

Expertise zur Qualität in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen
in Österreich
23.10.2023

Dieser Qualitätsrahmen wurde von EduCare in Zusammenarbeit mit NeBÖ entwickelt.

Die wissenschaftliche Begutachtung des Dokuments wurde von folgenden Personen vorgenommen:

Mag. Dr. Andreas Paschon, Universität Salzburg

Dr. Tim Rohrman, Hochschule Hildesheim

Univ.-Prof. Dr. Wilfried Smidt, Universität Innsbruck

Projektleitung:

Eva Kickingereder, BEd (NeBÖ)

Viktoria Miffek-Pock, MSc (EduCare)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Geltungsbereich	8
2.1 Kleinkindergruppen, Kindergärten, Kindergruppen	8
2.2 Horte	8
2.3 Tageseltern	8
3. Bildungsauftrag	9
3.1 Kinderschutzkonzept	11
4. Inklusion und inklusive Bildung als pädagogisches Konzept	12
5. Qualitätssicherung in elementaren und außerschulischen Bildungs- sowie Tagesbetreuungseinrichtungen	14
5.1 Fachberatung, Supervision, Mediation	15
5.2 Mitarbeiter*innenentwicklung und -begleitung	16
5.3 Entwicklung und -begleitung – kindbezogen	16
6. Qualifikationen für die Tätigkeit in einer elementaren Bildungseinrichtung (Kleinkindgruppen, Kindergartengruppen als auch Kindergruppen)	19
6.1 Ausbildung der Leitungskräfte	19
6.2 Ausbildung der Elementarpädagog*innen	20
6.3 Ausbildung der Assistent*innen	20
6.3 Fort- und Weiterbildung	21
7. Rahmenbedingungen	21
7.1 Fachkraft-Kind-Schlüssel	22
7.2 Kinderhöchstzahl pro Gruppe	22
7.3 Öffnungszeiten	23
7.4 Mahlzeiten und Verpflegung	24
7.5 Mittelbare pädagogische Tätigkeiten	24
7.6 Verwaltungszeit	25
7.7 Räumliche Anforderungen, Ausstattung und Gestaltung der pädagogischen Umgebung ..	25
8. Bildungskooperation	26
8.1 Kooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten	26
8.2 Kooperation mit anderen Institutionen und Einrichtungen	27
9. Qualifikationen für die Tätigkeit in außerschulischen Bildungseinrichtungen (Hort)	30
9.1 Ausbildung von Leitungskräften	30
9.2 Ausbildung von Hortpädagog*innen, bzw. gruppenführenden Pädagog*innen	31

9.2.1 Ausbildung von Hortpädagog*innen mit dem Schwerpunkt Inklusion	31
9.3 Ausbildung der Assistent*innen in der Hort- und Nachmittagsbetreuung	31
10. Rahmenbedingungen	32
10.1 Fachkraft-Kind-Schlüssel.....	32
10.2 Kinderhöchstzahl pro Gruppe	32
10.3 Öffnungszeiten	33
10.5 Mahlzeiten und Verpflegung, mittelbare pädagogische Tätigkeiten und Verwaltungszeit.....	34
11. Bildungskooperation	34
11.1 Bildungskooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten	34
11.2 Bildungskooperation mit anderen Institutionen	35
12. Qualifikationen für die Tätigkeit in der Tagesbetreuung	37
12.1 Ausbildung der Tagesmütter/ Tagesväter	37
12.2 Fort- und Weiterbildung	38
13. Rahmenbedingungen	38
13.1 Leitende Funktionen	38
13.2 Tagesmutter/ Tagesvater-Kind-Schlüssel und Kinderhöchstzahl	38
13.3 Öffnungszeiten	39
13.4 Mittelbare pädagogische Tätigkeiten	39
13.5 Räumliche Anforderungen.....	39
13.6 Raumbedarf und Mindestausstattung bei Tageseltern (inkl. eltern- und selbstverwaltete Tageseltern).....	40
14. Bildungskooperation	40
14.1 Kooperation mit Eltern und anderen Bildungsinstitutionen.....	40
15. Einordnung in das österreichische Bildungssystem.....	41
16. Literaturverzeichnis:.....	43
17. Danksagung	49

In einem *einleitenden allgemeinen Teil* werden Entwicklungen im Feld der Elementarpädagogik kursorisch dargestellt. *Teil A, Teil B, Teil C* beinhalten Vorschläge und Empfehlungen für die Gestaltung von bundesgesetzlichen Regelungen in elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen sowie für Kindergruppen und Tagesbetreuungen durch Tagesmütter/ -väter.

Aufgrund der Vielzahl an variierenden Berufsbezeichnungen in den einzelnen Bundesländern wurde im Rahmen der vorliegenden Expertise eine Beschränkung auf die Berufsbezeichnungen *pädagogische Fachkraft (Elementar-/ Hortpädagog*in), Assistent*in* sowie *Tageseltern (Tagesmutter/ -vater)* vorgenommen.

Unter *pädagogischer Fachkraft* ist jenes pädagogisch tätige Personal mit einer abgeschlossenen Ausbildung zur/zum Elementar-/ Hortpädagog*in oder einer höheren pädagogischen Qualifikation gemeint.

Mit der Bezeichnung *Assistent*in* werden jene Mitarbeiter*innen mit einer abgeschlossenen pädagogischen Ausbildung höchstens auf Fachschulniveau beschrieben.

Als *Tageseltern/ Tagesmütter oder -väter* werden jene Fachkräfte mit facheinschlägiger abgeschlossener pädagogischer Ausbildung sowie einer behördlichen Genehmigung bezeichnet.

1. Einleitung

Durch den Wandel von Betreuungs- und Bewahranstalten hin zu Bildungsinstitutionen erhielt das gesamte elementarpädagogische Handlungsfeld einen anderen Stellenwert sowie Bildungsauftrag¹. Obgleich der Bildungsauftrag bei Tageseltern anders als in elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen (Kleinkindgruppen, Kindergartengruppen, Kindergruppen und Horten), nicht in allen Bundesländern vollends klar definiert ist, zeigt sich jedoch, dass auch in der Tagesbetreuung das Wohlbefinden des Kindes sowie dessen Bildung und Förderung zum Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen werden². Der Bildungsauftrag lässt sich somit im gesamten Feld über Betreuung, Erziehung und Bildung zusammenfassen.

Der kontinuierliche Anstieg der Müttererwerbstätigkeit der letzten Jahrzehnte hatte zur Folge, dass das Angebot an Kinderbetreuungsplätzen, vor allem für unter Dreijährige, ausgebaut werden musste³. Aufgrund eines Mangels an Betreuungsplätzen für diese Altersgruppe wurde nach Initiativen – die Tagespflege als Betreuungsform zu etablieren – das Modellprojekt „Tagesmütter“ entwickelt⁴. In Österreich lässt sich die Etablierung des Berufes von Tageseltern ab Mitte der 1970er Jahre verfolgen.

Wenige Institutionen bieten ein so großes Potential, sowohl im Sinne einer umfassenden und individuellen Begleitung von Kindern in ihren Bedürfnissen und Entwicklungslagen als auch im Sinne einer engeren Zusammenarbeit mit den Eltern wie jene des Elementarbereichs. Aufgrund der Vielfalt in den Kleinkindgruppen, Kindergartengruppen als auch Kindergruppen, Horten und der Tagesbetreuung kann in hohem Maße soziales Lernen, das auf Chancengleichheit, Inklusion und Wertschätzung aller Individualität beruht, unterstützt werden.

Eine der grundlegenden Aufgaben pädagogischer Fachkräfte ist es demnach, Erfahrungen und Beziehungen zu ermöglichen, die Kinder bei der Entfaltung ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse unterstützen⁵ und in denen sie aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit nicht abgewertet und diskriminiert werden. Kinder bringen unterschiedliche sprachliche und intellektuelle Voraussetzungen, kulturelle und soziale Erfahrungen, Lern- und Leistungsmotivationen, emotionale und körperliche Entwicklungen⁶ sowie ihre Sozialisationskontexte in die Betreuungseinrichtungen mit.⁷ Sie wachsen in unterschiedlichen Familienformen, mit unterschiedlichen Erziehungsstilen, Werten, Normen, Religionen oder mehrsprachigen Umgebungen auf.⁸ Vielfalt⁹ ist somit als Realität in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen¹⁰ und Tagesbetreuungen gegeben.

Angesichts des vielfältigen Handlungs- und Praxisfeldes sind pädagogische Fachkräfte auch dazu

¹ Kindergarten-/ Kleinkindgruppen unterliegen anderen gesetzlichen Bestimmungen als Kindergruppen und Tagesbetreuung durch Tageseltern.

² vgl. LGBl. Nr. 73/2001: 7-8

³ vgl. Specht 2009: 17

⁴ vgl. Jurczyk 2004: 13

⁵ vgl. Fürstaller, Hover-Reisner 2020: 143

⁶ vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/ Hessisches Kultusministerium 2015

⁷ vgl. Sulzer 2013: 13

⁸ vgl. ebd.

⁹ vgl. Prenzel 2014: 40

¹⁰ vgl. Hover-Reisner et al. 2018: 5

angehalten, die pädagogische Arbeit im Sinne Prengels Pädagogik der Vielfalt¹¹ (2006) zu gestalten¹².

Um vor diesem Hintergrund jedoch den Bildungsauftrag für alle Kinder gleich und professionell erfüllen zu können, bedarf es guter pädagogischer Qualität. Gute pädagogische Qualität bedeutet,

„dass Kinder bestmögliche Bedingungen für ihre Entwicklung im emotionalen, sozialen, kognitiven und körperlichen Bereich sowie vielfältige Bildungsmöglichkeiten vorfinden. Die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder sowie ihr Wohlbefinden werden zum Maßstab der pädagogischen Qualität einer elementaren Bildungseinrichtung“¹³.

Im Besonderen zeigt sich die erforderliche pädagogische Qualität in den Strukturbedingungen einer Einrichtung, in den pädagogischen Prozessen und in den Interaktionen von Erwachsenen und Kindern¹⁴. Sowohl in der wissenschaftlichen Literatur als auch im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan des Charlotte-Bühler-Instituts (2009) werden damit im Zusammenhang unterschiedliche Dimensionen pädagogischer Qualität angeführt¹⁵. Diese lassen sich als Strukturqualität, Orientierungsqualität sowie Prozessqualität¹⁶ beschreiben. Forschungsarbeiten, die sich mit der Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen auseinandersetzen, fokussieren auch „die Qualität der Elternzusammenarbeit sowie familienbezogene Unterstützungsmaßnahmen“¹⁷ (Qualität des Familienbezugs¹⁸). Dies hängt auch maßgeblich damit zusammen, dass „elementarpädagogische Einrichtungen zwar eine Bildungsfunktion übernehmen, der große Einfluss der Herkunftsfamilie allerdings bestehen bleibt“¹⁹.

Positive Effekte des frühen Besuchs einer elementarpädagogischen Einrichtung sind somit auch maßgeblich von der Qualität, bzw. vom Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Qualitätsdimensionen abhängig.²⁰ Beispielhaft soll hier auf die NUBBEK-Studie und ihre Befunde hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem kognitiven Entwicklungsstand und der pädagogischen Qualität im Kindergarten hingewiesen werden.²¹

Um österreichweit möglichst einheitliche Standards in der Qualität des elementaren Bildungsangebotes zu sichern, „wurden bundesweit einheitliche pädagogische Grundlagendokumente definiert, die von den [...] elementaren Bildungseinrichtungen anzuwenden und umzusetzen sind“²². Die Gesetzgebung und Vollziehung in Angelegenheiten des elementaren Bildungswesens in Hinblick auf die verfassungsrechtliche Kompetenzverteilung in Österreich liegt jedoch gemäß Art. 14 Abs. 4 lit. b des Bundes-Verfassungsgesetzes bei den Bundesländern²³. Somit obliegt den einzelnen Bundesländern die Regelung der Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen (bezogen auf strukturelle, personelle, finanzielle und pädagogische

¹¹ Mit Prengel (2014) wird der Begriff der Vielfalt „in einer komplexen Bedeutung als verschieden, ohne einander untergeordnet zu sein“ (ebd.: 40) gefasst. Insofern wird die „Anerkennung verschiedener Lebensweisen als gleichberechtigt“ (ebd.: 42) hervorgehoben.

¹² vgl. Fürstaller, Hover-Reisner 2020: 143

¹³ Tietze 1998 zit. n. Hajszan, Bäck 2014: 584

¹⁴ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009; Hartel et al. 2018: 90

¹⁵ vgl. Hajszan, Bäck 2014: 584

¹⁶ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009

¹⁷ Fürstaller, Lehner 2020: 46

¹⁸ vgl. Hartel et al. 2018: 190

¹⁹ Seyda 2009: 243

²⁰ vgl. Kluczniok 2018

²¹ vgl. Tietze et al. 2013

²² ebd.

²³ vgl. ebd.

Rahmenbedingungen sowie hinsichtlich der Fachaufsicht)²⁴. Demzufolge ist „die Varianz der bundeslandspezifischen gesetzlichen Bestimmungen zu wichtigen Strukturmerkmalen (u.a. Personal-Kind-Schlüssel, Gruppengröße) [...] demgemäß groß“.²⁵ Insofern sehen sich pädagogische Fachkräfte mit der Vielzahl an Herausforderungen und Forderungen – unter einer großen Varianz an Rahmenbedingungen und Strukturmerkmalen in Österreich – konfrontiert. Als Konsequenz dieser Varianz an bundeslandspezifischen gesetzlichen Bestimmungen lässt sich eine fluktuierende pädagogische Mindestqualität in den Bildungseinrichtungen (Kleinkindgruppen, Kindergarten, Kindergruppen, Horten, Tagesbetreuungseinrichtungen) vermuten.

Diese Vorannahme gründet allen voran im Zusammenspiel zwischen der je divergierenden Strukturqualität (beispielsweise die Gruppengröße, der Personal-Kind-Schlüssel, die Anzahl der zu Verfügung stehenden Räume, aber auch die Qualifikation des Personals sowie zeitliche Ressourcen für Vorbereitungen, Reflexion und Weiterbildungsmaßnahmen) sowie der Orientierungsqualität und deren kumulativer Einfluss auf die Prozessqualität. So nehmen beispielsweise zeitliche Ressourcen, Reflexions- und Weiterbildungsmaßnahmen (Strukturqualität) Einfluss darauf, inwiefern professionelle Haltungen ausgebildet werden können. Die professionelle Haltung ist einer der entscheidendsten Faktoren „für die Bestimmung und Sicherung, bzw. Stärkung der Orientierungsqualität einer Einrichtung“²⁶. Dieses Zusammenwirken nimmt wiederum Einfluss auf die Prozessqualität sowie die Qualität des Familienbezugs, im Sinne der Gestaltung pädagogischer Impulse. - Also geht es auch um die Frage, „inwieweit es den pädagogischen Fachkräften gelingt, wertschätzend und einfühlsam mit den Kindern“²⁷ und ihren Familien umzugehen. Struktur- und Orientierungsqualität wirken somit auf die Gesamtheit der Interaktionen sowie die Erfahrungen, „die ein Kind mit seiner sozialen, räumlich-materiellen und kulturellen Umwelt in einer elementaren Bildungseinrichtung macht“.²⁸

Angesichts dessen zeichnet sich die Bedeutung der Anhebung der Niveaus der Qualitätsdimensionen – mit dem Ziel bestmögliche Bedingungen für die kindliche Entwicklung, Betreuung, Erziehung und Bildung bereitzustellen – ab. Festzustellen ist indes, dass

„weder die Reflexion über Bildungsprozesse noch deren Niederlegung in programmatische Schriften [...] die Gewähr einer angemessenen Umsetzung in der konkreten Alltagspraxis von Kindertageseinrichtungen [bieten]. Diese verlangt neben kontinuierlicher Qualitätsentwicklung, zu der die kritische Auseinandersetzung des Teams mit dem Tagesablauf, dem Raumkonzept, Materialangebot sowie den pädagogischen Angeboten und Verhaltensweisen der pädagogisch Tätigen gehört, ebenso die Bereitstellung angemessener struktureller Rahmendbedingungen“.²⁹

Zentral für die Anhebung der Qualitätsniveaus ist neben angemessener Strukturmerkmale, jedoch auch die Professionalisierung des Feldes, um „die prinzipielle Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft der pädagogischen Fachkräfte zu unterstützen und ihre Handlungssicherheit in konkreten und komplexen Anforderungssituationen im pädagogischen Alltag zu erhöhen“.³⁰ Die kursorisch dargestellten Gegebenheiten des elementarpädagogischen Feldes in Österreich sind somit „mit einem höheren Anforderungs- und Qualitätsprofil“³¹ von pädagogischen Fachkräften

²⁴ vgl. Hover-Reisner et al. 2020: 7

²⁵ ebd.

²⁶ Nentwig-Gesemann et al. 2011a: 13

²⁷ Koch, Hormann 2014: 83

²⁸ Hajszan, Bäck 2014: 585

²⁹ Tietze et al. 2016: 14

³⁰ ebd.

³¹ Fürstaller, Lehner 2020: 46

verbunden. Diesem Umstand soll u.a. auch durch die Akademisierung von Aus- und Weiterbildung auf Hochschulniveau Rechnung getragen werden.³²

Vor dem Hintergrund dieser Prämisse werden im Rahmen dieses vorliegenden Expertisenpapiers Postulate für ein Bundesrahmengesetz für elementare Bildungseinrichtungen verfasst und vorgestellt.

2. Geltungsbereich

Dieses Expertisenpapier für ein Bundesrahmengesetz für elementare sowie außerschulische Bildungseinrichtungen und Tagesbetreuungseinrichtungen umfasst Vorschläge für eine Gestaltung von bundesgesetzlichen Richtlinien der formalen, personellen, räumlichen und materiellen Voraussetzungen für institutionelle elementare Bildung von Kindern im Alter von 0 bis 10 Jahren.³³ Eingeschlossen sind Kleinkindergruppen, Kindergärten, Kindergruppen, Horte und Tageseltern. In Österreich formulieren die Bundesländer notwendige Qualifikationen, Zeitkontingente sowie Mindestanforderungen an den Personaleinsatz in sehr unterschiedlicher Weise. Mit der Vereinheitlichung auf Bundesebene wird dem Umstand entgegenwirkt, dass einige Länder hinter den fachlichen Empfehlungen zurückbleiben.

2.1 Kleinkindergruppen, Kindergärten, Kindergruppen

Kleinkinder-, Kindergarten- und Kindergruppen sind öffentliche und private³⁴ institutionelle Kinderbildungseinrichtungen mit einem klar definierten Bildungsauftrag. Zugangsmöglichkeiten zu sowie die Inanspruchnahme von privaten und öffentlichen elementaren Bildungseinrichtungen sind stets von mehreren Aspekten beeinflusst. Dazu zählen unter anderem das Bildungsniveau, mütterlicher Erwerbsstatus, das Einkommen sowie „elterliche Orientierungen und tradierte Kindheits- und Familienbilder“³⁵. Vor dem Hintergrund dessen sind Anstrengungen dahingehend zu unternehmen, um das private als auch

„das öffentliche familienergänzende Betreuungsangebot so vorzuhalten und auszugestalten, dass es für alle Kinder und Familien erreichbar ist und als unterstützende Option wahrgenommen werden kann“³⁶.

Der Bildungsauftrag in Kindergruppen ist, ähnlich wie bei Tageseltern, nicht vollends definiert.

2.2 Horte

Horte, bzw. außerschulische Einrichtungen sind öffentliche und private institutionelle Kinderbildungseinrichtungen für die Nachmittagsbetreuung von Kindern im schulpflichtigen Alter. Ein ganzjähriges, bedarfsgerechtes, flexibles Bildungs- und Betreuungsangebot für alle Familien sollte im Sinne der Chancengleichheit Zielsetzung zukünftiger Bemühungen sein.

2.3 Tageseltern

Tageseltern (Tagesmütter und Tagesväter in einem freiberuflichen oder Angestelltenverhältnis) sind Personen mit facheinschlägiger abgeschlossener Ausbildung sowie einer behördlichen Genehmigung, die zur Tätigkeit als Tageseltern teil befähigt.

³² vgl. ebd.

³³ vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung 2012

³⁴ Dazu zählen auch selbstverwaltete oder elternverwaltete Kindergruppen. Elementare Bildungseinrichtungen sind nicht auf Gewinn ausgerichtet.

³⁵ Viernickel et al. 2016: 29

³⁶ ebd.

Allen voran erscheint es an dieser Stelle bedeutsam, den Fokus auf eine Klärung des generellen Bildungs- sowie des gesetzlichen Auftrages in österreichischen und vergleichsweise in deutschen elementaren Bildungseinrichtungen zu lenken.

3. Bildungsauftrag

An Bildung werden auf Basis der europäischen Aufklärung im Wesentlichen drei Anforderungen gestellt³⁷: Dazu zählen „der Anspruch des Menschen auf Selbstbestimmung“, „der Anspruch auf Partizipation an der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung“ sowie „der Anspruch an jeden einzelnen Menschen, Verantwortung zu übernehmen“³⁸.

Zentrale Aufgabe elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich ist, wie eingangs bereits angeführt, die „Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern“³⁹. Im weitesten Sinne besteht diese zentrale Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte demnach darin, „den ihnen anvertrauten Kindern Erfahrungs- und Beziehungsräume zu eröffnen und zu ermöglichen, die der Entfaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen dienlich sind“⁴⁰.

Gemäß des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans des Charlotte-Bühler-Instituts⁴¹ schaffen pädagogische Fachkräfte eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz, indem sie Kinder als aktiv und kompetent respektieren und wertschätzen⁴². Auf diese Weise können Kinder Bildungsimpulse annehmen und ihr Lern- und Entwicklungspotenzial bestmöglich ausschöpfen⁴³.

Hinsichtlich dessen zeigt sich ein Schwerpunkt in der Skizzierung eines Bildes vom Kind als kompetentem Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt.⁴⁴ Im ko-konstruktiven Sinne und mit der zugrunde liegenden Haltung werden Kinder darin unterstützt, ihre Ressourcen, Potentiale und Gestaltungsspielräume sensibler wahrzunehmen und auch zu nutzen⁴⁵. Insofern nehmen Kinder selbst aktiv an ihrer Bildung teil, indem sie zur Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen – unterstützt durch die sie umgebende soziale und materialen Umwelt – stetig weiterentwickeln.⁴⁶ Dadurch wird das selbstverantwortliche und autonome Handeln gestärkt.

Unter dieser Prämisse nimmt somit die kindliche Einflussnahme auf Lebens- und Lernzusammenhänge Einzug in die pädagogische Bildungsarbeit. Die Beteiligung, aktive Teilnahme, Mitwirkung und Mitbestimmung, aber auch die Einbeziehung der Kinder an ihrer Förderung⁴⁷ wird dadurch möglich (gemacht). Wie dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan⁴⁸ zu entnehmen ist, sind hierfür auch sprachliche Kompetenzen grundlegend. Infolgedessen und damit im Zusammenhang sollen Kinder auch dabei unterstützt werden, „sprachliche Kompetenzen in ihrer Erst- bzw. Zweitsprache zu erwerben und zu differenzieren“⁴⁹.

³⁷ vgl. Charlotte-Bühler- Institut 2009: 5

³⁸ ebd.

³⁹ Fürstaller, Hover-Reisner 2020: 152

⁴⁰ ebd.: 143

⁴¹ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009

⁴² vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009: 5

⁴³ vgl. ebd.

⁴⁴ vgl. ebd.

⁴⁵ vgl. ebd.

⁴⁶ vgl. ebd.

⁴⁷ vgl. Wohlfahrt 2015: 77

⁴⁸ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009

⁴⁹ Charlotte-Bühler-Institut 2009

Die Verantwortung für die praktische Umsetzung des Bildungsauftrages liegt in Österreich jedoch grundsätzlich in der Verantwortung der fachlich qualifizierten pädagogischen Fachkräfte⁵⁰. Insofern findet ein *Hin- und Herpendeln* zwischen den eigenen Haltungen, Werten, Normen, Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte und den im bundesländerübergreifenden BildungsRahmen-Plans gesetzten Forderungen an pädagogische Fachkräfte sowie den Rechten der Kinder statt. Gesetzliche Grundlagen, wie dies beispielsweise die Kinderrechte⁵¹ darstellen, gelten überall und haben somit auch Geltung in jeder Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen. Obgleich die Kinderrechte eine unhintergehbare Grundlage für pädagogisches Handeln sind⁵², muss damit jedoch auch nicht immer ethisch richtiges Verhalten verbunden sein. Somit stehen pädagogische Fachkräfte auch vor der Notwendigkeit, auf der subjektiven Ebene eine Handlungsethik zu entwickeln⁵³.

Auch in Deutschland wurden in Bildungsplänen, -vereinbarungen, -empfehlungen, oder -programmen mit unterschiedlich hohem Grad an Verbindlichkeit sowie in unterschiedlicher Detailliertheit Anforderungen und Bildungsziele „an eine bildungsförderliche institutionelle Umwelt formuliert“.⁵⁴ Im Zuge dieser Entwicklung wird die Erkenntnis gespiegelt,

„dass bereits in früher Kindheit wichtige Lernprozesse stattfinden und dass frühpädagogische Institutionen durch die Qualität ihrer Arbeit Weichenstellungen vornehmen, die für die weitere Bildungsbiographie von Kindern entscheidend sein können“.⁵⁵

Ebenso wie in Österreich kann auch in Deutschland ein dreifacher Auftrag festgehalten werden, der sich beinahe gleichnamig unter Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes skizzieren lässt. Das damit im Zusammenhang stehende Leistungsangebot soll sich sowohl pädagogisch als auch organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihren Familien orientieren.⁵⁶ Einerseits wird das Anliegen ersichtlich, Familien hinsichtlich der Betreuungsaufgabe entlastend zu unterstützen, indem sie zur Ermöglichung von Erwerbstätigkeit sowie zur Bewältigung der Erziehungsaufgaben beitragen. Andererseits soll ein pädagogischer Beitrag geleistet werden, der sich daran orientiert, „Kinder in ihrer Entwicklung zu selbstbestimmten und gemeinschaftsfähigen Individuen zu fördern und ihnen alters- bzw. entwicklungsangemessene Bildungsangebote bereitzustellen“.⁵⁷

Deutschland und auch Österreich sehen es demnach als wesentliche Aufgabe, ein familienergänzendes und -erweiterndes Netzwerk zur Verfügung zu stellen. Damit soll die Balance zwischen Familie und Beruf erleichtert werden. Zudem sollen die Institutionen, wie bereits oberhalb angeführt, „durch die Gestaltung der pädagogischen Umwelt und der pädagogischen Interaktionen“ unmittelbar zur Bildungsförderung von Kindern beitragen – auch im primärpräventiven, kompensatorischen Sinne.⁵⁸ Es wird u.a. davon ausgegangen, dass nicht

„in allen sozialen Milieus Gelegenheitsstrukturen und Gestaltungschancen zur Aneignung von basalen Kompetenzen und elementaren Kulturtechniken angemessen weitergegeben und angeeignet werden.“⁵⁹

⁵⁰ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009

⁵¹ UN-Konvention über die Rechte von Kindern

⁵² vgl. Rabe-Kleberg 2020: 23

⁵³ vgl. Ueffing 2016: 125f.

⁵⁴ Tietze et al. 2016: 14

⁵⁵ ebd.

⁵⁶ vgl. ebd.: 13

⁵⁷ Tietze et al. 2016: 13

⁵⁸ vgl. ebd.: 13

⁵⁹ ebd.:13

Die doppelte Zielsetzung – zwischen pädagogisch und organisatorisch – soll Eltern, auch angesichts zunehmender Verunsicherung sowie einer Abnahme vorhandener Familiennetzwerke, überdies durch Beratung, Übermittlung an Fachstellen sowie Austausch bei ihren Erziehungsaufgaben unterstützen.⁶⁰ Insofern sollen sowohl öffentliche als auch private Bildung und Erziehung sinnvoll miteinander verknüpft werden.⁶¹

In der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/2023 bis 2026/2027 wird hinsichtlich dessen hervorgehoben:

„Elementare Bildungsangebote sollen das Kindeswohl ganzheitlich fördern und zeitgemäßen fachlichen Standards und wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen sowie die familiäre Bildung ergänzen. Die Bildung und Betreuung von Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen erfolgt in Zusammenarbeit zwischen Kindern, Erziehungsberechtigten, Fachkräften in den Bildungseinrichtungen und Rechtsträgern unter besonderer Berücksichtigung des Kindeswohls“⁶².

Aufgrund der daraus resultierenden gemeinsamen Verantwortung von Familie und Institution hinsichtlich des Wohlergehens des Kindes, fällt den pädagogischen Fachkräften auch im Zusammenhang mit der Wahrnehmung von Gefahren eine beträchtliche Bedeutung zu. Pädagogische Fachkräfte sind neben der Erfüllung des Bildungsauftrags auch gesetzlich dazu verpflichtet, einen begründeten Verdacht auf eine Kindeswohlgefährdung an die zuständige Behörde – *in Österreich die Kinder- und Jugendhilfe* – zu melden.

In Verbindung damit bedarf es eines Verweises auf den Umstand, dass, nur wenn Gefahren für das Leben oder die Gesundheit von Kindern wahrgenommen werden, sofort wirkende Schutzmaßnahmen ergriffen werden können.⁶³ Die Einführung geeigneter, an die aktuellen und wissenschaftlichen Erkenntnisse geknüpfte Kinderschutzkonzepte, in elementare Bildungseinrichtungen ist somit unabdinglich.

3.1 Kinderschutzkonzept

Kinderschutzkonzepte sind noch nicht flächendeckend in den Einrichtungen als Unterstützungshilfe im Zusammenhang einer vermuteten Kindeswohlgefährdung sowie dem Absetzen einer Gefährdungsmeldung in der elementarpädagogischen Landschaft etabliert. Dies ist nicht nur hinsichtlich der Stärkung von pädagogischen Fachkräften, im Sinne von Kompetenz und Handlungsstrategien, vonnöten, sondern insofern von primärer Bedeutung, um zur Sicherstellung des Wohls der Kinder, einen adäquaten Beitrag leisten zu können.

Die Bedeutung angemessener Strukturmerkmale, die es den Einzelnen als auch dem gesamten Team einer elementaren Bildungseinrichtung (Kleinkindgruppe, Kindergarten, Kindergruppe, Hort) ermöglichen, neben fachlichem-inhaltlichem Input⁶⁴, allein oder „in begleiteter Art und Weise Erfahrungen zu reflektieren, Haltungen auszubilden und alternative Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten“⁶⁵, verdichtet sich im Zusammenhang des Kinderschutzes.

Insofern müssen Bemühungen hinsichtlich einer theoretischen Auseinandersetzung zu

⁶⁰ vgl. Hehl 2011

⁶¹ vgl. ebd.

⁶² Rechtsvorschrift für Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27

⁶³ vgl. Pichler 2015: 27

⁶⁴ Nentwig-Gesemann et al. 2011a: 18

⁶⁵ Hover-Reisner et al. 2018: 5

notwendigen Aspekten und Handlungsmaßnahmen des Kinderschutzes unternommen werden. Folgende Aspekte scheinen im Zusammenhang einer Auseinandersetzung zum Kinderschutz in elementaren Bildungseinrichtungen geboten:

- (1) konkrete und transparente Handlungsmaßnahmen sowie Leitlinien für den Umgang mit (Verdachts-)Fällen von struktureller, körperlicher und sexueller Gewalt, bzw. von Mischformen
- (2) Maßnahmen zur Evaluierung und Reflexion, vor allem in Hinblick auf die Vermeidung von Grenzüberschreitungen
- (3) Entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen
- (4) Kooperationsnetzwerk mit externen Beratungs- und Unterstützungssystemen

Der Anspruch an die pädagogischen Fachkräfte ist es, den vielfältigen Herausforderungen sowie der Verschiedenheit der Kinder und ihren Lebensrealitäten gerecht zu werden.

4. Inklusion und inklusive Bildung als pädagogisches Konzept

Alle Kinder haben unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem Alter, ihrer Hautfarbe, ihrer Körperform, ihrer kulturellen, religiösen, weltanschaulichen oder ethnischen Zugehörigkeit die gleichen Rechte⁶⁶. Kinder sind hinsichtlich

„ihres Grundbedürfnisses nach verlässlichen Beziehungserfahrungen gleich sowie gleich darin, die Welt um sich herum erkunden zu wollen, sich die Welt zu erschließen und einen Platz in dieser Welt zu haben. Verschieden – „anders“ – sind Kinder im Sinne ihrer individuellen Einzigartigkeit“⁶⁷.

Eine stete Aufgabe im pädagogischen Handeln ist es somit abzuwägen und abzuschätzen, wo ein Unterschied gemacht werden muss, um die Kinder gleich zu behandeln, und wo Unterschiede gemacht werden, die infolge zu Ausgrenzung, zu Aberkennung der Individualität und Ungleichheit führen⁶⁸. Es handelt sich somit auch um die Frage, „mit welchen Mitteln [...] Partizipation⁶⁹ an Bildung möglich gemacht werden kann“⁷⁰.

Insbesondere die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ verbrieft das Recht auf inklusive Bildung.⁷¹ Inklusion umfasst, dass jedes einzelne Kind das erhält, was der Entfaltung seiner Fähigkeiten dienlich ist⁷². Zur Erreichung dieses Ziels in den elementaren Bildungseinrichtungen bedarf es eines Umdenkens. Es soll somit nicht mehr „die Integration des Einzelnen und [...] dessen Anpassung an gesellschaftliche und institutionelle Strukturen“⁷³, sondern vielmehr die Veränderungen und Adaption struktureller Gegebenheiten an die Vielfalt der Einzelnen⁷⁴ im Zentrum stehen.

Nur wenn die erforderlichen Unterstützungsmaßnahmen für jedes Kind – je nach individuellem Bedarf – bereitgestellt werden sowie die Zusammenarbeit zwischen einem Expert*innenteam und speziell ausgebildeten pädagogischen Fachkräften (Elementarpädagog*innen mit

⁶⁶ vgl. Fürstaller, Lehner 2020: 9

⁶⁷ ebd.

⁶⁸ vgl. ebd.: 10

⁶⁹ Partizipation ist ein wesentlicher Aspekt der Inklusion.

⁷⁰ König, Friedrich 2014: 10

⁷¹ UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006

⁷² vgl. Tietze 2016: 19-20

⁷³ ebd.

⁷⁴ vgl. ebd.

Zusatzausbildung im Bereich der inklusiven Pädagogik und Frühförderung) ermöglicht wird, kann ein adäquater Beitrag zur jeweiligen kindlichen Entwicklung geleistet werden. Diesbezüglich ergibt sich der Bedarf an angeglichenen Strukturmerkmalen (Gruppengröße, Fachkraft-Kind-Schlüssel, räumliche Vorkehrungen, u.a.) als auch die Finanzierung von pflegerischen, medizinischen Leistungen sowie der Einsatz von Assistenz und Gebärdensprachdolmetscher*innen, u. Ä.

Kinder unterliegen jedoch nicht nur aufgrund von körperlichen oder geistigen Behinderungen „beabsichtigten oder unbeabsichtigten Formen der Benachteiligung“⁷⁵. Eine Vielzahl an Kindern haben aufgrund ihrer sprachlichen Kompetenzen weniger Beteiligungsmöglichkeiten im Bildungsgeschehen. Häufig werden Sprachen und Sprechweisen der Kinder „zur sozialen Kennzeichnung und Differenzierung [...] herangezogen“⁷⁶. Dies zeigt sich auch darin, „dass nicht an allen Orten alle Sprachformen gleich bewertet werden“⁷⁷. So wird hierzulande *Sprache* häufig gleichbedeutend als *Deutsch* verstanden oder ausdrücklich die „Bildungssprache Deutsch“⁷⁸ definiert. In einer ausschließlich deutschsprachigen Umgebung wird jedoch beispielsweise die Sprachwahl eines mehrsprachig aufwachsenden Kindes beeinflusst oder auch determiniert⁷⁹. Insbesondere wird häufig „die Mehrheitssprache in den Migrantensprachen nicht als sprachliches Kapital akzeptiert“⁸⁰.

Ergebnisse einer Untersuchung von Sattler et al. (2013) zeigen im Rahmen eines Forschungsprojekts zu Spracherwerb und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, dass zwar „theoretisch“ ein Bewusstsein über die Bedeutung der Entwicklung der Erstsprache bei den pädagogischen Fachkräften besteht⁸¹, jedoch wird in der Praxis größtenteils allein auf den Erwerb des Deutschen abgezielt. Insofern kann weder den Chancen und Herausforderungen eines mehrsprachigen Spracherwerbs noch einer mehrsprachigen Gesellschaft nachgekommen werden⁸². Mit einer ausschließlichen Orientierung auf den Deutscherwerb geht eine fehlende Anerkennung der kindlichen Erstsprache einher. Dadurch erfahren die Sprachen der Kinder, deren Erstsprache nicht deutsch ist, eine Abwertung⁸³. Somit werden Kinder, mit einer nicht als sprachliches Kapital akzeptierten Sprache häufig mit expliziten oder impliziten Sprachverböten konfrontiert⁸⁴. Den Kindern werden damit viele Möglichkeiten genommen, um „am institutionellen Alltag teilzunehmen, zu lernen, sich zu transformieren, sich Informationen zu holen und sich schließlich auch verschiedene Sprachen anzueignen“⁸⁵. Dies birgt folglich nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Nachteile für die Kinder⁸⁶, das darüber hinaus die sprachliche Entwicklung der Kinder in allen Sprachen einschränkt⁸⁷. Jampert (2002) führt im Zusammenhang damit an:

„Eine zu strikte Trennung der Lebensbereiche der Kinder nach Sprachen und der Druck, sich im sprachlichen Ausdruck auf jeweils eine Sprache zu beschränken, schneidet die Kinder von vielen Potenzialen ihrer Mehrsprachigkeit ab und erschwert es ihnen zudem, einen positiven emotionalen Bezug zu allen ihren Sprachen aufzubauen“⁸⁸.

⁷⁵ Siraj-Blatchford 2010: 57

⁷⁶ Hessenberger 2012: 60

⁷⁷ Purkarthofer 2018: 49

⁷⁸ Schneider et al. 2012: 23

⁷⁹ vgl. Spindler 2013: 1

⁸⁰ Riehl 2014: 144

⁸¹ vgl. Datler et al. 2013: 12

⁸² vgl. ebd.

⁸³ vgl. ebd.

⁸⁴ vgl. Purkarthofer 2018: 52

⁸⁵ ebd.: 53

⁸⁶ vgl. de Chilia 2005: 5ff.

⁸⁷ vgl. Cummins 1982: 34ff.

⁸⁸ Jampert 2002 zit n. Datler et al. 2013: 13

Pädagogische Fachkräfte, als Gestaltende in Bildungsinstitutionen, müssen jedoch sicherstellen (können),

„dass allen Sprachen, auch mit unterschiedlichen Rollen, der gleiche Wert zugeschrieben wird. Und nicht zuletzt, dass Ihre SprecherInnen mit denselben Rechten ausgestattet sind“⁸⁹.

Hinsichtlich einer einsprachig ausgerichteten Bildungsarbeit bedarf es somit „einer Neuorientierung der sprachpädagogischen Praxis“⁹⁰. Mit einer angestrebten Wende zur Mehrsprachigkeit ist jedoch nicht die Vernachlässigung oder das Aufgeben der „Förderung standardisierter Sprachvarietäten“⁹¹ gemeint. Vielmehr gewinnt die Frage an Bedeutung, wie die – hierzulande – deutsche Bildungssprache gefördert werden kann, „ohne jedoch junge Kinder zur Einsprachigkeit zu erziehen, bzw. zum ausschließlich einsprachigen Handeln zu verpflichten“⁹².

Eine modellhafte Veranschaulichung, wie eine mehrsprachige Praxis angestrebt werden kann, bietet das auf mehrjährigen Forschungsprojekten basierendes Stufenmodell sprachlicher Organisation von Purkarthofer (2018) in Kindergärten und Schulen. Damit wird ein Modell⁹³ vorgeschlagen, das Ideologien, Praktiken und räumliches Erleben in sechs Schritten gliedert⁹⁴. Ziel dieses Modells ist die Darstellung der sprachlichen Organisation in Bildungseinrichtungen:

„Es nimmt die sprachlichen Möglichkeiten und Bedürfnisse aller involvierten SprecherInnen als Ausgangspunkt und analysiert, wie die unterschiedlichen Sprachen im Alltag präsent sind. Dabei werden unterdrückende und unterstützende Schritte unterschieden und im Sinne einer mehrsprachigen Praxis wird eine Bewegung nach oben, in Form einer Sprachtreppe, angestrebt.“⁹⁵

Pädagogische Fachkräfte müssen somit vor dem Hintergrund der (sprachlichen) Vielfalt einen pädagogischen Alltag, mit all seiner entspringenden Herausforderungen, gestalten. Angesichts dessen gewinnen Fachberatung, Supervision und Mediation an Bedeutung, die als notwendiges Unterstützungssegment für Qualitätsentwicklung im Elementar-, Hort- und Tageselternbereich fungieren.

5. Qualitätssicherung in elementaren und außerschulischen Bildungs- sowie Tagesbetreuungseinrichtungen

Damit der Lebensort Kleinkindgruppen, Kindergartengruppen, Kindergruppen, Hort oder Tagesbetreuung entwicklungsförderlich für Kinder gestaltet werden kann und pädagogische Fachkräfte ihre Freude an der Arbeit und am Kind, aufgrund der Vielzahl an Herausforderungen, nicht verlieren, bedarf es eigener reflexiver Räume, um sich mit den bereits genannten pädagogischen Herausforderungen abseits des pädagogischen Alltags auseinandersetzen zu können⁹⁶. Ein solch gemeinsames Nachdenken über Situationen des pädagogischen Alltags sowie über unterschiedliche Beziehungskonstellationen im Arbeitsgeschehen kann als Qualitätsentwicklung und -sicherung gesehen werden. Eine flächendeckende Etablierung von Methoden der Qualitätsentwicklung und

⁸⁹ Purkarthofer 2018: 61

⁹⁰ Panagiotopoulou 2016: 25

⁹¹ ebd.

⁹² ebd.

⁹³ Auch dieses Modell ist – wie jedes Modell – notwendigerweise vereinfachend. Dadurch wird riskiert, dass multiple Realitäten verschleiert werden (vgl. Purkarthofer 2018: 50).

⁹⁴ vgl. Purkarthofer 2018: 49

⁹⁵ ebd.: 49f.

⁹⁶ vgl. Geisler, Frühwirt-Feist 2018: 130

-sicherung in der elementarpädagogischen Landschaft, solche wie Fachberatung, Supervision und Mediation, ist insofern bedeutend, als dass kontinuierliche Selbstlern- und Verstehensprozesse angeregt werden können. Ein derartiger verstehender Zugang

„sollte es schließlich ermöglichen, Alternativen im Praxisvollzug – und damit auch in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen – zu eruieren und umzusetzen“⁹⁷.

5.1 Fachberatung, Supervision, Mediation

Fachberatung gewinnt im Elementar- und Hortbereich, ebenfalls im Sinne eines gemeinsamen Nachdenkens, vermehrt an Bedeutung⁹⁸, nicht zuletzt deshalb, weil Beratung ein Angebot für pädagogische Fachkräfte darstellt,

„bei dem sich diese losgelöst vom Handlungsdruck des Alltags und durch eine Perspektive von außen unterstützt, mit den unterschiedlichsten Fragestellungen auseinandersetzen können und Anforderungen des pädagogischen Alltags, individuelle Herausforderungen sowie Krisensituationen bearbeiten können“⁹⁹.

Pädagogischen Fachkräften wird dadurch ermöglicht, eine erweiterte Perspektive und vertieftes Verstehen des Alltags auszubilden sowie in ein Nachspüren und Auseinandersetzen mit den eigenen Empfindungen und den Gefühlen des Gegenübers zu gelangen¹⁰⁰. Allen voran wird durch das Nachdenken in einem Raum der Reflexion die Ausbildung neuer Handlungsalternativen möglich¹⁰¹.

Die unzähligen Herausforderungen, die die vielfältige Praxis der elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen mit sich bringen sowie die Verantwortung dem einzelnen Kind und dessen Entwicklung gegenüber, führen zu der Forderung, pädagogische Fachberatung für pädagogische Fachkräfte institutionell und strukturell zu verankern. Eine bundesweite Verständigung über grundsätzliche Qualifizierungsvoraussetzungen für die Fachberatung ist im Sinne der Qualitätssicherung von Fachberatung erforderlich¹⁰².

Nicht nur Fachberatung, sondern auch weitere Methoden der Qualitätsentwicklung und -sicherung, wie Supervision, Mediation und Coaching können dazu beitragen „das Selbstverständnis der Reflexion pädagogischer Praxis von PädagogenInnen (weiter) zu entwickeln und zu fördern“¹⁰³

Supervision und Mediation gelten im Gesundheitsbereich und im Bereich der Sozialen Arbeit bereits als etabliertes Beratungsformat, um Fachkräfte durch eine*n ausgebildeten Supervisor*in zu beraten und zu begleiten. Diese Art von Unterstützungssystem ist auch für die pädagogischen Fachkräfte in elementarpädagogischen (einschließlich Tageseltern) sowie außerschulischen Institutionen (Hort), im Sinne der Qualitätssicherung und -entwicklung, von hoher Relevanz. Die Forderung hinsichtlich einer Verankerung von Supervision im Berufsalltag von pädagogischen Fachkräften wurde bereits im Abschlussbericht der Studie von Hackl et al. „Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe“ angeführt.¹⁰⁴

⁹⁷ Hover-Reisner et al. 2014: 282

⁹⁸ vgl. Lehner 2013

⁹⁹ Geisler, Frühwirt-Feist 2018: 122

¹⁰⁰ vgl. ebd.

¹⁰¹ vgl. ebd.

¹⁰² vgl. Viernickel et al. 2016: 308

¹⁰³ ebd.

¹⁰⁴ Hackl et al. 2015

(Einzel- und Team-)Supervision unterstützt, zu schwierigen Situationen eine professionelle Distanz einnehmen zu können und eine Situation aus der Obersicht zu beleuchten¹⁰⁵. Folglich können durch das Ausbilden neuer Perspektiven neue Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten des pädagogischen Alltags eröffnet werden¹⁰⁶.

Mediation¹⁰⁷ hingegen lässt sich als systemischer, zeitlich begrenzter, stufig strukturierter, zukunftsorientierter Prozess, mit dem Ziel, Kooperation zwischen Konfliktparteien sowie vorhandene Ressourcen zu fördern, verstehen¹⁰⁸. Dadurch wird die Möglichkeit eröffnet, Vereinbarungen zwischen beteiligten Parteien, auf der Grundlage subjektiver Interessenslagen, einvernehmlich zu treffen¹⁰⁹.

Das Ziel und Nutzen dieser Beratungsformate sind neben der kontinuierlichen Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte durch gezielte Fallreflexion und Teamentwicklung auch die Entlastung der Einrichtungsleitung durch die moderierte Gesprächsführung einer/s externen Supervisor*in/Mediator*in. Für eine standortbezogene Qualitätssicherung und -entwicklung sind demgemäß finanzielle, räumliche Ressourcen vonnöten.

5.2 Mitarbeiter*innenentwicklung und -begleitung

Eine bundesweite Formulierung von Aufgabenprofilen, Qualifikationsanforderungen sowie notwendiger Zeitkontingente für die Leitung einer Kinderbetreuungseinrichtung, die Gruppenführung sowie für gruppenunterstützende Tätigkeiten sind erforderlich, um angemessene Personal- und Ressourcenstandards zu erreichen. In den Regelungen entsprechender Zeitkontingente sollten auch jährliche Mitarbeiter*innen- und Personalentwicklungsgespräche berücksichtigt werden, „um die persönliche berufliche Entwicklung“¹¹⁰ der einzelnen Mitarbeiter*innen zu besprechen sowie Ziele zu vereinbaren und festzulegen. Konzepte zur Mitarbeiter*innenförderung erscheinen im Sinne der Qualitätssicherung demgemäß erforderlich.

5.3 Entwicklung und -begleitung – kindbezogen

Die Etablierung und die Verfügbarkeit eines beständigen Unterstützungsnetzwerks, bestehend aus Expert*innen unterschiedlicher Disziplinen (z.B. Psycholog*innen, Hortpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen, Kinderärzt*innen, inklusive Elementarpädagog*innen etc.) trägt zu einer bedarfsgerechten Förderung und Begleitung aller Kinder und zur Unterstützung der Einrichtungs- sowie Gruppenleitung bei.

Auch stehen Kindern noch lange nicht in allen elementaren, außerschulischen sowie Tagesbetreuungseinrichtungen „ganz selbstverständlich und strukturell verankerte Möglichkeiten zur Verfügung, sich an Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen“¹¹¹. Damit jedoch auch „die Potenziale der Entwicklungs- und Verbesserungsideen von Kindern“¹¹² genutzt werden (können), bedarf es entsprechende personelle und zeitliche Ressourcen. Die

¹⁰⁵ vgl. Freithofer, Plutzer 2018: 96

¹⁰⁶ vgl. ebd.

¹⁰⁷ Mediation wird in fünf Stufen eingeteilt: (1) Einführung und Mediationskontrakt, (2) Themensammlung, (3) Interessen und Bedürfnisse – Konfliktbearbeitung – Optionenentwicklung, (4) Verhandeln – Entscheiden – Vereinbaren, (5) Inkrafttreten der Vereinbarungen (vgl. Diez/ Krabbe/ Thomsen 2009: 23).

¹⁰⁸ vgl. Proksch 1998: 20

¹⁰⁹ vgl. ebd.

¹¹⁰ Tietze et al. 2016: 253

¹¹¹ Nentwig-Gesemann et al. 2021: 11

¹¹² ebd.

Berücksichtigung der Kinderperspektiven kann als Erweiterung der Qualitäts- und Organisationsentwicklung verstanden werden¹¹³.

¹¹³ ebd.



6. Qualifikationen für die Tätigkeit in einer elementaren Bildungseinrichtung (Kleinkindgruppen, Kindergartengruppen als auch Kindergruppen)

Damit der pädagogische Anspruch an elementare Bildungseinrichtungen, bestmögliche Anregungen für die kindliche Entwicklung und Bindungsfähigkeit sowie die Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse eingelöst werden kann, kommt allen voran auch der Qualifikation und der Ausbildung der pädagogischen Fachkräfte eine Kernfunktion zu¹¹⁴.

Auf Basis eines allgemeinen Kompetenzmodells von Fröhlich Gildhoff und Nentwig-Gesemann (2011) wurden Kernkompetenzen für pädagogische Fachkräfte formuliert¹¹⁵. Dazu zählen neben „biografischer Kompetenz und Selbstreflexivität auch Empathie, sensitive Responsivität und adaptive Interaktionsgestaltung sowie Ressourcenorientierung, Offenheit und Wertschätzung von Diversität“¹¹⁶.

Hinsichtlich dessen bedarf es bereits während der Aus- und Weiterbildung einer individuellen Erarbeitung und Weiterentwicklung¹¹⁷ ebendieser Kompetenzen sowie einer Auseinandersetzung mit einschlägigen professionellen Diskursen¹¹⁸.

Seit ungefähr zwei Jahrzehnten wird von elementarpädagogischen Expert*innen, Berufsgruppen- und Lobbyvertreter*innen sowie die Scientific Community neben der Ergänzung der bestehenden Ausbildung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, eine „Professionalisierung des Berufsfeldes durch Akademisierung der Ausbildung“¹¹⁹ von Elementarpädagog*innen gefordert. Konstatiert wird, dass durch die Etablierung einer akademischen Qualifizierung von Fachkräften und der damit einhergehenden Forschung eine qualitative Weiterentwicklung im Berufsfeld erreicht wird¹²⁰. Es wird erwartet, dass die Akademisierung zur Professionalisierung des Feldes beitragen kann und dadurch den „Verbleib von Fachkräften im Handlungsfeld begünstigt“¹²¹.

Eine Professionalisierung ist vor allem auch deshalb notwendig, da der frühpädagogische Alltag häufig von hochkomplexen, mehrdeutigen und schlecht vorhersehbaren Situationen gekennzeichnet ist¹²². Folglich brauchen pädagogische Fachkräfte Kompetenzen, „die es ihnen ermöglichen, ausgehend von ihrem Wissen in diesen komplexen Situationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu handeln und auch neue Herausforderungen zu bewältigen“¹²³.

Internationale Studien zeigen darüber hinaus, dass die Anhebung der Qualität in den Einrichtungen, mit der Anstellung pädagogischer Fachkräfte mit höherer Qualifizierung, einhergeht¹²⁴.

6.1 Ausbildung der Leitungskräfte

Für die Qualifizierung der Kindergartenleitungen wird zusätzlich zur Ausbildung zur/zum Elementarpädagog*in, die Absolvierung eines eigenen Curriculums auf akademischem Niveau (Bachelor- und Masterstudiengänge) empfohlen¹²⁵, welches sich am Aufgabenprofil der Kindergartenleitung orientiert¹²⁶. Dadurch werden Leitungskräfte befähigt, Konzepte zur Weiterentwicklung

¹¹⁴ Tietze et al. 2016: 29

¹¹⁵ vgl. ebd. 29f.

¹¹⁶ vgl. ebd.

¹¹⁷ vgl. Nentwig-Gesemann 2011a: 18

¹¹⁸ vgl. Rabe-Kleberg 2020: 34

¹¹⁹ Hover-Reisner et al. 2020: 9

¹²⁰ vgl. Cloos, Jung 2021: 138

¹²¹ ebd.

¹²² vgl. Tietze et al. 2016: 28

¹²³ ebd.

¹²⁴ vgl. Viernickel et al. 2016: 238

¹²⁵ vgl. ebd.: 134

¹²⁶ vgl. Viernickel et al. 2016: 134

der Einrichtung eigenständig zu entwickeln und umzusetzen¹²⁷. Darüber hinaus sind sie im Durchschnitt besser in der Lage, auf Basis ihres theoretischen Wissens, z.B. Sprachkonzepte auszuwählen, Raumkonzepte lernmethodisch zu planen und zu begründen sowie Mitarbeiter*innen unterstützend zu begleiten, Teamprozesse und Elternkooperationen zu fördern und zu gestalten¹²⁸. Derzeit gibt es nur wenige Bachelorstudiengänge, die sich an die Zielgruppe der elementarpädagogischen Fachkräfte wenden¹²⁹, wie etwa der PH-Studiengang „*Inklusion und Leadership*“ an der PH Wien, PH Niederösterreich und KPH Wien/Krems sowie der FH-Studiengang „*Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*“ am FH Campus Wien. Seit dem Jahr 2022 bietet erstmals die Universität Graz einen Masterstudiengang der Elementarpädagogik an.

6.2 Ausbildung der Elementarpädagog*innen

Elementarpädagog*innen werden derzeit an einer fünfjährigen Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP), auf Sekundarstufe II, bzw. im Rahmen einer postsekundären Kollegform, ausgebildet. Darüber hinaus wird eine wissenschaftliche-tertiäre Ausbildung zur/zum Elementarpädagog*in auf Bachelor- und Masterniveau vorgeschlagen. Hinsichtlich der Ausbildung von Fachkräften in Kindergruppen wird auf ein äquivalentes Ausbildungsniveau plädiert. Ein erhöhtes Qualifikationsniveau geht nach Befunden z.B. einher „mit einer höheren pädagogischen Qualität in der Sprachförderung, in der Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen sowie der Würdigung und Nutzung der vielfältigen Lebenswelten und Erfahrungen der Kinder (diversity)“¹³⁰.

6.2.1 Ausbildung der Elementarpädagog*innen mit dem Schwerpunkt Inklusion Für die Begleitung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist eine Anstellung von Elementarpädagog*innen mit dem Schwerpunkt Inklusion erforderlich. Eine wissenschaftliche-tertiäre Ausbildung zur/zum inklusiven Elementarpädagog*in auf Bachelor- und Masterniveau wird vor dem Hintergrund benötigter grundlegender Kompetenzen im Bereich der Diagnostik, der Prävention und Intervention sowie in der inklusiven Entwicklungsbegleitung der Kinder in ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen angeraten.

6.2.2 Ausbildung der Sprachförderpädagog*innen

Für die Qualifikation als Sprachförderpädagog*in wird jedenfalls die Absolvierung eines Lehrgangs zur frühen sprachlichen Förderung auf akademischem Niveau empfohlen, um die individuellen sprachbezogenen Bildungsprozesse angemessen begleiten, anregen und dokumentieren zu können. Erst durch entsprechende Qualifikation und der damit einhergehenden Professionalität wird eine Sprachförderung möglich, die sich am Potential des einzelnen Kindes orientiert¹³¹.

6.3 Ausbildung der Assistent*innen

Auch für Assistent*innen bedarf es im Sinne einer Professionalisierung eine einheitliche, zertifizierte und entlang bestimmter Kriterien festgelegte bundesweite Ausbildung, im Rahmen derer es möglich wird, Ansätze in den Kernkompetenzen – *biografische Kompetenz und Selbstreflexivität, Empathie, sensitive Responsivität und adaptive Interaktionsgestaltung, Ressourcenorientierung sowie Offenheit und Wertschätzung von Diversität* – auszubilden und weiterzuentwickeln. Hinsichtlich der theoretischen Auseinandersetzung werden folgende Inhalte als notwendig erachtet:

- (1) Grundlagen der Pädagogik und Didaktik des Kindergartens

¹²⁷ vgl. ebd.

¹²⁸ vgl. Strehmel, Ulber 2014

¹²⁹ vgl. Lehner, Lehner 2020: 312

¹³⁰ Viernickel et al. 2016: 181

¹³¹ vgl. Charlotte-Bühler-Institut, Bildungsplan-Anteil 2009: 8

- (2) Entwicklungspsychologie
- (3) Kindliche Spiel- und Lernformen
- (4) Medienpädagogik
- (5) MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik)
- (6) Kinderrechte und Partizipation
- (7) Sexualpädagogik (Sexuelle Bildung)
- (8) Kommunikation
- (9) Diversität
- (10) Rechtliche Grundlagen, Aufsichtspflicht und Hygienerichtlinien
- (11) Reflexion der eigenen Person und des pädagogischen Handelns

Neben einer curricularen Verankerung von Praxiseinheiten im Ausmaß eines Drittels des Gesamtstundenausmaßes wird die Praxisbegleitung durch Praxisanleiter*innen und Supervisor*innen zur Fallbearbeitung und Reflexion empfohlen.

Nach Abschluss der fundierten fach- und praxisorientierten Ausbildung (im Ausmaß von insgesamt 500 Unterrichtseinheiten) sind pädagogische Assistent*innen dazu befähigt, bei der Gestaltung und Umsetzung von Bildungsprozessen zu unterstützen, sich an der individuellen Begleitung und Förderung der Kinder, auch der Kinder mit besonderem Förderbedarf, zu beteiligen, die eigenen pädagogische Haltung und das pädagogische Handeln unter Unterstützung zu reflektieren, bei der Verrichtung administrativer Tätigkeiten mitzuwirken sowie mit Teammitgliedern und stellvertretend für die Elementarpädagog*innen mit Eltern/ Obsorgeberechtigten und anderen Institutionen zu kooperieren.

Abhängig von der Größe der Einrichtung ist die Anstellung von weiteren geschulten Mitarbeiter*innen für die Erledigung von Verwaltungstätigkeiten, Ver- und Entsorgungstätigkeiten sowie der Raum-, Haus- und Gartenpflege erforderlich.

Zu einer steten Qualitätsentwicklung und -sicherung tragen kontinuierliche Fort- und Weiterbildungsangebote sowohl für Leiter*innen, Elementarpädagog*innen als auch für Assistenzkräfte bei.

6.3 Fort- und Weiterbildung

Im Sinne der Qualitätssicherung bedarf es verpflichtender und kontinuierlicher Fort- und Weiterbildungsangeboten¹³² pro Arbeitsjahr. Pädagogische Fachkräfte sollen die Möglichkeit haben, „sich umfassend theoretisch fortzubilden und ihre Praxis zu reflektieren“¹³³. Für die Inanspruchnahme sind folglich zusätzliche zeitliche und finanzielle Ressourcen und Kostenersätze erforderlich. Als Mindestmaß an verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erscheinen 16 Unterrichtseinheiten pro Arbeitsjahr als geboten.

7. Rahmenbedingungen

Um der Varianz der bundeslandspezifischen gesetzlichen Bestimmungen zu wichtigen Strukturmerkmalen entgegenzuwirken, sind bundeseinheitliche Standards hinsichtlich des Fachkraft-Kind-Schlüssels, der Kinderhöchstzahl pro Gruppe, der Raumgegebenheiten im Innen- und Außenbereich, der zeitlichen Ressourcen für pädagogische mittelbare Tätigkeiten, der

¹³² In-House-Schulungen und Teamfortbildungen sind weitere, wichtige Instrumente der Qualitätssicherung der elementarpädagogischen Einrichtungen (vgl. Hartel et al. 2018).

¹³³ Viernickel 2016: 235

Verwaltungszeiten, der Personalerfordernisse, der Öffnungszeiten, der Mahlzeiten und der Verpflegung sowie der Planungs- und Reflexionsressourcen notwendig.

7.1 Fachkraft-Kind-Schlüssel

Der Fachkraft-Kind-Schlüssel oder Personalschlüssel ist nach zahlreichen Qualitätsstudien ein zentrales qualitatives Strukturelement.¹³⁴ Ergebnisse nationaler und internationaler Studien stützen die Perspektive,

„dass die Fachkraft-Kind-Relation einen messbaren Effekt auf die realisierte Prozessqualität in frühkindlichen Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssettings hat, insbesondere auf die Interaktionshäufigkeit zwischen pädagogischen Fachkräften und auf das zugewandte, warme, responsive und bildungsanregende Verhalten von Erwachsenen“.¹³⁵

Hinsichtlich dessen ist jedoch zu beachten, dass dieser Fachkraft-Kind-Schlüssel eine rein rechnerische Größe darstellt und die Anzahl von pädagogischen Fachkräften im Verhältnis zur Anzahl der zu betreuenden Kinder steht. Ausgegangen wird hierbei von einem Vollzeitäquivalent. Die Fachkraft-Kind-Relation leitet sich vom Personalschlüssel ab und beschreibt „das tatsächliche Verhältnis von anwesenden pädagogisch Tätigen und anwesenden Kindern in der Betreuungssituation“¹³⁶.

Je nach Alter und Anwesenheitszeit der Kinder werden folgende Grenzwerte als geeignet erachtet:

für 0- bis 3-Jährige	für 3- bis 6-Jährige	für 0- bis 6-Jährige:
1:4 ¹³⁷	1:7 ¹³⁸	1:5 bzw. 1:6 (abhängig von der Anzahl an Kindern unter drei Jahren in der Gruppe ¹³⁹)

7.2 Kinderhöchstzahl pro Gruppe

Die Gruppengröße¹⁴⁰ beschreibt die Anzahl jener Kinder, die einer organisatorischen Einheit, d.h. einer Gruppe, zugerechnet werden:¹⁴¹

für 0- bis 2-Jährige	für 2- bis 3-Jährige	für 3- bis 6-Jährige	für 0- bis 6-Jährige
max. 6 Kinder ¹⁴²	Max. 8 Kinder ¹⁴³	max. 15 Kinder ¹⁴⁴	max. 13 Kinder (davon max. 3-5 Kinder unter 3 Jahren)

Für alle altersübergreifenden Gruppen ist die Relation der Gruppengröße entsprechend zur Alterszusammensetzung der Kinder geboten.

Bei Kindern mit individuellem Förderbedarf bzw. Behinderungen bedarf es einer Anpassung der Kinderhöchstzahl pro Gruppe auf deren individuellen Unterstützungsbedarf.

¹³⁴ vgl. Viernickel et al. 2016: 41

¹³⁵ Viernickel et al. 2013: 25

¹³⁶ ebd.: 34

¹³⁷ vgl. Hédervári-Heller et al. 2008

¹³⁸ vgl. American Academy of Pediatrics 2012

¹³⁹ vgl. ebd.

¹⁴⁰ Auch geltend für selbstverwaltete/elternverwaltete Kindergruppen: je nach Altersstruktur – max. 6-15 Kinder.

¹⁴¹ vgl. Viernickel et al. 2016

¹⁴² vgl. Hédervári-Heller et al. 2008

¹⁴³ vgl. ebd.

¹⁴⁴ vgl. American Academy of Pediatrics 2012

7.3 Öffnungszeiten

Für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf stellen qualitätsvolle und ausreichende Betreuungsmöglichkeiten eine wesentliche Voraussetzung dar. Bedeutsam sind im Zusammenhang damit die Öffnungszeiten in den jeweiligen elementaren Bildungseinrichtungen. In der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/2023 bis 2026/2027 wird angeführt:

„Ziel ist die Schaffung eines flexiblen, flächendeckenden und ganzjährigen Angebots an bedarfsgerechten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für alle Familien, die es wollen“¹⁴⁵.

Damit einhergehend bedarf es somit einer Verlängerung und Flexibilisierung der Öffnungszeiten¹⁴⁶, sozusagen Öffnungszeiten und Angebote zu Randzeiten, „die mit einer Vollbeschäftigung von Eltern vereinbar sind (VIF-konform¹⁴⁷). Eine solche mit einer Vollbeschäftigung der Eltern zu vereinbarende Kinderbetreuung nach den VIF-Kriterien wird dann als gegeben angesehen, wenn die Betreuung der Kinder

„durch qualifiziertes Personal, mindestens 47 Wochen im Kindergartenjahr, mindestens 45 Stunden wöchentlich, werktags von Montag bis Freitag, an vier Tagen wöchentlich mindestens 9 ½ Stunden und mit Angebot von Mittagessen“¹⁴⁸ gewährleistet wird.

Hinsichtlich der Jahresöffnungszeiten schließt dies ein Höchstmaß an Schließzeiten von 25 Werktagen mit ein¹⁴⁹. Im Sinne einer qualitativen Betreuung, Erziehung und Bildung und für das Erzielen positiver Effekte¹⁵⁰ durch den frühen Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung ist die Sicherstellung des entsprechenden Fachkraft-Kind-Schlüssels, bemessen an der Altersstruktur und Kinderanzahl, bedeutsam.

Insofern ein Gleichgewicht von Leistung und Erholung sowie von Aktivität und Ruhe maßgeblich zum Erhalt des körperlichen und psychischen Wohlbefindens beiträgt¹⁵¹, fällt der kindergartenfreien Zeit ein wesentlicher Stellenwert zu. Neben der Ferienzeit und freien Tagen soll es für Familien und im engeren Sinne, den Kindern, zusätzlich möglich sein, eine urlaubsbedingte Abwesenheit im Umfang von fünf Wochen in Anspruch zu nehmen. Diese Ermöglichung von Abwesenheit schließt auch alle 5-jährigen Kinder, die seit dem Kindergartenjahr 2010/ 2011 dazu verpflichtet sind, halbtägig (im Ausmaß von mindestens 20 Stunden)¹⁵² den Kindergarten zu besuchen, mit ein.

In der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/2023 bis 2026/2027 wird hinsichtlich der Besuchspflicht Folgendes festgehalten:

„Das Fernbleiben ist nur im Fall einer gerechtfertigten Verhinderung des Kindes zulässig. Diese liegt insbesondere bei Urlaub im Ausmaß von höchstens 5 Wochen pro Kindergartenjahr, bei

¹⁴⁵ Rechtsvorschrift für Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/2023 bis 2026/2027

¹⁴⁶ vgl. ebd.

¹⁴⁷ In Österreich wird mittels des sogenannten VIF-Indikators, „jene mit der Vollbeschäftigung der Eltern zu vereinbarende, elementare Kinderbildung und -betreuung („VIF-Kriterien“) sichtbar gemacht“ (Arbeiterkammer Burgenland)

¹⁴⁸ Arbeiterkammer Burgenland (o. J.)

¹⁴⁹ vgl. ebd.

¹⁵⁰ Fürstaller, Lehner 2020: 46

¹⁵¹ Hermann 2012

¹⁵² Rechtsvorschrift für Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27

Erkrankung des Kindes oder der Erziehungsberechtigten sowie bei außergewöhnlichen Ereignissen vor¹⁵³.

Die hier skizzierten Kriterien zur kindergartenfreien Zeit sollen jedoch vor dem Hintergrund der Prämisse, sodass weder für Eltern/ Obsorgeberechtigte, noch für Trägerschaften finanzielle Nachteile anheimfallen, Berücksichtigung finden.

Für einen wirkvollen Beitrag zum kindlichen Wohlbefinden reicht jedoch ein Gleichgewicht zwischen Leistung und Erholung sowie von Aktivität und Ruhe allein nicht aus. Auch die tägliche Ernährung spielt für die kindliche Entwicklung und Gesundheit eine entscheidende Rolle¹⁵⁴.

7.4 Mahlzeiten und Verpflegung

Eine Vielzahl an Kindern verbringt eine beträchtliche Zeit in den Bildungseinrichtungen. Insofern erhält auch die Optimierung der Verpflegung in den Einrichtungen sowie den benötigten Rahmenbedingungen maßgebliches Gewicht¹⁵⁵, allen voran auch, weil bereits in der frühen Kindheit das Ernährungsverhalten geprägt und spätere Ernährungsgewohnheiten davon beeinflusst werden¹⁵⁶. Nicht nur das Gesundheitsverhalten aller Kinder – unabhängig der sozio-ökonomischen Hintergründe – kann durch eine Optimierung der Verpflegung positiv beeinflusst werden, sondern vielmehr kann damit ein Beitrag zur Verringerung von gesundheitlicher Chancenungleichheit geleistet werden¹⁵⁷. Ein abwechslungsreiches und ausgewogenes Nahrungsangebot ist bedeutsam für die kindliche Leistungs- und Konzentrationsfähigkeit, das Wohlbefinden und stellt somit einen essenziellen Bestandteil eines gesunden Aufwachsens dar¹⁵⁸. Auf Basis dieser Prämisse wurden vom Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz Qualitätsstandards für die Verpflegung im Kindergarten (mit Besonderheiten der Verpflegung von Krippenkindern) verfasst. Für eine entsprechende Eingliederung ebendieser Standards zur bedarfsgerechten Ernährung von Kindern bedarf es flächendeckend in der österreichischen elementarpädagogischen Landschaft finanzielle, personelle, materielle und zeitliche Ressourcen und nicht zuletzt deshalb, um eine gesunde kindliche Entwicklung durch die Versorgung mit allen notwendigen Nährstoffen sicherstellen sowie individuelle Unverträglichkeiten berücksichtigen zu können. Innerhalb der Öffnungszeiten wird unter diesen Gesichtspunkten auf zwei bis drei, auf ernährungswissenschaftliche Erkenntnisse beruhende, Mahlzeiten plädiert.

7.5 Mittelbare pädagogische Tätigkeiten

Pädagogische Fachkräfte erbringen neben der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern auch zahlreiche anspruchsvolle mittelbare pädagogische Tätigkeiten. Mit mittelbaren pädagogischen Arbeiten sind all jene Arbeiten einer pädagogischen Fachkraft gemeint, „die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können)“¹⁵⁹. Zu den mittelbaren Tätigkeiten der Elementarpädagog*innen zählen Vor- und Nachbereitung, Beobachtung und Dokumentation, Sprachdokumentation, Projekte und Aktivitäten, Kooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten, interne und externe Evaluation, Kooperation mit externen Einrichtungen, Qualitätsentwicklung, Dienstbesprechungen, etc.¹⁶⁰

Pädagogische Fachkräfte sehen sich mit einer veränderten Alltagspraxis und Organisation der

¹⁵³ ebd.

¹⁵⁴ vgl. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz BMSGPK

¹⁵⁵ vgl. ebd.

¹⁵⁶ vgl. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz BMSGPK

¹⁵⁷ vgl. ebd.

¹⁵⁸ vgl. ebd.

¹⁵⁹ Viernickel et al. 2013: 43

¹⁶⁰ vgl. Berliner Kitabündnis 2008

pädagogischen Arbeit konfrontiert¹⁶¹: Mit der Einführung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans¹⁶² gingen neue und anspruchsvollere spezifische Aufgaben in den Bereichen *Beobachtung und Dokumentation, Gestaltung von Transitionen sowie die Bildungspartnerschaft mit Eltern/ Obsorgeberechtigten, Sprachförderung, unterschiedlichen Bildungsbereichen sowie der Qualitätsentwicklung und -sicherung* einher. Damit in Verbindung setzen pädagogische Fachkräfte regelmäßig und in hohem Maße ihre Arbeitszeit für Tätigkeiten der mittelbaren pädagogischen Arbeit ein. Erhebungen unterstreichen jedoch, dass die realisierten Zeitanteile für mittelbare pädagogische Tätigkeiten nicht ausreichen, um diese in guter Qualität ausführen zu können¹⁶³. Insofern, dass unstrittig ist, dass pädagogische Fachkräfte vielfältige weitere Aufgaben erfüllen (müssen), die nicht unmittelbar im Kontakt mit den Kindern im Rahmen von Bildungsangeboten und der Alltagsbegleitung geleistet werden, ist eine vertragliche Regelung entsprechender zeitlicher Ressourcen flächendeckend auf Bundesebene angezeigt. Hinsichtlich dessen werden mindestens 25% der Dienstzeit¹⁶⁴ als mittelbare pädagogische Zeit notwendig erachtet.

7.6 Verwaltungszeit

Administrative Tätigkeiten (kinder-, gruppen- und einrichtungsbezogene Verwaltungstätigkeiten) zählen ebenfalls zu den zu erfüllenden Aufgaben von pädagogischen Fachkräften. Äquivalent zu den mittelbaren Tätigkeiten bedarf es entsprechender Dienstzeiten und Zeitkontingente (in Relation zu Gruppen-, Kinder- und Mitarbeiter*innenanzahl), welche abseits der direkten Kinderdienstzeit für die jeweiligen Tätigkeiten aufgewandt werden können. Unabhängig von der Größe der elementaren Bildungseinrichtung fallen gewisse Tätigkeiten regelhaft an¹⁶⁵. Insofern erscheint eine Festlegung der jeweiligen Zeitkontingente in Sockelanteile und variable Anteile als geboten¹⁶⁶. Darüber hinaus erscheint für die Entlastung der Einrichtungsleitung das Bereitstellen einer*s mit der Verwaltung betrauten Mitarbeiter*in unterstützend, bzw. bedarf es im Besonderen ausreichender Zeitressourcen für die Bewältigung der Leitungsaufgaben¹⁶⁷.

Neben zeitlichen Ressourcen tragen Räume, die angemessen gestaltet sind, zur Unterstützung von pädagogischen Fachkräften in ihrer Arbeit bei. Indem funktionale Umgebungen bereitgestellt werden, wird die Möglichkeit eröffnet, Ideen und Angebote für die Kinder sowie alle pflegerischen und pädagogischen Tätigkeiten umzusetzen¹⁶⁸.

7.7 Räumliche Anforderungen, Ausstattung und Gestaltung der pädagogischen Umgebung

Neben Fachkraft-Kind-Schlüssel, pädagogischer Qualifikation des Personals und weiteren Qualitätsaspekten, zählen Raumgröße und -gestaltung sowie das Ausstattungsangebot zu den wirkmächtigen strukturellen Faktoren der elementaren Bildungseinrichtungen.¹⁶⁹ Empirische Nachweise untermauern die „Effekte guter Raumqualität auf die beim Kind ankommende Prozessqualität und damit letztlich auf Verhalten und Entwicklungschancen von Kindern“¹⁷⁰. Um auch der Umsetzung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans des Charlotte-Bühler-Instituts¹⁷¹ in der pädagogischen Arbeit Rechnung tragen zu können, bedarfs es

¹⁶¹ vgl. Viernickel et al. 2013: 43

¹⁶² vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009

¹⁶³ vgl. ebd.

¹⁶⁴ vgl. Berliner Kitabündnis 2008

¹⁶⁵ vgl. Viernickel et al. 2013: 201

¹⁶⁶ vgl. ebd.

¹⁶⁷ vgl. Viernickel 2016: 135

¹⁶⁸ vgl. Tietze 2016: 52

¹⁶⁹ vgl. Viernickel et al. 2016: 320

¹⁷⁰ ebd.

¹⁷¹ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009

grundsätzlich immer auch entsprechende personelle, materielle und räumliche Voraussetzungen, auch im Sinne der Barrierefreiheit. Neben qualitativen Raumaspekten (Ausstattung, u.Ä.) bedarf es auch einer Berücksichtigung quantitativer Gegebenheiten, im Sinne von notwendigen Raumgrößen im Innen- und Außenbereich (Gruppenraumquadratmeter, Mehrzweck- und Bewegungsraum, Mindestaußenfläche, ...).¹⁷²

Kinder eignen sich Räume aktiv über alle Sinne an¹⁷³. Insofern braucht es Räume und Materialien, die dem Entwicklungsstand sowie den Bedürfnissen der Kinder entsprechen. Dies ist nicht zuletzt deshalb von Bedeutung, weil die „Spiel- und Gestaltungsräume“¹⁷⁴, die von den elementaren Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden, auch das Selbstbild, unter anderem dadurch, wie selbstwirksam sich die Kinder in ihrer unmittelbaren Umwelt erleben (können), beeinflusst.¹⁷⁵

Wenn berücksichtigt wird, dass die gesamte pädagogische Arbeit „in einen räumlich-materialen Kontext eingebettet [ist], der pädagogische Prozesse unterstützen oder behindern kann sowie das Verhalten und die Bildungsprozesse von Kindern beeinflusst“¹⁷⁶, wird ein Nachbesserungsbedarf, vor allem auch in einzelnen bestehenden Einrichtungen, deutlich.

Für bestehende Einrichtungen ist hinsichtlich der Schaffung räumlicher Voraussetzung (bspw. Barrierefreiheit, ausreichender Schallschutz für Kinder und Erwachsene, gute Belüftung und Beleuchtung der Räume, einheitliche Hygienevorschriften, gute Temperaturregulation, u.W.), die Entwicklung einer realistischen Übergangsbestimmung angezeigt. Eine solche Bestimmung soll zur Aufrechterhaltung eines kontinuierlichen Betriebs im Interesse der Kinder, ihren Familien und der Mitarbeiter*innen beitragen.

8. Bildungsk Kooperation

Vorrangiges Ziel einer Bildungsk Kooperation „ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder“¹⁷⁷. Kooperation beruht auf einer bewussten, zielgerichteten und gemeinsam verantworteten Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Parteien¹⁷⁸. Die partnerschaftliche, regelmäßige und transparente Zusammenarbeit mit den Eltern/ Obsorgeberechtigten ist ein unverzichtbarer Teil der Bildungsarbeit in elementaren Bildungseinrichtungen¹⁷⁹.

8.1 Kooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten

Die Kooperation mit Erziehungsberechtigten wurde als Qualitätskriterium pädagogischer Arbeit festgelegt. Diesbezüglich gilt Elternzusammenarbeit [...] „als notwendige Voraussetzung, Bildungsprozesse in Kindergarten und Familie anschlussfähig zu gestalten [...] und durch wechselseitige Verstärkung größere Lernerfolge bei den Kindern zu erzielen“¹⁸⁰. Die, bereits eingangs erwähnte, *Qualität des Familienbezugs* rückt somit das Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Bezugspersonen eines Kindes in den Fokus¹⁸¹. Hier wird somit das Ziel verfolgt, die

¹⁷² vgl. Viernickel et al. 206: 320-321

¹⁷³ vgl. Tietze et al. 2016: 52

¹⁷⁴ ebd.

¹⁷⁵ vgl. ebd.

¹⁷⁶ ebd.

¹⁷⁷ Charlotte-Bühler-Institut 2009: 8

¹⁷⁸ vgl. ebd.

¹⁷⁹ vgl. Roth 2014: 8ff.

¹⁸⁰ Cloos 2018: 212

¹⁸¹ vgl. Hartel et al. 2018: 190

differenten kindlichen Lebensbereiche zu verbinden und so eine gemeinsame Gestaltung der Bildung des Kindes zu ermöglichen¹⁸². In der Zusammenarbeit mit Familien mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, können jedoch abweichende Erziehungs- und Sozialisationsvorstellungen aufeinandertreffen, da Erziehungs- und Sozialisationsvorstellungen „durch die jeweiligen sozio-kulturellen Lebenskontexte geprägt“¹⁸³ sind. Die Zusammenarbeit mit Familien mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ist hinsichtlich dessen, vor allem mit der Herausforderung verbunden, für Haltungen, Wertvorstellungen, Einstellungen sowie „für Zuschreibungsprozesse sensibilisiert zu sein und diese auch hinterfragend zu reflektieren“¹⁸⁴. Eine respektvolle, wertschätzende und kontinuierliche Kooperation zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Eltern/ Obsorgeberechtigten trägt dazu bei, dass sich Kinder in der Einrichtung geborgen und sicher fühlen¹⁸⁵.

Grundlage für Bedürfnisorientierung und individueller Unterstützung der Kinder ist sowohl die Zusammenarbeit als auch der Austausch zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern/ Obsorgeberechtigten. Neben der Bereitschaft zur Kooperation sind entsprechende Ressourcen erforderlich:

- niederschwellige Informationszugänge sowie fundierter Informationsaustausch
- entsprechende zeitliche Ressourcen für mindestens ein jährliches Entwicklungs- und Bildungsgespräch
- zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen für gemeinsam veranstaltete Elternabende (mindestens 1x im Kindergartenjahr)
- zeitgerechte Anpassung der Infrastruktur im Rahmen von Transitionen (Eingewöhnung, Übergang in die Schule)
- (Elternbildungs-)Veranstaltungen: Fachvorträge, orientiert an den Bedürfnissen und Interessen der jeweiligen Eltern/ Obsorgeberechtigten, Angebote zu diversen Erziehungs- und Bildungsthemen, wie beispielsweise digitale Medien oder Suchtprävention im Kindesalter, ...)
- Interessensvertreter*innen für elterliche Anliegen

Eine gute dialogische Vernetzung aller Beteiligten, vor dem Hintergrund angemessener zeitlicher und personeller Ressourcen, ist für einen gegenseitigen Vertrauensaufbau grundlegend¹⁸⁶. In einer entwickelten Kooperationskultur tragen Eltern/ Obsorgeberechtigte und pädagogische Fachkräfte auch zum Gelingen von Übergängen und Transitionen bei¹⁸⁷.

Im Sinne einer gelungenen und gut vorbereiteten Übergangsbegleitung von der Kinderkrippe in den Kindergarten oder vom Kindergarten in die Schule ist auch mit weiteren Fachkräften und Institutionen zu kooperieren.

8.2 Kooperation mit anderen Institutionen und Einrichtungen

Hinsichtlich der vielfältigen Lebenslagen und Bedürfnissen der Kinder wird gegebenenfalls die Zusammenarbeit mit sozialen Diensten oder externen Fachkräften aus dem psychologischen, logopädischen, ergotherapeutischen oder medizinischen Bereich notwendig¹⁸⁸. Kooperationsbeziehungen zu Freizeit- und Kultureinrichtungen sind im Sinne der Lebensweltorientierung

¹⁸² vgl. ebd.

¹⁸³ Fürstaller 2019: 129

¹⁸⁴ Fürstaller, Bischof 2018: 36

¹⁸⁵ vgl. Charlotte-Bühler-Institut, Bildungsplan-Anteil 2009: 68

¹⁸⁶ vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010: 49

¹⁸⁷ vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009: 26

¹⁸⁸ vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010: 49

bedeutsame Ressourcen. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit externen entsprechend ausgebildeten Fachkräften sowie eine Kooperation mit Eltern, Schule, außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen „zielt in der Regel auf eine kontinuierliche Fortführung der begonnenen Fördermaßnahmen ab“¹⁸⁹. Folglich ist „eine zeitgerechte Anpassung der Infrastruktur“¹⁹⁰ für die Kooperation und den kontinuierlichen Austausch in den elementaren und außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen wesentlich.

¹⁸⁹ ebd.

¹⁹⁰ ebd.

B

9. Qualifikationen für die Tätigkeit in außerschulischen Bildungseinrichtungen (Hort)

Damit Kinder auch während des Besuchs eines Hortes oder einer Nachmittagsbetreuung bestmögliche Anregungen für ihre Entwicklung vorfinden können, fällt der Qualifikation und der Ausbildung der im Hort tätigen pädagogischen Fachkräfte ebenfalls eine Schlüsselfunktion zu¹⁹¹.

Um die anspruchsvollen fachlichen Aufgaben verstehen und bewältigen zu können, ist ein adäquates Ausbildungsniveau notwendig¹⁹². Zu dieser pädagogischen Arbeit (in Horten bzw. außerschulischen Einrichtungen für die Nachmittagsbetreuung) zählen drei Aufgabengebiete:

- (1) alters- und entwicklungsgerechte Betreuung und Begleitung von Kindern im Schulalter
- (2) Lernbetreuung bzw. Unterstützung und Begleitung der Kinder bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben
- (3) alters-, entwicklungs- und bedürfnisgerechte freizeitpädagogische Gestaltung des Nachmittags, bzw. des gesamten Tages im Rahmen von Ferienbetreuung

Aktuell sind die fachlichen Qualifikationsanforderungen für die Tätigkeit im Hort per Bundesrecht geregelt. Die abgelegte Reife- und Diplomprüfung an einer Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, oder die erfolgreich bestandene Diplomprüfung an einem Kolleg gelten als Anstellungserfordernis für die Tätigkeit in außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Darüberhinausgehende Anforderungen sind weder im Bundes- noch in den Landesrechten definiert¹⁹³. Die Qualifizierung von Assistenzpersonal ist bundesweit unterschiedlich. Bislang gibt es keine einheitliche gesetzliche Regelung bezüglich der Anstellungserfordernisse im Assistenzbereich. Im Bereich der außerschulischen Bildungseinrichtungen wäre jedoch – äquivalent zu den elementaren Bildungseinrichtungen – eine höhere Qualifizierung vor dem Hintergrund der Prämisse einer Qualitätssteigerung der pädagogischen Impulse angezeigt.

Für die Anstellung an einer außerschulischen Bildungseinrichtung wird das Vorweisen einer entsprechenden Mindestqualifizierung als unhintergehbare Grundlage erachtet. Eine Ausübung der Tätigkeit durch nicht entsprechend qualifizierte Personen erscheint somit ungeeignet. Eine Übergangsvereinbarung müsste für Mitarbeiter*innen angedacht werden, deren Qualifikationen bestimmte Mindestanforderungen noch nicht erfüllen.

9.1 Ausbildung von Leitungskräften

Für die Qualifizierung der Hortleitung wird – entsprechend der Leitungsqualifizierung einer elementaren Bildungseinrichtung – zusätzlich zur Ausbildung zur/zum Elementarpädagog*in, die Absolvierung eines eigenen Curriculums auf akademischem Niveau (Bachelor- und Masterstudiengänge) empfohlen¹⁹⁴, welches sich am Aufgabenprofil der Hortleitung orientiert¹⁹⁵. Dadurch werden Leitungskräfte befähigt, Konzepte zur Weiterentwicklung der Einrichtung eigenständig zu entwickeln und umzusetzen¹⁹⁶ sowie auf Basis ihres theoretischen Wissens, z.B. Raumkonzepte lernmethodisch zu planen und zu begründen sowie Mitarbeiter*innen unterstützend zu begleiten, Teamprozesse und Elternkooperationen zu fördern und zu gestalten¹⁹⁷. Die Absolvierung eines

¹⁹¹ vgl. Tietze et al. 2016: 29

¹⁹² vgl. Viernickel 2013: 41

¹⁹³ vgl. Eichen, Krenn-Wache 2020: 265ff.

¹⁹⁴ vgl. Viernickel et al. 2016: 134

¹⁹⁵ vgl. ebd.

¹⁹⁶ vgl. ebd.

¹⁹⁷ vgl. Strehmel, Ulber 2014

Studiengangs, z.B. *Inklusion und Leadership* oder *Sozialmanagement in der Elementarpädagogik*, wird als notwendig erachtet.

9.2 Ausbildung von Hortpädagog*innen, bzw. gruppenführenden Pädagog*innen

Hortpädagog*innen werden derzeit an einer fünfjährigen Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (BAfEP), auf Sekundarstufe II, bzw. im Rahmen einer postsekundären Kollegform, ausgebildet. Zusätzlich zur grundlegenden Ausbildung zur/zum Elementarpädagog*in kann durch eine Zusatzausbildung in der Hortpädagogik die Qualifikation zur Hortpädagog*in erworben werden. Weiters wird eine wissenschaftliche-tertiäre Ausbildung zur/zum Hortpädagog*in auf Bachelor- und Masterniveau – ebenfalls mit dem Ziel einer „höheren pädagogischen Qualität in der Sprachförderung, in der Förderung mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen sowie der Würdigung und Nutzung der vielfältigen Lebenswelten und Erfahrungen der Kinder (diversity)“¹⁹⁸ – empfohlen.

9.2.1 Ausbildung von Hortpädagog*innen mit dem Schwerpunkt Inklusion

Für die Begleitung von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf ist, wie in den elementaren Bildungseinrichtungen, eine Anstellung von Hortpädagog*innen mit dem Schwerpunkt Inklusion erforderlich. Eine wissenschaftliche-tertiäre Ausbildung zur/zum inklusiven Hortpädagog*in auf Bachelor- und Masterniveau wird vor dem Hintergrund benötigter grundlegender Kompetenzen im Bereich der Diagnostik, der Prävention und Intervention sowie in der inklusiven Entwicklungsbegleitung der Kinder in ihren individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen unabdinglich erachtet.

9.3 Ausbildung der Assistent*innen in der Hort- und Nachmittagsbetreuung

Äquivalent zu den elementaren Bildungseinrichtungen erscheint eine bundesweit einheitlich geregelte Ausbildung für die Qualifizierung der Tätigkeit als Assistent*in der Hort- und Nachmittagsbetreuung wesentlich. Nach Abschluss der fundierten fach- und praxisorientierten Ausbildung für Assistent*innen in elementaren Bildungseinrichtungen (im Ausmaß von insgesamt 500 Unterrichtseinheiten) erscheinen Aufbaumodule, im Sinne einer Weiterbildung für die Begleitung der Altersgruppe von sechs bis 12 Jahre, angezeigt.

Hinsichtlich der Weiterbildung werden folgende Aufbaumodule für die Befähigung der Tätigkeit im Hort- und der Nachmittagsbetreuung hervorgehoben:

- (1) Entwicklungspsychologie – Altersgruppe sechs bis 12 Jahre
- (2) Kindliche Spiel- und Lernformen
- (3) Medienpädagogik; Datenschutz; Internetnutzung; Umgang mit ungeeigneten oder verstörenden Inhalten; ...
- (4) MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik)
- (5) Sexualpädagogik (Sexuelle Bildung)
- (6) Kommunikation
- (7) Reflexion der eigenen Person und des pädagogischen Handelns

Die erfolgreiche Absolvierung der Ausbildung befähigt pädagogische Hort-Assistent*innen dazu, bei der Gestaltung und Umsetzung von Bildungsprozessen im Hort, oder Nachmittagsbetreuung zu unterstützen, sich an der individuellen Begleitung und Förderung der Kinder, auch der Kinder mit Behinderung, zu beteiligen, die eigenen pädagogische Haltung und das pädagogische Handeln

¹⁹⁸ Viernickel et al. 2016: 181

unter Unterstützung zu reflektieren, bei der Verrichtung administrativer Tätigkeiten mitzuwirken sowie mit Teammitgliedern und stellvertretend für die Hortpädagog*innen mit Eltern/ Obsorgeberechtigten und anderen Institutionen zu kooperieren.

Abhängig von der Größe der Einrichtung ist die Anstellung von weiteren geschulten Mitarbeiter*innen für die Erledigung von Verwaltungstätigkeiten, Ver- und Versorgungstätigkeiten sowie der Raum-, Haus- und Gartenpflege erforderlich.

9.4 Fort- und Weiterbildung

Fort- und Weiterbildungen spielen im Bereich der außerschulischen Betreuung ebenso eine Rolle „wie Erfahrungen und Handlungswissen, das in der Alltagspraxis im Kontakt mit Kindern, Eltern und den Teamkolleginnen und -kollegen ausgebildet wird“¹⁹⁹. Pädagogische Fachkräfte im Hort sollen demgemäß die Möglichkeit haben, „sich umfassend theoretisch fortzubilden und ihre Praxis zu reflektieren“²⁰⁰. Für die Inanspruchnahme sind folglich zusätzliche zeitliche und finanzielle Ressourcen und Kostenersätze erforderlich. Als Mindestmaß an verpflichtenden Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erscheinen folgende Zeitkontingente angemessen:

- Leitungskräfte: 12 UE zu den Themen Management, Führung und Qualitätssicherung sowie 4UE zu relevanten pädagogischen Themen für die Altersgruppe von sechs bis 12 Jahren
- Hortpädagog*innen: 16 UE zu relevanten pädagogischen Themen für die Altersgruppe von sechs bis 12 Jahren
- Assistenzkräfte: 8 UE zu Hygienestandards sowie 8 UE zu relevanten pädagogischen Themen für die Altersgruppe von sechs bis 12 Jahren

10. Rahmenbedingungen

Durch die Betreuung der Kinder im Hort und der Nachmittagsbetreuung werden Eltern in ihren Erziehungsaufgaben durch vielfältige Angebote wie Freizeitgestaltung für alle Kinder, Lernförderung sowie der Begleitung der Kinder in ihren Bedürfnislagen unterstützt. Mit entsprechenden Öffnungszeiten an Schultagen und in schulfreien Zeiten sowie angemessenen Rahmenbedingungen zu Verpflegung und Ausstattung kommen Horte dem Bedarf nach bedürfnisgerechter und familienunterstützender Betreuung entgegen. Zentral sind somit räumliche, personale, materiale Rahmenbedingungen, die einer qualitativen pädagogischen Bildungs- und Betreuungsarbeit, im Sinne der kindlichen Entwicklung und des Kindeswohls, zugetan sind.

10.1 Fachkraft-Kind-Schlüssel

Während der gesamten Öffnungszeit des Hortes erscheint der Mindestpersonaleinsatz von je einer/s Hortpädagog*in sowie einer/s pädagogischen Assistent*in erforderlich. Die Fachkraft-Kind-Relation liegt damit bei 1:10 bei einer Kinderhöchstzahl von 20 Kinder pro Gruppe.

Auf eine Mitberücksichtigung von Ausfällen durch Krankheit, Weiterbildung oder Urlaub und der damit einhergehenden Notwendigkeit entsprechender Personalersätze wird hingewiesen.

10.2 Kinderhöchstzahl pro Gruppe

Pro Hortgruppe erscheint die Beschränkung der Kinderhöchstzahl auf 20 Kindern notwendig, um gemäß den kindlichen Bedürfnissen und Interessen Begleitung zu ermöglichen. Bei Anwesenheit

¹⁹⁹ Viernickel et al. 2013: 41

²⁰⁰ Viernickel 2016: 235

von Kindern mit erhöhtem Förderbedarf wird auf die Anpassung der Kinderhöchstzahl entsprechend der individuellen Bedürfnislagen sowie des Mindestpersonaleinsatzes plädiert.

10.3 Öffnungszeiten

Um Eltern/ Obsorgeberechtigten hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf unterstützen zu können, bedarf es entsprechender Öffnungszeiten, die den zeitlichen Betreuungsbedarfen der Eltern/ Obsorgeberechtigten gerecht werden²⁰¹. Auch im Rahmen der Hortbetreuung sollte das Ziel „die Schaffung eines flexiblen, flächendeckenden und ganzjährigen Angebots an bedarfsgerechten und qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsangeboten für alle Familien“²⁰² sein. Vor diesem Hintergrund wird eine Mindestöffnungszeit von 30 Stunden als notwendig erachtet. Als Höchstmaß an Schließzeiten werden 25 Werktage vorgeschlagen²⁰³. Im Sinne einer qualitativen Betreuung, Erziehung und Bildung und für das Erzielen positiver Effekte²⁰⁴ in der kindlichen Entwicklung ist die Sicherstellung des entsprechenden Fachkraft-Kind-Schlüssels, bemessen an der Altersstruktur und Kinderanzahl, während der gesamten Öffnungszeit bedeutsam.

Für eine zusätzliche urlaubsbedingte Abwesenheit der Kinder vom Regelbetrieb erscheinen mindestens drei Wochen geboten.

Die Berücksichtigung der skizzierten Kriterien zur schulfreie Zeit soll weder für Eltern/ Obsorgeberechtigte, noch für Trägerschaften mit finanziellen Nachteilen einhergehen.

10.4 Räumliche Anforderungen, Ausstattung und Gestaltung des pädagogischen Feldes

Die Raumgestaltung des Hortes muss eine Vielzahl an Aspekten miteinander vereinbaren, um einerseits den Bedürfnissen und Interessen der Kinder gerecht zu werden und andererseits um die Erledigung schulischer Aufgaben zu ermöglichen. Auch Räume im Hort sind laufend auf ihre Möglichkeit, *Bildungsraum* zu sein, auszustatten und zu reflektieren. Für den Gruppenraum werden sowohl ein multifunktionaler Bereich, ein Kreativbereich, Bereich für Ruhe, Rückzug und Bücher sowie ein Baubereich und Rollenspielbereich als erforderlich erachtet. Überdies erscheint ein Mehrzweckraum als Lernbereich sowie zur Einnahme des Mittagessens grundlegend. Neben einem großräumigen Foyer oder Garderobenbereich sind auch altersentsprechende Sanitätsräume sowie eine Nutzungsmöglichkeit eines Bewegungsraums geboten.

Die Auswahl der Möbel, die Gliederung des Raumes, die Gestaltung einer angenehmen Raumatmosphäre sowie des Foyers und des Außenspielbereichs erscheinen entlang bereichsspezifischer Prinzipien angezeigt.

Auch für bestehende Horteinrichtungen ist hinsichtlich der Schaffung räumlicher Voraussetzung (bspw. Barrierefreiheit, ausreichender Schallschutz für Kinder und Erwachsene, gute Belüftung und Beleuchtung der Räume, einheitliche Hygienevorschriften, gute Temperaturregulation, u.W.), die Entwicklung einer realistischen Übergangsbestimmung angezeigt. Eine solche Bestimmung soll zur Aufrechterhaltung eines kontinuierlichen Betriebs im Interesse der Kinder, ihren Familien und der Mitarbeiter*innen beitragen.

²⁰¹ vgl. Viernickl, Fuchs-Rechlin 2016: 11ff.

²⁰² Rechtsvorschrift für Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/2023 bis 2026/2027

²⁰³ vgl. ebd.

²⁰⁴ vgl. Fürstaller, Lehner 2020: 46

10.5 Mahlzeiten und Verpflegung, mittelbare pädagogische Tätigkeiten und Verwaltungszeit

Für die Bereitstellung entsprechender Ressourcen hinsichtlich *Mahlzeiten und Verpflegung, mittelbare pädagogische Tätigkeiten* sowie *Verwaltungszeit* wird auf die Empfehlungen der elementaren Bildungseinrichtungen verwiesen.

11. Bildungskooperation

Vorrangiges Ziel einer Bildungskooperation im Hort ist ebenfalls „der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder“²⁰⁵. Die partnerschaftliche, regelmäßige und transparente Zusammenarbeit mit den Eltern/ Obsorgeberechtigten ist auch im Rahmen der Hort- und Nachmittagsbetreuung ein unverzichtbarer Teil der Bildungsarbeit ²⁰⁶.

11.1 Bildungskooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten

Die Kooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten wurde nicht nur in elementaren Bildungseinrichtungen als Qualitätskriterium pädagogischer Arbeit festgelegt, sondern auch für den Bereich der außerschulischen Bildungseinrichtungen. Die Zusammenarbeit soll sich somit auch in der Hortbetreuung primär durch gegenseitiges Interesse auszeichnen²⁰⁷, wodurch die gemeinsame Verantwortung für das Kind verdeutlicht wird²⁰⁸. Bildungskooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten verläuft somit im Bereich der außerschulischen Betreuung unter derselben Prämisse wie in elementaren Bildungseinrichtungen: In einer gelingenden Bildungspartnerschaft [...] sind Kinder, Eltern und pädagogische Fachkräfte sich gegenseitig unterstützende und bereichernde Konstrukteure kindlicher Bildungsbiografien“²⁰⁹.

Äquivalent zur Elternkooperation im elementaren Bildungsbereich werden desgleichen im Bereich der Hortpädagogik folgende Mittel für die Kooperation vorgeschlagen.

- niederschwellige Informationszugänge sowie fundierter Informationsaustausch
- entsprechende zeitliche Ressourcen für mindestens ein jährliches Entwicklungs- und Bildungsgespräch
- Entwicklungsgespräche (Diese werden nach dem Schuleintritt, bei einem Schul- und/oder Klassenwechsel oder allgemein hinsichtlich der kindlichen Entwicklung und Kompetenzen empfohlen)
- zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen für gemeinsam veranstaltete Elternabende (mindestens 1x im Hortjahr)
- zeitgerechte Anpassung der Infrastruktur im Rahmen von Transitionen (zwischen Kindergarten, Schule und Hort sowie beim Wechsel in andere oder nachfolgende Bildungseinrichtungen)
- (Elternbildungs-)Veranstaltungen: Fachvorträge, orientiert an den Bedürfnissen und Interessen der jeweiligen Elternschaft, Angebote zu diversen Erziehungs- und Bildungsthemen, wie beispielsweise digitale Medien oder Suchtprävention im Kindesalter, ...)
- Interessensvertreter*innen für elterliche Anliegen

Im Sinne einer gelungenen und gut vorbereiteten Übergangsbegleitung ist auch im Rahmen der Hortbetreuung mit weiteren Fachkräften und Institutionen zu kooperieren.

²⁰⁵ Charlotte-Bühler-Institut 2009: 8

²⁰⁶ vgl. Roth 2014: 8ff.

²⁰⁷ vgl. Charlotte-Bühler- Institut 2009: 8

²⁰⁸ vgl. ebd.

²⁰⁹ Roth 2014: 10ff.

11.2 Bildungskooperation mit anderen Institutionen

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit externen entsprechend ausgebildeten Fachkräften sowie eine Kooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten, Schule, weiteren außerschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zielt auch in der Hortbetreuung „in der Regel auf eine kontinuierliche Fortführung der begonnenen Fördermaßnahmen ab“²¹⁰. Demgemäß ist ebenfalls „eine zeitgerechte Anpassung der Infrastruktur“²¹¹, für die Kooperation und den kontinuierlichen Austausch mit sozialen Diensten oder externen Fachkräften aus dem psychologischen, logopädischen, ergotherapeutischen oder medizinischen Bereich notwendig.

Im Sinne einer gelingenden Bildungskooperation zu Freizeit-, Kultur- und anderen Einrichtungen, im Sinne der Lebensweltorientierung, sind folgende Kooperationsformen anzudenken:

- Netzwerkarbeit
- Öffentlichkeitsarbeit
- persönliche und/ oder Gespräche via digitale Dienste
- Konferenzen
- Besprechungen
- Weiterbildungen
- Fallkonferenzen, u.Ä.

²¹⁰ Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010: 49

²¹¹ ebd.

C

12. Qualifikationen für die Tätigkeit in der Tagesbetreuung

Im Jahr 1983 wurde ein Dachverband gegründet, der alle Organisationen der Tagesbetreuung durch Tageseltern in Österreich umfasste. Ziel dieser Vereinigung war sowohl eine professionelle Leitung als auch eine konstruktive Zusammenarbeit mit dem Staat²¹². Im Rahmen der Bemühungen eines gegründeten Dachverbands wurde bereits ein österreichweites einheitliches Ausbildungsprofil sowie Leitbild für Tageseltern entwickelt. Dennoch sind Unterschiede hinsichtlich der inhaltlichen als auch der fachlichen Ausgestaltung von Aus- und Weiterbildungen gegeben. Aufgrund dieser Varianz zeigen sich Erschwernisse in der Qualitätssicherung innerhalb des Tagesbetreuungsfeldes. Demgemäß sind auch dahingehend Bemühungen voranzutreiben, um den zu erkennenden Entwicklungsbedarf an entsprechenden Qualitätssicherungsmaßnahmen zu schmälern.

In der Tagesbetreuung ist der Bildungsauftrag nicht vollends klar definiert. Jedoch zeigt sich, dass auch in der Tagesbetreuung das Wohlbefinden des Kindes sowie dessen Bildung und Förderung zum Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen werden²¹³. Damit Tagesbetreuungsorte als anregungsreiche Bildungsumwelten fungieren (können), fällt der Qualifikation der Tagesväter und -mütter ebenfalls eine bedeutende Rolle zu. Gut ausgebildete Tageseltern tragen maßgeblich dazu bei, dass „Kinder in ihrer Entwicklung und Bildungsfähigkeit angeregt und unterstützt werden“²¹⁴.

12.1 Ausbildung der Tagesmütter/ Tagesväter

Für die Ausübung des Berufs als Tageselternanteil, ist es derzeit in Österreich notwendig, einen Kurs, beispielsweise in Wien im Ausmaß von 240 Theoriestunden mit begleitendem Berufspraktikum, zu absolvieren. Die gegebenen kürzeren Ausbildungszeiten ermöglichen einen niederschweligen Quereinstieg aus diversen Arbeitsbereichen, erscheinen jedoch gerade deshalb dem Anspruch einer hinreichend guten Qualifizierung, um auf „theoretisches, wissenschaftliches Wissen zurückgreifen“²¹⁵ sowie das eigene Handeln reflektieren zu können²¹⁶, im Sinne eines professionellen Handelns, nicht zu entsprechen.

Vor dem Hintergrund der Voraussetzungen und Herausbildung professioneller Handlungskompetenz wird die Anhebung der Ausbildung für Tageseltern auf ein Kollegniveau²¹⁷ für die Dauer von mindestens vier Semester als notwendig erachtet. Obgleich die derzeitige österreichische Ausbildung zur/zum Tagesvater/ Tagesmutter Themenbereiche, wie Pädagogik, methodischer sowie didaktischer Aufbau, pädagogische Prinzipien auf Basis der Grundlagendokumente, Entwicklungspsychologie, Vielfalt, Kommunikation, rechtliche und organisatorische Belange sowie Gesundheit, Ernährung und Persönlichkeitsbildung, umfasst, muss, im Sinne der Professionalisierung, der Erwerb von Fähigkeiten angestrebt werden, durch die es der pädagogischen Fachkraft möglich wird,

„ausgehend von (wissenschaftlich-theoretischem) Wissen und reflektierten Erfahrungswissen in nicht standardisierbaren, hoch komplexen und mehrdeutigen Situationen selbst organisiert, kreativ und reflexiv „Neues“ zu schaffen (bezogen auf Handeln und Denken), aktuellen Herausforderungen zu begegnen und Probleme zu lösen“²¹⁸.

²¹² vgl. Lutter 2005: 73

²¹³ vgl. LGBl. Nr. 73/2001: 7-8

²¹⁴ Tietze 2016: 27

²¹⁵ Lehner, Lehner 2020: 313

²¹⁶ vgl. ebd.

²¹⁷ Die Etablierung der Ausbildung in eigens dafür zertifizierte Institutionen ist anzudenken.

²¹⁸ Nentwig-Gesemann et al. 2011b: 23

Damit einhergehend ist auch eine curriculare Verankerung hinsichtlich einer fachlich-theoretischen sowie reflexiven Auseinandersetzung mit Aspekten der Vielfalt²¹⁹ notwendig. Ein Schwerpunkt innerhalb der Ausbildung muss überdies auf der Anregung kontinuierlicher Selbstlernprozesse und „biografischer Selbstreflexion“²²⁰ gründen sowie darin, Erfahrungen reflektieren, Haltungen ausbilden und alternative Handlungsmöglichkeiten erarbeiten zu können²²¹.

Innerhalb der Ausbildung sind Möglichkeiten zur Spezialisierung, z.B. hinsichtlich Inklusion, angezeigt.

Das Lehrpersonal sollte pädagogisch-methodisch-didaktisch ausgewiesene Kompetenzen aufweisen und praxisnahe Lehre umsetzen können. Insofern müssten mindestens fünf Jahre Berufserfahrung für eine Anstellung vorgewiesen werden.

Eine rechtliche Verankerung der Ausbildung auf Bundesebene sowie die Verfügbarkeit entsprechender finanzieller Mittel sind für eine Aufwertung der Profession unerlässlich.

12.2 Fort- und Weiterbildung

Im Sinne der Qualitätssicherung bedarf es verpflichtender und kontinuierlicher Fort- und Weiterbildungsangebote²²² pro Arbeitsjahr. Die Aliquotierung der Fortbildungsverpflichtung, angeglichen an das Anstellungsausmaß, ist ein Modellvorschlag zur Etablierung einer kontinuierlichen Fortbildungskultur. Ein empfohlenes Mindestmaß an Fortbildungen sind 16 UE bei einer Vollzeitanstellung. Für die Inanspruchnahme werden zeitliche Ressourcen und Refundierungen der Kosten erforderlich.

13. Rahmenbedingungen

Die Besonderheit der Tagesbetreuung durch Tagesmütter/ -väter ist die familiennahe Betreuungsform sowie die Berufsausübung in den privaten Räumlichkeiten von Tageseltern. Um der Varianz der bundeslandspezifischen gesetzlichen Bestimmungen zu wichtigen Strukturmerkmalen im Rahmen der Tagesbetreuung entgegenzuwirken, sind ebenfalls bundeseinheitliche Standards hinsichtlich des Tageseltern-Kind-Schlüssels, der Kinderhöchstzahl, der Raumgegebenheiten im Innen- und Außenbereich, der zeitlichen Ressourcen für pädagogische mittelbare Tätigkeiten, der Verwaltungszeiten, der Öffnungszeiten, der Mahlzeiten und der Verpflegung sowie der Planungs- und Reflexionsressourcen notwendig.

13.1 Leitende Funktionen

Leitende Funktionen – z.B. in Form einer Fachbereichsleitung – erscheinen für den Aufbau von qualitätssichernden Strukturen wesentlich. Fachbereichsleitungen müssten einerseits für Beratung und Begleitung der pädagogischen Arbeit der Tageseltern sowie andererseits für die Durchführung geeigneter Fortbildungsmaßnahmen eingesetzt werden.

13.2 Tagesmutter/ Tagesvater-Kind-Schlüssel und Kinderhöchstzahl

Hinsichtlich der Festlegung der Höchstzahl der zu betreuenden Kinder erscheint die Berücksichtigung sowohl der Größe und Anzahl der zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten als auch das

²¹⁹ Hover-Reisner, Fürstaller 2020: 161

²²⁰ Nentwig-Gesemann et al. 2011a: 18

²²¹ vgl. Hover-Reisner, Fürstaller 2020: 161

²²² In-House-Schulungen und Teamfortbildungen sind weitere, wichtige Instrumente der Qualitätssicherung der elementarpädagogischen Einrichtungen (vgl. Hartel et al. 2018).

Alter und die Anzahl der eigenen Kinder sowie deren Bedürfnisse erforderlich. Die Festlegung der Höchstzahl der zu betreuenden Kinder bedarf eines Vermerks in der Bewilligung.

In einer Tagesbetreuung wird, einschließlich der Betreuung der eigenen Kinder, folgender Tageseltern-Kind-Schlüssel empfohlen:

Betreuung von Kindern, die noch nicht zur Schule gehen	Betreuung von ausschließlich Schulkindern	Betreuung von Kindern in einer alterserweiterten Gruppe
1: 5	1: 5	1:7

Einschließlich der eigenen Kinder bis zum vollendeten 12. Lebensjahr dürfen höchstens sieben Kinder gleichzeitig betreut werden.

13.3 Öffnungszeiten

Die Tätigkeit als Tagesmutter/ -vater sollte für einen längeren Zeitraum geplant sein, um eine kontinuierliche Betreuung der Kinder zu gewährleisten. Unter dem Anspruch „familienergänzend zur Erziehung und Betreuung der Tageskinder beizutragen und damit die Erziehungsberechtigten zu unterstützen und zu entlasten“²²³ sind entsprechende Öffnungszeiten, im Sinne der besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf festzulegen. Eine Mindestöffnungszeit von mindestens 20 Stunden sowie eine Schließzeit von höchstens 25 Werktagen pro Jahr erscheint geboten. Zusätzlich zur Ferienzeit und freien Tagen soll es für Familien und im engeren Sinne, den Kindern, möglich sein, eine urlaubsbedingte Abwesenheit im Umfang von bis zu drei Wochen in Anspruch zu nehmen. Weder für Eltern/ Obsorgeberechtigte, noch für Tageseltern sollen durch tagesbetreuungs-freie Zeiten finanzielle Nachteile anheimfallen.

13.4 Mittelbare pädagogische Tätigkeiten

Tagesmütter/ -väter sehen sich, ähnlich wie pädagogische Fachkräfte in elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen, damit konfrontiert, ihre Arbeitszeit für mittelbare pädagogische Arbeiten, „die zur umfassenden Erfüllung des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrags [...] notwendig sind“²²⁴, aufzuwenden. Zu den mittelbaren Tätigkeiten der Tageseltern zählen unter anderem Vor- und Nachbereitung, Beobachtung und Dokumentation, Projekte und Aktivitäten, Kooperation mit Eltern/ Obsorgeberechtigten, Kooperation mit externen Einrichtungen, Qualitätsentwicklung, etc.

Vor dem Hintergrund, dass auch Tageseltern vielfältige weitere Aufgaben erfüllen (müssen), die nicht unmittelbar im Kontakt mit den Kindern im Rahmen von Bildungsangeboten und der Alltagsbegleitung geleistet werden, ist eine vertragliche Regelung entsprechender zeitlicher Ressourcen flächendeckend auf Bundesebene angezeigt. Hinsichtlich dessen werden mindestens 25% der Dienstzeit²²⁵ als notwendig erachtet.

13.5 Räumliche Anforderungen

Räume sollen so konzipiert sein, sodass Kinder erforschend agieren können²²⁶. Räume stehen somit unter dem Anspruch, bildend und wirksam zu sein. Auch in der Tagesbetreuung ist die gesamte pädagogische Arbeit in „einen räumlich-materialen Kontext eingebettet, der pädagogische Prozesse unterstützen oder behindern kann“²²⁷. Räume sollen somit funktional, übersichtlich gestaltet

²²³ LGBl. Nr. 73/2001

²²⁴ Viernickel et al. 2013: 43

²²⁵ vgl. Berliner Kitabündnis 2008

²²⁶ vgl. Schäfer 2006

²²⁷ Tietze 2016: 52

sein und vielfältige Aktivitäten ermöglichen²²⁸. Demgemäß ist auch auf weiche Bodenbeläge, entsprechende technische Ausstattungen sowie räumliche Ausstattung, ansprechenden Materialien und bewegliches Mobiliar zu achten²²⁹. Neben hellen und freundlichen Innenbereichen bedarf es eines Außengeländes ausreichender Größe²³⁰. Die für die Tagesbetreuung nutzbaren Räumlichkeiten bedürfen einer längerfristigen Nutzung (mindestens ein Jahr).

13.6 Raumbedarf und Mindestausstattung bei Tageseltern (inkl. eltern- und selbstverwaltete Tageseltern)

Nicht nur die Raumgröße, sondern auch die Qualität der Räumlichkeiten und ihre Ausstattung hat einen Einfluss auf das kindliche Verhalten²³¹. Für die Betreuung in der Tagesbetreuung erscheinen somit folgende Aspekte angezeigt:

- Küche oder Kochgelegenheit
- Altersentsprechende Sitzgelegenheiten unter Berücksichtigung empfohlener Durchgangsbreiten für Fluchtwege
- Ruhe- und Rückzugsmöglichkeit
- Kindgerechte Garderobe entsprechend der Anzahl der betreuten Tageskinder, Abstellmöglichkeit für die Schuhe
- Entsprechende Wasch-, WC-Räumlichkeiten
- ein fußgänglich erreichbarer Spielplatz, bzw. eine Wiese, ein Garten oder Grünfläche
- Spiel- und Beschäftigungsbereiche
- Wickelbereich
- Einhaltung entsprechender hygienischer Standards
- Sicherheitspakete sowohl bei Einrichtung und Ausstattung als auch im Außenbereich

14. Bildungskooperation

Obwohl die Betreuung durch Tagesmütter/ -väter einen geringeren institutionalisierten Erziehungskontext als elementare und außerschulische Bildungseinrichtungen aufweisen, ist die partnerschaftliche, regelmäßige und transparente Zusammenarbeit mit den Eltern/ Obsorgeberechtigten ein unverzichtbarer Teil der Bildungsarbeit²³². Eine gute dialogische Vernetzung aller Beteiligten, im Sinne der Entwicklung der Kinder und für einen gegenseitigen Vertrauensaufbau, ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal in der Tagesbetreuung. Neben der Förderung des Kindes unterstützen Tagesmütter/ -väter die Eltern bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Um an den Bedürfnissen der Eltern anzuknüpfen und um die individuelle Förderung des Kindes zu gewährleisten, ist die Gestaltung von entsprechenden Rahmenbedingungen Voraussetzung²³³.

14.1 Kooperation mit Eltern und anderen Bildungsinstitutionen

Die Kooperation mit den Eltern umfasst auch im Rahmen der Betreuung durch Tageseltern unterschiedliche Aspekte und muss auf unterschiedlichen Ebenen von den Tageseltern vorbereitet werden, dazu zählen:

- niederschwellige Informationszugänge sowie fundierter Informationsaustausch

²²⁸ vgl. ebd.

²²⁹ vgl. ebd.

²³⁰ vgl. ebd.

²³¹ vgl. Viernickel 2015: 326

²³² vgl. Roth 2014: 8ff.

²³³ vgl. Friedrich 2011: 8

- entsprechende zeitliche Ressourcen für Entwicklungsgespräche
- Eltern- und Elternbildungsveranstaltungen, Elternabende durch die Trägerorganisation
- Transitionsbegleitung in die Tagesbetreuung (Eingewöhnung) sowie Vernetzung mit anderen Institutionen im Rahmen vom Übergang in die Kinderkrippe/ den Kindergarten, die Schule
- (Elternbildungs-)Veranstaltungen: Fachvorträge, orientiert an den Bedürfnissen und Interessen der jeweiligen Elternschaft, Angebote zu diversen Erziehungs- und Bildungsthemen, wie beispielsweise digitale Medien oder Suchtprävention im Kindesalter, ...)
- Kooperation im Rahmen der Tagesbetreuungskonzeptentwicklung

Hinsichtlich der vielfältigen Lebenslagen und Bedürfnissen der Kinder wird gegebenenfalls auch im Rahmen der Tagesbetreuung die Zusammenarbeit mit sozialen Diensten oder externen Fachkräften aus dem psychologischen, logopädischen, ergotherapeutischen oder medizinischen Bereich notwendig²³⁴.

Auch die Zusammenarbeit ist mit weiteren Freizeit- und Bildungseinrichtungen sowie kulturellen Einrichtungen – als wichtiger Teil der Lebensweltorientierung – fallweise erforderlich. Regelungen hinsichtlich der notwendigen Zeitkontingente erscheinen somit angezeigt.

15. Einordnung in das österreichische Bildungssystem

Elementare Bildungseinrichtungen sind die ersten Bildungseinrichtungen im Leben eines Kindes. Der Grundstein für den Erfolg in der weiteren Bildungs- und Berufslaufbahn wird, wie Befunde der empirischen Bildungsforschung und -ökonomie aufzeigen, durch eine qualitative Bildung und Betreuung in den elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen gelegt²³⁵. Erfolgreiche Modelle in der Elementarstufe bewirken demzufolge auch volkswirtschaftlich die größten Effekte²³⁶.

Hinsichtlich der Etablierung des elementaren Bildungsbereichs, als voll integrierte Stufe des Bildungssystems, erscheinen einheitliche bundesweite gesetzliche Regelungen sowie die Professionalisierung und Höherqualifizierung der in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte nicht nur Voraussetzung, sondern vielmehr Notwendigkeit.

Gemeinsames Ziel zwischen Bund und Ländern müsste eine bundesweite gesetzliche Regelung sein, durch die ein flächendeckendes und beitragsfreies Angebot sowohl für private als auch für öffentliche Bildungseinrichtungen gewährleistet werden kann. – Nicht zuletzt, um allen Kindern, unabhängig ihrer Herkunft und Lebenslagen, im Sinne der Chancengleichheit gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungseinrichtungen ermöglichen zu können.

Eine Regelung zur Vergabe von öffentlichen Mittel durch Leistungsverträge und kontinuierlichen Monitorings erscheint damit im Zusammenhang angezeigt.

Aus der gemeinsamen Verantwortung von Bund, Ländern und Gemeinden für die Errichtung und Erhaltung der elementaren und außerschulischen Bildungseinrichtungen müsste das Forcieren einer transparenten und nachhaltigen Kooperationskultur, aus der ein Gremium – bestehend aus Expert*innen der Bundes-, Landes-, und Gemeindeebene – hervorgeht, primäre Zielsetzung sein. Ein

²³⁴ vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2010: 49

²³⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

²³⁶ vgl. ebd.

solches Gremium sollte als Dreh- und Angelpunkt datenbasierter und nachhaltiger Entscheidungen für den elementarpädagogischen Bereich fungieren.

Eine Etablierung externer und unabhängiger Kontrollgremien als Evaluationsstellen auf Bundes-, Landes-, und Gemeindeebene könnte als Modell zur Sicherstellung und Aufsicht über die Einhaltung aller Bestimmungen beitragen.

16. Literaturverzeichnis:

American Academy of Pediatrics (AAP) (2012): Choosing Quality Child Care: What's Best for Your Family?

<https://www.healthychildren.org/English/family-life/work-and-child-care/Pages/choosing-a-child-care-center.aspx> (letzter Zugriff: 06.06.2023).

Arbeiterkammer Burgenland (o. J.): Kinderbetreuungsatlas Burgenland. Factsheet 1.

<https://www.kinderbetreuungsatlas.at/> (letzter Zugriff: 08.06.2023).

Berliner Kitabündnis (2008): Arbeitsbedarf für die mittelbare pädagogische Arbeit einer Erzieherin in der Kita.

<http://s475533673.online.de/images/beki/downloads/ag3.13endfassung080820.pdf> (letzter Zugriff: 07.06.2023).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Österreichisches Bildungssystem.

<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/nbb.html> (letzter Zugriff: 03.05.2023).

Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung: Elementarpädagogik.

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep_bmbwf.html (letzter Zugriff: 11.06.2023).

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz: Qualitätsstandards für die Verpflegung im Kindergarten.

<https://www.sozialministerium.at/Services/Neuigkeiten-und-Termine/Archiv-2022/Juni-2022/boku-kindergarten.html> (letzter Zugriff: 08.06.2023).

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2010): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Wien.

Charlotte-Bühler-Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen. Wien.

Charlotte-Bühler-Institut (2009): Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Wien.

Cloos, Peter (2018): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Schmidt, Thilo/ Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann Verlag GmbH. 211–227.

Cloos, Peter / Jung, Edita (2021): Kindheitspädagogische Qualifizierung an Hochschulen – Zwischen den Erwartungshorizonten und Realitäten des frühpädagogischen Feldes. In: Bildung und Erziehung 74/2, 135–151.

Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärung zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swif, James (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen & Neumann. 34–43.

Datler, Wilfried/ De Cilia, Rudolf/ Gamitschnig, Ines/ Sobzak, Ewelina/ Studener-Kuras, Regina/ Zell, Katrin (2013): Forschungsprojekt: Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten. In: Perspektiven. 01/2013. 12–15.

De Cillia, Rudolf (2005): Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen. 3/2005. 8. Auflage. Wien: BM:BWK.

Eichen, Lars/ Krenn-Wache, Marisa (2020): Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. Die 5-jährige berufsbildende höhere Schule und das Kolleg für Elementarpädagogik. In: Hover-Reisner, Nina/ Paschon, Andreas/ Smidt, Wilfried (Hg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster: Waxmann. 265–286.

Freithofer, Elisabeth/ Plutzer, Verena (2018): Verstehen hilft. Migrationsbedingte Diversität in der Supervision. In: Fürstaller, Maria/ Hover-Reisner, Nina/ Lehner, Barbara (Hg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt/Main: Debus Pädagogik Verlag. 94–105.

Friedrich, Tina (2011): Zusammenarbeit mit Eltern – Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München.

Fürstaller Maria, Bischof Karin (2018): Kulturelle Vielfalt in elementarpädagogischen Einrichtungen. In: Fürstaller, Maria/ Hover-Reisner, Nina/ Lehner, Barbara (Hg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt/ Main: Debus Pädagogik Verlag. 24–38.

Fürstaller Maria (2019): Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung zur Eingewöhnung in Kitas. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Fürstaller, Maria/ Hover-Reisner, Nina (2020): Wenn die primäre Aufgabe aus dem Blick gerät. Herausforderungen für das elementarpädagogische Feld im Kontext migrationsbedingter Diversität. In: Zimmermann, David/ Wininger, Michael/ Finger-Trescher, Michael: Migration, Flucht und Wandel. Herausforderung für psychosoziale und pädagogische Arbeitsfelder. Gießen: Psychosozial-Verlag. 143–166.

Fürstaller, Maria/ Lehner, Klaus (2020): Elementarpädagogische Forschung an Fachhochschulen. In: Hover-Reisner, Nina/ Paschon, Andreas/ Smidt, Wilfried (Hg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster, New York: Waxmann 2020. 45–65.

Geisler, Sandra/ Frühwirth-Feist, Katja (2018): Fachberatung im Kindergarten. Eine Möglichkeit der Reflexion von schwierigen Situationen elementarpädagogischer Praxis. In: Fürstaller, Maria/ Hover-Reisner, Nina/ Lehner, Barbara (Hg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt/Main: Debus Pädagogik Verlag. 118–132.

Hackl, Marion/ Geserick, Christine/ Hannes, Caterina/ Kapella, Olaf (2015): Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, Niederösterreich, Kärnten und Tirol. Abschlussbericht. https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/Arbeitsalltag_im_Kindergarten.pdf (letzter Zugriff: 17.05.2023).

Hajszan, Michaela/ Bäck, Gabriele (2014): Qualitätsmanagement in elementaren Bildungseinrichtungen. In: Koch, Bernhard (Hg.): Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik. 583–597.

Hartel, Birgit/ Hollerer, Luise/ Smidt, Wilfried/ Walter-Laager, Cathereine/ Stoll, Martina (2019): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und 28 Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/wpcontent/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_Beitrag_5.pdf (letzter Zugriff: 29.04.2023).

Hédervári-Heller, Éva/ Maywald, Jörg/ Gerszonowicz, Eveline/ Kißgen, Rüdiger/ Lehmkuhl, Ulrike/ Peschel-Gutzeit, Lore Maria/ Rakete-Dombek, Ingeborg/ Roos, Jeanette/ Thyen, Ute/ Vierendeckel, Susanne/ Walper, Sabine (2008): Gute Qualität in Krippe und Kindertagespflege. Positionspapier der Deutschen Liga für das Kind. https://www.bvkt.de/media/krippen-positionspapier_2015.pdf (letzter Zugriff: 06.06.2023).

Hehl, Susanne von (2011): Bildung, Erziehung und Betreuung als neue Aufgabe der Politik: Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermann, Karsten (2012): Entspannung. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=151:entspannung&catid=67> (letzter Zugriff: 07.06.2023).

Hessenberger, Lisa (2012): Sprache und Leiblichkeit. Theoretische Aspekte leiblichen Spracherlebens. Universität Wien: Masterarbeit.

Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/ Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2015): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. 7. Auflage. Wiesbaden.

Hover-Reisner, Nina/ Fürstaller, Maria/ Funder, Antonia/ Datler, Margit (2014): Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In: Pieper, Irene/ Frei, Peter/ Hauenschild, Katrin/ Schmidt-Thieme Barbara (Hg.): Was ist der Fall?. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtstudium, Beruf und Ausbildung. Springer: Wiesbaden. 277–289.

Hover-Reisner, Nina/ Fürstaller, Maria/ Lehner, Barbara (2018): Zur Einführung: Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. In: Fürstaller, Maria/ Hover-Reisner, Nina/ Lehner, Barbara (Hg.): Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung. Frankfurt/Main: Debus Pädagogik Verlag. 5–8.

Hover-Reisner, Nina/ Paschon, Andreas/ Smidt Wilfried (2020): Elementarpädagogik in Österreich – einleitende Anmerkungen zu einer Wissenschaft im Aufbruch. In: Hover-Reisner, Nina/ Paschon, Andreas/ Smidt, Wilfried (Hg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster: Waxmann Verlag GmbH. Band 6. 7–14.

Jurczyk, Karin (2004): Impulse für eine zukunftsorientierte Tagespflege. In: Jurczyk, Karin/ Rauschenbach, Thomas/ Tietze, Wolfgang/ Keimeleder, Lis/ Schneider, Kornelia/ Schumann, Marianne/ Stempinski, Susanne/ Weiß, Karin/ Zehnauer, Anne (Hg.): Von der Tagespflege zur Familientagesbetreuung. Zur Zukunft öffentlich regulierter Kinderbetreuung in Privathaushalten. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 11–52.

Kluczniok, Katharina (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Thomas, Smidt/ Wilfried, Smidt (Hg.): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster, New York: Waxmann. 407–426.

Koch, Katja/ Hormann, Oliver (2014): Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen – Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In: Wenger, Anke/ Vetter, Eva (Hg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich UniPress Ltd. 77–93.

König, Anke/ Friedrich, Tina (Hg.) (2011): Inklusion durch sprachliche Bildung – Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe von Anfang an. In: König, Anke/ Friedrich, Tina: Inklusion durch sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa. 9–14.

Lehner, Barbara (2013): Psychoanalytisch-pädagogische Fachberatung in Kindertagesstätten. Der Blick auf das Entwicklungsinteresse des Kindes und die Erweiterung der pädagogischen Professionalität. In: Schnoor, Heike (Hg.): Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern. Gießen. 99–114.

Lehner, Barbara/ Lehner, Klaus (2020): Qualifizierungskonzepte zu elementar- und kindsbezogenen Frage- und Themenstellungen an österreichischen Fachhochschulen. In: Hover-Reisner, Nina/ Paschon, Andreas/ Smidt, Wilfried (Hg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster, New York: Waxmann 2020. 311–329.

Lutter, Elisabeth (2005): Tagespflege in Österreich. In: Diller, Angelika/ Jurczyk, Karin/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Tagespflege zwischen Markt und Familie. Neue Herausforderungen und Perspektiven. München: Verlag deutsches Jugendinstitut. 91–110.

Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Harms, Henriette/ Richter, Sandra (2011a): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Frankfurt am Main: Henrich Druck und Medien GmbH.

Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Pietsch, Stefanie (2011b): Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. Frühe Bildung. Göttingen: Hogrefe Verlag. 22–30.

Nentwig-Gesemann, Iris/ Walther, Bastian/ Bakels, Elena/ Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Panagiotopoulou, Argyro (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Frankfurt am Main: Henrich Druck und Medien GmbH.

Pichler, Susanne (2015): Risikoeinschätzung in der Kinder- und Jugendhilfe in einem partizipativen Kontext. In: Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. 2/14. 27–30.

Prengel Annedore (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. In: König Anke, Friedrich Tina (Hg.): Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 16–70.

Proksch, Roland (1998): *Mediation – Vermittlung in familiären Konflikten. Einführung von Mediation in die Kinder- und Jugendhilfe*. Nürnberg: ISKA.

Purkarthofer, Judith (2018): *Sprachorganisation in Bildungsinstitutionen. Gesagtes und Ungesagtes in Kindergarten und Schule*. In: Fürstaller, Maria/ Hover-Reisner, Nina/ Lehner, Barbara (Hg.): *Vielfalt in der Elementarpädagogik. Theorie, Empirie und Professionalisierung*. Frankfurt/ Main: Debus Pädagogik Verlag. 49–62.

Rabe-Kleberg, Ursula (2020): *Handeln und Haltung. Oder: Brauchen pädagogische Fachkräfte in Kindergärten einen ethischen Kodex?*. In: Müller, Jens/ Fink, Heike/ Horak, Renate Elli, Kaiser, Sabine/ Reichmann, Elke (Hg.): *Professionalität in der Kindheitspädagogik. Aktuelle Diskurse und professionelle Entwicklungsperspektiven*. Budrich. Opladen, Berlin, Toronto. 19–38.

Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

RIS – Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/2023 bis 2026/2027

RIS – Wiener Kindergarten gesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000263> (letzter Zugriff am 19.02.2023).

RIS – Wiener Tagesbetreuungsgesetz: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000265> (letzter Zugriff: 10.06.2023).

Roth, Xenia (2014): *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der KITA*. Freiburg: Herder.

Schäfer, Gerd (2006): *Der Raum als erster Erzieher*. In: *Praxis Gemeindepädagogik* 3/2006, 8–10.

Schneider, Wolfgang/ Baumert, Jürgen/ Becker-Mrotzek, Michael/ Hasselhorn, Marcus/ Prof. Kammermeyer, Gisela/ Rauschenbach, Thomas/ Roßbach, Hans-Günther/ Roth, Hans Joachim/ Rothweiler, Monika/ Stanat, Petra (2012): *Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)*. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf (letzter Zugriff: 08.06.2023).

Seyda, Susanne (2009): *Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg. Eine bildungsökonomische Analyse anhand des sozio-ökonomischen Panels*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 233–251.

Siraj-Blatchford, Iram (2010): *Soziale Gerechtigkeit und Lernen in der frühen Kindheit*. In: Fthenakis, Wassilos E./ Oberhuemer, Pamela (Hg): *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*.

Specht, Werner (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Spindler, Christian (2013): *Das Sprachregime als Dualität - am Beispiel der VHS Favoriten*. Universität Wien: Masterarbeit.

Strehmel, Petra/ Ulber, Daniela (2014): Leitung von Kindertageseinrichtungen. WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Band 39. München: WiFF.

Sulzer, Annika (2013): kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF – Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Frankfurt am Main: Henrich Druck und Medien GmbH.

Tietze, Wolfgang/ Becker-Stoll, Fabienne/ Bensele, Joachim/ Eckhardt, Andrea G./ Haug-Schnabel, Gabriele/ Kalicki, Bernhard/ Keller, Heidi/ Leyendecker, Birgit (Hg.) (2013): NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. Weimar/ Berlin: das netz.

Tietze, Wolfgang/ Viernickel, Susanne/ Dittrich, Irene/ Grenner, Katja/ Hanisch, Andrea/ Marx, Jule (2016): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein Nationaler Kriterienkatalog. Weimar: Verlag das netz.

Ueffing, Claudia (2016): Ethik des Handelns in der Kindheitspädagogik – oder: das Dilemma des handelnden Subjekts. In: Friedrich, Tina/ Lechner, Helmut/ Schneider, Helga/ Schoyer, Gabriel/ Ueffing, Claudia (Hg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch: Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 125–138.

UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006). Artikel 24: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> (letzter Zugriff: 16.05.2023).

Viernickel, Susanne/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nicolai, Katharina/ Schwarz, Stefanie/ Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. 1. Auflage. Alice-Salomon-Hochschule. <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schluesel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (letzter Zugriff: 08.06.2023).

Viernickel, Susanne/ Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Expertise. Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/ Fuchs-Rechlin, Kirsten/ Strehmel, Petra/ Preissing, Christa/ Bensele, Joachim/ Haug-Schnabel, Gabriele: Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. Auflage. Freiburg/ Basel: Herder. 11–130.

Wohlfahrt, Anja (2015): Ein Vergleich der Frühförderung in Schweden und Deutschland: Die Bedeutung der Partizipation in der Frühförderung – das Kind als Auftraggeber seiner eigenen Förderung?! In: Hensen, Gregor/ Beck, Anika (Hg.): Inclusive Education. Internationale Strategien und Entwicklung inklusiver Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 76–99.

17. Danksagung

Für die Expertise und Mitarbeit bedanken wir uns bei:

Angela Fresner, BA

Mag.^a Michaela Hajszan

Regine Jelenz, MA

Melanie Lechner, BA

Katharina Marek-Baudisch, MSc

Grete Miklin

Katharina Nikitsch, MA

Helena Planicka

Dagmar Plank, BA