer 2010), welche die Arbeits- und Ausbildungssituationen des Kindergartenfachpersonals der 27 Länder der Europäischen Union beschreiben. Die Länderprofile von Österreich, Deutschland und Schweden wurden anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING bearbeitet, indem thematische Kategorien entwickelt wurden, denen das

Textmaterial der Länderprofile zugeordnet und deren Inhalte anschließend miteinander verglichen wurde.

Durch den Ländervergleich zeigt sich, dass auch in Schweden und Deutschland die gesellschaftlichen und politischen Einschreibungen in das Kindertageswesen einen großen Einfluss auf den pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und die Ausbildung des Fachpersonals haben.

In Deutschland gehören die Krippe und der Kindergarten zum Wohlfahrtssystem und zeichnen sich durch einen sozialpädagogischen Anspruch aus. In Deutschland herrschen große regionale Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, welche sich durch die historische Entwicklung der Kindertageseinrichtungen nach dem zweiten Weltkrieg erklären lassen. Ebenso fehlt eine bundeseinheitliche Gesetzgebung, wodurch jedes Bundesland eigene Gesetze in Bezug auf das Kindertageswesen und die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen erlassen kann. Dies zeichnet sich auch im Bereich der Bildungspläne für das Kindertageswesen ab. In Deutschland hat jedes Bundesland eigene Bildungspläne, mit unterschiedlichen Ansprüchen und Geltungsbereichen für Kindertageseinrichtungen.

Ebenso viele Unterschiede gibt es in der Ausbildungslandschaft des Kindergartenfachpersonals. Erzieherinnen und Erzieher können an dreijährigen Fachschulen (in Bayern: Fachakademien) ausgebildet werden und erhalten eine sehr breitgefächerte Ausbildung, welche sie zu der Arbeit in verschiedenen sozialpädagogischen Berufsfeldern qualifiziert, darunter die Arbeit im Kindergarten und in der Krippe. Diese Ausbildung findet auf einem formal niedrigen Niveau (post-sekundär) statt, da nur ein mittlerer Schulabschluss vorausgesetzt wird. Das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen setzt sich vor allem aus Erzieherinnen und Erziehern zusammen, weshalb auch in Deutschland die Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals gefordert wird.

Ebenso können Sozialpädagoginnen und -pädagogen in Kindertageseinrichtungen arbeiten, welche an Hochschulen und Berufsakademien in sieben bis acht Semestern ebenfalls für mehrere sozialpädagogische Arbeitsfelder ausgebildet werden. Dieses Fachpersonal ist jedoch vorwiegend in Leitungspositionen tätig.

Aufgrund des Rufes nach einer Akademisierung einer elementarpädagogischen Ausbildung, werden seit 2004 vermehrt frühpädagogische Studiengänge an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen angeboten, welche sich durch eine Spezialisierung auf die Arbeit im Vorschulbereich auszeichnen und sich so von den sehr breitgefächerten sozialpädagogischen Ausbildungen differenzieren möchten. Ziel sollte sein, dass nicht nur das Leitungspersonal an den Universitäten ausgebildet wird und damit eine pädagogische Elite gebildet wird, die sich von dem „praktischen“ Fachpersonal

abhebt, sondern eine akademische Ausbildung, die allen Pädagoginnen und Pädagogen zuteil wird.

Diese Vielfalt der Ausbildungsmöglichkeiten zeichnet sich durch sehr uneinheitliche Rahmenbedingungen und Qualifikationen der Ausbildungsangebote aus. Die Analyse der SEEPRO-Studie zeigt auf, dass nur sehr wenige Ausbildungsinstitutionen in Deutschland weiterführende Master- oder Doktoratsprogramme anbieten.

Im Vergleich können zwischen den in Deutschland vorherrschenden Bedingungen der Arbeits- und Ausbildungssituationen Ähnlichkeiten mit der Situation in Österreich erkannt werden.

Auch Österreich zeichnet sich durch das Fehlen von bundeseinheitlichen Regelungen in Bezug auf das Kindertageswesen aus. Daher wird im aktuellen Diskurs von Fachexpertinnen und -experten ein Bundesrahmengesetz gefordert, um in Österreich einheitliche Qualitätsstandards für den pädagogischen Alltag festzuschreiben. Ein einheitliches Gesetz zu strukturellen Bedingungen der Kindertageseinrichtungen könnte die Arbeitsbedingungen vereinheitlichen und ebenfalls die Entwicklung einer neuen Ausbildung begünstigen.

In Österreich wird derzeit über eine vereinheitlichte gemeinsame Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen im tertiären Bildungssektor diskutiert. Diese ersten Überlegungen und Entwürfe wurden in den Endberichten „LehrerInnenbildung NEU“ (BMUKK/BMWF 2010) und „PädagogInnenbildung NEU“ (BMUKK/BMWF 2011) veröffentlicht. Darin finden sich erste grundsätzliche Überlegungen, wie eine akademische Ausbildung aufgebaut und an welchen Institutionen diese verortet werden könnte. Im ersten Bericht „LehrerInnenbildung NEU“ wurde noch angedacht, die Grundausbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen an den BAKIPs zu belassen, während das zukünftige Lehrpersonal der Schulen die Grundausbildung im Bachelorstudium erhalten sollte. Nach abgeschlossener Reife- und Diplomprüfung sollten die BAKIP Absolventinnen und Absolventen direkt in die Induktionsphase (Berufseinstiegsphase) übertreten und während dieses Jahres den Bachelorabschluss nachholen. Diese Ausbildung sollte für eine dauerhafte Anstellung in einer Kindertageseinrichtung genügen, während das Lehrpersonal ein abgeschlossenes Masterstudium nach der Induktionsphase nachweisen müsste.

Für die Arbeit im Kindergarten würde demnach eine geringere Ausbildung und Qualifikation als die der Lehrenden an den Schulen genügen. Diese Zwei-Klassen-Ausbildung würde keine gemeinsame, gleichwertige Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen darstellen und würde wie in Deutschland zu einer ungleichen Ausbildungslandschaft führen. Ebenso bestünde die Gefahr, dass nur das

Leitungspersonal einen Masterabschluss vorweisen müsste, während für die „Praktiker“ in den Kindergartengruppen ein Bachelorstudium als Qualifikation reichen würde.

In Deutschland besteht zusätzlich das Problem, dass durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der verschiedenen Ausbildungen kaum ein Quereinstieg oder ein Wechsel für die Studierenden möglich ist. Für Österreich könnte diese Situation zukünftig ebenso eintreten, falls nur ein Bachelorstudium zur Berufsausübung als Qualifikation genügen würde. Dies könnte dazu führen, dass nur wenige Masterstudiengänge im Bereich Elementarpädagogik angeboten werden würden.

In der Folge ist das Konzept „LehrerInnenbildung Neu“ überarbeitet worden. Im neuen Konzept – „PädagogInnenbildung NEU“ – müssen auch die zukünftigen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen ein Bachelorstudium, eine Induktionsphase und daran anschließend einen Masterstudiengang vorweisen. Ebenso wird im neuen Konzept darauf hingewiesen, dass alle ausbildenden Institutionen sämtliche Phasen (Grundausbildungsphase, Induktionsphase, Weiterbildungsphase) anbieten müssen, damit es nicht zu einem Mangel an Masterprogrammen kommen kann.

Diese angedachte Ausbildungsstruktur hätte Ähnlichkeit mit der Ausbildung, welche von 2001 bis 2011 in Schweden angeboten wurde. Schweden hat als einziges der drei verglichenen Länder gesetzlich einheitliche Vorgaben für das Kindertageswesen und für die Ausbildung des Fachpersonals. Es herrschen innerhalb Schwedens sehr homogene Arbeitsbedingungen vor und auch die Ausbildung wird bereits seit 1997 an den Universitäten durchgeführt. In diesem Land fallen die Kindertageseinrichtungen in den Zuständigkeitsbereich des Bildungsministeriums und sind auch formell als die ersten Bildungseinrichtungen der Kinder anerkannt. Diese Zuschreibung wird auch durch den Namen *förskola* (Vorschule) und die Bezeichnung der Fachkräfte als „Lehrkräfte für das junge Alter“ sichtbar. Die elementare Kinderbetreuung gilt in Schweden als von der Gesellschaft mehr anerkannt als in Deutschland und Österreich. Dies zeigen auch die hohen Besuchszahlen der sehr jungen Kinder – 47% der einjährigen und 87% der zweijährigen Kinder besuchen in Schweden die Vorschule.

Die Ausbildung der Lehrkräfte in Schweden wurde erst 2011 reformiert, nachdem Evaluationen gezeigt haben, dass das Studium welches 2001 eingeführt worden war, durch seine Struktur das Ausbilden eines professionellen Habitus bei den zukünftigen Elementarpädagoginnen und -pädagogen erschwert. Die Ausbildung bis 2011 hatte einen sehr breiten, allgemeinen Kern, welcher von allen Pädagoginnen und Pädagogen zu absolvieren war. Die Evaluationen zeigten allerdings, dass den Studierenden während der Ausbildung das spezielle elementarpädagogische Fachwissen fehlte, um ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis für die Arbeit im Elementarbereich

auszubilden. Durch die breite Ausbildung wurde es den Studierenden auch ermöglicht nicht nur in der Vorschule sondern auch in den Vorschulklassen und in den ersten zwei Klassen der Primarschule zu arbeiten. Viele Studierende entschieden sich daher für eine Tätigkeit außerhalb des Elementarbereichs, weshalb mit dem Jahr 2011 die Ausbildungen wieder getrennt wurden.

Auch in der für Österreich angedachten zukünftigen Ausbildung soll es einen allgemeinen „pädagogischen Kern“ geben, den alle Auszubildenden absolvieren müssen. Zu beachten ist hierbei, dass dieser nicht die fachspezifischen Inhalte verdrängen soll. Im Konzept „PädagogInnenbildung NEU“ ist deshalb der „pädagogische Kern“ aufgeteilt in einen Teilbereich, den alle Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich besuchen müssen und in einen Weiteren, der Inhalte der Spezialisierung vermittelt. Daher ist nicht zu befürchten, dass das Ausbilden eines professionellen Habitus durch eine zu breite Ausbildung verhindert wird.

In der Analyse des Länderprofils von Schweden hat sich jedoch auch gezeigt, dass der Mangel an elementarpädagogischen Fachkräften auch auf die schlechteren Arbeitsbedingungen in der Vorschule, welche im Gegensatz zu den besseren Bedingungen der Schule stehen, zurückzuführen ist. Da die schwedischen Studierenden mit ihrer Ausbildung auch eine Lehrberechtigung für den Primarschulbereich erwerben konnten, haben sich viele für eine Tätigkeit in der Grundschule entschieden.

Im zukünftigen Ausbildungssystem in Österreich, sollen die Elementarpädagoginnen und -pädagogen im Masterstudium die Möglichkeit haben, ebenfalls durch eine Zusatzqualifikation die Berechtigung zum Lehren in der Grundschule zu erlangen. Zu befürchten ist, dass dadurch auch in Österreich eine Abwanderung der Elementarpädagoginnen und -pädagogen in den Primarschulbereich stattfinden könnte. Denn auch hier nehmen Kindergarten und Schule nicht denselben gesellschaftlichen Stellenwert ein. So sind die Arbeitsbedingungen im Kindergarten heterogener und die Bezahlung niedriger als in der Schule. Eine Möglichkeit diesem Problem zu begegnen, wäre die von Expertinnen und Experten geforderte Einführung des Bundesrahmengesetzes für Kindertageseinrichtung, welches die Rahmenbedingungen des pädagogischen Alltags (Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, Vorbereitungszeiten, etc.), die Bezahlung sowie die Einstellungs- und Qualifizierungsvoraussetzungen in Österreich vereinheitlichen könnte.

Jedoch kann durch eine zusätzliche Ausbildung für den Primarschulbereich auch das Verständnis der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen für die Problematik der Gestaltung der Transitionen erweitert werden. Dieses Aufgabenfeld, die Übergänge zwischen Kindergarten und Schule zu gestalten, wird in den letzten Jahren immer mehr als wichtiges Tätigkeitsfeld des Kindergartenfachpersonals anerkannt.

Anhand dieser Analyse von möglichen Chancen und Problematiken einer Anhebung der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals kann nicht darauf rückgeschlossen werden, dass diese Entwicklungen auch in Österreich eintreten werden. Die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen der verschiedenen Länder haben auch unterschiedliche Systeme der Kindertageseinrichtungen und der Ausbildung des Kindergartenfachpersonals entstehen lassen, wodurch ein eins-zu-eins Vergleich nicht möglich ist. Die Entwicklungen sind historisch bedingt und es kann nicht davon ausgegangen werden, dass diese ebenso in Österreich eintreten werden. Durch den Blick in andere Länder können allerdings Möglichkeitsräume eröffnet werden.

Durch den internationalen Vergleich und die professionstheoretischen Überlegungen konnte demnach herausgearbeitet werden, dass die Akademisierung der Ausbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen aus pädagogischer Sicht einen notwendigen nächsten Schritt bei der Professionalisierung des Kindergartenfachpersonals darstellt. Jedoch ist zu beachten, dass die Ausbildung nicht nur theoretisches Fachwissen vermittelt, sondern dass Theorie und Praxis in der Ausbildung eng miteinander verknüpft sind. Das von den Studierenden erworbene theoretische Fachwissen muss in einer gut betreuten Praxis reflektiert werden, um zur Entwicklung eines professionellen Habitus zu führen. Dafür sind gut ausgebildete Mentorinnen und Mentoren nötig, welche die Studierenden unterstützen, das theoretische Wissen in der Praxis in unbestimmten Situationen und unter Handlungsdruck auf den jeweiligen individuellen Fall des Kindes anwenden zu können.

Doch nicht nur die Mentorinnen und Mentoren, welche eng mit der ausbildenden Institution zusammenarbeiten, sind für die Ausbildung der zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen wichtig. Auch die im Beruf stehenden Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, welche als Vorbilder der Auszubildenden fungieren, sollten eine akademische Ausbildung aufweisen um das Ausbilden eines professionellen Selbstverständnisses der Studentinnen und Studenten unterstützen zu können.

Daher kann es als nächster wichtiger Schritt betrachtet werden, den bereits im Beruf stehenden Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen einen Anreiz zu bieten, durch Weiterbildungen oder durch einen Quereinstieg in ein Studium als „Fachpraktikerinnen“ und „Fachpraktiker“ eine akademische Qualifikation zu erwerben.

Denn für die Bewältigung der heterogenen Herausforderungen, welchen die Pädagoginnen und Pädagogen in diesem Beruf begegnen, stellt eine professionelle Ausbildung für alle in diesem Beruf Tätigen eine Voraussetzung dar, um alle Kinder nach deren Bedürfnissen individuell fördern und unterstützen zu können. Das Kindergartenfachpersonal muss befähigt sein die an sie herangetragenen

gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Anforderungen kritisch zu hinterfragen, zu reflektieren und zu bearbeiten um den Kindern eine förderliche Umgebung zur Verfügung zu stellen, in der sie sich entfalten, entwickeln und bilden können.

9. Literaturverzeichnis

AGJ (2009): *Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ*. Verfügbar unter: URL: http://www.agj.de/pdf/5/Fachkraefte_Kita.pdf [Download am 01.12.2011, 21:34 Uhr].

Allemann-Ghionda, Cristina (2004): *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*.- Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Allodi, Mara .W (2007): *Child care and pre-schools in Sweden: an overview of practice, tendencies and research*, Verfügbar unter: URL: <http://rpd.cib.unibo.it/article/view/1517/892> [Download am 04.01.2012, 18:42 Uhr].

Altgeld, Karin/Krüger, Tim/Menke, André (2009): *Von der Kindertageseinrichtung zum Dienstleistungszentrum. Ein internationaler Länderreport*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH

Altgeld, Karin/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.) (2009): *Qualitätsmanagement in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Perspektiven für eine öffentliche Qualitätspolitik*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Armbrust, Ursula: *Erziehung, Bildung und Betreuung am Beispiel Schweden*.- In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2004): *Kindergärten und ihre Zukunft*.- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S.530-544.

Autorengruppe Fachschulwesen (2011): *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ –Fachschule / Fachakademie*.- München: Deutsches Jugendinstitut e. V., Verfügbar unter: URL: <http://www.plattform-educare.org/2011/Qualifikationsprofil%20%E2%80%9EFruehpaedagogik%E2%80%9C.pdf> [Download am 03.02.2012, 23:07 Uhr].

Bacher, Johann: *Forschungslage zu Bildungsungleichheiten in Österreich*.- In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2006): *Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich*. KMI Working Paper Nr.10/2006.- Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften. S.7-26. Verfügbar unter: URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Download am 05.11.2011]

Baierl, Andreas/Kaindl, Markus (2011): *Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation*. Working Paper Nr.77/2011. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien. Verfügbar unter: URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/WP-77-Kinderbetreuung-Juli2011.pdf> [Download am 09.01.2012, 14:33 Uhr]

BAKIP/BASOP (o.J. a): *Aufnahme*. Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/aufnahme.htm> [Stand 02.02.2012, 18:30 Uhr]

BAKIP/BASOP (o.J. b): *Welche Ausbildungsformen gibt es?* Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/bakip3.html> [Stand 02.02.2012, 15:15 Uhr]

BAKIP/BASOP (o.J. c): *Wer sind wir? Wofür stehen wir? Was bieten wir?* Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/bakip1.html> [Stand 02.02.2012, 17:12 Uhr]

BAKIP/BASOP (o.J. d): *Wozu befähigen wir? Was fordern wir?* Verfügbar unter: URL: <http://www.bakip-basop.at/bakip2.html> [Stand 02.02.2012, 20:23 Uhr]

Balluseck, Hilde von: *Frühpädagogik als Beruf und Profession.*- In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.) (2008): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen.*- Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.15-36.

Balluseck, Hilde von/Nentwig-Gesemann, Iris: *Wissen, Können, Reflexion. Die Verbindung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von ErzieherInnen.*- In: Sozial Extra, 32.Jahrgang (2008), H.3-4, S.28-32.

Baltruschat, Christa (1986): *Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Österreich.*-In: *Beiträge zur pädagogischen Psychologie 705/709.*- Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl.

Behr, Karin: *Kindergarten.*- In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.312-323.

BKHW (o.J.): *Berufsgruppe von Kindergarten- und HortpädagogInnen Wiens: Wissenschaft*, Verfügbar unter: URL: <http://www.bkhw.at/html/wissenschaft.html> [Stand 02.02.2012, 15:17 Uhr]

BM BWK (2004a): *Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik.*BGBl. II/327. Ausgegeben am 12. August 2004. Anlage. Verfügbar unter: URL:http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_327/COO_2026_10_0_2_120293.pdf [Download am 13.08.2010, 14:26 Uhr]

BM BWK (2004b): *Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“.* Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/9/45/34431945.pdf> [Download am 27.09.2010, 13:20 Uhr]

BM BWK (2004c): *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur, mit der die Verordnung über den Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik geändert wird; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht.* BGBl. II/327. Ausgegeben am 12. August 2004. Verfügbar unter: URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2004_II_327 [Download am 17.01.2012]

BM BWK (2006): *Qualität in Unterricht und Management. Qualität an den Höheren Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung. Beschreibung des Qualitätsmanagementsystems „Q-BA“, Version 1.0, Stand 8.3.2006.* Verfügbar unter: URL: http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Q-handbooks/Q-HB_II5.pdf [Download am 27.09.2010, 13:46 Uhr]

BMFSFJ (o.J.): *Gute Kinderbetreuung.* Veröffentlicht 04.11.2011. Verfügbar unter: URL: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Kinder-und-Jugend/kinderbetreuung,did=118986.html> [Stand 05.12.2011, 22:26 Uhr]

BMUKK (o.J. a): *Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik.* Verfügbar unter: URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.xml [Stand 17.01.2012, 20:15 Uhr]

BMUKK (o.J. b): *Berufsbildende mittlere und höhere Schulen – Allgemeines.* Verfügbar unter: URL: http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/bbs/bmhs_allg.xml [Stand 02.02.2012, 14:27 Uhr]

BMUKK (o.J. c): *PädagogInnenbildung NEU: Erstes Treffen der Vorbereitungsgruppe.* 13.01.2011. Verfügbar unter: URL:

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20110113a.xml> [Stand 05.02.2012, 15:27 Uhr]

BMUKK (2009a): *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Verfügbar unter: URL:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> [Download am 12.04.2010, 17:28 Uhr]

BMUKK (2009b): *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Im Auftrag des BMUKK erstellt durch das Charlotte-Bühler-Institut für praxisorientiert Kleinkindforschung. Aktualisierte Version, Juni 2009.

Verfügbar unter: URL:

<http://www.sprich-mit-mir.at/app/webroot/files/file/bildungsplananteilsprache.pdf> [Download am 12.04.2010, 17:35 Uhr]

BMUKK (2009c): *Leitbild der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und der Bildungsanstalt für Sozialpädagogik*. Version 1.0. Stand vom 08.03.2006. Verfügbar unter: URL:

https://www.qibb.at/fileadmin/content/qibb/Dokumente/Leitbilder/Leitbild_I15.pdf [Download am 02.02.2012, 22:30 Uhr]

BMUKK (2011): *Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung*. Stand: September 2011. Verfügbar unter: URL:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19400/bildungsreform.pdf> [Download am 26.10.2011, 23:13 Uhr]

BMUKK/BMWF (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht*, März 2010 (2. durchgesehene Auflage, September 2010) Verfügbar unter: URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf [Download am 27.10.2010, 16:15 Uhr]

BMUKK/BMWF (2011): *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe. Juni 2011. Verfügbar unter: URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf [Download am 27.08.2011, 16:30 Uhr]

BMWFJ (2010a): *Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“*. Verfügbar unter: URL:

http://www.bmwfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten/seiten/bildungsplan_modul.aspx [Download am 27.11.2011, 17:30 Uhr]

BMWFJ (2010b): *Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt. Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern*.

Verfügbar unter: URL:

<http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/bmwfj-Leitfaden-Web-2011.pdf> [Download am 27.10.2011, 12:24 Uhr]

BMWFJ (2011): *Regierungsvorlage: Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots*. Verfügbar unter: URL:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_701930/REGV_COO_2026_100_2_701930.pdf [Download am 07.01.2012, 13:28 Uhr].

Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2003): *Pädagogische Prozesse im Kindergarten – Planung, Umsetzung, Evaluation.*- Weinheim: Beltz.

Bozkurt, Dominik/Brinek, Gertrude/Retzl, Martin: *PISA in Österreich: Mediale Reaktionen, öffentliche Bewertungen und politische Konsequenzen.*- In: Hopmann, Stefan Thomas/ Brinek, Gertrude/ Retzl, Martin (Hrsg.) (2007): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep WhatItPromises?* Schulpädagogik und Psychologie Band 6.- Wien: Lit Verlag, S.321-362.

Breit, Simone (2009a): *Familiäre Faktoren und Schulleistungen. Zur kompensatorischen Wirkung von Schule.* .- In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.142-143.

Breit, Simone (2009b): *Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund.*- In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.144-145.

Brunkhorst, Hauke: *Professionalität, Kollektivitätsorientierung und formale Wertrationalität. Zum Strukturproblem professionellen Handelns aus kommunikationstheoretischer Perspektive.*- In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.*- Oplanden.: Leske und Budrich, S.49-69.

Charlotte Bühler Institut &PädQUIS (2007): *Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten. Forschungsbericht.*- Wien-Berlin: Charlotte Bühler Institut &PädQUIS.

Colberg-Schrader, Hedi: *Kindertageseinrichtungen – selbstverständlicher Teil kindlichen Lebens.*- In: Fatke, Reinhard [u.A.]: *Erziehung und sozialer Wandel. Brennpunkte sozialpädagogischer Forschung, Theoriebildung und Praxis. Zeitschrift für Pädagogik. 39. Beiheft (1999).*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.99-116.

Combe, Arno/Helsper, Wernen (Hrsg.) (21997): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.*- Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Combe, Arno: *Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften.*- In:Combe, Arno/Helsper, Wernen (Hrsg.) (21997): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.*- Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.501-520.

Dannhauser, Claudia (2008): *KINDERGARTEN: Mindeststandards gefragt. Brinek: Gleiche Qualität und längere Öffnungszeit.*- In: *DiePresse.com.* Erstellt am 12.02.2008.

Verfügbar unter: URL:

http://diepresse.com/home/bildung/bildungallgemein/362522/Kindergarten_Mindeststandards-gefragt?from=suche.extern.google.at[Download am 03.12.2011, 15:59 Uhr]

derStandard.at (o.J. a): *KindergärtnerInnen übergeben*

Unterstützungserklärungen. 15.Dezember 2009, 11:18Uhr. Verfügbar unter: URL:

<http://derstandard.at/1259281920686/KindergaertnerInnen-uebergeben-Unterstuetzungserklaerungen> [Stand 22.10.2010, 11:15Uhr]

derStandard.at (o.J. b): *Verpflichtendes Kindergartenjahr beim VfGH angefochten.*

13. August 2011, 11:05 Uhr. Verfügbar unter: URL:

<http://derstandard.at/1313024250869/Verpflichtendes-Kindergartenjahr-beim-VfGH-angefochten> am 30.1.2011 [Stand 19.01.2011]

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.*- Oplanden.: Leske und Budrich.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992a): *Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns.*- In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.*- Oplanden.: Leske und Budrich, S.7-20.

Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (1992b): *Das „Professionswissen“ der Pädagogen. Ein wissenstheoretische Rekonstruktionsversuch.*-In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern.*- Oplanden.: Leske und Budrich, S.70-91.

Di Luzio, Gaia: *Professionalismus- eine Frage des Vertrauens?.*- In: Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.) (2005): *Professionelles Handeln.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-85.

Diekmann, Andreas (⁴1998): *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.*- Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

DiePresse.com (o.J.): *Kindergarten-Notstand in Wien.* 09.01.2008, 18:25. Verfügbar unter: URL: http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/354156/KindergartenNotstand-in-Wien? vl_backlink=/home/index.do [Stand 02.02.2012]

Diskowski, Detlef: *Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungselement.*- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Sonderheft 11/2008.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.47-61.

Dreyer, Rahel (2010): *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich.*- Hamburg: Verlag Dr. Kovač. (veröffentlichte Diss)

Drucker, Jennifer: *Qualitätsbegriffe und -konzepte im Bereich der institutionellen Kleinkindbetreuung.*- Unveröffentl. Diplomarbeit, Wien: 2011

Engel, Angelika: *Der Kindergarten als Bildungsinstitution – eine bildungstheoretische Analyse der Annäherung des Kindergartens an die Schule.*- Unveröffentl. Diplomarbeit, Wien: 2009

Erler, Gisela: *Familie und Arbeitswelt. Neue Serviceangebote und Qualitätssicherung im postindustriellen Kinderbetreuungspuzzle.*-In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2004): *Kindergärten und ihre Zukunft.*- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S.245-258.

Esch, Karin [u.A.] (2006): *Qualitätskonzepte in der Kindertagesbetreuung. Ein Überblick.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Etzioni, Amitai (Hrsg.) (1969): *The Semi-Professions and their Organization.*- New York: The Free Press.

Fend, Helmut: *Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule.*-In: Klieme, Eckhard (Hrsg.); Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Qualitätssicherung im Bildungswesen.* Weinheim u.a.: Beltz (2008) S.190-209.

Forstner, Silvia: *Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen Eine Studie zur subjektiven Wahrnehmung von Personen aus diesem Tätigkeitsfeld.* – Unveröffentl. Diplomarbeit, Wien: 2010

Fthenakis, Wassilios E.: *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung von Ausbildungsqualität.* – In: Fthenakis, W.E. / Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2002): *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.* – Neuwied, Kiftel, Berlin: Luchterhand, S.15-37.

Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela: *Einleitung.* – In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (2002) (Hrsg.): *Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher.* – Neuwied: Luchterhand.

Fthenakis, Wassilios E.: *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder.* – In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können.* – Herder: Freiburg, S.208-242.

Fthenakis, Wassilios E.: *Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit.* – In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden.* – Freiburg-Basel-Wien: Herder Verlag, S.18-37.

Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer Pamela: *Vorwort.* – In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer Pamela (Hrsg.) (2004): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.* – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.9-10.

Gary, Gisela M (2006): *Wir sind keine Tanten! Die Kindergärtnerin: Zur Geschichte eines Frauenberufs in Österreich.* – Strasshof; Wien: Vier-Viertel-Verlag.

Gerstberger, Günter: *Frühkindliche Bildung in Forschung und Lehre. Vorwort für die Robert Bosch Stiftung.* – In: Thole, Werner [u.A] (2008) (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre.* – Opladen&Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.7-9.

Gisbert, Kristin: *Neue Bildungsinhalte* In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2004): *Kindergärten und ihre Zukunft.* – Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S.138-148.

Haberl, Herbert (Hrsg.) (1994): *Montessori-Pädagogik. Beiträge zu Schule und Praxis. Reihe Schule und Erziehung.* – Wien: 1994.

Haider, Günther/Reiter, Claudia (Hrsg.) (2004): *PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht.* – Graz: Leykam.

Hartmann, Waltraut/Stoll, Martina (1996): *Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten.* Band 1. der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. – Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Hartmann, Waltraut [u.A.] (2000): *Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle.* Band 2 der Schriftenreihe des Charlotte Bühler-Instituts. – Wien: öbv&hpt Verlag.

Hartmann, Waltraut/Stoll, Martina (2005): *Pädagogische Qualität feststellen, entwickeln und sichern.* – In: *Unsere Kinder, Fachzeitschrift für Kindergarten und Kleinkindpädagogik.* 60, 4, S.2-8.

Hartmann, Waltraut (2006): *Stellungnahme zum OECD-Bericht „Starting Strong“. Unsere Kinder, Fachzeitschrift für Kindergarten und Hortpädagogik*, 61,5, S.31.

Hauser, Bernhard/Mackowiak, Katja: *Akademisierung in der Elementarpädagogik*. Editorial.- In: *Journal für LehrerInnenbildung. Akademisierung in der Elementarpädagogik*, 10. Jahrgang (2010), H.1, S.5-9.

Hehl von, Susanne (2011): *Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik. Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien

Helsper, Werner: *Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers*.- In: *Journal für LehrerInnenbildung. Forschen lernen*, 1.Jahrgang (2001), H.3, S.7-15.

Hemmerling, Annegert (2007): *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Henry-Huthmacher, Christine: *Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie*.- In: Henry-Huthmacher, Christine/Borchard, Michael (Hsrg.) (2008): *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*.- Stuttgart: LUCIUS & LUCIUS, S.1-24. Verfügbar unter: URL:http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf [Download am 03.11.2011, 17:26 Uhr]

Honig, Michael-Sebastian: *Wie bewirkt Pädagogik was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie*.- In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*.- Weinheim und München: Juventa Verlag, S.17-37.

Hüsken, Katrin (2011): *Kita vor Ort. Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010*, Verfügbar unter: URL: http://www.dji.de/betreuungsatlas/Betreuungsatlas_komplett.pdf [Download am 11.01.2012, 19:26 Uhr]

Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*, Verfügbar unter: URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [Download am 21.01.2012, 19:52 Uhr].

Kasten, Hartmut (2003): *Die Bedeutung der ersten Lebensjahre. Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus*.- In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden*.- Freiburg-Basel-Wien: Herder Verlag, S.56-66.

Kasüschke, Dagmar/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): *Frühpädagogik heute. Herausforderungen an Disziplin und Profession. Grundlagen der Frühpädagogik Bd.1*.- Köln, Kronach: Carl Link.

Kellner, Maria Waltraud: *Aus- und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive*. – Unveröffentl. Dissertation, Graz: 2009

Kelly, Vic A.: *Curriculum und Demokratie in den frühen Jahren.*- In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.105-115.

Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf: *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz.*- In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008): *Zeitschrift für Pädagogik: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz.* 53 Beiheft.- Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.7-13.

Kneidinger, Lisa: *Kompetente KindergartenpädagogInnen zwischen Realität und Vision.*- In: *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit. Rahmenbedingungen der Elementarbildung – heute und morgen*, J.g. o.A. (2010), H.4, S.13-16.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): *Bericht der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Umsetzung der Barcelona-Ziele auf dem Gebiet der Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter.* (SEC(2008)2597), Brüssel 03.10.2008, KOM(2008) 638 endgültig. Verfügbar unter: URL:<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0638:FIN:DE:PDF> [Download am 18.10.2011, 18:01 Uhr]

Krüger, Heinz-Hermann. (Hrsg) (³2002): *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft.*- Opladen: Leske + Budrich.

Kuger, Susanne/Kluczniok, Katharina: *Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde.*- In: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.) (2008): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* Sonderheft 11/2008.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.159-178.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.) (2002a): *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit.*- Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Landtag Burgenland (1998): *Gesetz vom 6. November 1997 über die fachlichen Anstellungserfordernisse für Kindergärtner(innen) und Erzieher(innen).* LGBl. Nr. 1/1998, Fassung vom 22.01.2012. Verfügbar unter: URL: <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/LrBglid/10000506/Anstellungserfordernisse%20f%C3%BCr%20Kinderg%C3%A4rtner%28innen%29%20und%20Erzieher%28innen%29%2c%20Fassung%20vom%2001.10.2011.pdf> [Download am 29.09.2011, 20:17 Uhr]

Landtag Steiermark (2008): *Steiermärkisches Anstellungserfordernisgesetz 2008 – StAEG.* LGBl. Steiermark Nr. 105/2008. Verfügbar unter: URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrStmk/LRST_2650_004/LRST_2650_004.pdf [Download am 01.10.2011, 15:33 Uhr]

Lasnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009a): *Demografische Entwicklung nach Altersgruppen und regionaler Herkunft. Entwicklungslinien zwischen 1985 und 2030.*- In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.22-25.

Lasnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009b): *Sozioökonomischer Hintergrund der Migrant/inn/en in Österreich.*- In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.28-29.

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009c): *Schüler/innen mit Migrationshintergrund in öffentlichen und privaten Schulen nach Schultyp.*- In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.40-41.

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan (2009d): *Wirtschaftliche Rahmenbedingungen und Bildungsausgaben im EU-Vergleich.*- In: Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.30-31.

Leu, Hans Rudolf/Remsperger, Regina: *Bildungsarbeit in der Praxis.*- In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2004): *Kindergärten und ihre Zukunft.*- Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S.167-179.

Lex-Nalis, Heidemarie/Silbernagl, Paul Anton/Tesch, Henry: *Neue Wege zu einer besseren Ausbildung.*- In: *Kinderzeit. Zeitschrift für Pädagogik und Bildung* (2009), H.3, S.24-26.

Liegle, Ludwig: *Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik.*- In: Thole, Werner [u.A.] (Hrsg.) (2008): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre.*- Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.85-113.

Mackowiak, Katja: *Modelle der akademischen Ausbildung im Elementarbereich. Vergleich hochschulischer Studienangebote in Deutschland.*- In: *Journal für LehrerInnenbildung. Akademisierung in der Elementarpädagogik*, 10. Jahrgang (2010), H.1, S.10-16.

Magistratsabteilung 10 der Stadt Wien (2010): *Allgemeine Geschäftsbedingungen Krippen und Kindergärten der Stadt Wien*, Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/agb.pdf> [Download am 06.01.2012, 18:48 Uhr].

Mayring, Philipp (⁵2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zu qualitativem Denken.*- Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp/Brunner, Eva: *Qualitative Inhaltsanalyse.*- In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.) (³2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Unter Mitarbeit von Heike Boller und Sophia Richter.*- Weinheim, München: Juventa Verlag, S.323-333.

Ministry of Education and Research (2011): *Status and pedagogical task of preschool to be strengthened*, Verfügbarunter: URL: <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/17/21/24/dd5b1a52.pdf> [Download am 13.12.2011, 10:56 Uhr]

Niederösterreichische Landesregierung (2010): *Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich.* Amt der NÖ Landesregierung. Verfügbar unter: URL: http://www.noel.gv.at/bilder/d48/BP2_Rahmenplan_Niederosterreich.pdf?19368[Stand 04.12.2011, 18:24 Uhr]

Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela (1997): *Kinderbetreuung in Europa. Tageseinrichtungen und pädagogisches Personal. Eine Bestandsaufnahme in den Ländern der Europäischen Union.*- Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Oberhuemer, Pamela: *Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive.*- In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004):

Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.359-383.

Oberhuemer, Pamela: *Professionalisierung als System? Blicke in europäische Landschaften.*- In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen.*- Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.51-61.

Oberhuemer, Pamela: *Frühpädagogische Abschlüsse in den EU-Staaten: Qualifikationsniveaus und Qualifikationsprofile.*- In: *Journal für LehrerInnenbildung. Akademisierung in der Elementarpädagogik*, 10.Jahrgang (2010), H.1, S.32-37.

Oberhuemer, Pamela/Schreyer Inge (Hrsg.) (2010): *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile.*- Opladen und Farmington Hills, MI: Verlag Barbara Budrich.

Oberösterreichische Landesregierung (2011): *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes.* LGBl. Nr. 6/2011. Verfügbar unter: URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBl_OB_20110222_06/LGBl_OB_20110222_06.html [Download am 20.03.2011, 14:00 Uhr]

OECD (1999): *OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in Sweden.* Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/52/31/2534972.pdf> [Download am 02.11.2010, 13:42Uhr]

OECD (2001): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care.* Verfügbar unter: URL: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong_9789264192829-en [Download am 02.10.2010, 15:14Uhr]

OECD (2004): *OECD Country Note. Early Childhood Education and Care Policy in The Federal Republic of Germany.* Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/42/1/33978768.pdf> [Download am 01.11.2010, 21:45Uhr]

OECD (2005): *Bildung auf einen Blick 2005.*- Paris: OECD.

OECD (2006): *Starting Strong. Early Childhood Education and Care Policy. Länderbericht für Österreich.* Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf> [Download am 03.03.2010, 14:25 Uhr]

OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science.* (Volume I). Verfügbar unter: URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/10/61/48852548.pdf> [Download am 02.11.2011, 14:38 Uhr]

Oerter, Rolf: *Als-ob-Spiele als Form der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit.* In: Papoušek, Mechthild./Gontard, Alexander von (Hrsg.) (2003): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit.* Stuttgart: Cotta, S.153-173

Olechowski, Richard: *Vorwort.*- In: Hopmann, Stefan Thomas/ Brinek, Gertrude/ Retzl, Martin (Hrsg.) (2007): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? – Does PISA Keep What It Promises?* Schulpädagogik und Psychologie Band 6.- Wien: Lit Verlag, S.5-8.

Ossner, Jakob: *Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. Konsequenzen für Ausbildung und Bildungspolitik.*- In: *Journal für LehrerInnenbildung. Akademisierung in der Elementarpädagogik*, 10.Jahrgang (2010), H.1, S.27-31.

Paseka, Angelika/ Schratz, Michael/Schrittesser, Ilse: *Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung.*- In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: querdenken – umdenken – neu denken. Impulse für nextpractice im Lehrerberuf.*- Wien: Facultas Verlags- und Buchhandel AG, S.8-45.

Pasternack, Peer: *Die Akademisierung der Frühpädagogik – Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen.*- In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.) (2008): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen.*- Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.37-50.

Pasternack, Peer/Schulze, Henning (2010): *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert-Bosch-Stiftung (HoF-Arbeitsbericht 2'2010).*- Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Pfadenhauer, Michaela /Brosziewski, Achim:*Professionelle in Organisationen – Lehrkräfte in der Schule. Eine wissenssoziologische Perspektive.*- In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule.*- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.79-97.

Plattform EduCare (o.J.): *Bundesrahmengesetz.* Verfügbar unter: URL: <http://www.plattform-educare.org/Bundesrahmen.htm> [Stand 04.01.2012, 18:23 Uhr]

Plattform EduCare (o.J.): *Grundlagen für ein Bundesrahmengesetz zur Qualitätssicherung in elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen.* Verfügbar unter: URL: <http://www.plattform-educare.org/bundesrahmengesetz.htm#Ausbildung%20f%C3%BCr%20alle%20p%C3%A4dagogischen%20Berufe> [Download am 03.12.2011, 19:27 Uhr]

Pramling Samuelsson, Ingrid: *Demokratie: Grundstein des vorschulischen Bildungsplans in Schweden.*- In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt.*-Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.161-173.

Reinhoffer, Bernd: *Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung.*- In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2005): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse.*- Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S.123-141.

Röhrs, Hermann (Hrsg.) (1995):*Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft. Mit einem Nachwort.* Bd. 3.- Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Roßbach, Hans-Günther (1993): *Analyse von Messinstrumenten zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Betreuungs- und Erziehungsumwelten.*- Münster: Sozialwissenschaftliche Forschungsdokumentationen.

Roßbach, Hans-Günther: *Bildungsökonomische Aspekte in der Weiterentwicklung des Früherziehungssystems.*- In: Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1996): *Früherziehung. Trends,*

internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen.- Neuwied: Luchterhand, S.279-293.

Roth, Heinrich (1971): *Pädagogische Anthropologie*. Band 2.- Hannover: Schroedel.

Ruppin, Iris: Professioneller Habitus in der Elementarpädagogik.- In: *Journal für LehrerInnenbildung. Akademisierung in der Elementarpädagogik*, 10.Jahrgang (2010), H.1, S.49-53.

Scarr, Sandra (1998): *American childcare today.*- In: *American Psychologist*, Vol.53 (2), S.95-108, Verfügbar unter: URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1997-38813-002> [Download am 28.12.2011, 13:38 Uhr]

Schirlbauer, Alfred: *37 Elefanten. Oder: Kann man Lerntheorie Unterrichten?.*-In: Mitgutsch, Konstantin [u.A.] (Hrsg.) (2008): *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive.*- Stuttgart: Klett-Cotta.

Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2007): *PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse.*- Graz: Leykam.

Schrittesser, Ilse: „Mehr“ Bildung für das frühe Kindesalter: Förderung oder fortschreitende Vereinnahmung des Subjekts? Einige Gedanken zu einem unauflösbaren Widerspruch.- In: *Pädagogische Rundschau. Frühe Kindheit. Zwischen Förderung und Forschung*, 60.Jahrgang (2006), H.6, S.613-626.

Schrittesser, Ilse: *Professionelle Kompetenzen: Systematische und empirische Annäherungen.*- In: Schratz, Michael/Paseka, Angelika/Schrittesser, Ilse (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für nextpractice im Lehrerberuf.*- Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG, S.95-122.

Schütze, Fritz [u.A.]: *Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation.*- In: Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann/Wenzel, Hartmut (Hrsg.) (1996): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven.*- Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S.333-377.

Schütze Fritz: *Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns.*- In: Combe, Arno/Helsper, Wernen (Hrsg.) (1997): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.*- Frankfurt am Main.: Suhrkamp, S.183-275.

Schwantner, Ursula/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse.*- Graz: Leykam

Schweinhart, Lawrence [u.A.] (2005): *Lifetime Effects: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40.* Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Band 14.- Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Skolverket (2009): *Facts and figures 2009. Pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden*, Verfügbarunter: URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2446> [Download am 16.01.2012, 12:19 Uhr]

Skolverket (2010): *Facts and figures 2010. Pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden*, Verfügbarunter: URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2481> [Download am 19.01.2012, 20:21 Uhr]

Skolverket (2011): *Curriculum for the Preschool Lpfö 98. Revised 2010*, Verfügbar unter:
URL: http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.163844!Menu/article/attachment/L%C3%A4roplan%20f%C3%B6rskolan_eng_tillg_webb.pdf [Download am 19.01.2012, 22:44 Uhr]

Specht, Werner (Hrsg.) (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren.*- Graz: Leykam, S.22-27.

Spiegel Online (2011): *Betreuungsgeld. CSU mobbt Schröder-Vorschlag weg.*
Veröffentlicht 07.11.2011. Verfügbar unter
URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,796287,00.html> [Stand 05.12.2011, 23:45 Uhr]

Stadt Wien (2006): *Bildungsplan Stadt Wien, Magistratsabteilung 10.* Verfügbar unter:
URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf> [Download am 28.09.2011, 19:26 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011a): *Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen.*- Wien: STATISTIK AUSTRIA

STATISTIK AUSTRIA (2011b): *Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2010. Familien 1985 – 2010.* Erstellt am: 30.03.2011. Verfügbar unter: URL:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/023079.html [Download am 20.10.2011, 17:45 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011c): *Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2010. Kinder in Familien nach Alter und Merkmalen der Erwerbstätigkeit der Eltern - Jahresdurchschnitt 2010.* Erstellt am: 30.03.2011. Verfügbar unter: URL:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/familien/023085.html [Download am 23.10.2011, 17:35 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011d): *Statistik der Ehescheidungen. Ehescheidungen seit 2001 nach Bundesland, nach der Kinderzahl und dem Alter der Kinder.* Erstellt am: 16.06.2011. Verfügbar unter: URL:
http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html [Download am 20.10.2011, 23:27 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011e): *Kindertagesheimstatistik 2010/11.*- Wien: STATISTIK AUSTRIA. Verfügbar unter: URL:
http://www.familieundberuf.at/fileadmin/downloads/Kinderbetreuung/5_Kindertagesheimstatistik_2010_2011.pdf [Download am 27.10.2011, 13:33 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011f): *Statistik der Ehescheidungen. Ehescheidungen, Scheidungsrate und Gesamtscheidungsrate seit 1946.* Erstellt am: 16.06.2011. Verfügbar unter:
URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/scheidungen/index.html [Download am 20.10.2011, 17:48 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011g): *Erwerbstätige (15 Jahre und älter) und Erwerbstätigenquote (15-64 Jahre) nach Lebensunterhalts-Konzept bzw. nach internationaler Definition (Labour Force-Konzept) und Geschlecht seit 1995.* Erstellt am: 14.9.2011. Verfügbar unter:
URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/erwerbstaetige/023540.html [Download am 20.10.2011, 11:13 Uhr]

STATISTIK AUSTRIA (2011h) *Bestandene Reife- und Diplomprüfungen Jahrgang 2010 nach Ausbildungsformen*. Erstellt am: 13.12.2011. Verfügbar unter: URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/034884.html [Download am 02.02.2012]

Statistisches Bundesamt (2011): *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2011*, Verfügbar unter: URL: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/Sozialleistungen/KinderJugendhilfe/TageseinrichtungenKindertagespflege5225402117004,property=file.pdf> [Download am 12.12.2011, 13:11 Uhr]

Stein, Anette/Bock-Famulla, Kathrin (2008): *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2008*.- Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, Verfügbar unter: URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-32D23F61-7F9E8BB8/bst/xcms_bst_dms_24533_24534_2.pdf [Download am 13.01.2012, 20:59 Uhr].

Steindorf, Gerhard (⁵2000): *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*.- Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhart.

Stichweh, Rudolf (1994): *Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analyse*.- Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stöbe-Blossey, Sybille/Mierau, Susanne/Tietze, Wolfgang: *Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum – Konzeption, Entwicklung und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“*.- In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, 10.Jahrgang (2008), Sonderheft 11/2008, S.105-122.

Strehmel, Petra: *Wovon hängt „gute Bildung“ tatsächlich ab?*- In: *Kindergarten heute. Die Fachzeitschrift*, (2008), H.1, S.8-13, Verfügbar unter: URL: http://www.kindergarten-heute.de/zeitschrift/hefte/inhalt_lesen.html?k_beitrag=2202804 [Download am 11.12.2011]

Strohm, Oliver/Ulich, Eberhard (Hrsg.)(1997): *Unternehmen arbeitspsychologisch bewerten. Ein Mehr-Ebenen-Ansatz unter besonderer Berücksichtigung von Mensch, Technik und Organisation*.- Zürich: vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich.

Student Point (o.J.): *ECTS - European Credit Transfer System*, Verfügbar unter: URL: <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=1020> [Stand 03.02.2012, 21:35 Uhr]

Terhart, Ewald: *Lehrerberuf und Professionalität*.- In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*.- Opladen.: Leske und Budrich, S.103-131.

Textor, M. R. (o.J.): *Österreich: der Kindergarten als Dienstleistungs- und Bildungseinrichtung. Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*. Verfügbar unter: URL: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1090.html> [Stand 30.01.2012, 14:55Uhr]

Thole, Werner/ Fölling-Albers, Maria/ Roßbach, Hans-Günther: *Die „Pädagogik der Kindheit“ im Fokus der Wissenschaften*. Einleitung.- In: Thole, Werner [u.A.] (Hrsg.) (2008): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*.- Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S.17-30.

Tietze, Wolfgang: *Sparen hat Grenzen: Wie gut sind unsere Kindergärten?*– In: *Welt des Kindes*, (1994), H.6, S.27-31.

Tietze, Wolfgang [u.A.] (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.*– Neuwied; Berlin: Luchterhand.

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog.*– Weinheim: Beltz.

Tietze, Wolfgang/Knobeloch, Janina/Gerszonowicz, Eveline (2005): *Tagespflege-Skala (TAS). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege.*– Weinheim und Basel: Beltz.

Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): *Kinder von 4-8 Jahren. Zur Qualität der Erziehungs- und Bildungsinstitutionen Kindergarten, Grundschule und Familie.*– Weinheim: Beltz.

Tietze, Wolfgang: *Qualitätssicherung im Elementarbereich.*– In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2008): *Zeitschrift für Pädagogik: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz.* 53. Beiheft.– Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 16-35.

Urban, Mathias: *Critical Thinking in Forschung, Praxis und Politik: Der Joint European Master in Early Childhood Education and Care.*– In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen.*– Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.97-107.

Vanderstraeten, Raf: *Zwischen Profession und Organisation. Professionsbildung im Erziehungssystem.*– In: Helsper, Werner/Busse, Susann/Hummrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): *Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel Schule.*– Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S.99-113.

Viernickel, Susanne: *Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals.*– In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft: Frühpädagogische Förderung in Institutionen*, 10.Jahrgang (2008), Sonderheft 11/2008, S.123-138.

Vorarlberger Landesregierung (2008): *Kindergartenbildungs- und –erziehungsplan. LGBL für Vorarlberg. Nr. 53/2008.* Verfügbar unter: URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_VO_20080828_53/LGBL_VO_20080828_53.pdf [Download am 02.10.2011, 13:35 Uhr]

Wagenblass, Sabine (2005): *Familien im Zentrum - Öffentliche Erziehung und Bildung zwischen Angebot und Nachfrage. Gutachten. Erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.* Verfügbar unter: URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-3258C6D8-2972AB00/bst/Doku_Familie_finale.pdf [Download am 14.10.2011, 15:33 Uhr]

Wallnöfer, Gerwald: *Professionalisierung durch Akademisierung.*– In: Balluseck von, Hilde (Hrsg.) (2008): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven – Entwicklungen – Herausforderungen.*– Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S.65-75.

Walser, Harald (2009): *Walser und Musiol: Kindergarten braucht einheitliche Mindeststandards. Grüne fordern Bundesrahmengesetz für Kinderbetreuung.* Erstellt am 03.09.2009. Verfügbar unter: URL http://vorarlberg.gruene.at/familie_seniorinnen/artikel/lesen/48053/ [Download am 03.12.2011,23:20 Uhr]

Wehner, Nicole (2010): *Die habitualisierte Inszenierung von Professionalität. Eine biographischen Studie im Berufsfeld der Sozialen Arbeit.*- Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.

Weinert, Franz E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit.*- In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen.*- Weinheim: Beltz Verlag, S.17-31.

Wien.at (o.J.): *Verpflichtendes Kindergartenjahr:* Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergartenjahr.html> [Stand 06.01.2012, 19:20 Uhr].

Wiener Landesregierung (2003): *Wiener Kindertagesheimverordnung (WKTHVO).*LGBl. für Wien Nr. 17/2003, 29. Verordnung, §10. Verfügbar unter: URL: <http://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/landesgesetzblatt/jahrgang/2003/html/lq2003029.htm> [Download am 01.10.2011, 23:00 Uhr]

Wiener Landesregierung (2010): *Wiener Frühförderungsgesetz – WFFG. Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen.* LGBl. für Wien Nr. 21/2010; ausgegeben am 6.April 2010. Verfügbar unter: URL: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/LrW/LRWI_S250_000/LRWI_S250_000.pdf [Download am 30.09.2011, 01:30]

Wroblewski, Angela: *Handicap Migrationshintergrund? Eine Analyse anhand von PISA 2000.*- In: Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2006): *Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich.* KMI Working Paper Nr.10/2006.- Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften. S.40-49. Verfügbar unter: URL: http://www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Download am 05.11.2011, 18:345 Uhr]

Wustmann, Cornelia: *Quo vadis ErzieherInnenausbildung? Akademische Studiengänge in der Elementarpädagogik.*- In: *Sozial Extra. Zeitschrift für soziale Arbeit*, 31.Jahrgang (2007), H.5/6, S.16-19.

9.1 Linksammlung

Nähere Informationen zu der Lissabon-Strategie sind auf der Homepage des BMWFJ nachzulesen. Verfügbar unter: URL: <http://www.bmwfj.gv.at/Wirtschaftspolitik/Wirtschaftspolitik/Seiten/LissabonStrategie.aspx> [Stand 02.11.2011].

Nähere Informationen zu den Ergebnissen der PISA-Testungen sind auf der Homepage des BIFIE verfügbar unter: URL: <https://www.bifie.at/pisa> [Stand 02.11.2011] oder auch auf der OECD-Homepage abrufbar unter: URL: http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html [Stand 02.11.2011]

Nähere Informationen und Ergebnisse der PIRLS-Testungen sind auf der Homepage des BIFIE abrufbar. Verfügbar unter: URL: <https://www.bifie.at/pirls> [Stand 02.11.2011]

Nähere Informationen und Ergebnisse der TIMSS-Testungen sind über die Homepage des BIFIE zu beziehen. Verfügbar unter: URL: <https://www.bifie.at/timss> [Stand 02.11.2011]

Nähere Informationen zu den „Kinder in Wien (KIWI)-Qualitätshandbüchern“ sowie deren Downloadmöglichkeit werden auf der Homepage von KIWI angeboten. Verfügbar unter: URL: <http://www.kinderinwien.at/quali-buecher.html> [Stand 07.10.2011]).

Nähere Informationen zur Helferinnen-/Helfer-Ausbildung siehe auch auf der Homepage „BIC.at“ (BerufsInformationsComputer). Verfügbar unter: URL: <http://www.bic.at/berufsinformation.php?tab=1> [Stand 15.01.2012]

Sämtliche Stellungnahmen zu dem Endbericht „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ sind auf der Homepage des BMUKK abrufbar: Verfügbar unter: URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/stellungnahmen.xml> [Stand 08.02.2012]

Skolverket (2011): *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011*, Verfügbar unter: URL: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687> [Download am 16.01.2012]

10. Abkürzungsverzeichnis

Abb.: Abbildung

BAKIP: Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik

BM: Bundesminister/Bundesministerin

BMBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst (2000-2006)

BMFSFJ: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Deutschland)

BMUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (seit 2007)

BMWF: Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung

BRD: Bundesrepublik Deutschland

DDR: Deutsche Demokratische Republik

ECEC: Early Childhood Education and Care

ECTS: European Credit Transfer System

EU: Europäische Union

Eurostat: Statistisches Amt der Europäischen Union

ISCED: International Standard Classification of Education

IFP: Bayrisches Staatsinstitut für Frühpädagogik

KMK: Kultusministerkonferenz

Kita: Kindertageseinrichtung

o. A.: ohne Angabe

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

PISA: Programme for International Student Assessment

SEEPRO: Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

u. a.: unter anderem

u. A.: und Andere

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

vgl.: vergleiche

z.B.: zum Beispiel

zit.: zitiert

11. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Ablaufmodell strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring ⁵ 2002, S.120)	19
Abb. 2: Kinder in Krippen nach Berufstätigkeit der Mutter 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online]).....	42
Abb. 3: Kinder in Kindergärten nach Berufstätigkeit der Mutter 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.80 [Online])	43
Abb. 4: Anteil der Kinder in Kindertagesheimen mit berufstätiger Mutter – Vergleich der Jahre 2000, 2005 und 2010; (*inklusive altersgemischter Kinderbetreuungseinrichtungen) (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, Grafik 9, S.13 [Online])	44
Abb. 5: Kindertagesheime im Jahr 2010 nach dem Beginn der Öffnungszeiten (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.12).....	45
Abb. 6: Kindertagesheime im Jahr 2010 nach dem Ende der Öffnungszeiten (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.12).....	46
Abb. 7: Anzahl Kinder in Kindergärten nach Anwesenheitsdauer 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.75 [Online])	47
Abb. 8: Anzahl Kinder in Kinderkrippen nach Anwesenheitsdauer 2010/11 (Q: vgl. STATISTIK AUSTRIA 2011e, S.75 [Online])	47
Abb. 9: Tabelle 5: Bestimmungen zu Gruppenstrukturen in Kindergärten (Q: Baierl/Kaindl 2011, S.20 [Online]).....	89
Abb. 10: Stundentafel des BAKIP-Lehrplans 2004/Pflichtgegenstände (Q: vgl. BMBWK 2004a, S.6f [Online]).....	114
Abb. 11: Stundentafel des BAKIP-Lehrplans 2004/Zusatzausbildung Hortpädagogik (Q: vgl. BMBWK 2004a, S.7 [Online])	115
Abb. 12: Stundentafel des BAKIP-Lehrplans 2004/Freigegegenstand Früherziehung (Q: vgl. BMBWK 2004a, S.7 [Online])	115
Abb. 13: Ausbildungsstruktur und Arbeitsfelder: Erzieherin (Q: Oberhuemer/Schreyer 2010, S.82)	180
Abb. 14: Ausbildungsstruktur und Arbeitsfelder: Sozialpädagogin (Q: Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83)	181
Abb. 15: Ausbildungsstruktur und Arbeitsfelder: Lärare för yngre åldrar (Lehrerin/Lehrer für jüngere Kinder (Q: Oberhuemer/Schreyer 2010, S.347)	183

12. Anhang

- Zusammenfassung
- Abstract
- Lebenslauf
 - Katrin Havlicek
 - Claudia Leitner
- Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der SEEPRO-Studie (2010)
 - Kategorie 1: Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung
 - Kategorie 2: Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte
 - Kategorie 3: Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals

Zusammenfassung

Das konkrete Forschungsvorhaben dieser Diplomarbeit ist, Aspekte des derzeitigen aktuellen bildungswissenschaftlichen, professionstheoretischen und bildungspolitischen Diskurses – welcher die Veränderungen der Institution Kindergarten, die Arbeit mit Kindern und die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen beschreibt – darzustellen und gegeneinander zu halten, um daraus Schlüsse für die Ansprüche an eine Ausbildung von Kindergarten- bzw. Elementarpädagoginnen und -pädagogen zu ziehen.

Anhand einer Literaturrecherche werden Erkenntnisse über demografische Faktoren, Motive, Ideen, Ansprüche der Gesellschaft, sowie Trends aktueller bildungspolitischer Entwicklungen herausgearbeitet um aufzuzeigen, durch welche Einflussgrößen das Aufgabenfeld der österreichischen Kindergärten und damit die Rolle und Anforderungen an das Kindergartenfachpersonal determiniert werden. Weitere Erkenntnisse über das Aufgabenfeld des pädagogischen Personals sowie über den Bildungsauftrag und den Qualitätsanspruch des Kindergartens, liefert die Auseinandersetzung mit dem „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ (BMUKK 2009a) sowie mit seinen Ergänzungen, welche in einem bildungswissenschaftlichen Kontext verortet werden. In weiterer Folge wird auf Basis einer Lehrplananalyse untersucht, ob die derzeitige Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik die künftigen Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf die mannigfaltigen Anforderungen, denen sie sich im Beruf stellen müssen, entsprechend vorbereitet werden und inwiefern eine Tertiärisierung der Ausbildung und die Professionalisierung des Kindergartenfachpersonals zu diskutieren sei.

Durch einen Ländervergleich mit Deutschland und Schweden, anhand der Ergebnisse der SEEPRO-Studie (Oberhuemer/Schreyer 2010) über die Ausbildung und Arbeitsfelder von frühpädagogischen Fachkräften, werden Rückschlüsse über mögliche Chancen und Risiken einer Implementierung der Ausbildung in den tertiären Bildungssektor in Österreich gezogen. Inwiefern die untersuchten Entwicklungen, auch in Österreich eintreffen werden, lässt sich nicht vorhersagen. Jedoch werden durch die Analyse von Ländervergleichen Möglichkeitsräume für Österreich eröffnet.

Abschließend werden, mit Blick auf die bisherigen Ergebnisse dieser Diplomarbeit, die ersten Ansätze der Implementierung einer einheitlichen Ausbildung aller Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich im tertiären Bildungssektor untersucht. Die Einsicht in den ersten Entwurf des Curriculums „PädagogInnenbildung NEU“ (BMUKK/BMWF 2011) soll einen Ausblick auf mögliche zukünftige Ausbildungsmodalitäten für elementarpädagogische Fachkräfte geben.

Abstract

This master thesis focuses on the presentation and comparison of aspects of the current discussions about educational researches, professionalization theory as well as educational policy, indicating a change of the concept of the institution nursery school, as well as the work with children and the training of kindergarten teachers. The goal is to draw conclusions concerning the claims put upon the training of kindergarten teachers and early childhood pedagogues.

Based on a literature research the authors present findings concerning demographical facts, reasons, ideas and community claims, as well as trends in current educational politics to identify the influencing factors on the Austrian kindergarten system's scope of duties, which consequently determines the roles and claims towards kindergarten teachers.

Additional findings about the educationalists' scope of duties, their educational assignment and the demand for quality in the kindergarten are generated through the analysis of the "Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (BMUKK 2009a)" and its extensions. These results will be positioned in a context of education research.

Furthermore the authors survey, if the current curriculum in educational establishments for kindergarten educationalists provide them with enough competences to manage the many requirements that are presented to them during their practical work. Within this master thesis it is questioned, to which extent a switch of the training/education from secondary level to tertiary level and the professionalization of kindergarten teachers are reasonable.

Using a comparison between Germany's and Sweden's early education and care systems, on the basis of the results presented in the SEEPRO survey (Oberhuemer/Schreyer 2010), the authors then draw conclusions concerning chances and risks for Austria in connection with changing the educational level for pedagogues to the tertiary level. The SEEPRO survey deals with the fields of work and the training of early childhood educationalists. If, or to which extent the analyzed developments might take place in Austria cannot properly be judged, but in this master thesis the authors present possibilities for the developments in early childhood education in Austria.

Concluding, the authors examine the first approaches of a holistic, tertiary training for all Austrian pedagogues. Furthermore the authors formulate a preview of possible educational modalities for early educationalists, based on the analysis of the curriculum "PädagogInnenbildung NEU (BMUKK/BMWF 2011)".

Lebenslauf

Katrin Havlicek

Persönliche Daten

Katrin Marie Havlicek
geb. Oktober 1982 in Wien, ledig
Wohnort: Wien

Ausbildung

Seit 2002	Studium der Pädagogik an der Universität Wien Studienschwerpunkte Schulpädagogik und Medienpädagogik
2002	Reife- und Diplomprüfung
1997	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Zusatzausbildung zur Hortpädagogin
1993	Bundesgymnasium/Bundesrealgymnasium Bruck an der Leitha
1989	Volksschule, Niederösterreich

Beruflicher Werdegang

Seit 2010	KulturKontakt Austria, 1010 Wien Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMUKK
2006-2010	KeyKontakt PR (ehemalige ÖKS-Kultur Service GmbH); 1010 Wien Projektassistenz, Projektleitung: Veranstaltungs- und Ausstellungsorganisation; Pressebetreuung; Journalisten- und KünstlerInnen Betreuung; Projektmitarbeiterin in verschiedenen Projekten und Fachtagungen des BMUKK
2004-2006	KulturKontakt Austria, 1060 und 1010 Wien Praktikantin, Projektassistenz, Sekretariatsvertretung, Sommervvertretung PRM-Mitarbeiterin
2002-2004	KIWI- Kinder in Wien Kindergarten und Hort, 1030 Wien fallweise pädagogische Vertretung der Kindergarten und Hortlerzieherin
1999-2002	Ferialarbeiten: KIWI- Kinder in Wien; Kinder-Animateurin, Zillertal Tirol; Kinderlager-Betreuung; Technisches Museum- PR Abteilung

Claudia Leitner

Persönliche Daten

Claudia Leitner
geb. Oktober 1982 in Wien, ledig
Wohnort: Wien

Ausbildung

SS 2006	Erasmusaufenthalt an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Deutschland
Seit 2002	Studium der Pädagogik an der Universität Wien Studienschwerpunkte Schulpädagogik und Sozialpädagogik
2002	Reife- und Diplomprüfung
1997	Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Zusatzausbildung zur Hortpädagogin
1993	Musikhauptschule, Wien
1989	Volksschule, Wien

Beruflicher Werdegang

Seit 2004	KIWI - Kinder in Wien fallweise pädagogische Vertretung in Kindergärten und Horten
2008-2011	KeyKontakt PR, 1010 Wien Projektleitung: Veranstaltungs- und Ausstellungsorganisation; Pressebetreuung; Journalisten- und KünstlerInnen Betreuung; Projektleiterin von verschiedenen Projekten des BMUKK
2005-2007	KeyKontakt PR (ehemalige ÖKS-Kultur Service GmbH); 1010 Wien Projektassistentin; Projektmitarbeiterin bei verschiedenen Projekten und Fachtagungen des BMUKK
2005	WIJUG „Wiener Jugenderholung“ Stellvertretende Leitung, während des Sommerturnus (im August) im Jugendheim Vorderlengau
2003-2006	WIJUG „Wiener Jugenderholung“ Kindergruppen-Betreuerin, während des Sommerturnus (jeweils im Juli) im Jugendheim Vorderlengau
2001	Praktikum: WIJUG „Wiener Jugenderholung“ Kindergruppen-Betreuerin, während des Sommerturnus (Juli) in Scheibbs
1998/1999	Sommerpraktikum im Privatkindergarten „Pfiffikus“ in Wien

Die Autorin dieser Diplomarbeit war im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit bei KeyKontakt PR, bei der organisatorischen Vorbereitung der Stakeholderkonferenzen von „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ tätig.

Danksagung

Wir danken unseren Familien, Freundinnen und Freunden für ihr Verständnis, für die Geduld und Unterstützung. Unser besonderer Dank gilt Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser für die konstruktiven Anregungen beim Verfassen unserer Arbeit.

Wien, im Februar 2012

Katrin Havlicek & Claudia Leitner

Ergebnisse der Qualitativen Inhaltsanalyse der SEEPRO-Studie (2010)

Kategorie 1: Gesellschaftlicher und politischer Kontext der Kinderbetreuung

Deutschland:

„Seit Anfang 2002, nach dem enttäuschenden Abschneiden der Schüler und Schülerinnen aus Deutschland bei der internationalen PISA-Studie, steht auch die Frühpädagogik auf der politischen Tagesordnung. Insbesondere zwei Strategien markierten entscheidende Wendepunkte in der Geschichte der Frühpädagogik: zum einen die sukzessive Verabschiedung von offiziellen Bildungsplänen für den elementarpädagogischen Bereich in allen Bundesländern zwischen 2003 und 2007; zum anderen ein erklärtes Regierungsziel zum Ausbau der Plätze für unter drei Jährige auf ein Versorgungsniveau von 35% sowie die gesetzliche Verankerung eines Rechtsanspruchs auf ein Betreuungsangebot für Kinder im Alter von 1 und 2 Jahren ab 2013 (Kinderförderungsgesetz 2009 – KiFöG).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.68)

„Die Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder vor der Pflichtschulung gehören in Deutschland nicht zum öffentlichen Bildungssystem, sondern zum System der Kinder- und Jugendhilfe. Während Bildung in der Hoheit der 16 Bundesländer liegt, hat die Bundesregierung bei der Kindertagesbetreuung Anregungskompetenz und kann gesetzliche Vorgaben machen, die von den Ländern in eigene Gesetze umgesetzt werden.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.70)

„Auf der kommunalen Ebene sind es die Gemeinden, die sich meist in Gemeindeverbänden zusammenschließen, die in der Regel die Zuständigkeit für Entscheidungen über die Kindertagesbetreuung haben. Die Kommunen arbeiten mit einer Vielzahl unterschiedlicher Träger zusammen, wobei hier die Wohlfahrtsverbände und die katholische und evangelische Kirche, die insgesamt über 60% der Plätze in der Kindertagesbetreuung bereitstellen, eine herausragende Rolle spielen. Auch die Tageseinrichtungen in freier Trägerschaft unterstehen der staatlichen Aufsicht. Die einzelnen Einrichtungsträger sind für den Betrieb der jeweiligen Tageseinrichtung zuständig, stellen die Fachkräfte ein und geben eine trägerspezifische Grundrichtung vor.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.70)

„Diese Verantwortungsstrukturen beruhen auf dem Prinzip der *Subsidiarität*. Dies bezieht sich auf die Verpflichtung der öffentlichen Träger, soziale Aufgaben erst dann zu

übernehmen, wenn der Bedarf nicht durch freie Träger gedeckt werden kann. Das bedeutet, dass freie Träger von staatlicher Seite unterstützt werden, damit sie ihre Funktion eigenständig ausüben können.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.70f)

„Im Rahmen des Kinderförderungsgesetzes, das am 1.1.2009 in Kraft getreten ist, wurde festgelegt, bis zum Jahr 2013 ein bedarfsdeckendes Angebot für Kinder im Alter von 1 bis 3 Jahren bereitzustellen. Aktuell haben nur 15,5% der unter drei Jährigen (...) einen Platz in einer Tageseinrichtung oder in der Kindertagespflege.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.71)

„Neben dem rein quantitativen Ausbau der Betreuungsangebote rücken Qualitätsfragen zunehmend in den Blick. Hier fehlt noch z.B. in der Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals weitgehend eine entsprechende Fokussierung auf die Bildungs- und Erziehungsarbeit mit unter drei Jährigen - auch bei der Öffnung der Kindergärten für unter drei Jährige.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.71)

„Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz ab 3 Jahren bis zur Einschulung wurde im Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/1991 geregelt und bis 1996 in den einzelnen Bundesländern umgesetzt. Obwohl Eltern sich in allen Bundesländern auf einen Platzanspruch berufen können, sehen die Bedingungen dafür sehr unterschiedlich aus. Das betrifft zum einen die garantierten Betreuungszeiten, zum anderen die Altersgruppe der Kinder, die einen Rechtsanspruch hat. In vier Ländern (Baden-Württemberg, Bremen, Hessen und Sachsen) werden keine Mindestbetreuungsstunden garantiert; in den meisten anderen Bundesländern können sich die Eltern in der Regel auf fünf bis sieben Stunden Betreuung täglich verlassen. Der Rechtsanspruch gilt in den allermeisten Bundesländern für Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren; in Brandenburg von 3 Jahren bis zur 4. Klasse, in Sachsen-Anhalt von der Geburt bis zum Schuleintritt und in Thüringen von 2 bis 6 Jahren (Bock-Famulla, 2008). Kindern vergleichbare Chancen zu bieten bleibt weiterhin eine Herausforderung für die Zukunft.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.72)

„Als Konsequenz aus dem im Tagesbetreuungsgesetz (2005) festgelegten Ausbauzielen (Plätze für 35% der unter drei Jährigen ab 2013) müssten nach Prognosen von Experten nicht nur rund 319.000 Plätze (70%) in Kindertageseinrichtungen und 136.000 Plätze (30%) in der Kindertagespflege geschaffen werden, sondern es entsteht außerdem bei einem angenommenen Erzieher-Kind-Schlüssel von 1 zu 5 ein zusätzlicher Bedarf an etwa 50.000 Vollzeitstellen für Erzieherinnen (Rauschenbach & Schilling, 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.73)

„Kindergärten waren traditionell Tageseinrichtungen für Kinder nach Vollendung des 3. Lebensjahres bis zum Schuleintritt. Heute werden zunehmend sowohl zwei Jährige als auch jüngere Schulkinder (nach der Schule) aufgenommen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75)

„In den letzten Jahren ist in Deutschland Qualitätsmanagement im Bereich der Kindertageseinrichtungen deutlich in den Vordergrund gerückt. So wurden im Rahmen der vom BMFSFJ geförderten „Nationalen Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“ ab 2000 in fünf bundesweiten Teilprojekten in einer ersten Projektphase Qualitätskriterien für verschiedene Einrichtungsformen und für Träger von Tageseinrichtungen entwickelt, die durch Verfahren zu internen und externen Evaluation ergänzt wurden. Ab 2003 verankerte eine zweite Projektphase die Ergebnisse bundesweit in der Praxis (...) Eine bundesweite Verpflichtung dazu existiert nicht.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.77)

„In Kinderkrippen werden Kinder bis zu 3 Jahren betreut.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.78)

Österreich:

„Noch herrschen in Österreich die traditionellen Vorstellungen von familiären Rollenverteilungen vor und es gab wenig Investitionen in öffentliche Betreuungsangebote, vor allem für unter drei Jährige (Kröhnert et al., 2008).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.276)

„Dezentrale Strukturen und eine Vielfalt von Einrichtungsträgern haben in Österreich zu einem komplexen System von frühpädagogischer Betreuung und Bildung geführt. Jedes der neun Bundesländer ist verantwortlich für Gesetzgebung, Organisation und Finanzierung der Angebote (OECD, 2006). Kindergärten und andere frühpädagogische Angebote unterstehen in Österreich dem Wohlfahrtssystem. Die zuständige Verwaltung variiert jedoch in den einzelnen Bundesländern und kann in der Bildungsbehörde oder in anderen Ressorts mit Verantwortung für Kinder verortet sein.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.277)

„Die Träger sind zuständig für die Planung und den Betrieb von Einrichtungen sowie für die Einstellung des Personals. Die Kindergartengesetze jedes Bundeslandes setzen Standards hinsichtlich der Gebäude, der Räume und Ausstattung, der Gruppengröße, der Ausbildung des Personals usw.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.277)

„In Österreich haben Kinder - anders als in vielen anderen europäischen Ländern - keinen individuellen Rechtsanspruch auf einen Platz im Kindergarten. Der Zugang hängt ab von der Verfügbarkeit der Plätze. Kommunen sind auch nicht verpflichtet, für Eltern, die sich dafür anmelden, Plätze bereit zu stellen - ob dies nun Plätze im Kindergarten sind oder in Kinderkrippen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.278)

„In der Regel besuchen in städtischen Ballungsräumen wesentlich mehr Kinder eine Tageseinrichtung als im ländlichen Raum. Vor allem Betreuungsangebote für schulpflichtige Kinder und für unter drei Jährige stehen überwiegend in Städten zur Verfügung.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.279)

„Kindergärten sind als Halbtagsgruppen (mit oder ohne Mittagessen) oder als Ganztagsgruppen (meist von 6:30 Uhr bis 17:30 Uhr) konzipiert. Die Gruppengröße variiert, in einigen Regionen können bis zu 28 Kinder in einer Gruppe sein. Der offizielle Personalschlüssel ist 1:16; im OECD-Bericht wurde jedoch festgestellt, dass er nicht selten bei 1:23 liegt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280)

Schweden:

„Seit 1996 ist für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege das Bildungsministerium zuständig, während die Planung und Organisation auf lokaler Ebene die Aufgabe der 290 Kommunen ist. Das nationale Ministerium ist im Rahmen der frühpädagogischen Versorgung verantwortlich für die übergreifende Politik, Ziele, Richtlinien und finanzielle Strukturen (Allodi, 2007). Diese werden dann in die lokale Politik auf kommunaler Ebene übertragen. Frühpädagogische Tageseinrichtungen werden von gewählten kommunalen Ausschüssen kontrolliert und über kommunale Einkommenssteuern finanziert.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337)

„Während die Einrichtungen bis in die Mitte der 1990er Jahre Teil der sozialen Wohlfahrt und deutlich an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes gebunden waren, befinden sie sich nun unter der Aufsicht der Nationalagentur für Bildung (*Skolverket*) und müssen deutlicher als bisher sicherstellen, dass durch ihre Versorgung das Recht der Kinder auf Bildung gewährleistet ist.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337)

„In erster Linie sind immer noch die Kommunen die Hauptanbieter für frühpädagogische Versorgung. Dennoch wurde nach dem Regierungswechsel in den frühen 1990er Jahren die unabhängige und über Zuschüsse finanzierte Versorgung, die in der Regel von Eltern- und Personalkooperativen, Kirchen und anderen Körperschaften angeboten wird, bestärkt und nimmt in den letzten Jahren zu. Bisher sind etwa 25% der Einrichtungen privat-

gemeinnützig, die von 17% der Kinder dieser Altersgruppe besucht werden (Euiydice/Eurybase, 2009). Obwohl die privat betriebenen Einrichtungen sich immer noch bei den Kommunen registrieren müssen, brauchen sie seit Juli 2006 keine Erlaubnis mehr von der schwedischen Nationalagentur für Bildung (Swedish Institute, 2007), so dass dies künftig durchaus ein Qualitätsproblem werden könnte.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337)

„Die in den 1990er Jahren begonnene Dezentralisierungspolitik führte zu einer gestiegenen lokalen Kontrolle. Nicht nur den Kommunen, sondern auch den frühpädagogischen Einrichtungen stehen mehr Ressourcen zu - daher haben sie auch gestiegene Verantwortlichkeiten (Skolverket, 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.337)

„Neben einem Jahresbericht, der seit der Einführung des frühpädagogischen Curriculums 1998 Pflicht ist, fordern einige Kommunen individuelle Entwicklungspläne (...). Diese fokussieren jedoch eher auf Leistungsziele, als dass sie als Unterstützungsmaßnahme für das Wachstum und die Entwicklung jeden Kindes gelten, und ermutigen damit die einzelnen Fachkräfte, gegen die offiziellen Ziele des nationalen Curriculums zu arbeiten.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338)

„Der Anteil der Kinder unter dem Pflichtschulalter, die frühpädagogische Einrichtungen besuchen, hat in den letzten 20 Jahren beständig zugenommen. 2008 besuchten knapp über 81% der ein bis fünf Jährigen eine frühpädagogische Tageseinrichtung (*förskola*). Während etwa 46% der ein Jährigen - im europäischen Vergleich ein sehr hoher Anteil - Einrichtungen besuchen, sind es bei den zwei Jährigen schon über 86% (...). Da viele Eltern von der kombinierten, bezahlten Elternzeit Gebrauch machen, gibt es in den Einrichtungen sehr wenige Kinder unter 1 Jahr. Auch wenn der Besuch einer Vorschulklasse freiwillig ist, wird sie von ca. 96% der sechs Jährigen besucht.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.339)

„Seit 1982 sind die Kommunen verpflichtet, einen kostenfreien Halbtagesplatz für sechs Jährige vorzuhalten - als Vorgänger der Vorschulklassen, die offiziell 1998 gegründet wurden. Seit 1995 müssen sie für alle Kinder zwischen 2 und 12 Jahren einen Platz in einer Kindertageseinrichtung oder in der Familientagespflege bereitstellen, wenn die Eltern arbeiten oder studieren. Jedoch zeigen die Ergebnisse einer Studie (2009) der Nationalagentur, dass 41 der 290 Kommunen nicht in der Lage sind, im empfohlenen Zeitraum zwischen drei oder vier Monaten nach der Erstbewerbung der Eltern einen Platz bereitzustellen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340f)

„Um mehr einkommensschwache Familien zu erreichen, ist ein solcher Platz seit 2001 für Kinder von arbeitslosen Eltern und seit 2002 für Eltern in Elternzeit kostenfrei. Mit einem „Platz“ sind mindestens drei Stunden pro Tag oder 15 Stunden wöchentlich gemeint. 2003 wurde der Begriff „allgemeine Vorschule“ geprägt, was bedeutete, dass alle Kinder ab dem Herbst, in dem sie 4 Jahre alt werden, den Anspruch haben, mindestens 525 Stunden jährlich kostenfrei eine Einrichtung zu besuchen. Derzeit wird ein Vorschlag diskutiert, nach dem ab 2010 auch drei Jährige in der „allgemeinen Vorschule“ betreut werden sollen. Alle Kinder mit Behinderungen oder solche mit besonderem Betreuungsbedarf haben ebenfalls das Recht auf einen kostenfreien Platz.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341)

Kategorie 2: Arbeitsfelder und Aufgaben der frühpädagogischen Fachkräfte

Deutschland:

„Um den Übergang in die Schule für alle Beteiligten (Kinder, Eltern, Kita, Schule) möglichst optimal gestalten zu können, ist eine Intensivierung der Kooperation der beiden Bildungsorte Kita und Schule unerlässlich. (...) So gilt als wichtigste Herausforderung, dass die Kooperation auf allen Ebenen unterstützt wird: Dazu gehören Vernetzungsstrategien auf der Steuerungsebene; regional angepasste und verbindliche Kooperationsstrategien auf der kommunalen und institutionellen (Kita-Grundschule) Ebene; institutionsübergreifende Grundsätze (wie z.B. der Bildungs- und Erziehungsplan in Hessen); sowie der kontinuierliche Austausch zwischen Kita-Fachkräften und Grundschulpädagoginnen über ihre gemeinsame Aufgabe in zwei sich grundlegend wandelnden Arbeitsfeldern.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.72)

„Die verbindliche Gruppengröße sowie die Personalausstattung unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. 2006 lag die Gruppengröße für Ganztagesgruppen für Kinder von 3 bis 6 Jahren bei zwölf (Berlin) bis 24 (Bayern) Kindern. In Gruppen für Kinder unter 3 Jahren wurden zwischen acht (Bremen) und 13 (Niedersachsen) Kindern betreut (Bock-Famulla, 2008). 29% der Kinder von 3 bis 6 Jahren, die im Westen Deutschlands einen Kindergarten besuchen, haben einen Migrationshintergrund, während es im Osten nur etwa 6% sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2008).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75)

„Die Gruppen werden in der Regel von mindestens einer pädagogischen Fachkraft (vorwiegend Erzieherinnen) und einer qualifizierten Hilfskraft (vorwiegend Kinderpflegerinnen) betreut. Im Hinblick auf den Personalschlüssel zeigen sich besonders große Unterschiede je nach Bundesland: 2006 rangierten die standardisierten Personalschlüssel im Kindergarten (bei angenommener Ganztagesbetreuung und Vollzeitkräften) von 1:8,8 in Rheinland-Pfalz bis zu 1:13,6 in Mecklenburg-Vorpommern (Bock-Famulla, 2008).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75)

„Das Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/91 gab einen nur sehr allgemein gehalten Bildungsauftrag für die Kindergärten vor: die Förderung der Entwicklung des Kindes zu „einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“. Gesetzlich festgelegt wurde auch die für Deutschland geltende Trias: Betreuung, Bildung und Erziehung als integriertes Konzept. Das Gesetz gab aber keine grundlegende oder verbindliche Konzeption vor.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.75)

„Zwischen 2003 und 2007 haben alle Bundesländer offizielle Bildungsprogramme für die frühpädagogische Arbeit eingeführt. 2004 wurde außerdem ein bisher einmaliger „Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ von allen 16 Jugend- und Kultusministern verabschiedet. Die formulierten Grundprinzipien in diesen Dokumenten beziehen sich auf eine Vorstellung von Kindern als Akteure des eigenen Lernens im Rahmen eines weit gefassten Ansatzes der Bildung, Erziehung und Betreuung. Spezifische und weitgehend übereinstimmende Bildungsbereiche und (Basis-)Kompetenzen werden beschrieben, wenn auch in unterschiedlicher Detailliertheit. Zentrale Ansprüche sind dabei die Forderung nach Chancengleichheit, die Verbindlichkeit einer Einrichtungskonzeption, die Dokumentation der Bildungsprozesse der Kinder und die regelmäßige Evaluation der Arbeit der Fachkräfte.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.76)

„In zwei Bundesländern wurden Prinzipien der bereits für den frühpädagogischen Bereich entwickelten Bildungspläne in den Grundschulbereich hineingetragen – so vor allem im Bildungsplan des Landes Hessen für Kinder im Alter von 0 bis 10 Jahren, aber auch in Thüringen. Der hessische Bildungsplan orientiert sich im Kern am Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan, der als erster frühpädagogischer curricularer Rahmen in Deutschland nach der PISA-Studie entstand. (Fthenakis, 2003).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.76)

„Traditionsgemäß gibt es in Deutschland keine verbindlichen Vorgaben für die regelmäßige Einschätzung der Entwicklungsfortschritte einzelner Kinder. Auch bei den curricularen Vorgaben der Bundesländer werden Bildungsziele und –aufgaben ausdrücklich als Anforderungen an die Einrichtung formuliert, nicht als Leistungsnormen,

die das Kind erbringen muss. Die Bildungsdiskussion hat aber ein erhöhtes Interesse an Fragen der Entwicklungsdokumentation hervorgebracht und in den letzten Jahren wurde eine Reihe von Beobachtungsverfahren und Dokumentationsansätzen (z.B. Leu et al., 2007) entwickelt. In Bayern wird beispielsweise seit Herbst 2005 der Sprachstand von Kindern, deren Eltern beide nicht deutschsprachiger Herkunft sind, durch ein verbindliches Beobachtungsinstrument (SISMIK) festgestellt; seit Herbst 2008 wird außerdem der Sprachstand von deutschsprachig aufwachsenden Kindern gegen Ende des vorletzten Kindergartenjahres ebenfalls durch ein verbindliches Beobachtungsverfahren (SELDAK) erhoben (Ulich & Mayr, 2003; 2006).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.76)

„Die Leitidee einer `inkluisiven Bildung/Erziehung` ist in Deutschland noch nicht gesetzlich verankert. Vielmehr wird der Begriff der `Integration` verwendet (Schumann, 2009). Inklusive Bildung erfordert flexible Bildungs- und Betreuungsangebote und entsprechende strukturelle und inhaltliche Anpassungen im Kita-System.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.76)

„Neben integrativen Gruppen in Regeleinrichtungen, die mehrere behinderte Kinder betreuen, gibt es auch die Maßnahme der Einzelintegration, die vor allem dann angewandt wird, wenn in einer Einrichtung nur ein Kind besonderer Unterstützung bedarf. Nicht zuletzt ist die Zunahme von integrativen Gruppen auch auf den Rückgang der Kinderzahlen zurückzuführen – dadurch öffnete sich manche Tageseinrichtung auch für Kinder mit besonderen Betreuungsbedürfnissen (BMFSFJ, 2009a).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.77)

„Das SBD VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz 1990/91) verpflichtet die pädagogischen Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit den Eltern. Eltern haben das Recht, Angebote nach ihren Wünschen auszuwählen; darüber hinaus sind sie in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtungen zu beteiligen. Unterschieden werden informelle Rechte, wie beispielsweise Informationen über die Entwicklung des Kindes, von formellen Rechten, die in der Regel durch den von der Einrichtung einzusetzenden Elternbeirat wahrgenommen werden und die die Konzeption, die Öffnungszeiten und Aufnahmeverfahren sowie Verwendung der finanziellen Mittel betreffen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.77)

„In der letzten Zeit gibt es allerdings auch immer mehr Kindergärten, die ihre Einrichtungen für unter drei Jährige öffnen, eine Praxis, die bei Experten nicht unumstritten ist. Der Betreuungsschlüssel beträgt bei einer fünf- bis siebenstündigen Betreuungszeit je nach Bundesland zwischen 1:3,6 und 1:10 (Viernickel & Schwarz, 2009).

Auch wenn die Mehrzahl der Bildungsprogramme der Länder im Prinzip auf die

Altersgruppe vom ersten Lebensjahr bis zur Einschulung zielt – wie auch der Gemeinsame Rahmen für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen – liegt der Schwerpunkt der formulierten Vorgaben und Empfehlungen doch überwiegend auf der Bildungs- und Erziehungsarbeit mit älteren Kindern im Kindergartenalter und im Übergang zur Grundschule. Aus diesem Grund fokussiert zurzeit eine Reihe von Forschungen und Entwicklungsarbeiten auf die pädagogische Arbeit mit unter drei Jährigen (siehe u.a. Becker-Stoll et al., 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.79)

„Kinder- und Familienzentren (auch Eltern-Kind-Zentrum genannt) sind Angebotsformen, die sowohl Bildungsangebote für Kinder als auch familienstützend Dienstleistungen in einem integrierten Konzept anbieten. Die Angebote umfassen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Familienbildung und die Stärkung von Erziehungskompetenzen, Familienhilfe und Beratungsangebote sowie Bildungs- und Erlebnisangebote für (Groß-) Eltern und Kinder. Dabei unterscheiden sich die Angebote je nach ihrem Einzugsgebiet erheblich. Wichtig ist jedoch immer die Niedrigschwelligkeit der Angebote und die Öffnung zum Sozialraum. Am häufigsten entwickeln sich die Zentren aus einer Kita weiter, deren Leitung zuständig für das gesamte Angebot ist; es existieren aber auch Kooperationsmodelle, bei denen sich verschiedene Einrichtungen auf ein gemeinsames Konzept verständigen. Seltener sind die verschiedenen Bereiche in einem Gebäude zusammengefasst.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80)

„In Nordrhein-Westfalen (NRW) wird von diesen Einrichtungen beispielsweise erwartet, dass Sprachförderung in der Einrichtungskonzeption verankert ist, Kooperation mit Einrichtungen der Familienhilfe stattfindet, die Vermittlung von Tageseltern unterstützt wird und das Angebot am jeweiligen Sozialraum ausgerichtet ist. Um eine dauerhafte Förderung zu erhalten, müssen sich die Zentren in NRW durch ein Gütesiegel zertifizieren lassen, das verschiedene Leistungs- und Strukturbereiche berücksichtigt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80)

„Die Berufsgruppe der staatlich anerkannten Erzieherinnen bildet mit 66 Prozent in den westlichen und 90 Prozent in den östlichen Bundesländern die Kerngruppe des pädagogischen Personals in den Kindergärten, Kinderkrippen und anderen Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Auch 2009 sind Erzieherinnen mit knapp über 70% des Personals von Kindertageseinrichtungen weitaus die größte Berufsgruppe. Mehr als die Hälfte der Erzieherinnen hat eine Gruppenleitung inne (Statistisches Bundesamt, 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83)

„Zurzeit ist der Erzieherinnenberuf vorwiegend ein Teilzeitberuf. Nur 38.3% der Berufsgruppe arbeitete 2008 Vollzeit (Statistisches Bundesamt 2009. Eigene Berechnungen).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.86)

Österreich:

„In Österreich gibt es keine klare Strategie hinsichtlich der Inklusion von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und auch keinen Anspruch auf eine Betreuung/Erziehung in Regeleinrichtungen (OECD, 2006), obwohl mittlerweile viele Eltern Interesse an einem inklusiven Ansatz zeigen. Drei- bis sechs-jährige Kinder mit Behinderungen können entweder einen Sonder- oder Förderkindergarten besuchen, in dem das Personal neben der Ausbildung zum Kindergartenpädagogen noch eine zusätzliche Ausbildung in förderpädagogischen Ansätzen hat oder - was immer häufiger ist - eine „integrative Gruppe“ in einem Regelkindergarten. Eine solche Gruppe besteht aus maximal 15 Kindern, von denen drei bis fünf als beeinträchtigt gelten. In diesen Gruppen sollen eine Kindergartenpädagogin und eine förderpädagogische Fachkraft zusammenarbeiten, unterstützt von zwei Assistentinnen. Dennoch werden diese Kriterien nicht immer eingehalten. Es fehlt hier zum einen an der Initiative der Regierung, zum anderen gibt es nur ungenaue Daten über den Zugang zu solchen Angeboten und über die spezielle Unterstützung, die diese Kinder und ihre Familien brauchen (OECD, 2006).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.278)

„Ein integriertes Verständnis von Betreuung, Bildung und Erziehung ist für alle frühpädagogischen Angebotsformen in Österreich typisch. Bildung, Erziehung und Betreuung werden als einander ergänzende und miteinander verbundene Aufgaben betrachtet. In Kindergärten werden im Allgemeinen Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren betreut, in altershomogenen oder auch in altersgemischten Gruppen. In einigen werden auch bereits zwei Jährige aufgenommen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280)

„Offiziell wird jede Gruppe von einer Kindergartenpädagogin mit einer höheren sekundären oder einer post-sekundären berufsqualifizierenden Ausbildung betreut. Je nach lokalen Vorgaben ist auch eine zweite Person regelmäßig in der Gruppe, entweder eine zweite Kindergartenpädagogin oder eine (unqualifizierte) Assistentin. Kindergärten sind als Halbtagsgruppen (mit oder ohne Mittagessen) oder als Ganztagsgruppen (meist von 6:30 Uhr bis 17:30 Uhr) konzipiert. Die Gruppengröße variiert, in einigen Regionen können bis zu 28 Kinder in einer Gruppe sein. Der offizielle Personalschlüssel ist 1:16; im OECD-Bericht wurde jedoch festgestellt, dass er nicht selten bei 1:23 liegt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280)

„In den neun Kindergartengesetzen sind allgemeine Ziele festgelegt, die landesweit sehr ähnlich sind. So werden Kindergärten als eine wichtige Ergänzung zur Familie gesehen, indem unterschiedliche Entwicklungsdimensionen sowie religiöse/ethische Erziehung in einem ganzheitlichen Ansatz gefördert werden. Auch die Vorbereitung auf die Schule wird als wichtige Aufgabe gesehen, die aber nicht „schulmäßig“, sondern auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet stattfinden sollte. Im Hinblick auf die Pädagogik hat Österreich eine starke, sozialpädagogische Tradition, die auch durch großzügige Raumverhältnisse und Außenanlagen unterstützt wird.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.280)

„Das Charlotte Bühler Institut (CBI) wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur beauftragt, einen Bildungsplan für den Bereich Sprachen zu erarbeiten, der 2008 bundesweit eingeführt wurde. Darauf aufbauend wurde vom CBI [Charlotte Bühler Institut, Anm. CL] im Auftrag der Landeskindergarteninspektorinnen ein Gesamtbildungsplan für Österreich entwickelt, der im August 2009 veröffentlicht wurde.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281)

„Die Kindergartenleitungen sind sowohl für die Evaluation des Programms als auch der Einrichtungsorganisation verantwortlich. (...) Dies schließt auch Selbstevaluationen in Zusammenarbeit mit der Kindertagenaufsicht und Teambesprechungen sowie Supervisionssitzungen ein. Formale Evaluationen der kindlichen Fortschritte sind im Kindergarten nicht vorgesehen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281)

„Kooperation mit Eltern ist in einigen Bundesländern gesetzlich vorgeschrieben. Im Allgemeinen wird die Partnerschaft mit Eltern als ein selbstverständlicher Teil der pädagogischen Arbeit im Kindergarten angesehen. Die meisten Einrichtungen bieten zwei oder drei Elternabende im Jahr an und Eltern beteiligen sich an der Planung von Festen. Auch Informationsaustausch ist selbstverständlich, genauso wie formale Elternbriefe über aktuelle Themen oder Ankündigungen auf dem Schwarzen Brett der Einrichtung.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281)

„Kinderkrippen sind Einrichtungen für null- bis drei-jährige Kinder und in der Regel ganztags geöffnet, manchmal auch von 7:00 bis 17:00. Bis vor kurzem wurden die meisten Einrichtungen von zwei- und drei-jährigen Kindern besucht, da die meisten Mütter die zwei-jährige Elternzeit in Anspruch nahmen. Durch die Änderungen hinsichtlich der Elternzeit wird der Anteil der jüngeren Kinder in Einrichtungen vermutlich künftig steigen. (...) Die meisten Einrichtungen sind in den Städten zu finden, besonders in Wien. Die Besuchsquoten sind gering und erreichen im Rest des Landes weniger als 5% (OECD, 2006). Der Personalschlüssel in Gruppen mit meistens zwölf Kindern ist 1:8,7 (OECD, 2006).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.281)

„Fachkräfte in österreichischen Kindergärten und Horten haben nur wenige Möglichkeiten für einen beruflichen Aufstieg. Z.B. unterscheiden sich die Arbeitsbedingungen und das Gehalt von Fachkräften im Sonderkindergarten kaum von denen ihrer Kollegen mit der regulären Ausbildung zur Kindergartenpädagogin, obwohl sie eine zwei-jährige Zusatzausbildung vorweisen können. Die klassische Art des beruflichen Aufstiegs ist es, entweder Kindergartenleitung zu werden oder Supervisorin in einem Seminarkindergarten, der an eine Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik angeschlossen ist; oder auch als Lehrkraft in praxisbezogenen Fächern zu arbeiten. In einigen Fällen kann eine Kindergartenpädagogin auch Kindergarteninspektorin werden. Für jede andere Art von Berufsaufstieg ist eine Zusatzausbildung nötig (BMBWK, 2004). Kindergartenpädagoginnen arbeiten in der Regel 40 Stunden pro Woche, wobei die Arbeit in der Gruppe je nach Bundesland zwischen 25 und 35 Stunden variiert. Besonders die Länge der Vorbereitungszeiten ist mit fünf bis 15 Stunden sehr unterschiedlich.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.287f)

Schweden:

„Dennoch gab es in den letzten Jahren Hinweise auf eine Tendenz zur Deregulierung und Reduzierung existierender Standards, auch wenn diese im europäischen Vergleich immer noch hoch sind.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338)

„Steigende Besuchsraten führten zu größeren Gruppen und auch zu größerer Variation hinsichtlich der Finanzierung und der Ressourcen, sowohl zwischen als auch innerhalb der Kommunen. Es scheint, dass die Qualität der Betreuung von Kindern in benachteiligten Gebieten niedriger ist als in anderen. Die schwedische Nationalagentur für Bildung empfahl, die Gruppengröße auf ungefähr 15 Kinder (derzeit etwa 17) zu senken und drei Vollzeitfachkräfte pro Gruppe anzustellen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338)

„Die öffentlich geförderte Betreuung von Kindern im Alter von 1 bis 12 Jahren schließt die Ganztageseinrichtung (*förskola*), die offenen Betreuungseinrichtungen für Kinder, Eltern und Tageseltern (*öppen förskola*) und die außerschulischen Einrichtungen (*fritidshem*) ein, die nun meist an Schulen untergebracht sind (...). Ebenfalls dazu gehört die finanziell gut geförderte Kindertagespflege (*familjedaghem*).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.339)

„In den Übersetzungen schwedischer Regierungsvorlagen werden die Einrichtungen für ein bis fünf Jährige offiziell als „Vorschulen“ bezeichnet (als wörtliche Übersetzung des Begriffs *förskola*). Die schwedischen Einrichtungen folgen jedoch im Hinblick auf die Bildung und Betreuung der Kinder einem umfassenderen und ganzheitlicheren Ansatz, als

es die engere Bedeutung des Begriffes im anglo-amerikanischen Kontext im Allgemeinen nahe legt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340)

„Die förskola ist ganzjährig geöffnet, in der Regel zehn bis zwölf Stunden täglich, je nach Bedarf der Eltern und Kinder. Im Sommer schließen die meisten Einrichtungen im Juli für einen Monat. Dennoch ist in jeder Region eine Einrichtung für die Kinder, deren Eltern arbeiten müssen, geöffnet.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.340)

„Die meisten *förskolan* bestehen aus zwei bis fünf Gruppen, d.h. es handelt sich um relativ kleine Einrichtungen. Meist werden die Kinder in zwei altersgemischte Gruppen geteilt: eine für die unter drei Jährigen und eine für die drei bis fünf Jährigen. In einigen Einrichtungen gibt es so genannte „Geschwistergruppen“ für eins bis fünf Jährige (Eurydice/Eurybase, 2009); diese Praxis wird wegen der dadurch erhöhten Flexibilität vermutlich ansteigen. Hinsichtlich des Personalschlüssels oder der Gruppengröße gibt es keine nationalen Vorschriften, dies bestimmen die Kommunen selbst. Zurzeit sind in einer Gruppe durchschnittlich 17 Kinder (14,6 bei den unter drei Jährigen und 19,7 bei den drei bis fünf Jährigen). Eine kürzliche Evaluationsstudie demonstrierte, dass 51% der Kommunen momentan keine Standards oder Richtlinien haben, was die Gruppengröße betrifft - vor fünf Jahren war dies nur bei 40% der Kommunen der Fall (Skolverket, 2009). 2007 lag der Personalschlüssel bei 5,2 Kindern pro qualifizierter Fachkraft, 2006 bei 5,1.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341)

„Das erste offizielle frühpädagogische Curriculum für die Arbeit in der *förskola* wurde eingeführt, nachdem die Verantwortung dem Bildungsministerium übertragen wurde. Seit 1998 folgen frühpädagogische Fachkräfte den Zielen, die in einem schlichten Dokument zusammengefasst und konsistent mit denen der Vorschulklasse, der Pflichtschule und den Freizeitzentren sind (*förskoleklass, grundskola, fritidshem*). Dies soll dazu führen, dass es einen miteinander verbundenen und übergreifenden Blick auf das Wissen, die Entwicklung und das Lernen gibt, der das gesamte Bildungssystem für Kinder von 1 bis 19/20 Jahre durchdringt. Diese Gesamtziele werden auf der Regierungsebene bestimmt und die Kommunen sind für die lokale Implementierung zuständig.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.341)

„Philosophisch begreift das frühpädagogische Curriculum ein Kind als einen kompetenten, aktiven und engagierten Lernenden. Die formulierten Ziele sind Ziele, die anzustreben und nicht Ziele, die zu erreichen sind. Daher sind sie auch auf einer relativ abstrakten Ebene formuliert und beginnen mit einer allgemeinen Einführung über die „Demokratie als Grundlage der Vorschule“. Deshalb sollen alle Aktivitäten in der Vorschule in Abstimmung mit demokratischen Grundwerten durchgeführt werden (Ministry of Education and Science in Sweden, 1998, Lpfö 98).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342)

„Ziele und Richtlinien sind um folgende fünf Bereiche gruppiert: 1) Normen und Werte, 2) Entwicklung und Lernen, 3) Einfluss des Kindes, 4) Vorschule und Zuhause, 5) Kooperation mit der Vorschulklasse, der Schule und dem Freizeitzentrum. Am meisten ausgearbeitet ist der Bereich „Entwicklung und Lernen“, der aus 15 Items in den folgenden Gebieten besteht: Identität; Unabhängigkeit; Willen und Fähigkeit zu spielen und zu lernen; soziale Kompetenz; Kultur; Sprache; ästhetische Ausdrucksformen; motorische Fertigkeiten; Gesundheit; Körpergefühl; Verständnis für die Umwelt; Natur; Mathematik; Technologie. Alle Mitglieder des Einrichtungsteams werden ermutigt, gemeinsam diesen Zielen zu folgen. Allerdings gibt es keine speziellen Strategien, diese Ziele praktisch umzusetzen; dies wird als Aufgabe von hochqualifizierten Fachkräften verstanden.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342)

„Eine Evaluationsstudie zeigte auch, dass viele Kommunen besonderes Augenmerk auf Sprache und Literacy legen, mit der Begründung, dass dies auf lange Sicht Vorteile in den Schulleistungen bringt (Skolverket, 2009). Derzeit wird das Curriculum Lpfö98 überarbeitet; es soll mehr Gewicht auf Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften gelegt werden. Es wird erwartet, dass das neue Curriculum Aspekte der Evaluation expliziter darstellt und die pädagogischen Verantwortlichkeiten der frühpädagogischen Fachkräfte genauer definiert. Gegen Ende des Jahres 2009 wird die überarbeitete Fassung dem schwedischen Parlament vorgelegt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342)

„Kinder mit Behinderungen oder mit besonderem Betreuungsbedarf werden in Regeleinrichtungen untergebracht, entweder in der regulären Gruppe oder in einer gesonderten Gruppe mit weniger Kindern und einer speziell ausgebildeten (z.B. mit Kenntnissen in der Gebärdensprache) oder erfahrenen Fachkraft. Die Kommunen müssen die nötigen Ressourcen bereitstellen - Kinder mit Behinderungen haben bei der Anmeldung in einer Einrichtung Priorität. Ein Kontingent von Spezialisten (Psychologinnen, Sprachtherapeutinnen, Sozialarbeiterinnen) ist bei den Kommunen angestellt und kann von den Einrichtungen bei Bedarf angefordert werden. Kinder mit schweren oder Mehrfachbehinderungen haben das Recht auf eine persönliche Unterstützung. Da jedoch immer mehr Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf diagnostiziert werden, fürchten Experten, dass die lokalen Ressourcen in vielen Fällen nicht ausreichen werden, um die inklusiven Ziele des frühpädagogischen Curriculums umsetzen zu können (Aspland Carlsson & Lunneblad, 2007).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342)

„Fast 14% der Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen sprechen eine andere Familiensprache als Schwedisch (OECD, 2006). Die Kommunen sind verpflichtet, Unterstützung in der Familiensprache bereitzustellen. Die nationale Evaluation, die 2004 vorgestellt wurde, stellte jedoch fest, dass vor allem in vielen städtischen Gebieten mit

hoher Migrantenpopulation mehr Ressourcen hinsichtlich Sprache und Sprachentwicklung nötig sind (Skolverket, 2004). 2004/05 betonte ein Gesetz den Bedarf, die Verantwortungen der *förskola* im Hinblick auf die Stärkung der Entwicklung kindlicher Sprache und Identität besser zu klären. So ist es ein Ziel des Curriculums, jedem Kind, dessen Familiensprache nicht Schwedisch ist, genügend Unterstützung zukommen zu lassen, damit es die nötigen Kompetenzen entwickeln kann, sowohl in Schwedisch als auch in seiner Erstsprache zu kommunizieren.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.342f)

„Von Evaluationen auf Einrichtungsebene wird offiziell nicht erwartet, dass sie auf kindbezogene Ergebnisse fokussieren, sondern eher auf die Qualitätsverbesserung insgesamt. Einrichtungen sollen eine Reihe von Evaluationsmaßnahmen benutzen und müssen für die Kommunen einen Jahresbericht erstellen. Außerdem werden sie auch in regionale Evaluationen einbezogen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.343)

„Manchmal stehen jedoch die Einschätzungsmaßnahmen der Kommunen in Konflikt zu den ganzheitlichen Traditionen der Frühpädagogik. Ein Beispiel ist die Empfehlung, individuelle Entwicklungspläne (IDPs) als Mittel einzusetzen, um die Entwicklung des Kindes zu verfolgen. Diese Pläne sind nicht verpflichtend und dürfen auch nicht gegen den Willen der Eltern angewandt werden, aber fast die Hälfte der schwedischen Kommunen benützt diese Art von Einschätzung, die für Schulen seit 2006 Pflicht ist (Vallberg-Roth & Månsson, 2009). Eine Evaluation der schwedischen Nationalagentur für Bildung (Skolverket, 2009) sieht die Art, in der diese Pläne manchmal benutzt werden - oft mit dem Fokus auf die Defizite beim Kind - als Widerspruch zur grundlegenden Philosophie des Curriculums. Empirische Forschungen haben dies bestätigt, indem sie feststellten, dass sich die Zielformulierungen dieser standardisierten Dokumente oft eher auf zu erreichende Ziele denn auf anzustrebende Ziele konzentrieren (Vallberg-Roth & Månsson, 2009). Nach dem letzten Evaluationsbericht der Nationalagentur sind heute häufiger verschiedene Arten von Einschätzungen und Selbstevaluationen üblich, als zu der Zeit, als die letzte nationale Evaluation durchgeführt wurde (Skolverket, 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.343)

„Elternbeteiligung wird in allen offiziellen Dokumenten, die sich mit Frühpädagogik beschäftigen, als wünschenswert dargestellt (Flising, 2007). Die tatsächliche Praxis variiert, aber einige Aktivitäten sind in fast allen Einrichtungen zu finden. Ein Beispiel davon ist eine zwei- oder dreiwöchige Eingewöhnungsphase, wenn das Kind zum ersten Mal in die Einrichtung kommt. Von den Eltern wird erwartet, dass sie in dieser Zeit stundenweise von der Arbeit freinehmen. Meist nimmt ein Elternteil während dieser Eingewöhnungszeit ganz frei, um das Kind zunächst für eine Stunde und dann für eine längere Zeit in das neue Umfeld zu begleiten. In diesem sehr wichtigen individuellen Prozess reduziert die Mutter oder der Vater ihre/seine Anwesenheit allmählich, bis das

Kind ohne Probleme alleine in der Einrichtung bleiben kann (Karlsson Lohmander, 2008). Die Fachkräfte entscheiden, wann diese Übergangsphase endet. Diese Eingewöhnung wird sowohl für das Kind als auch für die Eltern und die Pädagoginnen als wichtig angesehen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.343f)

„Individuelle Elterngespräche über die Fortschritte und Entwicklungen des Kindes und das Programm der Einrichtung werden in der Regel zweimal pro Jahr angeboten. Darüber hinaus gibt es Elternabende, die etwa zweimal im Jahr stattfinden, oder unregelmäßige, nachmittägliche Treffen zum Kaffeetrinken, um sich mit anderen Eltern und dem Personal in informeller Atmosphäre zu treffen. Eltern werden auch ermutigt, an Ausflügen oder beim Umdekorieren der Räume oder des Gartens teilzunehmen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344)

„Wenn die *förskola* von einer Elterninitiative betrieben wird, existiert auch ein Managementausschuss, in dem die Eltern die Hauptmitglieder sind, zusammen mit Personalvertretungen und in der Regel der Einrichtungsleitung. Dieser Ausschuss beschließt das Programm der Einrichtung. In diesen gemeinnützigen Einrichtungen mit staatlichen Zuschüssen spielen die Eltern eine aktive Rolle im Hinblick auf Leitung und Betrieb der Einrichtung und stellen auch Personal ein. In einigen kommunalen Einrichtungen gibt es auch ein Elterngremium, das von der Kita-Leitung einberufen wird; diese Eltern beraten mit dem Personal über wichtige Angelegenheiten in der Einrichtung.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344)

„Eine andere Art von Betreuung existiert neben den frühpädagogischen Einrichtungen und den Vorschulklassen: die so genannte „offene Vorschule“. Dies sind Kontaktgruppen und Beratungszentren auf Gemeindeebene für Eltern, deren Kinder keine anderen Einrichtungen besuchen. Sie bieten auch für Tageseltern und ihre Kinder einen möglichen Treffpunkt. Diese Einrichtungen werden staatlich gefördert und in der Regel von einer frühpädagogischen Fachkraft mit Universitätsausbildung begleitet. Seit der Öffnung der ersten Einrichtung 1972 ist die Anzahl ständig gestiegen. Nach dem Ausbau in den 1980er Jahren (1991 gab es 1644 offene Vorschulen) sank die Anzahl bis 2005 jedoch landesweit auf nur 448 Einrichtungen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344)

„Offiziell sind sie [Offene Vorschule, Anm. CL] für Kinder von 1 Jahr bis zum Schuleintritt gedacht. In der Praxis gibt es aber keine Altersgrenze. Die Einrichtungen organisieren nicht nur für Kinder Aktivitäten, sondern auch gemeinsame Unternehmungen für Erwachsene und Kinder. Es gibt viel Gelegenheit für informelle Kontakte, aber auch für professionelle Beratung rund um die Themen Kinder und Familie. Oft befindet sich zudem eine Spielzeugbibliothek auf dem Gelände, d.h. Familien können sich Spielmaterialien ausleihen und zu Hause ausprobieren. Die Kommune und das Einrichtungspersonal sind

für Planung, Durchführung und Evaluation der Arbeit verantwortlich.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.344f)

„Diese Klassen [Vorschulklassen, Anm. CL] wurden 1998 eingerichtet und werden derzeit von etwa 96% der sechs Jährigen besucht (weitere 2% besuchen die Pflichtschule). Vorschulklassen sind kostenfrei und werden für 525 Stunden jährlich angeboten. Sie werden als eine Art Überbrückung zwischen der frühpädagogischen Einrichtung (*förskola*) und der Schule gesehen, indem sie beide pädagogischen Ansätze kombinieren. 1998 wurde das Curriculum der Vorschulklasse und der Freizeitzentren in das nationale Schulcurriculum miteinbezogen. Da die Vorschulklasse nicht verpflichtend ist und die pädagogische Arbeit innerhalb desselben Rahmenwerks von Zielen stattfindet wie in der Schule, gibt es immer noch Ziele, die eher angestrebt und nicht wie in der Schule erreicht werden sollen. Das übergeordnete Ziel ist die ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Darüber hinaus sollen die Verbindungen zwischen der Vorschulklasse, der Schule und den Freizeitzentren für Schulkinder verbessert werden. In der Vorschulklasse arbeiten qualifizierte Frühpädagoginnen, die Teil des schulischen Personals sind, unter der Aufsicht der Schulleitung. Manchmal arbeiten sie auch täglich mit den Schullehrkräften zusammen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.345f)

Kategorie 3: Ausbildungssituation des Kindergartenfachpersonals

Deutschland:

„In Deutschland führen derzeit drei Ausbildungsgänge zu einem Abschluss, der zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen berechtigt: (1) eine meist drei-jährige Ausbildung an Fachschulen (in Bayern: Fachakademien), die auf den Beruf als staatlich anerkannte Erzieherin vorbereitet; (2) eine meist zwei-jährige Ausbildung an Berufsfachhochschulen, die auf den Beruf Kinderpflegerin vorbereitet; und (3) eine meist drei- oder dreieinhalb-jährige Ausbildung an Hochschulen, die auf den Beruf als Sozialpädagogin/Sozialarbeiterin vorbereitet. Tatsächlich sind in Tageseinrichtungen für Kinder Personen mit sehr unterschiedlichen Ausbildungen tätig (...).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.80)

„Nur 3,4% der Fachkräfte hatten 2007 eine Ausbildung auf Hochschulniveau (...). Hochschulqualifizierte Personen sind in erster Linie vor allem in den Leistungspositionen zu finden (...) Nahezu drei Viertel (72,1%) der Fachkräfte weisen einen Fachschulabschluss auf (...).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.81)

„Die Ausbildungsstätten, die auf diesen Beruf [Erzieherin, Anm. CL] vorbereiten - Fachschulen, in Bayern Fachakademien - gehören nach der ISCED-Einstufung zum tertiären Bildungssystem, nicht aber zum Hochschulsystem. Dies erschwert den Vergleich auf europäischer Ebene.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83)

„Die Bildungshoheit der Länder bewirkt hinsichtlich der Aufnahmekriterien sehr unterschiedliche landesspezifische Regelungen, trotz der KMK-Rahmenvereinbarung [Kultusministerkonferenz, Anm. CL] vom Jahr 2000. Voraussetzung für den Besuch einer Fachschule ist jedoch immer ein mittlerer Schulabschluss oder eine abgeschlossene einschlägige Berufsausbildung, woraus sich in der Folge die Dauer der Ausbildung errechnet. So dauert die Ausbildung für Personen mit einem mittleren Schulabschluss meist drei Jahre (inklusive ein Jahr Berufspraktikum).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.83)

„Das Ausbildungscurriculum ist in unterschiedliche Lernfelder gegliedert. Diese variieren von Bundesland zu Bundesland. In Bayern z.B. wird der Lehrplan für die Fachakademien für Sozialpädagogik (2003) für die ersten zwei Studienjahre in sieben Lernfelder gegliedert: Werte und Werthaltungen; Bildung und Bildungsprozesse; Wahrnehmen, Beobachten und Erklären; Methodisches Handeln; Ästhetische Erfahrung, Ausdruck und Gestaltung; Kommunikation und Interaktion; Kooperation und Koordination. Neben Zielformulierungen und beruflichen Aufgabestellungen für das jeweilige Lernfeld wird auf Inhalte in folgenden Fächern hingewiesen: Pädagogik/Psychologie/Heilpädagogik; Soziologie; mathematisch-naturwissenschaftliche Erziehung; Ökologie/Gesundheitserziehung; Literatur- und Medienpädagogik; Deutsch; Evangelische Theologie/Religionspädagogik; Katholische Theologie/Religionspädagogik; Ethische Erziehung; Praxis- und Methodenlehre mit Gesprächsführung; Kunst- und Werteerziehung; Musik und Bewegungserziehung; sozialpädagogische Praxis.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.84)

„Historisch entwickelte sich die Ausbildung zur Sozialpädagogin aus der schon 1880 gegründeten Ausbildung zur Jugendleiterin, die 1957 in die Höhere Fachschule für Sozialpädagogik umgewandelt wurde und der Ausbildung an den Sozialen Frauenschulen, die es seit 1899 gab und die in die Höhere Fachschule für Sozialarbeit mündete. 1971 wurden diese Ausbildungsgänge für Sozialpädagogik und Sozialarbeit an den meisten Fachhochschulen zu einem gemeinsamen Studiengang (meist: „Sozialwesen“) zusammengelegt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.84)

„Mit dem Abschluss zur Sozialpädagogin kann in einer Vielzahl von Berufsfeldern gearbeitet werden: Neben der Arbeit in frühpädagogischen Einrichtungen sind diese unter anderem Erwachsenenbildung und Erziehungsberatung, Supervision und

Freizeitpädagogik. 2008 machten Diplom-Sozialpädagoginnen bzw. –Sozialarbeiterinnen nur 2,4% des Personals in Tageseinrichtungen aus (Statistisches Bundesamt, 2009; eigene Berechnung). Meist sind die in Leitungsfunktionen tätig.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010,S.85)

„In der Regel wird Sozialpädagogik/Sozialarbeit an (Fach-)Hochschulen oder Berufsakademien studiert, nur vereinzelt auch an Universitäten. Die bisherigen Diplomabschlüsse werden zunehmend auf Bachelor-Abschlüsse umgestellt. Dauer und Inhalte der Ausbildungen variieren je nach Bundesland und/oder Fachhochschule. Die Regelstudienzeit beträgt meist sieben oder acht Semester. Generell besteht das Studium aus einem drei- bis viersemestrigen Grundstudium und einem meist viersemestrigen Hauptstudium. Die Studieninhalte sind breit gefächert, z.B.: Theorien/Didaktik und Methodik, Erziehungswissenschaften, soziale Kulturarbeit, Psychologie, Soziologie, Sozialmedizin, Rechtswissenschaft, Politikwissenschaft, Heilpädagogik, Verwaltung und Organisation, Sozialmanagement, Projektmanagement, Theologie (an konfessionellen Fachhochschulen), Ethik, interkulturelle Pädagogik und betriebliche Sozialarbeit (Bildungsserver wiki, 2009). Der Anteil der praktischen Ausbildung in Einrichtungen des Bildungs- oder Sozialwesens variiert von Hochschule zu Hochschule.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.85)

„Zunehmend kann ein ein- bis zwei-jähriger Master-Studiengang an den Bachelor-Abschluss angeschlossen werden. Die Absolventinnen führen den Titel Diplom Sozialpädagogin (FH).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.85)

„Das Studium kann an einigen Hochschulen auch berufsbegleitend absolviert werden. Beispielsweise wird an der Fachhochschule Mittweida im Bundesland Sachsen im Hauptstudium auf Projekte besonderen Wert gelegt, die die Studentinnen am Arbeitsplatz selbstständig durchführen; ein fünfwöchiges Praktikum ist hier Pflicht. Dazu muss jedoch – neben dem Mindestalter von 25 Jahren – eine zwei-jährige Berufstätigkeit im Bereich Soziale Arbeit und ein unbefristetes, ungekündigtes Arbeitsverhältnis sowie die Zustimmung des Arbeitgebers nachgewiesen werden (Hochschule Mittweida, 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.85)

„Aufgrund einer Verdichtung von bildungspolitischen und europapolitischen Argumenten ist es zu einer neuen Bewegung in der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft gekommen. Seit 2004 entstehen vor allem an den berufsqualifizierenden Hochschulen (Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen) die ersten frühpädagogischen Studienangebote. In jedem Bundesland gibt es mittlerweile mindestens einen diesbezüglichen Bachelor-Studiengang. Von den derzeit 59 Studiengängen sind 37 an Fachhochschulen angesiedelt. Für 26 der Studiengänge ist eine

Hochschulzugangsberechtigung erforderlich, 20 Studiengänge setzen eine Erzieherinnen-Ausbildung voraus und bieten ihr Programm auch teilweise berufsbegleitend an (WiFF, 2009).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.85)

„Eine Entwicklungsaufgabe für die nächsten Jahre ist deshalb der Aufbau und Ausbau von erkennbaren und für alle Beteiligten und Akteure transparenten Strukturmodellen der Aus- Fort- und Weiterbildung – etwa als modular organisierter und aufeinander abgestimmter Qualifikationsrahmen mit Kreditpunktsystem [sic!] und vereinbarten Qualitätskriterien für Anbieter und Referenten. Einzelne Kooperationsansätze gibt es bereits, es fehlt aber noch ein zusammenhängendes Konzept.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.86)

„Erzieherinnen bemängeln, dass die Freistellung zur Fortbildung aufgrund von Personalengpässen oft nicht möglich ist. Vielfach nutzen die Weiterbildungsangebote in ihrer Freizeit und finanzieren sie ganz oder teilweise selbst (Altgelt et. al. 2007).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.86)

Österreich:

„Die Verantwortung auf Bundesebene ist auf die Rahmenwerke für die Ausbildung und die Kindertagespflege begrenzt. Das Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur ist zuständig für die Regelung der Ausbildungsvoraussetzungen und Ausbildungscurricula für Kindergartenfachkräfte sowie für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften der höheren Sekundarstufe.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.277)

„Verglichen mit den meisten anderen europäischen Ländern, ist das formale Niveau der Ausbildung im Bereich der Frühpädagogik eher niedrig (fünf-jährige obere Sekundarausbildung). Auch die OECD wies in ihrem Überblick über die Politik der Frühpädagogik in Österreich darauf hin (OECD, 2006). Derzeit wird zwar eine Anhebung der Ausbildung auf das tertiäre Niveau öffentlich diskutiert, um sie mit den Schulpädagogen gleichzustellen. Obwohl es zwar einige politische Unterstützung dafür gibt, fehlt noch eine politische Verpflichtung. An allen Pädagogischen Hochschulen (zuständig für die Ausbildung von Pflichtschullehrerinnen) werden mittlerweile Lehrgänge vor allem für den Bereich Leitungskompetenz im Rahmen der Weiterbildung für Kindergartenpädagoginnen angeboten.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.278)

„Fachkräfte in Kindergärten und Horten werden an den 16 öffentlich geförderten Bundes-Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik oder an den 13 privaten Institutionen in katholischer Trägerschaft ausgebildet. Formell sind diese ein Teil des höheren

sekundären Berufsbildungssystem. Neben der Qualifikation als Kindergarten- oder Hortpädagoginnen erhalten die Studentinnen nach dem Abschluss gleichzeitig die allgemeine Hochschulreife. Die gesamte Ausbildung dauert in der Regel fünf Jahre und wird mit 14 Jahren, d.h. im Anschluss an die achte Klasse der Pflichtschule, aufgenommen. Studierende, die bereits eine allgemeine Hochschulreife vorweisen können, können das Studium auf zwei Jahre Vollzeit verkürzen, oder auf fünf oder sechs Semester Teilzeit. Diejenigen, die sich auf die Arbeit mit Schulkindern spezialisieren möchten oder seit 1999 auch auf die Arbeit mit unter drei Jährigen, können Zusatzkurse belegen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.285)

„Am Ende ihrer Berufsausbildung müssen die Studentinnen eine Reihe von Kompetenzen vorweisen, die vom Bundesministerium für Bildung und Kultur festgelegt wurden (BMUKK, 2009):

- Kenntnis wichtiger pädagogischer, psychologischer und soziologischer Erklärungsangebote insbesondere für die (früh)kindliche Entwicklung und ihre Rahmenbedingungen in der Bildungsarbeit situationsgerecht umzusetzen;
- Kompetenz, spezifisch kindlichen philosophisch-ethisch-religiösen Vorstellungen als eigenständige Größe menschlicher Entwicklung auf der Suche nach Sinn zu stärken;
- Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Evaluation von personen-, altersgruppen- und aufgabenbezogener Bildungsarbeit (z.B. von Maßnahmen zu interkulturellem Lernen; zu geschlechtssensibler Pädagogik; zur speziellen Förderung von Kindern mit besonderem Förderbedarf und deren Integration; zum Gesundheitsmanagement im Sinne der Vorsorge und Erziehung zu einer gesunden Lebensführung);
- Fähigkeit zur situationsgerechten Beratung von Eltern und Erziehungsberechtigten;
- besondere Kenntnisse berufsrechtlicher Grundlagen vor allem in den Bereichen Sicherheit, Haftung, Hygiene, Ausstattung, Erste Hilfe und Verkehrserziehung;
- Kompetenzen der Betriebsorganisation und des Managements institutioneller Kinderbetreuungseinrichtungen unter Berücksichtigung von ökologischen und ökonomischen Zusammenhängen unter Einbeziehung moderner technischer Hilfsmittel sowie von Qualitätsmanagement (Qualitätsentwicklung und -sicherung).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.285)

„Praktika finden statt in Form von 510 Stunden, die tagesweise in Einrichtungen verbracht werden und sieben ganzen Wochen im Kindergarten. Jede berufsqualifizierende Institution arbeitet mit einem bestimmten Netzwerk von Kindergärten zusammen und die Studierenden werden von erfahrenen Kindergartenleitungen, die eine Supervisionsausbildung haben, angeleitet und unterstützt.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.285)

„Während des dritten Studienjahres können die Studierenden entscheiden, ob sie mit einer Spezialisierung im Kindergarten fortfahren möchten oder sich über Zusatzkurse in Freizeitpädagogik oder in der Arbeit mit Kleinkindern spezialisieren möchten. Innerhalb der Ausbildung umfasst der Bereich Allgemeinbildung ca. 40% der fünf-jährigen Unterrichtszeit; Pädagogik, Didaktik und Praxis 33% und der künstlerisch/kreative/handwerkliche Schwerpunkt 27%. Pflichtfächer sind: Religion, Deutsch, Fremdsprache, Geschichte, Soziologie, Geographie und Wirtschaftskunde, Politische Bildung, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Umweltkunde sowie die im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit erforderlichen fachtheoretischen und praktischen Grundlagen (BMBWK, 2004).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.285)

„Die Möglichkeit, sich auf die Arbeit mit Kleinkindern zu spezialisieren, ist relativ neu und das Kompetenzprofil beinhaltet Kenntnisse von pädagogischen, psychologischen, physiologischen und soziologischen Grundlagen der Arbeit mit sehr kleinen Kindern; ein großer Schwerpunkt liegt zudem auf kreativen Aktivitäten (Musik, Bewegung, Kunst, Handwerk, usw.) und der Fähigkeit Lernprozesse differenziert und inklusiv zu planen, implementieren und zu evaluieren; mit medizinischen, psychologischen und therapeutischen Experten zu kooperieren sowie mit Eltern und dem Einrichtungsteam zu arbeiten. In den verschiedenen Lehrplänen sind auch Management-Aspekte mit eingeschlossen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.285f)

„Obwohl die Erfordernisse für Einstellungen in den Bundesländern variieren, können sich in der Regel Kindergartenpädagoginnen mit mindestens zweieinhalb Jahren Berufserfahrung, die mehrere Wochen lang einen bestimmten Kurs besucht haben, als Kindergartenleitung bewerben.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.286)

„Qualifizierte Kindergartenpädagoginnen können weitere vier Semester an einem berufsqualifizierenden Kolleg für Kindergartenpädagogik anschließen, um eine Sonder- bzw. Förderkindergartenpädagogin zu werden. Sie werden von ihrem Arbeitsplatz freigestellt, um für eine bestimmte Stundenanzahl pro Woche einen Teilzeitkurs zu besuchen. Der Inhalt der Kurse umfasst breit angelegte Informationen zu Behinderungen bei kleinen Kindern.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.286)

„Das Angebot und Ausmaß an Fortbildungen für Fachkräfte im Kindergarten und Hort variiert landesweit erheblich, sowohl bezüglich der Auswahl von Kursen als auch der Bedingungen zur Freistellung vom Dienst. Kurse für Kindergartenpädagoginnen werden über die Weiterbildungsabteilungen von Kommunen oder von einer Reihe von anderen Trägerorganisationen angeboten (Eurydice/Eurybase, 2008). Seit 2007 wurden die Kurse, die früher von regionalen Bildungsinstituten angeboten wurden, auf die tertiären pädagogischen Hochschulen verlagert. Diese bieten nun bestimmte Kurse für

Kindergartenpädagoginnen (jetzt auch Elementarpädagoginnen genannt) an. Spracherwerb und Sprachförderung in den frühen Jahren bildet aktuell einen besonderen Schwerpunkt. Es bleibt dennoch unklar, ob der Abschluss zu einer Beförderung führen kann. In den meisten Bundesländern ist der Besuch von Fortbildungen verpflichtend und dauert von drei bis fünf Tagen im Jahr. Die meisten Fortbildungen sind ein- oder zweitägige Seminare. In der Regel sind sie für die Teilnehmerinnen kostenfrei.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.287)

„Nach dem Abschluss der Ausbildung im Alter von 19 Jahren arbeiten weniger als zwei Drittel der Absolventinnen dann wirklich in dem gelernten Beruf (BMBWK 2004). Der Beruf zieht auch sehr wenige Männer an (unter 1% in Kindergärten und Kinderkrippen). Ungefähr 3% der Studierenden sind zwar Männer, aber nur 0,8% arbeiten nach dem Studium dann auch in diesem Berufsfeld. Es wird diskutiert, das formale Niveau der Ausbildung nach den Standards in den meisten europäischen Ländern anzuheben, aber außer Vorschlägen von verschiedenen politischen Parteien wurden noch keine spezifischen Schritte unternommen, um das derzeitige Niveau zu ändern.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.288)

Schweden:

„Die seit 2001 zusammengelegte Ausbildung für vorschul- und schulpädagogische Fachkräfte führte zu einem Rückgang von Studenten, die mit kleinen Kindern arbeiten möchten. Zusammen mit dem Personalmangel im gesamten Bildungssystem hat ein fehlendes, klares Profil der Frühpädagogik die Regierung dazu bewogen, vier getrennte Lehrerausbildungen statt des derzeitigen einheitlichen Ansatzes vorzuschlagen - ein Vorschlag, der im Feld kontrovers diskutiert wird (...).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.338f)

„Schweden hat hochqualifizierte Beschäftigte im frühpädagogischen Bereich. 2006 hatte über die Hälfte der in frühpädagogischen Einrichtungen Angestellten eine Universitätsausbildung, 48% von ihnen haben eine Spezialisierung in Frühpädagogik. 41% (pädagogische Assistentinnen) haben eine berufsqualifizierende Ausbildung auf dem höheren Sekundarniveau, 4% eine andere Art von Ausbildung und nur 5% haben keine einschlägige Ausbildung für die Arbeit mit Kindern (Skolverket, 2009a). Bereits 1977 wurde eine Universitätsausbildung für die Kernfachkräfte eingeführt (Grahn, 2008). Schweden hat somit unter den nordischen Ländern die längste Tradition einer akademischen Ausbildung im frühpädagogischen Arbeitsfeld (Oberhuemer, in Druck).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.347)

„Bis 2001 dauerte die Ausbildung künftiger frühpädagogischer Fachkräfte drei Jahre, mit einer Spezialisierung in Frühpädagogik. Nach 2001 wurde das Gesamtsystem der Lehrerausbildung in Schweden in ein gemeinsames Qualifikationssystem für Vorschullehrkräfte, Schullehrkräfte und Freizeitpädagoginnen reformiert. Im Kontext der nationalen Bildungsreform und durch den Wechsel der Zuständigkeit für die Frühpädagogik an das Bildungsministerium wurden die Verbindungen zum Schulsystem systematisch weiterverfolgt. Teil dieser Strategie war es, ein übergeordnetes Ausbildungssystem für alle, die mit Kindern im Alter von 1 bis 18 Jahren arbeiten, einzuführen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349)

„Frühpädagogische Fachkräfte werden nun als Lehrkräfte für das junge Alter (*lärare för yngre åldrar*) ausgebildet, um in Kindertageseinrichtungen mit Kindern von 1 bis 5 Jahren zu arbeiten, in Vorschulklassen mit sechs Jährigen und mit Schullehrkräften und Freizeitpädagoginnen zusammenzuarbeiten, die mit Kindern im Alter von 7 bis 8 Jahren in den ersten zwei Klassen der Pflichtschule arbeiten (entweder selbständig oder parallel neben der Lehrkraft).“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349)

„Einige Kursmodule qualifizieren auch für die Arbeit mit acht bis 11 Jährigen neben der Lehrkraft. Das Studium dauert 3¹/₂ Jahre (7 Semester) in Vollzeit; einige Elemente (wie z.B. die allgemeine Erziehungstheorie) sind für alle künftigen Lehrkräfte die gleichen. Die Studierenden werden dazu angehalten, sich erst zu Beginn des vierten Semesters zu spezialisieren. Diejenigen, die im frühpädagogischen Bereich arbeiten möchten, müssen 210 ECTS-Punkte erreichen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349)

„Das Ausbildungscurriculum besteht aus drei Schwerpunkten (Karlsson Lohmander, 2007):

- (1) Erziehungswissenschaftliche Grundlagen - z.B. Bildungstheorien, Förderpädagogik, Entwicklung von Kindern und Jugendlichen - sowie übergreifende Themen interdisziplinärer Art wie Demokratieverständnis, Geschlechteraspekte und grundlegende Wertorientierungen;
- (2) Fächerbezogene Studien in den Bereichen z.B. Sprache, Literacy, Mathematik, Umwelterziehung;
- (3) Spezialisierung in einem bestimmten Bereich, z.B. inklusive Pädagogik, Soziologie, Erwachsenenbildung, internationale Perspektiven.

Innerhalb dieser Rahmenvorgaben entwickelt jede Universität ihren spezifischen Studiengang.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349)

„Die erste nationale Evaluation der neuen Lehrerausbildung fand 2005 statt, d.h. gleich nachdem die ersten Studentinnen das Studium beendet hatten. Schon zu diesem frühen Zeitpunkt wurde eine Reihe von Problemen sichtbar. Eines davon war die Tatsache, dass

die Studentinnen lieber in Grundschulklassen als in Kindertageseinrichtungen oder Vorschulklassen arbeiten wollten. Möglicherweise hatte der Unterschied hinsichtlich Status, Gehalt und Arbeitsbedingungen einen negativen Effekt auf die Entscheidung der Studentinnen. Die Arbeitsbedingungen in der Schule sind günstiger, die Gehälter höher, es steht mehr Zeit für Vorbereitung zur Verfügung und es gibt keine Schichtarbeit. Weiterhin schien es, dass es für die Studentinnen in diesem neuen System schwierig war, eine starke professionelle Identität zu entwickeln. Dies war im Ausbildungssystem vor 2001 einfacher, da die Spezialisierung auf Frühpädagogik, die stark in die Praxis eingebunden war, die Entwicklung eines klaren beruflichen Selbstkonzepts begünstigte. Allein auf sich gestellt, war es für die Studentinnen anscheinend nicht möglich, eine berufliche Identität außerhalb des regulären Lehrberufes zu entwickeln.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.349f)

„Aufgrund dieser Evaluation und auch wegen der Probleme, im Bildungssystem neues Personal zu gewinnen, stellte eine Regierungskommission Ende 2008 einen Bericht vor, der eine radikale Umstrukturierung der derzeitigen Lehrerausbildung vorschlug (Karlsson Lohmander, 2009). Wird dieser Vorschlag angenommen, dann wird dies das Ende der gemeinsamen Lehrerausbildung sein. Stattdessen werden vier klar definierte und voneinander getrennte Ausbildungsrouten propagiert: 1) Frühpädagogische Erziehung (*förskola*) für ein bis fünf Jährige, 2) Vorschulklassen und die ersten drei Klassen der Pflichtschule für die sechs bis neun Jährigen, 3) 4. bis 6. Klassen für die 10 bis 12 Jährigen und 4) Freizeitzentren zur außerschulischen Betreuung von Schulkindern. Darüber hinaus wird eine Kürzung der Dauer auf drei Jahre vorgeschlagen. Während die frühpädagogischen Fachkräfte zur Zeit in Vorschulklassen an Schulen arbeiten, müssten sie künftig eine zusätzliche ein-jährige Qualifikation dafür nachweisen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.350)

„Neben den vorgeschlagenen und klar definierten Spezialisierungen werden vier Perspektiven formuliert, die wesentlicher Teil aller Lehrerausbildungen sein sollen: ein wissenschaftlicher und kritischer Ansatz, eine historische und eine internationale Perspektive sowie Informationstechnologien als Bildungsressource.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.350)

„Die Kommunen sind sowohl für die Fortbildung der frühpädagogischen Fachkräfte als auch der Freizeitpädagoginnen verantwortlich. Bis 1993 gab es die Empfehlung, dass das Personal dafür 30 Stunden jährlich freigestellt wird, aber momentan gibt es keine Gesetzesvorlage für eine Mindestanzahl von Weiterbildungsstunden pro Jahr.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.351)

„Nach dem Regierungsvorschlag von 2008 wird die Einführung eines Systems zur Berufslaufbahnentwicklung diskutiert, um zur beruflichen Weiterbildung zu ermutigen. Nachdem sie vier Jahre lang positiv eingeschätzt worden ist, kann sich eine Vorschullehrerin für die Ernennung als „speziell qualifizierte Vorschullehrerin“ bewerben. Neben einer Reihe von MA-Kursen in Frühpädagogik an mindestens vier schwedischen Universitäten (...) bieten Universitäten eine Anzahl von fortgeschrittenen Kursmodulen für früh- und freizeitpädagogische Fachkräfte an, die von sechs Wochen bis zu über einem Jahr dauern können. Themen sind u.a.: Kinder mit besonderem Betreuungsbedarf, interkulturelle Erziehung, Führung in Bildungsinstitutionen und Management. Bisher haben etwa 100 früh- und freizeitpädagogische Fachkräfte promoviert.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.352)

„Einer der drängendsten Aspekte ist hier der Mangel an akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften. Wenn sich die Situation nicht verbessert, wird es im Hinblick auf die Teamzusammenstellung in den Einrichtungen unweigerlich zu einem Absinken der Standards führen.“ (Oberhuemer/Schreyer 2010, S.352)