



INSTITUT FÜR KINDERRECHTE UND ELTERN- BILDUNG

Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen

IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

Stephanie Klamert, Marion Hackl, Caterina Hannes, Winfried Moser
INSTITUT FÜR KINDERRECHTE & ELTERNBILDUNG, JUNI 2013

Impressum

Projektleitung: Stephanie Klamert

VerfasserInnen: Stephanie Klamert, Marion Hackl, Caterina Hannes,
Winfried Moser

Layout: Marion Wenty, Caterina Hannes

Titelbild: Sabrina Hackl

Institut für Kinderrechte und Elternbildung
www.kinderrechteinstitut.at

Wien, Juni 2013

Eine Studie des Instituts für Kinderrechte und Elternbildung
im Auftrag der der Arbeiterkammer Wien



Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	5
2	Rahmenbedingungen für Mindeststandards	9
2.1	Zentrale und dezentrale Regulierungen	9
2.2	Ministerielle Zuständigkeiten	12
2.3	Altersintegrierte vs. altersgestaffelte Modelle	16
3	Der internationale Vergleich im Überblick	19
3.1	Zugang zu ECEC-Angeboten	19
3.2	Gruppengröße	20
3.3	Betreuungsschlüssel	22
3.4	Qualifikation und Fortbildung des Personals	22
3.5	Gehälter	26
3.6	Personaldiversität	28
3.7	Bildungsrahmenplan	30
3.8	Räumlichkeiten und Umgebung	31
3.9	Die Rolle der Arbeitsbedingungen	32
4	Der internationale Vergleich im Detail	35
4.1	Zugang zu ECEC-Angeboten	35
4.2	Gruppengröße	40
4.3	Betreuungsschlüssel	41
4.4	Qualifikation und Fortbildung des Personals	43
4.5	Gehälter	53
4.6	Personaldiversität	55
4.7	Bildungsrahmenplan	57
4.8	Die Rolle von Arbeitsbedingungen	64
5	Offene Fragen	71
5.1	Unterschiedliche Rahmenbedingungen	71
5.2	ECEC-Angebote für unter Dreijährige	72
5.3	Ausbau der Betreuungsplätze	73
5.4	Besuchsquoten und Rechtsanspruch	73
5.5	Entwicklung von Human Ressourcen vs Wohl des Kindes?	73
5.6	Einfluss der rechtlichen Standards auf die Prozessqualität	74
5.7	Recherche und Vergleich: Regelungen für Betreuungspersonal . .	74

6	Anhang	75
6.1	Abkürzungen	76
6.2	Expertisen	77
7	Literaturverzeichnis	79

Kapitel 1

Einleitung

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit den rechtlichen Mindeststandards institutioneller Betreuungseinrichtungen für Drei- bis Sechsjährige in ausgewählten europäischen Staaten, dem deutschen Bundesland Baden-Württemberg und den österreichischen Bundesländern. Internationale Organisationen, wie OECD, ILO (International Labour Organisation), UNICEF oder EU, sowie nationale Regierungen lenken ihre Aufmerksamkeit seit einigen Jahren auf das Thema der frühen Betreuung und Bildung von Kindern im Vorschulalter. Das Interesse an diesen Fragen beruht im Wesentlichen auf drei Argumenten:

1. Durch einen Ausbau von ECEC-Einrichtungen¹ will man den Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf erleichtern. Von der erhöhten Frauenerwerbsquote erwartet man sich Geschlechtergerechtigkeit, Armutsbekämpfung, eine hohe Beschäftigungsquote und den Erhalt des wirtschaftlichen Wohlstands. (OECD 2006b: 2f, BMWFJ 2009: 125f, Buxbaum und Pirklbauer 2013)
2. Zudem erhofft man sich dadurch eine Erhöhung der Geburtenzahlen. Ein gut ausgebautes Kinderbetreuungsnetz soll Paaren die Entscheidung für ein Kind erleichtern und damit dazu beitragen, demographische Zielvorstellungen, wie das Bremsen der generellen Bevölkerungsalterung und eine Erhöhung der Fruchtbarkeitsziffern, zu erreichen. (OECD 2006b: 2f, BMWFJ 2009: 125f, Buxbaum und Pirklbauer 2013)
3. Darüber hinaus werden mit dem Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen auch Ziele, wie die Sicherung der Chancengerechtigkeit für alle Kinder sowie des Kindeswohls, verbunden. Die frühe Kindheit ist eine besonders empfindliche Phase in der Persönlichkeitsentwicklung. Es gibt eine Reihe von Faktoren, die sich negativ auf die psycho-soziale und kognitive Entwicklung eines Kindes auswirken können. Zu diesen Faktoren zählen auch sozio-ökonomische Risiken, wie Aufwachsen in Armut, Zugehörigkeit zu einer sozial benachteiligten Schicht oder niedriges Bildungsniveau der Eltern. Diese Risiken können, müssen sich aber nicht, negativ auf die Entwicklung eines Kindes auswirken. Eine Häufung der Faktoren erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass die kindliche Entwicklung beeinträchtigt

¹Die Abkürzung ECEC steht für die englische Bezeichnung “Early Childhood Education and Care”.

wird. Institutionelle Kinderbetreuung und Vorschulbildung kann unter bestimmten Voraussetzungen dazu beitragen, Risikofaktoren abzuschwächen und damit positive Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern aus benachteiligten Familien ermöglichen. (Eurydice 2009b: 11, BMWFJ 2009: 125f) Heckmann (2006, Eurydice 2009b: 17) weist nach, dass die Chancen dieses Ausgleichs um so höher sind, je früher im Alter eines Kindes institutionelle vorschulische Betreuung, Bildung und Erziehung einsetzt, je qualitativ hochwertiger sie ist und je flächendeckender die Angebote vorhanden sind. Treffen all diese Faktoren zu, dann kann der Besuch einer Kinderbetreuungseinrichtung die Entwicklung eines Kindes in mehrerlei Hinsicht positiv beeinflussen: in Bezug auf die Herausbildung schulischer Kompetenzen sowie in Bezug auf die Entwicklung sozio-emotionaler Fähigkeiten, sozialer Kompetenzen und der Fähigkeit zur Selbstorganisation. (McClelland et al. 2006, Eurydice 2009a: 17) Investitionen in wirksame und hochwertige vorschulische Betreuungs- und Bildungsangebote für Kinder, die andernfalls eventuell nur unzureichend auf die Schule vorbereitet wären, wirken somit als Multiplikatoreffekt für die Investitionen der Gesellschaft in das Schulsystem. (McClelland et al.: 2006, Eurydice 2009a: 17) Auf Grund dieser Effekte setzt sich zunehmend die Auffassung durch, dass frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung als öffentliche Güter betrachtet werden sollten (OECD 2006b: 2).

Um diese Wirkung einer frühen institutionellen Kinderbetreuung auf die Chancengleichheit und das Wohl aller Kinder erreichen zu können, ist ein quantitativer Ausbau des Kinderbetreuungsangebots nicht ausreichend. Große Bedeutung kommt auch der Sicherung der Betreuungsqualität zu. Kinderbetreuungsangebote von schlechter Qualität bringen nicht nur keine Vorteile, sie können sogar immensen Schaden anrichten. Denn unzureichende Qualität im ECEC-Bereich ist kein Produkt, das rückgängig gemacht, repariert oder umgetauscht werden kann, und die Konsequenzen fallen sowohl auf die betroffenen Kinder als auch auf die Gesellschaft als Ganzes zurück. (UNICEF 2008: 18) Die UNICEF sieht deswegen Kinderbetreuungsangebote mit schlechter Qualität als Verschwendung an: Sie verschwenden Geld, ganz egal, wie günstig sie sind, und - schlimmer noch - sie verschwenden Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern, die nicht wieder kommen werden. (UNICEF 2008: 24).

Qualitativ hochwertige Kinderbetreuung kann laut Ziel sieben des Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Union (im Folgenden ECNC)² nur erreicht werden, wenn hierfür mindestens ein Prozent des BIP bereitgestellt wird (ECNC 1996: 16). Im Jahr 2008 erfüllten dieses Kriterium laut einer UNICEF-Studie sechs von 25 untersuchten OECD-Staaten. Zu diesen sechs Staaten zählen:

²Das Netzwerk "Kinderbetreuung und andere Maßnahmen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie für Frauen und Männer der Europäischen Kommission" war von 1986 bis 1996 tätig. Es bestand aus europäischen ExpertInnen aus der Wissenschaft und legte zum Abschluss ein Programm mit 40 Qualitätszielen für Kindertageseinrichtungen vor. Die Mitgliedsstaaten sollten die Ziele in einem zehnjährigen Aktionsprogramm bis 2006 umsetzen. Das Netzwerk wollte die politische Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse von Familien und Kindern lenken und in der gesamten Gesellschaft eine Diskussion über Ziele, Wertorientierungen und pädagogische Praxis in der Kinderbetreuung initiieren. Die Definition von Qualität war ein kontinuierlicher und demokratischer Prozess: Ein erster Entwurf zu den Qualitätszielen wurde an mehr als 3.000 Institutionen und Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) im Bereich der Kinder- und Familienpolitik verschickt; deren Kommentare wurden dann in der endgültigen Fassung berücksichtigt. (ÖIF 1996, DJI 2013, ICEC 2013)

Schweden, Island, Dänemark, Finnland, Frankreich und Norwegen (UNICEF 2008: 2). Die OECD schätzt, dass die meisten Staaten ihre jährlichen Investitionen in die Kindertagesbetreuung verdoppeln müssten, um ein angemessenes Kinder-BetreuerInnen-Verhältnis und hochqualifiziertes Personal gewährleisten zu können. Zudem verweist die OECD explizit darauf, dass die getätigten Investitionen nicht nur der Schaffung zusätzlicher Betreuungsplätze dienen sollten, sondern auch der Erreichung pädagogischer Qualitätsziele. (OECD 2006b: 7)

Die Qualität in Kinderbetreuungseinrichtungen sollte aus Sicht der OECD durch die Entwicklung von Qualitätskriterien und rechtlich verbindlichen Mindeststandards für Nationalstaaten bzw Regionen gesichert werden. Unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Rollen sollten dabei sowohl auf zentraler/leitender Ebene als auch auf untergeordneten Ebenen einer Regierung klar definiert sein. (OECD 2006a, OECD 2012c: 4) Qualitätsstandards sind wichtig, um den ECEC-Bereich aus der Vogelperspektive betrachten zu können. Sie können politische Diskussionen fördern, Richtlinien für Anbieter bereitstellen, Ziele für Betreuungspersonal und Auszubildende darstellen und den Eltern Klarheit verschaffen. (OECD 2006a, OECD 2012c: 1f, NIEER 2004b)

Festgelegte Qualitätskriterien und Mindeststandards unterscheiden sich von Staat zu Staat und sollten regelmäßig überdacht werden. Es gibt jedoch einen breiten Konsens, dass es Qualitätskriterien braucht, um die Weiterentwicklung und Verbesserung der Kinderbetreuung für Kinder bis sechs zu fördern. Rechtlich verankerte Vorschriften können der Dimension der Strukturqualität zugeordnet werden, die durch eine grundsätzliche politische Regulierbarkeit gekennzeichnet ist. Mit Strukturqualität werden der materielle Rahmen wie auch personelle Ressourcen, unter denen gearbeitet wird, beschrieben. Innerhalb dieser Strukturqualität entfalten sich Prozesse, deren Qualität durch rechtlich definierte Rahmenbedingungen und den zur Verfügung stehenden Ressourcen beeinflusst wird. In dieser Hinsicht kann die Prozessqualität (pädagogische Interaktionen) also von einer rechtlich definierten Strukturqualität gesteuert werden. (Tietze 1998: 22, Viernickel et al. 2013: 20)

Die OECD und andere internationale Organisationen, wie ECNC, UNICEF oder ILO, empfehlen rechtliche Vorgaben für die Bereiche:

- Chancengleichheit beim Zugang zur Kindertagesbetreuung
- Gruppengröße
- Betreuungsschlüssel
- Personalqualifikation
- Gehälter des Betreuungspersonals
- Personaldiversität
- Bildungsrahmenplan
- Räumlichkeiten und Umgebung
- Arbeitsbedingungen

Die vorliegende Studie setzt die bestehenden rechtlichen Regelungen dieser Bereiche in den österreichischen Bundesländern in einen internationalen Kontext, in dem sie einen Vergleich mit den betreffenden Vorschriften verschiedener

europäischer Staaten anstellt. Die ausgewählten Staaten für diesen Vergleich sind Dänemark, Finnland, Frankreich, Italien, Polen sowie das deutsche Bundesland Baden-Württemberg.

Nachdem wesentliche Rahmenbedingungen für die staatenspezifischen Standards vorgestellt werden (Kapitel 2, Seite 9), erfolgt der internationale Vergleich im Überblick (Kapitel 3, Seite 19) in dem Unterschiede und Gemeinsamkeiten der rechtlich vorgeschriebenen Mindeststandards in den österreichischen Bundesländern und den untersuchten europäischen Staaten herausgearbeitet werden. Im Kapitel 4 (Seite 35) erfolgt die Darstellung des internationalen Vergleich im Detail, wobei zu jedem Indikator Rahmeninformationen und Einblicke in die internationalen Empfehlungen zu dem jeweiligen Bereich gegeben werden. Im Anschluss werden die gesetzlichen Regelungen in den untersuchten europäischen Staaten und den österreichischen Bundesländern zu den jeweiligen Indikatoren im Detail vorgestellt. Die Herausarbeitung offener Forschungslücken, die im Zuge der vorliegenden Studie identifiziert wurden, erfolgt in Kapitel 5, Seite 71.

Die Erhebung der internationalen Daten für diese Studie erfolgte in Form einer Literaturrecherche und Internetanalyse sowie durch Interviews mit BildungsexpertInnen der jeweiligen Staaten. Die Datenbasis für die rechtlichen Mindeststandards in den österreichischen Bundesländern bildete die Studie des ÖIF “Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation” von Baierl und Kaindl (2011), wobei zT Aktualisierungen vorgenommen wurden.

Der Schwerpunkt dieser Studie liegt auf den rechtlichen Mindeststandards der institutionellen Betreuung für Kinder im *Alter von drei bis sechs Jahren*.³ Während die Bildungsfunktion der Einrichtungen für bis zu Dreijährige von ExpertInnen und im öffentlichen Bereich noch vielfach diskutiert wird, scheinen Betreuungseinrichtungen für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in europäischen Staaten mittlerweile als eigenständige Bildungsebene anerkannt zu sein. Ein Hinweis dafür ist, dass rund 15 Prozent mehr Dreijährige eine solche Einrichtung besuchen als es erwerbstätige Mütter mit einem dreijährigen Kind gibt. “Dies lässt darauf schließen, dass die pädagogische Funktion dieser Einrichtungen inzwischen zunehmend anerkannt wird, da selbst Mütter, die nicht erwerbstätig sind, ihre Kinder diesen Einrichtungen anvertrauen” (Eurydice 2009b: 131).

Ein weiteres Merkmal dafür, dass der Bildungsauftrag der Einrichtungen für Drei- bis Sechsjährige gegenüber einer reinen Betreuungsfunktion überwiegt, ist die Tatsache, dass alle Staaten Bildungsprogramme für diese Institutionen eingerichtet haben und die Bildungs- und Betreuungsfunktion Fachkräften mit einer pädagogischen Ausbildung anvertraut wird (Eurydice 2009b: 131-133). Da sich für den Altersbereich der Null- bis Dreijährigen erst langsam ein gemeinsames Verständnis für eine mögliche Bildungsfunktion dieser Einrichtungen entwickelt, richtet diese Studie den Forschungsschwerpunkt auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen. Für diese Gruppe besteht bereits ein gesellschaftliches Bewusstsein für die Bedeutung dieser Bildungseinrichtungen, zudem entsteht zunehmend ein Diskurs darüber, ob und wie deren Qualität gesichert werden muss. (UNICEF 2008, OECD 2006a, ECNC 1996)

³Die Ausführungen in dieser Studie beziehen sich immer auf Kinder von drei bis sechs Jahren. Wenn von einer anderen Altersgruppe die Rede ist, so wird explizit darauf hingewiesen.

Kapitel 2

Rahmenbedingungen für die Festlegung von Mindeststandards

Es gibt Rahmenbedingungen, die maßgeblichen Einfluss darauf haben, welche Aspekte der institutionellen Kinderbetreuung wie geregelt werden. In der vorliegenden Untersuchung wird deutlich, dass folgende drei Fragen besonders bedeutend sind, da sie das Grundverständnis von den Aufgaben und Zielen des ECEC-Bereiches prägen und in weiterer Folge die Festlegungen der rechtlichen Mindeststandards, die in diesem Bereich gesetzt werden, bestimmen:

1. Wird der ECEC-Bereich zentral oder dezentral gesteuert?
2. Welches Ministerium ist für den ECEC-Bereich zuständig? (Bildung oder Soziales/Familien)
3. Dominiert ein altersintegriertes oder ein altersgestaffeltes ECEC-Modell?

2.1 Zentrale und dezentrale Regulierungen

Bei der Fixierung rechtlicher Mindeststandards für den Bereich der institutionellen Kinderbetreuung kann zwischen zwei Modellen unterschieden werden: Während in manchen Staaten die Festlegung auf nationaler Ebene erfolgt, entscheiden sich andere dazu, die Festlegung regionalen und kommunalen Verwaltungseinrichtungen zu überlassen. Bei Letzterer kann wiederum differenziert werden zwischen den Möglichkeiten, Mindeststandards innerhalb eines national vorgegebenen Rahmens oder völlig eigenständig, ohne nationale Vorgaben zu bestimmen, sodass die Zuständigkeit auf lokaler Ebene liegt. (Eurydice 2009b: 95ff.)

Eine Studie der OECD (2006b: 2) beschäftigte sich mit diesen verschiedenen Steuerungsstrategien und kam zu dem Schluss, dass die Vorteile einer Dezentralisierung vor allem in der “damit einhergehenden stärkeren Aufgeschlossenheit für die vor Ort bestehenden Bedürfnisse” zu sehen sind. Die Regionalisierung der Verantwortung für den Bereich der Kinderbetreuung in der frühen Kindheit kann sinnvoll sein, da Verantwortliche vor Ort die Situation der Familien und

Tabelle T01: Staatenübersicht zur zentralen bzw dezentralen Steuerung des ECEC-Bereiches

	AT	DE	Ba-Wü	DK	FI	FR	IT	PL
Rechtsanspruch auf Betreuungsplatz	Art 15a B-VG Vereinbarung im letzten Jahr vor Schulpflicht	Z	Z	Z	Z	Z		Z
Garantierte Mindest- betreuungsstunden	Art 15a B-VG Vereinbarung im letzten Jahr vor Schulpflicht	D		Z (Verpflichtung zur Ganztages- betreuung)	Z (Verpflichtung zur Nachfrageab- deckung)			Z
Gebühren	Art 15a B-VG Vereinbarung im letzten Jahr vor Schulpflicht	D		Z	Z	Keine Gebühren vorhanden	Z	D
Betreuungsschlüssel	D	D	Z	D	D	Z	Z	Z
Gruppengröße	D	D	Z	D	D	D	D	Z
Qualifikationen der Fachkräfte	Art 15a B-VG Vereinbarung	D	Z	Z	Z	Z	Z	Z
Fortbildungsumfang	D	D		D	Z	Z	Z	Z
Gehälter	D	D		keine Rechts- vorschrift aber Vereinbarung	Z	Z	Z	Z
Curriculum	Art 15a B-VG Vereinbarung für Fünfjährige	D	keine Rechts- vorschrift aber Vereinbarung	Z	Z	Z	Z	Z
Innenausstattung	D	D		Z	D	Z	Z	Z
Außenausstattung	D	D		D	D	Z	Z	Z
Vorbereitungszeiten	D	D		D	Z	Z	D	Z
LeiterInnenfreistellung	D	D		D	D	Z	Z	Z
Aufsperr- und Schließzeiten	D	D		D	D	Z	Z	Z
Öffnungszeitausmaß	D	D		Z (Verpflichtung zur Ganztages- betreuung)	Z (Verpflichtung zur Nachfrageab- deckung)	Z	Z	Z

Quellen: Österreich: Baierl und Kaindl (2011), Oberhuemer und Schreyer (2010: 274f.); Frankreich: Thollon Behar (05/2013); Italien: Mantovani (05/2013); Dänemark: Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); Finnland: Onnismaa (05/2013); Polen: Zytko (05/2013); Baden-Württemberg: Meyer-Elementhorst (05/2013).

Anmerkungen: "Z" steht für zentral, "D" für dezentral; ein Feld bleibt leer, wenn keine Vorschriften bestehen.

Ba-Wü: Bei einem "Z" bei Baden-Württemberg muss bedacht werden, dass es sich dabei um eine "zentrale" Regelung auf Bundesländerebene handelt. Nur ein "Z" in der Deutschland Spalte bedeutet, dass in diesem Bereich für den ganzen Staat eine zentrale Regelung besteht.

IT, PL: Die angegebenen, zentralen Regelungen ("Z") beziehen sich in vielen Bereichen (zB Gebühren, Gehälter, Aufsperr- und Schließzeiten) ausschließlich auf staatliche Einrichtungen (Zytko 05/2013, Mantovani 05/2013). In kommunale oder privaten Einrichtungen können die angegebenen Mindeststandards deutlich abweichen. In Polen sind der Großteil der Einrichtungen öffentlich, nur 9 Prozent der Kinder besuchen private Einrichtungen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 293, 295, 297) Es zeigt sich jedoch, dass private Einrichtungsangebot in den letzten Jahren stark zunehmen (Zytko 05/2013). In Italien liegen etwa zwei Drittel der Betreuungseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren in staatlicher Zuständigkeit. Die übrigen Einrichtungen in Italien unterstehen kommunaler oder privater, meist kirchlicher, Trägerschaft. "Von den nicht-staatlichen Kindergärten befanden sich fast die Hälfte im Norden, nur knapp ein Viertel im Süden des Landes" (Oberhuemer und Schreyer 2010: 180)

Kinder in ihrer Region besser einschätzen können. Die Entscheidungsfindung erfolgt näher an den betroffenen Familien, lokale Gegebenheiten und Bedarfe können besser berücksichtigt werden. Es wird jedoch betont, dass es bei einer dezentralisierten Steuerung des frühpädagogischen Betreuungsbereiches in besonderem Maße darauf ankommt, dass die getroffenen Regelungen “Bestandteil eines gut durchkonstruierten nationalen Konzepts” sind (OECD 2006b: 3). Es ist besonders wichtig, lokalen Behörden gewisse Entscheidungsspielräume zu eröffnen, während grundlegende Aspekte wie “Zielsetzung, Gesetzgebung und Regulierung, Finanzierung, Personalentscheidungen und Programmstandards auf nationaler Ebene” festzulegen sind. Ist dies nicht der Fall besteht die Gefahr, dass sich Unterschiede zwischen Regionen in Bezug auf Verfügbarkeit und Qualität der Leistungen vergrößern (OECD 2006b: 2ff.).

Tabelle T01 gibt einen Überblick über die zentrale (auf nationaler Ebene) oder dezentrale (auf lokaler Ebene) Festlegung verschiedener Bereiche der Kinderbetreuung in den untersuchten Staaten. Es wird deutlich, dass die Entscheidungsebenen, auf denen die rechtlichen Mindeststandards in den angeführten Bereichen getroffen werden, von Staat zu Staat sehr unterschiedlich sind. Während in Finnland, Frankreich, Italien und Polen die Mehrzahl der angegebenen Bereiche im Rahmen einer nationalen Vorschrift landesweit festgeschrieben sind, zeichnen sich die Staaten Österreich, Deutschland und Dänemark durch eine stärkere Dezentralisierung ihrer Bestimmungen aus. Die Bereiche, die am häufigsten im Rahmen nationaler Gesetze geregelt sind, sind der *Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz*, die *Qualifikationsanforderungen der Fachkräfte* und der *Bildungsrahmenplan*, wobei sich diese Regelungen inhaltlich und in ihrem Umfang deutlich unterscheiden können. Die Richtlinien für die Bereiche: *Ausstattung außen*, *Gebühren*, *Gruppengröße*, *Vorbereitungszeiten*, *LeiterInnenfreistellung* und *Aufsperr- und Schließzeiten* werden im Gegensatz dazu häufiger auf der lokalen Ebene der jeweiligen Staaten festgelegt. Jener Bereich, der in den untersuchten Ländern am seltensten gesetzlich geregelt ist, ist das Ausmaß an *garantierten Mindestbetreuungsstunden*.

In Deutschland, in unserer Übersicht vertreten durch Baden-Württemberg, werden alle Bereiche außer dem *Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz*, auf Bundesländerebene geregelt. In Österreich ist in der Verfassung grundsätzlich geregelt, dass die Gesetzgebung und Vollziehung aller Angelegenheiten des Kindergartenwesens betreffend, in der Zuständigkeit der Länder liegt (Art 14 Abs 4 lit b B-VG). Eine Ausnahme stellt lediglich die vorausgesetzte *Qualifikation der Fachkräfte* dar, die im Rahmen eines Bundesgesetzes, österreichweit einheitlich festgeschrieben ist (Art 14 Abs 3 lit d B-VG). Dieses Gesetz lässt den Ländern jedoch sehr viel Spielraum, sodass die Anstellungserfordernisse von den Ländern bei Bedarf auch angepasst werden können (§2 und §3 BGBl 1968/406, vgl Kapitel 4.4.2.3, Seite 52). Auch für die Bereiche *Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz*, *garantierten Mindestbetreuungsstunden*, *Gebühren* und *Bildungsplan*, gibt es in Österreich, allerdings nur für die Altersgruppe der Fünfjährigen, landesweit einheitliche Vorschriften. Bei diesen wenigen bundesweit gültigen Regelungen handelt es sich um sogenannte Art 15a B-VG Vereinbarungen (Art 15a B-VG). Sie betreffen ausschließlich Fünfjährige bzw. das letzte Kindergartenjahr und entsprechen nicht herkömmlichen zentralen Regelungen, sondern sind schwache, weil freiwillige und befristet bestehende, Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern. Bei nicht Einhaltung der gesetzten Ziele, müssen finanzielle Fördermittel, die im Rahmen dieser Übereinkünfte an die Bundesländer verge-

ben wurden, an den Bund refundiert werden (Art 15a Art 9 Abs 2 B-VG, Schmid 05/2013). Die Mindeststandards in den Bereichen, *Betreuungsschlüssel*, *Gruppengröße*, *Fortbildungsumfang* sowie *Innen und Außenausstattung* werden in den individuellen Kindergartengesetzen der jeweiligen Bundesländer festgeschrieben. Diese Kindergartengesetze bilden neben den bundesländerspezifischen Dienstrechten für KindergartenpädagogInnen, eine wesentliche Basis für die Anforderungen, die in den Kindergärten an die beschäftigten Fachkräfte und Hilfskräfte gestellt werden.

In Bezug auf die genannten Empfehlungen der OECD wird deutlich, dass in Österreich im Vergleich zu fast allen anderen untersuchten Staaten eine größtmögliche Autonomie auf Bundesländerebene gegeben ist, was den Vorteil mit sich bringt, dass die Entscheidungsträger der Bundesländer maximale Freiheit bei der Einführung, Ausformung und Ausführung lokaler Angebote haben und dabei alle lokalen Bedarfslagen berücksichtigen können. In Anlehnung an die internationalen Empfehlungen der OECD wäre es jedoch wichtig, dass bei dezentralisierten Systemen eine nationale Gesetzgebung die Vorgaben für die Bereiche Zugang, pädagogische Ziele, Personalqualifikation, Betreuungsschlüssel und Elternbeiträge klar definiert und so den Gemeinden einen wichtigen Rahmen für die Festlegung individueller Mindeststandards vorgibt. Nur so kann gewährleistet werden, dass sich lokale Unterschiede in Bezug auf die Verfügbarkeit und die Qualität des Kinderbetreuungsangebotes in einem Staat möglichst gering gehalten werden. (OECD 2012e: 66)

2.2 Ministerielle Zuständigkeiten

Die verschiedenen Einrichtungstypen der institutionellen Kinderbetreuung (Krippen, Kindergärten, altersgemischte Gruppen etc) stehen in Bezug auf Gesetzgebung, Finanzierung, Verwaltung und Ausführung in den Staaten unter unterschiedlicher ministerieller Verantwortung (sh T02). Lenkt man den Blick auf die Zuständigkeit für den Bildungs- und Betreuungsbereich für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren, so ließen sich die untersuchten Staaten bis vor kurzem noch in drei Gruppen unterteilen:

- In Italien, Frankreich und Polen sind die jeweiligen Bildungsministerien verantwortlich.
- In Österreich und Deutschland liegt die Zuständigkeit bei den Ländern.
- In Finnland und Dänemark unterlag die Zuständigkeit für die Betreuung dieser Altersgruppe den dortigen Sozialministerien.

Diese Situation hat sich nun gewandelt. Seit kurzer Zeit ist die Zuständigkeit für den ECEC-Bereich der Drei- bis Sechsjährigen in Finnland (seit 2013) und Dänemark (seit 2011) in die dortigen Bildungsministerien gewandert. Dieser Wechsel verdeutlicht den aktuellen Trend, dass in europäischen Staaten die Verantwortung für den ECEC-Bereich (vor allem für Kinder von drei bis sechs Jahren) zunehmend auf die jeweiligen Bildungsministerien übertragen wird. Gab es 2006 europaweit noch 17 Staaten, in denen die Verantwortung für den ECEC-Bereich zT nicht beim Bildungsministerium lag (Eurydice 2009b: 151), war dies 2009 nur noch in vier der EU-27-Staaten der Fall (Wolf und Grgic 2009: 12).

Mittlerweile liegt die Gesamtverantwortung für den elementarpädagogischen Bereich nur noch in Deutschland und Österreich nicht zur Gänze bei den dortigen Bildungsministerien. In beiden Staaten wird die Verantwortung für diesen Bereich nach wie vor von den einzelnen Bundesländer getragen und liegt somit nicht eindeutig bei (nur) einem Ministerium.

In Deutschland erfolgt die Festlegung aller Mindeststandards, bis auf den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, zur Gänze auf Bundesländerebene, wobei in Baden-Württemberg die gesetzliche Zuständigkeit für die Betreuung von Kindern im Alter zwischen drei und sechseinhalb Jahren dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport übertragen wurde. (Bertelsmann Stiftung 2008: Länderreport Baden-Württemberg) In Österreich zeigt sich eine ähnliche Situation. Laut Bundesverfassungsgesetz (Art 14 Abs 4 lit b) ist die Gesetzgebung und Vollziehung das Kindergartenwesen betreffend, Landessache. Die Festlegung der Mindeststandards erfolgt daher fast zur Gänze auf Bundesländerebene, während einige Vorgaben (Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, garantierte Mindestbetreuungsstunden, Gebühren und Curriculum) im Rahmen von Art 15a B-VG Vereinbarungen zwischen Bund und Ländern, eingeschränkt auf Fünfjährige, bundesweit einheitlich geregelt sind. Die Entscheidungskompetenzen der Länder werden dadurch jedoch nicht angetastet, da Art 15a B-VG Vereinbarungen freiwillige Übereinkünfte darstellen, die erst nach Unterzeichnung rechtliche Verbindlichkeit für einen gewissen Zeitraum erhalten. Auf Bundesebene sind in Österreich das Bildungsministerium, das Familienministerium und das Sozialministerium für den Bereich der elementarpädagogischen Bildung zuständig. Die Zuständigkeit für die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik ist in Österreich Bundessache (Art 14 Abs 5 lit a B-VG), und die inhaltliche Gestaltung der Ausbildung für Fachkräfte im vorschulischen Bereiches liegt zentralisiert beim Bildungsministerium (BGBl 1992/514). Die Qualifikationsanforderungen für Kindergartenfachkräfte werden ebenfalls im Rahmen eines Bundesgesetzes einheitlich geregelt (Art 14 Abs 3 lit d B-VG), das jedoch auf Länderebene an die jeweiligen Bedarfe angepasst werden kann (§2 und §3 BGBl 1968/406, vgl Kapitel 4.4.2.3, Seite 52). Die Bestimmungen über die Ausbildungsanforderungen an Hilfskräfte werden im Gegensatz dazu, direkt auf Länderebene getroffen (vgl Kapitel 4.4, Seite 43). Auch für die inhaltliche Gestaltung des Curriculum in Kindergärten trägt das Bildungsministerium Mitverantwortung. Die verpflichtende Umsetzung dieses Curriculum für Fünfjährige, wurde zwischen Bund und Ländern im Zuge einer Art 15a B-VG Vereinbarung ausverhandelt (siehe Kapitel 4.7, Seite 57). Für die finanziellen Belange sowie den Ausbau der Betreuungsplätze und die diesbezüglichen Art 15a B-VG Verhandlungen mit den Bundesländern, ist in Österreich das Familienministerium zuständig (Schmid 06/2013, Pirklbauer 07/2013).

Das Bundeseinigungsamt beim Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz hat für die ArbeitnehmerInnen in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen auf Antrag der zuständigen Gewerkschaft einen Mindestlohntarif M 14/2012/XXII/96/2 festgesetzt, der die Entlohnung der Angestellten von Privatkindergärten, Privatkinderkrippen und Privathorten (Privatkindertagesheimen), von Tagesmüttern und -vätern, die von Vereinen oder Privatkindergärten beschäftigt werden, sowie von KinderbetreuerInnen in selbst organisierten bzw elternverwalteten Kindergruppen bundesweit regelt. Dieser Mindestlohntarif bildet daher für die *privaten Kinderbetreuungseinrichtungen* die Untergrenze bei der Entlohnung, er gilt jedoch *nicht* als Untergrenze für Kinderbetreuungs-

einrichtungen öffentlicher Träger – wie Länder oder Gemeinden – weil auf diese jeweils eigene Lohn tafeln anwendbar sind, die unter Umständen auch eine *geringere Entlohnung* vorsehen können (vgl Kapitel 4.5, Seite 53). (Hess-Knapp 06/2013)

Es hat sich gezeigt, dass die ministerielle Verantwortung für den ECEC-Bereich vor allem deshalb von Bedeutung ist, da diese wesentlich mit der Frage verbunden ist, welches Verständnis in einem Staat über die Aufgaben, Ziele und Möglichkeiten des ECEC-Bereiches besteht. Besonders deutlich wird das in folgenden Bereichen:

2.2.1 Der Einfluss der ministeriellen Zuständigkeit auf den Bildungsrahmenplan

Eine Ansiedelung der Kindertagesbetreuung im Bildungsministerium (was in der Mehrzahl der EU-27-Staaten der Fall ist) verweist darauf, dass *elementare Bildung als Bereich der schulischen Bildung* angesehen wird. Davon ausgehend besteht die Idee, dass in diesen Einrichtungen die Basis für schulische Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Rechnen) gelegt werden soll, indem der Schwerpunkt vor allem auf die kognitive Entwicklung in den ersten Lebensjahren gelegt wird. (Wolf und Grgic 2009: 12, OECD 2006b: 4). Eine Verortung im Sozialministerium hingegen verweist auf eine sozialpädagogische Tradition. Hier wird eher ein Ansatz favorisiert, in dem die *Kindergartenjahre als allgemeine Vorbereitung auf das Leben und als Basis für lebenslanges Lernen* angesehen werden. (OECD 2006b: 4, OECD 2012d: 1) (vgl Kapitel 4.7, Seite 57) In Österreich besteht die besondere Situation, dass der rechtlich nicht bindende Bildungsrahmenplan für Null- bis Sechsjährige vom BMUKK herausgegeben und von VertreterInnen der Bundesländer und des BMUKK ausverhandelt wurde. Das verpflichtend umzusetzende Modul für das letzte Kindergartenjahr hingegen veröffentlichte das Familienministerium. (BMUKK 2009, BMWFJ 2010) Österreich kann dadurch keinem der beiden Modelle eindeutig zugeordnet werden.

Es wird in der Fachliteratur darüber diskutiert, welche Vor- und Nachteile diese beiden Schwerpunktsetzungen in den jeweiligen Bildungsrahmenplänen mit sich bringen können: Staaten, in denen der ECEC-Bereich zum Grundschulbereich gezählt wird (bzw diesem Nahe steht) tendieren dazu, ein Bildungskonzept der “Schulfähigkeit” in den Vordergrund zu rücken - also eine Vorbereitung der Kinder auf die Schule (OECD 2012d: 1). Ein “inhärenter Nachteil ist dabei mitunter das Arbeiten mit Programmen und Ansätzen, die unzureichend auf die Psychologie und die natürlichen Lernstrategien kleiner Kinder zugeschnitten sind” (OECD 2006b: 4). Staaten der sozialpädagogischen Tradition favorisieren einen eher ganzheitlichen pädagogischen Ansatz, der das Kind und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt und danach strebt, den Spielraum der Kinder zu erweitern und ihre allgemeine Persönlichkeitsentwicklung und ihr Wohlergehen zu fördern. (Bertrand 2007, OECD 2006b, OECD 2012d: 3) Damit werden das soziale und emotionale Wohlbefinden sowie soziale Fähigkeiten besser gefördert, es besteht aber auch die Gefahr, dass der Aspekt der Schulvorbereitung aus dem Blick gerät. (Pianta 2009, Bertrand 2007, UNESCO 2004, OECD 2012d: 3) Modelle, die beide, also die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung im Blick haben, werden aus diesem Grund von der OECD favorisiert. (Sheridan et al. 2009, Pramling und Pramling Samuelsson 2011, OECD 2012d: 3) In diesem Zusammenhang muss jedoch auch bedacht werden, dass die Implementierung von

Misch-Modellen in manchen Staaten weniger erfolgreich war als die Konzentration auf ein reines schulisches oder ganzheitlich, sozial-pädagogisches Modell. (Eurydice 2009b, OECD 2012d: 3).

2.2.2 Der Einfluss der ministeriellen Zuständigkeit auf die Personalqualifikationen

Die Frage, welche Art der Qualifikation Fachkräfte in Betreuungseinrichtungen für Kinder im vorschulischen Bereich vorweisen müssen, wird - ebenso wie der Bildungsrahmenplan - durch die ministerielle Zuständigkeit gelenkt. Bei Schwerpunktsetzung auf den Bildungsaspekt wird von den Fachkräften meist eine pädagogische Qualifikation vorausgesetzt (Wolf und Grgic 2009: 12), in anderen Staaten werden hingegen oft auch Fachkräfte aus den Bereichen Sozial- oder Freizeitpädagogik (wie zB HorterzieherInnen) sowie aus dem Gesundheits- und Pflegebereich anerkannt (Eurydice 2009b: 13). (vgl Kapitel 3.4, Seite 22)

2.3 Altersintegrierte vs. altersgestaffelte Modelle

In Europa kann man den frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsbereich hinsichtlich der betreuten Altersgruppen in zwei grundlegende Modelle unterscheiden: In Einrichtungen, die dem sogenannten *altersintegrierten Modell* zuzuordnen sind, werden Kinder im Alter von null bis sechs Jahren gemeinsam in einer Einrichtung betreut, wohingegen in Staaten, die dem *altersgestaffelten Modell* folgen, eigene Einrichtungen für die Betreuung von Kindern von null bis drei Jahren und von drei bis sechs Jahren, bestehen. Das letztere Modell ist in Europa weiter verbreitet. Die Zuständigkeit für diese beiden Institutionen ist dabei in vielen Staaten auch unterschiedlichen Ministerien zugeordnet, wohingegen beim ersten Modell häufig einem Ministerium die Verantwortung für die gesamte Altersgruppe bis zum Schuleintritt obliegt. In wenigen Staaten (zB Dänemark) bestehen beide Modelle nebeneinander, dh es gibt sowohl ein breites Angebot an altersintegrierten Einrichtungen als auch an altersgestaffelten Betreuungsinstitutionen (Eurydice 2009b: 13).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist die Frage, ob Staaten die Bereiche Kinderbetreuung und elementarpädagogische Bildung von Kindern unter sechs Jahren und Grundschulerziehung trennen und somit unterschiedliche Ministerien zuständig sind, oder ob die Zuständigkeit für vorschulische Bildung und Grundschulbildung in einem Ministerium angesiedelt ist. In Staaten, die Kinderbetreuung und Grundschulerziehung trennen, kann es zu unterschiedlichen Qualitätskriterien in diesen Bereichen kommen. Diese Trennung in Betreuung und Bildung behindert - in manchen Fällen - die Entwicklung von Qualitätsstandards. Das Resultat kann eine verwirrende Vielfalt an Grundsätzen, finanzierenden Stellen, Arbeitsabläufen, rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben bezüglich Ausbildung bzw Fortbildung des Personals sein. (OECD 2006a, OECD 2012d: 1)

Das altersintegrierte Modell ist vor allem in Finnland, ebenso in Dänemark, wo es jedoch auch (seltener besuchte) altersgestaffelte Einrichtungen gibt, anzutreffen. Die angeführten Staaten haben im Rahmen dieses Modells ihre Programme, Inhalte und Methoden organisatorisch und konzeptionell auf die gesamte Altersgruppe der Kinder von null bis sechs Jahren ausgerichtet. Hier

findet bei der Betreuung also keine Unterteilung in die Altersgruppen null bis drei Jahre und drei bis sechs Jahre statt. Italien, Polen, Frankreich, Deutschland und Österreich hingegen zeichnen sich durch vorwiegend altersgestaffelte ECEC-Einrichtungen aus.

Obwohl in Österreich und Deutschland die Zuständigkeit für die Betreuung der Altersgruppe von null bis drei Jahren und drei bis sechs Jahren bei den gleichen Behörden liegen und sich die Bildungsrahmenpläne ebenfalls auf die gesamte Altersgruppe beziehen, besucht im Vergleich zu den nordischen Staaten nur ein geringer Anteil der Kinder eine *altersgemischte Einrichtung*.

Wie in diesem Kapitel noch deutlich werden wird, sprechen einige Aspekte für die Zuordnung Österreichs zum altersgestaffelten Modell. Ob die vor-schulische Kinderbetreuung in einem Staat in Form eines altersintegrierten oder altersgestaffelten Modell organisiert wird, hat wesentlichen Einfluss auf verschiedene Bereiche, die im Folgenden kurz dargestellt werden.

2.3.1 Der Einfluss der altersintegrierten und -gestaffelten Modelle auf Personalqualifikationen und Gehälter

Wird in einem Staat die Betreuung altersgestaffelt organisiert, bestehen für die Fachkräfte in den jeweiligen Institutionen zumeist unterschiedliche Ausbildungswege, Qualifikationsanforderungen und Gehälter, je nach Alter der betreuten Kinder. In Staaten, in denen Kinder von null bis sechs Jahren gemeinsam betreut werden (altersintegriertes Modell) gilt hingegen ein einheitlicher Ausbildungs- bzw. Qualifikations- und Gehaltsrahmen, unabhängig vom Alter der Kinder. (Eurydice 2009b: 110) “Dies gilt auch für einen Teil der Staaten, die separate Angebote für Säuglinge und Kleinkinder nur in begrenztem Umfang und/oder erst seit relativ kurzer Zeit bereitstellen” (Eurydice 2009b: 117). (Vgl Kapitel 3.4, Seite 22)

Österreich kann in dieser Hinsicht sowohl dem altersgestaffelten als auch dem altersintegrierten Modell zugeordnet werden: In einzelnen Bundesländern werden von Fachkräften in der Betreuungsarbeit mit Kindern unter drei Jahren und über drei Jahren unterschiedliche Qualifikationen verlangt (Baierl und Kaindl 2011: 86), was dem altersgestaffelten Modell entspricht (vgl Kapitel 4.4.2.1, Seite 51). Die Gehälter der Fachkräfte unterscheiden sich jedoch nicht explizit nach den zu betreuenden Altersgruppen, sondern richten sich vorrangig nach den absolvierten Ausbildungen der Fachkräfte. Dies entspricht einem Vorgehen, das eher in Staaten mit altersintegrierten Modellen angewandt wird. (vgl dazu exemplarisch: BGBl 2012/98 - Mindestlohntarif, BAGS 2013 §22)

2.3.2 Der Einfluss der altersintegrierten und -gestaffelten Modelle auf den Bildungsrahmenplan

Die Bildungsprogramme, Inhalte und Methoden des frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsbereiches erstrecken sich in Staaten mit einem altersintegrierten Modell auf alle Kinder von Geburt bis zum Schuleintritt. Dem Aspekt der Bildung und Erziehung, Sozialisierung und Betreuung wird somit für die gesamte Altersgruppe Bedeutung beigemessen (vgl Kapitel 4.7, Seite 57). In allen Staaten mit einem altersgestaffelten Modell bestehen Bildungsrahmenpläne zumeist nur für Einrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren. In Bezug auf die Altersgruppe der unter Dreijährigen sieht die Situation je nach Staat jedoch sehr

unterschiedlich aus. Dass in vielen Staaten für Einrichtungen dieser Altersgruppe keine Bildungsprogramme bestehen, deutet darauf hin, dass hier weiterhin die Betreuungsfunktion stark im Vordergrund steht (Kapitel 4.7, Seite 57). Es zeichnet sich jedoch die Tendenz ab, dass langsam ein stärkeres Bewusstsein für die Bildungsbedeutung und den Aspekt der sozialen Prävention dieser Institutionen einsetzt. So werden auch hier zunehmend Zielsetzungen formuliert, die das Wohlergehen und die gesamte Entwicklung der Kleinkinder und Säuglinge gewährleisten sollen (Eurydice 2009b: 97, 135f).

In Österreich besteht ein Bildungsrahmenplan, der sich mit seinem empfehlenden Charakter auf die gesamte Altersgruppe der Null- bis Sechsjährigen bezieht. Dies entspricht der Praxis in Staaten mit altersintegrierten Betreuungsmodellen. Dass sich die Rechtsverbindlichkeit dieses Curriculum in Österreich jedoch nur auf das Bildungsmodul für Kinder im letzten Kindergartenjahr bezieht (Fünffährige) zeigt, dass bei Einrichtungen für jüngere Kinder in Österreich die Betreuungsfunktion im Vordergrund stehen dürfte, wie dies in Ländern mit altersgestaffeltem Modell vorherrschend ist (BGBl. I Nr. 99/2009: § 15a B-VG 2009 Art. 2 Abs. 4 und 5, Schmid 05/2013). In diesem Zusammenhang muss jedoch festgehalten werden, dass die Entwicklung in den letzten Jahren (verpflichtendes Kindergartenjahr, Sprachförderung im Kindergarten, Erwartungen an den Kindergarten, die Kinder “schulreif” zu machen) darauf hindeutet, dass sich ein stärker bildungsorientiertes Verständnis entwickelt.

2.3.3 Der Einfluss der altersintegrierten und -gestaffelten Modelle auf den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz

Ein weiterer Punkt, der durch das Vorhandensein eines altersintegrierten oder altersgestaffelten Betreuungsmodelles beeinflusst wird, ist die Frage, ab welchem Alter Kinder einen **Rechtsanspruch** auf einen institutionellen Betreuungsplatz haben. In Staaten, die sich für das altersintegrierte Modell entschieden haben, haben Kinder meist bereits vor dem dritten Lebensjahr ein Recht auf einen Betreuungsplatz. In Staaten mit altersgestaffelten Einrichtungen hingegen besteht dieses Recht zumeist frühestens ab dem vollendeten vierten Lebensjahr. Gibt es in diesen Staaten ebenfalls die Möglichkeit eines Rechtsanspruch für Kinder unter drei Jahren, so ist dieser häufig in Abhängigkeit vom Beschäftigungsstatus der Eltern geregelt. Aus Perspektive dieser Staaten überwiegt bei Einrichtungen für unter Dreijährige also ebenfalls die Betreuungsfunktion (vgl Kapitel 4.1, Seite 35) (Eurydice 2009b: 13, 137).

Österreich ist in diesem Punkt eindeutig dem altersgestaffelten Betreuungsmodell zuzuordnen. Im Gegensatz zu Staaten mit einem altersintegrierten Modell besteht für Kinder in Österreich nur im letzten Kindergartenjahr (Fünffährige) ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz (BGBl. I Nr. 99/2009: § 15a B-VG 2009 Art. 1 Abs. 1).

Kapitel 3

Der internationale Vergleich im Überblick

3.1 Zugang zu ECEC-Angeboten

In allen Staaten, mit Ausnahme Italiens, ist der **Rechtsanspruch** auf einen Betreuungsplatz für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren auf *nationaler Ebene* geregelt. Auch in Österreich wurde zu diesem Zweck eine befristete (!), *länderübergreifende Art 15a B-VG Vereinbarung* getroffen, die für das letzte Kindergartenjahr einen rechtlichen Betreuungsanspruch im Ausmaß von 20 Wochenstunden festlegt (Art 15a Abs 1 und 2 B-VG). Diese Regelung entspricht zwar den Empfehlungen der UNICEF (2008: 13f), die eine Mindestbetreuungszeit von 15 Stunden pro Woche vorsieht, die garantierten 20 Stunden Betreuungszeit pro Woche beziehen sich in Österreich jedoch ausschließlich auf das letzte Kindergartenjahr. Es besteht also nur für Fünfjährige ein tatsächlicher Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz. In den Staaten Frankreich, Dänemark und Finnland sichert der bestehende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz den Kindern auch ohne explizite Festlegung der Mindestbetreuungszeit ein gewisses Maß an **Mindestbetreuungsstunden**. In Polen wird Drei- bis Sechsjährigen explizit eine Mindestbetreuungszeit von 25 Stunden wöchentlich garantiert, wobei zur Zeit allerdings fraglich ist, ob dieser Rechtsanspruch auch faktisch eingelöst werden kann. Umgekehrt gibt es Staaten, in denen laut ExpertInnenauskunft auch ohne Rechtsanspruch ausreichend Betreuungsplätze zur Verfügung stehen (zB Italien, Ponziano 05/2013). Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz muss somit im Kontext mit der Bedarfsabdeckung betrachtet werden.

Werden in Staaten keine einheitlichen nationalen Regelungen für **Elterngebühren** festgesetzt (in Italien und Polen sowie in Österreich mit Ausnahme des kostenlosen Besuches im letzten Kindergartenjahr), hat dies zT gravierende regionale *Kostenunterschiede* zur Folge. Dies kann dazu führen, dass zu bestehenden (sozialen) Ungleichheiten in Bezug auf Bildungschancen noch regionale Disparitäten kommen. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern unterschiedliche Beitragshöhen (vor allem bei privaten Trägern) auch die Qualität der Tagesbetreuung widerspiegeln, und ob Kinder aus einkommensschwachen Elternhäusern, die eventuell günstigere Betreuungseinrichtungen besuchen, dann auch eine geringere Betreuungsqualität vorfinden. In den Staaten Frankreich, Dänemark und

Finnland ist es hingegen gelungen, durch nationale Regelungen eine *landesweite Vereinheitlichung* der Elternbeiträge zu erreichen. Die Kinderbetreuung ist in diesen Staaten für alle Kindergärten entweder völlig kostenfrei (Frankreich), oder alle Einrichtungen verlangen Elternbeiträge in gleicher Höhe (Finnland, Dänemark), wobei diese für einkommensschwache Familien geringer sind oder ganz entfallen. Diese einheitliche, an das Einkommen der Eltern angepasste Regelung birgt den Vorteil, dass eine Zwei-Klassen-Kinderbetreuung, soziale und Bildungsungerechtigkeit sowie regionale Unterschiede im Bereich der frühpädagogischen Bildung und Betreuung vermieden werden (Eurydice 2009b: 132).

3.2 Gruppengröße

Die Empfehlung der National Association for the Education of Young Children (NAEYC), die **Gruppengröße** in Kinderbetreuungseinrichtungen mit maximal 20 Kindern pro Gruppe zu begrenzen, wird in Österreich lediglich vom Bundesland Tirol rechtlich vorgeschrieben und eingehalten. Die nordischen Staaten erfüllen diese Forderung faktisch annähernd (Finnland: 21 Kinder, Dänemark: 22 Kinder), obwohl in beiden Staaten keine nationalen Rechtsvorschriften zu diesem Punkt bestehen. In den restlichen Staaten bzw Bundesländern wird die angegebene Empfehlung hingegen nicht ausreichend berücksichtigt: In Italien und Polen liegt die zentral vorgeschriebene Gruppengröße bei 28 bzw 25 Kindern und scheint auch tatsächlich in dieser Größenordnung auszufallen. Die selben Gruppengrößen finden sich auch in Frankreich und Baden-Württemberg (jedoch ohne nationale Vorschrift). Obwohl in Österreich keine bundesweite Regelung zu diesem Punkt besteht, ist die maximale Gruppengröße in sechs von neun Bundesländern mit 25 Kindern festgelegt. Die Empfehlung der NAEYC (Hayes et al. 1990: 65, Textor 1999) wird in all diesen Fällen deutlich überschritten.

Auch den etwas weniger strengen Bewertungsmaßstab der UNICEF, dem zufolge nicht mehr als 24 Kinder in einer Gruppe betreut werden sollen (UNICEF 2008: 14), überschreiten die meisten untersuchten Länder: Italien und Frankreich mit 28 bzw 26 Kindern deutlich, Polen, Baden-Württemberg und die österreichischen Bundesländer Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark und Wien mit höchstens 25 Kindern pro Gruppe zumindest geringfügig. Dänemark und Finnland, sowie die österreichischen Bundesländer Tirol und Vorarlberg erfüllen hingegen die UNICEF-Kriterien.

Dass eine Obergrenze für Kindergruppen von Drei- bis Sechsjährigen national festgeschrieben wird, ist vor allem wichtig, wenn die Zahl der verfügbaren Plätze knapp ist und/oder regionale Disparitäten im Betreuungsangebot gegeben sind, wie dies zB in Italien und Polen der Fall ist. Durch eine Festlegung wird verhindert, dass einzelne Gemeinden die Anzahl der Kinder in einer Gruppe weit überschreiten. Wünschenswert wäre hier jedoch, dass die rechtlich vorgegebene Gruppengröße auch den ExpertInnen-Empfehlungen entspricht (auch wenn dies bedeutet, dass das Betreuungsangebot weiter ausgebaut werden muss). In Österreich, Finnland und Dänemark liegen solche zentralen Regelungen nicht vor, wobei in Finnland und Dänemark die tatsächlichen Gruppengrößen die von der UNICEF empfohlene Obergrenze von maximal 24 Kindern nicht überschreiten. Auch die in den österreichischen Bundesländern regional festgelegten Gruppengrößen entsprechen dieser Empfehlung oder überschreiten sie nur geringfügig.

Tabelle T03: rechtliche Bestimmungen zu Gruppenstrukturen und faktische Gruppengrößen

	Kinder pro Gruppe		BetreuerInnen pro Gruppe		Betreuungs- schlüssel	
	maximale Gruppen- größe	faktische Gruppen- größe	Pädagog- Innen	Hilfs- kräfte	inklusive aller Fach- und Hilfs- kräfte	pro qua- lifizierte Fachkraft
Bgld	25	19,6	1	0,5	1:17	1:25
Ktn	25	21,3	1	1	1:12	1:25
NÖ	25	17,8	1	1	1:12	1:25
OÖ	23	keine Daten	1	bei Bedarf	1:17	1:25
Sbg	22-25	21,6	1	0,5/1	1:12	1:25
Stmk	25	21,3	1	0/1	1:12	1:25
T	20	19,7	1	je nach Kinderzahl	1:10	1:20
Vbg	23	18,3	1	0/1	1:11	1:23
W	25	21,9	1	0,5	1:17	1:25
AT	24	20	1	0,5-1	1:13	1:24
FR	D	26	1	1	1+1:G 1:13	1:26
IT	28	25	2	0	1:14	1:14
DK	D	20-22	D 1 bis 2	D 2	D 1:5,9	D 1:10
FI	D	bis 21	D 3	D 0	D 1:7	D 1:7
PL	25	25	1	0/1	1:25	1:25
Ba-Wü	22-25	25	2	0/1	1:12 1:8	1:12 1:8

Quellen: *Österreich:* Baierl und Kaindl (2011: 20), Oberhuemer und Schreyer (2010: 274f.); *Frankreich:* Thollon Behar (05/2013); *Italien:* Mantovani (05/2013); *Dänemark:* Ministry of Children and Education Denmark (05/2013), Oberhuemer und Schreyer (2010: 56); *Finnland:* Onnismäa (05/2013); *Polen:* Zytka (05/2013); *Baden-Württemberg:* Meyer-Elmenhorst (05/2013), Bertelsmann Stiftung 2011: Ländermonitor Baden-Württemberg, KVJS (2010)

Anmerkungen: alle Quellen beziehen sich auf Betreuungseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren. „D“ steht für dezentrale Regelung, die diesbezüglichen Regelungen werden von lokalen Behörden festgelegt. *graue Werte* weisen darauf hin, dass es sich um tatsächliche Größen und nicht um rechtliche Mindeststandards handelt.

Hilfskräfte: *Salzburg:* Eine Hilfskraft, wenn mehr als 22 Kinder pro Gruppe (Baierl 2011, 20); *Steiermark:* Eine Hilfskraft, wenn mehr als sieben Kinder pro Gruppe (Baierl 2011, 20); *Tirol:* Eine Hilfskraft je 15 Kinder, neuer Gesetzesentwurf wird wahrscheinlich zwei Hilfskräfte vorsehen (Baierl 2011, 20); *Vorarlberg:* Eine Hilfskraft, wenn mehr als 16 Kinder pro Gruppe (Baierl 2011, 20). *Frankreich:* Der Betreuungsschlüssel ist auf nationaler Ebene vorgeschrieben. „1+1:G“ bedeutet eine Fachkraft und eine Hilfskraft pro Gruppe.

Bei Vergleichen von international üblichen Gruppengrößen sollte zudem der Kontext mitbetrachtet werden: die Betreuungsquote, das Angebot an vorhandenen Flächen, oder die räumlichen Gegebenheiten für die Schaffung von Kinderbetreuungsplätzen. Strengere Regelungen sind nicht notwendigerweise Ausdruck eines weiter entwickelten Bewusstseins für die Betreuungsbedürfnisse von Kindern, denn bei einer vergleichsweise geringen Besuchsquote fällt es leicht(er), eine niedrige Anzahl von Kindern pro Gruppe vorzuschreiben (Tirol, Finnland) als bei einer deutlich stärkeren Nutzung von Betreuungsangeboten (Wien, Frankreich). Nichtsdestotrotz steht aus Kinderperspektive allen Kindern eine qualitativ hochwertige Betreuung und Bildung zu. Es liegt in der Verantwortung der zuständigen Stellen - unabhängig von eventuell auftretenden Erschwernissen - hier den nötigen politischen Gestaltungswillen zu zeigen und gewisse Mindeststandards zu gewährleisten bzw entsprechende Ziele zu formulieren.

3.3 Betreuungsschlüssel

In den Empfehlung der europäischen Union zum **Betreuungsschlüssel** für eine Gruppe ist festgehalten, dass er die Ziele und den Gesamtkontext einer Einrichtung widerspiegeln und direkt mit dem Alter der Kinder und der Gruppengröße verknüpft sein soll, wobei bestimmte Mindeststandards nicht unterschritten werden sollten. Dies spricht für eine Regelung des Betreuungsschlüssels auf lokaler Ebene - wie es sie in Dänemark, Finnland, Baden-Württemberg und Österreich gibt. In Frankreich, Italien und Polen wird der Betreuungsschlüssel landesweit einheitlich vorgeschrieben. Ob der Betreuungsschlüssel nun zentral geregelt oder dezentral festgelegt wird, wichtig ist, dass die pädagogischen Empfehlungen zum Betreuungsschlüssel von 1:15 (ECNC 1996: 27) berücksichtigt werden. Unter Einbeziehung *aller Fach- und Hilfskräfte* erfüllen diese Empfehlung alle Länder außer Polen, mit einem Betreuungsschlüssel von 1:25, sowie den Bundesländern Burgenland, Oberösterreich und Wien mit 1:17. Die wesentlich strengere Empfehlung der NAEYC, welche ein Verhältnis von *Fachkräften und Kindern* von 1:10 (Hayes et al. 1990: 65; Textor 1999) vorsieht, wird lediglich in Dänemark mit 1:10 und Finnland mit 1:7 eingehalten. Baden-Württemberg mit 1:12 und Italien mit 1:14 liegen hier etwas, und Polen, Frankreich und alle österreichischen Bundesländer mit durchschnittlich 1:24 deutlich darüber. In der Fachliteratur wird in diesem Kontext häufig darauf hingewiesen, dass der Betreuungsschlüssel immer in Zusammenhang mit der Gruppengröße (vgl Kapitel 3.2, Seite 20), der Qualifikation der Fachkräfte (vgl Kapitel 3.4, Seite 22) und der den Fachkräften zur Verfügung stehenden Vorbereitungszeit (vgl Kapitel 3.9, Seite 32) gesehen werden muss.

3.4 Qualifikation und Fortbildung des Personals

In allen untersuchten Staaten, mit Ausnahme von Deutschland und Österreich, liegt eine sehr ähnliche Ausbildungsstruktur für elementarpädagogische **Fachkräfte** vor: Die Zuständigkeit für die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen liegt bei den Bildungsministerien, die geforderten pädagogischen Ausbildungen dauern zwischen drei und fünf Jahren, enthalten berufspraktische und theoretische Elemente und schließen teils auf ISCED-Niveau 4A und in den meisten Fällen

sogar auf ISCED-Niveau 5A bzw 5B ab.

Anders verhält es sich jedoch in Österreich und Deutschland. Während in Österreich das geforderte Berufsprofil für eine Fachkraft im Kindergarten durch ein Bundesgesetz grundsätzlich im ganzen Staat einheitlich festgelegt ist (Art 14 Abs 3 lit d B-VG)⁴ wird die Ausbildung in Deutschland auf Bundesländerebene geregelt (dh das Bundesland Baden-Württemberg hat eine eigene Regelung zur Ausbildung von elementarpädagogischen Fachkräften). In beiden Fällen liegt die geforderte Mindestausbildung unter dem Qualifikationsniveau der übrigen untersuchten Staaten. In Österreich schließt die Ausbildung zum Kindergartenpädagogen bzw zur Kindergartenpädagogin auf ISCED-Niveau 3A/4A ab.⁵

Damit erfüllen Österreich und Baden-Württemberg nicht die **Empfehlungen** von Eurydice (2009b: 109) sowie der UNICEF (2008: 14), in denen darauf hingewiesen wird, dass mindestens 50 Prozent des Betreuungspersonals im elementarpädagogischen Bereich über eine Ausbildung auf tertiärem Niveau verfügen sollten.

Sowohl in Deutschland als auch in Österreich werden aktuell Anstrengungen unternommen, um das Ausbildungsniveau und den AkademikerInnen-Anteil anzuheben. Hierfür wird in einem ersten Schritt versucht, das dafür notwendige **Ausbildungsangebot** zu schaffen. In Deutschland besteht bereits die Möglichkeit einer elementarpädagogischen Ausbildung auf Hochschulniveau, wenngleich natürlich der Anteil der Angestellten in Kindertagesstätten mit einer solchen Ausbildung mit 2,9 Prozent bisher noch gering ist. In Zukunft ist darum in Deutschland geplant, das Angebot von Hochschulstudien für diesen Bereich weiter auszubauen und die Übergänge zwischen den einzelnen Ausbildungswegen zu erleichtern (OECD 2012e: 185, 194). In Österreich wurde im April ein Gesetzesentwurf vorgelegt, der die Möglichkeit eines Studiengangs "Elementarpädagogik" auf Bachelor-Niveau vorsieht (BMUKK 2013b, Caritaszentrale 2013: 32f). Weder in Deutschland, noch in Österreich bestehen jedoch - im Gegensatz zu den anderen untersuchten Staaten - gesetzliche Regelungen, die einen Mindestanteil an Personen mit einer Ausbildung auf tertiärem Niveau pro pädagogischem Team oder zumindest pro Einrichtung vorschreibt. Während in den anderen untersuchten Staaten die Empfehlung erfüllt wird, dass mindestens 50 Prozent des Personals über eine elementarpädagogische Ausbildung auf tertiärem Niveau verfügt (UNICEF 2008: 14), entsprechen die existierenden Grundausbildungen in Österreich und Baden-Württemberg nicht diesem Anspruch. Damit wird auch der empfohlene Anteil von tertiär ausgebildeten Fachkräften nicht erreicht. Aufgrund der derzeit noch fehlenden Verpflichtung zu einer Ausbildung auf tertiärem Niveau wird diese Empfehlung in naher Zukunft auch nicht erfüllt werden können. Im Rahmen nationaler Zielvorgaben festzulegen, bis zu welchem Zeitpunkt eine bestimmte Anzahl an elementarpädagogischen Hochschulstudiengängen vorhanden sein muss und bis wann ein gewisser Anteil des pädagogischen Teams über eine Ausbildung auf tertiärem Niveau verfügen muss, könnte eine wesentliche Maßnahme sein, um die pädagogische Qualität in diesem Bereich schrittweise zu erhöhen.

⁴Hier muss einschränkend angemerkt werden, dass die Bundesländer die vorgeschriebenen Qualifikationsanforderungen, im Bedarfsfall auch senken können (§2 und §3 BGBl 1968/406).

⁵Das betreffende Bundesgesetz ermöglicht es jedoch, dass auch Personen mit geringerem Qualifikationsniveau, im Rahmen des kündbaren Dienstverhältnisses, als Fachkräfte in Kindergärten angestellt werden dürfen. (§2 und §3 BGBl 1968/406 vgl Kapitel 4.4.2.3, Seite 52)

Tabelle T04: gefordertes Qualifikationsniveau für Kernfachkräfte in ECEC-Einrichtungen

	0- bis 3-Jährige				3- bis 6-Jährige			
	Einrichtung	Alter	Fachkräfte Profil	ISCED-Niveau 3 4 5	Einrichtung	Alter	Fachkräfte Profil	ISCED-Niveau 3 4 5
Bgid	Kinderkrippe	0-2,5J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
Ktn	Kinderkrippe	1-3J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
NÖ	Kindergruppe	0-16J	einschlägige oder 220h Ausbildung	– – –	Kindergarten	2,5-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
OÖ	Kinderkrippe	0-3J	Kindergartenpädagogin/in, Früherziehung erwünscht	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
Sbg	Kinderkrippe	1-3J	Kindergartenpädagogin/in, Lehrer/in, Sozialarbeiter/in, Psychologe/in etc	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
Stmk	Kinderkrippe	0-3J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
T	Kinderkrippe	0-3J	Kindergartenpädagogin/in mit Früherziehung	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
Vbg	Kinderkrippe		Kindergartenpädagogin/in, Früherziehung (erwünscht), Erziehern, PflechtchullehrerIn	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
W	Kinderkrippe	0-3J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A	Kindergarten	3-6J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
FR	Crèche collective	2M-3J	frühpädagogische Fachkraft	5B	Ecole maternelle	2,5-6J	vor-, grundschulpädagogische Fachkraft	5A
	Crèche parentale	2M-4J	Gesundheits-, Pflegefachkraft	4B 5B				
IT	Nido	3M-3J	frühpädagogische Fachkraft	5B	Scuola dell'infanzia	3-6J	vorschulpädagogische Fachkraft	5A
	Krippenfachkraft		Gesundheits-, Pflegefachkraft	4B 5B				
DK	Vuggestuer	0-3J	sozialpädagogische Fachkraft	3A	Børnehave	3-5/6J	sozialpädagogische Fachkraft	5A
			Erzieher/in, Kindheitspädagogin/in, Sozialpädagogin/in, Heilpädag/in, Kinderpfleger/in, Heilpädag/in, Heilerziehungspfleger/in, Physiotherapeut/in ^a , Gesundheits- und Krankenpfleger/in ^a , Fachlehrer/in für musisch-technische Fächer ^a , Personen nach Absolvierung der Staatsprüfung für Grund-, Sonder und Hauptschullehrant ^a , Sozialpädagogin/in, Erzieherin und Kinderpfleger/in während Qualifizierung oder Berufspraktikum	5A	Päiväkoti	9M-7J	frühpädagogische Fachkraft	5A
FI	Päiväkoti	9M-7J	sozialpädagogische Fachkraft	5A			sozialpädagogische Fachkraft	5A
			Gesundheits-, Pflegefachkraft	4A			Gesundheits-, Pflegefachkraft	4A
PL	Złobek	0-3J	Gesundheits-, Pflegefachkraft	4AC 5B	Przedszkole	3-6J	vorschulpädagogische Fachkraft	5AB
			Erzieher/in, Kindheitspädagogin/in, Sozialpädagogin/in, Heilpädag/in, Kinderpfleger/in, Heilpädag/in, Heilerziehungspfleger/in, Physiotherapeut/in ^a , Gesundheits- und Krankenpfleger/in ^a , Fachlehrer/in für musisch-technische Fächer ^a , Personen nach Absolvierung der Staatsprüfung für Grund-, Sonder und Hauptschullehrant ^a , Sozialpädagogin/in, Erzieherin und Kinderpfleger/in während Qualifizierung oder Berufspraktikum	5A			ag/in, Kindheitspädagogin/in, Sozialpädagogin/in, Heilpädag/in, Kinderpfleger/in, Heilpädag/in, Heilerziehungspfleger/in, Physiotherapeut/in ^a , Gesundheits- und Krankenpfleger/in ^a , Fachlehrer/in für musisch-technische Fächer ^a , Personen nach Absolvierung der Staatsprüfung für Grund-, Sonder und Hauptschullehrant ^a , Sozialpädagogin/in, Erzieherin und Kinderpfleger/in während Qualifizierung oder Berufspraktikum	5A
Ba-Wü	Kinderkrippe	0-3J	Kindergartenpädagogin/in	k.A.	Kindergarten	2-6J	Kindergartenpädagogin/in	k.A.

Quellen: Österreich: Baierl und Kaindl (2011: 20). ISCED Ausbildungs-niveau: BMUKK und BMWF (12/2012); Frankreich, Italien, Dänemark, Finn-land, Polen: Seepro: (2009: 18ff.); Baden-Württemberg: Kita Gesetz Baden-Württemberg (2013/05 § 7)

Anmerkungen: Österreich: Als Anstellungserfordernis für Kindergärt-nerInnen in Österreich gilt grundsätzlich "die erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärten oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärten" (§1 Abs 1 BGGI 1968/406). Im Bundesgesetz die Anstellungserfordernisse betref-fend, findet sich jedoch folgende Zusatzregelung: "Für die Fälle, in de-nen keine geeignete Person zur Verfügung steht, welche die in Betracht kommenden (...) vorgeschriebenen Anstellungserfordernisse erfüllt, gel-ten für die auf die Dauer dieser Voraussetzung stattfindende Verwen-dung in einem kindbaren Dienstverhältnis, das keinen Anspruch auf Umwandlung in ein unkündbares Dienstverhältnis gibt, folgende An-stellungserfordernisse als ausreichend: 1. für die Verwendung an Kinder-gärten: hinreichende Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von Kleinkindern und Nachweis einer Hospitier- oder Praxiszeit von vier Wochen in einem Kindergarten"; (§3Abs 1 BGGI 1968/406). Das Fachkräfteprofil sowie das Qualifikationsniveau der Kindergartenfachkräf-te in den österreichischen Bundesländer, können daher durchaus von den hier angegebenen Standards abweichen.

Baden-Württemberg: a: die Angeführten Berufsgruppen werden ebenfalls als Fachkraft anerkannt "nach einer Qualifizierung in Pädagogik der Kindheit und Entwicklungspsychologie im Umfang von zusammen min-destens 25 Tagen, die auch berufsbegleitend durchgeführt werden kann, oder nach einem einjährigen betreuten Berufspraktikum" (§7 Kita Ge-setz Baden-Württemberg); k.A.: im Kita Gesetz Baden-Württemberg (2013/05 § 7) ist kein ISCED Mindestqualifikationsniveau für Fachkräf-te festgeschrieben.

Italien: b: es handelt sich hierbei nicht um eine rechtliche Vorschrift, son-dern um das Ausbildungsniveau der Fachkräfte wie es sich in der Praxis darstellt (Tullia Musatti 05/2013).

Italien, Polen: Leere Felder deuten darauf hin, dass diese Einrichtungs-form nicht existiert oder nur in sehr geringem Ausmaß vorhanden ist.

0- bis 16-Jährige				
	Einrichtung	Alter	Fachkräfte Profil	ISCED-Niveau 3 4 5
Bgld	Alterserweiterte Gruppe	1,5-10J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
Ktn	Alterserweiterte Gruppe	ab 1J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
NÖ	Kindergruppe	0-16J	einschlägige oder 220h Ausbildung	– – –
OÖ	Alterserweiterte Gruppe	2-10J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
Sbg	Alterserweiterte Gruppe	1-16J	Kindergartenpädagogin/in, Lehrer/in, Sozialarbeiter/in, Psychologe/in etc.	3A 4A
Stmk	Alterserweiterte Gruppe	1,5-10J	Kindergartenpädagogin/in mit Hort-zusatzausbildung	3A 4A
T	Alterserweiterte Gruppe	2-15J	entsprechend Altersstruktur	3A 4A
Vbg	Alterserweiterte Gruppe		Kindergartenpädagogin/in, Früher-ziehung (erwünscht), ErzieherIn, PflichtschullehrerIn	3A 4A
W	Alterserweiterte Gruppe	0-10J	Kindergartenpädagogin/in	3A 4A
FR	Jardin d'enfants	2-6J	frühpädagogische Fachkraft	5B
IT	–	–	–	–
DK	Aldersintegrated institutioner	0.5-5/6J	sozialpädagogische Fachkraft	5A
FI	Päiväkoti	9M-7J	frühpädagogische Fachkraft sozialpädagogische Fachkraft	5A 5A
PL	–	–	–	–
Ba-Wü	Kindergarten	0-6J	Erzieher/in, Kindheitspäd-agog/in, Sozialpädagogin/in, Leh-rer/in, Kinderpfleger/in, Heilpäd-ag/in, Heilerziehungspfleger/in, Physiotherapeut/in ^a , Gesundheits- und Krankenpfleger/in ^a , Fach-lehrer/in für musisch-technische Fächer ^a , Personen nach Absolvie-rung der Staatsprüfung für Grund-, Sonder und Hauptschullehramt ^a , Sozialpädagogin/in, Erzieherin und Kinderpfleger/in während Qualifizie-rung oder Berufspraktikum	4A – k.A.

Im Zusammenhang mit der Lehrplangestaltung des neuen Hochschulstudiums für Elementarpädagogik in Österreich sollte beachtet werden, dass in den übrigen untersuchten Staaten (mit Ausnahme von Dänemark und Baden-Württemberg) eine **Angleichung der Ausbildung von KindergartenpädagogInnen und GrundschullehrerInnen** stattgefunden hat bzw dass sich die Ausbildung zunehmend in diese Richtung entwickelt. Bei diesem Prozess ist jedoch darauf zu achten, dass die Spezialisierung auf die Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren nicht zu kurz kommt! Die besonderen Bedürfnisse und die Entwicklungspsychologie kleiner Kinder dürfen nicht außer Acht gelassen werden. Eine Annäherung der Ausbildungen führt zwar zu mehr Flexibilität beim Wechsel zwischen den Berufsfeldern und kann die Kooperation zwischen KindergartenpädagogInnen und LehrerInnen beim Wechsel der Kinder vom Kindergarten in die Schule befördern (OECD 2012e: 185, 187, 210), in Staaten, wie Frankreich oder Italien, in denen diese Angleichung sehr weit fortgeschritten ist, wird jedoch bereits eine zunehmende Verschulung der elementarpädagogischen Einrichtungen beobachtet und kritisiert (Thollon Behar 05/2013, Musatti 05/2013).

Neben der Diskussion über die Tertiarisierung der elementarpädagogischen Ausbildung darf auch die Rolle der **AssistentInnen** nicht vergessen werden. Diese können eine wichtige Rolle einnehmen, da sie neben der Verrichtung von Hilfstätigkeiten auch direkt mit den Kindern beschäftigt sind. Die Anforderungen an das Qualifikationsprofil der AssistentInnen unterscheiden sich in den untersuchten Ländern stark. In Baden-Württemberg ist der Begriff der Assistentenz nicht bekannt, da grundsätzlich alle Funktionen mit einer Fachkraft besetzt werden müssen (Kilian 05/2013). Während in Frankreich, Dänemark und Finnland eine berufsspezifische Minimalausbildung auf ISCED-3-Niveau erforderlich ist, wird in den Bundesländern Oberösterreich, Niederösterreich, der Steiermark, dem Burgenland und Kärnten von AssistentInnen nur eine Ausbildung im Umfang von 60 bis 430 Unterrichtseinheiten erwartet, und in Wien, Vorarlberg, Tirol und Salzburg gar keine. Gibt es keine Minimalstandards hinsichtlich der AssistentInnenausbildung, sollten zumindest “berufsbegleitende Weiterbildung und geeignete Fortbildungsmaßnahmen” angeboten werden “um ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die sie für die Ausübung ihres Berufes [...] benötigen” (Eurydice 2009b: 109).

Das Angebot an und der Umfang von **Fortbildungsmaßnahmen** fällt in den untersuchten Staaten sehr unterschiedlich aus. Geeignete Fortbildungsmaßnahmen anzubieten, wird nicht nur für AssistentInnen ohne Qualifikationen als wichtig erachtet (zB in Dänemark), sondern auch für Fachkräfte ohne Qualifikation auf Hochschulniveau (Eurydice 2009b: 109), wie es sie zB in Österreich und Baden-Württemberg noch gibt. In Baden-Württemberg, Kärnten und Wien sind gesetzlich keinerlei Fortbildungsmaßnahmen vorgeschrieben. In den übrigen Bundesländern bewegt sich das vorgeschriebene Ausmaß von zwei bis vier Tagen pro Jahr und in Niederösterreich liegt der Umfang bei nur zwei Tagen in drei Jahren.

3.5 Gehälter

Die OECD verwies noch im Jahr 2006 darauf, dass “die statistischen Angaben aus verschiedenen Staaten [...] große **Verdienstunterschiede zwischen**

Erziehern und Lehrern erkennen [lassen], wobei erstere in den meisten Staaten schlecht ausgebildet sind und vom Verdienst her nahe am Mindestlohn liegen. Die hohe Fluktuationsrate in der Kinderbetreuung überrascht daher nicht.” (OECD 2006b: 5) Der aktuelle Staatenvergleich ergibt:

- Dieses Ungleichgewicht trifft zumindest in Italien, Frankreich und Polen nicht zu! Hier erhalten Kindergartenfachkräfte und LehrerInnen annähernd das gleiche Gehalt. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 142, 189, 303)
- In Baden-Württemberg und Dänemark verdienen KindergartenpädagogInnen etwas weniger, in Finnland und Österreich verdienen sie deutlich weniger als LehrerInnen
- Finnland: Unattraktive Arbeitsbedingungen (Mangel an Vorbereitungszeit, unklare Arbeitsplatzbeschreibungen) führen im Verbund mit einer geringen Bezahlung (Gehalt um 300 bis 500 Euro niedriger als jenes von LehrerInnen) dazu, dass der Bereich von AkademikerInnen zunehmend gemieden wird. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 122)
- Österreich: Der AMS-Gehaltskompass (www.gehaltskompass.at, beruhend auf einer Auswertung von Kollektivverträgen, angereichert um Informationen aus dem Mikrozensus) weist für Kindergartenpädagoginnen ein Einstiegsgehalt zwischen 1.760 und 1.950 Euro aus, VolksschullehrerInnen verdienen beim Berufseinstieg hingegen zwischen 1.940 und 2.160 Euro. Der Unterschied beträgt somit rund 200 Euro. Hinzu kommen noch sehr unterschiedliche Regelungen die Vorbereitungszeit betreffend.

Zusätzlich zu dem großen Unterschied zu den LehrerInnengehältern ist darauf hinzuweisen, dass die Einstiegsgehälter in Österreich aufgrund der fehlenden zentralen Regelung eine starke Variabilität aufweisen. Die Gehälter in Österreich sind – bis auf den Mindestlohntarif für private Kinderbetreuungseinrichtungen – *nicht* bundesweit einheitlich geregelt und weichen je nach Bundesland voneinander ab. Selbst innerhalb der Bundesländer ist die Entlohnung je nach öffentlichem Träger der Kinderbetreuungseinrichtungen unterschiedlich, da für das Bundesland und für die jeweiligen Gemeinden abweichende Lohn tafeln gelten und die Beschäftigten entweder Landesbedienstete oder Bedienstete der jeweiligen Gemeinde sein können.

Der bundesweite Mindestlohntarif (MLT) für das Betreuungspersonal bei *privaten Trägern*, der aktuell ein Einstiegsgehalt von 1.943 Euro für Fachkräfte vorschreibt (Mindestlohntarif für Arbeitnehmer/innen in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen, M14/2012/XXII/96/2, vgl auch Baierl und Kaindl 2011: 32), gilt nur, wenn für eine *private* Trägereinrichtung keiner der rund 40 (!) Kollektivverträge für Kindergartenpersonal anwendbar ist (Hess-Knapp 06/2013, Der Standard 2012). Zudem sind von dieser Regelung kirchliche Kinderbetreuungseinrichtungen ausgenommen und ihre Wirksamkeit bezieht sich nicht auf Landes- bzw Gemeindekindergärten. Trotzdem hat sich der MLT in gewisser Art und Weise als Steuerungsinstrument für die Entlohnung im privaten Kinderbetreuungssektor erwiesen, da mittlerweile private Kinderbetreuungseinrichtungen in der Regel ein mit dem MLT vergleichbares Einstiegsgehalt vorweisen können. (Bödenauer 07/2013) Die Unterschreitung dieses Einstiegsgehalts, wie sie aus dem Gehaltskompass des AMS hervorgeht, dürfte auf die

teilweise geringe Entlohnung in manchen Gemeinde- oder Landeskindergrärten zurückzuführen sein (Keller 2011; Bödenauer 07/2013). So kann es vorkommen, dass KindergartenpädagogInnen in einzelnen Gemeindekindergärten 1.500 Euro brutto Einstiegsgehalt beziehen (Bödenauer 07/2013). Auch in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen gibt es immer noch ElementarpädagogInnen, deren Einstiegsgehalt unter dem des MLT liegt (Keller 07/2013). Man kann somit nicht von einem faktischen Mindest-Einstiegsgehalt von 1.943 Euro sprechen. Ein stärkeres Dezentralisierungsausmaß konnte im Rahmen der vorliegenden Studie international nicht festgestellt werden.⁶

Tabelle T05: Regelungen und Gehälter von Kindergartenfachkräften im Vergleich zu GrundschullehrerInnen

		Vergleich der Durchschnittsgehälter Kindergartenfachkraft : GrundschullehrerIn				
		--	-	=	+	++
IT				=		
FR				=		
PL				=		
DK			-			
Ba-Wü			-			
FI	--					
AT	--					

Quellen: *Österreich:* AMS-Gehaltskompass; *Dänemark:* Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); *Finnland:* Onnismaa (05/2013) Kahiluoto (05/2013); *Frankreich:* Thollon Behar (05/2013); *Italien:* Mantovani (05/2013); *Polen:* Zytko (05/2013); *Baden-Württemberg:* Meyer-Elmenhorst (05/2013), KVJS (2013) Kommunalverband für Jugend und Soziales, Baden Württemberg

Erklärung: Das Gehalt der Kindergartenfachkraft fällt im Vergleich zu jenen der GrundschullehrerInnen deutlich geringer (--) , etwas geringer (-) , annähernd gleich (=) , etwas höher (+) bzw. deutlich höher (++) aus. Die Gehälter der Kindergartenfachkräfte sind in den mit ✓ gekennzeichneten Ländern zentral und somit einheitlich geregelt sind; *Italien:* zentrale Regelung, aber nicht einheitlich; *Dänemark:* kein nationales Gesetz, aber Vereinbarung. nationale Regelung dezentrale Regelung

3.6 Personaldiversität

Die Empfehlungen des Netzwerks Kinderbetreuung (ECNC) bezüglich der **Genderdiversität** lautet, dass rund ein Fünftel der Beschäftigten in öffentlichen Ein-

⁶Ein Teil der Diskrepanz zwischen MLT und Gehaltskompass ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass die aktuellsten Kollektivverträge in den Gehaltskompass noch nicht eingearbeitet wurden. Die letzte Gesamt-Aktualisierung des Gehaltskompass fand im Herbst 2011 statt, einzelne Berufe werden jedoch laufend aktualisiert. Außerdem erschwert die Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Entlohnungsschematas die Tatsache, dass öffentliche Kindergartenträger teilweise zwar ein niedriges Einstiegsgehalt bieten, dafür aber Gehälter mit steileren Lohnkurven aufweisen oder auch Zulagen ausbezahlen. (Bödenauer 07/2013) Darüber hinaus kommen zusätzlich zu den 40 Kollektivverträgen, die für die privaten Träger existieren, noch unterschiedliche Gehaltsschematas bei öffentlichen Einrichtungen, insgesamt ist damit von circa 60 (!) verschiedenen Gehaltsschematas im Kindergartenbereich auszugehen. (Hess Knapp 07/2013)

richtungen Männer sein sollten. Diese Empfehlung verfehlen alle untersuchten Staaten (mit Ausnahme Dänemarks) bei weitem: In Finnland liegt der Anteil männlicher Fachkräfte bei 2,7 Prozent, in Frankreich bei immerhin sieben Prozent, in Italien und Polen ist der Anteil mit jeweils 0,4 Prozent besonders gering und in Österreich bewegt sich der Anteil zwischen drei Prozent in Salzburg und einem Prozent im Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg. In Niederösterreich liegt der Anteil sogar unter einem Prozent. Zwar unternehmen viele europäische Staaten immer wieder Anstrengungen, um mehr männliche Personen für dieses Berufsfeld zu gewinnen, die Initiativen bleiben jedoch häufig isoliert und werden nicht ausreichend "systemweit in großem Maßstab angeboten" (OECD 2006b: 5). So bemüht sich beispielsweise Deutschland, durch die Aktion "Mehr Männer in Kitas" die Anzahl männlicher Pädagogen für die Kindertagesbetreuung zu erhöhen. In Baden-Württemberg liegt der Anteil der männlichen Fachkräfte jedoch - trotz einer Steigerung in den vergangenen Jahren - nach wie vor bei rund 2,3 Prozent (Koordinationsstelle Männer in Kitas 2012a). Auch für den Rest der EU gilt: "In allen Ländern bestehen innerhalb der Berufssparte erhebliche Ungleichgewichte zwischen den Geschlechtern wie auch hinsichtlich der Diversität" (OECD 2006b: 5).

Einzig in Dänemark ist es gelungen, mehr Männer für die Arbeit im elementarpädagogischen Bereich zu gewinnen. Mit 15 Prozent liegt hier der europaweit höchste Anteil an männlichen Pädagogen vor. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass eine Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich in Dänemark die Möglichkeit eröffnet, in vielen anderen Betreuungsbereichen wie zB Ergotherapie, Alten- und Behindertenbetreuung zu arbeiten. Aus diesem Grund begibt man sich durch die Entscheidung für diese Ausbildung nicht von vornherein in einen weiblich dominierten Berufsbereich. Diese prinzipielle Offenheit für verschiedenste Berufsfelder dürfte dazu führen, dass Männer in Dänemark sich schlussendlich häufiger für eine Anstellung im Bereich der Kinderbetreuung entscheiden. Die Entscheidung für diesen Beruf hat jedoch sicher auch mit der Frage nach einem angemessenen Gehalt, dem Ansehen des Berufes in der Öffentlichkeit, den Arbeitsbedingungen und den zukünftigen beruflichen Perspektiven zu tun (Koordinationsstelle Männer in Kitas 2012b).

Der **Altersdurchschnitt** von elementarpädagogischen Fachkräften liegt in sämtlichen untersuchten Staaten bei rund 40 Jahren und ist damit recht hoch. In manchen Ländern wird die Überalterung der Fachkräfte problematisiert. In Deutschland wird es zB in den nächsten Jahren um Rekrutierungsfragen gehen, da aufgrund des Personalmangels der Beruf auch für junge Menschen attraktiver werden soll. Ein immer wiederkehrendes Thema in diesem Zusammenhang ist die Frage nach dem Gehaltsniveau für ErzieherInnen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 87). In Finnland zeigt sich ebenfalls die Schwierigkeit, dass der Bereich der Kinderbetreuung für Universitätsabsolventinnen nicht attraktiv genug erscheint. Eine Ursache hierfür dürften die verwischte Aufgabenteilung in den multiprofessionellen Teams sein sowie geringe Vorbereitungszeit (Oberhuemer und Schreyer 2010: 122). In jedem Fall steht die Problematik mangelnder Nachwuchskräfte häufig in Zusammenhang mit der geringen Durchlässigkeit der Berufe, der geringen Zahl an Ausbildungsplätzen, dem geringen Ansehen des Berufes und der geringen Bezahlung.

Zwar lassen sich für die einzelnen Staaten keine Aussagen über den genauen Anteil an Fachkräften mit **Migrationshintergrund** bzw Migrationserfahrungen machen. Im Rahmen der aktuellen Änderung des Kindertagesbe-

treuungsgesetzes in Baden-Württemberg wird jedoch festgehalten, dass in Zukunft nun auch pädagogische Fachkräfte mit anerkannten Ausbildungen aus dem Ausland in Kitas beschäftigt werden können. Dies wird von der GEW Baden-Württemberg (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) begrüßt, da es nicht nur die Beschäftigung von Fachkräften mit Migrationshintergrund bzw -erfahrung ermöglicht, sondern auch zur Bildung multikultureller Teams beiträgt, die den Anforderungen einer Pädagogik kultureller Vielfalt Rechnung tragen und Bilingualität durch Muttersprachler/-innen befördern können (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013: 27).

3.7 Bildungsrahmenplan

In den meisten Staaten der EU werden Richtlinien und **Bildungsziele** für die institutionelle Kinderbetreuung auf nationaler Ebene festgelegt und von den jeweiligen Kommunen, Einrichtungen oder Fachkräften ausgeformt (Eurydice 2009b: 99). Dies ist uneingeschränkt in Italien, Dänemark, Finnland, Polen und Frankreich der Fall. Die lokale Ausgestaltung erfolgt dabei in Form pädagogischer Konzepte, die von lokalen Behörden, den jeweiligen Einrichtungen oder Fachkräften im Rahmen der nationalen Vorgaben entworfen werden. Dieses Vorgehen entspricht den internationalen Empfehlungen (NAEYC NAECS/SDE 2002, OECD 2012d: 1f, NIEER 2007). Es ermöglicht einerseits, dass regionale Besonderheiten und Bedarfslagen berücksichtigt werden können. Andererseits wird durch die Festlegung der Bildungsziele und Richtlinien auf nationaler Ebene sichergestellt, dass einrichtungs- und regionalübergreifende Qualitätsstandards zur Anwendung kommen.

In Deutschland werden die Bildungsziele und Richtlinien nicht auf nationaler Ebene festgelegt, sondern von jedem Bundesland selbst entworfen und vorgegeben. Der bundeslandspezifische Bildungsplan für Baden-Württemberg bildet dann, ebenso wie in den übrigen Bundesländern, den "Rahmen" für institutionenbezogene Konzeptionen, die von den jeweiligen Einrichtungen selbst entworfen und umgesetzt werden. (KVJS 2012) Angemerkt werden muss jedoch, dass der Bildungsrahmenplan in Baden-Württemberg zum jetzigen Zeitpunkt (noch) keine Rechtsverbindlichkeit hat, wie in den anderen untersuchten Staaten. In Österreich existiert seit dem Jahr 2009 ebenfalls ein nationaler Bildungsrahmenplan, der Platz lässt für "die Vielfalt pädagogischer Konzeptionen und [die] Methodenfreiheit der einzelnen Einrichtungen" (BMUKK 2009). Die jeweiligen Kinderbetreuungsinstitutionen, Kommunen oder Fachkräfte sind in Österreich - im Gegensatz zu allen anderen untersuchten Staaten - jedoch nicht gesetzlich dazu verpflichtet, pädagogische Konzepte zu entwerfen, in denen sie aufzeigen, wie die nationalen Vorgaben in ihrer Institution umgesetzt werden. Auch in diesem Zusammenhang wird die besondere Situation Österreichs deutlich: Es existiert zwar ein nationaler Bildungsrahmenplan, dieser ist jedoch im Gegensatz zu einem Großteil der anderen untersuchten Staaten nicht rechtlich bindend. Verpflichtet umgesetzt werden muss lediglich das Modul für das letzte Kindergartenjahr.

In Italien, Frankreich und Polen wird zunehmend kritisiert, dass durch die **Angleichung der Bildungspläne der Kindergärten an die Grundschule** die Verschulung des frühpädagogischen Bereiches zunimmt. Das steht im Widerspruch zur Empfehlung der ECNC (1996: 19), die besagt, dass "Bildungsange-

bote für Kleinkinder in der Gegenwart wirken und nicht auf die Schulzeit ausgerichtet sein” sollten. In Finnland und Dänemark liegt der bisherige Schwerpunkt der Curricula auf einem “ganzheitlichen Ansatz” und nicht auf einem Konzept zur “Schulfähigkeit”. Es bleibt abzuwarten, welche Veränderungen sich in den nächsten Jahren durch den Wechsel der Zuständigkeit zum Bildungsministerium (2011 in Dänemark und 2013 in Finnland) ergeben werden. Bisher ist es allerdings zu keinen direkten Veränderungen der Bildungsrahmenpläne gekommen (Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Onnismaa 05/2013).

Die **Bildungsrahmenpläne** der untersuchten Staaten gelten für **Kinder unterschiedlichen Alters**. In Dänemark und Finnland, mit ihrem altersintegrierten Modell, sind Null- bis Siebenjährige, in Österreich Null- bis Sechsjährige angesprochen. In Frankreich, Polen, Italien und Deutschland, mit ihrem altersgestaffelten Betreuungsmodell, beziehen sich die vorgeschriebenen Ziele nur auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen. Für Kinder unter drei Jahren bestehen dort hingegen keine vorgeschriebenen Bildungs- und Betreuungsziele. Die Tatsache, dass in Italien, Frankreich und Polen eine Annäherung der Bildungsaufgaben von Kindergarten und Grundschule stattfindet, wird auch in diesem Kontext kritisiert. BildungsexpertInnen in Italien halten in der Zwischenzeit fest, dass es sinnvoller wäre, den Bildungsrahmenplan auf die gesamte Altersgruppe der Kinder von null bis sieben Jahren auszudehnen und neu zu entwickeln. Auf diese Weise würde die Bildungsbedeutung der Einrichtungen für unter Dreijährige eine angemessene Anerkennung erfahren und notwendige Rahmenrichtlinien zur Qualitätssicherung erhalten (Musatti 05/2013, OECD 2006a, OECD 2012d: 1). Gleichzeitig könnte verhindert werden, dass der Bildungsbereich der Drei- bis Sechsjährigen immer stärker an den schulischen Bereich angenähert wird. Diese Altersgruppe würde so stärker, gemeinsam mit den unter Dreijährigen, dem frühpädagogischen Bereich zugeordnet werden können. (Musatti 05/2013)

3.8 Räumlichkeiten und Umgebung

Die rechtlichen Vorschriften zur **Mindestgröße des Innenraumes** für Kinder bewegen sich in allen untersuchten Staaten und Bundesländern zwischen zwei und drei m² pro Kind. Die vom Netzwerk Kinderbetreuung (ECNC 1996) in der EU empfohlenen sechs Quadratmeter pro Kind werden hingegen in den untersuchten Staaten nirgends vorgeschrieben. In Finnland sind pro Kind rund neun Quadratmeter vorgesehen, allerdings handelt es sich hierbei um eine Empfehlung (die größtenteils eingehalten werden dürfte) und nicht um eine Rechtsvorschrift (Onnismaa 05/2013, Kahiluoto 05/2013). In diesem Zusammenhang muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass aus der ECNC-Empfehlung nicht klar hervorgeht, ob sie sich nur auf den Gruppenraum bezieht oder auch auf andere Innenflächen (Bewegungsraum, Küche). Stauraum, Korridore und Durchgänge sind dezidiert nicht dazuzuzählen. Berücksichtigt man, dass in den Kindergärten der untersuchten Staaten und Bundesländer zumeist zusätzliche Bewegungs-, Schlaf- oder Essensbereiche vorhanden sind, so würde dies die vorhandene Innenraumgröße pro Kind erhöhen. Angaben zu diesen zusätzlichen Bereichen sind jedoch nicht durchgängig vorhanden.

Die Empfehlung zur wünschenswerten **Größe der Außenflächen** eines Kindergartens von wenigstens sechs Quadratmeter pro Kind werden in Frankreich mit 13,3 m² pro Kind und in den Bundesländern Kärnten, Oberösterreich,

Steiermark, Niederösterreich, Burgenland und Salzburg mit rund 17m² pro Kind übererfüllt. In Baden-Württemberg existiert eine rechtlich nicht bindende Empfehlung für eine Außenfläche von acht bis zehn m² pro Kind. Italien liegt mit seiner Vorschrift von mindestens zwei Quadratmetern pro Kind weit unter der genannten Empfehlung von sechs m² pro Kind. In den übrigen Staaten und Bundesländern wird die Festlegung entweder den lokalen Behörden (in Finnland und Dänemark) oder den jeweiligen Einrichtungen selbst (Wien, Tirol, Vorarlberg, Polen) überlassen. Ob das Erreichen dieser Außenflächen im Sinne der Empfehlung für die Kinder auch über einen direkten Zugang zu öffentlichen Parks etc möglich ist, kann im Rahmen dieser Studie nicht beurteilt werden. Vor allem in größeren Städten ist davon jedoch eher nicht auszugehen. (sämtliche Empfehlungen: vgl ECNC 1996: 33)

3.9 Die Rolle der Arbeitsbedingungen

In Italien, Frankreich und Polen existieren auf nationaler Ebene Regelungen zur **LeiterInnenfreistellung**. Hierbei ist festgelegt, dass LeiterInnen einer Kinderbetreuungseinrichtung ab einer gewissen Anzahl von Kindern oder Gruppen für die Erfüllung ihrer administrativen Aufgaben freigestellt werden. In Dänemark und Finnland wird die LeiterInnenfreistellungen kommunal geregelt. Für Baden-Württemberg existiert eine diesbezügliche Regelung, es gibt jedoch keine genauen Angaben dazu. Regelungen in Bezug auf die LeiterInnenfreistellung werden in Österreich in den verschiedenen Kollektivverträgen der privaten Einrichtungen bzw Gemeindekindergärten und in den Dienstrechten der jeweiligen Bundesländer festgelegt. Aufgrund der Vielfalt und stark dezentralen Regelungen dieses Bereichs können im Rahmen dieser Studie keine inhaltlichen Aussagen darüber gemacht werden.

Zu den **Vorbereitungszeiten** (inklusive Elternarbeit, Dokumentation etc) von Fachkräften im Kindergarten gibt es in Finnland, Frankreich und Polen bundesweite Regelungen. Diese fallen jedoch sehr unterschiedlich aus und reichen von rund drei Stunden (Finnland), über elf Stunden (Frankreich) bis 25 Stunden (Polen) wöchentlich. In Dänemark, Italien und Deutschland gibt es keine einheitlichen, nationalen Vorgaben. Dort wird die Vorbereitungszeit auf Ebene der Kommunen (Dänemark) oder Träger (Italien) bestimmt. In Baden-Württemberg gibt es gar keine eigene Regelung. Ein (uns) unbekanntes Zeitmaß für die Vorbereitung ist jedoch in die Berechnungen und Festlegung des Mindestpersonalschlüssels in Kindergärten miteingeflossen (der im europäischen Vergleich tatsächlich ziemlich günstig ist). Die österreichischen Bundesländer liegen mit ihren diesbezüglichen Regelungen für Landeskinderkärten im internationalen Mittelfeld. Bei einer Arbeitswoche von 40 Stunden werden in Tirol für Vorbereitungsarbeiten immerhin zehn Wochenstunden reserviert, das ist vergleichbar mit Frankreich. Die übrigen Bundesländer liegen mit fünf bis acht Stunden unter diesem Wert (vergleichbar mit den Regelungen in Italien). Für private Betreuungseinrichtungen in Österreich wird das Ausmaß der Vorbereitungszeit in 40 (!) unterschiedlichen Kollektivverträgen geregelt. Die Spitzenzeit von 25 Stunden Vorbereitungszeit in Polen ist bei weitem unübertroffen.

Tabelle T06: durchschnittliche Öffnungszeiten sowie Schließtage von Kinderbetreuungseinrichtungen

	Öffnungszeit von	bis	Öffnungsdauer in h/Tag	Anzahl der Schließtage
Bgld	7:19	16:10	9,0	38
Knt	7:07	15:50	8,8	41
NÖ	7:07	15:32	8,6	35
OÖ	7:13	15:12	8,2	37
Sbg	7:14	15:42	8,6	38
Stmk	7:10	14:56	8,0	60
T	7:23	14:39	7,5	53
Vbg	7:27	15:02	7,9	56
W	6:44	17:59	11,2	3
AT	7:08	15:43	8,7	40
FR	8:30	16:30	6,0	80 + jeder Mittwoch/W
IT	8:30	12:30 16:30	8,0	40
DK	6h/7h	17:00	10,0	9
FI	6:15	18:00 bei Bedarf 24	10,0	0
PL	07:00 07:00	12:00 17:00	5 9,0-10,0	0
Ba-Wü	keine rechtliche Vorschrift	keine rechtliche Vorschrift	keine rechtliche Vorschrift	keine Angaben

Quellen: *Österreich:* Statistik Austria (2012); *Dänemark:* Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); *Finnland:* Onnismaa (05/2013); *Frankreich:* Thollon Behar (05/2013); *Italien:* Musatti (05/2013), Mantovani (05/2013); *Polen:* Oberhuemer und Schreyer (2010: 295), Zytka (05/2013); *Baden-Württemberg:* Meyer-Elmehorst (05/2013)

Anmerkungen: *graue Werte:* es handelt sich hier um tatsächliche Angaben und nicht um rechtliche Vorschriften.

Dänemark: Es besteht die gesetzliche Verpflichtung der Kommunen, Ganztagesbetreuung zu gewährleisten. *Ferientage:* Eine Schließung der Einrichtung im Fall von geringer in Anspruchnahme ist erlaubt. In diesem Fall muss eine alternative Betreuungsmöglichkeit angeboten werden. Die Gemeinden haben 9 Schließtage im Jahr vorgesehen (Ministry of Children and Education Denmark 05/2013).

Finnland: Es besteht die gesetzliche Verpflichtung der Kommunen zur vollen Nachfrageabdeckung. Orientiert sich also an Nachfrage (Onnismaa 05/2013).

Frankreich: *Ferientage:* Wenn die école maternelle geschlossen ist (Mittwochs und in den Ferien) können Kinder zumeist ein "Centre de loisirs sans hébergement" besuchen. Diese Zentren sind oftmals vorhanden, es gibt jedoch keine Garantie für einen Betreuungsplatz und v.a. in großen Städten besteht oft ein Betreuungsplatzmangel (Thollon Behar 05/2013, Beaudeau 06/2013).

Italien: *Öffnungszeit:* Die minimale Öffnungszeit von 25h/Woche gilt für alle Einrichtungen, in staatlichen Einrichtungen zumeist tatsächlich 25h/Woche, nicht staatliche Einrichtungen oftmals auch länger. So werden zB die Öffnungszeiten durch zusätzliche Finanzierungen durch die Gemeinden oft auf 40h - 50h/Woche ausgedehnt. *Ferienzeit:* Nicht staatliche Einrichtungen (kommunale oder private) haben zT jährlich 4 Wochen zusätzlich geschlossen. (Mantovani 05/2013)

Baden: *Ferientage:* Es bestehen hierzu keine gesetzlichen Regelungen des Landes Baden-Württemberg. Bundesgesetzlich ist in § 22a Abs. 3 S. 2 Achten Buch des Sozialgesetzbuches (SGB VIII) Folgendes geregelt: "Werden Einrichtungen in den Ferienzeiten geschlossen, so hat der Träger der öffentlichen Jugendhilfe für die Kinder, die nicht von den Erziehungsberechtigten betreut werden können, eine anderweitige Betreuungsmöglichkeit sicherzustellen."

Die **täglichen Aufsperr- und Schließzeiten** sind in Frankreich, Polen und Italien auf nationaler Ebene geregelt, in Dänemark und Finnland und im Bundesland Baden-Württemberg werden die Zeiten entweder auf Länderebene oder von den Kommunen festgelegt. In Österreich bestehen gar keine diesbezüglichen Vorschriften. In Dänemark und Finnland, wo es keine zentralen Regelungen gibt, sind die Kommunen zur vollen Nachfrageabdeckung bzw. Ganztagesbetreuung verpflichtet. Dadurch ergeben sich faktische Öffnungszeiten von durchschnittlich neun Stunden pro Tag. In Finnland bestehen im Bedarfsfall auch Einrichtungen, die 24 Stunden Kinderbetreuung anbieten. In Österreich liegen die täglichen Öffnungszeiten in den meisten österreichischen Bundesländern im Mittelfeld der untersuchten Staaten: In Wien sind die Kindergärten österreichweit mit rund elf Stunden täglich am längsten geöffnet, die Kindergärten in den übrigen Bundesländern (mit Ausnahme Tirols) sind in etwa acht Stunden geöffnet. In Tirol verfügen die Kinderbetreuungsreinrichtungen mit durchschnittlich sieben Stunden pro Tag über die kürzesten Öffnungszeiten, kürzer als in sämtlichen anderen untersuchten Staaten bzw. Bundesländern.

In Baden-Württemberg und Dänemark besteht die rechtliche Regelung, dass bei **Schließtagen und Ferienzeiten** die Träger bzw. Kommunen eine alternative Betreuungsmöglichkeit für Kinder bieten müssen, die während dieser Zeit nicht im privaten familiären oder sozialen Umfeld betreut werden können. In Finnland gilt auch in diesem Punkt die Verpflichtung der Gemeinden zur vollen Nachfrageabdeckung. Die Kindergärten in Polen sind mit Ausnahme kurzer Schließzeiten, die mit den Eltern abgesprochen werden, ganzjährig geöffnet. In Italien sind sie rund 40 Tage im Jahr geschlossen, wobei es keine Verpflichtung für Kommunen oder Träger gibt hier alternative Betreuungsmöglichkeiten anzubieten. In Frankreich sind die *école maternelle* jeden Mittwoch und in den Schulferien geschlossen. Für diesen Zeitraum gibt es keine zentral geregelte Verpflichtung zu Ersatzangeboten, wobei - sofern freie Plätze vorhanden sind - die *Centres de loisirs sans hébergement* als kostenfreies Betreuungsangebot zur Verfügung stellen. Besonders in den Ballungsräumen zeigt sich hier allerdings ein Mangel an Plätzen.

In Österreich liegt die Anzahl mit 35 bis 60 Schließtagen in den meisten Bundesländern höher als in vielen anderen untersuchten Staaten. Nur Wien schneidet mit 3,3 Schließtagen im internationalen Vergleich sehr gut ab. Es kann in den österreichischen Bundesländern Regelungen geben, in denen festgelegt ist, dass während der Schließtage einer Kinderbetreuungseinrichtung alternative Betreuungsangebote bereitgestellt werden müssen (zB Kärnten, Oberösterreich, Steiermark, vgl. Baierl und Kaindl 2011: 60). Es ist jedoch völlig unklar, auf welche Altersgruppe diese Ersatzeinrichtungen üblicherweise ausgerichtet sind oder über welche Qualifikationen das Ersatzpersonal verfügt.

Kapitel 4

Der internationale Vergleich im Detail

4.1 Zugang zu ECEC-Angeboten

Die Relevanz des Zugangs zu Angeboten der frühen Bildung und Betreuung wird auf politischer Ebene aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert. Einerseits werden die Vorteile einer außerhäuslichen Betreuung auf die Entwicklung von Kindern thematisiert. In diesem Kontext wird die Teilnahme möglichst vieler Kinder an außerhäuslicher Betreuung vor allem auf Grund einer volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Analyse betrachtet. Qualitativ hochwertige Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit soll einer Reihe von später auftretenden negativen Phänomenen, wie frühen Bildungsabbruch oder Jugendkriminalität, vorbeugen. So weist zB die Europäische Kommission darauf hin, dass der “Ertrag der Bildung im Bereich der frühkindlichen Erziehung am höchsten ist und bei Kindern aus benachteiligten Umfeldern besonders hoch ausfällt [...]”. Anders gesagt, mit höheren Investitionen in der frühen Kindheit kann später Geld gespart werden” (Europäische Kommission 2011: 6). Andererseits wird der Ausbau von Kinderbetreuungsangeboten auch in arbeitsmarkt- und genderpolitischen Kontexten diskutiert. Durch ein gut ausgebautes Kinderbetreuungssystem soll beiden Elternteilen der Zugang zum Arbeitsmarkt ermöglicht werden. Davon erhofft man sich eine Senkung der Familien-, der Kinder- sowie der Frauenarmut. (OECD 2006, OECD 2012c: 4, Europäische Kommission 2008: 1, Europäische Kommission 2011: 6, Friedrich Ebert Stiftung 2008, 1)

Über die Auswirkungen der Dauer von frühkindlicher Betreuung (tägliche Betreuungsstunden, ab welchem Alter) auf die Entwicklung der Kinder existieren unterschiedliche Studienergebnisse. Als positive Auswirkungen von früher außerhäuslicher Betreuung werden vor allem kognitive Aspekte genannt: ein größerer Wortschatz der Kinder, ein ausgeprägteres mathematisches Verständnis und ein besseres Gedächtnis (Belsky et al. 2007, Glass 2004, OECD 2012a, 5). Zudem hat sich im Rahmen der PISA-Studie gezeigt, dass die Ausdehnung der Teilnahme an vorschulischer Betreuung und Bildung um ein Jahr zu einer Verbesserung der Pisaergebnisse um durchschnittlich zehn Punkte führt (OECD 2011, OECD 2012a: 5). Auch andere Studien belegen die positiven Auswirkungen einer frühen institutionellen Betreuung auf schulisch relevante Kompeten-

zen, wie intellektuelle Leistungsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit (Sylva et al. 2003/2004a/2004b, Textor 2007: 1).

Es gibt aber auch Studien, die auf mögliche negative Auswirkungen von außerhäuslicher Betreuung im Zuge der ersten Lebensmonate und -jahre hinweisen, vor allem im psycho-sozialen Bereich. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass frühe institutionalisierte Kinderbetreuung negative Auswirkungen auf das Bindungsverhalten der betroffenen Kindern haben und die Wahrscheinlichkeit von externalisierten Aggressionen und anti-sozialem Verhalten erhöhen kann. (Belsky et al. 2007, Belsky 2011, OECD 2012a: 5) Diesen negativen Folgen kann jedoch durch eine gute Betreuungsqualität und kontinuierlich vorhandenen Bezugspersonen unter dem Betreuungspersonal vorgebeugt werden (OECD 2012a, 5, Love et al. 2003, Textor 2007: 2f, Siraj-Blatchford et al. 2002). Ein rein quantitativer Ausbau der Betreuungsplätze ist langfristig betrachtet deswegen kaum sinnvoll. (UNICEF 2008: 24)

UNICEF hält einen Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung ab einem gewissen Alter aus zwei Gründen für relevant (UNICEF 2008: 21).

1. Erst durch die Garantie auf einen Betreuungsplatz haben die Eltern tatsächlich die freie Wahl, ob beide Elternteile einer Lohnarbeit nachgehen oder ob sich ein Elternteil bis zu einem gewissen Alter des Kindes ausschließlich der Kindererziehung widmet.
2. Zudem stellt die Tatsache, ob und ab welchem Alter ein Rechtsanspruch auf frühe Bildung und Betreuung besteht, für die UNICEF einen Indikator dar, der das Interesse einer Regierung an öffentlich finanzierten, gut-regulierten, qualitativ hochwertigen, für alle zugänglich und leistbaren Kinderbetreuungseinrichtungen misst.

Verschiedene internationale Organisationen haben Empfehlungen dazu abgegeben für welchen Prozentanteil der Kinder eines Staates Betreuungsplätze zur Verfügung stehen sollten. Der Europäische Rat definierte im Rahmen seiner Tagung in Barcelona 2002 das Ziel, dass bis 2010 für mindestens 90 Prozent der Kinder zwischen drei und sechs Jahren und für mindestens 33 Prozent der unter Dreijährigen reguläre Ganztagsbetreuungsplätze in allen Mitgliedsstaaten zur Verfügung stehen sollen. Im Jahr 2009 wurde dieses Ziel von den BildungsministerInnen der Mitgliedsstaaten bekräftigt. Sie haben zudem beschlossen, dass bis 2020 für mindestens 95 Prozent der Vier- bis Sechsjährigen ganztägige Betreuungsplätze vorhanden sein sollen. (Europäische Kommission 2011: 2)

UNICEF (2008: 13f) empfiehlt, dass mindestens 25 Prozent der unter Dreijährigen in Betreuungseinrichtungen untergebracht sein sollten und mindestens 80 Prozent der über Dreijährigen. Als Minimum nennt sie außerdem eine Betreuungszeit von 15 Stunden pro Woche. Zudem weist die UNICEF darauf hin, dass Kinder aus benachteiligten Familien den gleichen Zugang zu Betreuungseinrichtungen haben sollten. (UNICEF 2008: 13f)

Chancengleichheit beim Zugang zu qualitativ hochwertigen Kinderbetreuungseinrichtungen ist eine wichtige Voraussetzung, um die Vorteile institutioneller Kinderbetreuung (auch) für Kinder aus benachteiligten Familien zu sichern. In diesem Kontext nimmt die Kostenfreiheit des Betreuungs- und Bildungsangebots eine wichtige Rolle ein. "Es ist ein grundsätzlicher Widerspruch, auf der einen Seite sozialen Ungleichheiten im Zugang zum Bildungsangebot entgegenwirken und die Bildungschancen von soziokulturell benachteiligten Kindern

durch die Bereitstellung von Angeboten zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) verbessern zu wollen, gleichzeitig aber Elternbeiträge für die Teilnahme an diesen Angeboten zu erheben. Gebührenbefreiung oder -anpassung und ggf Finanzhilfen wären hier wichtig” (Eurydice 2009b: 132).

4.1.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

4.1.1.1 Rechtsanspruch auf einen Platz in einer ECEC-Einrichtung

In allen untersuchten Staaten ist der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz, sofern dieser vorhanden ist, auf nationaler Ebene geregelt: In Frankreich, Polen und Deutschland besteht der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ab dem dritten Geburtstag bzw in Deutschland ab August 2013 voraussichtlich auch für Kinder ab dem zweiten Lebensjahr, in Dänemark und Finnland für Kinder von sechseinhalb Monaten bzw neun Monaten bis zu sieben Jahren. Lediglich in Italien existiert weder auf nationaler noch auf regionaler Eben ein gesetzlicher Anspruch auf einen Platz in einer Kinderbetreuungseinrichtung. (Thollon Behar 05/2013, Zytke 05/2013, Meyer-Elmenhorst 05/2013, Mantovani 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Onnismaa 05/2013)

4.1.1.2 Garantierte Mindestbetreuungsstunden

Neben dem Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz haben Staaten auch die Möglichkeit, Kindern zusätzlich per Gesetz, eine Mindestanzahl an Betreuungsstunden in einer Einrichtung zu garantieren. Hierbei zeigt sich, dass sowohl in Finnland, Dänemark als auch in Polen nationalweite Regelungen bestehen: Während in Polen eine garantierte Mindestbetreuungszeit für Drei- bis Sechsjährige von 25 Stunden pro Woche festgelegt wurde, sind in Finnland alle Kommunen zur vollen Nachfrageabdeckung für die Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt verpflichtet. In Dänemark sind die Kommunen ebenfalls, ohne gesetzlich festgelegte Mindestbetreuungsstunden, zur Vollzeitkinderbetreuung verpflichtet. Da im dänischen Gesetz nicht genauer definiert ist, was unter “Vollzeitbetreuung” zu verstehen ist, ist es dort - ebenso wie in Finnland - Aufgabe der lokalen Gemeinden, das Angebot auf die örtlichen Bedürfnisse hin abzustimmen. In Baden-Württemberg, Frankreich und Italien bestehen keine nationalen Vorschriften, die Kindern eine Mindestbetreuungszeit garantieren würden.

Man muss in diesem Zusammenhang jedoch bedenken, dass der bestehende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer école maternelle in Frankreich automatisch mit fixen Betreuungszeiten von 24 Stunden in der Woche verbunden ist. Und ein Blick auf die Besuchsquoten der Drei- bis Sechsjährigen in den Kindergärten Italiens zeigt, dass auch ohne einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz ein ausreichendes Angebot für diese Altersgruppe bestehen dürfte. Die damit verbundenen, fixen (aber nicht garantierten) Betreuungszeiten in den italienischen Kindergärten bewegen sich zwischen 25 Stunden in der Woche in staatlichen und bis zu 50 Stunden wöchentlich in kommunalen Einrichtungen. Auf der anderen Seite kann für Polen, wo es eine garantierte Mindestbetreuungszeit gibt, nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass diese auch eingehalten werden kann. Die befragte Expertin berichtet von einem Mangel an Plätzen, vor allem in ländlichen Regionen. (Thollon Behar 05/2013, Zytke 05/2013, Mantovani 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Onnismaa 05/2013, Meyer-Elmenhorst 05/2013)

Obwohl die Beteiligung an vorschulischen Angeboten für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen in den letzten Jahren in vielen Staaten deutlich gestiegen ist, wird in der Studie “Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa - ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten” (Eurydice 2009b: 132) darauf verwiesen, dass vor allem die Frage bedeutend ist, “welche Kinder *nicht* daran teilnehmen und warum sie es nicht tun, [da zu befürchten ist,] dass es sich hierbei überwiegend um Kinder aus Risikofamilien handelt. Sollte dies zutreffen, würde das trotz der relativ hohen Beteiligung - bedeuten, dass für Kinder dieser Altersstufe derzeit noch nicht überall [...] ein ausreichendes FBBE-Angebote bereitgestellt wird”. Eng damit verbunden ist die Frage nach bestehenden Gebühren für Kinderbetreuungsplätze bzw allfälligen Förderungen, da diese maßgeblich beeinflussen, ob und welche Kinder eine Betreuungseinrichtung besuchen können.

4.1.1.3 Gebühren

In Polen gibt es keine nationalen Richtlinien in Bezug auf die Höhe der zu bezahlenden Elternbeiträge. Dies führt dazu, dass je nach Region große Unterschiede bei den Kosten für einen Betreuungsplatz vorliegen. Meist reicht der Aufwand von etwa 100 Euro monatlich für einen Platz in einer öffentlichen Einrichtung bis zu etwa 200 Euro für einen Platz in einer privaten Institution (vor allem in größeren Städten). (Zytko 05/2013) In Baden-Württemberg besteht ebenfalls eine Elternbeitragspflicht, die nicht einheitlich geregelt ist und somit, je nach Träger unterschiedlich hoch ausfallen kann. Zumeist wird die Höhe der Gebühr in Abhängigkeit von der Betreuungszeit, der Anzahl der Kinder in einer Familie oder dem Einkommen der Eltern vorgegeben. (Service BW 2013)

In Italien ist zwar der Besuch in allen staatlichen und etwa der Hälfte aller kommunalen Kindergärten kostenfrei, die übrigen Einrichtungen schreiben jedoch Elternbeiträge vor, die sich nach dem Einkommen der Eltern und der Höhe der staatlichen Subventionen für den Kindergarten bemessen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 183f.). Richtwert ist ein Betrag von 300 bis 400 Euro monatlich. Einkommensschwache Eltern erhalten Zuschüsse (Sarti 06/2013).

In Frankreich ist auf nationaler Ebene festgelegt, dass ein Betreuungsplatz in einer école maternelle (meistens für Kinder von drei bis sechs Jahren) gratis zugänglich sein muss. Für private Vorschulen werden Elternbeiträge eingehoben, diese Einrichtungen besuchen jedoch insgesamt weniger als 15 Prozent der Kinder. (Thollon Behar 05/2013) In Finnland zahlen die Eltern in Abhängigkeit der Anzahl ihrer Kinder und ihrer Gehältern zwischen 7,9 und 11,5 Prozent ihres monatlichen Einkommens, mindestens aber 25 Euro im Monat (Onnismaa 05/2013). In Dänemark bezahlen die Eltern höchstens 25 Prozent der Betriebskosten, was als Steuerungselement für ein größeres Kostenbewusstsein und als Möglichkeit zur Kostensenkung eingesetzt wird. Die Kosten der Eltern für einen Ganztagesplatz in einem dänischen Kindergarten betrugen im Jahr 2013 monatlich rund 212 Euro (ohne Essen), einkommensschwache Eltern bezahlen weniger oder nichts. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 55f, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013)⁷ In Frankreich, Dänemark und Finnland bestehen damit nationale Regelungen, welche die Vereinheitlichung der Elternbeiträge garantieren und zu mehr Chancengleichheit beim Zugang zu Kinder-

⁷Die angegebenen Kosten müssen im Verhältnis zu den Lebenshaltungskosten des jeweiligen Staates gesehen werden.

betreuungseinrichtungen beitragen. (Thollon Behar 05/2013, Oberhuemer und Schreyer 2010: 55f, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Onismaa 05/2013)

4.1.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

4.1.2.1 Rechtsanspruch auf einen Platz in einer ECEC-Einrichtung

In Österreich handelt es sich bei der Festlegung des Rechtsanspruches auf einen Betreuungsplatz um eine spezifische Regelung: „um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“, wurde im Rahmen einer § 15a B-VG Vereinbarung im Jahr 2009⁸ eine Übereinkunft zwischen dem Bund und allen Bundesländern getroffen, welche die Verpflichtung zum Besuch eines Kindergartens im letzten Jahr vor Schuleintritt mit 16-20 Stunden an vier Tagen pro Woche festlegt (Art 15a Art 1 Abs 1). Der landesweite Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz begrenzt sich in Österreich also ausschließlich auf ein Kindergartenjahr und muss zudem vom Familienministerium in regelmäßigen Abständen verlängert werden. Die derzeitige Regelung gilt bis zum Kindergartenjahr 2014/15 (HELP GV 2013b).

4.1.2.2 Garantierte Mindestbetreuungsstunden

Die Art 15a B-VG Vereinbarung (Artikel 1 Abs 1 und 2), die in Österreich von allen Bundesländern unterzeichnet wurde, sieht vor, dass im verpflichteten letzten Kindergartenjahr zusätzlich zu der *Verpflichtung* mindestens 16 Stunden pro Woche einen Kindergarten zu besuchen, das *Recht* auf eine Betreuungszeit von mindestens 20 Stunden pro Woche gewährleistet werden muss.

4.1.2.3 Gebühren

Es besteht in Österreich auch eine bundesweite Art 15a B-VG Vereinbarung, welche die Höhe der Elternbeiträge für Kinderbetreuungseinrichtungen regelt. In dieser Vereinbarung ist festgehalten, dass: „der halbtägige Besuch im Ausmaß von 20 Stunden pro Woche in den geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen im letzten Jahr vor der Schulpflicht ... kostenlos sein [muss] ...“ (Art 15a Art 1 Abs 2 B-VG). Auch hier zeigt sich, dass das landesweit geregelte Mindestmaß an kostenfreier Betreuung, ausschließlich für Kinder im letzten Kindergartenjahr rechtskräftig ist. Darüberhinaus sind die Regelungen zu den Elternbeiträgen in den einzelnen Bundesländern äußerst heterogen. Baierl und Kaindl (2011: 32) halten in ihrer Studie fest: „Ein Vergleich der Elternbeitragsregelungen ist auf Grund der vielfältigen Fördermodelle und Trägerstrukturen sowie der mangelnden Festsetzung in Gesetzen und Verordnungen mit Ausnahme von Niederösterreich, Oberösterreich und Salzburg, nur bedingt möglich. Eine Unterscheidung in beitragsfrei und beitragspflichtig kann aber meist gegeben werden. Ganztägige Gratisbetreuung für bis zu Sechsjährige ist in Wien⁹ gegeben, im Burgenland wird dies für 70 Prozent der Kinder durch einkommensabhängige Förderungen erreicht. Gratisbetreuung von zweieinhalb bis sechs

⁸Gültig seit dem Kindergartenjahr 2010/11.

⁹Diese Aussage betrifft nur öffentliche Kindergärten. In privaten Kindergärten sind meist Elternbeiträge in unterschiedlicher Höhe zu leisten.

Jahren existiert in Oberösterreich, von drei bis sechs Jahren in der Steiermark. In Kärnten und Niederösterreich ist die Betreuung der Drei- bis Sechsjährigen vormittags kostenlos, in Tirol die Betreuung der Vier- bis Sechsjährigen. In Vorarlberg und Salzburg ist das verpflichtende Kindergartenjahr beitragsfrei.” (Baierl und Kaindl 2011: 32)

4.2 Gruppengröße

Unter der Gruppengröße wird die Anzahl der Kinder verstanden, die in einer Gruppe gemeinsam betreut und gefördert werden. Der Effekt der Gruppengröße auf die Betreuungsqualität ist umstritten. Es gibt einige Studien, die gezeigt haben, dass zwischen der Gruppengröße und dem Erziehungserfolg wenig Zusammenhang besteht. Dies lässt vermuten, dass andere Faktoren wichtiger sind - wie zB der Betreuungsschlüssel. (NIEER 2004a, OECD 2012a: 3) Andere Studien wiederum weisen darauf hin, dass die Gruppengröße Einfluss auf die Prozessqualität hat - zum Beispiel die Kommunikation zwischen Eltern und Betreuungspersonal oder die Beziehungsqualität zwischen Kindern und BetreuerInnen. (Huntsman 2008, Burchinal et al. 2002, Clarke-Stewart et al. 2002, OECD 2012b: 3) Genau wie der Betreuungsschlüssel wird auch die Gruppengröße als Variable für individuelle Aufmerksamkeit und regelmäßige Interaktionen zwischen Betreuungspersonal und Kindern gesehen. Kleine Gruppen führen zu mehr Informationsaustausch und mehr gemeinsamen Aktivitäten zwischen Kindern und Fachkräften, zu mehr Anleitung und direkter Stimulierung, zu qualitativ hochwertigeren Interaktionen und zu einem engeren Vertrauensverhältnis zwischen Kindern und Betreuungspersonen (Clarke-Stewart 1998, Hayes et al. 1990, Ruopp et al. 1979, Textor 1999). Forschungsergebnisse zeigen, dass in kleinen Gruppen und bei einer guten Erwachsenen-Kind-Relation die soziale, kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder besser verläuft (Clarke-Stewart 1998, Hayes et al. 1990, Howes et al. 1992, Ruopp et al. 1979). Vor allem junge und sozial benachteiligte Kinder profitieren von kleinen Gruppen. (NIEER 2006, UNESCO, 2004, OECD 2012a: 3).

Neben den Faktoren Gruppengröße und Betreuungsschlüssel hat auch die Anzahl der gleichzeitig anwesenden Fachkräfte Einfluss auf die Betreuungsqualität. Der Vorteil der gleichzeitigen Anwesenheit besteht vor allem darin, dass dadurch eine intersubjektive fachliche Reflexion der pädagogischen Arbeit, der Gruppendynamik und der Bedürfnisse der Kinder möglich ist. Durch die Anstellung von Hilfskräften entsteht dieser Effekt jedoch nicht, weil ihnen die theoretischen Grundlagen für eine pädagogische Reflexion fehlen. (Goelman et al. 2006, Chartier and Geneix, 2006, Finn und Pannozzo 2004, OECD 2012b, 3) Um diese positiven Effekte zu erzielen, müssen somit zumindest zwei pädagogische Fachkräfte in einer Gruppe gemeinsam anwesend sein.

An anderer Stelle wiederum wird darauf hingewiesen, dass es für sehr junge Kinder vorteilhafter ist, in einer kleinen Gruppe von einer Fachkraft betreut zu werden, als in einer größeren Gruppe von zwei Fachkräften. Dadurch kann ihr Bedürfnis nach einer zentralen Bezugsperson und engen Bindungen eher befriedigt werden. (Pramling 1998, Textor 1999)

Viele US-amerikanische Organisationen wie zB die NAEYC oder die Child Welfare League of America (CWLA) passen ihre Empfehlungen deswegen auch

an die jeweilig zu betreuende Altersgruppe an. So sollten

- bei Säuglingen maximal sechs bis acht Kinder pro Gruppe,
- bei Ein- bis Zweijährigen sechs bis zwölf Kinder pro Gruppe,
- bei Dreijährigen 14 bis 20 Kinder pro Gruppe
- und bei Vier- bis Fünfjährigen 16 bis 20 Kinder pro Gruppe betreut werden. (Hayes et al. 1990: 65, Textor 1999) Die UNICEF wiederum empfiehlt für den Bereich der Vier- bis Fünfjährigen eine Gruppengröße von höchstens 24 Kindern (UNICEF 2008: 14).

4.2.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

Die Gruppengröße in einer Betreuungseinrichtung für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren ist in Polen und Italien zentral geregelt und damit für alle Regionen dieser Staaten einheitlich vorgeschrieben. Die maximale, erlaubte Gruppengröße beträgt in Polen 25 Kinder und in Italien 28 Kinder, wobei tatsächlich meist nicht mehr als 25 Kinder eine Gruppe besuchen. (Zytko 05/2013, Mantovani 05/2013) In Frankreich, Dänemark und Finnland wird die Gruppengröße von den lokalen Behörden der jeweiligen Regionen und Kommunen festgelegt. In der Regel werden in Frankreich 26 Kinder in einer Gruppe betreut, in Dänemark 20 bis 22 Kinder und in Finnland bis zu 21 Kinder. (Thollon Behar 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Oberhuemer und Schreyer 2010: 56, Onnismaa 05/2013) In Deutschland gibt es ebenfalls keine gültige, nationalweite Vorschrift. In dem Bundesland Baden-Württemberg besteht eine Regelung, die eine maximale Gruppengröße von 22-25 Kinder vorschreibt (Meyer-Elmenhorst 05/2013, Bertelsmann Stiftung 2011, KVJS 2010).

4.2.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

In Österreich wird die maximale Gruppengröße auf Ebene der Bundesländer festgelegt. Vergleichsweise hoch liegt die Grenze mit 25 Kindern im Burgenland, in Kärnten, Niederösterreich, der Steiermark und Wien. Maximal 22 bis 25 Kinder sind in Salzburg und 23 Kinder in Vorarlberg vorgeschrieben. Im Bundesland Tirol liegt die maximale Gruppengröße mit 20 Kinder am niedrigsten. (Baierl und Kaendl 2011: 20, Oberhuemer und Schreyer 2010: 274f.)

4.3 Betreuungsschlüssel

Die Anzahl der BetreuerInnen für eine gegebene Anzahl von Kindern spielt für die Qualität von Kinderbetreuung eine zentrale Rolle (OECD 2006, OECD 2012a: 3). Ein hoher Betreuungs- oder Personalschlüssel wird als qualitätsfördernd angesehen und begünstigt eine positive Persönlichkeitsentwicklung der betreuten Kinder (Burchinal et al. 2002, De Schipper et al., 2006, Huntsman, 2008, Torquati et al. 2007, OECD 2012b: 2). Für etliche AutorInnen ist er sogar der wichtigste Faktor, da er über Häufigkeit, Intensität und Qualität der Interaktionen zwischen Betreuungspersonen und Kindern entscheidet. Ein hoher Personalschlüssel führt dazu, dass Betreuungspersonen auf die Bedürfnisse

der einzelnen Kinder besser eingehen können. Zudem ermöglicht ein hoher Betreuungsschlüssel einen demokratischen Erziehungsstil. Wohingegen mit dem Anstieg der Anzahl der Kinder, für die eine erwachsene Person verantwortlich ist, ein eher restriktiver und routinierter Alltag einhergehen kann und sich konstruktive, verbale Interaktionen verringern. (Pianta et al. 2009, UNESCO 2004, OECD 2012a: 3-5, Litjens und Taguma 2010, OECD 2012b: 2)

Das Netzwerk Kinderbetreuung der Europäischen Union (ECNC) formuliert deswegen folgendes Ziel für den Personalschlüssel im Rahmen institutionalisierter Kinderbetreuung (ECNC 1996: 27):

“**Ziel 21:** Der Personalschlüssel [...] sollte die Ziele der Einrichtung und ihren Gesamtkontext widerspiegeln, sowie direkt mit dem Alter der Kinder und der Gruppengröße verknüpft sein. Die personelle Besetzung sollte üblicherweise über folgenden Zahlen liegen, diese aber nicht unterschreiten:

- 1 Erwachsene/-r : vier Plätze für Kinder unter zwölf Monaten
- 1 Erwachsene/-r : sechs Plätze für Kinder im Alter von 12 bis 23 Monaten
- 1 Erwachsene/-r : acht Plätze für Kinder im Alter von 24 bis 35 Monaten
- 1 Erwachsene/-r : 15 Plätze für Kinder im Alter von 36 bis 71 Monaten

Ziel 23: Angemessene Ersatzkräfte sollten jederzeit verfügbar sein, um die Personalschlüssel aufrechtzuerhalten.

Ziel 24: Zeit, die das Personal mit verwaltungstechnischen, häuslichen oder hausmeisterlichen Tätigkeiten zubringt, sollte eigens gerechnet werden, zusätzlich zu den mit den Kindern verbrachten Stunden.”

Viele us-amerikanischen Organisationen wie zB die NAEYC oder die oder die CWLA empfehlen: Auf eine Fachkraft sollten maximal vier Kinder unter zwei Jahren, sechs Zweijährige bzw. zehn Drei-, Vier- oder Fünfjährige kommen. (Hayes et al 1990: 65; Textor 1999).

Auch die UNICEF empfiehlt für den Bereich der Vier- bis Fünfjährigen, dass das Verhältnis zwischen Kindern und ausgebildetem Personal (hierzu zählt die UNICEF ElementarpädagogInnen und Hilfskräfte mit Minimalausbildung) 15:1 sein sollte. In Bezug auf die Betreuung von unter Vierjährigen gibt UNICEF in der Report Card Nr. 8 “The child care transition” keine Empfehlungen ab. (UNICEF 2008: 14)

4.3.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

Der Betreuungsschlüssel wird in Polen und Italien zentral vorgegeben, während in Frankreich die Gruppengröße auf lokaler Ebene bestimmt wird und national nur die Anzahl der Fachkräfte und Hilfskräfte pro Kindergruppe festgehalten wird. In Dänemark, Finnland, Deutschland und Österreich bestehen keine nationale Regelungen in Bezug auf Gruppengröße und Betreuungsschlüssel. Betrachtet man das Verhältnis von *Fachkräften und Kindern* in einer Gruppe so liegt der Betreuungsschlüssel in Frankreich bei 1:26, in Polen bei 1:25 in Italien bei 1:14. Den besten Betreuungsschlüssel weisen aus pädagogischer Perspektive Baden-Württemberg mit einem auf Bundeslandebene gesetzlich vorgeschriebenen Personalschlüssel von 1:12 und Finnland und Dänemark mit einem tatsächlichen Betreuungsschlüssel von 1:7 und 1:10 auf. Bei dem Verhältnis von

Fachkräften, Hilfskräften und Kindern in einer Gruppe liegen ebenfalls Dänemark mit 1:5,9 und Finnland mit 1:7 ganz vorne. Das Bild verändert sich unter Einbezug der Assistentinnen nur in Frankreich maßgeblich. Berücksichtigt man hier auch die gesetzlich verpflichtende Anwesenheit von AssistentInnen, so liegt in Frankreich ein Betreuungsschlüssel von 1:13 (statt 1:26) vor. (Thollon Behar 05/2013, Zytka 05/2013, Mantovani 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Oberhuemer und Schreyer 2010: 56, Onnismaa 05/2013, Meyer-Elmenhorst 05/2013, Bertelsmann Stiftung 2011, KVJS 2010)

4.3.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

In Österreich wird ebenso wie bei der Gruppengröße auch der Betreuungsschlüssel für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren über bundesländerspezifische Kindergartengesetze geregelt. Beim Betreuungsschlüssel von *Fachkräften und Kindern*, liegt das Bundesland Tirol mit 1:20 ganz klar vorne. Bis auf Vorarlberg mit 1:23, ist in allen übrigen Bundesländern ein Betreuungsschlüssel von 1:25 vorgeschrieben. Betrachtet man das Verhältnis von *Fachkräften, Hilfskräften und Kindern* in einer Gruppe liegt ebenfalls Tirol mit 1:10 aus pädagogischer Perspektive deutlich vor den anderen Bundesländern. Auch das Bundesland Vorarlberg weist unter diesem Blickwinkel mit 1:11 einen guten Betreuungsschlüssel auf. Die Bundesländer Kärnten, Niederösterreich, Salzburg und die Steiermark bringen es durch den gesetzlich vorgeschriebenen Einbezug von AssistentInnen auf einen Betreuungsschlüssel von 1:12. Im Burgenland, in Oberösterreich und in Wien wird zT keine oder nur eine "halbe Stelle" pro Gruppe für AssistentInnen vorgeschrieben. So kommt es in diesen Bundesländern, auch unter Einbezug aller Hilfskräfte, zu einem Betreuungsschlüssel von 1:17. (Österreich: Baierl und Kaindl 2011: 20, Oberhuemer und Schreyer 2010: 274f)

4.4 Qualifikation und Fortbildung des Personals

Das Niveau der Aus- und Fortbildung des Betreuungspersonals zählt zu jenen Faktoren, die die Qualität der frühen institutionellen Betreuung und Bildung maßgeblich beeinflussen (Eurydice 2009b: 109). Die Wahrscheinlichkeit einer breitgefächerten Bildung und Betreuung wird dadurch erhöht, dass gut ausgebildete BetreuerInnen die kognitive und psycho-soziale Entwicklung der Kinder besser fördern können (zB durch differenzierteren Wortschatz, konstruktive Konfliktlösungsstrategien, entwicklungspsychologische Kenntnisse) (Sheridan 2009, NIEER 2004b, Doverborg und Pramling Samuelsson 2009, OECD 2012c: 2f). Das Aus- und Weiterbildungsniveau der Betreuungspersonen hat zudem Auswirkungen auf die Implementierung und das Wissen über einen eventuell vorhandenen Bildungsrahmenplan und über pädagogische Denkansätze generell. (OECD 2001, Elliott 2006, Kagan und Kauerz 2006, OECD 2012c: 3)

Zu einem klaren Ergebnis über den Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau des Betreuungspersonals und der pädagogischen Qualität der Betreuung kommt eine Studie von EPPE (Effective Provision of Pre-School Education) aus England. Laut dieser Studie führt eine höhere Anzahl von Betreuungspersonal mit geringer Qualifikation zu negativen Folgen (Elliott 2006, OECD 2012c: 4):

- auf die Kooperationsbereitschaft der Kinder,

- auf die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander,
- und zu vermehrten Vorfällen von unsozialem Verhalten.

Während vor 15 Jahren noch Studien publiziert wurden, die zu dem Ergebnis kamen, dass ein besonders hohes elementarpädagogisches Qualifikationsniveau der Betreuungspersonen negative Auswirkungen auf die Betreuungsqualität haben könnte, da dadurch die Betonung schulischer bzw kognitiver Fähigkeiten überhand nehmen könnte und die psycho-soziale Entwicklung der betreuten Kinder vernachlässigt wird (Clarke-Stewart 1998, Textor 1999), ist sich heutzutage ein Großteil der WissenschaftlerInnen darin einig, dass die pädagogischen Fachkräfte, denen die Verantwortung für die Betreuung der Kinder übertragen wird, eine berufsbezogene Hochschulausbildung auf Bachelor-Niveau erhalten sollten, nicht zuletzt deswegen, da sie so ein feinfühligeres, auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmtes Verhalten der PädagogInnen erwarten (Eurydice 2009b: 109).

Die UNICEF empfiehlt in diesem Zusammenhang, dass für alle Betreuungspersonen - auch Hilfskräfte - eine Minimalausbildung verpflichtend sein sollte, 80 Prozent sollten über eine Grundausbildung und zumindest 50 Prozent des Personals über eine elementarpädagogische Ausbildung auf tertiärem Niveau verfügen. Eine genauere Definition darüber, was unter einer Minimalausbildung zu verstehen ist, liefert UNICEF nicht. (UNICEF 2008: 14) ECNC (1996: 30) formulierte das Ziel, dass bis 2006 “mindestens 60 Prozent der direkt mit Kindern Beschäftigten über eine allgemein anerkannte Basisausbildung verfügen sollten. Diese sollte mindestens drei Jahre dauern, ab dem Alter von 18 Jahren begonnen werden und sowohl Theorie als auch Praxis von Pädagogik und kindlicher Entwicklung beinhalten.” Außerdem sollten mindestens ein Zehntel der wöchentlichen Arbeitszeit für Vorbereitung und Weiterbildung reserviert sein. (ECNC 1996: 30)

Darüber hinaus wird von der Europäischen Kommission seit 1996 empfohlen, dass alle Beschäftigten, die mit Kindern arbeiten (und damit auch Hilfskräfte) das Recht auf interne Fortbildungen haben sollten, sowie dass Beschäftigte, die nicht über das für eine pädagogische Fachkraft geforderte Ausbildungsniveau verfügen (zB Hilfskräfte) das Recht darauf haben sollten, diese nachzuholen. Insbesondere jene Staaten, in denen die MitarbeiterInnen der ECEC-Einrichtungen nicht über eine Qualifikation auf Hochschulebene verfügen, sollten im Rahmen der berufsbegleitenden Weiterbildung geeignete Fortbildungsmaßnahmen einrichten, um den Betreuungspersonen jene Kompetenzen zu vermitteln, die sie für die Ausübung ihres Berufes benötigen. (ECNC 1996: 30, Eurydice 2009b: 109)

4.4.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

In allen untersuchten Staaten wird die geforderte Qualifikation für Personen im Bereich der institutionellen Kinderbetreuung einheitlich auf nationaler Ebene vorgegeben. Nur in Baden-Württemberg erfolgt die Vorschreibung der benötigten Qualifikation auf Bundesländerebene. In Frankreich, Italien und Polen, die sich durch ein altersgestaffeltes Betreuungsmodell auszeichnen, wird zwischen den Ausbildungen für “Fachkräfte im Bereich der Säuglings- und Kleinkindbetreuung (Einrichtungen für Kinder unter zwei oder drei Jahren) und der

Ausbildung der Fachkräfte im Elementarbereich (Einrichtungen für Kinder ab drei oder vier Jahren) unterschieden” (Eurydice 2009b: 117). In Dänemark und Finnland, mit ihrem altersintegrierten Modell, gibt es für alle pädagogischen Fachkräfte in der Betreuungsarbeit mit Kindern im Alter von null bis sechs Jahren ein einheitliches Berufsprofil. In der Fachliteratur wird darauf hingewiesen, dass dieses einheitliche Berufsprofil für Kindern bis zum Schuleintritt zT ebenso in Staaten mit altersgestaffelten Modellen existiert (Eurydice 2009b: 117). Dies trifft auch auf Baden-Württemberg zu. Obwohl sich hier vorwiegend altersgestaffelte Betreuungsmodelle wiederfinden, werden in Einrichtungen oder Gruppen für Kinder unter drei Jahren und über drei Jahren auch Fachkräfte mit den gleichen Qualifikation beschäftigt (KiTa Gesetz Baden-Württemberg 05/2013 § 1).

4.4.1.1 Ministerielle Zuständigkeit und Angleichung der Ausbildung an den LehrerInnenberuf

In Polen, Italien und Frankreich, in denen der Betreuungsbereich für drei bis sechsjährige Kinder schon lange unter der Verantwortung des Bildungsministeriums steht, zeichnet sich die Ausbildung zur Kindergartenfachkraft durch eine starke Nähe zur Ausbildung für GrundschullehrerInnen aus. In Italien und Polen beginnt man eine gemeinsame Ausbildung, in der man sich ab einem gewissen Zeitpunkt für den Bereich der Früherziehung für Kinder von drei bis sechs Jahren oder die Grundschularbeit spezialisieren muss. Die Ausbildung zur Fachkraft in einer école maternelle in Frankreich befähigt zur Arbeit im gesamten Vor- und Grundschulbereich für Kinder von zwei oder drei bis elf Jahren. Nur zwölf der 460 Ausbildungsstunden widmen sich spezifisch dem Vorschulbereich. Im Rahmen dieser Ausbildung bestehen also nur eine geringe Spezialisierung für die Arbeit mit Kindern unter sechs Jahren. In allen drei Staaten werden kritische Stimmen laut, die darauf hinweisen, dass es durch die Angleichung beider Berufsfelder zu einer zunehmenden Verschulung des frühpädagogischen Bereiches kommt. In Italien wird aus diesem Grund vorgeschlagen, dass sich die frühpädagogische Ausbildung verstärkt auf die Altersgruppe der Null- bis Sechsjährigen beziehen sollte, anstatt in der Ausbildung die Gruppe der Drei- bis Sechsjährigen an Grundschulkinder anzugleichen. Für die Betreuung der Null- bis Dreijährigen existiert in Italien derzeit noch keine Ausbildung auf Hochschuleniveau. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 136, 190, 301, Musatti 05/2013, Thollon Behar 05/2013, König und Pasternack 2008: 32f)

In Dänemark und Finnland, wo der frühpädagogische Bereich lange dem Sozialministerium zugeordnet war, werden als Fachkräfte in den Kindergärten neben qualifizierten FrühpädagogInnen auch Fachkräfte aus dem sozial- und freizeitpädagogischen Bereich sowie aus dem Gesundheits- und Pflegebereich, eingestellt (Eurydice 2009b: 13). In Finnland fand hier in den vergangenen Jahren ebenfalls eine Annäherung zwischen der Ausbildung und den Qualifikationen von Fachkräften für den frühpädagogischen Bereich und GrundschulpädagogInnen statt (OECD 2012e: 187, 210). Auch müssen hier mindestens ein Drittel der Fachkräfte einer Gruppe eine Ausbildung zur Frühpädagogin bzw zum Frühpädagogen absolviert haben. Dies steht nach Auskunft finnischer BildungsexpertInnen jedoch nicht in direkten Zusammenhang mit der neuen Zuordnung des frühpädagogischen Bereiches unter das Bildungsministerium. (Onnismaa 05/2013)

Die Ausbildungen zur Fachkraft für den vorschulischen Bereich beinhaltet in

Polen, Italien, Frankreich, Dänemark und Finnland berufsbezogene und theoretische Aspekte, wobei vor allem in Polen die praktischen Elemente sehr gering ausgeprägt sein dürften (Oberhuemer und Schreyer 2010: 62, 192, 301). Das Niveau der Ausbildung sowie deren Dauer fallen in den untersuchten Staaten wie folgt aus:

4.4.1.2 Die Ausbildungswege im Detail (Dauer und ISCED-Niveau)

In Finnland bestehen drei verschiedene Ausbildungswege, die zur Arbeit in einem Kindergarten (von null bis sieben Jahren) befähigen: (1) eine dreijährige universitäre Ausbildung zur (Früh-) Pädagogik auf ISCED-5A-Niveau, (2) der Besuch einer dreijährigen berufsqualifizierenden Hochschule mit Schwerpunkt Sozialwesen auf ISCED-5A-Niveau und (3) eine post-sekundäre Berufsausbildung in Sozialwesen und Gesundheitspflege mit einem Abschluss als zertifizierte Krankenschwester auf ISCED-4A-Niveau (Oberhuemer et al. 2009: 24f.).

In Dänemark berechtigt eine dreieinhalbjährige Ausbildung an einer berufsqualifizierenden Hochschule mit einem Bachelorabschluss als Sozialpädagogische Fachkraft auf ISCED-5A-Niveau zur Arbeit in Einrichtungen für Kinder im Alter von null bis sieben Jahren (Vuggestuer, Børnhave, Aldersintegrerede institutioner). (Oberhuemer et al. 2009: 18f.)

In Polen wird entweder (1) eine drei Jahre dauernde Ausbildung an einer Pädagogischen Akademie (berufsqualifizierende Hochschule) mit einem Bachelorabschluss in Vorschulpädagogik auf ISCED-5A/B-Niveau, oder (2) eine ebenfalls drei Jahre dauernde Universitäre Ausbildung mit einem Bachelorabschluss in Vorschulpädagogik auf ISCED-5A/B-Niveau, gefordert. Beide Ausbildungen befähigen zur Arbeit als Fachkraft in einer „Przedszkole“ (für Kinder von drei bis sechs Jahren). (Oberhuemer et al. 2009: 47f.)

Seit dem Jahr 2011 muss man in Italien, möchte man als Kindergartenfachkraft tätig sein, ein fünfjähriges Universitätsstudium der Bildungswissenschaften abschließen, wobei ein Teil des Studiums zusammen mit Grundschullehrerinnen absolviert werden muss. Der Abschluss dieser Ausbildung liegt auf dem ISCED-5A-Niveau und berechtigt für die Arbeit in einer „Scuola dell’infanzia“ (für Kinder von drei bis sechs Jahren). (Mantovani 05/2013)

In Frankreich wird gefordert, dass angehende Kindergartenfachkräfte (école maternelle) nach einem dreijährigen Universitätsstudium in einem beliebigem Fach ein Jahr Prüfungsvorbereitung und ein Jahr Ausbildung an einer berufsqualifizierenden Hochschule für Lehrberufe absolvieren. Die insgesamt fünfjährige Ausbildung entspricht einem ISCED-5A-Niveau. (Oberhuemer et al. 2009: 26f., König und Pasternack 2008: 32f.)

Die Ausnahme bildet Baden-Württemberg: Die Verantwortung und Entscheidung für die Ausbildung und das Qualifikationsniveau von Fachkräften in den Kindergärten Baden-Württembergs liegt beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. In ganz Deutschland zeigt sich der Trend, dass seit 2003 zunehmend „frühpädagogische Studiengänge an berufsqualifizierenden Hochschulen und an einzelnen Universitäten etabliert werden, die einen Abschluss auf Hochschulniveau für den ErzieherInnenberuf ermöglichen“ (Oberhuemer et al. 2009: 20). Der Anteil der akademisch Ausgebildeten in Tageseinrichtungen für Kinder ist jedoch nach wie vor sehr niedrig. Derzeit verfügen in Baden-Württemberg etwa 2,9 Prozent des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen über eine Ausbildung auf Hochschulniveau, 74,7 Prozent über einen Fachschul-

abschluss, 10,4 Prozent über einen Berufsfachabschluss und 4,5 Prozent über eine sonstige Ausbildung (Bertelsmann Stiftung 2011). Eine Annäherung der Ausbildung der Kindergartenfachkraft an die LehrerInnen-Ausbildung ist hier bisher nicht erfolgt.

Baden-Württemberg steht derzeit vor der Herausforderung, einen bevorstehenden Personalmangel an Fachkräften für den Kindertagesbetreuungsbereich bewältigen zu müssen. Dieser hat vor allem damit zu tun, dass ab August 2013 der bestehende Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kita voraussichtlich auf Kinder ab dem ersten Lebensjahr ausgedehnt werden soll. Zum anderen hat sich das Bundesland Baden-Württemberg im Jahr 2009 dazu entschlossen, stufenweise den Betreuungsschlüssel in Kindertageseinrichtungen zu verbessern. „Beide Zukunftsentscheidungen (Personalaufstockung in den Gruppen und Ausbau der Kleinkindbetreuung) erzeugen einen weit höheren als den bisher berechneten Ausbildungsbedarf (Kultusportal Baden-Württemberg 02/2010). Diesen zusätzlichen Bedarf an ErzieherInnen versucht das Bundesland Baden-Württemberg nun durch verschiedene Strategien zu bewältigen:

1. In den örtlichen Fachschulen für Sozialpädagogik werden seit 2007 neue Klassen eröffnet und so die Ausbildungskapazität erhöht. Darüber hinaus wurde eine neue, praxisintegrierte Form der Ausbildung konzipiert, welche es ermöglicht, die Auszubildenden in einem gewissen Ausmaß bereits während ihrer Qualifizierungszeit, bezahlt, in Kindertagesstätten einzusetzen. Die zukünftige Ausbildung zum ErzieherInnenberuf erstreckt sich über insgesamt vier Jahre (wobei ein praktisches Jahr inkludiert ist) nach Abschluss der elften Schulstufe und zeichnet sich durch eine verstärkte Verzahnung von Theorie und Praxisbereichen aus. Ebenfalls neu ist, dass im Rahmen dieser Ausbildung die Möglichkeit besteht, durch einen Zusatzunterricht die Fachhochschulreife zu erwerben, was die AbsolventInnen zum Besuch eines Studienganges für „Frühkindliche Bildung und Betreuung“ an Hochschulen oder Pädagogischen Hochschulen qualifiziert. (Kultusportal Baden-Württemberg 2013)
2. Im Rahmen einer Gesetzesänderung vom 8. Mai 2013 wurden in Baden-Württemberg die vorgeschriebenen Qualifikationsanforderungen von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen erweitert: Jene Personen die bisher als sogenannte „Zweitkräfte“ nur in Ausnahmefällen als Fachkraft zugelassen wurden, entsprechen nun automatisch dem geforderten Qualifikationsprofil einer Fachkraft. Damit gelten in Zukunft auch staatlich anerkannte KindheitspädagogInnen und SozialarbeiterInnen, KinderkrankenschwesterInnen, PhysiotherapeutInnen, LogopädeInnen, Grund-, Haupt- und Sonderschullehrkräfte sowie Hebammen und DorfhelferInnen als Fachkraft in einer Kindertagesstätte (KiTa Gesetz Baden-Württemberg 05/2013 § 7). Während das zuständige Ministerium für Kultus, Jugend und Sport betont dass „im wesentlichen [...] Qualifikationen mit schulischem oder hochschulischem Abschluss zusätzlich aufgenommen“ werden und die Qualität der pädagogischen Arbeit gesichert wird, da „Fachkräfte ohne pädagogische Ausbildung eine Qualifizierung in der Pädagogik der Kindheit und Entwicklungspsychologie im Umfang von mindestens 25 Tagen oder ein einjähriges Berufspraktikum“ vorweisen müssen (Kultusportal Baden-Württemberg 05/2013), sehen andere die zukünftige Qualität der Betreu-

ung durch diese Gesetzesänderung durchaus gefährdet. In den Stellungnahmen zum Gesetzesentwurf gibt es von Gremien, Verbänden und Institution auch Bedenken über die ausreichende pädagogische Qualifikation der genannten Personengruppen bzw Kritik an dem vorgeschlagenen Qualifizierungsprogramm von 25 Tagen oder einem einjährigen Berufspraktikum (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013). Die Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft Baden-Württemberg (Ver.di) hält in ihrer Stellungnahme zum Gesetzesentwurf beispielsweise fest, dass sie zwar die “Öffnung des Fachkräftekatalogs hin zur Multiprofessionalität im Prinzip begrüßt”, es aber notwendig wäre, darauf hinzuweisen, dass es sich bei den neuen Fachkräften um “Fach- und Zusatzkräfte” handelt, die “zusammen mit mindestens einer sozialpädagogischen Fachkraft [...] in jeder Gruppenform arbeiten” sollten (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013: 25). Darüberhinaus merkt der Paritätische Wohlfahrtsverband an, dass es wichtig wäre “Maßnahmen zu initiieren, die zum Ziel haben, dass in jeder Kindertageseinrichtung zusätzlich eine Pädagogin der frühen Kindheit mit akademischem Abschluss beschäftigt wird”. So könnte “durch eine Anhebung des Niveaus der Ausbildungsabschlüsse für den frühkindlichen Bereich noch ein erhebliches Potenzial erschlossen werden” (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013: 24).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Fachkräfte in Finnland, Dänemark, Polen, Italien und Frankreich über eine tertiäre Ausbildung mit einer Dauer von drei bis fünf Jahren auf einem ISCED-Ausbildungsniveau der Stufe 5A oder 5B verfügen. In Finnland arbeiten zusätzlich auch Fachkräfte mit einer dreijährigen post-sekundären Berufsausbildung in Sozialwesen und Gesundheitspflege auf ISCED-4A-Niveau. (Oberhuemer und Schreyer 2010, Oberhuemer et al. 2009) Aufgrund der geforderten, hohen Qualifikationen der Fachkräfte verfügen in allen genannten Staaten, außer Baden-Württemberg, mindestens 50 Prozent der direkt mit Kindern Beschäftigten über eine Ausbildung auf tertiärem Niveau (auch unter Einbezug der AssistentInnen in den pädagogischen Teams). (Oberhuemer und Schreyer 2010: 63, Onnismaa 05/2013, Mantovani 05/2013, Zytka 05/2013, Meyer-Elmenhorst 05/2013, Thollon Behar 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013) In Baden-Württemberg dürften die Ausbildungen und Qualifikationen der Fachkräfte durch den aktuell veränderten Fachkräftekatalog von Kinderbetreuungseinrichtungen zukünftig sehr unterschiedlich ausfallen. Die Vorschreibung einer Mindestausbildung auf einem gewissen ISCED-Niveau oder ein vorgeschriebener Prozentsatzes an AkademikerInnen scheint hier in naher Zukunft nicht vorgesehen zu sein (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013).

4.4.1.3 Multiprofessionelle Teams

Die Kernkräfte in den Kinderbetreuungseinrichtungen in Dänemark verfügen über eine umfassend angelegte sozialpädagogische Ausbildung, die sowohl auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorbereitet als auch die sozialpädagogische Arbeit mit Erwachsenen in verschiedenen Arbeitsfeldern (Oberhuemer und Schreyer 2010: 60). Die Fachkräfte in Finnland kommen ebenfalls aus verschiedenen Bereichen, sie absolvieren Ausbildungen mit dem Schwerpunkt (Früh-)Pädagogik, Sozialwesen oder Gesundheitspflege (Oberhuemer et al. 2009:

24f.), wobei vorgeschrieben ist, dass mindestens ein Drittel der Fachkräfte pro Kindergruppe eine Ausbildung im Bereich der (Früh-)Pädagogik absolviert haben muss. (Onnismaa 05/2013, Oberhuemer und Schreyer 2010: 112). In Polen und Frankreich werden die Fachkräfte in ihrer Arbeit temporär durch zusätzliche Fachkräfte aus anderen Berufsfeldern unterstützt. In Polen werden zT PsychologInnen, PädagogInnen, Heil- bzw SonderpädagogInnen oder MusiklehrerInnen zur pädagogischen Arbeit mit den Kindern hinzugezogen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 302). In Frankreich gibt es in manchen écoles maternelles Teams aus PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und SpezialistInnen für Kinder mit Behinderungen (Sprach- und BewegungstherapeutInnen). Da diese Teams jedoch nur in bestimmten Gegenden zum Einsatz kommen, hat nicht jede école maternelle die Möglichkeit auf dieses Unterstützungssystem zurückzugreifen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 130). In Baden-Württemberg führt die Öffnung des Fachkräftekataloges für Kinderbetreuungseinrichtungen dazu, dass in Zukunft Personen aus unterschiedlichen Berufsfeldern als Fachkräfte angestellt werden können. Durch diese Gesetzesänderung kann es also automatisch zu einer Zusammensetzung multiprofessioneller Teams in allen Einrichtungen kommen. Wichtig könnte hierbei für die Zukunft sein, einen Mindestanteil an pädagogischen Fachkräften pro Team festzulegen (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013: 25). In Italien werden nach dem Gesetz Kinder mit Behinderungen in Regelkindergärten integriert, indem die Anzahl der Kinder in einer Gruppe reduziert und zusätzlich Integrationsfachkräfte hinzugezogen werden (Oberhuemer und Schreyer 2010: 184).

4.4.1.4 AssistentInnen

In vielen Staaten werden neben qualifizierten Fachkräften auch AssistentInnen in elementarpädagogischen Teams eingesetzt. Die Aufgaben, die von den AssistentInnen in der täglichen Betreuungsarbeit übernommen werden, reichen von Reinigungsarbeiten und Unterstützung der Fachkräfte bis zur persönlichen Assistenz der Kinder, wie dies zum Beispiel in Finnland der Fall ist (Eurydice 2009b: 117).

In Frankreich wird für die Arbeit als AssistentIn in einer école maternelle eine Ausbildung auf ISCED-3-Niveau gefordert (Thollon Behar 05/2013). In Dänemark besuchen pädagogische AssistentInnen ein Ausbildungsprogramm, dass bis zu zwei Jahren und neun Monaten dauern kann und auf ISCED-3-Niveau abschließt (Ministry of Children and Education Denmark 05/2013). Zusätzlich werden aber auch Personen ohne formale Qualifikation beschäftigt (Aushilfskräfte) (Eurydice 2009b: 118). In Finnland, wo die AssistentInnen als persönliche UnterstützerInnen der Kinder und nicht als Hilfspersonal für die Fachkräfte angesehen werden, wird von AssistentInnen ebenfalls ein Ausbildungsniveau auf ISCED-3A-Niveau gefordert, zumeist eine "höhere Sekundarausbildung in Kinderbetreuung, einschließlich einer speziellen Qualifikation für Spielgruppen" (Eurydice 2009b: 117). In den Kindergarteneinrichtungen in Italien sind keine AssistentInnen im Einsatz. Alle Personen, die mit der Betreuung der Kinder betraut sind, müssen eine Ausbildung zur Fachkraft absolviert haben. Auch in Baden-Württemberg ist dies der Fall. Die Teams sollten ausschließlich aus Fachkräften bestehen, wobei es in der Praxis auch Situationen gibt, in denen nicht ausgebildetes Personal für einen befristeten Zeitraum beschäftigt wird (Kilian 05/2013). Für Polen blieb unbeantwortet, ob AssistentInnen in Kindergärten ein-

gesetzt werden bzw. welche Ausbildung für diese Personengruppe gefordert wird (Zytko 05/2013).

4.4.1.5 Fortbildungsmaßnahmen und -ausmaß

Die Regelungen in Kindergärten, die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen betreffend, werden in Frankreich, Polen, Finnland und Italien zentral vorgegeben, während darüber in Dänemark, Österreich und Deutschland auf Bundesländer-ebene entschieden wird. Für die Lehrkräfte in den écoles maternelles besteht pro Schuljahr die Verpflichtung, an vier halbtägigen Fortbildungskursen (etwa 18 Stunden) teilzunehmen (meist zu Fragen den Lehrplan betreffend). Darüber hinaus haben die Fachkräfte während ihrer gesamten Berufszeit einen Anspruch auf die Teilnahme an 36 Wochen freiwillige Fortbildung, für die sie, sofern die Angebote anerkannt sind, etwa 85 Prozent ihres Gehaltes bezahlt bekommen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 142). Zum Teil finden auch Teamsupervisionen unter der Anwesenheit von PsychologInnen statt, um Praxiserfahrungen zu analysieren und sich über bestehende Schwierigkeiten auszutauschen. Dieses Angebot besteht jedoch nicht in allen Einrichtungen (Thollon Behar 05/2013). Für AssistentInnen in der école maternelle gibt es keine rechtlich vorgeschriebene, zentral geregelte Verpflichtung zur Weiterbildung. Die jeweilige Gemeinde, als Arbeitgeberin der AssistentInnen, entscheidet darüber (Thollon Behar 05/2013). In Polen sind für Fachkräfte regelmäßige Fortbildungsmaßnahmen vorgeschrieben, da sie Teil des normalen beruflichen Aufstiegsystems sind. Für jeden Grad des Aufstieges ist eine Fortbildung vorgesehen (Zytko, 05/2013). In Finnland gibt es zwar ein nationales Gesetz, welches frühpädagogischem Personal vorschreibt, drei bis zehn Tage im Jahr (kostenlos) an Fort- und Weiterbildungen teilzunehmen, und den ArbeitgeberInnen, diese anzubieten. Bezüglich der Ausformung und des Umfangs gibt es jedoch große regionale Unterschiede (Kahiluoto 05/2013, Onnismaa 05/2013). In Italien haben die Fachkräfte in Kindergärten traditionell Anspruch auf 120 bis 200 Stunden jährlich für Fortbildung bzw Dokumentation oder Elternarbeit, die als bezahlte Arbeitszeit gelten (Oberhuemer und Schreyer 2010: 193). In Dänemark ist es Aufgabe der Gemeinden, durch jährliche Evaluationen, die Notwendigkeit einer Fortbildung zu ermitteln und ggf zu beantragen (Ministry of Children and Education Denmark, 05/2013). Eine Schätzung besagt, dass Fachkräfte in der Regel ein bis drei Tage im Jahr an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen, wobei akademische Weiterbildungen zunehmen (Oberhuemer und Schreyer 2010: 63). Die Kurse werden zT vom Arbeitgeber finanziert und als Arbeitszeit angerechnet. Für AssistentInnen ohne Qualifikationen wurde ein zweieinhalb Jahre dauernder, berufsbegleitender Qualifizierungskurs an Hochschulen eingeführt. Dafür müssen, neben neun Jahren Schulpflicht, mindestens fünf Jahre Berufserfahrung im pädagogischen Bereich nachgewiesen werden. Durch Abschluss dieser Bildungsmaßnahme werden sie zu voll qualifizierten Fachkräften (Oberhuemer et al. 2009: 18f.).

In Deutschland gibt es keine landesweit einheitlichen Standards für Fort- und Weiterbildung. Oberhuemer und Schreyer (2010: 86) halten fest: “ErzieherInnen bemängeln, dass die Freistellung zur Fortbildung aufgrund von Personalengpässen oft nicht möglich ist. Vielfach nutzen sie Weiterbildungsangebote in ihrer Freizeit und finanzieren sie ganz oder teilweise selbst”. In Baden-Württemberg gibt es dementsprechend keine genauen Regelungen für die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von Fachkräften und AssistentInnen in Kinderbetreuungsein-

richtungen (Bertelsmann Stiftung 2011: Ländermonitor Baden-Württemberg). Es wird vom Kultusministerium jedoch festgehalten, dass es laut Gesetz die Aufgabe einer Kindertagesstätte, ist “die notwendigen Qualifizierungsangebote für Mitarbeiterinnen und Träger und die Begleitung von Evaluierungsprozessen in den Einrichtungen [...] sicherzustellen.” (§ 22 a SBG VIII nach Meyer-Elmenhorst 05/2013)

4.4.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

4.4.2.1 Fachkräfte

In Österreich werden die geforderten Qualifikationen für Fachkräfte in Kindergärten im Rahmen eines Bundesgesetzes landesweit einheitlich vorgegeben (Art 14 Abs 3 lit d B-VG), wobei die Länder das Grundsatz-Gesetz ihrem jeweiligen Bedarfen entsprechend anpassen dürfen (§2 und §3 BGBl 1968/406, vgl Kapitel 4.4.2.3, Seite 52). Da es sich in Österreich um ein altersgestaffeltes Betreuungsmodell handelt, gelten für Fachkräfte, die in Kinderkrippen mit Kindern von null bis drei Jahren arbeiten, teils andere Qualifikationsanforderungen als für Fachkräfte in Kindergärten: In Niederösterreich wird für Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern *unter drei Jahren* statt einer Ausbildung zur KindergartenpädagogIn, eine einschlägige, oder 220 Stunden dauernde, Ausbildung vorgeschrieben. In Oberösterreich ist zusätzlich zum Abschluss als KindergartenpädagogIn, eine Ausbildung zur Früherziehung erwünscht. In Salzburg wird in der Arbeit mit den unter Dreijährigen neben der Ausbildung zur KindergartenpädagogIn auch eine Ausbildung zur LehrerIn, SozialarbeiterIn, PsychologIn u.ä. akzeptiert. In Tirol ist ein Abschluss als KindergartenpädagogIn mit einer zusätzlichen Ausbildung zur Früherziehung vorgeschrieben. In Vorarlberg ist diese Zusatzausbildung ebenfalls erwünscht, darüberhinaus sind auch ErzieherInnen und PflichtschullehrerInnen zur Arbeit mit den unter Dreijährigen berechtigt (Baierl und Kaindl 2011: 86).

Für die pädagogische Arbeit mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren als voll qualifizierte Fachkraft wird laut Bundesgesetz (Art 14 Abs 3 lit d B-VG) grundsätzlich in allen Bundesländern der Abschluss der Ausbildung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik vorausgesetzt (Reife- oder Diplomprüfung)¹⁰. Die Ausbildung beginnt in der Regel im Alter von 14 Jahren und dauert fünf Jahre auf berufsqualifizierender höhere Sekundarstufe. Darüber hinaus ist es auch möglich, die Ausbildung in Form eines fünfsemestrigen Kollegs zu absolvieren. Voraussetzung hierfür ist die erfolgreich abgelegte Reifeprüfung an einer beliebigen Schule bzw einer Studienberechtigungsprüfung. Am Ende beider Ausbildungswege steht der Erhalt eines dualen Abschlusses auf ISCED-Niveau 3A/4A als Berufsausbildung und mit Reife- und Diplomprüfung (BMUKK 2013a). Der Lehrplan dieser Qualifizierung sieht sowohl praktische als auch theoretische Elemente vor (BGBl II 2004/327 idF BGBl II 2012/256).

4.4.2.2 AssistentInnen

Bei der Frage nach der Qualifikation für AssistentInnen besteht in Österreich keine einheitliche Regelung, jedes Bundesland entscheidet über das benötig-

¹⁰Die Qualifikationsanforderungen an Kindergartenfachkräfte dürfen jedoch von den Ländern angepasst werden und können somit auch darunter liegen (§2 und §3 BGBl 1968/406 vgl Kapitel 4.4.2.3, Seite 52).

te Qualifikationsprofil im eigenen Ermessen. Dementsprechend unterschiedlich fallen die geforderten Qualifikationen für AssistentInnen in den österreichischen Bundesländern aus. Während für die Arbeit mit Kindern von drei bis sechs Jahren im Burgenland 200 Stunden Ausbildung, in Kärnten 430 Unterrichtseinheiten, in Oberösterreich 60 Stunden, in Niederösterreich 80 Stunden Theorie und 60 Stunden Praxis und in der Steiermark 300 Stunden Theorie und drei Monate Praxis gefordert werden, bestehen in Wien, Vorarlberg, Tirol und Salzburg keine geforderten Qualifikationen. (Baierl und Kaindl 2011: 21f.) Die Anforderungen an AssistentInnen, die in Kinderkrippen tätig sind, unterscheiden sich dabei wiederum zT von den Anforderungen an AssistentInnen in Kindergärten. Dies ist der Fall in Niederösterreich, Salzburg und Vorarlberg. In Niederösterreich werden statt 80 Stunden Theorie und 60 Stunden Praxis eine einschlägige oder 220 Stunden dauernde Ausbildung gefordert. In Salzburg ist eine Tageseltern- oder Pflegeeltern-Ausbildung empfohlen und in Vorarlberg wird eine Ausbildung als Spiel- bzw. KindergruppenbetreuerIn vorausgesetzt. In den übrigen Bundesländern unterscheiden sich die Anforderungen an AssistentInnen in Kinderkrippen und Kindergärten nicht (Baierl und Kaindl 2011). Eine Art 15a B-VG Vereinbarung, die eine Mindestausbildung von AssistentInnen österreichweit regelt, ist in Planung (Schmid 05/2013).

4.4.2.3 Hilfskräfte als Fachkräfte

Grundsätzlich wird im Rahmen eines Bundesgesetzes landesweit einheitlich festgeschrieben, dass als Fachkräfte in Kindergärten nur jene Personen arbeiten dürfen, die den Abschluss einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik auf ISCED-Niveau 3A/4A nachweisen können (Art 14 Abs 3 lit d B-VG). Das betreffende Bundesgesetz, das die Anstellungserfordernisse festlegt, lässt den Ländern jedoch sehr viel Spielraum. So ist vorgesehen, dass im Falle eines Mangels an qualifiziertem Personal auch eine "hinreichende Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von Kleinkindern und [der] Nachweis einer Hospitier- oder Praxiszeit von vier Wochen in einem Kindergarten" ausreichend ist, um als Fachkraft in einem Kindergarten tätig zu sein. (§2 und §3 BGBl 1968/406) Dass die Bundesländer die Anstellungserfordernisse ihren Bedarfen entsprechend anpassen dürfen, führt dazu, dass auch Personen ohne Qualifikation im Rahmen eines kündbaren Dienstverhältnisses, als vollwertige KindergartenpädagogInnen angestellt werden können (§2 und §3 BGBl 1968/406).

4.4.2.4 Aktuelle Veränderungen

In Österreich gab es bisher nicht die Möglichkeit eine Ausbildung zur KindergartenpädagogIn auf Hochschulniveau zu absolvieren. Dies wird sich nun ändern: Derzeit liegt in Österreich ein Gesetzesentwurf zur Begutachtung vor, der die Einführung eines Bachelorstudiums für den "Elementar- und Primarbereich" vorsieht. Ob und wann dieser Gesetzesentwurf angenommen wird, steht noch nicht fest. Ebenso wenig ist geklärt, welche Hochschulen den Studiengang anbieten werden.

4.4.2.5 Fortbildungsmaßnahmen und -ausmaß

Während in Kärnten und Wien diesbezüglich keine Vorschriften bestehen, müssen Betreuungspersonen im Burgenland und der Steiermark an drei Tagen im

Jahr und in Vorarlberg an mindestens vier Tagen im Jahr an Fortbildungsmaßnahmen teilnehmen. In Niederösterreich sind zwei Tage innerhalb von drei Jahren für Fortbildungen vorgesehen und in Oberösterreich dürfen maximal fünf Tage Dienstfreistellung für Fortbildungsveranstaltungen genehmigt werden, wobei zwei Tage davon auf betriebsfreie Zeiten entfallen müssen. In Tirol dürfen Betreuungspersonen für bis zu fünf Tagen Fortbildung in den Ferien verpflichtet werden (hier handelt es sich um keinen Mindestanspruch, sondern um das maximale Ausmaß) und in Salzburg besteht ein Anspruch von maximal drei Tagen Fortbildung im Jahr sowie eine Verpflichtung zu 16 Stunden Fortbildung in Eigenverantwortung jährlich (Baierl und Kaindl 2011: 29f.)

4.5 Gehälter

Angemessene Löhne stellen eine nicht zu unterschätzende Rahmenbedingung im Bereich der frühen Bildung und Betreuung dar, da geringe Gehälter zu einer geringeren Prozessqualität für die kindliche Entwicklung führen. Sie halten qualifiziertes und engagiertes Personal davon ab, in diesem Bereich zu arbeiten, schaden dem Ansehen des Berufes und führen zu einer hohen Personalfuktuation (Ackermann 2006, Huntsman 2008, Manlove und Guzell 1997, Moon und Burbank 2004, OECD 2012b: 1ff, UNICEF 2008: 23)

Die mit den niedrigen Gehältern einhergehende hohe Personalfuktuation hat negative Auswirkungen auf die Betreuungsqualität, da eine instabile Betreuungssituation die (sprachliche, psycho-soziale, ...) Entwicklung der Kinder negativ beeinflussen kann. Betreuungspersonal und Kinder können keine stabile Beziehung aufbauen und entwicklungsfördernde Interaktionen werden seltener. (CCL 2006, OECD, 2012b: 1, 3, Whitebook 2002, Torquati 2007) In Betreuungseinrichtungen mit häufigem BetreuerInnenwechsel verbringen die Kinder weniger Zeit mit sinnvollen Beschäftigungen. Betreuungspersonal mit geringen Löhnen tendiert dazu, weitere Jobs anzunehmen, aufgrund von Ermüdungserscheinungen ihre Aufgaben unzufriedenstellend zu erledigen und weniger Engagement zu zeigen (OECD 2012c: 5).

Gute Bezahlung kann die MitarbeiterInnenmotivation erhöhen und zieht gut qualifizierte Arbeitskräfte an, die in weiterer Folge mit ihrem Job zufrieden sind, ihre Aufgaben gut erfüllen und länger im Beruf und in der jeweiligen Einrichtung bleiben. Letzteres führt zu stabilen Beziehungen zwischen Kindern und Betreuungspersonal, und zu einer achtsamen und entwicklungsfördernden Betreuungssituation (Moon and Burbank 2004, OECD 2012b: 4), zufriedenen, weniger aggressivem Verhalten der Kinder und besserer sprachlicher Entwicklung (CCL 2006, OECD 2012c: 5). Außerdem hat eine Studie von Pianta et al. (2009) gezeigt, dass gute Bezahlung von VorschulerzieherInnen (gleiche Gehälter wie GrundschullehrerInnen) zu einer Erhöhung der kognitiven Leistungen der betreuten Kinder führt (Pianta et al. 2009, nach OECD 2012c: 5).

In diesem Kontext lautet das Ziel 25 des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Union (ECNC 1996: 30): "Alle qualifizierten Beschäftigten in Einrichtungen sollten mindestens einen national oder lokal festgelegten Tariflohn erhalten, keinesfalls weniger. Für umfassend ausgebildetes Personal sollte dieser Tariflohn dem von Lehrer/-innen vergleichbar sein." (ECNC 1996: 30)

4.5.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

In Finnland, Frankreich, Polen, Italien und Dänemark - dh in allen untersuchten Staaten, außer in den deutschsprachigen - existieren für KinderbetreuerInnen zentral vorgegebene Gehälter. In Finnland beträgt das monatliche Einstiegsgehalt für Kindergarten "Lehrer" (Uniabschluss oder polytechnic training" in social service) 2.494 Euro (brutto). Dieses Gehalt wird gemäß Kollektivvertrag, für die Gemeinden als Arbeitgeber landesweit vorgeschrieben (Onnismaa 05/2013). In Frankreich erhält eine ausgebildete PädagogInnen laut nationaler Gehaltstabelle für den öffentlichen Dienst 2.000 Euro monatliches Einstiegsgehalt (unklar bleibt leider, ob es sich hierbei um das Nettogehalt handelt). In Dänemark gibt es zwar keine landesweit, gesetzlich vorgeschriebene Regelung zur Höhe der Einstiegsgehälter, es besteht aber eine einheitliche Vereinbarung über das monatliche Mindestgehalt zwischen den lokalen Gemeinden, der Vertretung der PädagogInnen und der Vertretung der pädagogischen AssistentInnen. Das monatliche Einstiegsgehalt für eine Fachkraft beträgt hier 3.500 bis 3.700 Brutto (Ministry of Children and Education, Denmark, 05/2013).

In Polen und Italien werden die Gehälter für Kindergartenfachkräfte zwar zentral vorgegeben, die Vorgaben beziehen sich allerdings nur auf staatliche Einrichtungen. In kommunalen und privaten Einrichtungen können die Gehälter der Fachkräfte durchaus abweichen. In Polen liegt das monatliche Einstiegsgehalt für sogenannten "NachwuchslehrerInnen" in einem staatlichen Kindergarten bei rund 500 Euro und steigt dann mit dem weiteren Aufstieg bis zum/-r "geprüften" Lehrer/-in auf etwa 1.200 Euro monatlich (Zytka 05/2013). Das Einstiegsgehalt für Kindergartenfachkräfte in Italien beträgt in staatlichen Einrichtungen 1.330 Euro im Monat (netto). In kommunalen und privaten Einrichtungen (etwa 1/3 aller Einrichtungen in Italien) existieren unterschiedliche Verträge, zumeist verdienen die Fachkräfte dort zehn bis 15 Prozent weniger. (Mantovani 05/2013, Oberhuemer und Schreyer 2010: 180) In Baden-Württemberg sowie in gesamt Deutschland existiert keine Lohnmindestgrenze für pädagogische Fachkräfte, auch hier unterscheiden sich die Gehälter in ihrer Höhe je nach Träger (öffentliche, kirchliche oder private Einrichtungen): Für Beschäftigte im öffentlichen Dienst beträgt das Einstiegsgehalt für staatliche anerkannte ErzieherInnen derzeit 2.405 Euro brutto. Bei kirchlichen Beschäftigten im pädagogischen Bereich variieren die tariflichen Bestimmungen je nach Kirche - generell orientieren sich die Vergütungen dort jedoch am Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst. Bei freien Trägern lässt sich noch weniger genau bestimmen, wie die (Einstiegs-)Gehälter liegen - in der Tendenz jedoch unter jenen für Fachkräfte im öffentlichen Dienst (Hehl 05/2013).¹¹ Die OECD verwies noch im Jahr 2006 darauf, dass "die statistischen Angaben aus verschiedenen Staaten [...] große **Verdienstunterschiede zwischen Erziehern und Lehrern** erkennen [lassen], wobei erstere in den meisten Staaten schlecht ausgebildet sind und vom Verdienst her nahe am Mindestlohn liegen. Die hohe Fluktuationsrate in der Kinderbetreuung überrascht daher nicht." (OECD 2006b: 5) Der aktuelle Staatenvergleich ergibt:

- Dieses Ungleichgewicht trifft zumindest in Italien, Frankreich und Polen

¹¹Die Angaben hier können nur einen groben Anhaltspunkt für einen Vergleich von Gehältern liefern. Berücksichtigt werden muss, dass sich sowohl die Lebenshaltungskosten als auch die Zahl der ausbezahlten Monatsgehälter sowie die Höhe der Steuern in den untersuchten Staaten stark unterscheiden können.

nicht zu! Hier erhalten Kindergartenfachkräfte und LehrerInnen etwa das gleiche Gehalt. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 142, 189, 303)

- In Finnland und Dänemark, wie auch in Baden-Württemberg und Österreich, verdienen Kindergarten-PädagogInnen weniger als LehrerInnen.
- In Finnland ist das Gehalt von KindergartenpädagogInnen sogar deutlich geringer. Unattraktive Arbeitsbedingungen (Mangel an Vorbereitungszeit, unklare Arbeitsplatzbeschreibungen) führen im Verbund mit einer geringen Bezahlung (Gehalt um 300 bis 500 Euro niedriger als jenes von LehrerInnen) dazu, dass der Bereich von akademischen Fachkräfte zunehmend gemieden wird. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 122)
- In Österreich liegt das Gehalt von Kindergarten-PädagogInnen ebenfalls deutlich unter jenem von LehrerInnen. Der AMS-Gehaltskompass (beruhend auf einer Auswertung von Kollektivverträgen, angereichert um Informationen aus dem Mikrozensus) weist für Kindergartenpädagoginnen ein Einstiegsgehalt zwischen 1.760 und 1.950 Euro brutto aus, VolksschullehrerInnen verdienen beim Berufseinstieg hingegen zwischen 1.940 und 2.160 Euro brutto. Der Unterschied beträgt somit rund 200 Euro.

4.5.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

Die Situation in den österreichischen Bundesländern wurde detailliert bereits in Kapitel 3.5 (Seite 26) beschrieben.

4.6 Personaldiversität

Sowohl die OECD (2006a, 2012a: 6) als auch das ECNC empfehlen eine Diversität der Personalzusammensetzung entlang der Merkmale Geschlecht und Ethnie. Kinder - so wird argumentiert - profitieren von Personaldiversität, da sie dadurch offen für neue Ideen und andere Anschauungen werden. Personaldiversität soll Vorurteilen entgegenwirken und den Respekt gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen fördern. (OECD 2006a, OECD2012a: 6) In dieser Annahme liegt aber auch eine gewisse Gefahr - sie kann als schlichte Aufforderung an die jeweiligen Personen begriffen werden, ihre vorgebliche Differenz einzubringen. Damit würde aber eine Form der Diskriminierung einhergehen: die Festlegung der Personen auf eine klischeehaft begriffene Unterschiedlichkeit. (Terkessidis 2011: 192)

In Bezug auf Genderdiversität wird außerdem argumentiert, dass Kinder - insbesondere Buben - durch männliche Rollenvorbilder im Rahmen der institutionellen Kinderbetreuung profitieren. Darüber hinaus soll eine stärkere männliche Präsenz dazu führen, dass Kinderbetreuungseinrichtungen zunehmend "gender-neutral" werden (OECD 2006a, OECD 2012a: 6). Die Empfehlung des Netzwerks Kinderbetreuung der EU (ECNC) lautet daher "20 Prozent der Beschäftigten in öffentlichen Einrichtungen sollten Männer sein." (ECNC 1996: 30)

Für den Bereich der ethnischen Diversität gibt es weder vom ECNC noch von der OECD konkrete Zielzahlen. Erfahrungen aus den USA zeigen, dass eine vehemente Anti-Diskriminierungsgesetzgebung, in der einerseits Diskriminierungen

streng geahndet werden und andererseits Minderheiten aktive Unterstützung erfahren, die Etablierung von Diversität fördert. (Becker 2006a: 16f) Der Staat verfügt also, was diese Frage betrifft, über eine rechtliche Gestaltungsmacht. Darüber hinaus kann er auch die Einstellungspraxis im öffentlichen Dienst und von Betrieben, die mit öffentlichen Mitteln gefördert werden, durch Auflagen beeinflussen. (Terkessidis 2011: 191) In den USA ist bezüglich der Personalrekrutierung zB eine pro-aktive Personalpolitik üblich, dh Arbeitgeberinnen versuchen schon im Vorfeld, geeignete MitarbeiterInnen zu einer Bewerbung zu motivieren. So versuchen dort Universitäten, die Zahl ihrer BewerberInnen aus Minderheiten zu erhöhen, indem sie mit den Selbstorganisationen dieser Bevölkerungsteile zusammenarbeiten. Dadurch versucht man den Umstand auszugleichen, dass Angehörige von Minderheiten oft nicht über die nötigen Kontakte und informellen Netzwerke verfügen, die im Rahmen der Vergabe bestimmter Stellen relevant sind. (Terkessidis 2011: 197f)

4.6.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

Der Anteil der männlichen Fachkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen ist in allen untersuchten Staaten äußerst gering, mit Ausnahme von Dänemark: Dort arbeiten rund 15 Prozent Männer in Kinderbetreuungseinrichtungen, in Frankreich immerhin sieben Prozent. In Finnland liegt der Anteil männlicher Fachkräfte bei 2,7 Prozent, in Baden-Württemberg bei 2,3 Prozent und in Italien und Polen ist der Anteil mit jeweils 0,4 Prozent am geringsten. Das durchschnittliche Alter der Fachkräfte in Kinderbetreuungseinrichtungen liegt in den untersuchten Ländern bei rund 40 Jahren (Baden-Württemberg: 39,4, Frankreich 40,3, Polen 40,9, Dänemark 41, Finnland 42). Die kulturelle Vielfalt der Teams in den untersuchten Staaten kann aufgrund mangelnder Expertisen zu diesem Punkt nicht beurteilt werden. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 303, Bertelsmann Stiftung 2011: Ländermonitor Baden-Württemberg, Thollon Behar 05/2013, Mantovani 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013, Onnismaa 05/2013)

4.6.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

Auch in Österreich liegt der Anteil der männlichen Fachkräfte in Betreuungseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren weit unter den empfohlenen 20 Prozent. Den höchsten Anteil findet man mit drei Prozent in Salzburg, gefolgt von Tirol und Wien mit jeweils zwei Prozent. Burgenland, Kärnten, Oberösterreich, Steiermark und Vorarlberg weisen jeweils ein Prozent männliche Betreuer auf und in Niederösterreich liegt der Anteil der männlichen Mitarbeiter sogar noch niedriger. Das Durchschnittliche Alter der KindergartenpädagogInnen in Österreich liegt zwischen 37,6 Jahren in Vorarlberg, 38,5 in Wien, bei rund 40 Jahren im Burgenland, in Oberösterreich, Salzburg, der Steiermark und Tirol und bei etwa 42 Jahren in Kärnten und Niederösterreich. (Statistik Austria 2012: 87)

4.7 Bildungsrahmenplan

Ein Bildungsrahmenplan hat die Aufgabe, Inhalte und Methoden im Bereich der frühkindlichen Betreuung und Bildung auf staatlicher Ebene festzulegen. Er behandelt die Fragen *Was soll vermittelt werden?* und *Wie soll es vermittelt werden?* (NIEER 2007, OECD 2012d: 1). Rahmenrichtlinien für die pädagogische Praxis sollen die Betreuungspersonen dabei unterstützen, ihre pädagogischen Ziele zu klären, Entwicklungen und Abläufe zu bedenken, eine Struktur für den Betreuungsalltag zu gewährleisten und die wichtigsten Aspekte kindlicher Entwicklung im Blick zu behalten (Sirjaj-Blatchford 2004, OECD 2012d: 1).

Darüber hinaus kann ein gemeinsamer, qualitativ hochwertiger Bildungsrahmenplan - wenn angemessene Rahmenbedingungen vorhanden sind (Betreuungsschlüssel, Gruppengröße etc) - folgende Vorteile haben: Er gewährleistet einrichtungs- und altersübergreifende Qualitätsstandards, er leistet einen Beitrag zu einem gerechten Betreuungssystem (qualitativ hochwertige Betreuung aller Kinder), er bietet eine Basis für die Kommunikation zwischen Eltern und Betreuungspersonal und er fördert Kontinuität zwischen vorschulischem und schulischem Lernen. (OECD 2006a, OECD 2012d: 2, Desforges und Abouchaar 2003, Harris und Goodall 2006, Eurydice 2009a). Ein Bildungsrahmenplan kann aber auch die Freiheit und Kreativität des Betreuungspersonals einschränken und, wenn er jahrelang nicht überarbeitet wird, besteht die Gefahr, dass er nicht am neusten Stand ist. (Philips et al. 2002, OECD 2012d: 2) Bildungsrahmenpläne müssen deswegen verändert und angepasst werden können, wenn dies im Interesse der bestmöglichen Betreuung und Bildung der Kinder nötig erscheint. (NAEYC 2002, OECD 2012d: 2)

Die meisten OECD-Staaten haben bereits Bildungsrahmenpläne für ältere Kinder, meist für die vier- bis sechsjährigen. Obwohl die Entwicklung im Alter zwischen null und vier Jahren eine prägende Rolle im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung einnimmt, gibt es für jüngere Kinder weniger pädagogische Vorgaben. (OECD 2006a, OECD 2012d: 1, Bertrand 2007, OECD, 2012d: 1). Das Netzwerk Kinderbetreuung (ECNC 1996: 23) hält fest, dass alle Gruppenangebote für kleine Kinder von null bis sechs Jahren abgestimmte Werte und Ziele haben sollten (ECNC 1996: 23). Von verschiedenen Seiten wird zudem darauf hingewiesen, dass ein derartiger Orientierungsrahmen umso effektiver ist, je stärker die wichtigsten Stakeholder bei dessen Erstellung beteiligt sind. Ein Bildungsrahmenplan sollte daher immer in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Elternschaft, des Betreuungspersonals und anderen interessierten Gruppen erarbeitet werden. (ECNC 1996: 23, OECD 2006b: 7) Außerdem ist es wichtig, dass bei der Erstellung eines Bildungsrahmenplans die Diversität der betreuten Kinder (Kultur, familiäre Umgebung) und die unterschiedlichen Bedingungen, in denen junge Kinder aufwachsen, mitbedacht werden. (NAEYC 2002, OECD 2012d: 2)

Üblicherweise werden Bildungsrahmenpläne in zwei Kategorien eingeteilt:

1. Schulische Modelle, die vor allem kognitive-intellektuelle Aspekte fördern und die Vorbereitung auf die Schule anstreben.
2. Modelle mit einem ganzheitlichen pädagogischen Ansatz, die neben den kognitiv-intellektuellen Aspekten auch körperliche sowie affektiv-emotionale

Aspekte berücksichtigen und die Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt stellen, ihren Spielraum erweitern, ihre allgemeine Persönlichkeitsentwicklung und ihr Wohlergehen fördern wollen. (Pianta 2009, Bertrand 2007, UNESCO 2004, OECD 2012d: 3)

Laut ECNC sollen Bildungsangebote für Kleinkinder in der Gegenwart wirken und nicht auf die Schulzeit ausgerichtet sein. Auf diese Anforderung sollte insbesondere auch bei der Erstellung von Bildungsrahmenplänen geachtet werden. (ECNC 1996: 19) Im Rahmen des Berichts *Starting Strong II* (OECD 2006b: 7) gibt die OECD die Empfehlung ab auf detaillierte Angaben zu den gewünschten Lehrinhalten zu verzichten. Bildungsrahmenpläne sollten vielmehr allgemeine pädagogische Orientierungen umreißen und Entwicklungsziele für die jeweiligen Altersstufen festlegen (OECD 2006b: 7).

Diese Empfehlung wird jedoch insofern eingeschränkt als darauf hingewiesen wird, dass abstrakt formulierte Bildungsrahmenpläne, die kindzentriertes Arbeiten und individuelle kindliche Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellen, mit dem Anspruch, flexibel auf lokale Situationen reagieren zu können, gut qualifiziertes Personal (Ausbildung und Fortbildung) benötigen, das mit diesen allgemeinen Empfehlungen umgehen kann. Deswegen müssen Bildungsrahmenpläne mit angemessenen Fortbildungsmaßnahmen, guten Arbeitsbedingungen und geeigneten Arbeitsmaterialien einhergehen. In Staaten, in denen das Betreuungspersonal über wenig Aus- und Fortbildung verfügt, und in Staaten, in denen die Zuständigkeiten der Kinderbetreuung dezentral und unter Einbeziehung unterschiedlicher Träger geregelt sind, erachtet die OECD sehr konkret formulierte Leitlinien als sinnvoll. (OECD 2001, 2006a, 2012d: 8)

4.7.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

In allen untersuchten Staaten (Polen, Dänemark, Finnland, Italien und Frankreich), mit Ausnahme von Deutschland, werden die Bildungsinhalte für Kinderbetreuungseinrichtungen auf nationaler Ebene vorgegeben, wobei die genaue Ausgestaltung und Umsetzung dieser Inhalte auf lokaler Ebene erfolgt: Die pädagogischen Konzepte werden dann entweder von den lokalen Behörden oder von den Einrichtungen und/oder Fachkräften entworfen. Die in diesem Kapitel vorgestellten Bildungsrahmenpläne beziehen sich in ihrer Gültigkeit und Anwendung in den jeweiligen Staaten auf unterschiedliche **Altersgruppen**. In Dänemark und Finnland, mit ihrem altersintegrierten Modell, gelten die Curricula und die darin enthaltenen Bildungs- und Betreuungsziele für Kinder von der Geburt an bis zum 8. Lebensjahr. In Frankreich, Polen, Italien und Deutschland, mit ihrem altersgestaffelten Betreuungsmodell, beziehen sich die vorgeschriebenen Ziele nur auf die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen.

In Italien entwickelte man die nationalen Richtlinien für ein Curriculum im Jahr 2007 und betont dabei die Bedeutung der dezentralen Ausgestaltung dieses Rahmenplans. Der Rahmenplan gibt zwar die Ziele, Inhalte, pädagogischen Ansätze und praktische Umsetzungsbeispiele vor. Jede Einrichtung bzw. jede/r KindergartenlehrerIn entwickelt aber ein individuelles Curriculum, in dem die Herangehensweise festgehalten wird, mit denen Themen bearbeitet werden. Jedes einrichtungsspezifische Curriculum muss den Eltern und der Gemeinschaft vorgestellt werden, bevor es die Bewilligung zur Umsetzung erhält. (OECD 2012e: 105, 113)

In Polen bildet ebenfalls ein auf nationaler Ebene festgelegtes Kerncurriculum die Basis für die Bildungsarbeit im vorschulischen Bereich. In diesem Kerncurriculum werden die generellen Ziele, Lernerfolge und Rahmenrichtlinien festgehalten. Im Rahmen dieses Kerncurriculums verfassen die KindergartenlehrerInnen oder andere Personen ein sogenanntes “AutorInnencurriculum” in dem die Methoden angegeben werden, um diese Ziele zu erreichen. Das gewählte Curriculum muss von der Kindergartenleitung nach Rücksprache mit dem Lehrerkollegium freigegeben werden. (OECD 2012e: 114)

Das nationale Curriculum für die Bildungs- und Betreuungsarbeit in der école maternelle in Frankreich gibt die zu erreichenden Ziele sehr genau vor. Die Lehrkräfte haben jedoch die Möglichkeit der freien Auswahl der pädagogischen Methoden zur Erreichung dieser Ziele. In der Praxis zeigt sich hier oft ein Trend zur “Gleichförmigkeit der Methoden, wie sie von LehrerausbildnerInnen, LehrerInnen und SchulinspektorInnen vorgeschlagen werden” (Oberhuemer und Schreyer 2010: 132).

Auch in Finnland werden auf kommunaler Ebene einrichtungsspezifische Curricula verfasst, die sich im Rahmen eines nationalen “Kernplanes” bewegen müssen. Der nationale Bildungsrahmenplan ist dabei das Hauptsteuerungselement zur Entwicklung pädagogischer Qualität für Kindertagesbetreuungseinrichtungen im ganzen Land (Onnismaa 05/2013). In Dänemark existiert ebenfalls ein Bildungsrahmenplan auf nationaler Ebene, der Staat gibt hier aber nur geringe Vorgaben und verlangt, dass jede Einrichtung auch sein eigenes Bildungskonzept im Rahmen dieser Vorgaben entwirft. Die einrichtungsspezifischen Curricula müssen vom Einrichtungsbeirat (die Eltern bilden hier die Mehrheit) und den kommunalen Behörden genehmigt werden. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 57)

In Deutschland wird jedes Bundesland dazu angehalten, einen eigenständigen Bildungsrahmenplan (bezeichnet als Orientierungsplan) für die institutionelle Kinderbetreuung zu entwerfen (OECD 2012e: 113). In diesem Sinne existiert auch für Baden-Württemberg ein bundeslandspezifisches Curriculum, das die einzelnen Kinderbetreuungsinstitutionen unter expliziter Bezugnahme auf die Vorgaben, an die jeweiligen Gegebenheiten und die Bedürfnisse der Kinder anpassen sollen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2013). Das Ziel der einrichtungsbezogenen Konzeptionen ist dabei, “transparent und überprüfbar festzulegen, wie eine bestimmte pädagogische Qualität in der Einrichtung erreicht werden soll. Durch die gemeinsame Klärung von Aufgaben, Zielen, Umsetzungsmaßnahmen und Beurteilungskriterien gibt sich das Team eine überprüfbare Qualitätsorientierung”. (KVJS 2012) Auch wenn der verbindliche Charakter des sogenannten Orientierungsplanes betont wird und es inzwischen bei vielen Trägern anerkannte Bildungskonzepte zu dessen Umsetzung gibt, bisher hat der Bildungsrahmenplan in Baden-Württemberg noch keine Rechtsverbindlichkeit (Kilian 05/2013, Meyer-Elmenhorst 05/2013).

Betrachtet man die Bildungsrahmenpläne hinsichtlich ihrer **inhaltlichen Orientierung** so werden die untersuchten Staaten üblicherweise in zwei Gruppen eingeteilt: Staaten, in denen der Betreuungsbereich für Kinder von drei bis sechs Jahren dem Bildungsministerium unterstellt ist (Frankreich, Italien und Polen), verfolgen eher ein “Schulfähigkeitskonzept”, während die beiden nordischen Länder durch die lange Zuständigkeit des Sozialministerium bei der Bildung ihrer Kinder eher einen sozialpädagogischen, ganzheitlichen Ansatz verfolgen (OECD 2006b: 4) (vgl Kapitel 2.2, Seite 12). Kurz zusammengefasst könnte

man sagen, dass Italien, Polen und Frankreich einen “stärker zentralisierten und akademischen Ansatz für Inhalt und Methodik der Lehrplangestaltung [favorisieren], während der pädagogische Rahmen in der Tradition der Sozialpädagogik stärker lokal orientiert, kindzentriert und holistisch bleibt” (OECD 2006b: 4).

Tabelle T07: Bildungsrahmenpläne nach Altersgruppen

	Alter des Kindes in Jahren							Zuständigkeit beim Bildungs- ministerium	Tendenz zum “Schulfähig- keitsgesetz”
	0	1	2	3	4	5	6		
AT						5			✓
DK	0	1	2	3	4	5	6	✓	
	0	1	2	3	4	5	6		
FI	0	1	2	3	4	5	6	✓	
	0	1	2	3	4	5	6		
FR				3	4	5	6	✓	✓
				3	4	5	6		
IT				3	4	5	6	✓	✓
				3	4	5	6		
PL				3	4	5	6	✓	✓
				3	4	5	6		
Ba-Wü				3	4	5	6		

Quelle: *Österreich:* Art 15a B-VG, BMUKK (2009), BMWFJ (2010); *Dänemark:* Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); *Finnland:* Onnismaa (05/2013); *Frankreich:* Thollon Behar (05/2013); *Italien:* Mantovani (05/2013), Musatti (05/2013); *Polen:* Zytko (05/2013); *Baden-Württemberg:* Meyer-Elmenhorst (05/2013), Kilian 05/2013

Anmerkungen:

Bildungsrahmenplan für angegebene Altersgruppen rechtsgültig

Bildungsrahmenpläne für angegebene Altersgruppen werden in Form von pädagogischen Konzepten, die von lokalen Behörden, Einrichtungen oder Fachkräften entworfen werden, umgesetzt.

Mit Ausnahme von *Baden-Württemberg:* Hier handelt es sich um nationale Bildungsrahmenpläne.

Frankreich hat sich für ein Bildungskonzept entschieden, “das trotz der allgemein gehaltenen Definition in der Praxis auf die kognitive Entwicklung in den ersten Lebensjahren und den Erwerb einer Reihe von Kenntnissen, Fertigkeiten und Dispositionen hinausläuft” (OECD 2006b: 3). Kritisiert wird in diesem Zusammenhang häufig, dass die Lehrkräfte der école maternelle zunehmend einem sehr detaillierten Curriculum folgen müssen, das stark auf schulische Erziehung ausgerichtet ist und zu wenig Zeit für spielerische Aktivitäten lässt (Oberhuemer und Schreyer 2010: 128f., Thollon Behar 05/2013). Insgesamt wächst unter ExpertInnen die Befürchtung, dass die besonderen Bedürfnisse von Kindern unter sechs Jahren sowohl in der Ausbildung der Fachkräfte als auch in der Festschreibung der Bildungsziele der Betreuungseinrichtungen, zu wenig Berücksichtigung finden könnten (Thollon Behar 05/2013). In Polen wird ebenfalls in den Bildungszielen für Kindergärten das Ziel festgehalten, dass den Kindern Grundkenntnisse vor allem in Lesen und Schreiben vermittelt werden sollen. Das Ziel, die Kinder “schulfit” zu machen, wird auch im polnischen Bildungsrahmenplan betont. (Eurydice 2010) In Italien verhält es sich sehr ähnlich.

Zwar ist es erfreulich, dass auch hier die Bedeutung der Kindergärten als Bildungseinrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren bereits früh erkannt wurde. Es wird jedoch zunehmend Kritik laut, dass diese Einrichtungen sich zu stark an der Grundschule orientieren. So findet in italienischen Kindergärten beispielsweise eine Art “Laborunterricht” mit den Kindern statt, durch den sie sich verschiedene Wissensbereiche spielerisch und explorativ aneignen können. Dieser “Laborunterricht” wird jedoch von verschiedenen Fachkräften durchgeführt, was dazu führt, dass die Kinder oft keine durchgehende Bezugsperson zur Verfügung haben (Musatti 05/2013). In Finnland, wo der Bereich der institutionellen Kinderbetreuung seit kurzem ebenfalls dem Bildungsministerium unterstellt ist, wird derzeit das pädagogische Konzept von “educare” verfolgt, dass die Aspekte Bildung und Erziehung in einem gemeinsamen Angebot beschreibt. Die Frage, mit der man sich in Finnland seit dem Wechsel zum Bildungsministerium beschäftigt, lautet dabei: Wie sollen die zukünftigen Hauptaufgaben des Kinderbetreuungsbereiches definiert werden? Und welcher Schwerpunkt wird sich dabei durch die Unterstellung unter das Bildungsministerium herauskristallisieren? (Onnismaa 05/2013). In Dänemark, wo der Wechsel zum Bildungsministerium bereits im Jahr 2011 stattgefunden hat, wird zum jetzigen Zeitpunkt ein Lehrplan verfolgt, der vor allem einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, der auf das Wohlbefinden der Kinder, ihre Partizipationsmöglichkeiten und eine Zusammenarbeit mit den Eltern hin ausgerichtet ist. (Oberhuemer und Schreyer 2010: 57).

In Baden-Württemberg setzt der pädagogische Orientierungsplan für Kinderbetreuungseinrichtungen die “ganzheitliche Bildung” der Kinder ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die zu verfolgenden “Bildungs- und Entwicklungsfelder” orientieren sich dabei bewusst nicht an schulischen Fächern, sondern “an den Entwicklungsfeldern des Kindes, die als grundlegend angesehen werden für die Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation von Geburt an”. (WIBEOR 2013)

4.7.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

In Österreich wurde in Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern ein gemeinsamer bundesweiter Bildungsplan für Null- bis Sechsjährige erarbeitet. Mitgewirkt an der Gestaltung haben das Charlotte-Bühler-Institut, die Bildungsinstitutionen für Kindergartenpädagogik sowie VertreterInnen des Bildungsministeriums und aller Bundesländer. Der bundesweite Bildungsrahmenplan wurde für Kinder von null bis sechs Jahren erarbeitet. Dieser Bildungsrahmenplan ist jedoch nach Auskunft des Familienministeriums für die einzelnen Bundesländer nicht verbindlich. Rechtlich bindend hingegen ist das “Modul für Fünfjährige”, da dessen Anwendung im Rahmen einer § 15a B-VG Vereinbarung geregelt wurde. (Schmid 05/2013, BGBl. I Nr. 99/2009, BMUKK 2009, BMWFJ 2010) Darüberhinaus haben manche Bundesländer (zB Wien, Niederösterreich) auch eigene Bildungsrahmenpläne für die institutionelle Kinderbetreuung entwickelt.

Der **bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan** bezieht sich auf verschiedene Entwicklungsbereiche der Kinder und legt den Schwerpunkt auf die Vielfalt pädagogischer Konzeptionen und eine Methodenfreiheit der einzelnen Einrichtungen. Ziel des Bildungsrahmenplans ist es, “eine Übereinstimmung hinsichtlich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen”. (BMUKK 2009: 1)

Das **Modul für Fünfjährige**, durch das Kindergärten dazu angehalten werden, “insbesondere die Unterstützung der Schulreife und den Übergang zur Volksschule zu beachten” (BGBl. I Nr. 99/2009: § 15a B-VG 2009 Artikel 2 Abs. 5), umfasst sechs Bildungsbereiche (Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Natur und Technik) und enthält viele Praxisbeispiele. Ziel dieses Moduls ist es, die Kompetenzen der Kinder in diesen sechs Bildungsbereichen zu stärken. (BMWFJ 2010)

Besonders am Modul für das letzte Kindergartenjahr gab es Kritik von unterschiedlichen Seiten, wie etwa EduCare, Berufsvereinigungen aus Praxis, Ausbildung und Fortbildung, Trägern und namhaften wissenschaftlichen ExpertInnen (Der Standard 2010). So kritisierte zB Luise Hollerer (Leiterin der Pädagogischen PsychologInnen im Berufsverband Österreichischer PsychologInnen):

“Wenn Bildungsrahmenpläne im Kindergarten auf Altersstufen verengt werden, ist die Botschaft fatal: Ein Plan für 5-6 jährige legt nahe, dass alle auf ein Leistungsziel vor Schuleintritt hingeführt werden sollen [...] Hard facts der Psychologie und Neurowissenschaften zeigen die große Entwicklungsbandbreite der Kinder vor dem 10. Lebensjahr auf. Da gibt es 4-jährige, die bereits lesen oder 6-jährige, die noch nicht zählen können. In diesem Alter darf es keinen Auftrag zu gleichen Anforderungen geben. Da brauchen wir Entwicklungsoffenheit: Sonst gehen frühe Begabungen verloren und Spätentwickler kommen unter enormen Druck [...] Hier gibt es einen Auftrag an Eltern und PädagogInnen: beobachten, im Austausch bleiben und kindliche Entwicklung individuell begleiten und fördern. Hier gibt es einen Auftrag an die Politik: Nicht planmäßig gleichbügeln, sondern Eltern und Personal entwicklungspsychologisch schulen!” (APA OTS 2010)

4.7.3 Die Situation in den untersuchten Staaten

Die Mindestgröße eines *Gemeinschafts- bzw Gruppenraumes* in einer Betreuungseinrichtung, in der auch Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren betreut werden, ist in Frankreich, Polen, Italien und Dänemark auf nationaler Ebene vorgeschrieben. Das vorgegebene Mindestmaß des Gruppenraumes beträgt in Italien zwei m² pro Kind, in Dänemark und Frankreich zwei m² und in Polen 2,5 m² bis drei m² pro Kind.¹² In Finnland und Deutschland gibt es keine landesweit vorgeschriebene Mindestgröße für einen Gruppenraum, sondern lediglich Empfehlungen. In Finnland liegen die Empfehlungen der zuständigen Regionen und Gemeinden bei mindestens neun m² pro Kind (Onnismaa 05/2013) und Baden-Württemberg empfiehlt als Mindestgröße für einen Gruppenraum in einem Kindergarten pro Kind mindestens drei m² (Meyer-Elmenhorst 05/2013).

¹²Quellen: Frankreich: Thollon Behar (05/2013); Polen: Zytko (05/2013); Italien: Mantovani (05/2013); Dänemark: Ministry of Children and Education Denmark (05/2013)

Tabelle T08: Größe der Gemeinschafts- und Gruppenräume und Außenbereiche in m²/Kind

	Gemeinschafts- und Gruppenräume			Außenbereiche		
	Kinder- krippen	Kinder- garten	alters- erweiterte Gruppen	Kinder- krippen	Kinder- garten	alters- erweiterte Gruppen
Bgld	2	2	2	14	14	14
Ktn	4,3-5,0	2,6-3,0	2,6-3,0	600m ² /Gruppe in der Nähe verfügbar	600m ² /Gruppe 480m ² /Gruppe	600m ² /Gruppe in der Nähe verfügbar
NÖ	2,5	2,4	2,5	20	20 bzw 500m ² /Gruppe	500m ² /Gruppe
OÖ	3,8	2,6	2,6	vorhanden, k.A. zur Größe	250m ² /Gruppe	vorhanden, k.A. zur Größe
Sbg	4	2	4	20	20	20
Stmk	5	2,4	3	keine Vorschrift	keine Vorschrift	keine Vorschrift
T	2,5	2,5	2,5	keine Vorschrift	keine Vorschrift	keine Vorschrift
Vbg	2,5	2,5	2,5	keine privaten oder öffentlichen Flächen		
W	3	3	3			

Kindergarten/Preschool*		
FR	2	13,3
IT	2	2
DK	2	keine nationale Vorschrift
FI	9	keine nationale Vorschrift
PL	2,5-3	überhaupt keine Vorschrift
Ba-Wü	3	8-10

Quelle: Österreich: Baierl und Kaindl (2011: 28), ausgenommen *Burgenland*: LGBl 2009/76 § 6 Abs 2 idF 20. 11. 2011; *Dänemark*: Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); *Finnland*: Onnismaa (05/2013), Kahiluoto (05/2013); *Frankreich*: Thollon Behar (05/2013); *Italien*: Mantovani (05/2013); *Polen*: Zytka (05/2013); *Baden-Württemberg*: Meyer-Elmenhorst (05/2013), KVJS (2013) Kommunalverband für Jugend und Soziales, Baden Württemberg

Anmerkungen: Es handelt sich hierbei um m² pro Kind, wenn nicht anders angegeben m² pro Gruppe. * Die Angaben beziehen sich auf Einrichtungen für Kinder von drei bis sechs Jahren.

Kärnten: Die Außenfläche muss bei einer Kindergruppe mindestens 600 m² und bei zwei Kindergruppen mindestens 1.200 m² betragen; für jede weitere Kindergruppe erhöht sich das Mindestausmaß um weitere 300 m² (Baierl und Kaindl 2011: 85).

Wien: In Wien "können die Freiflächen sowohl im privaten Raum (d.h. am Gelände der Einrichtungen selbst) oder im öffentlichen Raum (zB öffentlicher, für alle zugänglicher Spielplatz) gelegen sein" (Baierl und Kaindl 2011: 29).

Graue Werte weisen darauf hin, dass es sich um tatsächliche Größen und nicht um rechtliche Mindeststandards handelt.

Auch die Größe der zur Verfügung stehenden *Außenbereiche* in Einrichtungen in denen (auch) Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren betreut werden, ist in Frankreich einheitlich mit mindestens 13,3 m² pro Kind vorgegeben. Auch in Italien besteht diesbezüglich eine landesweite Vorschrift mit mindestens zwei m² pro Kind. Während Finnland und Dänemark diese Entscheidung den lokalen Kommunen überlässt, gibt es in Polen diesbezüglich überhaupt keine Regelungen, die Entscheidungen über Innen- und Außenflächen obliegen den Einrichtungen selbst. In Baden-Württemberg gibt es diesbezüglich eine bundeslandspezifische Empfehlung von mindestens acht bis zehn m² pro Kind, die jedoch nicht als rechtliche Vorschrift gelten.

4.7.4 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

Die Mindestgröße des *Gruppenraumes* in einem Kindergarten in Österreich wird von den Entscheidungsträgern der jeweiligen Bundesländer bestimmt. In allen Bundesländern sind hierfür rechtlich mindestens zwei bis drei m² pro Kind vorgesehen. Die geringste Mindestraumgröße liegt im Burgenland und Salzburg mit zwei m² und die höchste in Wien mit drei m² bzw in Kärnten mit 2,6 bis drei m² pro Kind (Baierl und Kaindl 2011: 28)

Die gesetzlich festgelegte Mindestgröße der *Außenflächen* von Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich wird ebenfalls von den jeweiligen Bundesländern festgelegt. Nach Umlegen der angegebenen Freiflächen auf die gesetzlich vorgeschriebenen Gruppengrößen zeigt sich, dass in Kärnten mit 24 m² pro Kind, gefolgt von Oberösterreich und der Steiermark mit jeweils 20 m² pro Kind die größten Außenflächen vorgeschrieben sind. In Niederösterreich beträgt die vorgeschriebene Größe rund 19,2 pro Kind, im Burgenland ist sie mit 14,2 pro Kind festgelegt und am geringsten fällt die vorgeschriebene Außenfläche in Kindergärten in Salzburg mit zehn bis elf m² pro Kind aus. In Wien, Vorarlberg und Tirol gibt es keine rechtlichen Vorgaben diesbezüglich, wobei im Kindergartenengesetz für Wien festgehalten ist, dass die Freifläche für einen Kindergarten "sowohl im privaten Raum (dh am Gelände der Einrichtungen selbst) oder im öffentlichen Raum (zB öffentlicher, für alle zugänglicher Spielplatz) gelegen sein" kann (Baierl und Kaindl 2011: 29).

4.8 Die Rolle von Arbeitsbedingungen

Unter Arbeitsbedingungen im ECEC-Bereich werden neben Gehalt, Betreuungsschlüssel und Gruppengröße (die in diesem Bericht in gesonderten Kapiteln behandelt werden) auch weitere Charakteristika wie Arbeitsbelastung, Zusammenarbeit im Team, Vorbereitungszeit, LeiterInnenfreistellung oder der Führungsstil der Kindergartenleiterin bzw des Kindergartenleiters verstanden (OECD 2012b: 1). Arbeitsbedingungen im Bereich der frühen Bildung und Betreuung werden jedoch selten beforscht (Sammons 2010, OECD 2012b: 1). Dabei haben die Arbeitsbedingungen maßgeblichen Einfluss auf die Betreuungsqualität.

Zu allererst bilden gute Arbeitsbedingungen die Voraussetzung, um qualifizierte Fachkräfte als MitarbeiterInnen zu gewinnen. Die Fähigkeit, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, wird nicht nur durch die Aus- und Weiterbildung des Betreuungspersonals beeinflusst, sondern auch durch die vorherrschenden Arbeitsbedingungen. (Shonkoff and Philips 2000, OECD 2012b: 1) Diese wirken sich auf die Zufriedenheit der MitarbeiterInnen mit ihrer Tätigkeit aus, auf die Fähigkeit, ihre Aufgaben zu erfüllen, auf die Möglichkeiten konstruktiv mit den Kindern zu interagieren, ihnen genug Aufmerksamkeit zu bieten und ihre Entwicklung zu fördern. Große Gruppen, geringer Betreuungsschlüssel und hohe Arbeitsbelastung sind potentielle Stressfaktoren für das Betreuungspersonal. Einige Studien zeigen, dass Betreuungspersonen mit hoher Arbeitsbelastung ihre Aufgaben weniger gut erfüllen können als KollegInnen mit geringerer Arbeitsbelastung. (De Schipper et al. 2007, OECD 2012b: 4) Die Anzahl der Urlaubstage und den Zuschlag, den BetreuerInnen für Mehrarbeit oder Überstunden erhalten, trägt ebenfalls zur Arbeitszufriedenheit bei (Doherty et al. 2000, OECD 2012b: 4). KindergartenleiterInnen spielen eine

Schlüsselrolle in Bezug auf das Arbeitsklima in einer spezifischen Einrichtung. Geringe Unterstützung durch die EinrichtungsleiterInnen führt zu geringerer Arbeitsplatzzufriedenheit und beeinflusst auch die Betreuungsqualität negativ. Dieser Faktor spielt sich jedoch nicht auf struktureller Ebene ab, sondern ist einrichtungsspezifisch. (Ackermann 2006, OECD 2012b: 5). Da ein wichtiger Teil der Arbeitsbedingungen (Gehalt, Gruppengröße, Betreuungsschlüssel) bereits in den vorangegangenen Kapiteln beleuchtet wurde, werden im Folgenden lediglich die übrigen Bereiche für die Informationen vorliegen, dargestellt. Dies sind LeiterInnenfreistellung, Vorbereitungszeiten, tägliche Aufsperr- und Schließzeiten sowie Schließtage und Ferienzeiten.

4.8.1 Die Situation in den untersuchten Staaten

4.8.1.1 LeiterInnenfreistellung

In Italien, Frankreich und Polen ist auf nationaler Ebene festgelegt, dass LeiterInnen einer Kinderbetreuungseinrichtung für die Ausübung ihrer Leitungsfunktion ab einer gewissen Anzahl von Kindern oder Gruppen von der direkten Arbeit mit den Kindern befreit sind. In Frankreich tritt diese Regelung ab einer Anzahl von 300 Kindern bzw zehn Klassen in Kraft. Ab 150 Kindern bzw fünf Klassen ist die Hälfte der Arbeitszeit der LeiterInnen für diese Funktion reserviert. In Italien ist die Leitungsperson eines Kindergartens immer von der direkten Arbeit mit Kindern befreit, weil sie gleichzeitig die Leitungsfunktion über einen Kindergarten sowie die örtliche Grundschule und Unterstufe innehaben (600 bis 1.400 Kinder) (Ponziano 05/2013). In Polen besteht eine Freistellung für die LeiterInnen ab einer Anzahl von acht Kindergruppen (Zytka 05/2013).

In Dänemark und Finnland bestehen keine nationalen Regelungen zur LeiterInnenfreistellung, die Kommunen sind dafür zuständig. Für Baden-Württemberg scheint eine Regelung zur LeiterInnenfreistellung auf Bundeslandebenen zu existieren, es gibt jedoch keine genauen Angaben, ab welcher Kinderzahl und in welchem Ausmaß die LeiterInnen für diese Funktion freigestellt werden. Vom Kultusministerium Baden-Württemberg wird darauf hingewiesen, dass eine LeiterInnenfreistellung "ohne Nennung von Stunden bei der Berechnung des Mindestpersonalschlüssels in die KiTaVO [Kindertagesstätten Verordnung] eingeflossen und somit dort berücksichtigt" wurde (Meyer-Elmenhorst 05/2013). In einer Stellungnahme zur Änderung des Kindertagesstätten-Gesetzes hält der Kommunalverband für Jugend und Soziales in Bezug auf die zukünftigen Fachkräfte in Kitas, die nicht aus pädagogischen Bereichen (Physiotherapie, Ergotherapie, Logopädie, Entbindungspflege, Krankenpflege) kommen, fest: hier "[...] fehlen [...] häufig auch grundständige pädagogische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Anleitung und Begleitung dieser Personengruppen erfordert Zeit. Der dafür erforderliche Aufwand ist noch zu klären, ebenso wie die Frage, ob und in welchem Umfang hierfür eine Leitungsfreistellung erforderlich ist." (Kultusportal Baden-Württemberg 03/2013: 19)

Tabelle T09: rechtliche Bestimmungen zur LeiterInnenfreistellung

	Kindergärten	Alterserweiterte Gruppen
Bgld Knt NÖ OÖ Sbg Stmk T Vbg W	Die Regelungen in Bezug auf die LeiterInnenfreistellung werden in den österreichischen Bundesländern in den verschiedenen Kollektivverträgen der privaten Einrichtungen bzw. Gemeindekindergärten und in den Dienstrechten der jeweiligen Bundesländer festgeschrieben.	
DK	keine rechtlichen Vorschriften	keine rechtlichen Vorschriften
FI	keine rechtlichen Vorschriften	
FR	ab 300 Kinder/10 Klassen volle Freistellung, ab 150 Kinder/5 Klassen halbe Freistellung	ab 300 Kinder/10 Klassen volle Freistellung, ab 150 Kinder/5 Klassen halbe Freistellung
IT	reine Leitungsfunktion, keine Freistellung nötig	–
PL	ab 8 Gruppen volle Freistellung	–
Ba-Wü	Freistellung vorgesehen, aber keine genauen Angaben im Gesetz	Freistellung vorgesehen, aber keine genauen Angaben im Gesetz

Quelle: *Dänemark:* Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); *Finnland:* Onnismaa (05/2013); *Frankreich:* Thollon Behar (05/2013); *Italien:* Ponziano (05/2013); *Polen:* Zytko (05/2013); *Baden-Württemberg:* Meyer-Elmenhorst (05/2013)

Anmerkungen: *Dänemark:* Es existieren keine rechtlichen Vorschriften in Bezug auf die LeiterInnenfreistellung. Im Gesetz ist jedoch festgehalten, dass der/die ManagerIn einer Einrichtung die Verantwortung über die pädagogischen und administrativen Aufgaben der Einrichtung gegenüber der Gemeinde trägt. Aus diesem Grund variiert es von Einrichtung zu Einrichtung ob Leitungskräfte in die direkte Arbeit mit den Kindern einbezogen sind (Ministry of Children and Education Denmark 05/2013); *Finnland:* Die Regelungen zur LeiterInnenfreistellung sind abhängig von den jeweiligen Gemeinden. Häufig sind die LeiterInnen für 2, oder mehrere Einrichtungen zuständig und daher nicht mit der direkten Kinderbetreuung betraut (Onnismaa 05/2013); *Baden-Württemberg:* In der Berechnung des vorgeschriebenen Mindestpersonalschlüssel in Kitas werden die LeiterInnenfreistellungen mitberücksichtigt. Das genaue Ausmaß dieser Freistellungen wird jedoch in der KitaVO (und den Anlagen) nicht ersichtlich (Meyer-Elmenhorst 05/2013). *Leere Felder* deuten darauf hin, dass diese Einrichtungsform nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß vorhanden ist.

nationale Regelung	dezentrale Regelung
--------------------	---------------------

4.8.1.2 Vorbereitungszeiten (inkl Elternarbeit, Dokumentation etc)

Die bezahlte Zeit, die Fachkräften außerhalb ihrer direkten Betreuungstätigkeit zur Verfügung für Vorbereitungstätigkeiten, Elternarbeit oder Dokumentation der pädagogischen Abläufe sowie für die Kindesentwicklung steht, ist in Finnland, Frankreich und Polen auf nationaler Ebene festgelegt. Laut Kollektivvertrag stehen den Fachkräften in Finnland dafür acht Prozent ihrer wöchentlichen Arbeitszeit zu Verfügung. Die sehr vage gesetzliche Formulierung lässt in der Praxis aber große Interpretationsspielräume: "De facto haben nicht alle Fachkräfte genug Vorbereitungszeit. Genauere Regelungen diesbezüglich stellen eine Aufgabe für das zukünftige ECEC-System Finnlands dar" (Onnismaa 05/2013, Kahiluoto 05/2013). In Frankreich beträgt die bezahlte Vorbereitungszeit ohne Anwesenheit der Kinder elf Stunden, bei einer regulären Arbeitswoche von 35 Stunden. Diese Zeit muss auch verwendet werden, um Termine und Meetings zu koordinieren. Zusätzlich kann bzw. sollte die Ferienschlusszeit für Vorbereitungsarbeiten genutzt werden (Thollon Behar 05/2013). In Polen beträgt die Wochenarbeitszeit für Kindergartenfachkräfte rund 40 Stunden, wovon für Fachkräfte, die mit Kindern unter sechs Jahren arbeiten, 25 Stunden für Vorbereitungstätigkeiten und Elternarbeit reserviert sind (Oberhuemer und Schreyer 2010: 303).

Tabelle T10: rechtliche Bestimmungen zu Vorbereitungszeiten in Stunden pro Woche

	Kinderkrippen	Kindergärten	Alterserweiterte Gruppen
Bgld ^a	8	8	8
Ktn ^a	5	5	5
NÖ ^a	–	5	–
OÖ ^a	–	7	7
Sbg ^a	angemessen	gruppenführend: 6	angemessen
Stmk ^a	10	10	10
T ^a	5	5	5
Vbg	20% der Öffnungszeit	20% der Öffnungszeit	20% der Öffnungszeit
W	–	–	–
DK	keine nationale Vorschrift	keine nationale Vorschrift	keine nationale Vorschrift
FI ^b	ca. 3		
FR ^c	keine nationale Vorschrift	ca. 11	ca. 11
IT ^d	keine nationale Vorschrift, ca. 0-4	keine nationale Vorschrift, ca. 4-7	–
PL ^e	keine nationale Vorschrift	ca. 15-22	–
Ba-Wü	Vorbereitungszeit vorgesehen, aber keine genauen Angaben im Gesetz	Vorbereitungszeit vorgesehen, aber keine genauen Angaben im Gesetz	Vorbereitungszeit vorgesehen, aber keine genauen Angaben im Gesetz

Quellen: Österreich: Baierl und Kaendl (2011: 31); Dänemark: Ministry of Children and Education Denmark (05/2013); Finnland: Onnismaa (05/2013); Frankreich: Thollon Behar (05/2013); Italien: Musatti (05/2013); Polen: Zytko (05/2013), Oberhuemer und Schreyer (2010: 303); Baden-Württemberg: Meyer-Elmenhorst (05/2013), Kita Gesetz Baden-Württemberg (2013/05)

Anmerkungen: * Unter Vorbereitungszeiten versteht man die bezahlte Zeit, die Fachkräfte außerhalb ihrer direkten Betreuungstätigkeit, für Vorbereitungen, Elternarbeit, Dokumentation; Organisation o.a. aufwenden können. ^a von einer 40 Stunden/Arbeitswoche; ^b von einer ca. 37,5 Stunden/Arbeitswoche; ^c von einer ca. 35 Stunden/Arbeitswoche; ^d keine nationale Regelung, de facto variieren die Vorbereitungszeiten in privaten und kirchlichen Einrichtungen (ca. 4h/Woche) sowie öffentlichen Einrichtungen (ca. 7h/Woche); ^e von einer ca. 40h/Arbeitswoche; ^f in der Berechnung des vorgeschriebenen Mindestpersonalschlüssel in Kitas werden Vorbereitungszeiten berücksichtigt. Das genaue Ausmaß dieser Vorbereitungszeiten wird jedoch in der KitaVO (und Anlagen) nicht ersichtlich (Meyer-Elmenhorst 05/2013). Italien, Polen: Es existieren keine alterserweiterten Gruppen. Italien: Zahlen beziehen sich auf reale Durchschnittswerte, nicht auf nationale Vorschriften.

nationale Regelung dezentrale Regelung

In Dänemark, Italien und Deutschland gibt es in Bezug auf die Vorbereitungszeiten keine einheitlichen nationalen Vorgaben. In Italien unterscheidet sich die vorgeschriebene Vorbereitungszeit für Kindergartenfachkräfte in den staatlichen, kommunalen, und privaten Einrichtungen und liegt zwischen sieben Stunden in der Woche in öffentlichen Kindergärten und vier Stunden in den kommunalen und privaten Einrichtungen. (Musatti 05/2013). In Dänemark wird die Vorbereitungszeit für Fachkräfte in Kindergärten von den jeweiligen Kommunen festgelegt (Ministry of Children and Education Denmark 05/2013) und in Baden-Württemberg ist die Vorbereitungszeit für Fachkräfte in die Berechnungen und Festlegung des Mindestpersonalschlüssel in Kindergärten miteingeflossen. Genaue Angaben, welcher zeitliche Umfang den Fachkräften konkret für Vorbereitungstätigkeiten zur Verfügung stehen, können dabei nicht gemacht werden (Meyer-Elmenhorst 05/2013).

4.8.1.3 Tägliche Aufsperr- und Schließzeiten

Die täglichen Aufsperr- und Schließzeiten der Kinderbetreuungseinrichtungen für Kinder zwischen drei und sechs Jahren werden in Frankreich, Polen und Italien zentral vorgegeben. In Frankreich öffnet die école maternelle jeden Morgen um 08:30 und schließt um 16:30 Uhr. In vielen Fällen besteht für Kinder in der Zeit davor und danach die Möglichkeit einer zusätzlichen Betreuung im “Accueil periscolaire”. Auf diese Form der Betreuung besteht jedoch kein Rechtsanspruch und sie wird auch nicht überall angeboten (Thollon Behar 05/2013). In Polen sind öffentliche Kindergärten gesetzlich verpflichtet, während der Woche zwischen 07:00 und 12:00 Uhr geöffnet zu haben. In der Regel schließen die Kindergärten jedoch erst gegen 17 Uhr (Zytka 05/2013). In Italien besteht diesbezüglich ebenfalls eine Regelung auf nationaler Ebene. Die tägliche Mindestöffnungszeit für einen Kindergarten ist von 08:30 bis 12:30 Uhr. In der Praxis bleiben die Kindergärten jedoch häufig bis 16:30 Uhr geöffnet (Musatti 05/2013).

In Dänemark und Finnland bestehen keine zentralen Regelungen in Bezug auf die Aufsperr- und Schließzeiten von Kinderbetreuungseinrichtungen. In Finnland sind die Kommunen aber zur vollen Nachfrageabdeckung verpflichtet und in Dänemark müssen die Kommunen eine Ganztagesbetreuung gewährleisten. In beiden Staaten orientieren sich die Öffnungszeiten also an der Nachfrage, was dazu führt, dass die Einrichtungen in der Regel zwischen 06:00 und 07:00 Uhr morgens öffnen und zwischen 17:00 und 18:00 Uhr abends schließen. (Onnismaa 05/2013, Ministry of Children and Education Denmark 05/2013). In Finnland gibt es vereinzelt sogar Einrichtungen, die eine 24 Stunden Kinderbetreuung anbieten, wenn dies von Eltern, die in Schichtberufen (zB Krankenschwester) tätig sind, benötigt wird (Onnismaa 05/2013). In Baden-Württemberg besteht keine gesetzliche Regelung zu den täglichen Aufsperr- und Schließzeiten einer Kindertagesstätte (Meyer-Elmenhorst 05/2013).

4.8.1.4 Schließtage und Ferienzeiten

In Frankreich ist an jedem Mittwoch der Woche die école maternelle für alle Kinder geschlossen. An diesem Tag, besteht jedoch häufig die Möglichkeit, dass die Kinder in einem “Centre de loisirs sans hébergement” betreut werden. Diese Zentren sind oftmals vorhanden, es besteht hierfür jedoch keine Garantie und v.a. in großen Städten gibt es kein ausreichendes Platzangebot (Thollon Behar 05/2013). Der Kindergarten in Frankreich ist, ebenso wie die Grundschule, während Ferientagen geschlossen. Auch in dieser Zeit haben einige Kinder die Möglichkeit, kostenfrei das “Centre de loisirs sans hébergement” zu besuchen, es besteht jedoch auch hier kein Rechtsanspruch. (Thollon Behar 05/2013). Für die Kindergärten in Polen ist auf nationaler Ebene festgelegt, dass diese ganzjährig geöffnet sind (Zytka 05/2013). Eine Ausnahme sind kurze Schließzeiten, die mit Eltern abgesprochen werden (Oberhuemer und Schreyer 2010: 295).

In Italien ist auf nationaler Ebene festgelegt, dass die Kindergärten während des Jahres etwa acht Wochen bzw 40 Tage geschlossen sind. In Dänemark besteht auch in diesem Punkt keine nationale Vorschrift. Es ist erlaubt, die Kinderbetreuungseinrichtungen im Falle geringer Inanspruchnahme zu schließen. In diesem Fall müssen alternative Betreuungsmöglichkeiten angeboten werden. Die Gemeinden haben neun Schließtage im Jahr vorgesehen (Ministry of Children and Education Denmark 05/2013). Und in Finnland gilt auch in diesem Punkt

die Verpflichtung der Gemeinden zur vollen Nachfrageabdeckung. (Onnismaa 05/2013) In Baden-Württemberg bestehen hierzu keine genauen Vorschriften. Es ist jedoch bundesgesetzlich geregelt, dass die Träger eine alternative Betreuungsmöglichkeit für Kinder bieten müssen, die während Schließtagen nicht von ihren Erziehungsberechtigten betreut werden können. (Meyer-Elmenhorst 05/2013)

4.8.2 Die Situation in den österreichischen Bundesländern

Über die rechtlich geregelten LeiterInnenfreistellungen in den österreichischen Bundesländern sind im Rahmen dieser Untersuchung keine Aussagen möglich. Aufgrund der stark dezentralen Regelung des Bereichs müssten hierfür Recherchen in den rund 40 verschiedenen Kollektivverträgen sowie in den Dienstrechten der jeweiligen Bundesländer vorgenommen werden.

4.8.2.1 Vorbereitungszeiten (inkl Elternarbeit, Dokumentation etc)

Die Vorbereitungszeiten für Fachkräfte in österreichischen Landeskindergärten werden von den Bundesländern festgelegt. Umgerechnet auf eine Arbeitswoche von etwa 40 Stunden beträgt die rechtlich festgeschriebene Vorbereitungszeit in Kärnten, Niederösterreich und Tirol fünf Stunden, in Salzburg sechs Stunden, in Oberösterreich sieben und im Burgenland acht Stunden pro Woche. In der Steiermark liegt die den Fachkräften für Vorbereitungen zur Verfügung stehende Zeit mit zehn Stunden wöchentlich am höchsten. In Vorarlberg sind 20 Prozent der Kindergartenöffnungszeit als Vorbereitungszeit für Fachkräfte festgeschrieben und für Wien findet sich diesbezüglich keine Regelung. (Baierl und Kaindl 2011: 30f.)¹³

4.8.2.2 Aufsperr- und Schließzeiten

In Österreich besteht weder auf nationaler noch auf Bundesländerebene eine verpflichtende Regelung über die täglichen Öffnungs- und Schließzeiten in Kindergärten. In der Regel öffnen alle Kindergärten in Österreich zwischen 07:00 und 07:30 Uhr. Einzig die Kindergärten in Wien öffnen noch etwas früher, im Durchschnitt um 06:45 Uhr. Bei der Frage um welche Uhrzeit die Kindergärten in Österreich zumeist schließen, zeigt sich, dass es hier durchaus größere Unterschiede in den einzelnen Bundesländern gibt. Kindergärten in Wien haben in der Regel am längsten geöffnet, nämlich bis um 18 Uhr abends. Den zweiten Platz belegt das Burgenland mit einer durchschnittlichen Öffnungszeit bis 16:10 Uhr. In den übrigen Bundesländern schließen die Kinderbetreuungseinrichtungen für Drei bis Sechsjährige zwischen 15:00 und etwa 16:00 Uhr. Die Kindergärten in Tirol weisen die kürzesten täglichen Öffnungszeiten auf und schließen bereits um etwa 14:40 Uhr. (Baierl und Kaindl 2011: 51)

¹³Aktuelle Änderungen seit 2011 konnten im Rahmen dieser Studie nicht berücksichtigt werden. Die Vorbereitungszeit in privaten Betreuungseinrichtungen sowie in Gemeindekindergärten wurden nicht erhoben, da sie nicht gesetzlich geregelt, sondern in unterschiedlichsten Kollektivvertragsvereinbarungen festgehalten sind.

4.8.2.3 Schließtage und Ferienzeiten

Die Schließtage in Kindergärten in Österreich sind ebenfalls nicht auf nationaler Ebene geregelt. Die meisten Schließtage findet man bei Kindergärten in der Steiermark mit 60,3 Tagen im Jahr. Auch Vorarlberg und Tirol liegen mit 53,2 und 56,3 Schließtagen über dem österreichischen Durchschnitt von 40 Tagen im Jahr. In Kärnten weisen die Kinderbetreuungseinrichtungen für Drei- bis Sechsjährige 41 und im Burgenland, Oberösterreich und Salzburg und 37 Schließtage im Jahr auf. Die geringste Zahl an Schließtagen findet man in Niederösterreich mit 34,7 und in Wien mit durchschnittlich nur 3,3 Tagen im Jahr. (Statistik Austria 2012: 69)

4.8.2.4 LeiterInnenfreistellung

In Österreich sind die Regelungen, ab welcher Größe des Kindergartens eine Person als LeiterIn freigestellt wird, sehr unterschiedlich, da sie für Landeskindergärten in den jeweiligen Landesdienstrechten und in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen sowie in Gemeindekindergärten im Rahmen von Kollektivverträgen geregelt sind.

Kapitel 5

Offene Fragen

Im Zuge der hier vorliegenden Studie konnten viele Fragen beantwortet werden. Es wurden aufgrund der eingehenden Beschäftigung mit dem Thema aber auch etliche Forschungslücken identifiziert, die geklärt werden sollten. Diese werden im Folgenden umrissen.

5.1 Unterschiedliche Rahmenbedingungen für Kinderbetreuungseinrichtungen

In den untersuchten Staaten bestehen teilweise unterschiedliche Rahmenbedingungen für öffentliche und private Kinderbetreuungseinrichtungen. In Österreich trifft dies zB auf die Gehälter der Betreuungspersonen zu (es kommen eine Vielzahl von Kollektivverträgen zur Anwendung) oder auf die Höhe eingehobener Elternbeiträge (vgl Kapitel 3.1, Seite 19 und 3.5, Seite 26). Diese zwei Faktoren können in Kombination zu einer Zwei-Klassen-Kinderbetreuung führen. Hierzu wurde uns zB aus Baden-Württemberg berichtet:

“Durch die große Trägervielfalt ist zu beobachten, dass zunehmend gewerblich orientierte private Träger auf dem Kitamarkt erscheinen und mit zweifelhaften pädagogischen Angeboten besonders Eltern der gehobene Einkommensschichten ansprechen; mit entsprechend hohen Gebühren, die diese sich auch leisten können.” (Kilian 05/2013).

Kinderbetreuungseinrichtungen mit hohen Elternbeiträgen können nicht nur bessere räumliche Gegebenheiten und einen günstigeren Betreuungsschlüssel anbieten, sondern können ihr Betreuungspersonal auch besser bezahlen, was Auswirkungen auf die Arbeitsmotivation hat und einer hohen Personalfuktuation vorbeugt. Welche faktischen Unterschiede - auch unabhängig von den rechtlichen Regelungen - hier zwischen unterschiedlichen Regionen/Bundesländern, privaten und öffentlichen Trägern bzw zwischen privaten Einrichtungen mit unterschiedlichen Elternbeiträgen tatsächlich vorliegen und welche Auswirkungen sie auf die Betreuungsqualität in den jeweiligen Einrichtungen haben, müsste allerdings genauer geklärt werden.

Für Dänemark zB wird von Oberhuemer und Schreyer (2010:54) kritisch angemerkt:

“Eine andere Frage dreht sich um die offizielle Billigung von privaten, gewinnorientierten Betreuungsangeboten. Ein in den nächsten Jahren möglicher Trend zum Ausbau könnte zu ungleichen Zugangschancen für die Kinder führen. Die Einrichtungen als eine käufliche Ware zu betrachten, basiert auf der Wahrnehmung von Kindern und Eltern als Kunden, während die Leitidee in Dänemark bisher die Kindertageseinrichtungen als ein “öffentliches Gut” sah und das Kind als einen Bürger der Gesellschaft - ein Ansatz, der unter frühpädagogischen Experten hoch geschätzt wird.”

Auch wenn sich in Österreich momentan kein ausgeprägter Trend zu gewinnorientierten Kinderbetreuungseinrichtungen zeigt, so stellt sich doch die Frage, ob durch die Fokussierung auf den Ausbau der Betreuungsplätze nicht der Blick auf die Betreuungsqualität und Chancengleichheit beim Zugang zu qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung vor allem bei privaten Trägern zu wenig Beachtung findet. So beschäftigt sich die OECD auf internationaler Ebene mit der Frage, warum es durch private Einrichtungen zu einem Qualitätsverlust kommen kann und welche Strategien die Staaten anwenden, um diesen möglichen Qualitätsverlust bei privaten Trägern zu verhindern. Die Frage welche Mindeststandards zentral und rechtlich verbindlich geregelt werden (sollten) um regionalen bzw trägerabhängigen Unterschieden in der Qualität und Verfügbarkeit der Betreuungsleistungen vorzubeugen, steht damit in engem Zusammenhang (OECD 2012f). Österreich wird in den internationalen Papieren der OECD bisher allerdings nicht erwähnt. Diese Frage müsste daher für Österreich noch näher beleuchtet werden.

5.2 ECEC-Angebote für unter Dreijährige

Die Bedeutung der Bildungsfunktion von Betreuungseinrichtungen für unter Dreijährige wird in den meisten (untersuchten) Staaten noch nicht anerkannt. Dies ist daran erkennbar, dass es für diesen Bereich kaum standardisierte Daten gibt, dass die Versorgungslage und die Besuchsquoten in den verschiedenen Staaten äußerst unterschiedlich sind und dass für die Teilnahme an diesen Angeboten in fast allen Staaten Elternbeiträge geleistet werden müssen. Für die Altersgruppe der Null- bis Dreijährigen dürfte demnach nach wie vor der Betreuungsauftrag im Sinne einer wirtschaftlichen Funktion, die es beiden Elternteilen ermöglichen soll, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, im Vordergrund stehen (Eurydice 2009b: 131-133). Die Bildungsfunktion von Kindertagesstätten für diese Altersgruppe scheint erst langsam in den Blickpunkt rücken. Derzeit finden aber gerade in diesem Bereich viele Veränderungen statt. Vor allem der Ausbau der Betreuungsplätze bringt die Gefahr eines möglichen Qualitätsverlusts mit sich. So zeichet sich zB ab, dass der Ausbau der Betreuungsplätze für unter Dreijährige zum Teil auf dem Entstehen privater Kindergruppen beruht, die mit Fachkräften arbeiten, deren Qualifikationsniveau weit unter den von OECD und ECNC empfohlenen Anforderungen liegt (Thollon Behar 05/2013, Zytko 05/2013, Mantovani 05/2013). Ausmaß und Auswirkungen dieser Entwicklung auf die Qualität der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige müssten detailliert untersucht werden.

5.3 Ausbau der Betreuungsplätze und mögliche Folgen für die Betreuungsqualität

Nahezu alle untersuchten Staaten stehen vor dem Problem, den Ausbau von Betreuungsplätzen in möglichst kurzer Zeit vorantreiben zu müssen. In Italien werden deswegen Kinder unter drei Jahren in Gruppen für Drei bis Sechsjährige mitbetreut. Die befragte italienische Expertin weist auf die Problematik hin, dass die Fachkräfte nicht ausreichend auf die Arbeit mit den jüngeren Kindern vorbereitet sind. (Musatti 05/2013) Auch in Baden Württemberg gibt es Stimmen, die davor warnen, dass der Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung und der damit verbundene rasante Ausbau negative Folgen für die Betreuungsqualität haben könnte:

“Ich habe die Sorge, dass aufgrund des Fachkräftemangels bei der Umsetzung des Rechtsanspruchs Lösungen gefunden werden müssen, die nicht der Qualität dienen. Kurzfristige Notlösungen, die dann auch mittelfristig nicht wieder abgeschafft werden. Ich habe Angst, dass Standards zurückgefahren werden. Das darf nicht passieren.”
(Viernickel 2013: 30f)

Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich für Österreich durch Sonderregelungen im Rahmen von Landesgesetzgebungen (zB Wien, Kärnten), die es bei einem Mangel an KindergartenpädagogInnen ermöglichen, Hilfskräfte mit vierwöchiger Praxiszeit als Fachkräfte einzusetzen. Es müsste genau recherchiert werden, in welchen Bundesländern diese Möglichkeit besteht, wie oft sie tatsächlich genutzt wird und mit welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sich die als Fachkräfte tätigen Hilfskräfte konfrontiert sehen.

5.4 Besuchsquoten und Rechtsanspruch

Die Beteiligung an vorschulischen Angeboten für die Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen ist in allen Staaten deutlich angestiegen. Es hat sich im Rahmen der Analyse anhand der Situation in Polen und Italien aber auch gezeigt, dass einerseits ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz nicht unbedingt mit einer guten Abdeckung an Betreuungsangeboten einhergehen muss (Polen), und dass andererseits eine hohe Betreuungsquote ohne gesetzlich geregelten Rechtsanspruch gegeben sein kann (Italien) (vgl. Kapitel 3.1, Seite 19). In diesem Kontext bliebe zu klären, ob die Situationen in Italien und Polen als Ausnahmen betrachtet werden können oder ob es vergleichbare Phänomene auch in anderen Staaten gibt.

5.5 Entwicklung von Human Ressourcen vs Wohl des Kindes?

Der Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen wird zunehmend unter dem Blickwinkel der Entwicklung von Humanressourcen betrachtet (“Kinder fit für den Schulstart machen” etc). Offen bleibt, inwieweit die damit einhergehenden Entwicklungen tatsächlich die Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen. So wäre

es durchaus möglich, dass durch die Ausarbeitung von Bildungsrahmenplänen mittelfristig für den elementarpädagogischen Bereich normierte Leistungsanforderungen entstehen, so wie sie in der Schule üblich sind. Dies würde dem Bedürfnis junger Kinder, *im Augenblick zu leben*, nicht entsprechen. Eine Analyse der betreffenden internationalen Diskurse - insbesondere in Ländern, in denen die Verschulung des elementarpädagogischen Bereiches schon weiter fortgeschritten ist - könnte hier ein differenzierteres Bild zeichnen.

5.6 Einfluss der rechtlichen Standards auf die Prozessqualität

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden rechtliche Rahmenbedingungen für den ECEC-Bereich in ausgewählten europäischen Staaten und Bundesländern recherchiert und verglichen. Welche Auswirkungen die gesetzlich vorgegebene Strukturqualität auf die alltägliche Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen hat, müsste jedoch im Rahmen von Evaluationsstudien geklärt werden. Für die Bundesländer Wien, Niederösterreich, Kärnten und Tirol erfolgt dies zum Teil im Rahmen der Studie "Arbeitsalltag im Kindergarten", die von IKEB und ÖIF im Auftrag der Arbeiterkammer durchgeführt wird. Wichtig in diesem Kontext wäre aber auch, Eltern und Kinder über deren Qualitätsanforderungen an eine gute Kinderbetreuungseinrichtung zu befragen.

5.7 Recherche und Vergleich von Landesdienst-rechten und Kollektivverträgen für Betreuungspersonal

In Österreich herrscht in vielen Bereichen, die die Arbeitsbedingungen des Betreuungspersonals und damit die Betreuungsqualität beeinflussen, eine schwer zu überblickende Diversität. Dies betrifft zB Gehälter, Vorbereitungszeit oder LeiterInnenfreistellungen. Hier wäre eine Recherche aller Landesgesetze, Landesdienstrechte sowie Kollektivverträge angebracht, um einen Überblick zu bekommen. Ein strukturierter Vergleich der bestehenden Regelungen und Vereinbarungen wäre eine gute Grundlage für Ausarbeitung eines Bundesrahmengesetzes für den ECEC-Bereich.

Kapitel 6

Anhang

6.1 Abkürzungen

AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
BAKIP	Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik
BGBL	Bundesgesetzblatt
BMUKK	Österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BMWFJ	Österreichisches Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend
CCL	Canadian Council on Learning
CWLA	Child Welfare League of America
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ECEC	European Childhood Education and Care
ECNC	European Commission Network on Childcare and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women
EPPE	Effective Provision of Pre-School Education
FBBE	frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung
ICEC	International Center Early Childhood Education and Care
IKEB	Österreichisches Institut für Kinderrechte & Elternbildung
ILO	International Labour Organisation
KiTaVO	Kindertagesstätten Verordnung
KVJS	Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg
MLT	Mindestlohntarif
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NAECS	National Association for Early Childhood Specialists in State Departments of Education
NICHD	Early Child Care Research Network
NIEER	National Institut für Early Education Research
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖIF	Österreichisches Institut für Familienforschung
SEEPRO	Systeme der Elementarerziehung und Professionalisierung in Europa
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children's Emergency Fund
Ver.di	Die Vereinigte Dienstleistungsgewerkschaft Baden-Württemberg
WIBEOR	Wissenschaftliche Begleitung des Orientierungsplans
AT	Österreich
Ba-Wü	Baden-Württemberg
DE	Deutschland
DK	Dänemark
FI	Finnland
FR	Frankreich
IT	Italien
PL	Polen
Bgld	Burgenland
Ktn	Kärnten
NÖ	Niederösterreich
OÖ	Oberösterreich
Sbg	Salzburg
Stmk	Steiermark
T	Tirol
Vbg	Vorarlberg
W	Wien

6.2 Expertisen

- Beaudeau, J.Y. (06/2013)** ehemaliger Schüler und Student in **Frankreich**
- Bödenauer, R. (07/2013)** GPA-DJP. Geschäftsbereich Interessensvertretung, **Österreich**
- Hehl, N. (05/2013)** Ver.di (Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft) Landesbezirk Baden-Württemberg, **Deutschland**
- Hess-Knapp, H. (06/2013)** Arbeiterkammer Wien. Frauenabteilung, **Österreich**
- Hess-Knapp, H. (07/2013)** Arbeiterkammer Wien. Frauenabteilung, **Österreich**
- Kahiluoto, T. (05/2013)** General Education Division of the Ministry of Education and Culture, **Finnland**
- Keller, R. (07/2013)** Vorsitzende der Berufsgruppe von Kindergarten- und HortpädagogInnen Wiens, Vorsitzende des Österreichischen Dachverbands der Berufsgruppen der Kindergarten- und HortpädagogInnen, Steuerteammitglied der Plattform EduCare, **Österreich**
- Kilian, P. (05/2013)** Stellv. Landesvorsitzende GEW (Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft) Baden-Württemberg, **Deutschland**
- Mantovani, S. (05/2013)** Institute of Education of the University of Milano-Bicocca, Italy and Dean of the Faculty of Educational Sciences of the University of Bozen-Bolzano, **Italien**
- Meyer-Elmenhorst, N. (05/2013)** Kultusministerium Baden-Württemberg, **Deutschland**
- Ministry of Children and Education (05/2013)** **Dänemark**
- Musatti, T. (05/2013)** Human Development and Society Group (HDS) of the National Research Council (CNR) in Roma, **Italien**
- Onnismaa, E., L. (05/2013)** University Lecturer, Department of Teacher Education/Early Childhood Education of the University of Helsinki, **Finnland**
- Pirklbauer, S. (07/2013)** Arbeiterkammer Wien. Wissenschaftliche Koordinatorin im Bereich Frauen, Familie, Jugend, **Österreich**
- Ponziano, A. (07/2013)** Ministry of Education Research, University and Directorate General Workers School, Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, **Italien**
- Sarti, R. (06/2013)** Italienischer Vater mit Kindern im Kindergartenalter, **Italien**

Schmid, B. (05/2013) Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Abteilung Jugendwohlfahrt, *Österreich*

Thollon Behar, M. P. (05/2013) Ecole Rockefeller de Lyon, Université Lumière Lyon 2, *Frankreich*

Zytko, M. (05/2013) Faculty of Education of the University of Warsaw, *Polen*

Kapitel 7

Literaturverzeichnis

- Ackerman, D. (2006)** The costs of being a child care teacher: Revisiting the problem of low wages. In: Educational Policy, Vol. 20. No. 1., 85-112.
- Ainslie, R.C. (Hg) (1984)** : Quality varitaions in daycare. 35-62.
- APA OTS (2010)** Kinder gleichbügeln? Bildungsrahmenplan für 5-jährige hinterfragen. online: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20100812_OTS0092/kinder-gleichbuegeln (eingesehen am 11.6.2013)
- APA OTS (2013)** Wien beschließt zusätzliche 4,5 Mio. Euro für Kindergartenplätze. Förderung für private elementare Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. online: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20130508_OTS0029/wien-beschliesst-zusaetzliche-45-mio-euro-fuer-kindergartenplaetze?utm_source=2013-05-08&utm_medium=email&utm_term=inline&utm_content=html&utm_campaign=mailaboeinzel (eingesehen am 8.5.2013)
- Baierl, A.; Kaindl, M. (2011)** Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation. ÖIF Working Paper Nr. 77/2011.
- Barnett, W. S.; Boocock, S. S. (Hg) (1998)** Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Longterm Outcomes. Buffalo. NY: SUNY Press.
- Becker, M. (2006a)** Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In: Becker, M.; Seidel, A. (Hg.): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt.
- Becker, M. (2006b)** Wissenschaftstheoretische Grundlagen des Diversity Management. In: Becker, M.; Seidel, A. (Hg.): Diversity Management. Unternehmens- und Personalpolitik der Vielfalt.
- Belsky, J. (2011)** Child Care and Its Impact on Young Children. In: Encyclopedia on Early Childhood Development, Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.

Belsky, J.; Vandell, D.; Burchinal, M.; Clarke-Stewart, K.A.; McCartney, K.; Owen M. T. and The NICHD Early Child Care Research Network (2007) Are There Long-term Effects of Early Child Care? In: Child Development, Vol. 78, No. 2, 681-701.

Bertelsmann Stiftung (2008) Länderreport Baden-Württemberg. online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-BDC35E99-EE50F2B3/bst/bw_a3.pdf (eingesehen am 20.4.2013)

Bertelsmann Stiftung (2011) Ländermonitor. Frühkindliche Bildungssysteme. online: <http://www.laendermonitor.de> (eingesehen am 8.5.2013)

Bertrand, J. (2007) Preschool Programs: Effective Curriculum. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart. Encyclopedia on Early Childhood Development.

BGBI 1968/406 §2 und §3 idF 19.7.2013 online:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008227> (eingesehen am 19.7.2013)

BGBI 1992/514 idF BGBI II 2012/256 online:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1992_514_0/1992_514_0.pdf und http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2012_II_256 (beide Dokumente eingesehen am 12.7.2013)

BGBI II 2004/327 idF BGBI II 2012/256 Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik. online: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/2036_BAKIP.pdf (eingesehen am 17.7.2013)

BGBI 2012/98 Mindestlohnstarif für Arbeitnehmer/innen in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen, M 14/2012/XXII/96/2. online: http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/6/4/1/CH2306/CMS1324291189169/vo_private_kinderbetreuungseinrichtungen_angestellte.pdf (eingesehen am 5.6.2013)

Bundes-Verfassungsgesetz Art 14 Abs 3 lit d , BGBI 1930/1 idF BGBI 2005/31 online:
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40045739> (eingesehen am 12.7.2013)

Bundes-Verfassungsgesetz Art 14 Abs 4 lit b , BGBI 1930/1 idF BGBI 2005/31 online:
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40045739> (eingesehen am 12.7.2013)

Bundes-Verfassungsgesetz Art 14 Abs 5 lit a, BGBI 1930/1 idF BGBI 2005/31 online:
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40045739> (eingesehen am 12.7.2013)

Bundes-Verfassungsgesetz Art 15a, BGBI 2009/99 idF BGBI 18.7.2013 online:
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006448> (eingesehen am 18.7.2013)

Bundes-Verfassungsgesetz Art 15a Abs 1 und 2 B-VG BGBl 2009/99

idF BGBl 18.7.2013 online:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006448> (eingesehen am 18.7.2013)

Bundes-Verfassungsgesetz Art 15a Art 9 Abs 2 BGBl 2009/99 idF BGBl 18.7.2013 online:

<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006448> (eingesehen am 18.7.2013)

BMUKK (2009) Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. online: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> (eingesehen am 11.6.2013)

BMUKK (2013a) Abschlüsse und Qualifikationen der Absolvent/innen von berufsbildenden Schulen. online: http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1834_D_08%20-%20Abschl%FCsse_Web%20%282011%29.pdf (eingesehen am 12.1.2013)

BMUKK (2013b) PädagogInnenbildung NEU. online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml> (eingesehen am 12.6.2013)

BMUKK und BMWFJ (12/2012) Österreichisches Bildungssystem.

online: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/index.html (eingesehen am 17.7.2013)

BMWFJ (2009) 5. Österreichischer Familienbericht - auf einen Blick. online: http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/BR/III-BR/III-BR_00406/imfname_191064.pdf (eingesehen am 31.5.2013)

BMWFJ (2010) Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum "Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan". online: <http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/gratiskindergarten/Documents/bmwfj-Modul-Web.pdf> (eingesehen am: 11.6.2013)

Bukow, W. D.; Heck, G.; Schulze, E.; Yildiz, E. (Hg) (2011) Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. VS Verlag: Wiesbaden.

Burchinal, M.; Cryer, D., Clifford, R. (2002) Caregiver training and classroom quality in child care centers. In: Applied Developmental Science, Vol. 6. No. 1, 2-11.

Buxbaum, A.; Pirklbauer, S. (2013) AK Österreich: Investiver Sozialstaat. Wachstum, Beschäftigung und Finanzielle Nachhaltigkeit. Volkswirtschaftliche und Fiskalische Effekte des Ausbaus der Kinderbetreuung in Österreich.

Caritaszentrale Wien (Hg) (2013) Ausbildungsdebatte. In: Unsere Kinder 3/2013. 32-33.

CCL (2006) Why is High-Quality Child Care Essential? The link between Quality Child Care and Early Learning. Lessons in Learning. Canadian Council on Learning, Ottawa.

- Chartier, A.-M.; Geneix, N. (2006)** Pedagogical Approaches to Early Childhood Education. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007. Strong Foundations: Early Childhood Care and Education.
- Clark-Steward, K. A. (1998)** Qualität der Kinderbetreuung in den Vereinigten Staaten von Amerika. In: Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hg): Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. 148-160 .
- Clarke-Stewart, K. A.; Gruber, C. (1984)** Daycare forms and features. In: Ainslie, R.C. (Hg): Quality variations in daycare. 35-62.
- Clarke-Stewart, K. A.; Lowe Vandell, D.; Burchinal, M.; O’Brien, M.; McCartney, K. (2002)** Do regulable features of child-care homes affect children’s development? In: Early Childhood Research Quarterly. Vol. 17, 52-86.
- De Schipper, E. J.; Riksen-Walraven, M. J.; Geurts, S. A. (2007)** Multiple determinants of caregiver behavior in child care centers, Early Childhood Research Quarterly, Vol. 22, pp, 312-326.
- De Schipper, E. J.; Riksen-Walraven, M. J.; Geurts, S. A. (2006)** Effects of Child-Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. In: Child Development. Vol. 77, 861-874.
- Der Standard (2010)** Kindergärten erhalten in Kürze Bildungsplan für Fünfjährige. online: <http://derstandard.at/1280984401384/Marek-Kindergaerten-erhalten-in-Kuerze-Bildungsplan-fuer-Fuenfjaehrige> (eingesehen am 11.6.2013)
- Der Standard (2012)** Gewerkschaften fordern einheitlichen Kollektivvertrag für Kindergartenpädagogen. online: <http://derstandard.at/1348285605926/Gewerkschaften-fordern-bundesweiten-Kollektivvertrag-fuer-Kindergartenpaedagogen> (eingesehen am 8.5.2013)
- Desforges, C.; Abouchar, A. (2003)** The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. In: Research Report No. 433. Department for Education and Skills. London.
- DJI (2013)** Projekt Netzwerk Kinderbetreuung. Deutsches Jugendinstitut. online: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=90> (eingesehen am 9.6.2013)
- Doherty, G.; Lero, D. S.; Donna S.; Goelman, H.; LaGrange, A.; Tougas, J. (2000)** You bet I care!: A Canada-wide study on wages, working conditions, and practices in child care centres, University of Guelph; Centre for Families, Work and Well-Being Canada, Ontario.
- Doverborg, E.; Pramling, Samuelsson, I. (2009)** Grundläggande matematik. In: Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I.; Johansson, E. (Hg): Barns tidiga lärande. En tvärsnittstudie om förskolan som miljö för barns lärande. Antologi. 125-150.

- ECNC (1996)** Quality Targets in Services for Young Children. Proposals for a Ten Year Action Programme. European Commission Network on Child-care and Other Measures to Reconcile the Employment and Family Responsibilities of Men and Women.
- Elliott, A. (2006)** Early Childhood Education: Pathways to Quality and Equity for all Children. In: Australien Education review. 50. 2006.
- Europäische Kommission (2008)** Bericht der Kommission an das europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Umsetzung der Barcelona-Ziele auf dem Gebiet der Betreuungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter.
- Europäische Kommission (2011)** Mitteilung der Kommission. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen.
- Eurydice (2009a)** Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities.
- Eurydice (2009b)** Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten.
- Eurydice (2010)** The System of Education in Poland. online: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/the_system_2010.pdf (eingesehen 11.6.2013)
- Finn, J; Pannozzo, G. (2004)** Classroom Organization and Student Behavior in Kindergarten. In: The Journal of Education Research. Heldref Publications. Washington. Vol. 98 No.2.
- Frede, E. C. (1998)** Preschool program quality in programs for children in poverty. In: Barnett, W. S.; Boocock, S. S. (Hg): Early Care and Education for Children in Poverty: Promises, Programs, and Longterm Outcomes. Buffalo. NY: SUNY Press, pp. 77-98.
- Friedrich Ebert Stiftung (2008)** Neue europapolitische Initiativen zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Hintergrundpapier.
- Fthenakis, W. E.; Textor, M. R. (Hg) (1998)** Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. 148-160.
- Glass, G. (2004)** More than Teacher Directed or Child Initiated: Preschool Curriculum Type, Parent Involvement, and Children's Outcomes in the Child-Parent Centres. In: Education Policy Analysis Archives. Vol. 12, No. 72, 1-38 .
- Goelman, H.; Forer, B.; Doherty, G.; Lero, D.S.; LaGrange, A (2006)** Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. In: Early Childhood Research Quarterly. Vo. 21, No. 3. 280-295.
- Harris, A.; Goodall, J. (2006)** Parental Involvement in Education: An overview of the Literature, University of Warwick, Coventry.

- Hayes, C. D.; Palmer, J. L.; Zaslow, M. J. (1990)** Who cares for America's children? Child care policy for the 1990s. By Panel on Child Care Policy, Committee on Child Development Research and Public Policy, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council.
- Heckmann, J. J. (2006)** Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: *Science*, 5728, 1901-1902.
- HELP GV (2013a)** Begriffslexikon. Bund-Länder-Vereinbarungen gemäß Art. 15a B-VG. online: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/99/Seite.991408.html> (eingesehen am 12.6.2013)
- HELP GV (2013b)** Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen beschlossene Änderungen. online: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/module?genetics.am=Content&p.contentid=10007.87990> (eingesehen am 17.6.2013)
- Howes, C.; Phillips, D. A.; Whitebook, M. (1992)** Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development* 1992, 63, S. 449-460.
- Huntsman, L. (2008)** Determinants of quality in child care: A review of the research evidence. Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- ICEC (2013)** Aktivitäten der Europäischen Union. International Center Early Childhood Education and Care. online: http://www.vorteil-kinderbetreuung.de/themen/internationales_buero/zusammenarbeit_mit_anderen_laendern/dok/1178.php (eingesehen: 9.6.2013)
- Kagan, S.; Kauerz, K. (2006)** Preschool Programs: Effective Curricula. In: *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development. www.childhood-encyclopedia.com
- Keller, S. (2011)** Gehaltsunterschiede KindergartenpädagogInnen Österreich im Jahr 2011 (oder früher). Landes- bzw. Gemeindeanstellung - ohne diverse, unterschiedliche Zulagen.
- Kita Gesetz Baden-Württemberg 05/2013 § 1** Geltungsbereich und Begriffsbestimmung. online: <http://dejure.org/gesetze/KiTaG/1.html> (eingesehen am 20.5.2013)
- Kita Gesetz Baden-Württemberg 05/2013 § 7** pädagogisches Personal und Zusatzkräfte. online: <http://dejure.org/gesetze/KiTaG/7.html> (eingesehen am 20.5.2013)
- König, K.; Pasternack, P. (2008)** elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland. Mit einer Fallstudie: Der Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der

Alice Salomon Hochschule Berlin (HoF-Arbeitsbericht 508). Hg vom Institut für Hochschulforschung (HoF). online: http://www.plattform-educare.org/Datenbank/AkademisierungProzent20derProzent20ElementarpProzentC3ProzentA4dagogik_UniProzent20Halle_2008.pdf (eingesehen am 01.2.2013)

Koordinationsstelle Männer in Kitas (2012a) Forschung. Männeranteil steigt auch 2012 weiter an. online: <http://www.koordination-maennerinkitas.de/forschung/mehr/> (eingesehen am 10.5.2013)

Koordinationsstelle Männer in Kitas (2012b) Praxis in Dänemark. online: <http://www.koordination-maennerinkitas.de/internationale-konferenz/internationaler-mittwoch/einzelansicht/article/praxis-in-daenemark/> (eingesehen am 10.5.2013)

Kultusportal Baden-Württemberg (02/2010) Aktuelles. Baden-Württemberg sucht Erzieherinnen und Erzieher für Kindergärten und andere Tageseinrichtungen. online: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/774249> (eingesehen am 20.3.2013)

Kultusportal Baden-Württemberg (2013) Neues Konzept für die Erzieher/innenausbildung in Baden-Württemberg. online: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/772601> (eingesehen am 20.5.2013)

Kultusportal Baden-Württemberg (03/2013) Gesetzesentwurf der Landesregierung. Gesetz zur Änderung des Kindertagesbetreuungsgesetzes. Drucksache: 153209. online: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/pdf/15_3209_D%5B1%5D.pdf (eingesehen am 25.3.2013)

Kultusportal Baden-Württemberg (05/2013) Landtag verabschiedet Änderung des Kinderbetreuungsgesetzes. online: <http://www.kultusportal-bw.de/,Lde/781069/?LISTPAGE=776825> (eingesehen am 20.5.2013)

KVJS (2010) Berechnungshilfe zum Personalbedarf des Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden Württemberg. online: <http://www.kvjs.de/?id=80> (eingesehen am 20.4.2013)

KVJS (2012) Orientierungshilfe zur Erstellung einer pädagogischen Konzeption für Kindertageseinrichtungen. Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden Württemberg. online: http://www.kvjs.de/fileadmin/dateien/jugend/rundschreiben_formulare_arbeitshilfen/formulare/tagesst%C3%A4tten/Orientierungshilfe_Konzeption_in_Kindertageseinrichtunge.pdf (eingesehen am: 11.6.2013)

KVJS (2013) Der Bau von Tageseinrichtungen. Kommunalverband für Jugend und Soziales, baden Württemberg. online: http://www.kvjs.de/fileadmin/publikationen/jugend/Tageseinrichtungen_Kinder.pdf (eingesehen am 20.5.2013)

LGBI 2009/76 § 6 Abs 2 idF 20.11.2011 online: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_BU_20090908_67/LGBL_BU_20090908_67.pdf (eingesehen am 30.4.2013)

Litjens, I.; Taguma, M. (2010) Literature overview for the 7th meeting of the OECD Network on Early Childhood Education and Care.

- Love et al. (2003)** Child Care Quality Matters: How Conclusions May Vary With Context. Department of Child, Youth and Family Studies, University of Nebraska, Lincoln.
- Manlove, E. E.; Guzell, J. R. (1997)** Intention to leave, anticipated reasons for leaving, and 12 Month turnover of child care centre staff. In: Early Childhood Research Quarterly, Vol. 12, No. 2, 145-167.
- McClelland, M. M.; Acock, A. C.; Morrison, F. J. (2006)** The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. In: Early Childhood Research Quarterly, 21, 471-490.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2013)** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. online: http://www.kultusportal-bw.de/site/pbs-bw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/zentrale-objekte-multilink/pdf/oplan_bw.pdf (eingesehen 11.6.2013)
- Moon, J.; Burbank, J. (2004)** The early childhood education and wage ladder; a model for improving quality in early learning and care programs. Policy Brief, Economic opportunity Institute, Seattle WA.
- NAEYC and NAECS/SDE (2002)** Position statement Early Childhood Curriculum, Assessment, and Program Evaluation Building an Effective, Accountable System in Programs for Children Birth Through Age 8. NAEYC, Washington DC.
- NICHD (2002)** Child Care Structure>Process>Outcome: Direct and indirect effects of caregiving quality on young children's development. Early Child Care Research Network. In: Psychological Science. Vol. 13. 199-206.
- NIEER (2004a)** Class Size: What's the Best Fit? Policy Brief. National Institute for Early Education Research.
- NIEER (2004b)** Better Practitioners, Better Preschools: Student Achievement Linked to Teacher Qualifications. National Institute for Early Education Research.
- NIEER (2006)** Increasing the Effectiveness of Preschool Programmes. Policy Brief. National Institute for Early Education Research.
- NIEER (2007)** Preschool Curriculum Decision-Making: Dimensions to Consider. Policy Brief. NIEER. New Jersey. National Institute for Early Education Research.
- Oberhuemer, P.; Schreyer, I.; Neuman, M. (2009)** Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen der europäischen Union: Ausbildungen und Arbeitsfelder. Projektergebnisse SEEPRO. Staatsinstitut für Frühpädagogik. online: http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/091014_bmfsfj_fachpersonal_eu27_neu.pdf (eingesehen am 4.6.2013)
- Oberhuemer, P.; Schreyer, I. (2010)** Kita-Fachpersonale in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile.

- OECD (2001)** Starting Strong I: Early Childhood Education and Care. OECD. Paris.
- OECD (2006a)** Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. OECD. Paris.
- OECD (2006b)** Ein guter Start ins Leben II: Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung. Zusammenfassung in Deutsch. online: <http://www.oecd.org/edu/school/37519496.pdf> (eingesehen am 16.5.2013)
- OECD (2011)** PISA in Focus 1: Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?. OECD. Paris
- OECD (2012a)** Research Brief: Minimum Standards Matter. In: OECD (2012): Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. online: <http://www.oecd.org/edu/school/48483409.pdf> (eingesehen am 7.5.2013)
- OECD (2012b)** Research Brief: Working Conditions Matter. In: OECD (2012): Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. online: <http://www.oecd.org/edu/school/49322250.pdf> (eingesehen am 7.5.2013)
- OECD (2012c)** Research Brief: Quality Goals Matter. In: OECD (2012): Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. online: <http://www.oecd.org/edu/school/49360345.pdf> (eingesehen am 8.5.2013)
- OECD (2012d)** Research brief: Curriculum Matter. In: OECD (2012): Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. online: <http://www.oecd.org/edu/school/48308711.pdf> (eingesehen am 16.5.2013)
- OECD (2012e)** Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. online: <http://stofnanir.hi.is/rannung/sites/files/rannung/Starting%20Strong%20III.pdf> (eingesehen am 05.1.2013)
- OECD (2012f)** Challenge 5: Managing private provision. In: Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC). Strategies to Tackle Challenges in Designing and Implementing Quality Regulations and Standards. online: <http://www.oecd.org/edu/school/49143900.pdf> (eingesehen am 11.6.2013)
- ÖIF (1996)** 10jähriges Bestehen des europaweiten Netzwerkes für Kinderbetreuung. Österreichisches Institut für Familienforschung. online: http://www.oif.ac.at/service/zeitschrift_beziehungsweise/detail/?tx_ttnews%5Btt_news%5D=1027&cHash=60bc0179cd2e23cc5d80d5f4b55e85cd (eingesehen am 9.6.2013)
- Philips, D.; Mekos, D.; Scarr, S.; McCartney, K.; Abbott-Shim, M. (2000)** Within and Beyond the Classroom Door: Assessing Quality in Child Care Centers. In: Early Childhood Research Quarterly. Vol. 15. No. 4.

- Phillips, D.; Howes, C. (1987)** Indicators of quality in child care: review of research. In: Phillips, D. (Hg.): *Quality in child care: What does research tell us?* Washington: NAEYC 1987, S. 1-21.
- Pianta, R. C.; Barnett, S.; Burchinal, M.; Thornburg, K. R. (2009)** The Effects of Preschool Education: What We Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned With the Evidence Base, and What We Need to Know. In: *Psychological Science in the Public Interest*. Vol.10. No. 2. pp. 49-88.
- Podmore, V.N. (1993)** Education and care. A review of international studies of the outcomes of early childhood experiences. Wellington: New Zealand Council for Educational Research 1993.
- Pramling, I. (1998)** Die Qualität der Kinderbetreuung aus schwedischer Sicht. In: Fthenakis, W.E.; Textor, M.R. (Hg.): *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. 219-230.
- Pramling, N., Pramling Samuelsson, I. (2011)** Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics, Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Ruopp, R.; Travers, J.; Glantz, F.; Coelen, C. (1979)** Children at the center. Final report of the National Day Care Study.
- Sammons, P. (2010)** The EPPE Research Design: an educational effectiveness focus In: Sylva et al. (Hg.): *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge, London/New York.
- Service BW (2013)** Kindergartenbetreuung. Basisinfo. online: <http://www.service-bw.de/zfinder-bw-web/lifesituations.do?l1id=93132&l1mid=0> (eingesehen am 15.2.2013)
- Sheridan, S (2009)** Discerning pedagogical quality in preschool. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 53, No. 3. 245-261).
- Sheridan, S.; Pramling Samuelsson, I.; Johansson, E. (Hg) (2009)** Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie av förskolan som miljö för barns lärande [Childrens early learning: A crosssectional study of preschool as an environment for childrens learning] (Göteborg Studies in Educational Sciences, 284), Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S.; Giota, J.; Han, Y.M.; Kwon, J.Y. (2009)** A cross-cultural study of preschool quality in South Korea and Sweden: ECERS evaluations. In: *The Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 24. 142-156.
- Sheridan, S.; Schuster, K.-M. (2001)** Evaluations of Pedagogical Quality in Early Childhood Education - A cross-national perspective. Department of Education, University of Gothenburg. In: *Journal of Research in Childhood Education*. 2001, Vol. 16, No. 1. 109-124.
- Shonkoff, J. P.; Phillips, D. A. (2000)** *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press. Washington DC.

- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. C., and Sammons, P. (2004)** Effective pre-school and primary education. In: Primary Practice, Vol. 37, pp 28-31.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Muttock, S.; Gilden, R.; Bell, D. (2002)** Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY). Research Report No. 356.
- Sozialwirtschaft Österreich (2013)** BAGS Kollektivvertrag 2013. online: <http://www.bags-kv.at/1006,,,2.html> (eingesehen 12.6.2013)
- Statistik Austria (2012)** Kindertagesheimstatistik 2011/12.
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Elliott, K. (2003)** The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the pre-school period. online: <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppepdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf> (eingesehen am 11.6.2013)
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Elliott, K. (2004a)** The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the early primary years. online: <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppepdfs/RB%20Findings%20from%20Early%20Primary.pdf> (eingesehen am 12.6.2013)
- Sylva, K.; Melhuish, E.; Sammons, P.; Siraj-Blatchford, I.; Taggart, B.; Elliott, K. (2004b)** The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage. online: <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppepdfs/TP10%20Research%20Brief.pdf> (eingesehen am 11.6.2013)
- Terkessidis, Mark (2011)** Integration ist von gestern, "Diversity" für morgen - Ein Vorschlag für eine gemeinsame Zukunft. In: Bukow, W. D.; Heck, G.; Schulze, E.; Yildiz, E. (Hg): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. VS Verlag: Wiesbaden. 189-205.
- Textor, Martin R. (1996)** Gute Betreuung? Kinderzeit. 1996. 47/2. 16-18.
- Textor, Martin R. (1999)** Qualität der Kindertagesbetreuung: Ziele des Netzwerks Kinderbetreuung der Europäischen Kommission. In: Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge. 1999, 79. 17-24.
- Textor, Martin R. (2007)** Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html> (eingesehen am 13.5.2013)
- Tietze, W. (Hg) (1998)** Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Berlin: Luchterhand.

- Torquati, J.; Raikes, H.; Huddleston-Casas, C. (2007)** Teacher education, motivation, compensation, workplace support, and links to quality of center-based child care and teachers' intention to stay in the early childhood profession. *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 22, No. 2. 261-275.
- UNESCO (2004)** Curriculum in Early Childhood Services. Unesco Policy Brief on Early Childhood. No. 26.
- UNICEF (2008)** The child care transition. A league table of early childhood education and care in economically advanced countries. Innocenti Report Card 8.
- Viernickel, S. (2013)** Politik muss sich eindeutig zur Qualität bekennen. In: *bildung und wissenschaft* 03/2013. 30-31. online: http://www.gew-bw.de/Binaries/Binary24845/Interview_Viernickel.pdf (eingesehen am 4.6.2013)
- Viernickel, S.; Nentwig-Gesemann, I.; Nicolai, K.; Schwarz, S.; Zenker, L. (2013)** Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. online: http://www.gew.de/Binaries/Binary96129/Expertise_Gute_Bildung_2013.pdf (eingesehen am 4.6.2013)
- Weikart, D. (1993)** Quality preschool programs: a long-term social investment. Ford Foundation Occasional Paper, Nr. 5. 1989.
- Whitebook, M. (2002)** Working for worthy wages: The child care compensation movement 1970-2001. Center for the Study of Childcare Employment, Institute for Research on Labor and Employment, UC Berkeley.
- Whitebook, M.; Howes, C./Phillips, D. (1990)** Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. Berkeley: Child Care Employee Project 1990.
- WIBEOR (2013)** Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten (Zusammenfassung). online: http://wibeor-baden.de/pdf/inhalt_orientierungsplan.pdf (eingesehen am 11.6.2013)
- Wolf, K.; Grgic, M. (2009)** Kindertagesbetreuung im europäischen Vergleich. Die Chancen von EU-Silc und die aktuellen Grenzen. Deutsches Jugendinstitut.