

BILDUNGS- UND BERUFSVERLÄUFE
VON ABSOLVENT/INN/EN DER
BILDUNGSANSTALTEN UND KOLLEGS
FÜR ELEMENTARPÄDAGOGIK

Synthesebericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

*Roland Löffler
Veronika Michitsch
Verena Bauer
Anita Esterl
Marina Pirstnig
Corinna Geppert
Martin Mayerl
Alexander Petanovitsch*

Wien, September 2022

Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Bibliografische Information

Löffler, Roland, Michitsch, Veronika, Bauer, Verena, Geppert, Corinna, Esterl, Anita, Mayerl, Martin, Petanovitsch, Alexander, Pirstnig, Marina (2022). Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik. Projektendbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf). Wien: öibf.

Absolvent/inn/en BAfEP (21/09)

öibf (Hrsg.), Wien, September 2022

Projektleitung: Roland Löffler, Veronika Michitsch

Projektmitarbeit: Verena Bauer, Anita Esterl, Marina Pirstnig, Corinna Geppert, Martin Mayerl, Alexander Petanovitsch

Impressum

Eigentümer, Herausgeber, Verleger:

öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung

Margaretenstraße 166/2, 1050 Wien

Tel.: +43/(0)1/310 33 34

Fax: +43/(0)1/310 33 34-50

E-Mail: öibf@öibf.at

<http://www.öibf.at>

ZVR-Zahl: 718743404

Zusammenfassung

Der elementare Bildungsbereich steht in den nächsten Jahren vor vielfältigen Herausforderungen. Einerseits wird der Bedarf an elementarpädagogischer Bildung und Betreuung aufgrund des steigenden Bevölkerungswachstums, neuer Familienmodelle und einer steigenden Besuchsquote der elementaren Bildungseinrichtungen steigen, andererseits wird sich der Bedarf an zusätzlichen Elementarpädagog/inn/en durch den Übergang zahlreicher Betreuungspersonen in das System der Alterssicherung spürbar erhöhen. Zudem wechseln viele ausgebildete Elementarpädagog/inn/en nach wenigen Jahren das Berufsfeld oder steigen nach Abschluss der Ausbildung erst gar nicht in diesen Beruf ein.

Ziel der gegenständlichen Studie ist es einerseits, anhand quantitativer und qualitativer Primärerhebungen die Motivationslagen von Schüler/innen bzw. Studierenden und Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEP und des Kollegs, deren Erwartungen an und Erfahrungen mit dem gewählten Berufsfeld sowie auch mögliche Ausstiegsgründe zu erheben. Andererseits sollen die Rahmenbedingungen der Tätigkeit von Elementarpädagog/inn/en analysiert, eine österreichweite Bedarfsprognose für 2030 erstellt und Vorschläge für Maßnahmen zur Attraktivierung des Berufsfelds erarbeitet werden.

Der vorliegende Synthesebericht dokumentiert die Ergebnisse der einzelnen Projektteile, die Bedarfsprognose sowie die zentralen Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen.

Abstract

The elementary education sector will face a variety of challenges in the coming years. On the one hand, the need for elementary pedagogical care and education will expand due to the increasing population growth, new family models and an extending attendance rate of the facilities, on the other hand, the need for additional elementary pedagogues will boost due to the transition of a significant number of elementary pedagogues to the pension system. In addition, many trained elementary teachers change careers after a few years or do not enter this profession at all after completing their initial training.

The aim of the present study is to use quantitative and qualitative primary surveys to determine the motivation of students and graduates of BAfEPs (5-year) and colleges, their expectations of and experiences with the chosen occupational field and possible reasons for dropping out to analyze the framework conditions of the activities of elementary teachers, to create a demand forecast for 2030 and to develop proposals for measures to make the professional field more attractive.

This synthesis report documents the results of the individual project parts, the demand forecast and the central conclusions and recommendations for action.

Schlagworte

Österreich, Bildungs- und Berufsverläufe, Elementarpädagogik

Inhalt

1	Ausgangslage und Projektziel	5
1.1	Ausgangslage	5
1.2	Ziele und Inhalte des Projektes	5
2	Projektdesign und Leistungsspektrum	6
3	Einführung: Elementarbildung in Österreich – Zahlen, Daten, Fakten	7
3.1	Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen	7
3.2	Elementare Bildungseinrichtungen: ein statistischer Überblick	10
3.3	Beschäftigung und Arbeitslosigkeit im elementaren Bildungsbereich	14
3.4	Ausbildung im elementaren Bildungsbereich	20
4	Ergebnisse der Online-Erhebungen	22
4.1	Erhebungsdesign und Auswertungsmethodik	22
4.2	Erhebung bei Schüler/inne/n und Studierenden	22
4.3	Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/inne/n	29
4.4	Einschätzung der zukünftigen Entwicklungen - Vergleichende Analysen	41
5	Qualitatives Forschungsdesign	45
5.1	Erkenntnisinteresse	45
5.2	Fragestellungen	46
5.3	Thesen des qualitativen Forschungsteiles	46
5.4	Forschungsfeld	47
6	Darstellung der qualitativen Forschungsergebnisse	50
6.1	Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews mit den Landesvertretungen	50
6.2	Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews der Expert/inn/en	56
6.3	Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews mit den Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs	59
6.4	Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews mit den Absolvent/inn/en der Kollegs	63
6.5	Diskussion der qualitativen Forschungsthese(n)	65
7	Prognose	73
7.1	Ziele, Modell und Vorgangsweise	73
7.2	Demografische Entwicklung der Bevölkerung zwischen 0 und 5 Jahren	74
7.3	Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen	76
7.4	Personalbedarf	81
7.5	Deckung des Personalbedarfs	84
7.6	Diskussion der Ergebnisse	88
8	Resümee und Ausblick	90
8.1	Schlussfolgerungen	90
8.2	Handlungsempfehlungen	92
9	Anhang	105

1 Ausgangslage und Projektziel

1.1 Ausgangslage

Der elementare Bildungsbereich steht in den nächsten Jahren vor vielfältigen Herausforderungen. Einerseits wird der Bedarf an elementarpädagogischer Bildung und Betreuung aufgrund des steigenden Bevölkerungswachstums, neuer Familienmodellen und einer steigenden Besuchsquote der elementaren Bildungseinrichtungen steigen, andererseits wird sich der Bedarf an zusätzlichen Elementarpädagog/inn/en durch den Übergang zahlreicher Betreuungspersonen in das System der Alterssicherung spürbar erhöhen. Zudem wechseln viele ausgebildete Elementarpädagog/inn/en nach wenigen Jahren das Berufsfeld oder steigen nach Abschluss der Ausbildung erst gar nicht in diesen Beruf ein.

Über die Bildungs- und Erwerbskarrieren von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP, früher BAKIP) liegen bislang keine verlässlichen Daten vor. Das Bildungsbezogene Erwerbskarrieremonitoring (BibEr) bietet zwar die Möglichkeit, die Bildungs- und Erwerbskarrieren von Absolvent/inn/en zu verfolgen, lässt aber keine Rückschlüsse darüber zu, ob Absolvent/inn/en, die eine einschlägige Bildungseinrichtung absolviert haben, in der Folge auch berufseinschlägig erwerbstätig sind, da in den für die Verknüpfung mit Bildungsverlaufsdaten herangezogenen Daten des Hauptverbandes der Sozialversicherungsträger zwar die Zuordnung von Beschäftigungsepisoden zu (groben) Wirtschaftsbereichen, nicht aber zu Berufen möglich ist. Darüber hinaus bieten BibEr und andere sekundärstatistische Quellen keine Informationen über die Verwertbarkeit der Ausbildung in einschlägigen Berufsfeldern und anderen Bereichen, die Entwicklungen des Arbeitsmarktes für Elementarpädagog/inn/en oder quantitative Detailinformationen zu Art der Beschäftigung, Stundenausmaß der Beschäftigungsverhältnisse oder der genauen Tätigkeit im einschlägigen Berufsfeld. Auch qualitative Informationen über die Motivation zur Wahl der einschlägigen Ausbildung bzw. des Berufes, positive und negative Einflussfaktoren für die Entscheidung über den Verbleib im Berufsfeld oder den Wechsel des Berufsfeldes werden nicht dargestellt. In diesem Zusammenhang fehlen auch Informationen über mögliche unterschiedliche Bildungs- und Erwerbsverläufe von Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs, zu regionalen Unterschieden in der Arbeitssituation (Gruppengröße, Arbeitszeitausmaß, Öffnungszeiten etc.) sowie zu Ursachen und Wirkungen der starken geschlechtsspezifischen Segregation von Bildungs- und Erwerbsverläufen.

1.2 Ziele und Inhalte des Projektes

Ziel des Projektes ist es, durch quantitative und qualitative Erhebungen empirische Befunde zur Motivationslage von Schüler/inne/n und Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs sowie organisatorische, rechtliche, finanzielle und personelle Rahmenbedingungen der elementarpädagogischen Bildung und Betreuung und deren Auswirkungen auf die Arbeits- und Beschäftigungssituation von Pädagog/inn/en und Assistent/inn/en zu erheben, den (zukünftigen) Personalbedarf unter Berücksichtigung demografischer Faktoren und (zukünftiger) Pensionsantritte und Beendigungen von Beschäftigungsverhältnissen für 2030 zu modellieren und Vorschläge für Maßnahmen zur Attraktivierung des Berufsbildes (insbesondere für Männer) zu erarbeiten.

2 Projektdesign und Leistungsspektrum

Das Projektteam des öibf und der AAU hat Informationen zu den angeführten Aspekten über Primärbefragungen bei Bildungsträgern, Schüler/inne/n bzw. Studierenden der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs, Absolvent/inn/en dieser Einrichtungen und Pädagog/inn/en mit weiter zurückliegenden Bildungskarrieren sowie Assistent/inn/en ohne abgeschlossene elementarpädagogische Ausbildung erhoben. Auf Basis dieser österreichweiten Primärerhebungen und sekundärstatistischer Analysen wurden einerseits eine Bedarfsprognose für das Jahr 2030 und andererseits Maßnahmenvorschläge zur Verbesserung des Berufsfeldes erstellt.

Im Einzelnen wurden folgende Leistungen durchgeführt (Autor/inn/en in Klammer):

1. Expert/inn/en-Interviews mit den Verantwortlichen für die Elementarpädagogik in den Ländern (Landesregierungen) zu den rechtlichen, organisatorischen und finanziellen Rahmenbedingungen, dem aktuellen Stand an einschlägigen Bildungseinrichtungen, dem Personalstand, dem Personalbedarf und einem etwaigen Personalmangel (Michitsch, Esterl, Pirstnig).
2. Expert/inn/en- und Absolvent/inn/en-Interviews zu den Rahmenbedingungen der Arbeit in der Elementarpädagogik, zur Einschätzung der verfügbaren Ausbildungen, der Motivationslagen, zu positiven und negativen Einflussfaktoren für eine (stabile) Beschäftigung im Berufsfeld (Michitsch, Esterl, Pirstnig).
3. Online-Befragung bei Trägereinrichtungen der Elementarpädagogik zum Personal und den Rahmenbedingungen der Beschäftigung (Löffler, Mayerl, Geppert).
4. Online-Erhebung bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden der 5-jährigen BAfEPs bzw. der Kollegs des jeweils ersten und letzten Jahrgangs. Diese Erhebung wurde über die Schulen durchgeführt und beinhaltete Fragen zu Ausbildungswahl, Motivation und Erwartungen in Bezug auf die Ausbildung und Beschäftigung sowie die Einschätzung der zukünftigen Entwicklungen (Löffler, Mayerl, Geppert).
5. Online-Erhebung bei Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs (BAKIPs¹) und der Kollegs sowie bei bereits länger im Beruf tätigen Elementarpädagog/inn/en. Diese Erhebung wurde über die Trägereinrichtungen durchgeführt. Dabei standen Fragen zur Ausbildungswahl, der Motivation, der aktuellen Arbeitssituation, der retrospektiven Bewertung der Ausbildung und zum bisherigen und dem zukünftig geplanten Erwerbsverlauf im Zentrum. Parallel wurden in dieser Erhebung auch Assistent/inn/en zur Ausbildung, Arbeitssituation und zukünftigen Entwicklungen befragt (Löffler, Mayerl, Geppert).
6. Analyse sekundärstatistischer Daten zu Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Altersverteilung der Beschäftigung im Bereich der Elementarpädagogik einschließlich der durch das BMBWF bereitgestellten Daten zu Studierenden mit einer 5-jährigen BAfEP- bzw. einer Kollegausbildung aus vergangenen Jahren bzw. dem aktuellen Jahr (Löffler, Petanovitsch).
7. Zusammenführung der Befunde aus den Primärerhebungen und den sekundärstatistischen Daten zur Erstellung einer Bedarfsprognose für das Jahr 2030 (Löffler, Mayerl).
8. Ableitung von Vorschlägen für Maßnahmen zur Attraktivierung des Berufsbildes (insbesondere für Männer) (Michitsch, Löffler, Esterl, Pirstnig).

¹ Die Bezeichnung BAKIP (Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik) wurde im August 2016 auf BAfEP (Bildungsanstalt für Elementarpädagogik) geändert.

3 Einführung: Elementarbildung in Österreich – Zahlen, Daten, Fakten

3.1 Rahmenbedingungen für elementare Bildungseinrichtungen

3.1.1 Aufteilung der Zuständigkeiten und 15a-Vereinbarung Bund-Länder

Das Bundesverfassungsgesetz legt fest, dass Gesetzgebung und Vollziehung im Bereich der elementaren Bildung in der Kompetenz der Bundesländer liegen. Mindeststandards werden daher fast ausschließlich auf Ebene der Länder festgelegt. Einige Aspekte der Umsetzungsbedingungen (wie etwa das verpflichtende, beitragsfreie Kindergartenjahr, ein einheitliches Sprachstandfeststellungsinstrument, pädagogische Grundlagendokumente) sind jedoch im Rahmen von Art 15a B-VG Vereinbarungen zwischen dem Bund und den Ländern bundesweit einheitlich geregelt (vgl. Klamert et al. 2013).

Die Zuständigkeit für die Bildungsanstalten für Elementarpädagogik ist in Österreich Bundes-sache (Art 14 Abs 5 lit a B-VG) und liegt zentralisiert beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BGBl 1992/514). Die Qualifikationsanforderungen für Elementarpädagog/inn/en werden ebenfalls im Rahmen eines Bundesgesetzes einheitlich geregelt (Art 14 Abs 3 lit d B-VG), welches auf Landesgesetzebene entsprechend ausgeführt bzw. verankert wird. Die Bestimmungen über die Ausbildungsanforderungen an Hilfskräfte werden im Gegensatz dazu direkt auf Länderebene festgelegt. Auch für die inhaltliche Gestaltung des pädagogischen Alltags in elementaren Bildungseinrichtungen trägt das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung die Mitverantwortung. Diese spiegelt sich in der Festsetzung von pädagogischen Grundlagendokumenten wider, welche verpflichtend umzusetzen und im Rahmen der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG verankert sind.

Tabelle 1: Zuständigkeiten im elementarpädagogischen Bereich in Österreich

Aspekt bzw. Bereich	Zuständigkeit	Zuständige Stelle
Bildungsanstalten für Elementarpädagogik	Bund	BMBWF
Qualifikationsanforderungen für Elementarpädagog/inn/en und pädagogisches Assistenzpersonal	Bund; Ausführung durch Länder	BMBWF
Qualifikationsanforderungen für Hilfskräfte	Länder	
Inhaltliche Gestaltung der Curricula in elementaren Bildungseinrichtungen	Bund/Länder	BMBWF
Vereinbarung gem. Art. 15a B-VG	Bund/Länder	BMBWF/BMFFIM

Quelle: Klamert et al. 2013; eigene Darstellung.

Der aktuelle Gesetzestext in Bezug auf die Elementarpädagogik trägt den Titel „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27“.²

² https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/II_01494/index.shtml

Ziele der Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik

- Stärkung elementarer Bildungseinrichtungen als erste Bildungsinstitution im Leben eines Kindes
- Ganzheitliche Förderung der Kinder nach bundesländerübergreifendem BildungsRahmenPlan (Deutsch, mathematisch-technische und naturwissenschaftliche Kompetenzen) sowie Förderung des psychosozialen/physischen Entwicklungsstandes der Kinder (insb. Bewegungsförderung, künstlerisch-/musisch-kreative sowie emotionale Förderung)
- Erleichterung des Volksschuleintritts (Übergangsmanagement) und Erhöhung der Bildungschancen für das weitere Bildungs- und Berufsleben, unabhängig von sozioökonomischer /kultureller Herkunft
- Altersgerechte Bildung/Erziehung der Kinder nach bundesweit abgestimmten empirisch belegten pädagogischen Konzepten unter besonderer Berücksichtigung ihres jeweiligen Alters, ihrer individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen
- Verbesserung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf und damit verbunden Gleichstellung der Geschlechter
- Anerkennung und Vermittlung der grundlegenden Werte der österreichischen Gesellschaft in geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen bzw. durch Tageseltern

Quelle: Gesamte Rechtsvorschrift für Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27, Fassung vom 02.06.2022; eigene Darstellung.

Des Weiteren regelt die 15a-Vereinbarung die Besuchspflicht, die Verpflichtung der Länder einen beitragsfreien Besuch von geeigneten elementaren Bildungseinrichtungen im Ausmaß der Besuchspflicht sicherzustellen, den Ausbau des elementaren Bildungsangebots, die Werteorientierung und pädagogischen Grundlagendokumente, die frühe sprachliche Förderung, Sprachstandfeststellungen sowie die Ausbildungserfordernisse des im Elementarbereich tätigen Personals.

Der Bund stellte für die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen in den Jahren 2019/20 bis 2021/22 mittels Zweckzuschüssen jeweils 142,5 Millionen Euro zur Verfügung. Mit der am 8.7.2022 beschlossenen neuen 15-a-Vereinbarung zur Elementarpädagogik, die am 1. September 2022 in Kraft trat und für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27 gilt, werden die Zweckzuschüsse des Bundes für das verpflichtende letzte Kindergartenjahr, den Ausbau des Angebots und die frühe Sprachförderung auf 200 Mio. Euro pro Jahr erhöht (+ 40%). 30% der Mittel können flexibel für den Ausbau des Angebots für den Ausbau des Angebots oder die Sprachförderung genutzt werden (bisher 10%). Der Zielwert für den Anteil der unter Dreijährigen, die einen Kindergarten besuchen, wird auf mehr als 33% festgesetzt. Die Zielwerte der Plätze, die mit Vollzeitbeschäftigung beider Eltern vereinbar sind, werden auf 70% für unter Dreijährige (bisher 64%) und für Drei- bis Sechsjährige auf 58,8% (bisher 52,8%) angehoben.

Die Mindeststandards in den Bereichen Betreuungsschlüssel, Gruppengröße, Fortbildungsumfang sowie Innen- und Außenausstattung werden in den individuellen Gesetzen der jeweiligen Länder festgeschrieben. Diese bilden, neben den länderspezifischen Dienstrechten für Elementarpädagog/inn/en, eine wesentliche Basis für die Anforderungen, die in den elementaren Bildungseinrichtungen an die beschäftigten Fachkräfte und Hilfskräfte gestellt werden (vgl. Klamert et al. 2013, S. 11). Die Entlohnung des Personals ist entweder in einem eigenen Dienstrechtsgesetz (Burgenland, Niederösterreich, Oberösterreich, Steiermark, Tirol, Wien) oder direkt im Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (Kärnten, Salzburg, Vorarlberg) festgelegt.

3.1.2 Zusammenfassender Vergleich der Rahmenbedingungen in den Ländern

Eine regionale Differenzierung der empirischen Indikatoren zeigt teilweise deutliche Unterschiede nach den Bundesländern: So variieren die Anteile an elementaren Bildungseinrichtungen, die in öffentlicher Trägerschaft angeboten werden, zwischen 93% im Burgenland und 30% in der Bundeshauptstadt. Der Durchschnittswert für Gesamtösterreich beläuft sich hier auf 57%. Auch in Bezug auf die Anteile der unterschiedlichen Formen der elementaren Bildungseinrichtungen zeigen sich anhand der aktuellen Statistik deutliche regionale Unterschiede. In Österreich machen Kindergärten insgesamt rund die Hälfte aller einschlägigen Bildungsangebote aus, wobei dieser Wert etwa in Wien bei rund 26% liegt und in Niederösterreich 70% beträgt.

Tabelle 2: Regionale Anteile der öffentlichen und privaten Trägerschaften in Bezug auf elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Kindertagesheimstatistik 2020/21

Bundesland	Öffentlich (Rangreihung)	Privat
Burgenland	93,2	6,8
Niederösterreich	89,4	10,6
Vorarlberg	72,6	27,4
Salzburg	69,3	30,7
Steiermark	66,2	33,8
Tirol	66,2	33,8
Oberösterreich	51,9	48,1
Kärnten	37,5	62,5
Wien	29,9	70,1
Österreich	57,0	43,0

Quelle: Statistik Austria – Kindertagesheimstatistik (https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/021645.html)

Bei den altersgemischten Angeboten manifestiert sich ebenfalls eine deutliche Streuung: Bundesweit machen diese Institutionen aktuell insgesamt knapp 17% aller elementaren Bildungsangebote aus, in Wien 40% und im Burgenland 27%.

Tabelle 3: Regionale Anteile der verschiedenen Arten elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich, Kindertagesheimstatistik 2020/21

	Krippen, Kleinkinderbetreuungs-einrichtungen	Kindergärten	Horte	Altersgemischte elementare Bildungseinrichtungen
Burgenland	31,1	35,1	6,4	27,4
Niederösterreich	12,0	70,0	9,7	8,3
Vorarlberg	38,2	54,7	5,1	1,9
Salzburg	27,4	39,1	10,2	23,3
Steiermark	28,0	66,5	4,2	1,3
Tirol	33,4	54,6	12,0	0,0
Oberösterreich	28,2	57,2	14,6	0,0
Kärnten	27,1	40,3	16,7	15,9
Wien	24,2	26,1	9,4	40,2
Österreich	25,3	48,0	10,0	16,7

Quelle: Statistik Austria – Kindertagesheimstatistik (https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/kindertagesheime_kinderbetreuung/021645.html)

Die Schließzeiten von elementaren Bildungseinrichtungen sind für Eltern und Erziehungsbeauftragte ein wesentlicher Aspekt der Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Österreichweit schließen rund 56% aller elementaren Bildungseinrichtungen vor 17:00 Uhr. In den Ländern Oberösterreich, Burgenland, Niederösterreich und Salzburg beläuft sich dieser Anteilswert auf jeweils über 70% aller elementaren Bildungseinrichtungen.

Tabelle 4: Regionale Schließzeiten von elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich, in %, Kindertagesheimstatistik 2020/21

Bundesland	vor 17.00 Uhr (Rangreihung)	17.00 Uhr oder später
Oberösterreich	79,1	20,9
Burgenland	76,4	23,6
Niederösterreich	73,9	26,1
Salzburg	71,4	28,6
Vorarlberg	69,9	30,1
Tirol	68,6	31,4
Steiermark	67,3	32,7
Kärnten	46,2	53,8
Wien	22,7	77,3
Österreich	56,3	43,7

Quelle: Statistik Austria – Kindertagesheimstatistik (https://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=021646)

3.2 Elementare Bildungseinrichtungen: ein statistischer Überblick

Im Folgenden wird der Stellenwert der elementaren Bildungseinrichtungen anhand statistischer Daten dargestellt.

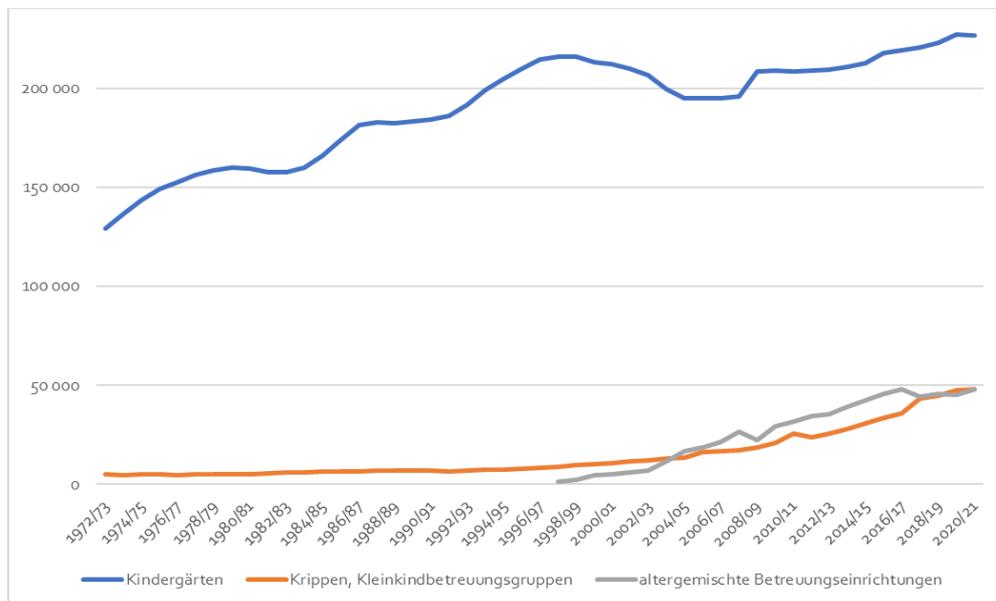
3.2.1 Zahlen zu elementaren Bildungseinrichtungen, Gruppen und betreuten Kindern

Im Jahr 2020/21 wurden in Österreich 373.881 Kinder in 9.549 elementaren Bildungseinrichtungen betreut, davon 226.923 Kinder in 4.582 Kindergärten, 47.832 Kinder in 2.417 Krippen und Kleinkindgruppen, 47.971 Kinder in 1.599 altersgemischten elementaren Bildungseinrichtungen und 51.555 Kinder in 951 Horten. Diese Einrichtungen weisen folgende Strukturen auf:

- Österreichweit sind knapp die Hälfte aller elementaren Bildungseinrichtungen Kindergärten, ein Viertel sind Krippen und Kleinkindbildungseinrichtungen, rund 17% altersgemischte elementare Bildungseinrichtungen und 10% Horte.
- Rund 60% der betreuten Kinder finden sich österreichweit in Kindergartengruppen, jeweils rund 13% werden in Krippen, altersgemischten Gruppen oder Hortgruppen betreut. Während in Wien knapp 36% der betreuten Kinder altersgemischte elementare Bildungsgruppen besuchen, liegt der Anteil der in dieser Form betreuten Kinder in Niederösterreich, der Steiermark und Vorarlberg im einstelligen Prozentbereich; in Oberösterreich und Tirol wird diese Form nicht angeboten.
- Die elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich sind überwiegend klein strukturiert. Die kleinbetriebliche Struktur trifft vor allem auf Krippen und Kleinkindgruppen zu. Auch bei den altersgemischten elementaren Bildungseinrichtungen überwiegen die Kleinstbetriebe.

3.2.2 Besuchsquoten

Abbildung 1: Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen im Zeitverlauf 1972/73 bis 2020/21



Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Kindertagesheimstatistik. Erstellt am 16.07.2021. 1) Kinder nach der geführten Form der Gruppe. 2) Ab 2005/06 altersgemischte Betreuungseinrichtungen inkl. "Kindergruppen", die die Kriterien institutioneller Kinderbetreuung erfüllen. Eigene Darstellung.

Die Inanspruchnahme elementarer Bildungseinrichtungen hat in den letzten 50 Jahren stetig zugenommen. Wurden im Zeitraum 1972/73 noch knapp 129.000 Kinder in Kindergärten betreut, ist die Zahl bis 2020/21 mit 227.000 betreuten Kindern um über 75% gestiegen. Im selben Zeitraum hat sich die Anzahl der in Krippen bzw. Kleinkindbetreuungseinrichtungen versorgten Kinder fast verzehnfacht (von 4.888 im Jahr 1972/73 auf 47.832 im Jahr 2020/21). Für altersgemischte elementare Bildungseinrichtungen liegen Zeitreihendaten erst ab 1997/98 vor. Im Zeitraum 2020/21 sind 40-mal mehr Kinder in dieser Form erfasst als 1997/98.

Dies spiegelt sich auch in den Kinderbetreuungsquoten wider. Im Jahr 2020 befanden sich 27,6% der unter Dreijährigen und 92,6% der 3- bis 5-Jährigen in einer elementaren Bildungseinrichtung. Bei Kleinstkindern (bis 2 Jahre) streute der Anteil der in elementaren Bildungseinrichtungen angemeldeten Kinder von 43,1% in Wien bis je 17,8% in Oberösterreich und der Steiermark. Die unterschiedlichen Betreuungsquoten zeigen sich auch im historischen Rückblick. Bereits im Jahr 1995 lag der Anteil der in Krippen und Kleinkindbetreuungseinrichtungen versorgten Kinder der Altersgruppe „0-2 Jahre“ in Wien mit 16,9% weit über dem Österreich-Durchschnitt von 4,65%. Deutlich unter diesem Wert lagen die Betreuungsquoten in fast allen anderen Ländern. Die niedrigste Betreuungsquote dieser Altersgruppe wies 1995 Vorarlberg mit 0,28% auf.

3.2.3 Träger von elementaren Bildungseinrichtungen

Die Mehrheit der elementaren Bildungseinrichtungen (57%) werden von einem öffentlichen Träger (Land, Gemeinde) betrieben, 43% der Einrichtungen haben einen privaten Träger (konfessionelle Einrichtungen, Vereine, Elternselbstverwaltung oder Betriebe). Bei den Kindergärten beträgt der Anteil der von der öffentlichen Hand erhaltenen Einrichtungen knapp drei Vier-

tel (72,5%), am geringsten (26,8%) ist der Anteil der durch einen öffentlichen Träger betriebenen Einrichtungen bei den altersgemischten elementaren Bildungseinrichtungen. Den höchsten Anteil an Einrichtungen, die von einem öffentlichen Träger betrieben werden, weist im Ländervergleich das Burgenland (93,2% aller Einrichtungen) auf, den geringsten Anteil verzeichnet Wien (29,9%).

3.2.4 Öffnungszeiten und zeitliche Rahmenbedingungen

Die Verfügbarkeit von elementaren Bildungseinrichtungen allein ist für die Eltern und Erziehungsberechtigten noch nicht ausschlaggebend dafür, ob sie die Bildungsangebote nutzen können oder wollen. Ein wesentliches Kriterium stellen dabei die zeitlichen Rahmenbedingungen dar. Dazu zählen die Zahl der offenen Tage pro Woche, die Zahl der offenen Wochen pro Jahr, die Dauer des Bildungsangebotes (ganztags mit und ohne Unterbrechung mittags, halbtags), die offenen Stunden pro Tag sowie Beginn- und Endzeiten.

In Bezug auf diese Kriterien ist das Angebot nach Form der elementaren Bildungseinrichtung und Bundesland sehr unterschiedlich ausgestaltet. Österreichweit bieten nahezu alle (95,5%) elementaren Bildungseinrichtungen Bildung und Betreuung an fünf Wochentagen an. 93% der Einrichtungen sind grundsätzlich ganztägig geöffnet.

Eine größere Streuung zeigt sich bei der Verfügbarkeit von ganztägigen Bildungsformen:

- Während in Wien 99% der Angebote ganztägig ohne mittägliche Unterbrechung geöffnet sind, beträgt der Anteil der ganztägigen elementaren Bildungseinrichtungen in Vorarlberg 79,1%, jede zwölfte dieser Einrichtungen unterbricht die Betreuungstätigkeit zu Mittag. Auch in Oberösterreich (16,4%), Salzburg (11%) und Tirol (10,3%) liegt der Anteil der lediglich halbtägig verfügbaren Angebote deutlich über dem Österreich-Durchschnitt von sieben Prozent.
- Bei den durchschnittlich pro Betriebstag geöffneten Stunden zeigt sich ein differenziertes Bild: weniger als zwei Prozent aller elementaren Bildungseinrichtungen haben kürzer als fünf Stunden geöffnet, 5,5% öffnen für fünf bis unter sechs Stunden, 13,7% für sechs bis unter sieben Stunden, 8,1% für sieben bis unter acht Stunden, 12,3% für acht bis unter neun Stunden, rund ein Fünftel für neun bis unter zehn Stunden und 23,5% zehn bis unter elf Stunden. Rund 15% haben länger als 11 Stunden geöffnet.
- Die Öffnungszeiten von Krippen bzw. Kleinkindbetreuungseinrichtungen liegen meist über dem Gesamtdurchschnitt aller Einrichtungen. Österreichweit bieten 18,3% der Krippen mehr als elf Stunden an, 27% zwischen zehn und elf Stunden, mehr als die Hälfte (53,6%) zwischen fünf und zehn Stunden.
- Bei Kindergärten erreicht Wien bei den Anteilswerten für Einrichtungen mit elf und mehr Öffnungsstunden beinahe die Hälfte aller Einrichtungen, in allen anderen Ländern liegen diese Anteile deutlich darunter.
- Bei den altersgemischten elementaren Bildungseinrichtungen bieten österreichweit rund die Hälfte Bildung und Betreuung zwischen fünf und zehn Stunden an, 30,2% zwischen zehn und elf Stunden und 18,9% über elf Stunden.

Die Dauer der Öffnung pro Betriebstag bestimmt jedoch nicht allein die Nutzbarkeit von elementaren Bildungseinrichtungen für Eltern und Erziehungsberechtigte. Auch die Lage dieser Öffnungsstunden und deren Vereinbarkeit mit den üblichen Zeiten des Arbeitsbeginns bzw. -endes erwerbstätiger Erziehungsberechtigter ist maßgeblich:

- Mehr als die Hälfte der Bildungseinrichtungen öffnet seine Pforten zwischen 7:00 und 7:30 Uhr (58,1%), fast ein Viertel der Einrichtungen bereits vor 7:00 Uhr, ein Zehntel sogar vor 6:30 Uhr. Knapp elf Prozent der Einrichtungen öffnen zwischen 7:30 Uhr und 9:00 Uhr, 6,6% erst nach 9:00 Uhr, darunter 0,7% erst ab 12 Uhr.
- Bei Krippen und Kleinkindgruppen nehmen nahezu alle Einrichtungen (99,0%) bis spätestens 8:00 Uhr ihre Tätigkeit auf, lediglich in Vorarlberg und dem Burgenland liegt der Wert mit 95,0% bzw. 97,8% etwas darunter. Vor 6:30 Uhr werden österreichweit 12,2% aller Krippen geöffnet, in Wien sind es 39%.
- Bei Kindergärten zeigt sich ein ähnliches Bild. Um 8:00 Uhr haben 99,6% der Einrichtungen ihre Tätigkeit aufgenommen, in Kärnten, Niederösterreich und Salzburg sind es sogar 100%. Frühbetreuung (vor 6:30 Uhr) gibt es österreichweit in 7,7% der Einrichtungen, in Wien bieten 43,8% der Kindergärten derart frühe Öffnungszeiten an.
- Bei altersgemischten Gruppen ist der Anteil jener Einrichtungen, die bereits ab 6:30 Uhr geöffnet haben, österreichweit bei 10,9%, in Wien bei 14,9%. In Salzburg, und Vorarlberg haben ab 8:00 Uhr alle Einrichtungen geöffnet, in der Steiermark und Wien ab 9:00 Uhr.

Neben den Beginnzeiten der elementaren Bildungseinrichtungen spielen für Erziehungsberechtigte auch die Schließzeiten eine große Rolle. In 2,4% aller Einrichtungen in Österreich liegt dieser Zeitpunkt bei maximal 13:00 Uhr, 19% der Einrichtungen beenden die Bildung und Betreuung um 15:00 Uhr und rund 35% um 17:00 Uhr. 29,3% schließen um spätestens 18:00 Uhr, in 13,6% der Einrichtungen können Kinder bis 19:00 Uhr Bildung und Betreuung finden. Öffnungszeiten über 19 Uhr hinaus bieten 0,7% der Einrichtungen an.

Neben den Tagen pro Woche, den durchschnittlich geöffneten Stunden pro Tag und den Beginn- und Endzeiten stellen auch die Anzahl der Wochen pro Jahr, in denen elementare Bildungseinrichtungen geöffnet sind, ein Kriterium für die Nutzbarkeit von externer Kinderbildung und -betreuung dar. Österreichweit sind rund ein Viertel der elementaren Bildungseinrichtungen zumindest für 51 Wochen pro Jahr geöffnet, 23% für 49 bis 50 Wochen und 28,1% für 47 bis 48 Wochen. In knapp 18% der elementaren Bildungseinrichtungen ist die Bildung und Betreuung für 41 bis 46 Wochen pro Jahr verfügbar, in sechs Prozent für weniger als 40 Wochen. Aus der Zahl der geöffneten Wochen ergeben sich im Umkehrschluss die Schließstage der Einrichtungen. Im österreichischen Durchschnitt über alle Einrichtungen liegt der Wert dafür bei 20,5 Schließtagen pro Jahr.

Nicht nur die Zahl der durchschnittlichen Schließtage pro Jahr, sondern auch deren zeitliche Verteilung ist für Erziehungsberechtigte relevant. Die elementaren Bildungseinrichtungen orientieren sich dabei offenbar stark an den Ferienregelungen des Schulsystems. Knapp 57% aller elementaren Bildungseinrichtungen legen Schließtage in die Sommerferien, im österreichweiten Durchschnitt fallen hier zehn Schließtage an. Nahezu alle elementaren Bildungseinrichtungen (94,3%) legen einen Teil der Schließtage in die Weihnachtsferien (im Schnitt 5,3 Schließtage). 57,1% der Einrichtungen nutzen die Osterferien für durchschnittlich 2,4 Schließtage. In den Semesterferien schließen hingegen lediglich 28% der Einrichtungen für durchschnittlich 1,4 Tage. Rund die Hälfte der elementaren Bildungseinrichtungen legt Schließtage auch in die Zeit außerhalb schulischer Ferienperioden, im Schnitt sind die Einrichtungen hier für 1,5 Tage geschlossen.

3.2.5 Diversität in elementaren Bildungseinrichtungen

Neben der altersspezifischen Ausrichtung der Bildung von Kindern im Vorschulalter gilt es auch, Fragen der Zugehörigkeit zu besonderen Zielgruppen zu beachten. Eine dieser Gruppen sind Kinder, die aus anderen Ländern, Kulturen oder Ethnien kommen. Einer der Indikatoren ist hier die Staatszugehörigkeit der Kinder. In Österreich (ohne Steiermark³) besaßen im Schuljahr 2020/21 knapp vier Fünftel der in elementaren Bildungseinrichtungen versorgten Kinder die österreichische Staatsbürgerschaft. Je nach Art der elementaren Bildung differiert dieser Anteilswert geringfügig. In Krippen- und Kleinkindbetreuungsgruppen betrug der Anteilswert von Kindern mit österreichischer Staatszugehörigkeit 82,5%, in Kindergartengruppen 81,7% und in altersgemischten elementaren Bildungsgruppen 70,6%.

Deutlich größere Unterschiede zeigen sich bei einer regionalisierten Betrachtung über alle elementaren Bildungsangebote. Dabei weist Wien einen deutlich höheren Anteil von Kindern mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft auf (34,1%) als die anderen Bundesländer. Den niedrigsten Anteil von Kindern mit ausländischer Staatszugehörigkeit findet man in Niederösterreich (12,9%). Dies bedeutet, dass in Wien knapp die Hälfte (48,3%) aller in Österreich in elementaren Bildungseinrichtungen versorgten Kinder mit nicht-österreichischer Staatsangehörigkeit zu finden ist, während der Anteil aller von Wiener Einrichtungen betreuten Kinder an der Gesamtheit der in elementaren Bildungseinrichtungen versorgten Kinder knapp 29% beträgt. Diese unterschiedliche Struktur der Kinder zwischen Wien und den anderen Ländern zieht sich durch alle Betreuungsformen.

Etwas weniger als die Hälfte der Kinder mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft besitzen die Staatszugehörigkeit eines EU-Landes; die meisten davon kommen aus Rumänien, Deutschland, Ungarn oder Polen. Auf jene Balkanstaaten, die nicht der EU angehören (Serbien, Bosnien-Herzegowina, Mazedonien, Montenegro oder den Kosovo) entfallen rund 15% aller Kinder mit nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft.

Für die Bildung in den einzelnen Einrichtungen und den erfolgreichen Umstieg der Kinder in die nächsten Stufen des österreichischen Bildungssystems ist die Staatszugehörigkeit selbst kein entscheidendes Kriterium, sehr wohl aber die Sprache, in der mit den Kindern kommuniziert werden kann bzw. wird. Österreichweit wies knapp ein Drittel aller Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen eine nicht-deutsche Umgangssprache auf (32,4%). Hier zeigen sich analoge Unterschiede zwischen Wien und den übrigen Ländern. Über alle Betreuungsarten liegt der Anteil der Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen mit nicht-deutscher Muttersprache in Wien bei 58,3%, im Durchschnitt der übrigen Länder (ohne Steiermark) bei 22%, wobei Kärnten (15,3%), Tirol (17,1%) und das Burgenland (19,6%) deutlich unter diesem Schnitt liegen. In Vorarlberg (26,1%) und Oberösterreich (26,6%) weisen etwas mehr als ein Viertel der Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen eine andere Umgangssprache als Deutsch auf.

3.3 Beschäftigung und Arbeitslosigkeit im elementaren Bildungsbereich

3.3.1 Aktuelle Beschäftigung in elementaren Bildungseinrichtungen

Im Berichtsjahr 2020/21 waren in Österreich 62.994 Personen in elementaren Bildungseinrichtungen tätig, 13.205 (21%) davon in Krippen bzw. Kleinkindbetreuungseinrichtungen, 36.201 (57,5%) in Kindergärten, 8.014 (12,7%) in altersgemischten elementaren Bildungseinrichtungen

³ Für die Steiermark liegen der Statistik Austria seit dem Berichtsjahr 2018/19 keine vollständigen Daten über die Staatsangehörigkeit der betreuten Kinder zur Verfügung.

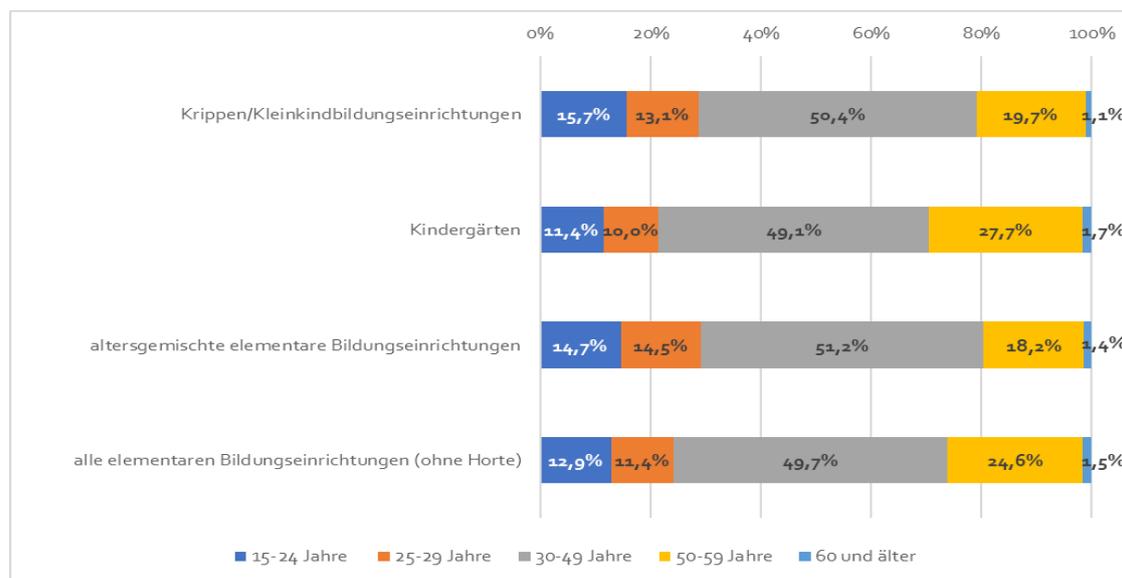
und 5.574 in Horten (8,8%). Die Verteilung des Personals auf Länder entspricht in etwa der Verteilung der betreuten Kinder, mehr als ein Viertel des Personals war in Wiener Einrichtungen tätig.

3.3.2 Altersstruktur der Beschäftigten

Rund die Hälfte des Personals (48,9%) österreichweit gehört der Altersgruppe „30 bis 49 Jahre“ an, je ein knappes Viertel ist unter 30 Jahre alt bzw. zwischen 50 und 60 Jahre. 1,7% der Betreuer/innen haben das 60. Lebensjahr bereits vollendet. Dies bedeutet, dass allein durch den Übergang in das System der Alterssicherung im Laufe der nächsten zehn Jahre mehr als ein Viertel der derzeit Beschäftigten die elementaren Bildungseinrichtungen verlassen werden.

Je nach Art der elementaren Bildungseinrichtungen stellt sich die Altersstruktur der Beschäftigten unterschiedlich dar. Bei Krippen sind die Personen im Durchschnitt etwas jünger: rund 29% sind unter 30 Jahre alt, ein Fünftel hat das 50. Lebensjahr bereits vollendet. In Kindergärten beträgt der Anteil der Personen, die 50 Jahre oder älter sind, dagegen mehr als 29%, ein Fünftel ist jünger als 30 Jahre. Den geringsten Anteil an älteren Personen (50 Jahre und älter) weisen die altersgemischten elementaren Bildungseinrichtungen mit weniger als 20% auf, 29,2% sind jünger als 30 Jahre, 51,2% gehören der „mittleren“ Altersgruppe (30 bis unter 50 Jahre) an. Innerhalb der einzelnen Betreuungsformen ist der Anteil der „Berufsanfänger/innen“ (Altersgruppe 15 bis 24 Jahre) bei Krippen mit 15,7% am höchsten, österreichweit liegt der Anteil dieser Altersgruppe über alle Betreuungsformen bei 12,8%.

Abbildung 2: Altersgruppen des Personals in elementaren Bildungseinrichtungen nach Art der Einrichtung



Quelle: Statistik Austria: Kindertagesheimstatistik 2020/21 (<https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bildung/kindertagesheime-kinderbetreuung>); eigene Darstellung.

3.3.3 Langfristige Entwicklung der Personalstände

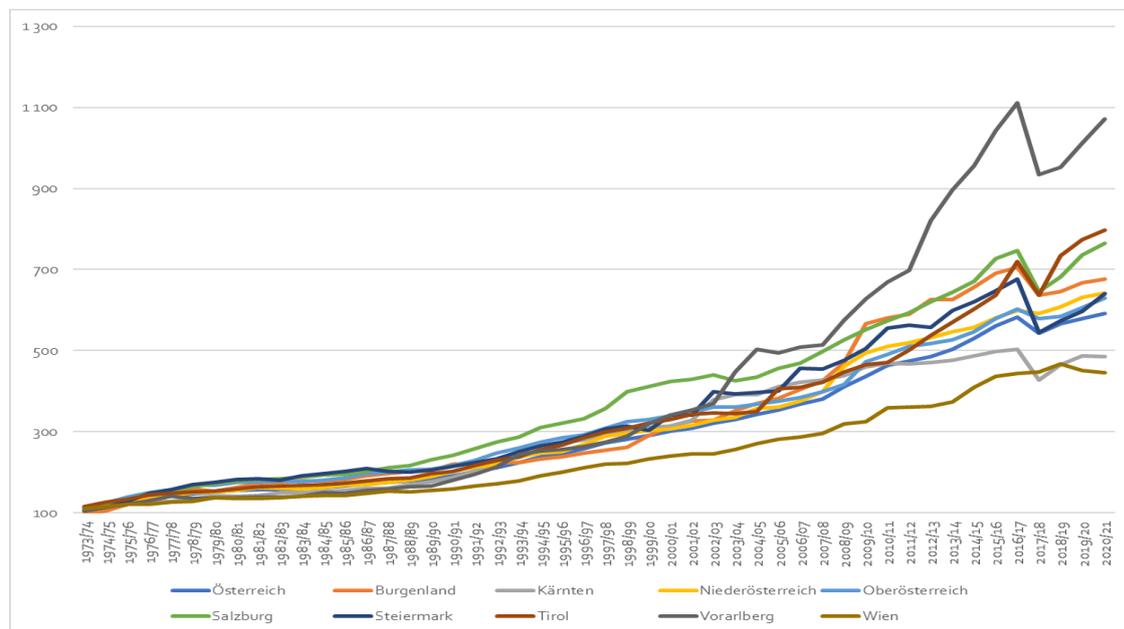
Die Personalstände der elementaren Bildungseinrichtungen haben sich über einen Zeitraum von rund 50 Jahren nahezu versechsfacht. Waren 1972/73 österreichweit 10.634 Personen in elementaren Bildungseinrichtungen tätig, so sind es 2020/21 beinahe 63.000. Dies begründet sich vor allem in einer viel stärkeren Inanspruchnahme von elementaren Bildungseinrichtungen, die wiederum u.a. auf eine wesentlich höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen zurückzu-

führen ist. Dieser intergenerationelle Wandel wird auch daran deutlich, dass die Erwerbsbeteiligung junger Frauen (69,2% bei den 20-24-Jährigen) heute nahezu gleich hoch ist wie die junger Männer (78,4% der 20-24-Jährigen), während noch in den frühen siebziger Jahren wesentlich weniger Frauen (vor allem nach der Geburt von Kindern) erwerbstätig waren. Gleichzeitig ist im Beobachtungszeitraum der Anteil von alleinerziehenden Elternteilen (und hier wieder vor allem von Frauen) um mehr als 10% gestiegen.

Traditionell hoch ist die Inanspruchnahme externer vorschulischer Bildungs- und Betreuungsangebote in den städtischen Ballungsräumen bereits seit den siebziger Jahren. Während etwa 1995 bundesweit 4,6% der 0-2-jährigen und 70,6% der 3-5-jährigen Kinder elementare Bildungseinrichtungen besuchten, waren es in Wien zu diesem Zeitpunkt 16,9% der 0-2-jährigen und 75,9% der 3-5-jährigen Kinder. Dies lässt sich auch daran ablesen, dass im Jahr 1972/73 rund jede dritte in der elementaren Bildung beschäftigte Person in Wien tätig war, im Jahr 2021 war es rund jede vierte Person.

Fehler! Ungültiger Eigenverweis auf Textmarke. illustriert die Veränderung der Beschäftigung im elementaren Bildungsbereich nach Ländern anhand einer Indexentwicklung: Für die betrachteten Länder wurden jeweils die Beschäftigungszahlen des Jahres 1972/73 als Indexwert 100 festgelegt⁴. In Vorarlberg sind 2020/21 mehr als zehnmals so viele Personen in elementaren Bildungseinrichtungen tätig als im Startjahr⁵, in Wien hingegen nur 4,5-mal so viel. Über dem Österreich-Schnitt (einer Versechsfachung) liegen die Zuwachsraten außerdem in Tirol (Indexwert 797), Salzburg (764), dem Burgenland (677), Niederösterreich (643), der Steiermark (641) und Oberösterreich (629).

Abbildung 3: Entwicklung der Personalstände nach Ländern 1972/73 bis 2020/21 (1972/73 = 100)



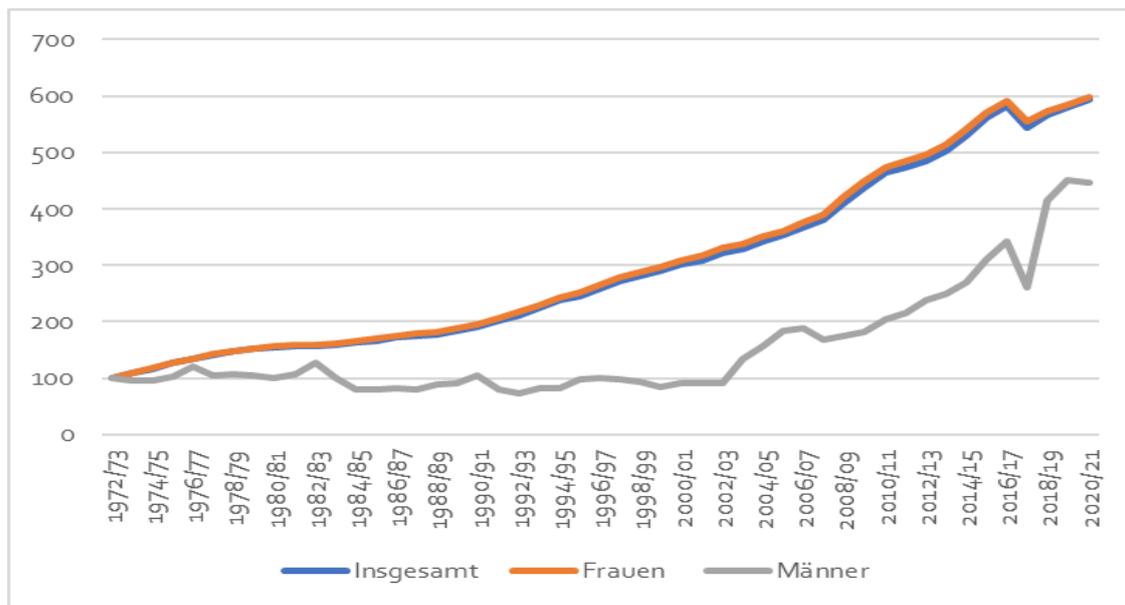
⁴ Bei einer indexbezogenen Betrachtung steht die Veränderung im Zeitlauf im Verhältnis zum jeweiligen Ausgangswert (unabhängig von der Absolutgröße im Ausgangsjahr) im Fokus.

⁵ Im Vergleich zu Wien hatte Vorarlberg im Startjahr eine wesentlich niedrigere Betreuungsquote, die sich über die Jahrzehnte deutlich erhöht hat. Dies bedingte auch eine dynamischere Entwicklung der Personalstände.

Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Kindertagesheimstatistik 2020/21. Erstellt am 16.07.2021. Für das Land Vorarlberg stehen im Berichtsjahr 2020/21 keine Daten zu Personal in Horten zur Verfügung, die ausgewiesenen Daten wurden geschätzt. Eigene Darstellung.

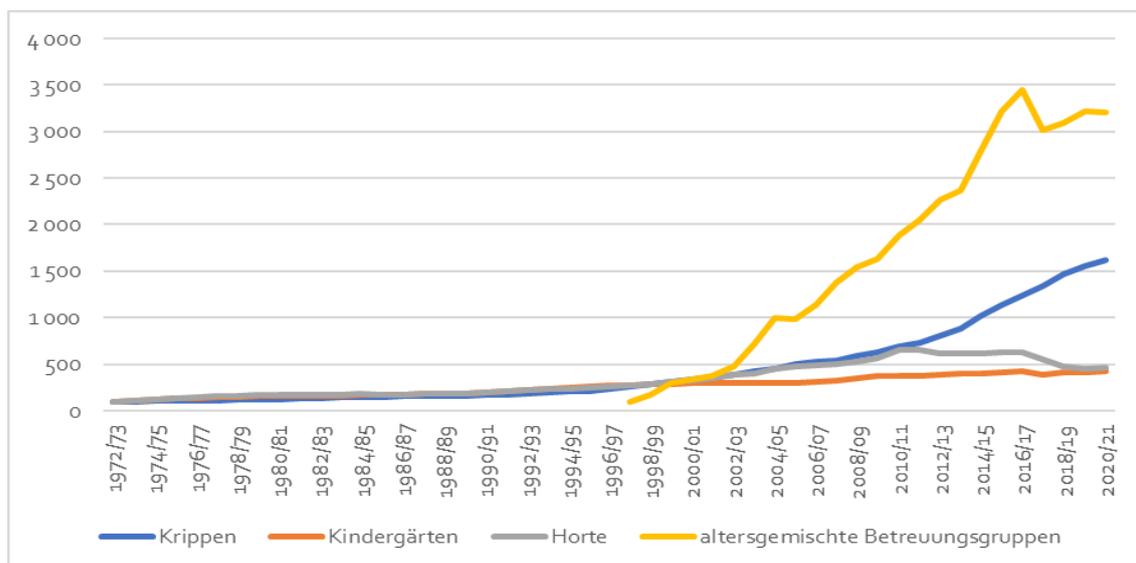
Die Ausweitung der Personalstände erfolgte in allen Ländern vor allem durch weibliche Betreuungskräfte. Die Zahl der weiblichen Beschäftigten in der elementaren Bildung stieg von 10.212 im Jahr 1972/73 auf 61.113 im Jahr 2020/21. Dies entspricht einem Zuwachs auf das Sechsfache. Im selben Zeitraum stieg die Zahl der männlichen Beschäftigten in elementaren Bildungseinrichtungen von 422 auf 1.881 Personen. Dies entspricht einer Ausweitung auf das 4,5-Fache.

Abbildung 4: Entwicklung der Personalstände nach Geschlecht



Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Kindertagesheimstatistik 2020/21. Erstellt am 16.07.2021. Für das Land Vorarlberg stehen im Berichtsjahr 2020/21 keine Daten zu Personal in Horten zur Verfügung, die ausgewiesenen Daten wurden geschätzt. Eigene Darstellung des öibf.

Abbildung 5: Entwicklung der Personalstände nach Art der elementaren Bildungseinrichtung, 1972/73 bis 2020/21 (1972/73 = 100)



Quelle: STATISTIK AUSTRIA, Kindertagesheimstatistik 2020/21. Erstellt am 16.07.2021. Für das Land Vorarlberg stehen im Berichtsjahr 2020/21 keine Daten zu Personal in Horten zur Verfügung, die ausgewiesenen Daten wurden geschätzt. Eigene Darstellung.

Die Veränderung des eingesetzten Personals entwickelte sich in den einzelnen Bildungsformen mit unterschiedlicher Dynamik und spiegelt die sich verändernde Nachfrage nach der Art der externen Kinderbildung und -betreuung wider. In Kindergärten waren 1972/73 8.588 Personen tätig (davon 8.312 Frauen und 276 Männer). Im Jahr 2020/21 betrug der Personalstand aller österreichischen Kindergärten 36.201, davon 35.460 Frauen und 741 Männer. Dies entspricht einem Zuwachs auf das 4,2-fache. Im selben Zeitraum stieg die Zahl der in Krippen bzw. Kleinkindbetreuungsgruppen beschäftigten Personen von 831 auf 13.205 (also auf mehr als das Fünffache). Für die Beschäftigung in altersgemischten elementaren Bildungsgruppen liegen ab 1997/98 Daten vor. Im ersten Jahr der statistischen Erfassung waren 250 Personen in dieser Bildungsform tätig, 2020/21 waren es bereits 8.014 Personen, also 32-mal so viele.

3.3.4 **Beschäftigte nach Verwendung (Referenzjahr 2021)**

Rund 12,5% der in elementaren Bildungseinrichtungen eingesetzten Personen üben Leitungsfunktionen aus, 3,5% sind freigestellt, 6,9% führen eine eigene Gruppe, 2,2% unterstützen das Fachpersonal und das Assistenzpersonal bei der Gruppenbetreuung. 45,8% der Personen sind als Fachpersonal tätig, ein Drittel davon unterstützend, zwei Drittel führen eine Gruppe. Auf das Assistenzpersonal entfallen 41,7% aller Beschäftigten. Die Verteilung des Personals auf Verwendungsgruppen wird stark von der Art der elementaren Bildungseinrichtung, der Zahl der Einrichtungen, der Zahl der Gruppen und der zu betreuenden Kinder beeinflusst. In Wien, wo es (neben den Gemeindegartnern) eine Reihe von Unternehmen oder Vereinen gibt, die mehrere Standorte betreiben, werden Leitungsfunktionen teilweise standortübergreifend wahrgenommen. Dies gilt generell auch für andere urbane Ballungsräume.

3.3.5 **Arbeitszeitausmaß der Beschäftigung in elementaren Bildungseinrichtungen**

Beschäftigung in elementaren Bildungseinrichtungen ist in sehr unterschiedlichen Arbeitszeitkontingenten möglich. Eine Vollzeitbeschäftigung (36 bis 40 Wochenstunden) üben 40,5% der beschäftigten Personen aus, 11,1% arbeiten zwischen 31 und 35 Stunden. Eine Teilzeitbeschäftigung zwischen 21 und 30 Wochenstunden üben 28,5% der Personen aus, rund ein Fünftel (20,3%) sind höchstens halbtags beschäftigt. Die Arbeitszeitkontingente unterscheiden sich nach Art der Betreuung. In Kindergärten beträgt der Anteil der Vollzeitbeschäftigten 42,7%, in altersgemischten elementaren Bildungsgruppen 44%, in Krippen 37,2%.

3.3.6 **Arbeitslosigkeit im Bereich der Elementarpädagogik**

Die Arbeitsmarktlage für Personen, die in elementarpädagogischen Berufen tätig sind (oder zukünftig tätig sein wollen), stellt sich aus Sicht potenzieller Bewerber/innen grundsätzlich sehr günstig dar. Die Zahl der offenen Stellen übersteigt meist die Zahl jener Personen, die eine Beschäftigung in einer elementaren Bildungseinrichtung suchen. Dies lässt sich anhand der Daten des Arbeitsmarktservice Österreich, die in die von AMS und dem Bundesministerium für Arbeit bereitgestellten Arbeitsmarktdatenbank einfließen, ablesen:

- Der **jahresdurchschnittliche Bestand an als arbeitslos Vorgemerkten** beträgt nur einen Bruchteil des jahresdurchschnittlichen Bestandes an beschäftigten Personen. Im

Beruf „**Kindergärtner/in**“⁶ waren im Jahr 2020 im Jahresdurchschnitt 137 Personen als arbeitslos vorgemerkt (gegenüber rund 36.700 Personen mit einer einschlägigen elementarpädagogischen Ausbildung, die ausbildungsadäquat beschäftigt waren, was 0,4% aller beschäftigten Personen entspricht). Gegenüber den Vorjahren hat der Bestand an arbeitslosen Personen kontinuierlich abgenommen. Im Schnitt waren rund 98% der arbeitslosen Personen weiblich, mehr als die Hälfte war im Haupterwerbsalter zwischen 25 und 45 Jahren, rund 45% waren 45 Jahre oder älter. Der Anteil jener Personen, die das 25. Lebensjahr noch nicht vollendet hatten, betrug rund drei Prozent. Rund 60% hatten eine höhere Ausbildung (5-jährige BAfEP bzw. BAKIP oder Kolleg), 18% eine mittlere Ausbildung, neun Prozent eine akademische Ausbildung.

- Auch bei „**Kindergartenhelfer/inne/n**“ bzw. **Assistent/inn/en** waren im Jahr 2020 insgesamt nur 480 Personen jahresdurchschnittlich arbeitslos; dies entspricht einem Anteil von unter zwei Prozent an den einschlägig beschäftigten Personen. Der jahresdurchschnittliche Bestand an Arbeitslosen ist seit 2017 deutlich rückläufig.
- Die **durchschnittliche Verweildauer in Arbeitslosigkeit** betrug bei „Kindergärtner/inne/n“ bzw. Elementarpädagog/inn/en 101 Tage, bei „Kindergartenhelfer/innen“ bzw. Assistent/inn/en hingegen über 133 Tage. Frauen wiesen im Schnitt eine längere Verweildauer auf als Männer (2020: 101,5 Tage gegenüber 62,5 Tage bei Männern), jüngere Personen verließen das Arbeitslosenregister deutlich schneller als ältere Personen (Personen unter 25 Jahre: Verweildauer 54,4 Tage, Personen 45 Jahre und älter: 147,6 Tage). Dies weist darauf hin, dass es nicht an der grundsätzlichen Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen liegt, wenn Personen im Arbeitslosenregister verweilen, sondern dass spezifische Matchingprobleme (regionale Verteilung der Arbeitsplätze, Arbeitsbedingungen, Entlohnung, Arbeitszeitregimes) dafür verantwortlich sind, dass arbeitslose Personen nicht sofort in neue Beschäftigungsverhältnisse wechseln. Insbesondere die längere Verweildauer älterer Personen im Arbeitslosenregister legt nahe, dass einerseits elementare Bildungseinrichtungen jüngere Bewerber/innen bevorzugen, und andererseits, dass Personen mit längerer Berufserfahrung und Erwerbsbiografie weniger leicht eine Arbeitsstelle finden, die ihren Vorstellungen in Bezug auf Entlohnung oder Arbeitszeiten entspricht.

Eine Aussage, wie viele Personen aus den einschlägigen elementarpädagogischen Berufen nach der Arbeitslosigkeit wieder in Beschäftigung gehen und wie viele davon erneut in elementaren Bildungseinrichtungen tätig sind, lässt sich aufgrund mangelnder berufsbezogener Beschäftigungsdaten nicht treffen. Befunde aus den Erhebungen, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden, lassen jedoch den Schluss zu, dass es für entsprechend qualifizierte Personen in der Regel kein Problem darstellen sollte, nach einer Episode von vorgemerakter Arbeitslosigkeit erneut in ihrem Beruf tätig zu sein. Die Arbeitslosigkeit in diesen Berufen ist im wesentlichen Sucharbeitslosigkeit (also, in welchem Zeitraum eine geeignete Stelle gefunden und angetreten werden kann) oder das Ergebnis eines strukturellen Mismatch, nicht aber eines qualifikatorischen Mismatch (also der Nichtübereinstimmung von Qualifikationsanforderungen der elementaren Bildungseinrichtungen mit dem Qualifikationsprofil von Bewerber/inne/n).

⁶ Mittlerweile: „Elementarpädagoge/Elementarpädagogin“

3.4 Ausbildung im elementaren Bildungsbereich

In Österreich gibt es für die Ausbildung im elementaren Bildungsbereich eigene Schulformen, die als berufsbildende höhere Schulen geführt werden. In den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik⁷ werden die Kompetenzen für Kindergarten-, Hort- und Früherziehungspädagogik⁸ vermittelt. Diese 5-jährigen Schulen schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung (Matura und Berufsberechtigung) ab. Personen, die bereits eine Reifeprüfung aus einer anderen Schulform vorweisen können, können die Ausbildung als viersemestriges Kolleg absolvieren. Darüber hinaus kann die Ausbildung auch in Form eines fünf- bzw. sechssemestrigen Kollegs für Berufstätige absolviert werden. Mehrere BAfEPs bieten auch Lehrgänge für Inklusive Elementarpädagogik als weiterführende Ausbildung an⁹.

Der Lehrplan der BAfEPs umfasst neben allgemeinbildenden Gegenständen spezifische Gegenstände wie Pädagogik, Didaktik, Berufsfeldpraxis, Fächer zur Ernährungserziehung sowie den musisch-kreativen Bereich, den künstlerisch-kreativen Bereich und den bewegungserziehenden Bereich. Aufnahmevoraussetzung ist die Absolvierung einer Eignungsprüfung, in der die musikalische Eignung, Kreativität, körperliche Gewandtheit und Belastbarkeit sowie Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit überprüft werden. Zudem muss die achte Schulstufe positiv absolviert worden sein. Bei den Berufszweigen, die in der BAfEP ausgebildet werden, wird zwischen Früherziehungspädagogik (für Kinder unter drei Jahren), Kindergartenpädagogik (für Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt) und Hortpädagogik (nach der Schule, für Kinder von sechs bis 14 Jahren) differenziert. Zusätzlich gibt es Lehrgänge zur Ausbildung in Inklusiver Elementarpädagogik und Früherziehungspädagogik.

Im Schuljahr 2020/21 wurden diese Ausbildungen an 33 BAfEP-Standorten in allen Ländern angeboten (Statistik Austria 2022). Jeweils sieben BAfEPs befinden sich in Niederösterreich und der Steiermark, sechs Standorte in Wien, Oberösterreich verfügt über fünf Standorte, Tirol über drei, Salzburg über zwei. Je eine BAfEP steht im Burgenland, in Kärnten und Vorarlberg zur Verfügung. An 25 Standorten werden auch Kollegs geführt, neun BAfEPs bieten weiterführende Lehrgänge an, zwei Standorte auch Aufbaulehrgänge. In diesen Einrichtungen werden insgesamt 330 Klassen in der Form der BAfEP geführt die Kollegs verfügen über 82 Klassen. Acht Klassen in Aufbaulehrgängen und 12 Klassen für weiterführende Lehrgänge ergänzen das Angebot.

Insgesamt wurden an den 33 Standorten im Schuljahr 2020/21 10.904 Schüler/innen unterrichtet, davon waren 10.203 Frauen. In der 5-jährigen BAfEP waren 8.547 Schüler/innen, davon 8.005 Frauen. Die Kollegs wurden von insgesamt 1.872 Personen (davon 1.730 Frauen) besucht, an den Aufbaulehrgängen nahmen 205 Personen (davon 194 Frauen) teil, die weiterführenden Lehrgänge wurden von 280 Personen (davon 274 Frauen) belegt. Rund 58% der Schüler/innen besuchten Bundesschulen, 3.272 Schüler/innen absolvierten die Ausbildung in Einrichtungen, die von der römisch-katholischen Kirche geführt werden, 789 Schüler/innen wurden in Einrichtungen mit Gemeinden als Erhalter ausgebildet. Elementare Bildungseinrichtungen, die von Vereinen getragen werden, wurden von 489 Schüler/innen besucht. Im Durchschnitt beträgt

⁷ BAfEP; bis August 2016 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik – BAKIP. Umbenennung ab 1. September 2016 aufgrund des Schulrechtsänderungsgesetzes (BGBl. I/Nr. 56) vom 11. Juli 2016.

⁸ Die Zusatzausbildung Früherziehung ist seit dem Schulrechtsänderungsgesetz fixer Bestandteil des Lehrplans für alle Schüler/innen einer BAfEP.

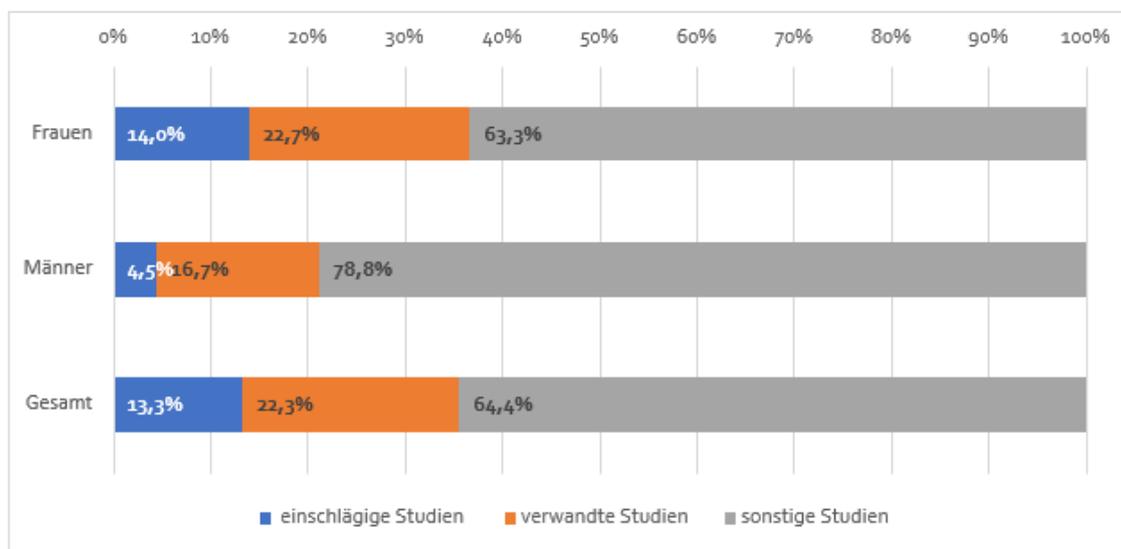
⁹ Diese werden ab dem Studienjahr 2022/23 an den Pädagogischen Hochschulen als Hochschullehrgänge angeboten.

die Schüler/innen- und Studierendenzahl pro Klasse in BAfEPs (5-jährig) 25,9 Personen, in den Kollegs, Aufbaulehrgängen und weiterführenden Lehrgängen etwas weniger. Allerdings streuen die Besetzungszahlen zwischen zehn und 36 Schüler/inn/e/n. In einer Klasse einer BAfEP wurden im letzten Schuljahr 36 Personen unterrichtet.

Die Zahl der Absolvent/inn/en ist in den letzten 20 Jahren deutlich angestiegen. Haben im Jahr 2000 1.691 Personen eine derartige Schule mit der Matura abgeschlossen, waren es im Jahr 2020 bereits 2.367. Dies entspricht einem Zuwachs von 40%. Die meisten Absolvent/inn/en verzeichneten Einrichtungen in Wien (2020: 676), gegenüber 2000 entspricht dies einem Anstieg um 141%. Die höchsten Zuwachsraten sind bei Tiroler Einrichtungen zu beobachten (+175%), auch in Salzburg und Kärnten hat sich die Zahl der Maturant/inn/en (mehr als) verdoppelt.

Im Studienjahr 2020/2021 haben 929 Absolvent/inn/en von BAfEPs (5-jährig) bzw. Kollegs eine tertiäre Ausbildung begonnen, davon haben 13% ein einschlägiges Studium an einer Universität (Pädagogik) oder Fachhochschule (Sozialmanagement in der Elementarpädagogik, Kinder- und Familienzentrierte Soziale Arbeit) begonnen, 22,3% ein Studium aus einer verwandten Disziplin (Bereich Gesundheitswesen oder Soziale Arbeit) und 64,4% eine andere tertiäre Ausbildung. Bei Frauen ist der Anteil an Studierenden in einschlägigen und der Elementarpädagogik verwandten Studienrichtungen höher als bei Männern¹⁰.

Abbildung 6: Studienanfänger/innen (Absolvent/inn/en) von 5-jährigen BAfEPs und Kollegs nach Art der Studienrichtung 2020/21



Quelle: Hochschulstatistik, Sonderauswertung im Auftrag des BMBWF, eigene Darstellung des öibf

¹⁰ Aufgrund der eingeschränkten Datenlage in der Hochschulstatistik ist keine Differenzierung nach Absolvent/inn/en der fünfjährigen BAfEPs und der Kollegs möglich.

4 Ergebnisse der Online-Erhebungen

4.1 Erhebungsdesign und Auswertungsmethodik

Um die aktuelle Situation in der Ausbildung und in der Beschäftigung im Bereich der Elementarpädagogik analysieren zu können, wurden neben der Analyse sekundärstatistischer Daten (siehe Kapitel 3) und Interviews mit Expert/inn/en und Personen aus dem Feld der Elementarpädagogik (siehe Kapitel 5) Online-Erhebungen bei Schüler/inne/n der ersten Schulstufe und des Abschlussjahrgangs an BAfEPs (5-jährig) und Studierenden von Kollegs sowie bei Einrichtungen der elementaren Bildung und deren Mitarbeiter/inne/n durchgeführt.

Für die Erhebungen bei Schüler/inne/n und Studierenden der Ausbildungseinrichtungen wurden die Schulleitungen der 5-jährigen BAfEPs bzw. der Kollegs im Vorfeld durch das BMBWF und das öibf über die Erhebung informiert und um ihre Unterstützung gebeten.

Für die Erhebung bei den elementaren Bildungseinrichtungen (Kindergärten, Kinderkrippen, altersgemischte elementare Bildungseinrichtungen) wurden zunächst die zuständigen Verantwortlichen bzw. Abteilungen der Landesregierungen ersucht, die Kontaktdaten der im jeweiligen Land tätigen Einrichtungen zu übermitteln bzw. die Einrichtungen im Vorfeld über die geplanten Erhebungen zu informieren.

Während bei der ersten Welle der Befragung zunächst nur eine 15-Prozent-Stichprobe der Einrichtungen angeschrieben wurde, wurden in der zweiten Welle alle Einrichtungen kontaktiert, um den Gesamtrücklauf zu erhöhen. Die Erhebungen fanden mittels Lime-Survey, einer Erhebungssoftware, die eine Trennung von Kontaktdaten und Erhebungsrücklauf zwingend vorsieht, durchgeführt. Dadurch war gewährleistet, dass die Erhebungen anonym erfolgen konnten. Die Kontaktdaten konnten lediglich für eine Rücklaufkontrolle (also die Kontrolle, ob eine Person bzw. Einrichtung bereits geantwortet hat) verwendet werden.

Die Erhebungen umfassten (bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden und Mitarbeiter/inne/n) sowohl die Gründe für die Wahl der Ausbildung bzw. des Berufes, Einschätzungen zur Ausbildung und den Praktika als auch zur aktuellen Beschäftigungssituation in den Einrichtungen und den individuellen Zukunftsperspektiven. Die Erhebung bei den Einrichtungen enthielt zudem Fragen zur aktuellen Zusammensetzung des Personals und den Rahmenbedingungen. In allen Erhebungen wurden darüber hinaus Einschätzungen zur zukünftigen Entwicklung des Berufes, der Beschäftigungssituation und dem Stellenwert der Elementarpädagogik in der Gesellschaft abgefragt. Die Auswertung der Erhebungsergebnisse erfolgte mittels uni- und bivariater Analysen.

4.2 Erhebung bei Schüler/inne/n und Studierenden

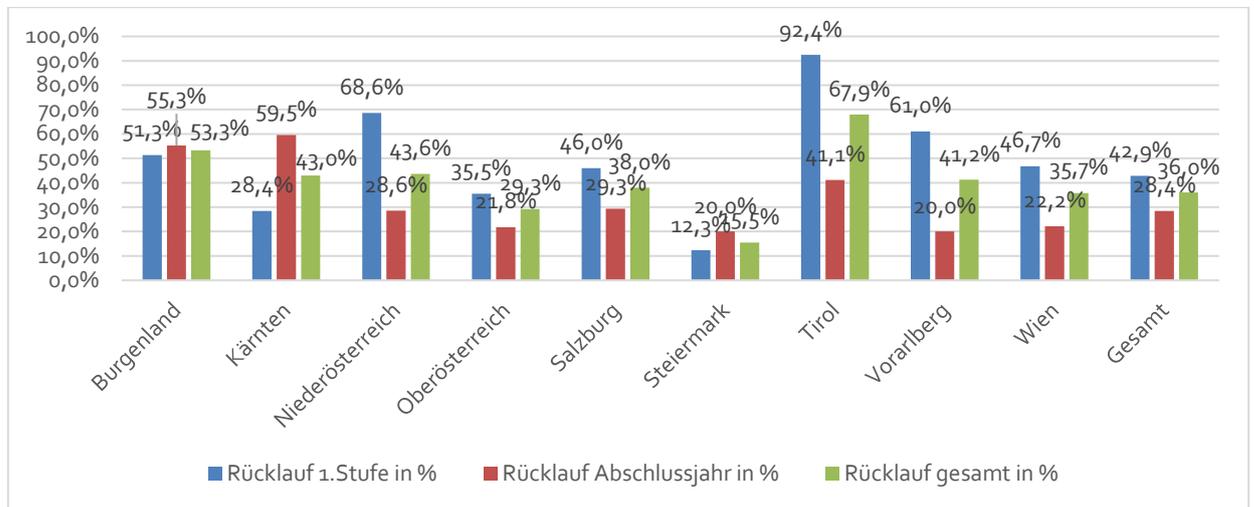
Tabelle 5: Zielgruppe Schüler/innen/Studierende von BAfEPs und Kollegs

Zielgruppe	Schüler/innen/Studierende von BAfEPs (5-jährig) und Kollegs
Forschungsmethode	Standardisierte anonymisierte Online-Erhebung
Wer wurde befragt?	Schüler/innen/Studierende des ersten und letzten Ausbildungsjahres
Stichprobengröße	2.486 Personen, davon 1.558 im 1. Ausbildungsjahr (1.299 in der fünfjährigen Form, 289 im Kolleg), 928 im Abschlussjahr (740 in der fünfjährigen Form, 188 im Kolleg)
Durchführungszeitraum	27.5.2021-15.07.2021 und 25.10.2021-21.12.2021

4.2.1 Rücklauf

Bezogen auf die geschätzte Gesamtzahl an Schüler/innen in den beiden Ausbildungsjahren entspricht dies einem Rücklauf von rund 36%, bei Schüler/innen im 1. Schuljahr betrug der Rücklauf rund 43%, bei jenen des Abschlussjahres rund 28%.

Abbildung 7: Rücklauf nach Schulstufe und Land



Quelle: Online-Erhebungen bei Schüler/innen und Studierenden der BAfEPs/Kollegs, öibf; STATISTIK AUSTRIA. Schulstatistik. Erstellt am 16.12.2021 (Schuljahr 2020/2021). Anmerkung: Für die Ermittlung der Grundgesamtheiten wurden die Besetzungszahlen für die Schuljahre 2020/21 und 2021/22 addiert, da die erste Welle im 2. Semester des Schuljahres 2020/21 und die zweite Welle im 1. Semester des Schuljahres 2021/22 durchgeführt wurde. Da die Daten für das Schuljahr 2021/22 zum Zeitpunkt der Berichterstellung noch nicht vorlagen, wurden die Zahlen der Schüler/innen für das Schuljahr 2021/22 vom öibf geschätzt.

4.2.2 Gründe für die Ausbildungswahl

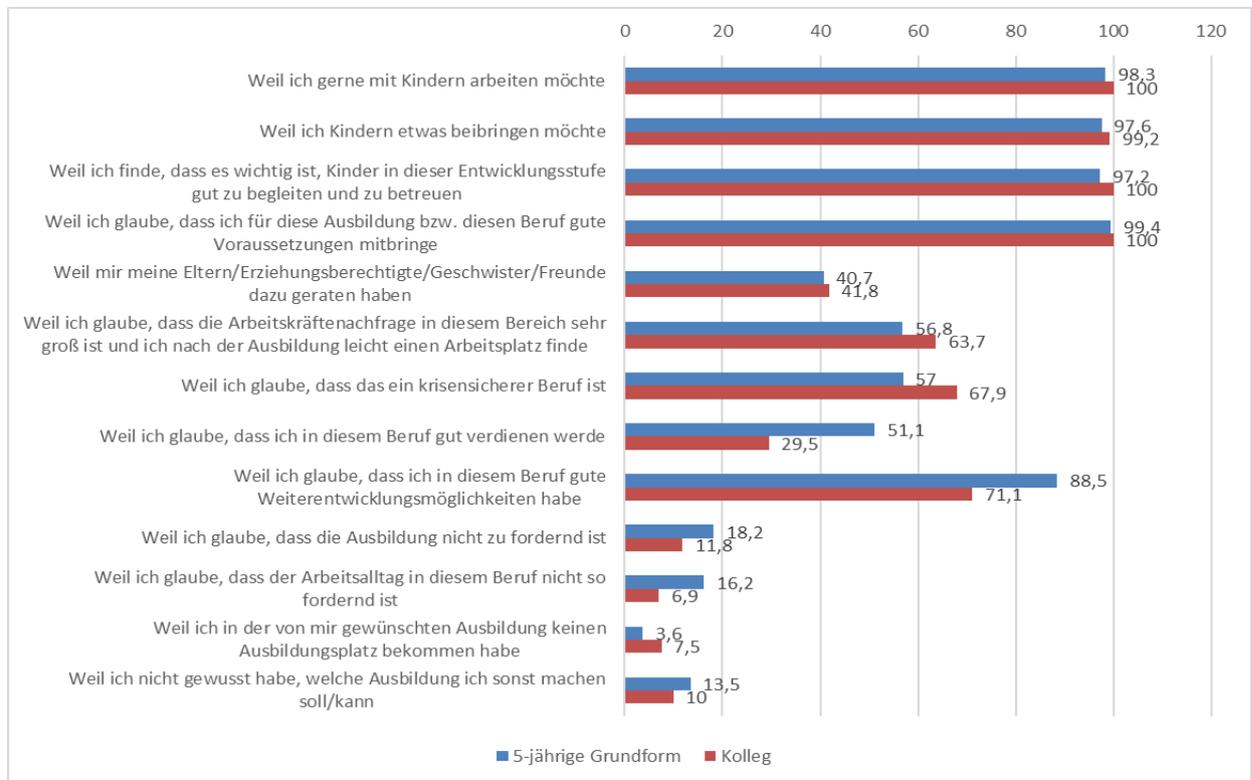
Bei beiden Gruppen, den Schüler/innen bzw. Studierenden zeigt sich, dass die Ausbildungswahl primär von dem Wunsch geprägt ist, mit Kindern zu arbeiten¹¹ (98,9% bzw. 95,8%), ihnen etwas beizubringen (97,8% bzw. 96,7%) und sie auf ihrem Entwicklungsweg zu begleiten (97,6% bzw. 97,4%). Die Respondent/inn/en sehen sich auch weit überwiegend (jeweils 96,9%) dafür geeignet und erwarten sich Erfüllung in ihrer beruflichen Tätigkeit (96,3% bzw. 94,1%). Externe Motivationsgründe wie Beeinflussung durch das soziale Umfeld (41,1% bzw. 38,5), Karriereperspektiven (58% bzw. 51,9%) oder Arbeitsmarkt- und Einkommenschancen (47,9% bzw. 16,6%) spielen ebenso eine eher untergeordnete Rolle, wie die Wahl der Ausbildung als „Verlegenheitslösung“ (12,8% bzw. 19,6%). Gleichzeitig spiegeln die Antworten auch eine realistische Einschätzung der kommenden Tätigkeiten wider: die Respondent/inn/en gingen bei der Ausbildungswahl durchaus davon aus, dass Ausbildung (82,6% bzw. 91,2%) und Arbeitsalltag (84,8% bzw. 94,7%) fordernd sein werden.

Betrachtet man die Gründe für die Ausbildungswahl differenziert nach der gewählten Schulform, zeigt sich, dass die bei Schüler/innen des 1. Ausbildungsjahres der 5-jährigen BAfEPs und bei Studierenden an den Kollegs die Hauptgründe („mit Kindern arbeiten“, „Kindern etwas beibringen“, „Kinder begleiten und fördern“) gleich stark vertreten sind. Bei Studierenden an Kol-

¹¹ Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortkategorien „Trifft vollkommen zu“ und „Trifft eher zu“. Der jeweils erste Prozentwert in den Klammern bezieht sich auf Schüler/innen/Studierende des ersten Ausbildungsjahres, der zweite Prozentwert auf Schüler/innen/Studierende des Abschlussjahres.

legs spielen jedoch Arbeitsmarktaspekte eine größere Rolle. Gleichzeitig schätzen Kolleg-Studierende die Einkommens- und Weiterentwicklungsmöglichkeiten kritischer ein als Schüler/innen des ersten Ausbildungsjahres in der 5-jährigen BAfEP.

Abbildung 8: Gründe für die Ausbildungswahl bei Schüler/innen der 5-jährigen BAfEP/Studierenden der Kollegs



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden der 5-jährigen BAfEPs/Kollegs im ersten Ausbildungsjahr (N =1.558)

4.2.3 Erwartungen an die Ausbildung¹²

Die Erwartungen der Schüler/innen bzw. Studierenden des ersten Ausbildungsjahres an die Ausbildung betreffen einerseits die theoretischen Grundlagen ihres zukünftigen Arbeitsfeldes (96,7% bzw. 98,8%) und andererseits Hilfestellungen für die praktische Umsetzung der Tätigkeiten als Elementarpädagoge bzw. Elementarpädagogin. An vorderster Stelle steht der Wunsch, praktisch zu lernen, wie man mit Kindern (generell und in der Gruppe) arbeiten kann (97,7% bzw. 98,8%), wie man Kinder motivieren kann (97,4% bzw. 97,9%) und wie man Kinder gezielt fördern kann (98%). Gegenüber den theoretischen und praktischen Grundlagen der elementarpädagogischen Arbeit treten arbeitsrechtliche Fragen (53,9%), Informationen zu Arbeitsbedingungen (87,9% bzw. 91,1%) sowie den Beschäftigungs-, Einkommens-, Weiterbildungs- und Karriereperspektiven (84,4% bzw. 72,6%) in den Hintergrund.

Im Laufe der Ausbildung scheinen sich die Erwartungen etwas zu reduzieren. Zwar erhalten die bei den „Ausbildungsanfänger/inne/n“ erstgereihten Aspekte auch bei den Schüler/inne/n bzw.

¹² Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortkategorien „Trifft vollkommen zu“ und „Trifft eher zu“. Der jeweils erste Prozentwert in den Klammern bezieht sich auf Schüler/innen der fünfjährigen BAfEP, der zweite Prozentwert auf Studierende der Kollegs.

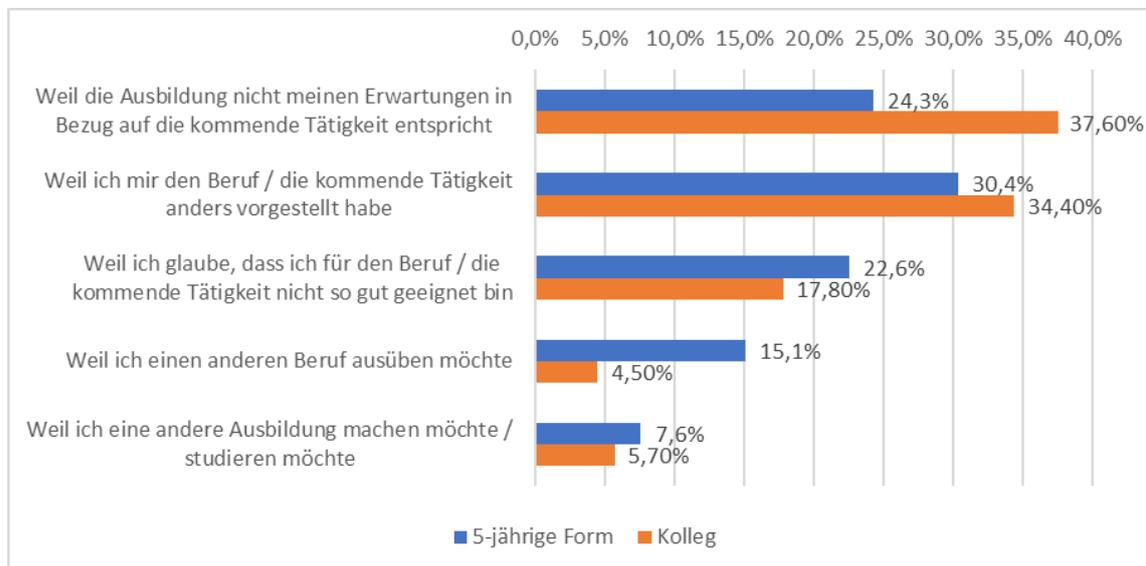
Studierenden des Abschlussjahrganges ebenfalls hohe Zustimmungswerte, allerdings gewinnt die praktische Komponente der Arbeit mit Kindern gegenüber den theoretischen Grundlagen an Bedeutung (97,4% bzw. 97,5% gegenüber 87,8% bzw. 95,5%).

In beiden Jahrgangskohorten beider Gruppen (fünfjährige BAfEP bzw. Kolleg) spielen spezifische Lerninhalte (Umgang mit Kindern mit physischen, psychischen oder emotionalen Beeinträchtigungen sowie Kindern mit Migrationshintergrund) im Vergleich zu anderen abgefragten Komponenten der Ausbildung eine etwas geringere Rolle. Die Tatsache, dass Aspekte des Arbeitsrechtes, der Arbeitsbedingungen, der Beschäftigungs- und Einkommensperspektiven sowie der Weiterbildungs- und Karrieremöglichkeiten bei Personen des Abschlussjahrganges in den Erwartungen eine noch geringere Bedeutung haben, mag auch damit zusammenhängen, dass Schüler/innen bzw. Studierende im Abschlussjahr bereits Praktika in elementaren Bildungseinrichtungen absolviert haben und die Schule nicht mehr als primäre Informationsquelle für derartige Fragen ansehen.

4.2.4 Beurteilung der Ausbildung und Einstieg in den Beruf

Bei einigen Schüler/inn/en bzw. Studierenden des Abschlussjahrganges bestehen Zweifel, ob die Entscheidung für die gewählte Schulform für sie persönlich richtig war: Rund 15% der Schüler/innen und 4,5% der Studierenden geben an, dass sie diese Schulform eher nicht erneut besuchen würden, 7,6% der Schüler/innen und 5,7% der Studierenden würden sicher nicht noch einmal diese Wahl treffen. Rund ein Drittel der Schüler/innen des Abschlussjahrgangs, die ihre gewählte Schulform nicht erneut besuchen würden, geben sonstige Gründe an, die sich zumeist auf ihre persönlichen Schulerfahrungen beziehen.

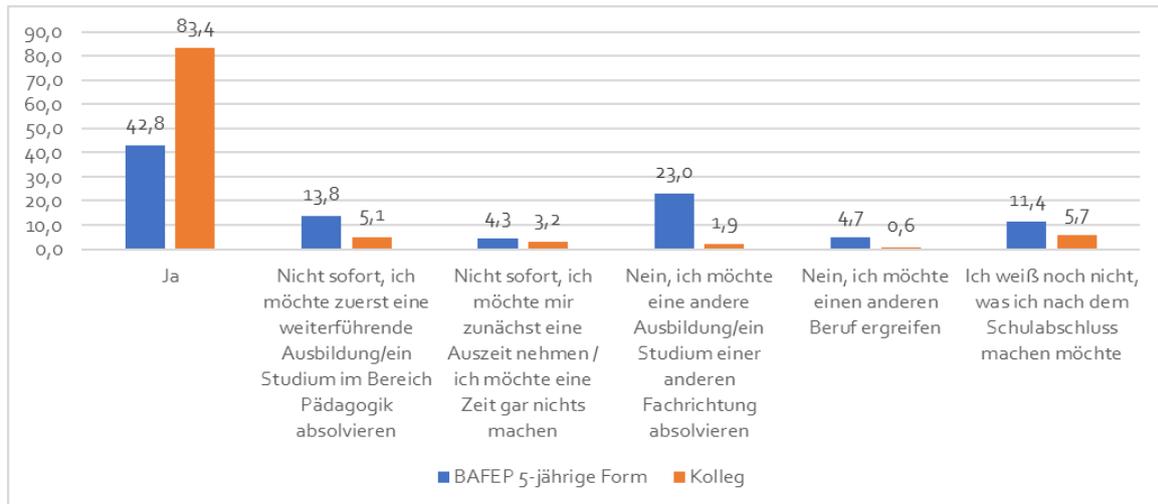
Abbildung 9: Gründe, die besuchte Schulform nicht erneut zu wählen (Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Schüler/inn/en bzw. Studierenden des Abschlussjahrgangs (N = 192)

Von den 928 befragten Schüler/inn/en des Abschlussjahrgangs möchten nur rund die Hälfte sofort nach der Ausbildung in den Beruf einsteigen. Bezogen auf die Schulform zeigen sich große Unterschiede: Während nur 42,8% der Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs sofort in den Beruf einsteigen wollen, sind es bei Kolleg-Absolvent/inn/en 83,4%.

Abbildung 10: Wollen Sie nach der Beendigung der Ausbildung im Beruf „Elementarpädagoge/ Elementarpädagogin“ tätig sein? (Angaben in %)



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Schüler/inn/en bzw. Studierenden des Abschlussjahrgangs (N = 928)

4.2.5 Erwartungen in Bezug auf die Tätigkeit in einer elementaren Bildungseinrichtung¹³

Nahezu alle Respondent/inn/en des Abschlussjahrgangs wollen vor allem in der pädagogischen Arbeit mit Kindern tätig sein (99,7% bzw. 100%), mehr als 97% (fünfjährige BAfEP) bzw. 94% (Kolleg) möchten Kinder in Alltagssituationen unterstützen und mit den Kindern spielerisch und kreativ tätig sein. Rund 92% der Schüler/innen des Abschlussjahrgangs der fünfjährigen BAfEPs und 84% der Studierenden des Abschlussjahrgangs der Kollegs wollen in die Vorbereitung von Veranstaltungen eingebunden sein. Auch die Kommunikation mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sehen 85% der Befragten der fünfjährigen BAfEPs und 80% der Kollegs als eine angestrebte Tätigkeit an.

Eine ausgeprägte Präferenz für bestimmte Altersgruppen lässt sich nicht ablesen: Mehr als 71% (fünfjährige BAfEP) bzw. 67% (Kolleg) können sich eine Arbeit vor allem mit Kindern unter 3 Jahren vorstellen, über 90% (beide Formen) wollen vor allem mit Kindern ab drei Jahren arbeiten. Die Arbeit in Familiengruppen möchten dagegen fast 47% der BAfEP-Schüler/innen des Abschlussjahrgangs und 55% der Kolleg-Studierenden des letzten Ausbildungsjahrs nicht ausüben. Rund 57% (5-jährige BAfEP) bzw. 79% (Kolleg) möchten mit Kindern unterschiedlicher Herkunft bzw. Muttersprache arbeiten. Die Arbeit mit Kindern mit Beeinträchtigungen bzw. die Arbeit in einer integrativen bzw. heilpädagogischen Einrichtung wollen dagegen rund 60% (5-jährige BAfEP) bzw. 67% (Kolleg) (eher) nicht übernehmen. Rund 78% der Schüler/innen des Abschlussjahrgangs der fünfjährigen BAfEP bzw. 70% der Studierenden im Abschlussjahr der Kollegs wollen bei der Organisation der Einrichtung mitarbeiten, rund die Hälfte (53,8% bzw. 48,9%) mittelfristig auch eine Führungsaufgabe übernehmen.

¹³ Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortkategorien „Trifft vollkommen zu“ und „Trifft eher zu“. Der jeweils erste Prozentwert in den Klammern bezieht sich auf Schüler/innen der fünfjährigen BAfEP, der zweite Prozentwert auf Studierende der Kollegs.

4.2.6 Erwartungen an die Rahmenbedingungen der Tätigkeit als Elementarpädagoge bzw. Elementarpädagogin¹⁴

Nahezu alle Schüler/innen bzw. Studierenden des Abschlussjahrgangs (99% bzw. 93,9%) stimmten der Aussage voll zu, ein faires Entlohnungsschema zu wollen, das nach Ausbildung, Berufserfahrung und Leistung gestaffelt ist. Ebenso stimmten annähernd alle Respondent/inn/en zu, bei organisatorischen und inhaltlichen Änderungen ihres Tätigkeitsbereiches mitbestimmen zu wollen (98,7% bzw. 96,9%) sowie in einem stabilen Team/einer fixen Gruppe arbeiten zu wollen (99,4% bzw. 100%). Schüler/innen wollen zudem in einer elementaren Bildungseinrichtung mit kindergerechtem Außenbereich (Garten) arbeiten (91% stimmten voll zu) und möchten Weiterbildungsangebote wahrnehmen (98,1% bzw. 99%). Die Möglichkeit der Teilzeitarbeit ist für knapp zwei Drittel (65,1% bzw. 66,3%) der befragten Schüler/innen bzw. Studierenden des Abschlussjahrgangs relevant, mehr als die Hälfte (57,6% bzw. 51%) würde gerne einen fixen freien Tag in der Woche haben, mehr als 85% der Schüler/innen des Abschlussjahrgangs der fünfjährigen BAfEPs und 84,7% der Studierenden des Abschlussjahres der Kollegs wollen auch außerhalb der Schließtage der Einrichtung Urlaub nehmen können. Die Arbeit in unterschiedlichen Schichtdiensten lehnen knapp 43% der Schüler/innen und 40% der Studierenden (eher) ab.

4.2.7 Erfahrungen im Praktikum

Die Schüler/innen bzw. Studierenden des Abschlussjahrganges absolvierten im Rahmen ihrer Ausbildung auch Praktika. Hier gaben rund 89% der Schüler/innen und 91% der Studierenden an, dass ihre Erwartungen und ihre Erfahrungen im Praktikum zumindest teilweise deckungsgleich waren.

Hinsichtlich einzelner Aspekte des Arbeitens gab es unterschiedliche Rückmeldungen der Schüler/innen und Studierenden. Unterschätzt wurde durchwegs die Anstrengung (sowohl körperlich, psychisch als auch emotional), die mit der Arbeit mit Kindern verbunden ist. Positiv überrascht waren die Respondent/inn/en hingegen vom höheren Anteil der pädagogischen Arbeit, dem Anteil der individuellen Förderung von Kindern und den abwechslungsreichen Aufgaben als Pädagoge/Pädagogin. Auch der Anteil der Arbeit, der in der gesamten Gruppe stattfindet, war höher, als die Respondent/inn/en erwartet hätten. Dagegen wurde der Anteil der freien Spielzeit der Kinder überschätzt. Die Integration von Kindern unterschiedlicher ethnischer bzw. sprachlicher Herkunft sowie die Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten stellte sich als fordernder heraus, als die Respondent/inn/en erwartet hätten.

Die Vorbereitung und die Organisation des Arbeitsalltags erwiesen sich ebenso als umfangreicher als erwartet, auch der zeitliche Umfang der Arbeit inklusive Vor- und Nacharbeiten war größer als erwartet. In Bezug auf die Arbeitsbedingungen und deren Vereinbarkeit mit dem Privatleben empfanden mehr als ein Fünftel diese als besser als erwartet, während knapp ein Viertel diese als schlechter als erwartet beurteilten. Die Zusammenarbeit im Team stellte sich für fast die Hälfte der Respondent/inn/en als besser als erwartet heraus, nur etwa jede zehnte Person empfand sie schlechter als erwartet. Die gesellschaftliche Wahrnehmung der Tätigkeit als

¹⁴ Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortkategorien „Trifft vollkommen zu“ und „Trifft eher zu“. Der jeweils erste Prozentwert in den Klammern bezieht sich auf Schüler/innen der fünfjährigen BAfEP, der zweite Prozentwert auf Studierende der Kollegs.

Elementarpädagoge/ Elementarpädagogin wurde von knapp der Hälfte der Teilnehmer/innen als negativer als erwartet wahrgenommen, ein Fünftel empfand sie positiver als erwartet.

Abbildung 11: Erfahrungen von Schüler/inne/n der fünfjährigen BAfEPs und Studierenden der Kollegs (jeweils Abschlussjahrgang) aus dem Praktikum



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden des Abschlussjahrgangs (N = 928)

4.3 Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/inne/n

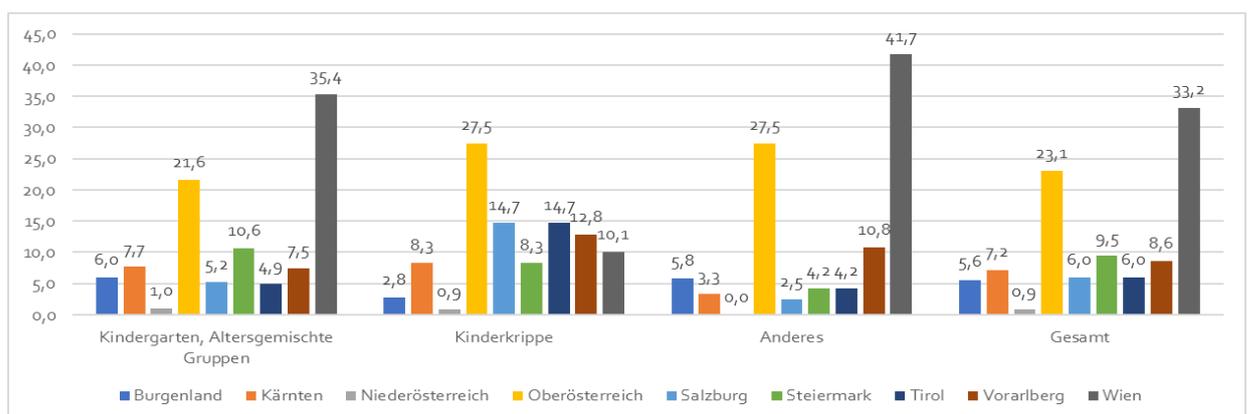
Österreichweit gab es 2021 über 9.500 elementare Bildungseinrichtungen, die in mehr als 21.000 Gruppen knapp 374.000 Kinder betreuten. Eine Vollerhebung wäre daher rein organisatorisch nicht durchführbar gewesen. In Abstimmung mit dem Auftraggeber wurde daher vereinbart, dass zunächst bei den verantwortlichen Stellen der einzelnen Landesregierungen eine Liste der elementaren Bildungseinrichtungen, gegliedert nach Art der elementaren Bildungseinrichtung, Trägerschaft, Zahl der Gruppen und Zahl der betreuten Kinder inklusive Kontaktdaten angefordert wird. Auf Basis dieser Daten wurde eine nach Bezirk, Art der elementaren Bildungseinrichtung, Trägerschaft und Gruppenanzahl geschichtete Stichprobe erstellt. Da der Rücklauf dieser ersten Welle nicht ausreichend Rückmeldungen erbrachte, wurde im Herbst 2021 eine zweite Befragungswelle durchgeführt, in der alle elementaren Bildungseinrichtungen, für die Kontaktdaten aus der Übermittlung durch die Landesverantwortlichen vorlagen, eingeladen wurden.

Tabelle 6: Zielgruppe elementare Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/innen

Zielgruppe	Elementare Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/innen
Forschungsmethode	Standardisierte anonymisierte Online-Erhebung
Wer wurde befragt?	Kindergärten, Krippen, Kleinkindbetreuungseinrichtungen, altersgemischte elementare Bildungseinrichtungen
Stichprobengröße	918 elementare Bildungseinrichtungen (Leitungen), 4.714 Mitarbeiter/innen (davon 943 Elementarpädagog/inn/en als Teil des Leitungsteams, 2.018 gruppenleitende Elementarpädagog/inn/en, 400 Elementarpädagog/inn/en-Teammitglied, 102 als Springer/innen eingesetzte Elementarpädagog/inn/en, 219 inklusive Elementarpädagog/inn/en, 601 fix einer Gruppe zugeteilte Assistent/inn/en, 81 als Springer/innen eingesetzte Assistent/inn/en, 52 Sprachförderpädagog/inn/en, 298 Hilfskräfte und sonstige Mitarbeiter/innen)
Durchführungszeitraum	14.06.2021-09.07.2021, 3.11.2021-16.12.2021

4.3.1 Struktur der befragten Einrichtungen und Mitarbeiter/innen

Abbildung 12: Rücklauf nach Art der elementaren Bildungseinrichtung und Land in Prozent

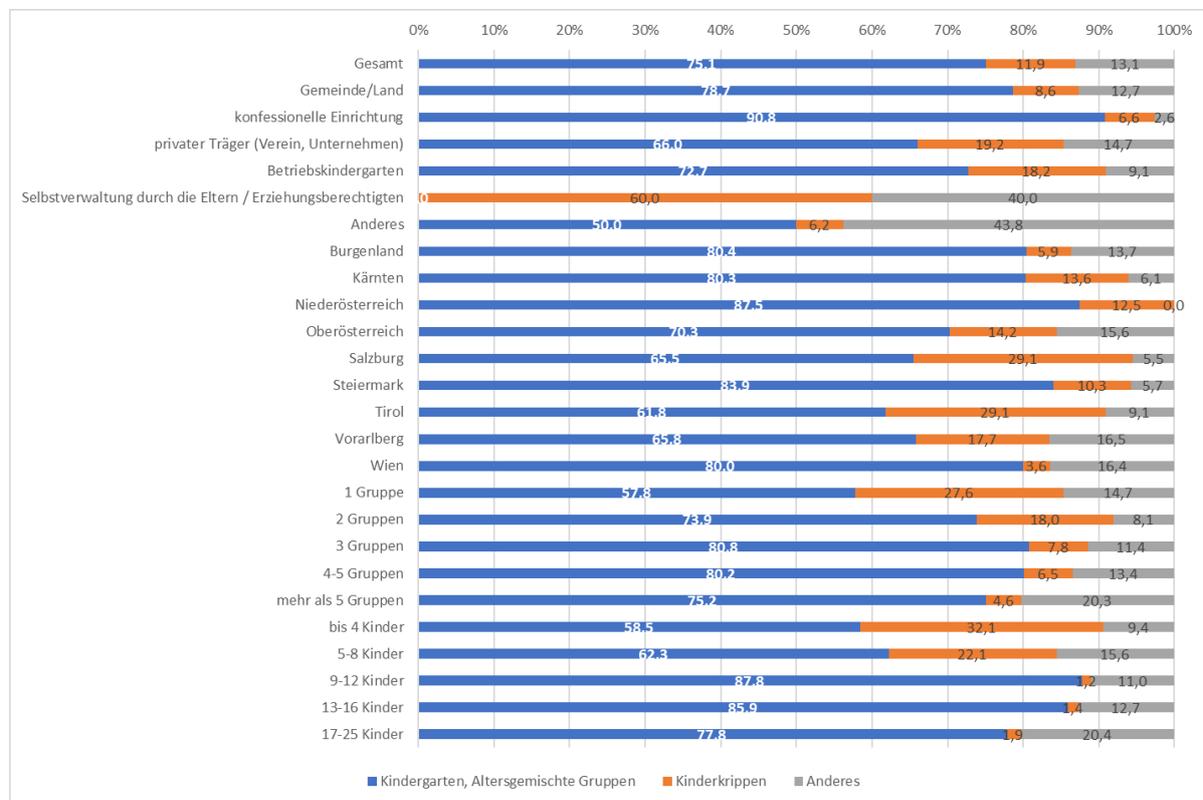


Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918). Anmerkung: unter „Anderes“ sind Horte mit Kleinkindbetreuung und Mischbetriebe (verschiedene Formen in einer Einrichtung) zusammengefasst.

Die Beteiligung an der Erhebung war in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich: rund ein Drittel der Rückmeldungen kam von Einrichtungen aus Wien, 23% aus Oberösterreich, knapp ein Zehntel aus der Steiermark, rund neun Prozent aus Vorarlberg, rund sieben Prozent aus

Kärnten, je rund sechs Prozent aus Tirol, Salzburg und dem Burgenland. Aus Niederösterreich haben insgesamt nur acht Einrichtungen teilgenommen, der Anteil an allen Rückmeldungen liegt mit unter einem Prozent deutlich unter dem Anteil niederösterreichischer Einrichtungen an allen elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich.

Abbildung 13: Struktur der teilnehmenden elementaren Bildungseinrichtungen

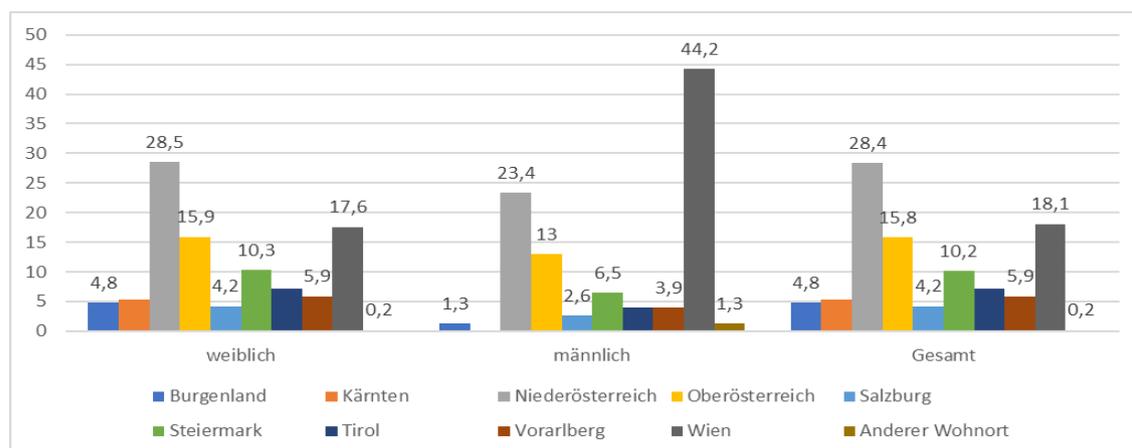


Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918)

Rund drei Viertel der befragten Einrichtungen waren Kindergärten oder altersgemischte Gruppen, knapp zwölf Prozent Kinderkrippen, rund 13 Prozent andere Einrichtungen (z.B. Horte mit Kleinkindbetreuung). Bei rund 59% der Einrichtungen sind Gemeinden bzw. das jeweilige Land Träger, knapp 29% werden von privaten Trägern geführt, rund acht Prozent sind konfessionell geführte Einrichtungen, ein Prozent sind Betriebskindergärten, fünf Einrichtungen stehen unter Selbstverwaltung durch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Im Unterschied zur Erhebung bei den Einrichtungen selbst haben Mitarbeiter/innen in niederösterreichischen Einrichtungen mit 24% den höchsten Anteil an den Respondent/inn/en, gefolgt von Personen, die in Wiener Einrichtungen arbeiten (rund 23%), und Personen, die in Oberösterreich tätig sind (16 %).

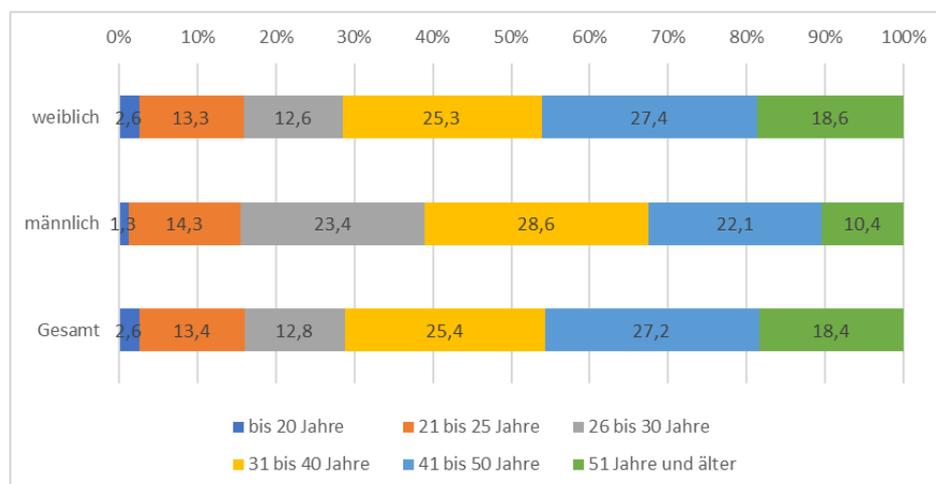
Abbildung 14: Rücklauf der Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen nach Geschlecht und Land



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen (N = 4.714)

Über 60% der Respondent/inn/en haben eine 5-jährige BAfEP absolviert, rund acht Prozent ein Kolleg für Elementarpädagogik, vier Prozent ein Kolleg für Berufstätige, drei Prozent einen Lehrgang für Inklusive Elementarpädagogik, davon zwei Drittel in der Form für Berufstätige. Fünf Prozent haben eine dreijährige Ausbildung zur pädagogischen Assistenz absolviert, drei Prozent den Ausbildungslehrgang zum/zur Kleinstkindererzieher/in. Mehr als zwei Prozent haben noch keine Ausbildung für ihre derzeitige Tätigkeit, ein Prozent ist derzeit berufsbegleitend in einer einschlägigen Ausbildung.

Abbildung 15: Verteilung der Respondent/inn/en nach Alter und Geschlecht



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen (N = 4.714)

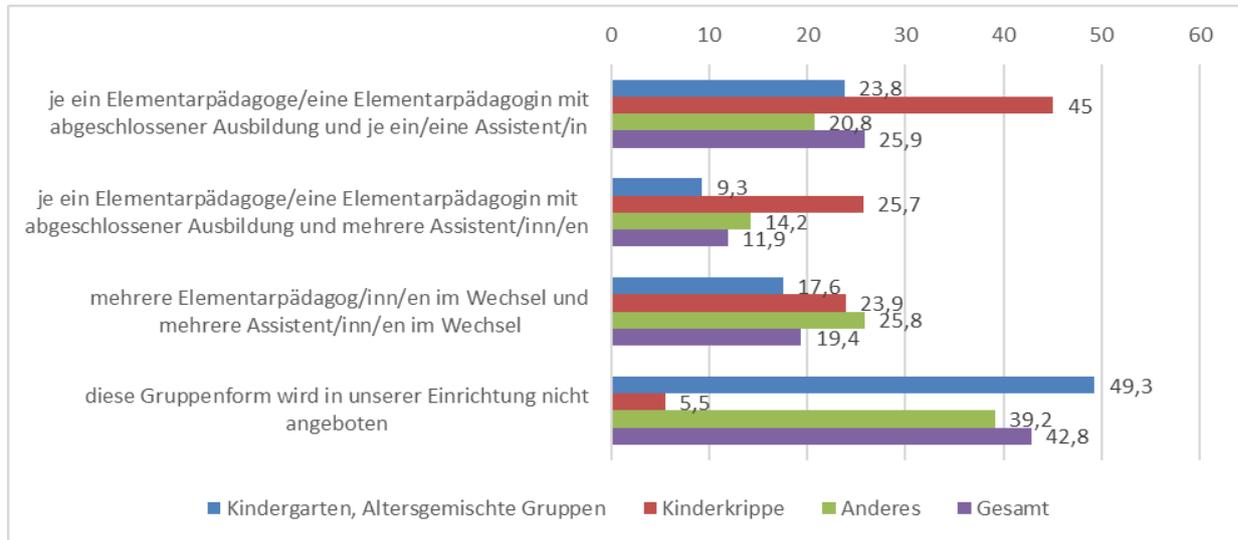
Im Sample sind alle Altersgruppen vertreten. Knapp 96% sind österreichische Staatsbürger/innen, 98% sind weiblich. Die Verteilung des Samples auf sozioökonomische Gruppen entspricht im Großen und Ganzen jener der Grundgesamtheit der Beschäftigten.

Der Ausbildungsabschluss liegt bei mehr als zwölf Prozent der Befragten mehr als 30 Jahre zurück, je rund ein Fünftel hat die Ausbildung im Zeitraum 1990 bis 1999 bzw. 2000 bis 2009 abgeschlossen. Bei 14% liegt der Zeitpunkt des Ausbildungsabschlusses im Zeitraum 2010 bis 2014, bei knapp 22% liegt der Abschluss zwischen drei und sechs Jahre zurück. Jede elfte Person hat die Ausbildung 2020 oder später abgeschlossen.

4.3.2 Zusammensetzung des Personals

Die Zusammensetzung des Personals differiert nach der Art der Einrichtung. Bei Kleinkindgruppen (bis 3 Jahre) werden über alle Einrichtungsarten rund ein Viertel (25,9%) der Gruppen mit einem fixen Team aus je einer elementarpädagogischen Fachkraft und einer Assistentkraft geführt, bei Kinderkrippen sind dies 45%.

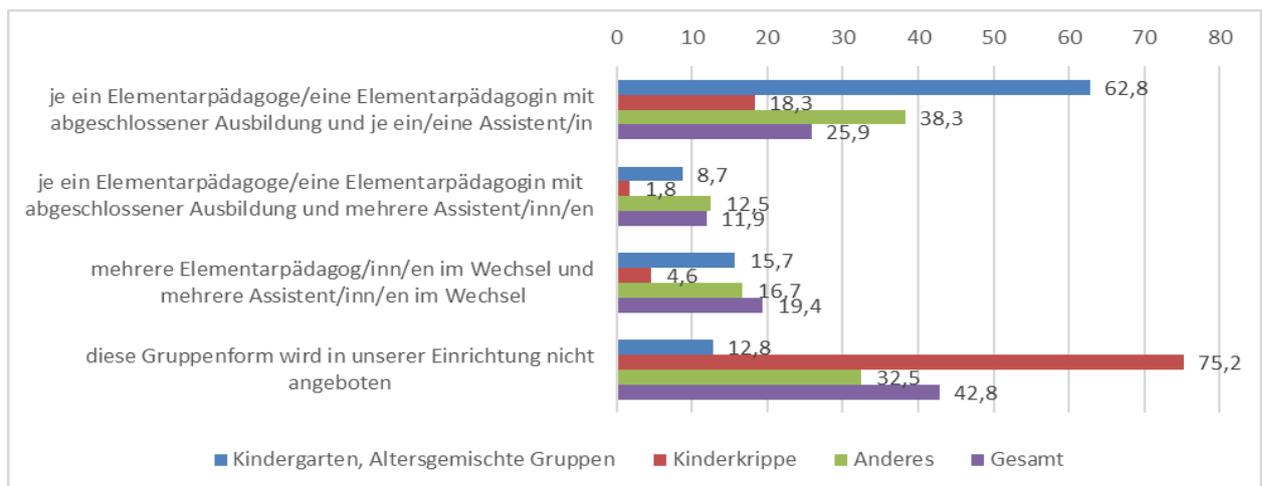
Abbildung 16: Zusammensetzung des Personals in Kleinkindgruppen (bis 3 Jahre) nach Art der elementaren Bildungseinrichtung



Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918). Anmerkung: unter „Anderes“ sind Horte mit Kleinkindbetreuung und Mischbetriebe (verschiedene Formen in einer Einrichtung) zusammengefasst.

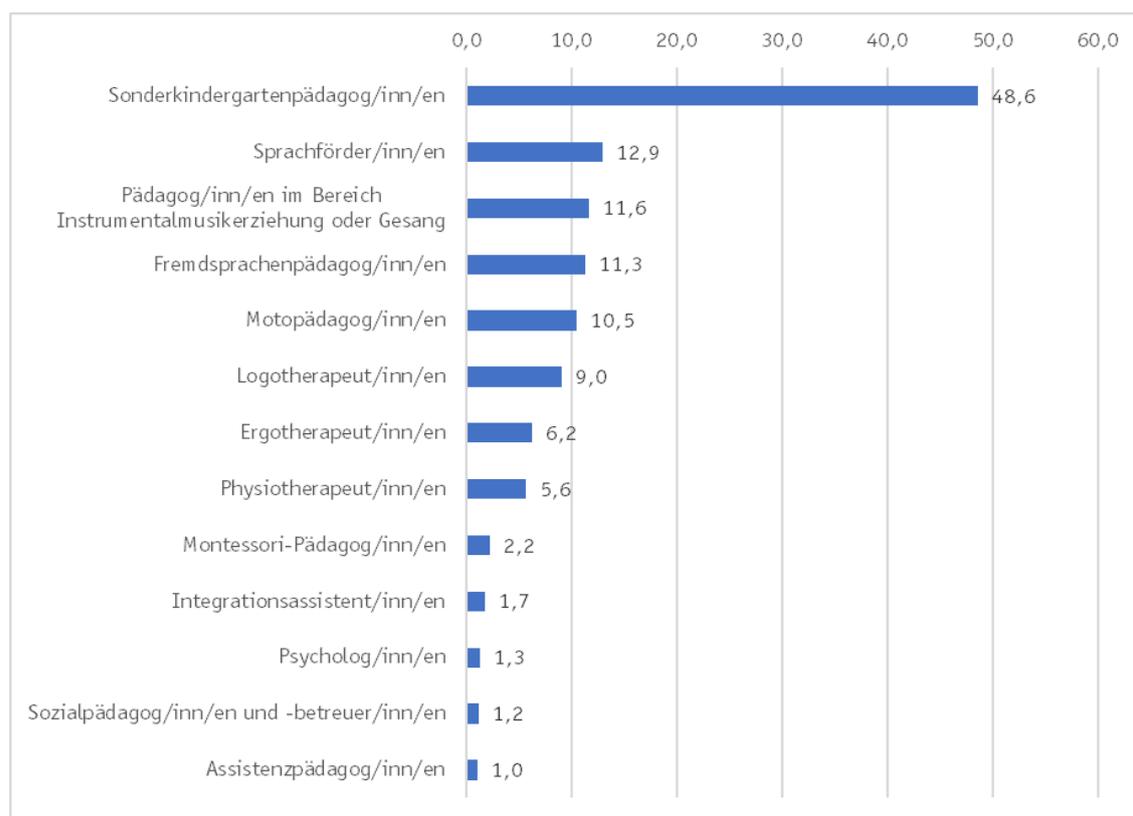
Bei Gruppen mit Kindern ab drei Jahren werden die Gruppen in 63% der Kindergärten mit einem fixen Zweierteam aus je einer diplomierten Person und einer Assistentperson geführt, 16% setzen mehrere Elementarpädagog/inn/en und Assistent/inn/en im Wechsel ein.

Abbildung 17: Zusammensetzung des Personals in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren nach Art der elementaren Bildungseinrichtung



Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918). Anmerkung: unter „Anderes“ sind Horte mit Kleinkindbetreuung und Mischbetriebe (verschiedene Formen in einer Einrichtung) zusammengefasst.

Abbildung 18: Zusätzlich eingesetztes Personal (Anteile an den antwortenden Betrieben in %)¹⁵



Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918)

In fast der Hälfte der Einrichtungen werden zusätzlich Sonderkindergartenpädagog/inn/en beschäftigt, in 12,9% zusätzliche (mobile) Sprachförderkräfte. Der Anteil zusätzlicher Pädagog/inn/en im Bereich Instrumentalmusikerziehung und Gesang differiert deutlich nach Bundesländern. Während österreichweit 11,6% der Einrichtungen derartiges Zusatzpersonal einsetzen, sind es in Kärnten 42,5%, in Tirol 33,3% und in Niederösterreich 20%. In Oberösterreich werden dagegen in keiner befragten Einrichtung zusätzliche Instrumentalmusik- oder Gesangspädagog/inn/en eingesetzt.

4.3.3 Arbeitsrechtliche Verankerung und Arbeitszeitregimes

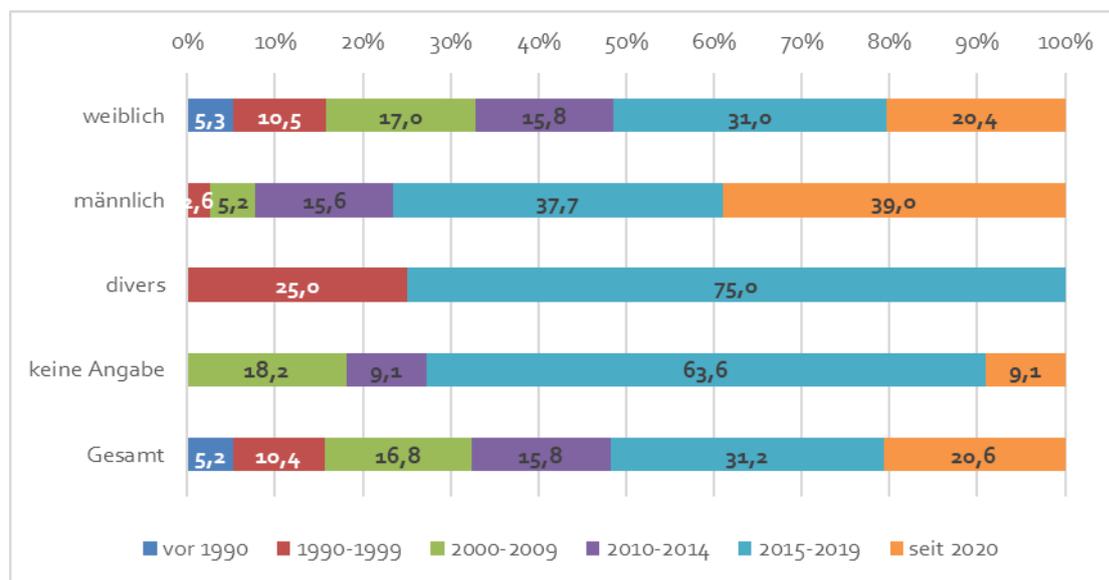
Knapp zwei Drittel der Einrichtungen wenden einen Kollektivvertrag für ihre Beschäftigungsverhältnisse an (bei Kinderkrippen sind es rund 72%), zwischen 11 und 15% der Einrichtungen haben Betriebsvereinbarungen zur Entlohnung, zu Vorrückungen, Urlaubsregelungen und/oder Weiterbildungsmöglichkeiten. Rund 15% der Einrichtungen geben an, dass bei ihnen kein Kollektivvertrag anwendbar ist. In einigen Einrichtungen sind das jeweils geltende Gemeindebedienstetengesetz, Landesentlohnungsschemata oder die Bundesrichtlinie für private Träger maßgeblich für die Regelung der Dienstverhältnisse. Größere, vor allem auch konfessionell orientierte Trägereinrichtungen (etwa Einrichtungen der katholischen Kirche oder der Caritas), verfügen über eigene Dienst- und Besoldungsordnungen.

¹⁵ Weniger als ein Prozent gaben an, Fachkräfte für mathematische Früherziehung, Behindertenpädagog/inn/en, Wald- bzw. Naturpädagog/inn/en, Mal-, Gestaltungs- oder Kreativpädagog/inn/en, Inklusionsbeauftragte, Evolutionspädagog/inn/en, Lernberater/innen, Kinesiolog/inn/en, Ernährungstrainer/innen, Kräuterpädagog/inn/en oder Yoga-Therapeut/inn/en zu beschäftigen.

In den meisten Einrichtungen sind mehrere Arbeitszeitregimes möglich. Mehr als 90% aller Einrichtungen bieten Vollzeitbeschäftigungsverhältnisse an, in 83% der Einrichtungen kann in Teilzeit zwischen 30 und 34 Stunden gearbeitet werden, Teilzeitbeschäftigung zwischen 20 und 29 Stunden bieten 86% der Einrichtungen an. In knapp 60% der Einrichtungen sind auch Teilzeitbeschäftigungen unter 20 Stunden Wochenarbeitszeit möglich. Gleitzeitmodelle bieten dagegen nur mehr als zwei Prozent der Einrichtungen an (u.a., weil dies mit fixen Öffnungs- und Schließzeiten schwer vereinbar ist). In etwas mehr als der Hälfte der Einrichtungen können die Wochenarbeitsstunden auch an weniger als fünf Tagen geleistet werden.

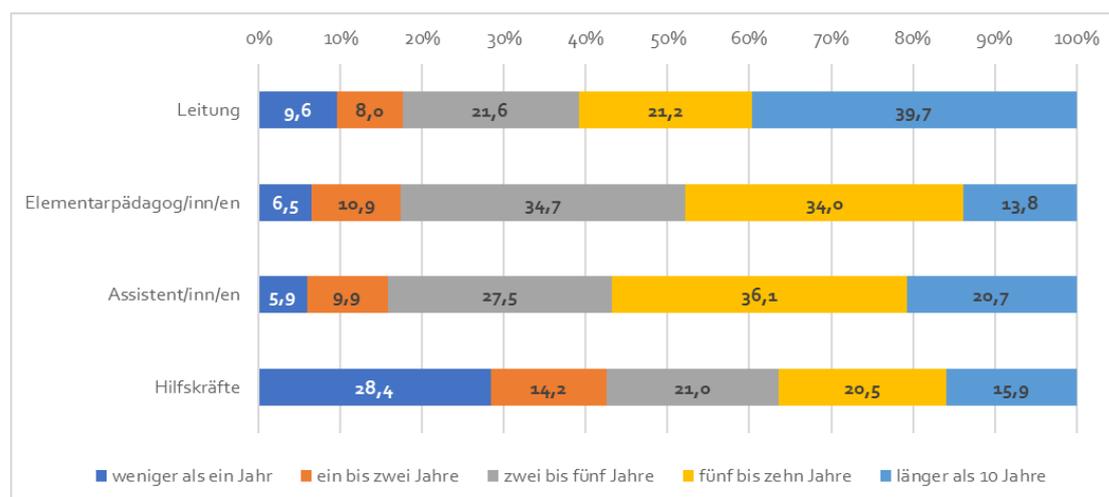
4.3.4 Beschäftigungsdauer und Fluktuation

Abbildung 19: Eintrittsjahr der Mitarbeiter/innen in den befragten elementaren Bildungseinrichtungen



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen (N = 4.714)

Abbildung 20: Beschäftigungsdauer von in elementaren Bildungseinrichtungen beschäftigten Personen nach ihrer Funktion¹⁶

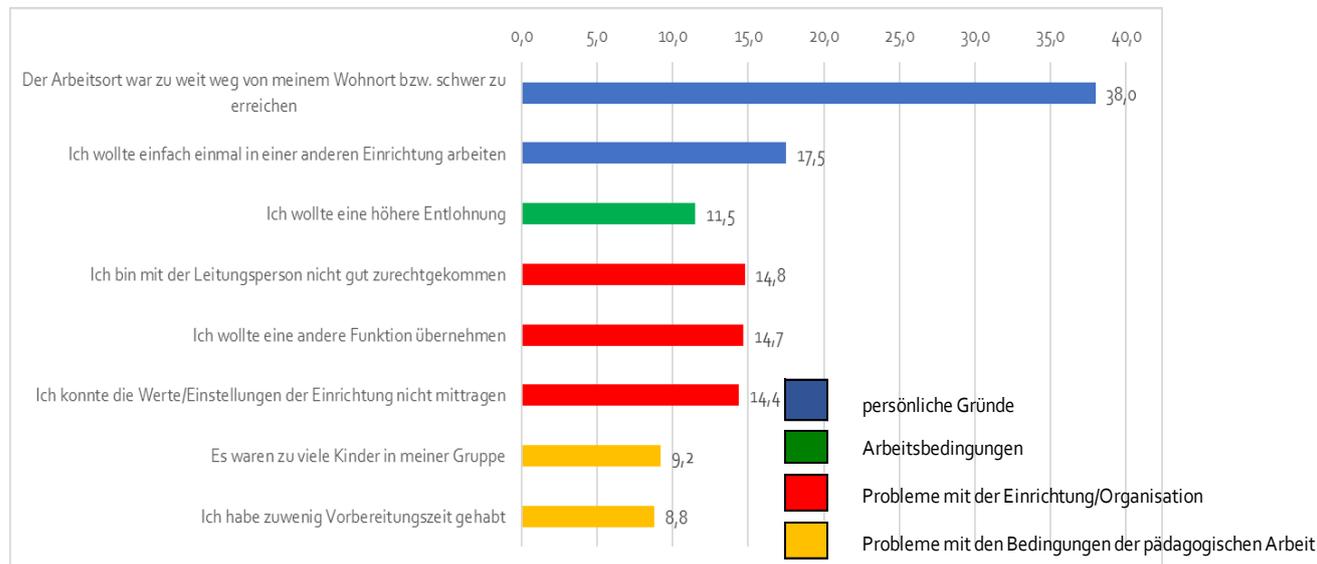


Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918)

¹⁶ Als Assistenzkräfte werden Personen bezeichnet, die eine Ausbildung als elementarpädagogische Assistenz absolviert haben. Hilfskräfte umfassen sowohl pädagogische Hilfskräfte (ohne dreijährige Ausbildung) als auch Hilfspersonal im Bereich Küche oder Reinigung.

Für knapp 43% ist dies die erste Beschäftigung in einer elementaren Bildungseinrichtung. 57% haben bereits in einer anderen Einrichtung gearbeitet. Die Gründe für den Wechsel waren vielfältig.

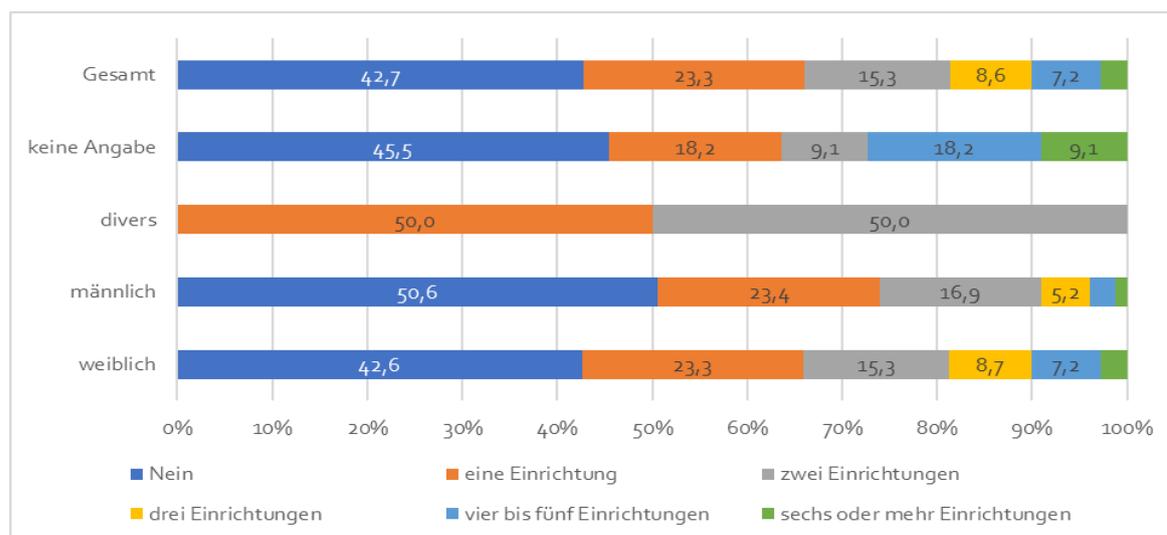
Abbildung 21: Gründe für den letzten Arbeitsplatzwechsel



Quelle: öibf Online-Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen (N = 4.714)

Etwa ein Drittel aller befragten Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen haben ihre berufliche Tätigkeit in diesem Bereich bereits mindestens einmal unterbrochen. Rund die Hälfte gibt als Grund dafür eine Elternkarenz bzw. Familiengründung an. Weiterbildungsaktivitäten waren für 13% ein Unterbrechungsgrund, jede zehnte Person wollte bzw. brauchte eine Auszeit, jede elfte Person wollte in eine neue Branche wechseln. Drei Prozent geben eine eigene Krankheit als Grund an, bei 1,6% der Personen bedingte die Pflege von Angehörigen eine Unterbrechung.

Abbildung 22: Haben Sie vor diesem Beschäftigungsverhältnis bereits in einer anderen elementaren Bildungseinrichtung gearbeitet? Wenn ja, in wie vielen Einrichtungen?



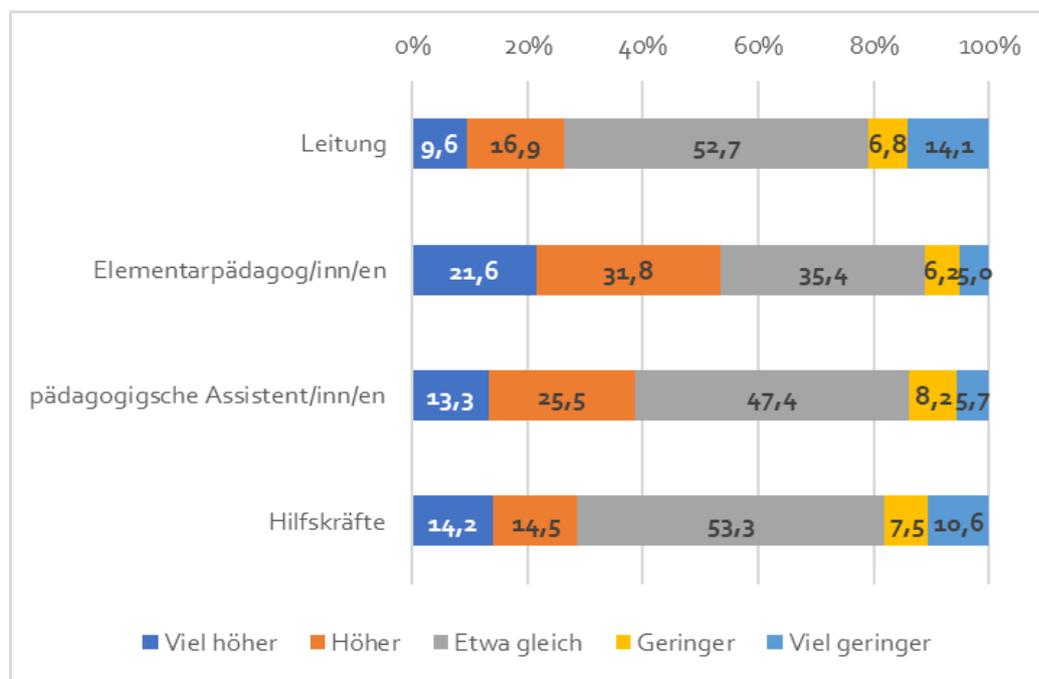
Quelle: öibf Online-Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen (N=4.714)

Grundsätzlich wird das allgemein Arbeitsklima in den Teams von 86% der Leitungspersonen elementarer Bildungseinrichtungen als sehr gut oder gut eingestuft. Neun von zehn Einrichtungen finden, dass die Zusammenarbeit zwischen Elementarpädagog/inn/en und Assistent/inn/en gut funktioniert, über 93% geben an, dass die Zusammenarbeit zwischen der Leitung und den Mitarbeiter/inne/n ebenfalls (sehr) gut funktioniert.

Weniger als die Hälfte der Einrichtungen sind der Meinung, dass ihr Bedarf an elementarpädagogischem Fachpersonal (sehr) gut abgedeckt ist, rund 28% meinen, dass der Bedarf nur unzureichend oder gar nicht abgedeckt ist. Für fast 43% der Einrichtungen entspricht der Personal-Kind-Schlüssel weniger gut oder gar nicht dem Bedarf in den einzelnen Gruppen, für mehr als die Hälfte decken die Förderungen den Kostenaufwand weniger oder gar nicht gut ab. Rund 46% der befragten Einrichtungen sind zudem der Meinung, dass die (steigenden) Anforderungen, die von außen an die elementaren Bildungseinrichtungen herangetragen werden, mit dem vorhandenen Personal nur unzureichend erfüllt werden können.

Vor dem Hintergrund der aktuellen Rahmenbedingungen ist auch die Beurteilung der Veränderung der Fluktuation von Mitarbeiter/inne/n zu sehen.

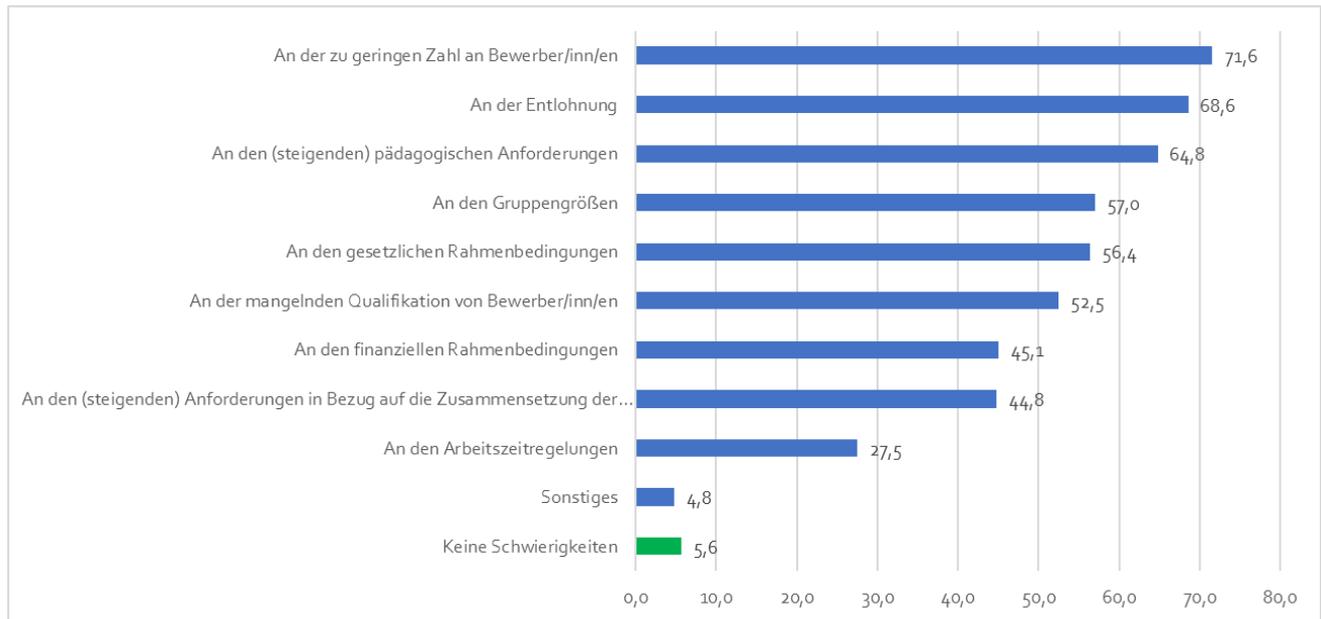
Abbildung 23: Beurteilung der Fluktuation von Mitarbeiter/inne/n durch Leitungskräfte der befragten elementaren Bildungseinrichtungen im Vergleich zum Zeitraum vor 10 Jahren



Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918)

Hauptgrund für die Schwierigkeit, offene Stellen (nach) zu besetzen, ist aus Sicht der Einrichtungen die zu geringe Zahl an Bewerber/inne/n (72%), die (mangelnde) Höhe der Entlohnung (69%), die (steigenden) pädagogischen Anforderungen (65%), die Gruppengrößen (57%) und die gesetzlichen Rahmenbedingungen (56%).

Abbildung 24: Ursachen für Schwierigkeiten bei der (Nach-)Besetzung offener Stellen aus Sicht der Führungskräfte elementarer Bildungseinrichtungen



Quelle: öibf Online-Erhebung bei elementaren Bildungseinrichtungen (N = 918)

4.3.5 Ausbildungs- und Berufswahl, Bewertung der Ausbildung und aktuelle Arbeitssituation¹⁷

Die wesentlichen Motivationsgründe für die Wahl einer einschlägigen Ausbildung waren für die befragten Elementarpädagog/inn/en, die ihre Ausbildung an einer BAfEP bzw. einem Kolleg abgeschlossen haben, die Arbeit mit (99,4% bzw. 99,7%) und die Entwicklungsbegleitung (99,1% bzw. 99,5%) sowie Bildung und Betreuung von Kindern (96,9% bzw. 94,7%). Sie gingen davon aus, dass Sie gute Voraussetzungen für den Beruf mitbringen (98,9% bzw. 98,5%) und freuten sich auf eine erfüllende Tätigkeit (98,1% bzw. 98,5%). Arbeitsmarktbezogene Gründe (krisensicherer Beruf: 48,7% bzw. 51,4%, gute Verdienstmöglichkeiten: 9,9% bzw. 11,3%, gute Weiterentwicklungsmöglichkeiten: 31,4% bzw. 35,6%) waren mehrheitlich nicht ausschlaggebend. Dagegen spielten die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (59,1% bzw. 56,5%) und die Möglichkeit den Arbeitsalltag kreativ gestalten zu können (82,2% bzw. 80,8%), für die Mehrheit eine Rolle. Dabei war den befragten Personen bereits bei der Ausbildungswahl bewusst, dass die Ausbildung (94,9% bzw. 93,3%) und der Arbeitsalltag (97,9% bzw. 98,3%) sehr fordernd sein können.

Entsprechend ihrer Motivlage erwarteten die befragten Elementarpädagog/inn/en (Absolvent/inn/en der BAfEPs bzw. Kollegs) von der Ausbildung vor allem, die theoretischen pädagogischen und didaktischen Grundlagen (98,1% bzw. 99,3%), aber auch praktische Handreichungen für die Arbeit mit Kindern zu erhalten (98,8% bzw. 98,0%). Auch Informationen über die Arbeit von Kindern mit Beeinträchtigungen (75,7% bzw. 74,7%), den Umgang mit Kindern anderer Kulturen/ Erstsprachen bzw. mit Migrationshintergrund (67,8% bzw. 78,3%) und Aspekte

¹⁷ Die angegebenen Prozentwerte beziehen sich auf die Antwortkategorien „Trifft vollkommen zu“ und „Trifft eher zu“. Der jeweils erste Prozentwert in den Klammern bezieht sich auf Absolvent/inn/en der fünfjährigen BAfEP, der zweite Prozentwert auf Absolvent/inn/en der Kollegs.

der Sprachförderung (85,8% bzw. 90,6%) sollten vermittelt werden. Arbeitsrechtliche Fragen (70,3% bzw. 76,5%), Informationen über Arbeitsbedingungen (73,2% bzw. 76,2%), Beschäftigungs-, Einkommens-, Weiterbildungs- und Karriereperspektiven (57,4% bzw. 59,6%) wurden zwar von der Mehrheit der Befragten auch von der Ausbildung erwartet, standen aber nicht so sehr im Fokus wie die Kernbereiche der Arbeit mit Kindern. Von den abgefragten Aspekten der Ausbildung standen bei den befragten Personen die praktische Vorbereitung (99,2% bzw. 98,6%), der Umgang mit Stress und Krisen bzw. der Aufbau von Resilienz (97,8% bzw. 98,1%), Konfliktmanagement (98,4% bzw. 97,4%) sowie Bewegung und Gesundheit (97,9% bzw. 98,3%) im Vordergrund. Auch das Erlernen eines Musikinstruments (95,0% bzw. 88,7%), (interkulturelle) Kommunikation (95,2% bzw. 95,9%) und Führungs- und Managementkompetenzen (92,4% bzw. 86,5%) wurden von der Mehrheit der Befragten als (sehr) wichtig eingestuft.

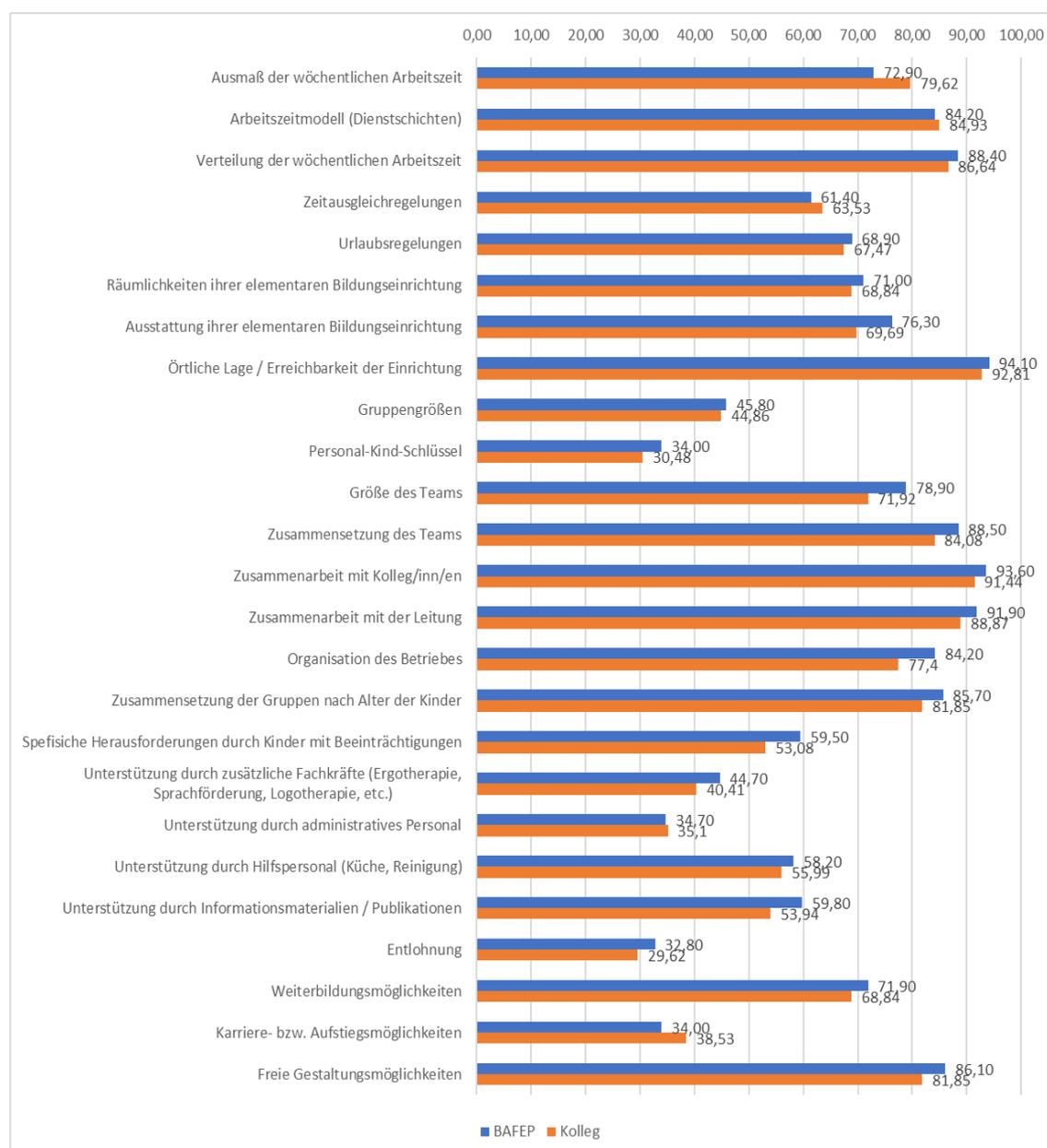
Die große Mehrheit (91,8% bzw. 87,8%) der befragten Elementarpädagog/inn/en wollten vor allem mit Kindern ab drei Jahren arbeiten, 55,6% bzw. 52,6% konnten sich eine Arbeit in einer Familiengruppe vorstellen, mit Kleinkindern wollten 35,0 bzw. 39,0% arbeiten. Die Arbeit in einer integrativen Gruppe war für 55,6% (Personen mit 5-jähriger BAfEP-Ausbildung) bzw. 52,6% (Personen mit Kolleg-Ausbildung) der Befragten vorstellbar, 46,0% bzw. 59,1% wollten mit Kindern unterschiedlicher Herkunft oder Erstsprache arbeiten. Entsprechend der Gründe für die Ausbildungswahl wollte die überwiegende Mehrheit (99,3% bzw. 99,0%) vor allem in der pädagogischen Arbeit tätig sein, mit den Kindern spielen, musizieren und gestalten (96,2% bzw. 94,9%) und sie in ihren Alltagssituationen unterstützen (83,2% bzw. 87,2%). Eine Führungsrolle wollten mittelfristig rund 56,4% der Personen mit fünfjähriger BAfEP-Ausbildung bzw. 44,7% der Personen mit Kolleg-Ausbildung übernehmen.

Aus Sicht der Befragten sind die bildungsbezogenen Anforderungen (89,7% bzw. 72,6%), die Anforderungen in der Vermittlung von Regeln und Verhaltensweisen (84,4% bzw. 71,2%), in der Sprachförderung (90,3% bzw. 78,3%) und der Aufwand der täglichen Unterstützung von Kindern (84,2% bzw. 67,3%) (sehr) gestiegen. Auch die Heterogenität der Gruppen (74,3% bzw. 56,7%), der Anteil der Kinder mit besonderen Bedürfnissen (88,0% bzw. 76,2%) und die Komplexität der Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten (82,6% bzw. 69,0%) ist in der Wahrnehmung der Befragten gestiegen. Damit im Zusammenhang hat sich der Bedarf an interdisziplinärer Zusammenarbeit erhöht (80,5% bzw. 68,8%). Die größten Herausforderungen ihrer Tätigkeit sieht eine große Mehrheit der befragten Personen darin, dass die Arbeit körperlich, psychisch und emotional anstrengend ist und es kaum Möglichkeiten für Pausen gibt. Auch die Gruppengrößen und der Anteil der Kinder mit besonderen Bedürfnissen sowie der zeitliche Umfang der Arbeit und der administrative Aufwand wird von deutlich mehr als zwei Drittel als Herausforderung gesehen.

Die aktuelle Arbeitssituation wird von den befragten Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen je nach Teilaspekt sehr unterschiedlich bewertet. Eine hohe Zufriedenheit zeigt sich bei der Zusammenarbeit mit den Kolleg/inn/en (93,6% bzw. 91,44%) und der Leitung (91,9% bzw. 88,9%), der Zusammensetzung der Teams (88,5% bzw. 84,1%) sowie der Organisation des Betriebes (84,2% bzw. 77,4%) und die freien Gestaltungsmöglichkeiten der pädagogischen Arbeit (86,1% bzw. 81,6%). Auch die örtliche Lage bzw. Erreichbarkeit der jeweiligen Einrichtung, die Arbeitszeit- und Urlaubsregelungen, die Räumlichkeiten und die Ausstattung der Bildungseinrichtungen sowie die Zusammensetzung der Gruppen nach Alter der Kinder

wird im Schnitt von deutlich mehr als der Hälfte der befragten Personen als „sehr gut“ oder „gut“ bewertet. Geringe Zufriedenheit gibt es hingegen bei den Gruppengrößen (45,6% bzw. 44,9%), dem Personal-Kind-Schlüssel (34,0% bzw. 30,5%) und der Entlohnung (32,8% bzw. 29,6%). Auch die Unterstützung durch zusätzliche Fachkräfte (44,7% bzw. 40,4%) oder durch administratives Personal (34,7% bzw. 35,1%) wird nur von einer Minderheit positiv bewertet, ebenso die Karriere- und Aufstiegsmöglichkeiten (34,0% bzw. 38,5%). Insgesamt zeigt sich, dass es vor allem die durch die Kostenstruktur bzw. öffentliche Finanzierung beeinflussten Faktoren der Arbeitssituation für die Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen nicht zufriedenstellend sind, während die organisatorischen Rahmenbedingungen und die pädagogischen Aspekte mehrheitlich positiv beurteilt werden.

Abbildung 25: Beurteilung der derzeitigen Arbeitssituation in Bezug auf ... (Kategorien „Sehr gut“ und „gut“)



Quelle: öbfb Online-Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen (N=4.714)

Vor diesem Hintergrund beurteilten die befragten Elementarpädagog/inn/en die Ausbildung in der 5-jährigen BAfEP bzw. im Kolleg in Bezug auf die bildungs- und betreuungsbezogenen Anforderungen zwar überwiegend als (sehr) gut (82,4% bzw. 82,2%), in Bezug auf die Anforderungen im Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen (70,8% bzw. 61,5%), die Anforderungen betreffend die Integration unterschiedlicher Kinder (58,2% bzw. 44,5%), den Umgang mit Stress und Krisensituationen (80,4% bzw. 70,7%), mit den Eltern und Erziehungsberechtigten (65,1 bzw. 51,7%), mit Medien und neuen Technologien (66,1% bzw. 58,2%) sowie die Anforderungen hinsichtlich Gesprächsführung und Konfliktmanagement (70,0% bzw. 58,6%) überwiegend als weniger bis gar nicht gut. Auch auf die Arbeitsbedingungen wurden die befragten Personen aus ihrer Sicht im Rahmen der Ausbildung zu wenig vorbereitet (58,9% bzw. 57,9%).

Rund die Hälfte der Elementarpädagog/inn/en meint, dass die 5-jährige Form der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik am besten auf den Berufsalltag vorbereitet, rund 28% schreiben dies den Kollegs zu. Rund 12% meinen, dass andere bzw. zusätzliche Ausbildungen (einerseits im tertiären Bereich, andererseits stark praxisorientierte Phasen) dazu am besten geeignet wären. Rund 70% meinen, dass es genügend Ausbildungsangebote gibt, 30% verneinen dies. Rund 88% sprechen sich überdies für mehr Diversität im Team (im Bereich Sonderpädagogik, Logo-, Physio-, Ergotherapie etc.) aus.

Bezogen auf die eigene Ausbildungserfahrung meinen die befragten Elementarpädagog/inn/en, dass es vor allem mehr Informationen über den Umgang mit schwierigen Situationen und Stressmanagement (85%), über den Umgang mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen (75%), mehr bzw. längere Praxisphasen, mehr Informationen über den Umgang mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten (71%) und mehr praktische, alltagsnahe Übungen (62%), mehr Informationen über die pädagogischen (63%) und betreuungsbezogenen Anforderungen (53%) sowie über die Anforderungen in der Sprachförderung (55%) braucht. Auch Führungskennnisse, Informationen über die Organisation der Arbeit im Team und Informationen über die Entwicklung von Kindern wird von der Hälfte der Befragten als sehr wichtig eingestuft.

4.3.6 Zukünftige Tätigkeit und Weiterbildungsperspektiven

Knapp 46% der befragten Mitarbeiter/innen in elementaren Bildungseinrichtungen wollen, wenn möglich, bis zur Pensionierung in diesem Beruf tätig sein, 17% auf jeden Fall noch mehr als zehn Jahre, sieben Prozent wollen zumindest noch fünf Jahre in dieser Tätigkeit verbleiben. Rund 15% wollen in einem überschaubaren Zeitraum den Beruf wechseln, davon 4,2% am liebsten sofort. Rund 16% sind bezüglich der Dauer des Verbleibs im Beruf noch unentschlossen.

Bei Männern ist der Anteil jener Personen, die innerhalb der nächsten fünf Jahre den Beruf wechseln wollen mit 17% etwas höher als bei Frauen. Bei mehr als der Hälfte jener Personen, deren Ausbildung der Elementarpädagogik noch nicht lange zurückliegt, ist eine Langfristperspektive zu beobachten: rund 24% betrachten dies als ihren „Lebensberuf“, 31% wollen zumindest noch mehr als zehn Jahre in diesem Beruf bleiben. Bei jenen Personen, die in eher überschaubarer Zeit wechseln wollen, ist der am häufigsten genannte Grund die mangelnde Wertschätzung gegenüber der geleisteten Arbeit (82%), gefolgt von dem Wunsch nach einer höheren Entlohnung (70%) und der Tatsache, dass die Arbeit als psychisch zu anstrengend empfunden wird (69%). Rund 68% geben an, dass sie wechseln wollen, weil zu viele Kinder in ihrer

Gruppe sind. Das Gefühl, den Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht werden zu können, geben 58% als Grund für einen möglichen Wechsel an.

Rund 41% der befragten Personen möchte sich auf jeden Fall im Berufsfeld weiterbilden, 17% wahrscheinlich. Rund ein Viertel ist zwar grundsätzlich weiterbildungsbereit, aber noch unentschlossen. Von jenen Personen, die eine Weiterbildungsbereitschaft im Bereich der Elementarpädagogik bekunden, möchten 18% ein einschlägiges Studium absolvieren, 16% Zusatzausbildungen im Bereich Motopädagogik, Ergo- oder Physiotherapie absolvieren, zwölf Prozent streben eine Ausbildung im Bereich Sonderpädagogik bzw. inklusiver Elementarpädagogik an, acht Prozent wollen sich im Bereich Sprachförderung bzw. Logopädie fortbilden, vier Prozent wollen Zusatzausbildungen im Bereich Instrumentalmusikerziehung oder Gesang absolvieren. Mehr als 27% streben Zusatzausbildungen im Bereich Organisation, Management und Führung an. Bei den pädagogischen Assistent/inn/en will rund ein Drittel einen Aufbaulehrgang zum/zur Elementarpädagogen/Elementarpädagogin absolvieren, davon zwei Drittel berufsbegleitend.

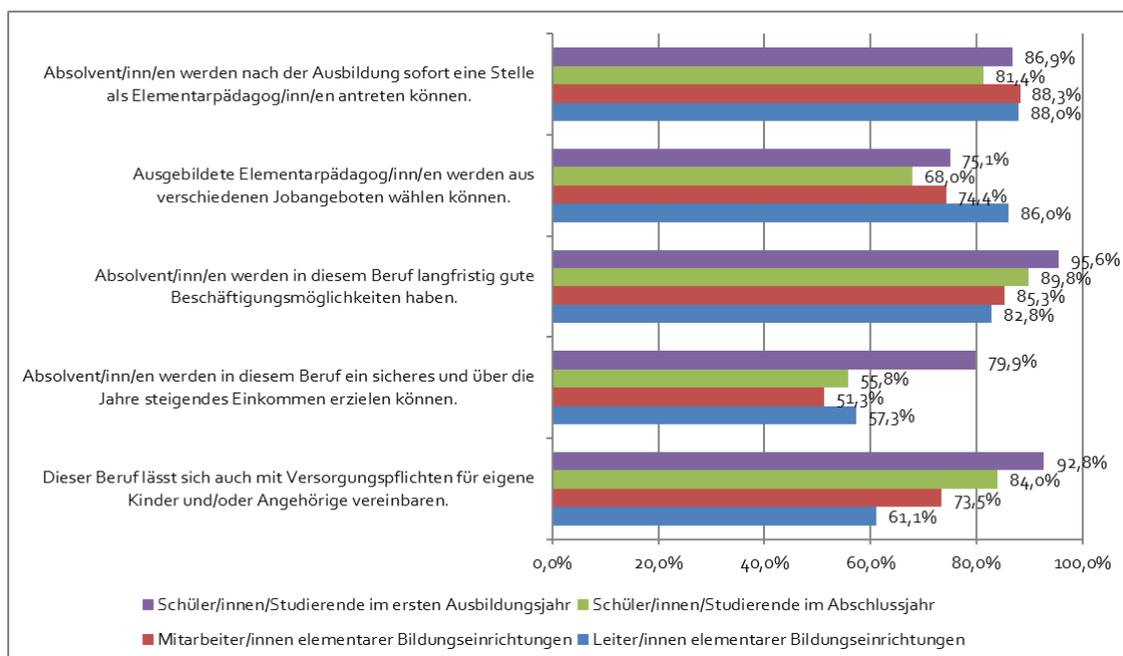
4.4 Einschätzung der zukünftigen Entwicklungen - Vergleichende Analysen

Im Folgenden werden ausgewählte Fragekomplexe, die mehreren Personengruppen gestellt wurden, einander gegenübergestellt. In Bezug auf die Einschätzung der Aspekte werden immer nur die zustimmenden Antworten kommentiert. Die Fragen bezogen sich auf einen Zeitraum von ungefähr fünf (kurzfristige Entwicklung) bzw. zehn Jahren (mittelfristige Entwicklung).

4.4.1 Vergleichende Analysen- Einschätzung der kurzfristigen Zukunftsaussichten

Alle vier Gruppen erwarten in Bezug auf langfristige Beschäftigungsmöglichkeiten eine positive Entwicklung. Die Zustimmungswerte reichen von knapp 96% bei Schüler/inne/n bis zu 83% bei den Leiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen.

Abbildung 26: Einschätzung der Zukunftsaussichten (in den nächsten fünf Jahren) - Zustimmung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)

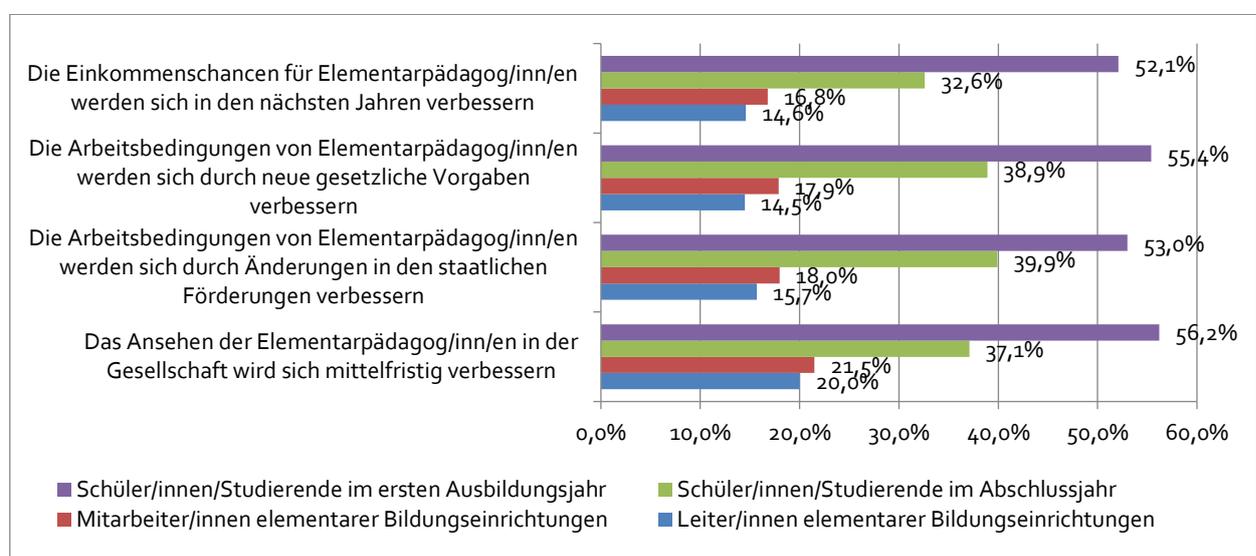


Quelle: öbfb Online-Erhebungen bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden der BAfEPs/Kollegs, bei Leiter/inne/n von elementaren Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/inne/n

Rund 80% der Respondent/inn/en des ersten Ausbildungsjahres erwarten sich in diesem Beruf ein sicheres und über die Jahre steigendes Einkommen. Schüler/innen bzw. Studierende des Abschlussjahres sowie Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtung sind hier nicht so optimistisch: nur jeweils etwas mehr als die Hälfte stimmen dieser Aussage zu. Auch bei der Vereinbarkeit von Beruf und Versorgungspflichten zeigen die Schüler/innen bzw. Studierenden des ersten Ausbildungsjahres eine positivere Einschätzung (92,8% Zustimmung) als die Schüler/innen bzw. Studierenden des Abschlussjahrgangs (84%), die Mitarbeiter/innen (73,5%) und die Leiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen (61,1%)

4.4.2 Vergleichende Analysen – Einschätzung der mittelfristigen Zukunftsaussichten

Abbildung 27: Einschätzung der mittelfristigen Entwicklung (in den nächsten zehn Jahren) - positive Veränderung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)



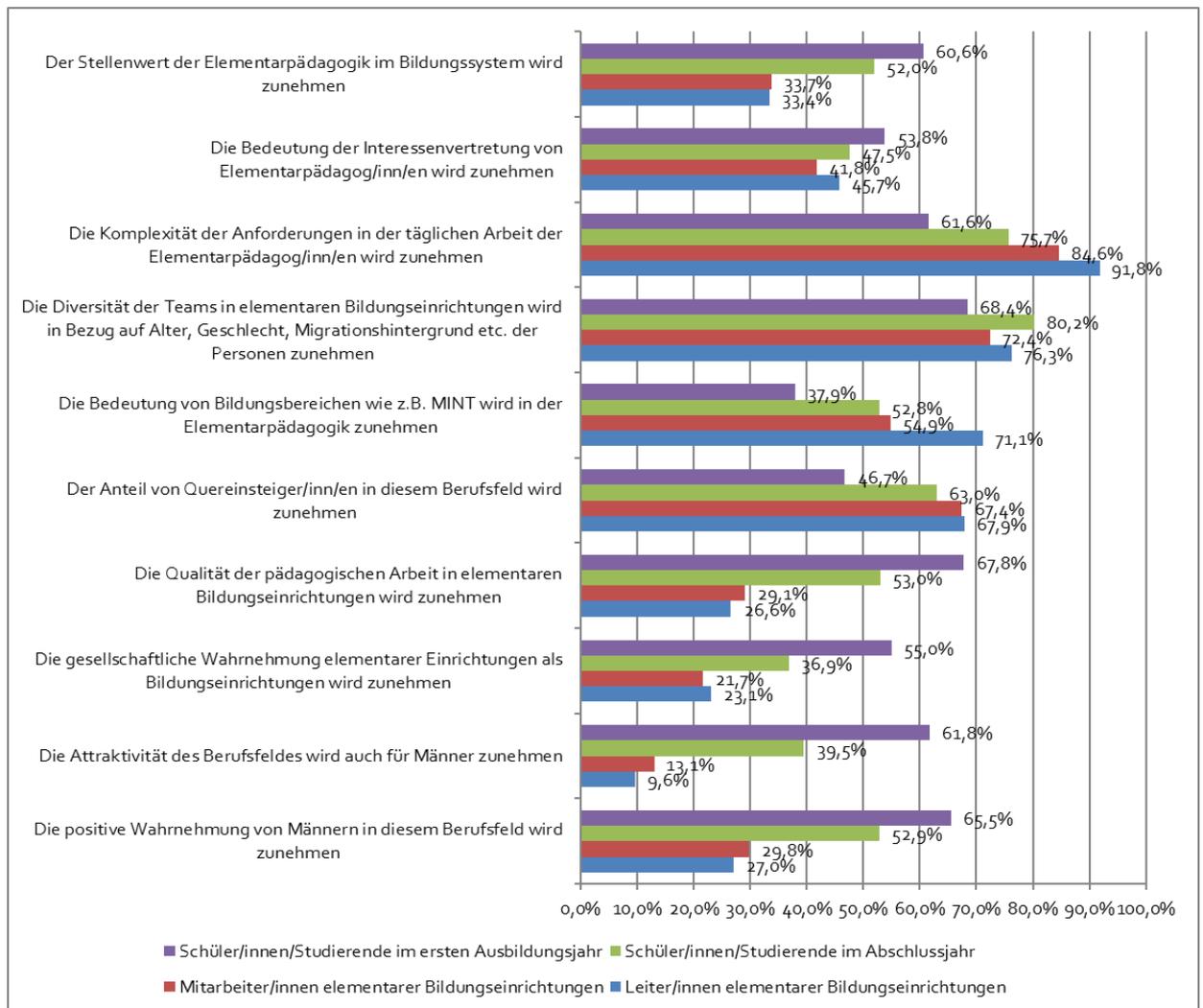
Quelle: öibf Online-Erhebungen bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden der BAfEPs/Kollegs, bei Leiter/inne/n von elementaren Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/inne/n

Was die Einschätzung der mittelfristigen Entwicklungen betrifft, so zeigen sich in allen Bereichen ähnliche Muster, nämlich, dass Schüler/innen bzw. Studierende im ersten Ausbildungsjahr deutlich optimistischer sind als Schüler/innen bzw. Studierende im Abschlussjahr, welche wiederum optimistischer als Mitarbeiter/innen und Leiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen sind. Dies könnte möglicherweise mit einer realistischeren Einschätzung in Abhängigkeit zur Erfahrung im und Nähe zum elementarpädagogischen Arbeitsbereich zusammenhängen.

4.4.3 Vergleichende Analysen: Erwartete Entwicklungen bezogen auf den Bildungsbereich und die tätigen Personen

In Bezug auf die Entwicklungen des elementaren Bildungsbereichs und der tätigen Personen zeigt sich, dass sich Schüler/innen bzw. Studierende des ersten bzw. des letzten Ausbildungsjahres relativ einig sind in der Zustimmung zu den Bereichen: Stellenwert der Elementarpädagogik im Bildungssystem (60,6% bzw. 52,0%), Qualität der pädagogischen Arbeit (67,8% bzw. 53,0%) sowie Attraktivität des Berufsfeldes für Männer (61,8% bzw. 36,9%) und Zunahme der positiven Wahrnehmung von Männern im Berufsfeld (65,5% bzw. 52,9%).

Abbildung 28: Einschätzung der mittelfristigen Entwicklung im Bereich der Elementarpädagogik (in den nächsten zehn Jahren) – Zustimmung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)

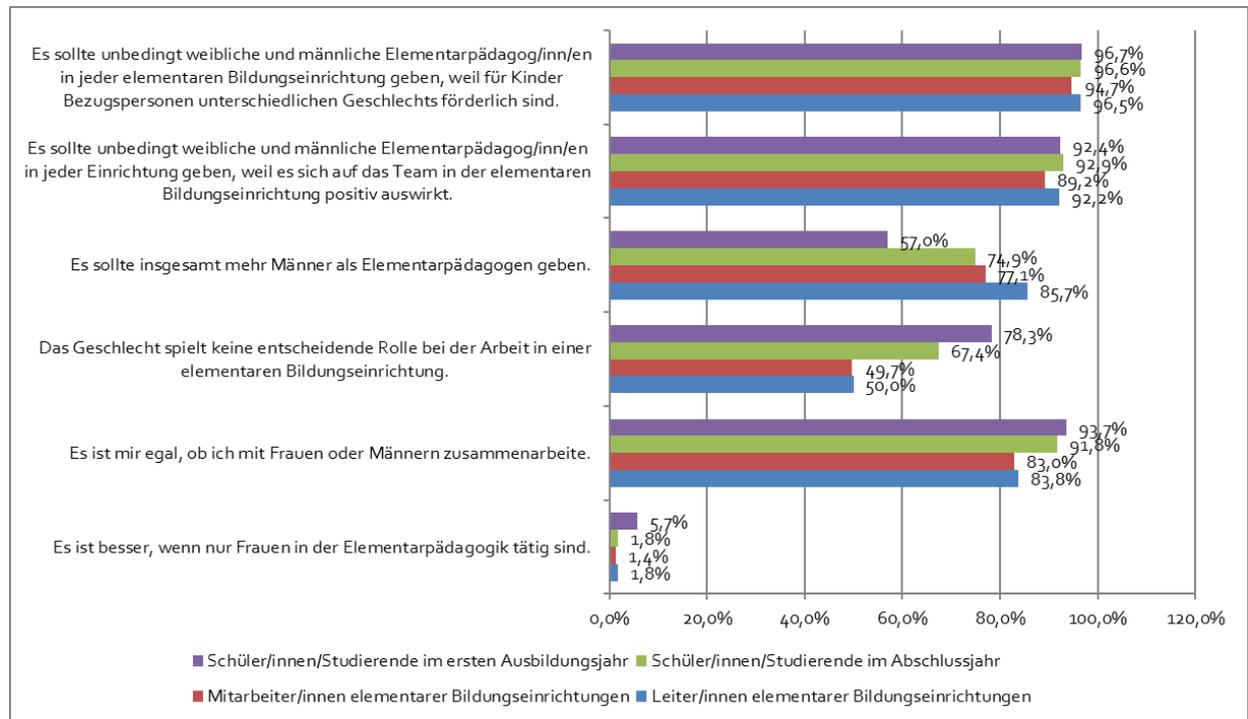


Quelle: öibf Online-Erhebungen bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden der BAfEPs/Kollegs, bei Leiter/inne/n von elementaren Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/inne/n

Schüler/innen und Studierende (im Anfangsjahr und im Abschlussjahr) schätzten die Entwicklung in diesen Bereichen deutlich positiver ein als Mitarbeiter/innen und Leiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen. Von den beiden letztgenannten Gruppen glauben nur jeweils rund ein Drittel, dass der Stellenwert der Elementarpädagogik im Bildungssystem zunehmen wird, weniger als ein Viertel (Leiter/innen: 23,1%, Mitarbeiter/innen: 21,7%) erwartet eine Zunahme der gesellschaftlichen Wahrnehmung elementarer Bildungseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Von einer Zunahme der Qualität der pädagogischen Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen gehen nur 29,1% der Mitarbeiter/innen und 26,6% der Leiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen aus. An eine Attraktivierung des Berufsfeldes auch für Männer glauben nur 13,1% der Mitarbeiter/innen und 9,6% der Leiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen. Auch die Zunahme der positiven Wahrnehmung von Männern in diesem Berufsfeld wird nur von 29,8% der Mitarbeiter/innen und 27,0% der Leiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen erwartet. Geringe Unterschiede zwischen den vier Gruppen sind in den Bereichen Bedeutung der Interessensvertretung (generell geringere Zustimmungswerte) sowie Diversität im Team auszumachen.

4.4.4 Vergleichende Analysen – Einstellung zu männlichen elementarpädagogischen Fachkräften

Abbildung 29: Einstellung zu männlichen elementarpädagogischen Fachkräften - positive Veränderung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)



Quelle: öibf Online-Erhebungen bei Schüler/inne/n bzw. Studierenden der BAfEPs/Kollegs, bei Leiter/inne/n von elementaren Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/inne/n

Die Einstellung gegenüber Elementarpädagogen ist generell in allen befragten Gruppen positiv, wenngleich weniger Schüler/innen bzw. Studierende zustimmen, dass es insgesamt mehr Männer in der Elementarpädagogik geben müsse.

4.4.5 Zusammenfassung

Aus den vergleichenden Analysen lässt sich schlussfolgern, dass insbesondere Schüler/innen bzw. Studierende des ersten Ausbildungsjahres der 5-jährigen BAfEPs bzw. der Kollegs ein positives Bild der Ausbildung und der Tätigkeit in der Elementarpädagogik haben und weitere positive Entwicklungen erwarten. Dies trifft in nicht so starkem Ausmaß auch für Schüler/innen bzw. Studierende des Abschlussjahrgangs zu. Bei Mitarbeiter/inne/n und Leiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen scheint eine Art „Ernüchterungseffekt“ durch die Erfahrung im Feld eingetreten zu sein, der sich in den Antworten niederschlägt.

Bezüglich der Motive für die Ausbildungswahl, der Einschätzung der künftigen Anforderungen und der Erwartungen an die Ausbildung zeigen sich teilweise deutliche Unterschiede zwischen den Schüler/inne/n der 5-jährigen BAfEPs und den Studierenden an den Kollegs. Zwar sind die Gründe für die Ausbildungswahl in beiden Gruppen vor allem intrinsisch motiviert (Arbeit mit Kindern, Kindern etwas beibringen wollen, Kinder in ihrer Entwicklung begleiten und unterstützen), in der Einschätzung der künftigen Arbeitssituation, der Arbeitsmarkt-, Karriere- und Einkommensperspektiven zeigen die Studierenden an den Kollegs (vermutlich auch aufgrund des höheren durchschnittlichen Alters und der bereits erworbenen Arbeitsmarkt- und Lebenserfahrung) eine realistischere Sicht als Schüler/innen der 5-jährigen BAfEPs.

Besonders deutlich werden die Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen, wenn man Schüler/innen und Studierende nach der (retrospektiven) Einschätzung der Ausbildung und den Zukunftsplänen befragt. Während nur rund 55% der Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs angeben, diese Ausbildung erneut wählen zu wollen, beträgt der vergleichbare Anteil bei den Studierenden an Kollegs 72%. Die Frage, ob sie nach der Ausbildung sofort in das Berufsfeld der Elementarpädagogik einsteigen wollen, beantworteten 42,8% der Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs, jedoch 83,4% der Absolvent/inn/en der Kollegs mit „Ja“. Mehr als ein Viertel (27,7%) der Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs, aber nur 2,5% der Absolvent/inn/en der Kollegs wollen sicher nicht als Elementarpädagog/inn/en tätig sein.

Insgesamt zeigt sich, dass von allen Gruppen (Schüler/innen bzw. Studierende, Führungskräfte elementarer Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/innen) die zukünftige Arbeitsmarktlage im Bereich der Elementarpädagogik als günstig eingeschätzt wird. Bei der Bewertung zukünftiger Einkommens- und Weiterentwicklungschancen zeichnen die Führungskräfte elementarer Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/innen ein deutlich pessimistischeres (und möglicherweise auch realistischeres) Bild als die Schüler/innen und Studierende.

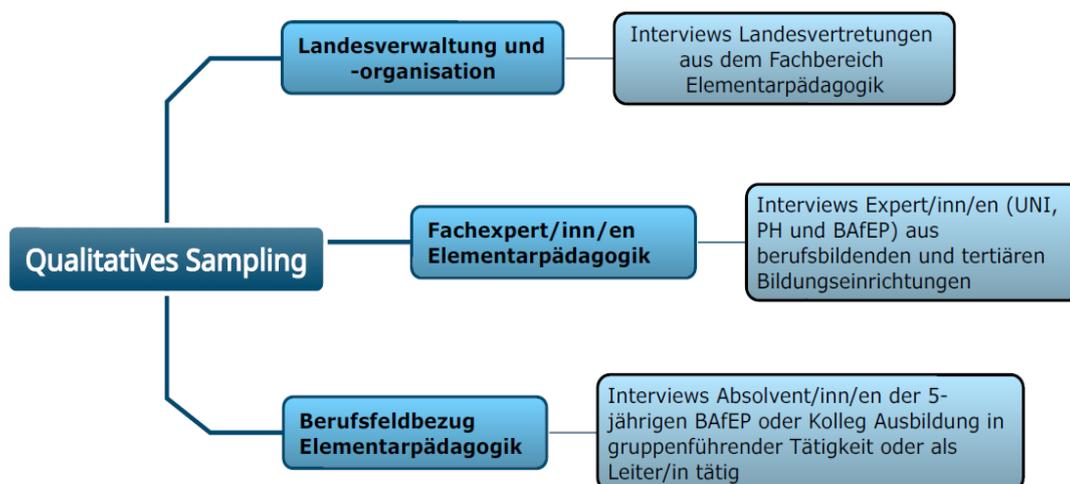
5 Qualitatives Forschungsdesign

5.1 Erkenntnisinteresse

Im Rahmen des gegenständlichen Forschungsprojektes wurden qualitative, leitfadengesteuerte Expert/inn/en-Interviews mit den Landesvertretungen der neun Bundesländer, mit Expert/inn/en aus dem Bereich der Elementarpädagogik sowie Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs durchgeführt.

Das Erkenntnisinteresse bestand darin, die zentralen Themenkomplexe der elementarpädagogischen Bildungs- und Berufsfelder zu erfassen und Maßnahmen bzw. Handlungsempfehlungen auszuarbeiten, welche dem Personalmangel im elementarpädagogischen Berufsfeld entgegensteuern.

Abbildung 30: Qualitatives Sampling



Quelle: eigene Darstellung

5.2 Fragestellungen

Im qualitativen Teil des Forschungsberichtes wurde folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Welche zentralen Themenkomplexe der elementarpädagogischen Bildungs- und Berufsfelder ergeben sich im Kontext des Personalmangels in elementaren Bildungseinrichtungen für die Berufspraxis?
- Welche Maßnahmen können angesichts der Rahmenbedingungen in der Alltagspraxis von elementaren Bildungseinrichtungen sowie im Rahmen der Berufsausbildung gesetzt werden, um den Personalmangel unter Elementarpädagog/inn/en zu senken? (→ Handlungsempfehlungen)

5.3 Thesen des qualitativen Forschungsteiles

Die Thesen für die qualitative Forschung wurden, mit Bezug auf theoretische Literatur, vorab festgelegt. Die Verifizierung bzw. Falsifizierung der Forschungsannahmen erfolgte auf Grundlage der Interviews und wird in Kapitel 6.5 detaillierter dargestellt.

- These 1 • Das Berufsfeld der Elementarpädagogik bietet neben der Möglichkeit zur Gruppenleitung zu wenig innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten.
- These 2 • Die Akademisierung im Bereich der Elementarpädagogik trägt zur Professionalisierung, Attraktivierung und Erhöhung des Ansehens des Berufsfeldes bei.
- These 3 • Auszubildende der 5-jährigen BAfEPs und Kollegs werden ausreichend auf die beruflichen Herausforderungen in der Elementarpädagogik vorbereitet.
- These 4 • Geförderte Self-Care-Maßnahmen für elementarpädagogische Fachkräfte wie Supervision und Coaching sind notwendig, um professionelle Teamarbeit und Resilienz der Fachkräfte im Berufsalltag zu fördern.
- These 5 • Maßnahmen zur Qualitätssicherung der elementarpädagogischen Arbeit sind nicht ausreichend und berufsrelevante Qualitätsstandards nicht klar definiert.
- These 6 • (Weitere) Sensibilisierungsmaßnahmen in Politik und Gesellschaft für die Relevanz von frühkindlicher Bildung sind notwendig, um die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung der Elementarpädagogik als Professionsfeld zu erhöhen.
- These 7 • Das Berufsfeld der Elementarpädagogik soll für männliche Personen attraktiver gestaltet werden.
- These 8 • Die Anzahl der Kinder im Verhältnis zu den elementarpädagogischen Fachkräften muss für die Einhaltung bzw. Erhöhung der elementarpädagogischen Qualität gesenkt werden.
- These 9 • Die Berufs- und Arbeitszufriedenheit ist hauptsächlich an das Gehalt der elementarpädagogischen Fachkräfte gekoppelt.

5.4 Forschungsfeld

In diesem Kapitel wird eine Übersicht über die Merkmale und die Auswahl der Interviewpartner/innen gegeben. Die Durchführung der qualitativen Erhebung erstreckte sich von Juli 2021 bis August 2022. Für die Erhebung wurden insgesamt 27 Interviewpersonen aus vier Zielgruppen ausgewählt. Die interviewten Personen kamen aus vier forschungsrelevanten Bereichen.

Tabelle 7: Zielgruppe Landesvertretungen

Zielgruppe	Landesvertretungen
Forschungsmethode	Leitfadengesteuertes Expert/inn/en-Interview
Wer wurde befragt?	Landesvertretungen aus allen neun Ländern
Tätigkeitsfeld	Landesverwaltung und -organisation im Bereich Elementarpädagogik
Stichprobengröße	9 Personen – davon 9 weiblich
Durchführungszeitraum	Juli 2021 bis September 2021
Interviewlänge	Durchschnittlich 45 Minuten

Tabelle 8: Zielgruppe Expert/inn/en

Zielgruppe	Expert/inn/en
Forschungsmethode	Leitfadengesteuertes Expert/inn/en-Interview
Wer wurde befragt?	Fachexpert/inn/en aus dem Bereich Elementarpädagogik in Kärnten, Wien, Tirol, Steiermark und Salzburg
Tätigkeitsfeld	Leitungsfunktionen in berufsausbildenden und tertiären Bildungseinrichtungen
Stichprobengröße	5 Personen – davon 4 weiblich und 1 männlich
Durchführungszeitraum	Juli 2021 bis September 2021
Interviewlänge	Durchschnittlich 45 Minuten

Tabelle 9: Zielgruppe Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs

Zielgruppe	Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs
Forschungsmethode	Leitfadengesteuertes Expert/inn/en-Interview
Wer wurde befragt?	Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs aus Kärnten, Oberösterreich, Steiermark, Niederösterreich und Burgenland
Tätigkeitsfeld	Tätig im Berufsfeld der Elementarpädagogik mit Erfahrung in der Gruppenleitung und/oder Leitung einer Einrichtung
Stichprobengröße	9 Absolvent/inn/en – davon 7 weiblich und 2 männlich Die Altersspanne lag zwischen 25 und 59 Jahren.
Durchführungszeitraum	Juli 2021 bis August 2022
Interviewlänge	Durchschnittlich 30 Minuten

Tabelle 10: Zielgruppe Absolvent/inn/en der Kollegs

Zielgruppe	Absolvent/inn/en der Kollegs
Forschungsmethode	Leitfadengesteuertes Expert/inn/en-Interview
Wer wurde befragt?	Absolvent/inn/en der Kollegs aus Wien, Tirol, Salzburg und Kärnten
Tätigkeitsfeld	Tätig in folgenden Bereichen der Elementarpädagogik: Inklusion, Sprachförderung, Assistenz, Gruppenleitung.
Stichprobengröße	4 Absolvent/inn/en – davon 3 weiblich und 1 männlich Die Altersspanne lag zwischen 28 und 38 Jahren.
Durchführungszeitraum	Juli 2021 bis August 2022
Interviewlänge	Durchschnittlich 30 Minuten

5.4.1 Erhebungsmethode – Leitfadengesteuertes Expert/inn/en-Interview

In der aktuellen Studie wurde die Methode des leitfadengesteuerten Expert/inn/en-Interviews angewendet. Die Zielgruppen wurden in Landesvertretungen, Expert/inn/en und Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs unterteilt.

Für die Erstellung der Interviewleitfäden flossen theoretische Vorüberlegungen aus aktueller Literatur ein. Daraus wurden Themenblöcke für die Interviews generiert. Bei den drei Leitfäden ergaben sich thematische Überschneidungen aber auch Unterschiede, welche in der folgenden Tabelle dargestellt werden.

Tabelle 11: Themenblöcke der Leitfäden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten

Landesvertretungen	Expert/inn/en	Absolvent/inn/en (BAfEP und Kolleg)
Ausbildung und Professionalität	Ausbildung und Professionalität	Ausbildung und Professionalität
Berufsfeld und Berufsbild	Berufsfeld und Berufsbild	Berufsfeld und Berufsbild
Akademisierung		
Finanzielle Faktoren		
Berufs- und Arbeitszufriedenheit		Berufs- und Arbeitszufriedenheit
Psychohygiene und Self-Care	Psychohygiene und Self-Care	Psychohygiene und Self-Care
	Qualitätssicherung	Qualitätssicherung

Auf Basis dieser Themenblöcke wurden aus den Interviews pro Zielgruppe folgende Haupt- und Subkategorien definiert. Die detaillierte Darstellung der Interviewergebnisse erfolgt in den Fazits in Kapitel 6.

Darstellung der qualitativen Forschungsergebnisse in der Zielgruppe der Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEP und der Kollegs sowie der Expert/inn/en	
Hauptkategorien	Subkategorien
Ausbildung und Professionalität	Auslastung BAfEP, Ausbildungsdschungel, Vorteile Kolleg, Akademisierung, Aufstiegsmöglichkeiten, Berufsvorbereitung BAfEP-Ausbildung
Psychohygiene und Self-Care	Persönlichkeitsbildung, Supervision und Coaching, Selbsthilfe, Private und öffentliche Träger
Qualitätssicherung	Berufsrelevante Standards, Elementarpädagogische Arbeit, Strukturqualität
Berufs- und Arbeitszufriedenheit	Belastbarkeit, Arbeitszeit, Anreize für Verbleib im Beruf, Abgrenzung Berufs- und Privatleben, Weiterbildungsmöglichkeiten, Spontaneität und Flexibilität im Arbeitsalltag, Pflichtbewusstsein, Sinnstiftung

Berufsfeld und Berufsbild	Fachmangelberuf, Gesellschaftliches Ansehen, Gender und Diversität, Berufsbiographische Vielfalt, Gewerkschaftliche Vertretung
Fachkraft-Kind-Schlüssel und Personaleinsatz	Personalschlüssel und -einsatz
Finanzielle Faktoren	Bundes- und Landesstruktur, Gehalt und Arbeitszeiten
Einstiegialter BAfEP-Ausbildungen	Jugendliche Überforderung

Darstellung der qualitativen Forschungsergebnisse in der Zielgruppe der Landesvertretungen	
Hauptkategorien	Subkategorien
Gender und Diversität	Geschlechterabhängige finanzielle Faktoren
Eintrittsalter BAfEP	Jugendliche Überforderung, Berufsausbildung als Studium
Berufsfeld und Berufsbild	Gesellschaftliches Ansehen, Professionelles Selbstverständnis Elementarpädagogik, Gewerkschaftliche Vertretung, Attraktivität des Berufsfeldes
Finanzielle Faktoren	Zusatzleistungen Land
Rechtliche Rahmenbedingungen	Personalschlüssel, Personaleinsatz und Bildungsqualität, Zuständigkeiten Bund/Land/Gemeinden und Trägerlandschaft
Berufs- und Arbeitszufriedenheit	Selbstwirksamkeit, Sinnstiftung, Belastbarkeit, Work-Life-Balance
Qualitätssicherung	Elementarpädagogische Qualität, Strukturqualität
Psychohygiene und Self-Care	Finanzierung, Information, Kontakt
Ausbildung und Professionalität	Aufstiegsmöglichkeiten, Akademisierung, Ausbildungsdschungel, Ausbildungsmöglichkeiten, Fort- und Weiterbildung, Professionalisierungsanspruch, Divergenz zwischen Ausbildung und Berufspraxis

In den Interviews kam es teilweise zu Überschneidungen der Fragen bzw. wurden Fragestellungen an die jeweilige fachliche Expertise der Zielgruppen angepasst. Dies bedeutet, dass Landesvertretungen, Expert/inn/en und/oder Absolvent/inn/en an ihr Arbeitsumfeld und ihre fachliche Herkunft unterschiedlich formulierte Fragen erhielten, was zu einer maximalen, fachlich korrekten Beantwortbarkeit beitragen sollte. Diese Schritte basierten auf dem SPSS-Verfahren der Leitfadententwicklung nach Helfferich (vgl. 2011, S 182, vgl. auch Kruse, 2015, S. 227):

Tabelle 12: Leitfadententwicklung anhand SPSS-Methode (vgl. Kruse 2015: 227)

S	Offenes Brainstorming zur Sammlung von Fragen
P	Prüfung/Reduktion der Fragen auf ihre Eignung
S	Inhaltliche Sortierung der Fragen
S	Subsumierung/Einordnung der Fragen in den Fragebogen

Die Kriterien Strukturiertheit, Offenheit und Standardisierung waren für das Verfahren der Expert/inn/en-Interviews von Relevanz. Der Interviewleitfaden war durch die gegliederte Abfolge der Fragen, welche sich pro Zielgruppe ähnelte, strukturiert. Die Offenheit gegenüber den Interviewpersonen war bei den Expert/inn/en-Interviews insofern begrenzt, da es um die subjektive Expert/inn/en-Meinung ging, und nicht um privates Wissen. Die Fragen waren zwar vorgegeben, konnten aber je nach Richtung der Unterhaltung eingebaut werden, um so auf den Gesprächsverlauf positiv einzuwirken. Zudem wurden die Fragen offen gestellt, ohne mögliche Antwortvorgaben (vgl. Flick, 2016, S. 270, vgl. Lamnek, 2010, S. 321f.).

6 Darstellung der qualitativen Forschungsergebnisse

6.1 Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews mit den Landesvertretungen

6.1.1 Fazit der Kategorie 1 *Gender und Diversität*

Laut Aussagen der interviewten Personen aus den Landesvertretungen sei eine größere Diversität im Personal vorteilhaft. Dies bedeute aber nicht, dass sich dadurch die pädagogische Qualität erhöhe. Im elementaren Bildungsbereich würden nicht nur mehr Männer, sondern allgemein ein diverseres Personal, d.h. Personen aus unterschiedlichen Lebenswelten mit verschiedenen Erfahrungen, benötigt werden.

Die Männerquote sei in Ausbildungsrichtungen, welche sich auf die Ausbildung Erwachsener fokussieren, höher. Es sei anzuraten, die Ausbildung der 5-jährigen BAfEP, bezogen auf eine eventuell zu starke Ausrichtung der Ausbildungsmodalitäten auf Frauen (z.B. Unterricht, Lehrende, Aufnahmevoraussetzungen), zu evaluieren. Zivildienstler werden als Ressource für die Erhöhung der Männerquote angesehen, wobei diese nur einen temporären Bedarf abdecken, quasi nicht längerfristig in der Einrichtung verbleiben und in den meisten Fällen einen nicht professionellen Fachhintergrund aufweisen würden. Es wird zusätzlich angemerkt, dass das gesellschaftliche Misstrauen gegenüber Männern in diesem Bereich teilweise noch immer hoch sei, was sich als herausfordernd in der Arbeit mit Erziehungsberechtigten darstelle.

Ambivalenzen herrschen, wenn es um die Frage der geschlechtsabhängigen finanziellen Faktoren geht. Einerseits besteht die Annahme, dass durch eine bessere Entlohnung die Männerquote erhöht werden könne und – vice versa – eine höhere Männerquote eine höhere finanzielle Entlohnung nach sich ziehe. Andererseits wird angemerkt, dass auch Frauen ein angemessenes Gehalt erhalten sollen. Männer seien zudem häufiger in hohen Positionen zu finden.

6.1.2 Fazit der Kategorie 2 *Einstiegsalter in die BAfEP-Ausbildungen*

Laut Aussagen der interviewten Personen sei das Eintrittsalter in die 5-jährige BAfEP mit 14 oder 15 Jahren vermutlich zu früh und wird als für Jugendliche überfordernd angesehen. Das Anheben des Einstiegalters sei nicht zielführend, da es den Fachkräftemangel verstärken würde. Stattdessen solle auf weitere Ausbildungsmöglichkeiten (z.B.: Quereinstiege) gesetzt werden. Die Ausbildung an den Kollegs wird von allen neun Landesvertretungen bevorzugt und als vorteilhaft angesehen. Grund dafür sei die höhere Zahl an Eintritten ins Berufsfeld und der Verbleib.

Zur Überforderung trage auch die Tatsache bei, dass Elementarpädagog/inn/en sofort nach der Ausbildung als gruppenführende Fachkräfte eingesetzt würden. Angesichts des Personalmangels seien stufenweise Prozesse der Anstellung, um Erfahrungen zu sammeln, bis hin zur Leitung einer Gruppe, laut Aussagen der Interviewpartner/innen nicht möglich.

Die Akademisierung werde in diesem Zusammenhang positiv betrachtet, weil sie sowohl ein höheres Eintrittsalter als auch ein höheres Maß an Vorbildung mit sich bringe.

6.1.3 Fazit der Kategorie 3 *Berufsfeld und Berufsbild*

Die Auswertungen der Interviews zeigen, dass gute Unterstützungssysteme und Rahmenbedingungen wichtig sind, um den Beruf zu attraktivieren und Drop-Outs zu verhindern (z.B. durch Entlastung der Elementarpädagog/inn/en vor allem in den ersten drei Berufsjahren, Fachberatungen, Treffen, Austausch und Unterstützung, Ausbau verpflichtender Fortbildungen). Dies sei vorwiegend Aufgabe der Träger.

Ausbildungen an den Kollegs sollen noch stärker als bisher hervorgehoben werden, da sie unter anderem neben der Weiterqualifizierung und der Ausbildung für Quereinsteiger/innen als Maßnahme gegen den Drop-Out genannt werden.

Laut Aussage der Interviewten müsse klar hervorgehen, dass der „Kindergarten“ keine Aufbewahrungsstätte für Kinder sei und auch keine Vorläufereinrichtung der Schule, sondern eine eigenständige elementare Bildungseinrichtung. Häufig herrsche noch ein Mangel an Wissen über das Berufsfeld bei den Erziehungsberechtigten und Entscheidungsträgern, weshalb insbesondere Öffentlichkeitsarbeit für eine griffigere Darstellung sowie mehr Transparenz anzudenken sei.

Ebenso sei eine begriffliche Schärfung wichtig. Die Berufsbezeichnung „Kindergärtnerin“ sowie die landläufige Bezeichnung „Tante“ sollen konsequent durch „Elementarpädagog/inn/en“ ersetzt werden, da das gesellschaftliche Ansehen mit dem Grad der Professionalisierung und der Berufsbezeichnung des Personals steige. Eine große Verantwortlichkeit für das transportierte Bild nach außen wird zudem den Leiter/inne/n der elementarpädagogischen Einrichtungen zugeschrieben.

Die gewerkschaftliche Organisation der elementarpädagogischen Fachkräfte sei ausbaufähig, vor allem bei den privaten Trägern und im ländlichen Raum, was dazu führe, dass pädagogische Fachkräfte oft nach Mindestlohn bezahlt werden. Zudem sei es wichtig, dass die Rechtsträger bessere Rahmenbedingungen schaffen, wobei das Angebot an Sozialleistungen ebenso ausgebaut werden müsse.

Alle Interviewten sind sich einig, dass die Ansprüche und Anforderungen an Elementarpädagog/inn/en stark gestiegen seien, ohne jedoch die Entlohnung an deren Berufsrealitäten anzugleichen.

6.1.4 Fazit der Kategorie 4 *Finanzielle Faktoren*

Es seien sehr unterschiedliche Entlohnungsschemata zwischen den einzelnen Ländern zu erkennen. Kollektivverträge gebe es nur bei privaten Trägern. Bei Gehaltsfragen herrschen ambivalente Ansichten. Einige Landesvertretungen wünschen sich ein höheres Gehalt und ein österreichweit einheitliches Entlohnungsschema für die elementarpädagogischen Fachkräfte. Andere sind mit der Höhe des Entgelts im Land sehr zufrieden.

Die Länder seien oft nicht Dienstgeber, was deren Handlungsmöglichkeiten einschränke. Auch hier bestünden länderabhängige Unterschiede, welche den Ländern nur indirekte Fördermöglichkeiten geben. Die Gemeinden nehmen elementare Bildung und Betreuung laut Aussagen der Landesvertretungen verstärkt als Kostenfaktor wahr, was auf die Erhaltung der gestiegenen Qualität zurückzuführen sei.

Vereinzelt würden Prämien von Gemeinden an die elementarpädagogischen Fachkräfte nach bestimmten Arbeitsjahren ausbezahlt. Die Hervorhebung einzelner Pädagog/inn/en durch Prämien sei eher nicht förderlich, besser von Teams oder Projekten. Leitungsfreistellungen oder Zusatzleistungen für Leitungen werden von den Interviewten als Bonus gesehen.

6.1.5 Fazit der Kategorie 5 *Rechtliche Rahmenbedingungen*

Aus den durchgeführten Interviews geht hervor, dass einige Gesetze teilweise überarbeitet werden müssen, um den gestiegenen Anforderungen der elementarpädagogischen Praxis zu entsprechen und zu begegnen. Ebenso zeigt sich, dass es für die vielen Verwaltungsaufgaben, Vorgaben und Kontrollen, die seitens der Abteilungen der Landesregierungen in der Praxis durchgeführt werden müssen und einer bundesweiten Voraussetzung für elementarpädagogische Qualität entsprechen, zu wenige finanzielle Mittel gibt. Der Personalschlüssel habe sich nach Aussage einiger Landesvertreterinnen aber über die Jahre gebessert. Der Personalnotstand ergebe sich nicht zuletzt daraus, dass viele Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEP nicht in das elementarpädagogische Berufsfeld einsteigen. Eine neue Personalstruktur sei deshalb notwendig. Mehr Zusatzpersonal sowie der Ausbau eines besseren Unterstützungssystems würden die Belastungen der elementarpädagogischen Fachkräfte mindern. Förderlich sei eine Befreiung der Elementarpädagog/inn/en vom Bürokratieaufwand zugunsten einer qualitätsvollen Bildungspraxis. Bessere Rahmenbedingungen wären demnach ein wichtiger Faktor für Qualität im elementarpädagogischen Berufsfeld.

In puncto Zuständigkeiten ergeben sich viele länderabhängige Unterschiede. Fraglich sei, ob eine österreichweite, gleiche Regelung sinnvoll ist, da die Länder unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung haben.

6.1.6 Fazit der Kategorie 6 *Berufs- und Arbeitszufriedenheit*

Die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit des elementarpädagogischen Personals unterscheidet sich zwischen den Ländern und hänge laut Aussagen der Landesvertretungen mit den hohen beruflichen Belastungen und dem niedrigen gesellschaftlichen Stellenwert des Berufsbildes zusammen. Die Arbeitsbedingungen seien herausfordernd, zudem dominieren schwierige Rahmenbedingungen (z.B. große Gruppen, Herausforderungen in der Arbeit mit Kindern und Erziehungsberechtigten). Länder können durch Beratung, Information, Fort- und Weiterbildung sowie Unterstützungssysteme wie beispielsweise Zusatzpersonal oder Personal mit Sonderausbildung unterstützend eingreifen. Als besonders notwendig wird die Ausweitung von Unterstützungssystemen für Kinder und Familien in prekären Situationen erachtet. Die Interviewten geben an, dass sich die Akademisierung positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirken könne. Dadurch würden Selbstsicherheit und Methodenrepertoire der elementarpädagogischen Fachkräfte steigen.

Negative Auswirkungen auf die Arbeitszufriedenheit haben auch die viele Verwaltungsarbeit und der hohe bürokratische Aufwand. Wichtig sei die Stärkung der Leiter/innen und die Begleitung der Neuanfänger/innen. Leitungen elementarer Bildungseinrichtungen tragen eine große Verantwortung und verzeichnen viele, differenzierte Zuständigkeiten, was großen Druck auf sie ausübe.

Zur Steigerung der Selbstwirksamkeit sehen die Landesvertretungen die Lösung darin, seitens der Länder die elementarpädagogischen Fachkräfte und Einrichtungsleitungen zu ermutigen, Visionen zu artikulieren sowie Veränderungen anzustoßen und Neues auszuprobieren.

Aus den Interviews mit den Landesvertretungen lässt sich ableiten, dass zufriedenstellende Anstellungsverhältnisse wichtig sind. Personalfluktuation und Schwierigkeiten im Personalmanagement entstünden auch, weil vorwiegend Teilzeitstellen angeboten werden oder elementarpädagogische Fachkräfte innerhalb eines Tages in zwei unterschiedlichen Einrichtungen arbeiten müssen.

6.1.7 Fazit der Kategorie 7 *Qualitätssicherung*

Die Landesvertretungen geben an, dass sich Länder bei der Qualitätssicherung in erster Linie an den Grundlagendokumenten wie beispielsweise dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan und dem Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz orientieren. Beratungen, Qualitätseinschätzungsskalen, Beobachtungsbögen und Austauschgespräche seien weitere Angebote zur Gewährleistung der Qualität. Qualitätskontrollen in den Einrichtungen werden von Inspektor/inn/en oder Fachberater/inne/n der Länder stichprobenartig sowie bei Erstbewilligungen oder akuten Problemen durchgeführt. Dazu gebe es von den Behörden standardisierte Listen, dennoch herrschen trägerspezifische Unterschiede im Qualitätsmanagementsystem vor. Flächendeckende Kontrollen können durch die Personalknappheit in den zuständigen Abteilungen der Landesregierung nicht (immer) gewährleistet werden.

Die elementarpädagogische Qualität unterstützen die Länder durch Fort- und Weiterbildungen und die Erarbeitung von Instrumenten zur Selbstkontrolle. Ebenso setzen sie auf Qualifizierungsmaßnahmen der elementarpädagogischen Fachkräfte.

Die Mindestanforderungen an die Strukturqualität seien normativ vorgegeben. Die Länder haben die Einrichtungen ob der vorgegebenen Qualitätskriterien zu überprüfen und beraten die Einrichtungen dementsprechend.

6.1.8 Fazit der Kategorie 8 *Psychohygiene und Self-Care*

Die Gestaltung von Supervisionsangeboten unterliege, nach Angaben der Landesvertretungen, länderabhängigen Unterschieden aber es bestünden auch Gemeinsamkeiten. Zur Vermittlung von Psychohygiene und Selbstfürsorge werden seitens der Länder Fortbildungsangebote als zentrale Instrumente gesehen.

Den elementarpädagogischen Leiter/inne/n einer Einrichtung wird eine große Verantwortung und Vorbildfunktion zugerechnet, wenn es um die Bewusstseinsbildung für Psychohygiene und Self-Care geht. Weiters scheint es, als melde das elementarpädagogische Fachpersonal etwaige Überlastungen zu spät, weil die Dringlichkeit der Überlastungsthematik von ihm nicht sofort erkannt bzw. vorerst individuell kompensiert werde.

Fachberater/innen übernehmen zusätzlich Supervisionstätigkeiten. Es gebe nämlich kein umfassendes und umfangreiches Angebot durch Externe. Der Zugang zu Supervisionsangeboten müsse zudem viel niederschwelliger gestaltet werden. Das Angebot, die Umsetzung und die Finanzierung liege in erster Linie in der Pflicht der Träger.

Es sei aufgrund der hohen beruflichen Belastung notwendig, die Wahrung der Psychohygiene und Selbstfürsorge bereits in der elementarpädagogischen Ausbildung zu verankern.

6.1.9 Fazit der Kategorie 9 Ausbildung und Professionalität

Die 5-jährige BAfEP sei die erste Möglichkeit für die Ausbildung zum Elementarpädagogen/zur Elementarpädagogin, was sie laut Aussagen der Landesvertretungen sehr auslaste. Das Kolleg wird von den Landesvertretungen als Ausbildungsform bevorzugt, weil die Absolvent/inn/en dieser Form öfter in das Berufsfeld gehen und auch dort verbleiben. Die Anfrage für das Kolleg sei so groß, dass sofort ganze Klassen gefüllt werden können.

Die innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten seien beschränkt, dies ergebe sich aus den Strukturen der Einrichtungen. Umstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten, wie das Erlangen einer einschlägigen Zusatzausbildung (z.B.: Lehrgang für Inklusive Elementarpädagogik, Lehrgang Hortpädagogik, Reformpädagogik) seien Aufstiegsmöglichkeiten.

Die Erweiterung der tertiären Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich eröffne neue Berufsfelder. Von den Landesvertretungen wird eingeschätzt, dass die Akademisierung in Leitungspositionen sowie für elementarpädagogische Fachaufsichten sinnvoll sei. Für Assistenzkräfte und gruppenführende Elementarpädagog/inn/en wird keine akademische Ausbildung als notwendig erachtet. Die Akademisierung werde laut Aussagen der Interviewpartner/innen nicht automatisch den Fachkräftemangel beseitigen können oder eine höhere Professionalität nach sich ziehen.

Für Fort- und Weiterbildungen seien mehr öffentliche finanzielle Mittel notwendig, wobei die Träger die meisten Weiterbildungskosten tragen.

Die 5-jährige BAfEP scheint, den Landesvertretungen zufolge, bei den jugendlichen Schüler/inne/n eine teils unrealistische Erwartungshaltung an die Realität und Komplexität der Praxis und an diverse Bildungsk Kooperationen zu wecken.

6.2 Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews der Expert/inn/en

6.2.1 Fazit der Kategorie 1 *Ausbildung und Professionalität*

Aus den Aussagen der befragten Expert/inn/en ergibt sich, dass die 5-jährige BAfEP gut besucht wird. Bei der Vorbereitung der 5-jährigen BAfEP auf die beruflichen Herausforderungen gehen die Meinungen der Expert/inn/en auseinander. Einerseits wird angeführt, dass Jugendliche aufgrund ihres Entwicklungsstandes die Herausforderungen meist noch gar nicht erfassen können. Andererseits jedoch biete die Ausbildung an der 5-jährigen BAfEP ein gutes Grundgerüst für den Berufseinstieg, solle aber durch berufsbegleitende Module und Mentoringmodelle ergänzt werden. Darüber hinaus seien nach der Absolvierung der BAfEP Weiterbildungen für die Förderung berufsspezifischer (Grund-) Kompetenzen von elementarpädagogischen Fachkräften relevant, sowie Supervisionsangebote.

Für den Transport des Berufsbildes während der 5-jährigen BAfEP-Ausbildung sei besonders die Berufspraxis relevant. Zudem wird ein erhöhter Bedarf an akademischen Ausbildungsmöglichkeiten gesehen. Das Bachelorstudium solle das professionelle Niveau erhöhen, zu einer Attraktivierung des Berufes beitragen und schlussendlich die Leiter/innenausbildung ablösen. Auch solle das Studium als zusätzliches Angebot zu den beiden bestehenden BAfEP-Ausbildungen (5-Jährige und Kolleg) fungieren. Ebenso könne durch die Akademisierung das Ansehen des Berufsfeldes in der Gesellschaft steigen und Forschungstätigkeiten im Bereich der Elementarpädagogik forciert werden.

Es gebe viele Ausbildungsmöglichkeiten, welche länderspezifisch geregelt seien. Die Anzahl an Kolleg-Absolvent/inn/en steige und mit ihr der Anteil jener Personen, die tatsächlich in den Beruf einsteigen. Es gebe aber – trotz guter Ausbildung – generell wenige Aufstiegsmöglichkeiten in der Elementarpädagogik. Denn die innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten beschränken sich – neben der Gruppenleitung – auf die Leitung einer elementaren Bildungseinrichtung oder Trägereinrichtung. Außerbetrieblich seien die Aufstiegsmöglichkeiten länderabhängig und ermöglichen bspw. Anstellungen als elementarpädagogische Fachberater/innen oder Inspektor/inn/en.

6.2.2 Fazit der Kategorie 2 *Psychohygiene und Self-Care*

Laut Aussagen der interviewten Personen gebe es Angebote an persönlichkeitsbildenden Kursen sowohl bei Bachelorstudiengängen als auch auf Landesebene, wobei auf Landesebene viele Kurse ausgebucht seien. Ein Experte verweist auf die zeitliche Begrenztheit von persönlichkeitsbildenden Gegenständen an 5-jährigen BAfEPs und auf die Eigenverantwortung von Schüler/inne/n und Studierenden. Manche Angebote seien, den Interviewaussagen zufolge, in der Vergangenheit aus finanziellen Gründen abgeschafft worden.

Supervision werde coronabedingt für Absolvent/inn/en einer 5-jährigen BAfEP beim Berufseinstieg angeboten, da den Schüler/inne/n aufgrund des Distance Learnings und der Quarantäne teilweise die nötige praktische Absicherung der Lerninhalte fehle. Den Aussagen der interviewten Expert/inn/en zufolge, gebe es unter den elementarpädagogischen Fachkräften generell einen dringenden Bedarf an regelmäßigen Supervisionen und/oder Coachings, unter anderem zur Erhöhung der Resilienz und der pädagogischen Qualität der Arbeit mit Kindern sowie zur Verbesserung der Zusammenarbeit in den Teams. Zudem könne damit die Verbleibdauer im Beruf verlängert werden.

6.2.3 Fazit der Kategorie 3 *Qualitätssicherung*

Laut den Expert/inn/enaussagen mangle es in der Qualitätssicherung an den Faktoren Zeit und Kapazität. Gute Qualität benötige einheitliche und umfassende Instrumente, hilfreich sei die generelle Ausweitung der elementarpädagogischen Forschung. Dies wäre auch relevant, um elementarpädagogische Qualität zu definieren.

In der BAfEP erfolge die curriculare Orientierung am Lehrplan und an aktueller Berufspraxis. Manche Vorgaben, wie Interaktionsqualität, hinterlassen bei der Umsetzung viel Spielraum, wobei länderspezifische, elementarpädagogische Bildungspläne hinderlich in der Entwicklung bundeseinheitlicher Standards seien. Die drei wichtigsten Säulen von berufsrelevanten Standards seien Persönlichkeitsbildung, theoretisches Wissen und Praxiswissen bzw. -transfer.

Bezogen auf die Strukturqualität gebe es Reformen im Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz, wobei das Gesetz in der Adaptierung langsamer sei, als es die Praxisrealität brauche.

6.2.4 Fazit der Kategorie 4 *Berufs- und Arbeitszufriedenheit*

Aus den Interviews geht hervor, dass einer der Gründe für den Berufsausstieg die hohe psychische Belastung und berufliche Auslastung der elementarpädagogischen Fachkräfte ist. Es gebe zu wenig Personal für zu viele Kinder. Zudem herrsche Überforderung aufgrund des hohen Gesamtstundenkontingents in der Gruppe und des niedrigen Vorbereitungs- und Reflexionskontingents für die vielen elementarpädagogischen Tätigkeiten wie Beobachtungen und (Entwicklungs-)Dokumentationen.

6.2.5 Fazit der Kategorie 5 *Berufsfeld und Berufsbild*

Die Expert/inn/en sehen die frühkindliche Bildung als die prägendste Zeit für das Kind und bedeutend für die weiteren Lebensphasen. Daher müsse der elementarpädagogischen Bildung mehr Wertschätzung entgegengebracht werden. Außerdem solle eine Erhöhung des gesellschaftlichen Ansehens durch Akademisierung der Ausbildung und Verbesserung von Rahmenbedingungen sowie Öffentlichkeitsarbeit angestrebt werden. Mehr Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen bedeute mehr Chancen für das Kind im weiteren Lebensverlauf. Die Zusammenarbeit zwischen Schule, Gemeinwesen und elementaren Bildungseinrichtungen sei demnach wichtig, um systemisch auf die Kinder vorbereitet zu sein.

Der Fachkräftemangel könne durch einen 100%-igen Berufseinstieg der Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEP- bzw. der Kollegausbildung behoben werden. Strategien zur Attraktivitätssteigerung sollen sich nicht nur auf Männer fokussieren, sondern auf sämtliche elementarpädagogische Fachkräfte abseits des Geschlechts. Die Professionalität und Qualität der elementarpädagogischen Fachkraft, und nicht das Geschlecht, sollen dabei im Vordergrund stehen. In der Elementarpädagogik fehle es zudem an einer geschlossenen Gewerkschaft, jedoch gebe es verschiedene Interessensvertretungen.

Die berufsbiografische Vielfalt in der heutigen Gesellschaft führe dazu, dass generell ein höherer Wechsel in diversen Lebens- und Bildungsbiografien vorkomme – so auch im Bereich der Elementarpädagogik.

6.2.6 Fazit der Kategorie 6 *Fachkraft-Kind-Schlüssel und Personaleinsatz*

Der Fachkraft-Kind-Schlüssel sei je nach Land unterschiedlich. Laut Aussagen der Interviewpersonen sei es ratsam, diesen anhand wissenschaftlicher Empfehlungen anzupassen (siehe Kapitel 8.2, Punkt 1), um unter anderem eine optimale Interaktionsqualität mit den Kindern zu gewährleisten. Optimierungen müssen differenzierter betrachtet und reflektiert werden, bspw. welche Fachkraft zusätzlich eingestellt wird. Zwar könne eine alleinige Senkung der Kinderanzahl pro Gruppe die Zeitressourcen für die Interaktion mit den Kindern erhöhen, sie sei aber nicht der einzige ausschlaggebende Aspekt für eine Erhöhung der elementarpädagogischen Qualität und Interaktionsqualität.

Neben dem Fachkraft-Kind-Schlüssel seien auch die Rahmenbedingungen wie Materialausstattung und verfügbare Räumlichkeiten relevant für professionelles elementarpädagogisches Handeln.

6.2.7 Fazit der Kategorie 7 *Finanzielle Faktoren*

Die Aussagen der Interviewpartner/innen zeigen, dass das föderale Staatswesen und die unterschiedlichen Zuständigkeiten die Finanzierung im elementaren Bildungsbereich komplex und deshalb undurchsichtig machen. Die Bezahlung der Fachkräfte solle nicht vom Träger abhängig sein.

Gründe für Austritte aus der Elementarpädagogik seien unter anderem die herausfordernden Rahmenbedingungen und die Bezahlung. Die geringe Bezahlung hänge auch mit den vielen Teilzeitstellen in diesem Berufsfeld zusammen. Außerdem gehe eine höhere Bezahlung mit einer höheren Wertschätzung einher, was positive Auswirkungen auf das berufliche Ansehen habe.

6.2.8 Fazit der Kategorie 8 *Einstiegalter BAfEP-Ausbildungen*

Die Expert/inn/en erachten das frühe Eintrittsalter bzw. die frühe Entscheidung Jugendlicher für den Beruf als Elementarpädagoge/Elementarpädagogin als problematisch, denn dies fördere die (hohe) Fluktuation im Bereich der Elementarpädagogik. Das frühe Eintrittsalter scheine auch mit jugendlicher Überforderung während der Berufs- und Schulausbildung einherzugehen. Aufgrund der oftmals familiär getroffenen Entscheidung für den Beruf könne es zu jugendlicher Überforderung bzw. Demotivation während der Ausbildung kommen, was wiederum zu Fluktuationen während der Ausbildung oder in den Anfangsjahren nach dem Berufseinstieg führen könne.

6.3 Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews mit den Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs

6.3.1 Fazit der Kategorie 1 *Ausbildung und Professionalität*

Der Aussage einer Absolventin zufolge sind die unterschiedlichen Ausbildungen in den Ländern für pädagogisches Unterstützungspersonal (z.B. Kleinkinderzieher/in) nicht einheitlich und es gestaltet sich als schwierig, die elementarpädagogische Arbeit der Absolvent/inn/en der Kleinkinderzieher/innen-Ausbildung in eine einheitliche, länderübergreifende und qualitätsvolle Norm zugunsten einer gehobenen Bildungsqualität in der Berufspraxis zu bringen.

Die Meinungen bezüglich der Auswirkungen der Akademisierung sind unterschiedlich. Einige Absolvent/inn/en sehen die Akademisierung nicht zwingend als Aufwertung der elementarpädagogischen Arbeit. Andere führen an, dass die Akademisierung in gewisser Hinsicht zur Professionalisierung, Attraktivierung des Berufsfeldes und Erhöhung des Ansehens des Berufes beitragen könne. Dennoch trage ein qualitativ und quantitativ hochwertiges Praxisangebot weit mehr zu einer Aufwertung des elementaren Bildungsbereichs sowie zu besseren Rahmenbedingungen bei.

Auch aus negativen Erlebnissen bereits während der Praxisausbildung oder in der Berufszeit könne gelernt werden. Eine hochwertige und an aktuellen Erkenntnissen orientierte Fachwissen-Vermittlung hänge von den Pädagog/inn/en an den BAfEPs ab, den größten Wissenserwerb hätten Absolvent/inn/en jedoch beim Berufseinstieg.

Gemäß den interviewten Personen würden die Schüler/innen der 5-jährigen BAfEPs teilweise nicht ausreichend auf die tatsächlichen beruflichen Herausforderungen vorbereitet. Wobei einige Absolvent/inn/en auch auf die individuelle Einsatzbereitschaft der Lehrkräfte hinweisen, welche einen positiven Einfluss auf die Wissensvermittlung haben können. Aus den Interviews ergibt sich, dass es eine tiefere Vorbereitung auf Kinder und Familien mit besonderen Bedürfnissen und in prekären Lebensbedingungen bräuchte. [Anm.: Es gab diesbezüglich österreichweite Änderungen ab dem Schuljahr 2022/23, sodass Lehrgänge für Inklusive Elementarpädagogik von den BAfEPs an die Pädagogische Hochschulen ausgelagert werden (vgl. BAfEP Kärnten, o.J.)]. Außerdem wurde erwähnt, dass erst durch den tatsächlichen Berufseinstieg die Kompetenz erworben wird, auf berufliche Herausforderungen zu reagieren.

Innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten seien laut den Absolvent/inn/en trägerabhängig und würden sich, abgesehen von der Gruppenleitung, auf die Leitung einer elementaren Bildungseinrichtung sowie Leitung einer Trägereinrichtung beschränken. Aufstiegsmöglichkeiten seien aber auch von der Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte sowie vom – teilweise begrenzten – Stellenangebot abhängig. Jedoch würden die Leitungspositionen entsprechend ihren umfangreichen Aufgabenbereichen meist nicht ausreichend entlohnt. Außerhalb der elementaren Bildungseinrichtungen gebe es bspw. noch die Möglichkeit zur Projektleitung, zur Fachberatung, zum inklusiven Elementarpädagogen/zur inklusiven Elementarpädagogin oder zu einer Anstellung in den Länderabteilungen.

6.3.2 Fazit der Kategorie 2 *Psychohygiene und Self-Care*

Die interviewten Absolvent/inn/en helfen sich nach eigenen Angaben bei beruflichen Herausforderungen durch Fachliteratur oder Zusatzausbildungen meist selbst, denn psychologische Angebote wie Supervisionen seien von den privaten oder öffentlichen Trägern abhängig. Ebenso hänge die fachliche oder persönliche Unterstützung in elementaren Bildungseinrichtungen von der Leitung ab.

Ein Angebot an Supervision und/oder Coaching wird von den Absolvent/inn/en befürwortet, da Herausforderungen u.a. im Team und/oder mit Familien oder Kindern durch externe Beratung objektiver aufgearbeitet werden könnten, wodurch eine Erhöhung der Professionalität erreicht werden könne. Supervision solle sich nicht nur anlassbezogen auf spezielle Anfragen bei bspw. Krisenfällen beziehen, sondern als Kontinuum und Selbstverständlichkeit in der Qualitätssicherung jederzeit für elementarpädagogische Fachkräfte zugänglich sein.

6.3.3 Fazit der Kategorie 3 *Qualitätssicherung*

In dieser Kategorie wird durch die Angaben der interviewten Personen deutlich, dass besonders die Qualität der elementarpädagogischen Arbeit vom Finanzierungsgrad sowie von Rahmenbedingungen (z.B.: Vorbereitungszeit) abhängig ist. Dadurch könnten der Personalschlüssel, die Rahmenbedingungen und Angebote zur Selbstfürsorge bzw. Psychohygiene verbessert werden, welche wiederum Einfluss auf die zeitlichen Ressourcen für die Sicherung der elementarpädagogischen Qualität haben. In dieser Kategorie ist ein Zusammenhang mit Kategorie 2 *Psychohygiene und Self-Care* sowie Kategorie 6 *Fachkraft-Kind-Schlüssel und Personaleinsatz* erkennbar.

Berufliche Standards wie der bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan sowie der bundesweite Werteleitfaden werden von einigen Absolvent/inn/en als ausreichend empfunden, die Umsetzung dieser pädagogischen Grundlagendokumente sowie die Beobachtungsbögen seien von Träger zu Träger unterschiedlich. Außerdem trage ein Studium der Elementarpädagogik viel zur Generierung von Wissen zur Qualitätssicherung bei. Da das Procedere der Qualitätssicherung jedoch sehr ressourcenaufwendig sei, könne diese meist nicht optimal umgesetzt werden.

Des Weiteren sei die strukturelle Qualität – wie Ausstattung der Räumlichkeiten und Materialien – trägerabhängig, wobei eine verringerte strukturelle Qualität oftmals mit einer geringeren Qualität elementarpädagogischer Arbeit und Berufszufriedenheit der Fachkräfte einhergehe.

6.3.4 Fazit der Kategorie 4 *Berufs- und Arbeitszufriedenheit*

Einerseits fehlen aus Sicht der interviewten Absolvent/inn/en Anreize für den Verbleib im elementaren Berufsfeld in den Bereichen Gehalt, Anzahl an Urlaubstagen, Anerkennung, Lob und Wertschätzung. Zudem seien die körperliche und psychische Belastung (u.a. durch Kinder mit erhöhtem Förderbedarf), die individuelle Belastbarkeit sowie (strukturellen) Rahmenbedingungen weitere Aspekte, die dazu führen können, den Beruf zu verlassen. Die Tätigkeit als Leiter/in sei doppelt belastend aufgrund der Leitungstätigkeiten und des parallelen Einsatzes in den Gruppen. Hinzu komme noch, dass diese Tätigkeiten nicht entsprechend entlohnt würden. Andererseits erwähnen Absolvent/inn/en auch positive Faktoren für den Verbleib im Berufsfeld, wie die Arbeit und Interaktion mit den Kindern, die Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en und der Gemeinde, die Flexibilität in der täglichen Arbeitsgestaltung, die Dankbarkeit der Eltern und den positiven, ersten Einfluss (aus Systemsicht) auf die Kinder. Die Weiterentwicklung im Berufsfeld, u.a. durch ein Studium, sei auch ein Aspekt, den Beruf zu wählen.

Eine Herausforderung sei die Wahrung der professionellen Distanz zwischen Berufs- und Privatleben, welche als individueller Lernprozess gesehen und von den Absolvent/inn/en unterschiedlich gehandhabt werde. Die Arbeitsaufgaben werden im elementaren Bildungsbereich immer umfangreicher. Die Vorbereitungszeit sei zu gering und falle oftmals in die Freizeit der Elementarpädagog/inn/en. Ein Springer/innen-Pool sei hilfreich zur Entlastung elementarpädagogischer Fachkräfte, wobei elementarpädagogische Fachkräfte oftmals auch unbezahlt ihre Freizeit für berufliche Tätigkeiten opfern.

Weiterbildungsmöglichkeiten seien laut den Absolvent/inn/en generell schnell ausgebucht, da ein breites Angebot fehle. Außerdem wären finanzielle Mittel für die Anschaffung von Fachliteratur wünschenswert.

6.3.5 Fazit der Kategorie 5 *Berufsfeld und Berufsbild*

Laut Aussagen der Absolvent/inn/en profitiere die elementarpädagogische Arbeit von Diversität in allen Facetten. Männliche elementarpädagogische Fachkräfte haben Vorteile für das Team und die Kinder und können gleichzeitig als Vorbildfunktion für (mehr) Männer in diesem Beruf dienen. Die Absolvent/inn/en geben weiters an, dass der niedrige Lohn und das geringe gesellschaftliche Ansehen Männer vom elementarpädagogischen Berufsfeld abschrecken.

Das gesellschaftliche Ansehen müsse erhöht werden, bspw. durch Öffentlichkeitsarbeit von Elementarpädagog/inn/en und Politik. Elementarpädagog/inn/en gestalten aktive Bildungsarbeit und erfüllen nicht nur die Betreuungsfunktion. Außerdem wäre die Ansiedlung der Zuständigkeit für die elementaren Bildungseinrichtungen im Bildungsministerium und die Angleichung der Rahmenbedingungen in allen Ländern der Erhöhung des gesellschaftlichen Stellenwertes förderlich. Ein akademischer Grad hebe das gesellschaftliche Ansehen laut Einschätzung einiger Absolvent/inn/en jedoch nicht.

Es fehle eine einheitliche, gewerkschaftliche Vertretung in der Elementarpädagogik.

6.3.6 Fazit der Kategorie 6 *Fachkraft-Kind-Schlüssel und Personaleinsatz*

Die elementarpädagogische Arbeit könne laut den interviewten Absolvent/inn/en durch die Optimierung des Fachkraft-Kind-Schlüssels und (leichtere) Verfügbarkeit von Springer/inne/n sowie Vertretungen erleichtert werden, denn eine niedrigere Anzahl an Kindern pro Gruppe ermögliche u.a. Einzelförderung von Kindern und qualitätsvolle elementare Bildung. Außerdem sei eine längere Vor- und Nachbereitungszeit (u.a. in Kärnten) für eine qualitative pädagogische Arbeit mit Kindern wichtig.

6.3.7 Fazit der Kategorie 7 *Finanzielle Faktoren*

Das Gehalt von elementarpädagogischen Fachkräften könne gemäß den Aussagen der interviewten Personen ein Grund für den Berufsausstieg sein, da dieses unter anderem für die Versorgung einer Familie zu gering sei. Die finanziellen Mittel für elementare Bildungseinrichtungen seien von den Trägern abhängig, wobei private Träger meist mehr Mittel zur Verfügung stellen.

Dennoch sei das Gehalt nicht der alleinige Faktor für einen eventuellen Berufsausstieg, denn nach Angaben der Absolvent/inn/en seien u.a. auch die Rahmenbedingungen, hohe Belastungen und geringe Vorbereitungszeiten ausschlaggebend.

6.3.8 Fazit der Kategorie 8 *Einstiegsalter BAfEP-Ausbildungen*

Die Berufsausbildung an der 5-jährigen BAfEP sei laut den Interviews mit Absolvent/inn/en mit dem Einstiegsalter von 14 Jahren zu früh angesetzt, da Jugendliche, bezogen auf ihre Reife und Entwicklung, teilweise noch nicht bereit seien, den Beruf und die damit einhergehenden Herausforderungen realistisch einzuschätzen. Daher sei die Ausbildung als Studium oder Kolleg-Ausbildung für die Tätigkeit als gruppenführende Elementarpädagogin von Vorteil.

(Anmerkung: Die 5-jährige BAfEP kann für Jugendliche und junge Erwachsene für die weitere berufliche und/oder akademische Laufbahn in diversen sozialen Berufen richtungsweisend sein. Besonders im Hinblick auf die duale Ausbildungsmöglichkeit [Beruf und Matura] ist diese Form der Ausbildung einzigartig und deshalb unter Jugendlichen sehr beliebt. Ebenso bietet die Absolvierung dieser Ausbildung eine berufliche Absicherung für die Zukunft. Absolvent/innen der 5-jährigen BAfEP, die nicht sofort in das Berufsfeld eintreten, stellen ein großes Arbeitskräfte-Reservoir für einen späteren beruflichen Wiedereinstieg dar, den es zu nutzen gilt.

6.4 Zusammengefasste Aussagen aus den Interviews mit den Absolvent/inn/en der Kollegs

6.4.1 Fazit der Kategorie 1 *Ausbildung und Professionalität*

Die Akademisierung wird von allen befragten Interviewpersonen als förderlich für das gesellschaftliche Ansehen und die Steigerung der Wertschätzung für das Berufsfeld gesehen. Ebenso herrscht größtenteils Konsens, wenn es um die Professionalisierung durch die Akademisierung geht. Hier sind drei Absolvent/inn/en der Meinung, dass die Akademisierung zu einer steigenden Professionalität der elementaren Fachkräfte beitragen würde. Ebenso wäre es wichtig, die Rahmenbedingungen der täglichen pädagogischen Arbeit an den Ausbildungsstand und die Berufspraxis der jeweiligen Fachkraft anzupassen.

Drei der befragten Absolvent/inn/en fühlen sich durch die Kolleg-Ausbildung ausreichend auf den Berufsalltag vorbereitet. Lediglich eine Interviewperson gibt an, dass die Ausbildung nicht ausreichend auf die beruflichen Herausforderungen vorbereite. Vor allem bei Praktikant/inn/en zeige sich ein Defizit in den Handlungsfeldern Krisenintervention, Elternarbeit und Sprachförderung.

Bezogen auf die Aufstiegsmöglichkeiten, sind sich ebenso alle vier Interviewpersonen einig, dass es außer der Leitungsfunktion keine weiteren innerbetrieblichen Aufstiegsmöglichkeiten gebe.

6.4.2 Fazit der Kategorie 2 *Psychohygiene und Self-Care*

Bezüglich der Psychohygiene und Self-Care Maßnahmen sind sich alle vier Interviewpersonen einig, dass es mehr Angebot diesbezüglich geben solle. Das Personal benötige regelmäßigen psychosozialen Ausgleich, um den täglichen beruflichen Belastungen entgegenzuwirken. Zwei Absolvent/inn/en erhalten nach eigenen Angaben seitens der Arbeitgeber/innen regelmäßige Supervision oder Coachingangebote und können sich mit allen Belangen an ihre Vorgesetzten wenden. Die anderen beiden Befragten erhalten keine Self-Care oder Psychohygieneangebote. Die Angebote seien ergo trägerabhängig und weder einheitlich noch umfassend verfügbar. Alle elementarpädagogischen Fachkräfte sollten jedoch dieselben psychosozialen Versorgungsmöglichkeiten erhalten. Den Belastungen des Berufsalltags wirken zwei befragte Absolvent/inn/en durch eigene Selbsthilfemaßnahmen entgegen. Dazu zählen selbstbezahlte Therapien und Supervisionen, ausreichend Schlaf und Pausen.

6.4.3 Fazit der Kategorie 3 *Qualitätssicherung*

Wenn es um die Qualitätssicherung geht, geben drei der Interviewpersonen an, dass die Maßnahmen als ausreichend empfunden werden. Neben den Vorgaben zur Planung, Verschriftlichung und Reflexion existieren sehr viele Leitlinien zu Sprachförderung. Viele Informationen würden jedoch nur durch Eigenrecherche eingeholt. Ebenso wird die unübersichtliche Vielzahl des Angebots an unterschiedlichen Beobachtungs- und Erhebungsbögen bemängelt. Einheitliche länderübergreifende Leitfäden wären wünschenswert.

6.4.4 Fazit der Kategorie 4 *Berufs- und Arbeitszufriedenheit*

Interviewpersonen, welche als externe elementarpädagogische Fachkräfte (Inklusive Elementarpädagogik, Sprachförderung) oder in Sonderformen elementarer Bildungseinrichtungen (z.B.: Praxis-Kindergarten) arbeiten, sind in ihrem Berufsalltag weitestgehend zufrieden. Genannte Faktoren, die zur höheren Zufriedenheit führen, sind hier flexible Arbeitszeiten, freie Gestaltung des Arbeitsalltags, großes Unterstützungsnetzwerk, engagierte Arbeitgeber/innen, gute Vereinbarkeit mit dem Familienleben, große Themenvielfalt im Berufsalltag und Wertschätzung. Zwei der befragten Personen, welche als externe elementarpädagogische Fachkräfte tätig sind, geben an, nicht mehr in den Gruppenalltag zu wollen. Gründe dafür seien u.a. zu wenig Personal in den Einrichtungen, zu viele Kinder in den Gruppen, kein Ersatzpersonal, keine Möglichkeiten für individuelles Arbeiten, geringe Bezahlung, kaum Unterstützung, große Belastung im Berufsalltag und viel Stress.

Jene befragte Interviewperson, die als Gruppenleitung in einer elementaren Bildungseinrichtung arbeitet, gibt an, mit dem Beruf unzufrieden zu sein. Der Job sei sehr belastend und bringe viele Herausforderungen mit sich. Vom Arbeitgeber gebe es kaum Anreize, im Berufsfeld zu bleiben. Für viele Projekte fehlen finanzielle Mittel, der Lohn sei zu gering und die Anforderungen seien zu hoch.

Die Interviewpersonen geben als Anreiz, trotzdem im Beruf zu verbleiben, die Arbeit mit den Kindern und Eltern an. Ebenso einig sind sich alle Interviewpersonen, dass die Berufs- und Arbeitszufriedenheit nicht ausschließlich an das Gehalt gebunden sei.

Alle vier Absolvent/inn/en haben nach eigenen Angaben ein ausreichendes Angebot an Fort- und Weiterbildungen zur Auswahl. Die Finanzierung dieser unterliege aber trägerspezifischen Unterschieden.

Wichtig ist den befragten Absolvent/inn/en, dass sich im Gruppenalltag und in den elementaren Bildungseinrichtungen die Rahmenbedingungen verbessern und die elementarpädagogischen Fachkräfte besser unterstützt werden.

6.4.5 Fazit der Kategorie 5 *Berufsfeld und Berufsbild*

Wenn es um Geschlechterdiversität geht, sind sich alle befragten Absolvent/inn/en einig, dass eine größere Diversität im Berufsalltag wünschenswert wäre. Kinder brauchen nicht nur weibliche, sondern auch männliche Bezugspersonen. Derzeit seien im Berufsfeld nur wenige Pädagogen. Es herrscht die Ansicht, dass das niedrige Gehalt Grund für die geringe Männerquote in elementaren Bildungseinrichtungen sei. Viele männliche Kollegen würden zudem den Beruf verlassen, weil die Rahmenbedingungen nicht passen. Jene Elementarpädagogen, die im Berufsfeld bleiben, müssten sich teilweise gesellschaftlichem Misstrauen entgegenstellen. Dennoch seien die meisten Erziehungsberechtigten mit der Betreuung ihrer Kinder durch eine männliche Fachkraft einverstanden.

Das gesellschaftliche Ansehen für das elementarpädagogische Berufsfeld sei in den letzten Jahren gestiegen. Weitere politische und gesellschaftliche Sensibilisierungsmaßnahmen werden nichtsdestotrotz von den befragten Absolvent/inn/en als unumgänglich betrachtet. Auch eine bessere und transparentere Elternarbeit würden das gesellschaftliche Ansehen steigern.

6.4.6 Fazit der Kategorie 6 *Fachkraft-Kind-Schlüssel und Personaleinsatz*

Die Absolvent/inn/en sehen eine Senkung des Fachkraft-Kind-Schlüssels als eine Notwendigkeit zur Einhaltung bzw. Erhöhung der elementarpädagogischen Qualität. Die Befragten geben an, dass die Kinderanzahl in den Gruppen zu hoch sei. Ein individuelles und ressourcenorientiertes Arbeiten sei nicht gewährleistet. Ebenso werden den Aussagen der Absolvent/inn/en zufolge mehr Ersatzkräfte benötigt, welche bei Krankenständen oder sonstigen Personalausfällen einspringen.

Die Erhöhung der Vorbereitungsstunden sei für die Absolvent/inn/en ebenso eine Notwendigkeit wie die Erhöhung des Personalschlüssels.

6.4.7 Fazit der Kategorie 7 *Finanzielle Faktoren*

Die Zufriedenheit mit dem Gehalt variiert unter den befragten Absolvent/inn/en. Auch hier sind trägerspezifische Unterschiede zu erkennen. Eine befragte Interviewperson gibt an, zur Deckung der Lebenskosten, noch zusätzlich einen Nebenjob auszuführen. Eine Lohnerhöhung sei nicht vorgesehen.

Alle befragten Absolvent/inn/en sehen eine Anhebung des Gehalts als sinnvoll, auch wenn die Arbeitszufriedenheit nicht ausschließlich an das Gehalt gebunden sei.

Drei der befragten Absolvent/inn/en empfinden ihren Lohn in Kombination mit den guten Rahmenbedingungen, den zusätzlichen Unterstützungen sowie Entwicklungsmöglichkeiten als angemessen.

Ein besseres Entlohnungsschema wird von zwei befragten Absolvent/inn/en als wichtiger Faktor genannt, um die Männerquote in elementaren Bildungseinrichtungen zu erhöhen.

6.5 Diskussion der qualitativen Forschungsthesen

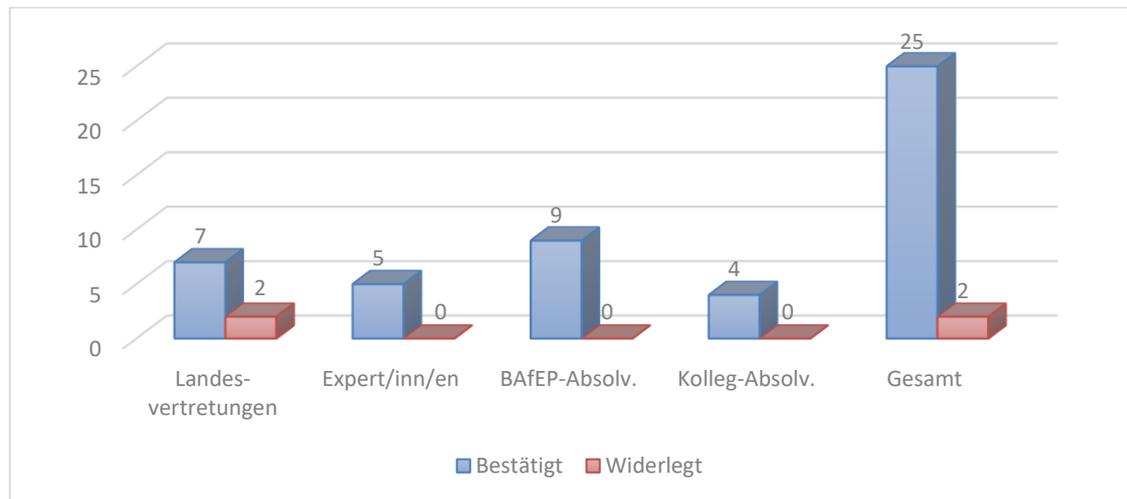
Im qualitativen Teil der vorliegenden Studie wurden neun Thesen aufgestellt, welche durch die Aussagen der Interviewpersonen aus vier Zielgruppen gestützt bzw. bestätigt oder widerlegt wurden. Bei sehr umfangreichen Antworten, welche keine klare Bestätigung oder Widerlegung zuließen, wurde qualitativ interpretiert und nach Tendenzen zugeordnet. Die Subsummierung quantitativer und qualitativer Schlussfolgerungen erfolgt in Kapitel 8.

These 1: Das Berufsfeld der Elementarpädagogik bietet neben der Möglichkeit zur Gruppenleitung zu wenige innerbetriebliche Aufstiegsmöglichkeiten.

Diese These wurde seitens der **Landesvertretungen, Expert/inn/en und Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs** mehrheitlich bestätigt, denn innerbetrieblich würden Elementarpädagog/inn/en neben der Gruppenleitung meist (nur) noch die Leitung einer elementaren Bildungseinrichtung oder die Leitung mehrerer elementarer Bildungseinrichtungen geboten. Dieser Umstand ergibt sich nicht zuletzt aus der Struktur der Einrichtungen. Ebenfalls unterscheiden sich die Aufstiegsmöglichkeiten je nach Land. Entwicklungsmöglichkeiten sollen aber nicht nur hierarchisch, im vertikalen Aufstieg (z.B. Leitungsfunktion), sondern auch ho-

horizontal gesehen werden (z.B. Fachexpert/inn/en, Inklusive Elementarpädagog/inn/en etc.). Außerdem seien (vertikale sowie horizontale) Aufstiegsmöglichkeiten von den Weiterbildungen oder der Weiterbildungsbereitschaft der elementarpädagogischen Fachkräfte abhängig.

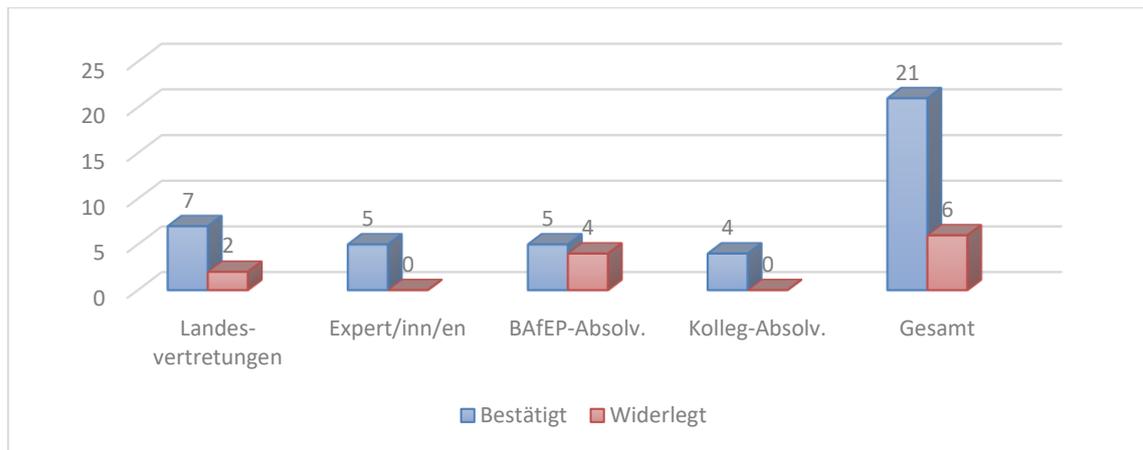
Abbildung 31: Darstellung der Aussagen zu These 1



These 2: Die Akademisierung im Bereich der Elementarpädagogik trägt zur Professionalisierung, Attraktivierung und Erhöhung des Ansehens des Berufsfeldes bei.

Die **Landesvertretungen** bestätigten diese These zum großen Teil. Zwar wurde die Akademisierung wegen der höheren Professionalität und dem höheren Einstiegsalter wertgeschätzt, dennoch wäre sie keine Lösung für den vorherrschenden Personalnotstand. Seitens der **Expert/inn/en** bestätigte sich diese These, besonders für den Einsatzbereich der Führungskräfte, für Forschungstätigkeiten im Bereich der Elementarpädagogik und den Kompetenzerwerb elementarpädagogischer Fachkräfte. Außerdem könne eine Akademisierung zu einer Professionalisierung des Berufsfeldes führen, was im Außen zu einer Erhöhung des Ansehens führen kann. Die **Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs** waren sich uneinig. Die professionell gestaltete und inklusiv gelebte Praxis würde direkter und eindeutiger bei den Kindern und Erziehungsberechtigten ankommen als eine akademische, elementarpädagogische Ausbildung. Eine Erhöhung des Ansehens des Berufsbildes allein durch die Akademisierung wurde demnach teilweise in Frage gestellt, dazu würde es bessere Rahmenbedingungen und mehr Bewusstseinsbildung benötigen. Wobei von fünf Absolvent/inn/en diesbezüglich erwähnt wurde, dass eine Akademisierung wünschenswert wäre, um unter anderem die Wertigkeit elementarer Bildung und Professionalisierung zu erhöhen, sowie den Beruf zu attraktivieren. Unter den **Kollegabsolvent/inn/en** herrschte in dieser Hinsicht Konsens. Alle befragten Absolvent/inn/en der Kollegs sahen die Akademisierung als positiven Faktor im Hinblick auf die Hebung der Professionalität und die Erhöhung des Ansehens des elementarpädagogischen Berufsfeldes.

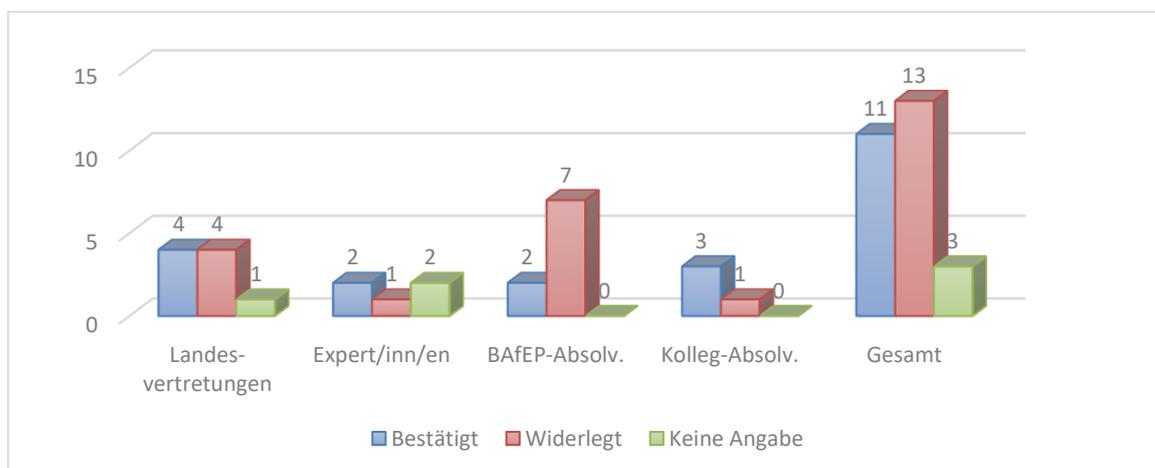
Abbildung 32: Darstellung der Aussagen zu These 2



These 3: Auszubildende der 5-jährigen BAfEPs und Kollegs werden ausreichend auf die beruflichen Herausforderungen in der Elementarpädagogik vorbereitet.

Die Interviewauswertungen der **Landesvertretungen**, **Expert/inn/en der BAfEPs** und **Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs** widerlegen teilweise diese These. Eine Landesvertretung wollte zu diesem Thema keine Aussage tätigen. Der Praxisanteil sei zu gering. Schüler/innen der 5-jährigen BAfEPs und Studierende der Kollegs könnten aufgrund der zeitlich begrenzten Praxiszeit nicht umfangreich auf die mannigfaltigen Herausforderungen im Berufsfeld vorbereitet werden. Vor allem jugendliche Schüler/innen der 5-jährigen BAfEPs hätten oft verklärte Erwartungen an die tatsächliche Berufsrealität. Die Berufsrealität und die damit verbundenen Herausforderungen würden meist im Berufseinstieg u.a. durch das Kollegium erlernt. Zwei Expert/inn/en wiesen darauf hin, dass die 5-jährige BAfEP ausreichend auf die beruflichen Herausforderungen vorbereite, jedoch zusätzliche berufsbegleitende Module bzw. Mentoring-Modelle anzudenken wären. Zwei Expertinnen konnten diesbezüglich keine Aussage tätigen, da ihre Expertise im akademischen Bereich liegt. Seitens der **Kollegabsolvent/inn/en** fühlte sich die Mehrheit gut vorbereitet für die Praxis. Lediglich eine Interviewperson sah eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Praxis, denn es werde in der Ausbildung ein unrealistisches Bild vom Praxisalltag vermittelt.

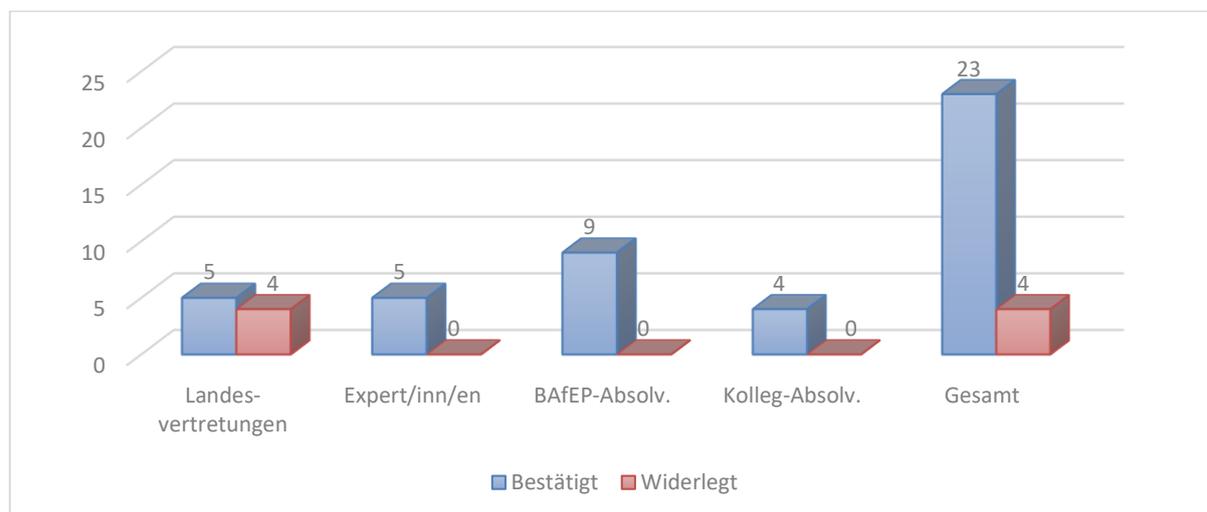
Abbildung 33: Darstellung der Aussagen zu These 3



These 4: Geförderte Self-Care-Maßnahmen für elementarpädagogische Fachkräfte wie Supervision und Coaching sind notwendig, um professionelle Teamarbeit und Resilienz der Fachkräfte im Berufsalltag zu fördern.

Die **Landesvertretungen** bestätigten diese These teilweise. Psychohygiene und Selbstfürsorge wurden als sehr wichtig wahrgenommen. Die Länder bspw. unterstützten mit Fortbildungen, Fachberatung, Meetings und Informationen. Die Landesvertretungen sahen jedoch die Verantwortung bei den Trägern, bei den Leitungen der Einrichtungen, beim elementarpädagogischen Personal selbst und in den unterschiedlichen Ausbildungsformen der BAfEPs. Seitens der **Expert/inn/en, Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs** und **Absolvent/inn/en der Kollegs** wurde diese These voll bestätigt. Es bestehe die Notwendigkeit an vermehrten psychosozialen Angeboten. Die pädagogische Qualität der Arbeit mit Kindern könnte dadurch erhöht und die Zusammenarbeit in Teams verbessert werden. Supervisionen würden aber nicht bei allen Trägern angeboten werden und sich meist nur auf spezielle anlassbezogene Anfragen wie Krisenfälle beziehen, weshalb sich viele pädagogische Fachkräfte selbst helfen müssten. Zudem wären psychosoziale Angebote nicht für alle kostenlos und/oder zugänglich.

Abbildung 34: Darstellung der Aussagen zu These 4

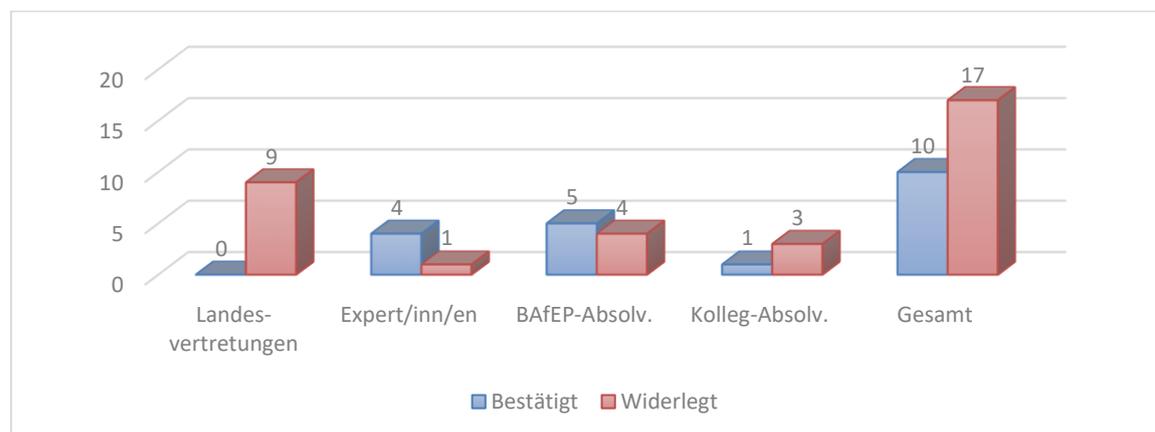


These 5: Maßnahmen zur Qualitätssicherung der elementarpädagogischen Arbeit sind nicht ausreichend und berufsrelevante Qualitätsstandards nicht klar definiert.

Von den **Landesvertretungen** wurde diese These klar widerlegt. Einerseits seien genaue gesetzliche Qualitätsvorgaben definiert, die verpflichtend erfüllt werden müssten, andererseits gebe es in allen Ländern regelmäßige Fachkontrollen in den Einrichtungen. Die Mehrheit der **Expert/inn/en** wiederum bestätigte diese These; vor allem deshalb, weil es in der Qualitätssicherung elementarpädagogischer Arbeit an einheitlichen, validen Instrumenten sowie an Zeit und Kapazität für die Kontrollen mangle. Außerdem gebe es noch keine einheitliche, bundesländerübergreifende Definition für elementarpädagogische Qualität. Die **Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs** waren sich uneinig, denn die pädagogische Qualität und ihre Sicherung sei von den Einrichtungsleitungen, den Rahmenbedingungen sowie den finanziellen Ressourcen abhängig und bezugnehmend darauf könne eine Qualitätssicherung nicht gewährleistet werden. Die theoretische Basis zur elementarpädagogischen Qualitätssicherung bestehe (z.B. Konzepte), jedoch könne diese aufgrund fehlender Ressourcen nicht ausreichend durchgeführt

werden. Ebenso würden trägerspezifische Unterschiede in der Ausgestaltung und Einführung von Instrumenten zur Qualitätssicherung dazu beitragen, dass diese teilweise uneinheitlich und unübersichtlich gehandhabt werden würden. Die **Kollegabsolvent/inn/en** empfanden die Maßnahmen zur Qualitätssicherung als ausreichend und klar definiert, lediglich eine Interviewperson gab an, dass die Instrumente zur Qualitätserhebung zu stark zwischen den Einrichtungen variieren und so keinen einheitlichen Standard schafften.

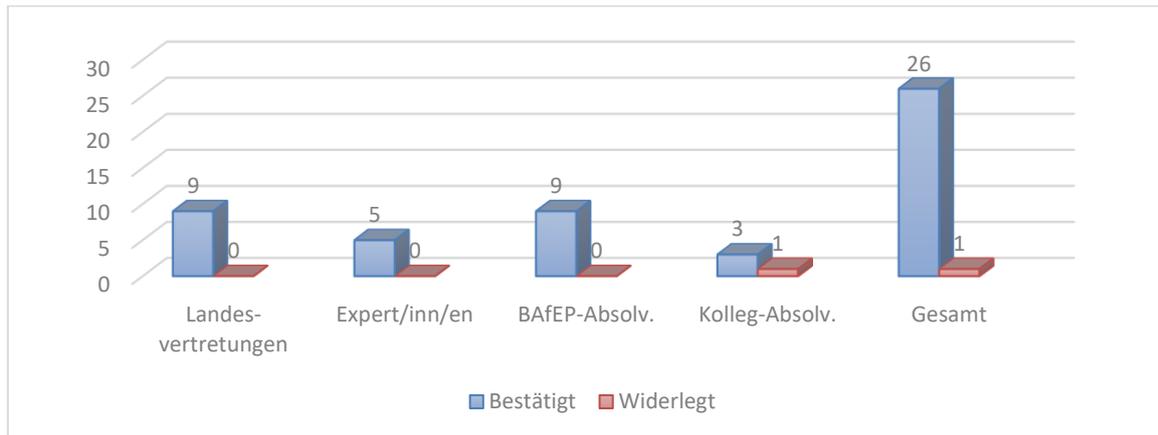
Abbildung 35: Darstellung der Aussagen zu These 5



These 6: (Weitere) Sensibilisierungsmaßnahmen in Politik und Gesellschaft für die Relevanz von frühkindlicher Bildung sind notwendig, um die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung der Elementarpädagogik als Professionsfeld zu erhöhen.

Seitens der **Landesvertretungen** bestätigte sich diese These zur Gänze. Die Landesvertretungen sahen die Notwendigkeit von erhöhter Öffentlichkeitsarbeit und gesellschaftlicher Sensibilisierung. Einige Landesvertretungen standen Werbe- oder Imagekampagnen kritisch gegenüber. Sie gaben an, dass für einen Imagewechsel eine gesamtgesellschaftliche Veränderung nötig wäre. Auch seitens der **Expert/inn/en** und **Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs** wurde diese These bestätigt. Denn die Wertschätzung für die sensible Phase der frühen Kindheit und der damit einhergehende Wert elementarer Bildung müssten gesellschaftspolitisch noch sichtbarer gemacht werden. Ebenfalls würden elementare Bildungseinrichtungen immer noch als Betreuungs- statt als Bildungseinrichtungen gesehen werden. Ähnliche Daten zeigen sich bei den **Absolvent/inn/en der Kollegs**. Bis auf eine Interviewperson sahen alle eine große Notwendigkeit in weiteren Sensibilisierungsmaßnahmen, um die Relevanz des elementarpädagogischen Berufsfeldes nach außen in die Gesellschaft zu tragen.

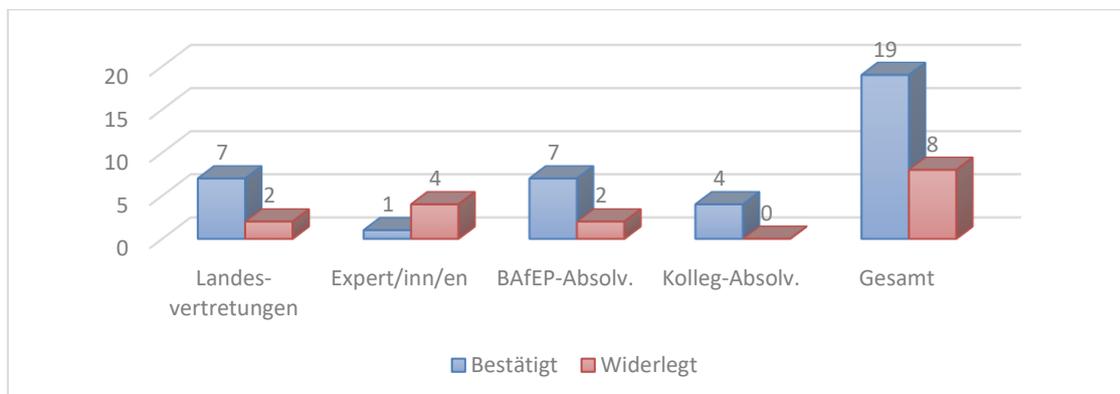
Abbildung 36: Darstellung der Aussagen zu These 6



These 7: Das Berufsfeld der Elementarpädagogik soll für männliche Personen attraktiver gestaltet werden.

Bei den **Landesvertretungen** wurde die These mit ergänzenden Inhalten größtenteils bestätigt. Mehr männliche elementarpädagogische Fachkräfte wären für den Berufsalltag in elementaren Bildungseinrichtungen wünschenswert. Es seien aber keineswegs ausschließlich mehr Männer im Berufsfeld notwendig, sondern es wäre essenziell, generell mehr Diversität beim Personal anzustreben. Der elementare Bildungsbereich bräuchte erfahrene Personen, die mit ihren diversen Lebenswelten den Kindern auch diverse Rollenbilder und Lebensentwürfe vermitteln können. Unter den **Expert/inn/en** wurde diese These größtenteils widerlegt, denn das Berufsfeld sollte für alle elementarpädagogischen Fachkräfte attraktiver gestaltet werden. Seitens der **Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs** wurde die These aus der Bildungspraxis heraus mehrheitlich bestätigt. Männliche elementarpädagogische Fachkräfte hätten sowohl Vorteile für das Team als auch für die Kinder, denn generell komme der männliche Part bei der Kindererziehung und -bildung zu kurz. Zwei Absolventen wiesen jedoch darauf hin, dass Diversität in allen Facetten (sozial, berufsbezogen, individuell) wichtig wäre. Alle **Kollegabsolvent/inn/en** waren sich einig, dass das Berufsfeld für männliche Personen attraktiver gestaltet werden sollte. Kinder würden von einer männlichen Betreuungs- und Bezugsperson profitieren.

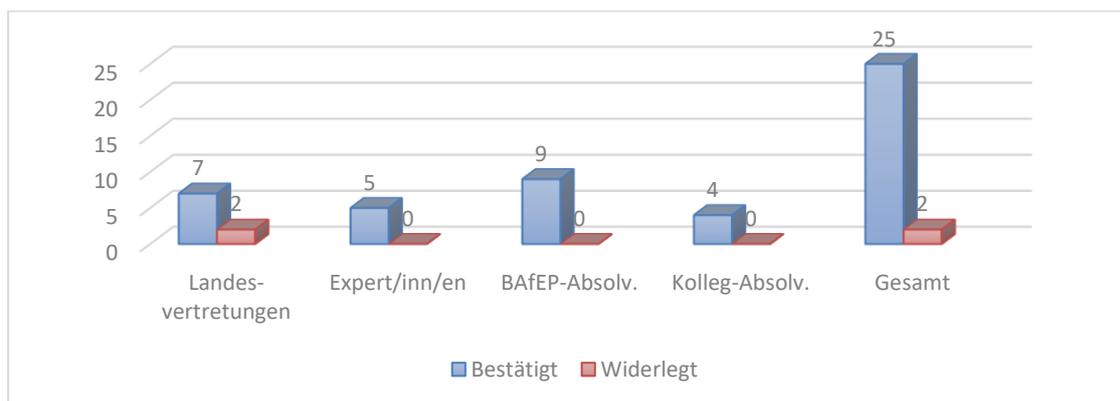
Abbildung 37: Darstellung der Aussagen zu These 7



These 8: Die Anzahl der Kinder im Verhältnis zu den elementarpädagogischen Fachkräften muss für die Einhaltung bzw. Erhöhung der elementarpädagogischen Qualität gesenkt werden.

Diese These wurde seitens der **Expert/inn/en, Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und der Kollegs** bestätigt. Auch die Mehrheit der **Landesvertretungen** bestätigte diese These. Die Anzahl der Kinder pro elementarpädagogische Fachkraft sei einerseits länderabhängig und andererseits entgegen wissenschaftlichen Empfehlungen. Obwohl es bereits Verbesserungen im Betreuungsschlüssel gebe, wären weitere Maßnahmen notwendig. Die Herausforderungen im Berufsalltag seien gestiegen, u.a. durch Gruppen mit einer hohen Anzahl an Kindern mit Migrationshintergrund, und die elementarpädagogischen Fachkräfte hätten breite, differenzierte, zusätzliche Aufgabenfelder erhalten, welche additiv zur elementaren Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder hinzukämen. Benötigt würden deshalb eine neue Personalstruktur, ein neues Personaleinsatzmodell sowie generell mehr und zusätzlich qualifiziertes Personal, denn eine Senkung der Kinderanzahl pro Gruppe führe zu einem höheren Bedarf an elementarpädagogischen Fachkräften.

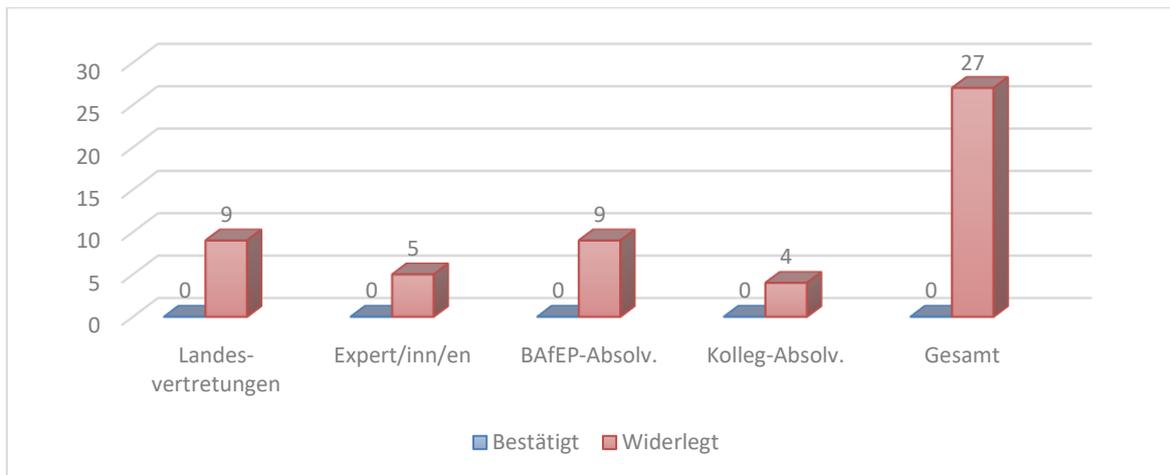
Abbildung 38: Darstellung der Aussagen zu These 8



These 9: Die Berufs- und Arbeitszufriedenheit ist hauptsächlich an das Gehalt der elementarpädagogischen Fachkräfte gekoppelt.

Seitens der **Landesvertretungen, Expert/inn/en, Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs und Kollegs** wurde diese These widerlegt. Die Berufs- und Arbeitszufriedenheit sei nicht ausschließlich vom Gehalt abhängig. Zwar wäre ein höheres Gehalt wünschenswert und notwendig, aber dies sei nicht der ausschlaggebende Punkt für Unzufriedenheit. Viel eher sei die Berufs- und Arbeitszufriedenheit an die Rahmenbedingungen, Inkompatibilität der Vorbereitungszeit mit der Anzahl an Aufgaben, an Angebote zur Weiterentwicklung, Freude am Arbeiten mit Kindern, an Aufstiegsmodelle sowie an die angebotenen Unterstützungssysteme geknüpft.

Abbildung 39: Darstellung der Aussagen zu These 9

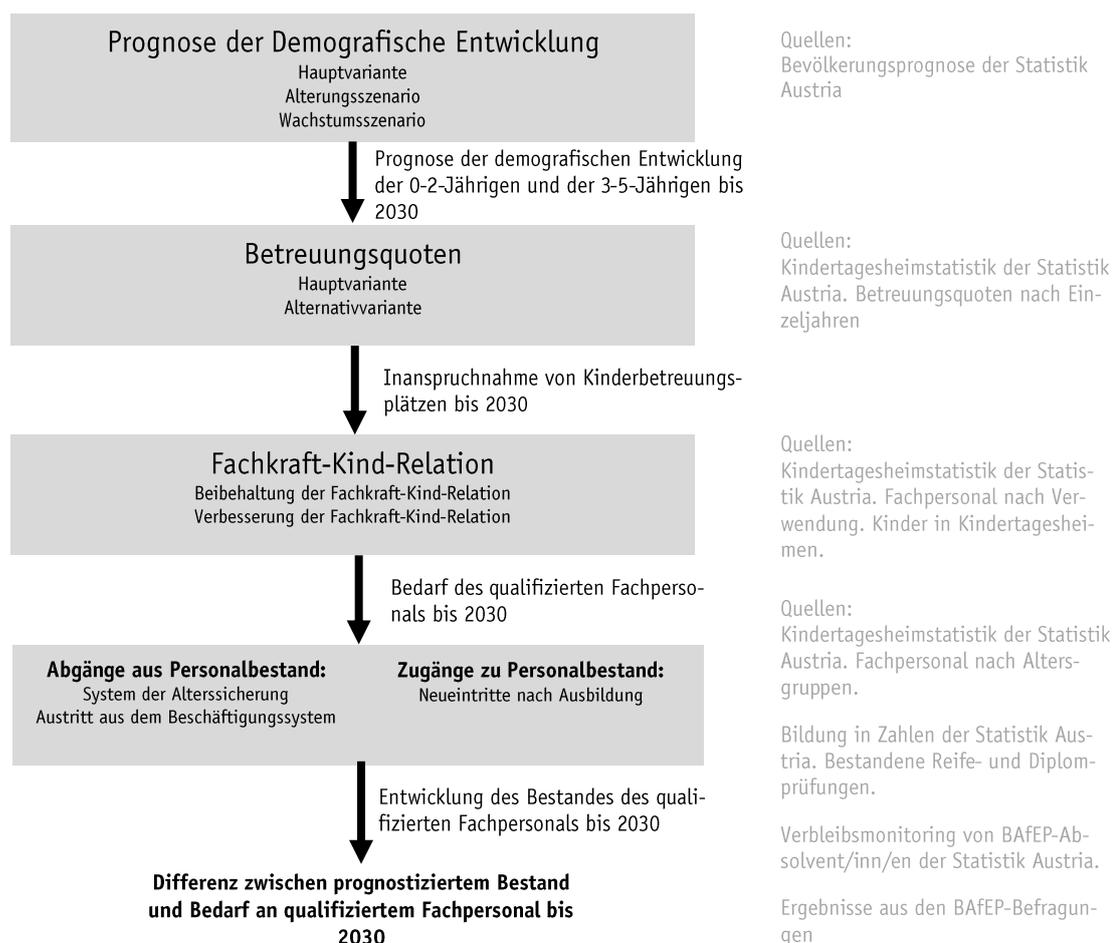


7 Prognose

7.1 Ziele, Modell und Vorgangsweise

Das Ziel des folgenden Abschnittes ist es, eine Prognose zum Bedarf für elementarpädagogisch ausgebildete Personen für den Zeitraum bis 2030 zu erstellen. Der Anspruch des Prognosemodells ist dabei, auf Basis von durch Sekundärstatistiken begründeten Annahmen, eine Prognose über die zukünftige Entwicklung des Fachkräftebedarfs sowie des Personalstandes zu stellen. Die Prognose soll dabei nicht im Sinne einer punktgenauen Schätzung verstanden werden, sondern bildungspolitische Handlungsnotwendigkeiten auf Basis von Annahmen und bildungspolitischen Zielsetzungen sichtbar machen. Die Grenzen der Prognose bildet in diesem Sinne die komplexe gesellschaftliche Realität, deren Unwägbarkeiten und Unsicherheiten in den Berechnungen nicht vorhergesehen noch alle Einflussfaktoren berücksichtigt werden können. Das Prognosemodell konzentriert sich daher auf die Effekte von zentralen Einflussgrößen, für welche eine valide Datengrundlage verfügbar ist.

Abbildung 40: Prognosemodell



Quelle: eigene Darstellung des öibf/

Um den zukünftigen Personalbedarf zu prognostizieren, wurde ein mehrstufiges Prognosemodell erstellt. Zunächst wird aus der prognostizierten demografischen Entwicklung die Gesamtanzahl der Kinder abgeleitet, die potenziell einen Kinderbetreuungsplatz benötigen würden. Die Bandbreite der möglichen demografischen Entwicklung wird dabei neben der wahrscheinlichsten Variante (Hauptscenario) durch die Alterungsvariante und Wachstumsvariante abgebildet. In weiterer Folge wird auf Basis der Betreuungsquote berechnet, welcher Anteil der Bevölkerung zwischen 0-5 Jahren einen Platz in Anspruch nehmen würde. Für die geschätzte Entwicklung der Betreuungsquote werden zwei Entwicklungsszenarios (Hauptvariante und Alternativvariante) angenommen.

Die Anzahl der benötigten Plätze für Kinder zwischen 0-5 Jahren bildet die Grundlage für die weitere Schätzung des Personalbedarfs. Die zentrale Kenngröße ist dabei die Fachkraft-Kind-Relation, die definiert, wieviel Personal für die Bildung und Betreuung einer definierten Anzahl von Kindern notwendig ist, um eine entsprechende Bildungs- und Betreuungsqualität sicherzustellen. Für die Fachkraft-Kind-Relationen werden zwei Szenarien definiert: die Beibehaltung der aktuellen Fachkraft-Kind-Relation und eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation.

Dem prognostizierten Personalbedarf auf Basis der erwarteten Inanspruchnahme von Bildungsplätzen wird in einem letzten Schritt die prognostizierte Entwicklung des Fachkraftpersonalstandes gegenübergestellt. Ausgehend vom Beschäftigungsstand von 2020 wird dazu ein einfaches Modell definiert, das Abgänge in die Alterssicherung und in andere Beschäftigungssegmente und die erwarteten Neu-Eintritte von Absolvent/inn/en in das Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik berücksichtigt. Daraus kann schlussendlich kalkuliert werden, inwieweit auf Basis der aktuellen Rahmenbedingungen in der Elementarpädagogik der prognostizierte Personalbedarf durch den prognostizierten Personalbestand gedeckt werden kann. Am Ende wird diskutiert, welche Konsequenzen und potenziellen Gestaltungsmöglichkeiten es gibt, damit der zukünftige Personalbedarf gedeckt werden kann.

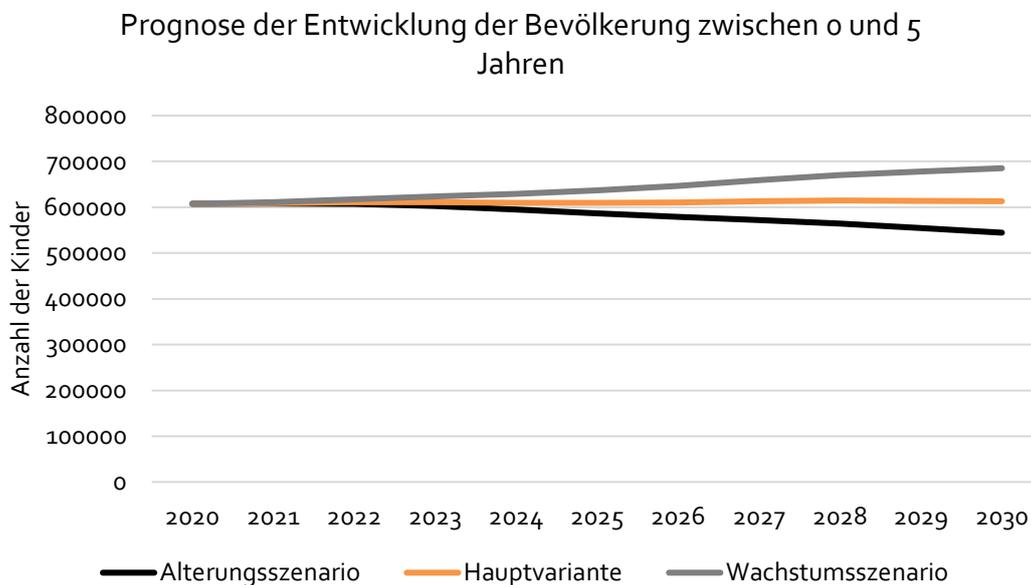
7.2 Demografische Entwicklung der Bevölkerung zwischen 0 und 5 Jahren

Als Datengrundlage für die demografische Entwicklung der Gruppe der 0- bis 5-Jährigen wird die Bevölkerungsprognose der Statistik Austria (Jahresmitte, 1 Jahresschritte) herangezogen, die laufend angepasst veröffentlicht wird. Auf Basis einer tatsächlichen Ausgangspopulation wird anhand von drei Parametern (Fertilität, Mortalität und Migration) die weitere demografische Entwicklung geschätzt (Statistik Austria, 2013). Für die folgende Darstellung werden drei Entwicklungsszenarien der Statistik Austria herangezogen: Hauptvariante (Fertilität, Lebenserwartung und Zuwanderung: mittel), Wachstumsszenario (Fertilität, Lebenserwartung und Zuwanderung: hoch) und Alterungsszenario (Fertilität, Zuwanderung: niedrig, Lebenserwartung: hoch). Da bei der Gruppe der 0-5-Jährigen für die Prognose bis 2030 die Lebenserwartung keine große Rolle spielt, bilden damit die beiden Szenarios Wachstum und Alterung das Spektrum einer möglichen Entwicklung ab. Die Hauptvariante, als statistisch wahrscheinlichstes Szenario, wird für detailliertere Prognosen eingesetzt.

Die Bevölkerungsprognose für die Gruppe der 0-5-Jährigen in der Hauptvariante erwartet bis 2030 ein sehr stabiles Niveau (vgl. Abbildung 41). Bis 2030 wird ein Zuwachs von +2.600 (+0,43%) Kinder in diesem Altersbereich vorhergesagt. Die beiden alternativen Szenarios zeigen jedoch davon deutlich abweichende Entwicklungen. Im Wachstumsszenario gibt es einen Zuwachs von rund +77.700 (+12,8%) Kindern. Im Alterungsszenario geht hingegen die Anzahl

der Kinder bis 2030 um -63.000 (-10,4%) zurück. Die Betrachtung der Randszenarien zeigt, dass sich die demografische Entwicklung – je nach zugrunde gelegten Annahmen – innerhalb eines erheblichen Spektrums entwickeln könnte, wenngleich die Hauptvariante als am wahrscheinlichsten zu bewerten ist.

Abbildung 41: Bevölkerungsprognose der 0-5-Jährigen zwischen 2020 und 2030



Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose, Jahresmitte nach 1 Jahresschritten. Erstellt am: 03.11.2021. Eigene Berechnungen.

In der Hauptvariante fällt aber die Prognose je nach Land sehr differenziert aus. In Kärnten und der Steiermark wird eine rückläufige demografische Entwicklung bei den 0-5-Jährigen bis 2030 vorhergesagt. Ein starker Zuwachs wird hingegen für Wien erwartet. In den restlichen Ländern gibt es eher stagnierende Entwicklungen.

Tabelle 13: Entwicklung der Bevölkerung der 0-5-Jährigen nach Ländern

Modell	Bundesland	2020	2030	absolute Veränderung	relative Veränderung
Hauptvariante	Burgenland	17.307	17.258	-49	-0,28%
	Kärnten	33.703	31.921	-1.782	-5,29%
	Niederösterreich	111.493	112.771	1.278	1,15%
	Oberösterreich	107.673	107.883	210	0,20%
	Salzburg	39.404	39.052	-352	-0,89%
	Steiermark	78.661	76.665	-1.996	-2,54%
	Tirol	52.819	53.150	331	0,63%
	Vorarlberg	30.281	30.216	-65	-0,21%
	Wien	136.026	143.942	7.916	5,82%
	Gesamt	607.367	612.858	5.491	0,90%
Wachstumsszenario	Gesamt	607.367	685.114	77.747	12,8%
Alterungsszenario	Gesamt	607.367	544.388	-62.979	-10,4%

Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose, Jahresmitte nach 1 Jahresschritten. Erstellt am: 03.11.2021. Eigene Berechnungen.

7.3 Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen

Für die Inanspruchnahme von Bildungsplätzen sind statistisch zwei Parameter zentral. Neben der Anzahl der Bevölkerung in der jeweiligen Altersgruppe bis 5 Jahre ist die Betreuungsquote ein zentraler Parameter. Die Betreuungsquote kalkuliert sich aus der Anzahl der Bevölkerung in der Altersgruppe und der Anzahl der Kinder, welche eine elementare Bildungseinrichtung besuchen. Die Betreuungsquote ist ein Indikator, indem sich die Nachfrage nach Bildungsplätzen und verfügbarem Bildungsangebot gleichermaßen abbildet. In diesem Kontext wird daher von der Inanspruchnahme von Bildungsplätzen gesprochen. Beispielsweise würde eine Erhöhung der Nachfrage bei stagnierendem Bildungsangebot nicht zu einer Erhöhung der Betreuungsquote führen. Statistisch lassen sich je nach Land teilweise sehr unterschiedliche Betreuungsquoten feststellen.

Neben der Prognose der Bevölkerung der 0-5-Jährigen braucht es daher auch eine Prognose zur Entwicklung der Betreuungsquoten. Statistisch zeigt sich für die letzten Jahre ein kontinuierlicher Anstieg der Betreuungsquoten (jedoch differenziert nach Land). Die Annahme einer weiteren Steigerung der Betreuungsquoten ist in diesem Kontext plausibel. Eine wesentliche Bedingung für die Steigerung der Betreuungsquoten ist neben der Erhöhung der Nachfrage auch der Ausbau des Angebotes.

Für die Prognose der Inanspruchnahme der elementaren Bildungseinrichtungen wurden daher zwei Szenarien entwickelt:

Hauptvariante: In diesem Szenario wird die Entwicklung der vergangenen 10 Jahre auf die nächsten 10 Jahre projiziert.

Alternativvariante: In diesem Szenario erfolgt eine altersdifferenzierte Annahme bezüglich der Betreuungsquoten. Für die Gruppe der 0-2-Jährigen wird von einer Angleichung der länderspezifischen Unterschiede ausgegangen. In Bezug auf die Gruppe der 3-5-Jährigen wird von einer erhöhten Inanspruchnahme ausgegangen, die über die Fortschreibung der bisherigen Entwicklung hinausgeht. In diesem Zusammenhang ist allerdings festzustellen, dass es hier nur mehr ein geringes Steigerungspotenzial gibt, da die Betreuungsquote bei den 4-Jährigen österreichweit bereits 94%¹⁸ beträgt.

7.3.1 Betreuungsquoten: Hauptvariante

In Tabelle 14 wird die Prognose der Inanspruchnahme der Bildungsplätze bis 2030 auf Basis der Hauptvariante zur Entwicklung der Betreuungsquoten dargestellt. Die Prognose wird dabei auf der Basis der drei Szenarien zur Bevölkerungsentwicklung kalkuliert.

Auf der Grundlage der Bevölkerungsprognose nach dem Hauptszenario kommt es durch die steigenden Betreuungsquoten (wenn die Entwicklung der letzten 10 Jahre in die Zukunft extrapoliert wird) zu einem deutlichen Anstieg der Inanspruchnahme von elementaren Bildungseinrichtungen. Gemäß der Prognose kommt es bis 2030 zu einem Anstieg von rund +34.800 zusätzlichen Plätzen gegenüber dem Niveau von 2020. Bei der genaueren Analyse betrifft dieser Anstieg vor allem die Gruppe der 0-2-Jährigen mit einem Plus von 29.200 Plätzen, während bei der Gruppe der 3-5-Jährigen es zu einer Zunahme von rund 5.600 Plätzen kommt. Da bei der Bevölkerungsprognose der Hauptvariante die Gruppe der 0-5-Jährigen weitgehend stagniert,

¹⁸ Statistik Austria. Kindertagesheime: Betreuungsquoten nach Einzeljahren 2020/21. Erstellt am: 16.07.2021.

ist dieser Anstieg nahezu ausschließlich auf die Annahme einer Steigerung der Betreuungsquoten zurückzuführen, bei der bezüglich der 0-2-Jährigen von einer größeren Dynamik auszugehen ist.

Tabelle 14: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen – Betreuungsquoten: Hauptvariante

Bevölkerungsprognose	Altersgruppe	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Hauptvariante	0-2	70.750	+2.000	+5.000	+9.000	+12.700	+15.800	+18.800	+21.600	+24.300	+26.700	+29.200
	3-5	246.000	+2.900	+2.800	-700	-2.700	-1.500	+2.000	+4.900	+5.600	+5.900	+5.600
	Gesamt	316.750	+4.900	+7.800	+8.300	+10.000	+14.300	+20.800	+26.500	+29.900	+32.600	+34.800
Alterungsszenario	0-2	70.750	+1.700	+4.000	+6.600	+8.800	+10.300	+11.700	+12.800	+13.700	+14.400	+15.100
	3-5	246.000	+3.000	+2.500	-1.500	-4.900	-6.600	-7.000	-8.300	-11.400	-15.100	-19.100
	Gesamt	316.750	+4.700	+6.500	+5.100	+3.900	+3.700	+4.700	+4.500	+2.300	-700	-4.000
Wachstumsszenario	0-2	70.750	+2.500	+6.800	+12.500	+17.800	+22.200	+26.700	+31.100	+35.500	+39.600	+44.000
	3-5	246.000	+2.900	+3.000	0	+200	+5.700	+14.200	+21.400	+25.200	+28.800	+31.900
	Gesamt	316.750	+5.400	+9.800	+12.500	+18.000	+27.900	+40.900	+52.500	+60.700	+68.400	+75.900

Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose, Jahresmitte nach 1 Jahresschritten. Erstellt am: 03.11.2021. Annahme Betreuungsquoten: Fortführung des Trends der letzten 10 Jahre. Eigene Berechnungen. Gerundet auf Hundert. Die Zu-/Abnahme bezieht sich auf das Referenzjahr 2020.

Wird die Bevölkerungsprognose auf der Basis eines Alterungsszenarios zugrunde gelegt, zeigt sich, dass die Inanspruchnahme von Bildungsplätzen zunächst leicht steigt, um dann wieder zurückzugehen. Gemäß dieser Entwicklung wäre 2030 eine geringere Inanspruchnahme gegenüber dem Vergleichsjahr 2020 vorhergesagt. Bei diesem Szenario wird der Effekt der steigenden Betreuungsquoten durch den angenommenen Rückgang der Bevölkerung konterkariert. Dennoch ist interessant, dass dieser Effekt differenziert nach Altersgruppe ausfällt. Während bei den 0-2-Jährigen dennoch ein Anstieg zu erwarten ist (durch eine stärker angenommene Dynamik bei der Entwicklung der Betreuungsquote), gibt es bei der Altersgruppe 3-5-Jahre einen stärkeren Rückgang.

Beim Wachstumsszenario der Bevölkerung hingegen kommt es zu einem deutlichen Anstieg der Inanspruchnahme von insgesamt rund +76.200 Plätzen. Diese betrifft sowohl die Gruppe der 0-2-Jährigen als auch die Gruppe der 3-5-Jährigen. Hier verstärkt sich das angenommene Wachstum der Bevölkerung mit der angenommen steigenden Betreuungsquote.

Tabelle 15: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen nach Ländern und bundesweit– Betreuungsquoten: Hauptvariante, Bevölkerungsprognose: Hauptvariante

Bundesland	Altersgruppe	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Burgenland	0-2	0	0	+100	+200	+200	+300	+300	+400	+400	+500
	3-5	0	-100	-300	-400	-400	-300	-300	-300	-300	-300
	Gesamt	0	-100	-200	-200	-200	0	0	+100	+100	+200
Kärnten	0-2	+100	+300	+400	+600	+800	+900	+1.100	+1.200	+1.400	+1.500
	3-5	+200	+100	-200	-400	-400	-200	-200	-200	-200	-200
	Gesamt	+300	+400	+200	+200	+400	+700	+900	+1.000	+1.200	+1.300
Nieder-österreich	0-2	+200	+500	+900	+1.200	+1.500	+1.800	+2.100	+2.300	+2.500	+2.700
	3-5	+500	+200	-600	-1.100	-900	-200	+300	+600	+700	+800
	Gesamt	+700	+700	+300	+100	+600	+1.600	+2.400	+2.900	+3.200	+3.500
Oberösterreich	0-2	+300	+700	+1.200	+1.700	+2.100	+2.400	+2.800	+3.100	+3.500	+3.800
	3-5	+500	+600	-100	-600	-500	0	+400	+500	+400	+400
	Gesamt	+800	+1.300	+1.100	+1.100	+1.600	+2.400	+3.200	+3.600	+3.900	+4.200
Salzburg	0-2	+200	+400	+500	+700	+900	+1.100	+1.300	+1.400	+1.600	+1.800
	3-5	+100	+200	+100	+100	+100	+100	+200	+200	+200	+200
	Gesamt	+300	+600	+700	+800	+1.000	+1.200	+1.400	+1.600	+1.800	+2.000
Steiermark	0-2	+300	+600	+1.000	+1.400	+1.700	+2.100	+2.500	+2.800	+3.200	+3.600
	3-5	+400	+300	+	-200	-100	+100	+300	+300	+300	+300
	Gesamt	+700	+1.000	+1.000	+1.200	+1.600	+2.200	+2.800	+3.200	+3.500	+3.800
Tirol	0-2	+200	+500	+700	+1.000	+1.200	+1.300	+1.400	+1.500	+1.700	+1.800
	3-5	+300	+400	+100	0	+200	+600	+900	+900	+900	+800
	Gesamt	+500	+800	+900	+1.000	+1.400	+1.900	+2.300	+2.500	+2.600	+2.700
Vorarlberg	0-2	+200	+400	+600	+800	+1.000	+1.200	+1.400	+1.500	+1.700	+1.900
	3-5	+200	+300	+300	+200	+200	+300	+400	+400	+400	+400
	Gesamt	+400	+700	+900	+1.000	+1.200	+1.500	+1.800	+2.000	+2.200	+2.400
Wien	0-2	+500	+1.700	+3.400	+5.200	+6.500	+7.700	+8.900	+9.900	+10.700	+11.500
	3-5	+700	+800	-100	-500	+200	+1.600	+2.800	+3.200	+3.300	+3.200
	Gesamt	+1.200	+2.500	+3.300	+4.700	+6.700	+9.300	+11.700	+13.100	+14.000	+14.700
Österreich	0-2	+2.000	+5.000	+9.000	+12.700	+15.800	+18.800	+21.600	+24.300	+26.700	+29.200
	3-5	+2.900	+2.800	-700	-2.700	-1.500	+2.000	+4.900	+5.600	+5.900	+5.600
	Gesamt	+4.900	+7.800	+8.300	+10.000	+14.300	+20.800	+26.500	+29.900	+32.600	+34.800

Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose, Jahresmitte nach 1 Jahresschritten. Erstellt am: 03.11.2021. Annahme Betreuungsquoten: Fortführung des Trends der letzten 10 Jahre. Eigene Berechnungen. Gerundet auf Hundert. Die Zu-/Abnahme bezieht sich auf das Referenzjahr 2020.

In Tabelle 15 wird die Prognose (Bevölkerung: Hauptvariante, Betreuungsquote: Hauptvariante) differenziert nach Ländern dargestellt. Es ist in allen Ländern ein Anstieg der Inanspruchnahme von Bildungsplätzen zu erwarten. Dies betrifft auch jene Länder, die zwar einen Bevölkerungsrückgang zu erwarten haben (v.a. Kärnten, Steiermark), wobei jedoch der zu erwartende Anstieg der Betreuungsquoten diesen mehr als kompensiert.

Auffällig ist hier auch, dass der Anstieg der Inanspruchnahme in allen Ländern die Gruppe der 0-2-Jährigen betrifft, während die Inanspruchnahme bei den 3-5-Jährigen weitgehend stagniert bzw. nur geringfügig ansteigt.

7.3.2 Betreuungsquoten: Alternativvariante

Alternativ wurde eine Prognose unter der Annahme der Angleichung der Betreuungsquoten bei den Ländern der 0-2-Jährigen sowie eine weitere Erhöhung der Inanspruchnahme bei den 3-5-Jährigen erstellt.

Auf Basis der Hauptvariante der Bevölkerungsprognose ist bis 2030 eine Erhöhung der Inanspruchnahme von +32.600 Plätzen zu erwarten. Allerdings steigt in diesem Modell erwartungsgemäß durch eine höhere Inanspruchnahme die Betreuungsquote bei der Gruppe der 3-5-Jährigen im Vergleich zum obigen Modell (Betreuungsquote: Hauptvariante) mit +7.400 etwas stärker an, wengleich die Hauptzunahme noch immer auf die 0-2-Jährigen entfällt.

Gemäß dem Alterungsszenario wäre hingegen nach einem kurzfristigen Anstieg bis 2025 dann in der Folge ein Rückgang zu erwarten. Gegenüber 2020 würde sich die Inanspruchnahme 2030 um rund -5.700 reduzieren. Wengleich diese Entwicklung je nach Altersgruppe differenziert ausfällt: Während für die 3-5-Jährigen ein Rückgang errechnet wurde, steigt hingegen die Inanspruchnahme bei den 0-2-Jährigen.

Tabelle 16: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen – Betreuungsquoten: Alternativvariante

Bevölkerungsprognose	Altersgruppe	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Hauptvariante	0-2	+3.200	+7.500	+12.500	+17.400	+21.500	+22.000	+22.900	+23.700	+24.400	+25.200
	3-5	+2.900	+2.800	-700	-2.700	-1.400	+2.200	+5.300	+6.400	+7.100	+7.400
	Gesamt	+6.100	+10.300	+11.800	+14.700	+20.100	+24.200	+28.200	+30.100	+31.500	+32.600
Alterungsszenario	0-2	+3.000	+6.400	+10.100	+13.300	+15.700	+14.700	+14.000	+13.300	+12.500	+11.800
	3-5	+3.000	+2.500	-1.500	-4.900	-6.500	-6.800	-7.900	-10.700	-14.000	-17.500
	Gesamt	+6.000	+8.900	+8.600	+8.400	+9.200	+7.900	+6.100	+2.600	-1.500	-5.700
Wachstumszenario	0-2	+3.700	+9.300	+16.100	+22.700	+28.200	+30.100	+32.300	+34.600	+36.800	+39.100
	3-5	+2.900	+3.000	0	+200	+5.800	+14.400	+21.800	+26.100	+30.100	+33.800
	Gesamt	+6.600	+12.300	+16.100	+22.900	+34.000	+44.500	+54.300	+60.700	+66.900	+72.900

Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose, Jahresmitte nach 1 Jahresschritten. Erstellt am: 03.11.2021. Annahme Betreuungsquoten: Angleichung bundeslandspezifische Entwicklung (0-2-Jährige), leichte Erhöhung (3-5-Jährige). Eigene Berechnungen. Gerundet auf Hundert. Die Zu-/Abnahme bezieht sich auf das Referenzjahr 2020.

Tabelle 17: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen nach Ländern – Betreuungsquoten: Alternativvariante, Bevölkerungsprognose: Hauptvariante

Bundesland	Altersgruppe	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Burgenland	0-2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	3-5	0	-100	-300	-400	-400	-300	-200	-100	-100	-100
	Gesamt	-100	-100	-200	-300	-300	-200	-100	-100	-100	-100
Kärnten	0-2	+200	+400	+600	+800	+1.000	+1.000	+1.000	+1.000	+1.000	+1.000
	3-5	+200	+100	-200	-400	-400	-200	-200	-200	-200	-200
	Gesamt	+300	+400	+400	+400	+600	+700	+800	+800	+800	+800
Niederösterreich	0-2	+600	+1.300	+2.100	+2.900	+3.600	+3.800	+3.900	+4.100	+4.200	+4.400
	3-5	+500	+200	-600	-1.100	-800	-100	+500	+700	+1.000	+1.100
	Gesamt	+1.100	+1.500	+1.500	+1.800	+2.800	+3.600	+4.400	+4.800	+5.200	+5.500
Oberösterreich	0-2	+1.300	+2.700	+4.200	+5.700	+7.100	+7.300	+7.500	+7.700	+7.900	+8.100
	3-5	+500	+600	-100	-600	-400	+200	+700	+800	+900	+900
	Gesamt	+1.800	+3.300	+4.100	+5.100	+6.700	+7.500	+8.200	+8.500	+8.800	+9.000
Salzburg	0-2	+300	+700	+1.000	+1.300	+1.700	+1.700	+1.800	+2.000	+2.100	+2.200
	3-5	+100	+200	+100	+100	+100	+100	+200	+300	+300	+300
	Gesamt	+400	+800	+1.100	+1.400	+1.800	+1.800	+2.000	+2.200	+2.400	+2.500
Steiermark	0-2	+1.000	+2.000	+3.000	+4.000	+5.000	+5.100	+5.300	+5.600	+5.900	+6.200
	3-5	+400	+300	0	-200	-100	+100	+300	+300	+300	+300
	Gesamt	+1.300	+2.300	+3.000	+3.800	+4.900	+5.200	+5.700	+5.900	+6.200	+6.400

Tirol	0-2	+200	+600	+1.000	+1.300	+1.600	+1.700	+1.700	+1.700	+1.700	+1.800
	3-5	+300	+400	+100	0	+200	+600	+900	+900	+900	+800
	Gesamt	+600	+1.000	+1.100	+1.400	+1.800	+2.300	+2.600	+2.600	+2.600	+2.600
Vorarlberg	0-2	+100	+200	+300	+400	+500	+500	+600	+700	+700	+800
	3-5	+200	+300	+300	+200	+200	+300	+400	+400	+400	+400
	Gesamt	+300	+500	+600	+600	+700	+900	+1.000	+1.100	+1.200	+1.300
Wien	0-2	-400	-100	+400	+900	+1.000	+1.000	+900	+900	+800	+700
	3-5	+700	+800	-100	-500	+100	+1.400	+2.700	+3.200	+3.600	+4.000
	Gesamt	+300	+700	+300	+400	+1.100	+2.400	+3.600	+4.100	+4.400	+4.700
Österreich	0-2	+3.200	+7.500	+12.500	+17.400	+21.500	+22.000	+22.900	+23.700	+24.400	+25.200
	3-5	+2.900	+2.800	-700	-2.700	-1.400	+2.200	+5.300	+6.400	+7.100	+7.400
	Gesamt	+6.100	+10.300	+11.800	+14.700	+20.100	+24.200	+28.200	+30.100	+31.500	+32.600

Quelle: Statistik Austria, Bevölkerungsprognose, Jahresmitte nach 1 Jahresschritten. Erstellt am: 03.11.2021. Annahme Betreuungsquoten: Angleichung bundeslandspezifische Entwicklung (0-2-Jährige), erhöhte Inanspruchnahme (3-5-Jährige). Eigene Berechnungen. Gerundet auf Hundert. Die Zu-/Abnahme bezieht sich auf das Referenzjahr 2020.

Nach dem Wachstumsszenario in der Bevölkerung bei gleichzeitigem Anstieg der Betreuungsquote nach der Alternativvariante kommt es insgesamt zu einer starken Zunahme der Inanspruchnahme von Bildungsplätzen bis 2030 um +72.900. Der Zuwachs ist sowohl bei der Gruppe der 0-2-Jährigen als auch bei der Gruppe der 3-5-Jährigen auf einem ähnlichen Niveau.

Bei der differenzierten länderspezifischen Darstellung lässt sich im Vergleich zum obigen Modell eine unterschiedliche Entwicklung beobachten. Durch die Annahme der länderspezifischen Angleichung der Betreuungsquote bei den 0-2-Jährigen kommt es vor allem bei jenen Ländern zu einer stärkeren Zunahme, die aktuell eine geringere Betreuungsquote aufweisen und daher „aufholen“ müssten, um zu Ländern mit einer höheren Betreuungsquote aufzuschließen. Demgemäß kommt es in Oberösterreich und der Steiermark bei den 0-2-Jährigen zu einem starken Zuwachs bei der Inanspruchnahme, während dieser im Burgenland und in Wien kaum gegeben ist.

Hingegen ist in Bezug auf die 3-5-Jährigen nach dem Szenario einer erhöhten Inanspruchnahme im Vergleich dazu nur ein geringer Zuwachs prognostiziert. Lediglich in Wien und in Niederösterreich sind vergleichsweise stärkere Zunahmen zu beobachten, was sich insbesondere durch ein stärkeres Bevölkerungswachstum in dieser Gruppe erklären lässt. Für Wien lässt sich zusätzlich noch feststellen, dass zwar die Betreuungsquote bei den 0-2-Jährigen bundesweit deutlich abgehoben ist, jedoch bei den 3-5-Jährigen unterdurchschnittlich ausgeprägt ist.

7.3.3 Zwischenfazit

In den beiden vorigen Kapiteln wurden ausgehend von unterschiedlichen Annahmen bei der Bevölkerungsentwicklung der 0-5-Jährigen die zu erwartenden Inanspruchnahme nach zwei verschiedenen Szenarien bei der Entwicklung der Betreuungsquoten modellhaft prognostiziert. In Bezug auf die österreichweite Prognose zeigen sich zwischen den beiden Varianten nur geringe Unterschiede. Auch Neuwirth (vgl. 2021) kommt in seiner Prognose bis 2030 auf sehr ähnliche Größenordnungen (+30.550 Bildungsplätze bis 2030, Bevölkerung: Hauptvariante). Basierend auf der wahrscheinlichsten Variante der Bevölkerungsentwicklung ist demnach von einem sehr robusten Wachstum der Inanspruchnahme in Österreich auszugehen, unabhängig davon, ob eine Fortführung des Trends der letzten 10 Jahre oder die Umsetzung von bildungspolitischen Zielsetzungen (Angleichung der länderspezifischen Betreuungsquoten, erhöhte In-

anspruchnahme) angenommen wird. Wobei es hier vor allem zu einem Zuwachs der Inanspruchnahme bei der Gruppe der 0-2-Jährigen kommt. Dies hat zur Folge, dass es zu einem Anstieg der Plätze in betreuungsintensiveren Kleinkindergruppen/Krippen kommt und ein überproportionaler Anstieg des Betreuungspersonals zu erwarten ist.

Ein weiterer Aspekt ist, dass die prognostizierte Inanspruchnahme differenziert nach Ländern ausfällt. Dies wird durch zwei Parameter verursacht: 1) eine länderspezifisch unterschiedliche Prognose bei der Entwicklung der Bevölkerungsgruppe der 0-5-Jährigen und 2) das unterschiedliche Ausgangsniveau und der daraus folgenden Dynamik bei der Entwicklung der Betreuungsquote. Hier unterscheidet sich die Prognose bei der Umsetzung der bildungspolitischen Zielsetzungen (Alternativvariante) je nach Bundesland erheblich vom Szenario, wenn eine Fortführung der Dynamik (Hauptvariante) der letzten Jahre angenommen wird. Werden hingegen die länderspezifischen Entwicklungen auf Österreich aggregiert, gibt es zwischen den beiden Szenarien eher geringe Unterschiede.

7.4 Personalbedarf

In einem weiteren Schritt wird nun kalkuliert, welchen Bedarf an elementarpädagogischem Fachpersonal es gibt, um die Kinder nach aktuellen pädagogischen Standards angemessen zu betreuen. Ein wesentliche Kenngröße ist dabei der Fachkraft-Kind-Schlüssel, d.h. die Anzahl der Kinder, die eine qualifizierte Pädagogin oder ein qualifizierter Pädagoge zu betreuen hat. Der Fachkraft-Kind-Schlüssel, häufig auch Betreuungsschlüssel genannt, ist neben der Gruppengröße und den Raumverhältnissen ein „Indikator für hohe Strukturqualität“ (Hartel et al., 2019, S. 190). Gleichzeitig bildet sich in diesem Indikator auch ab, welcher Personaleinsatz notwendig ist, um eine entsprechende Strukturqualität zu erreichen. Über die optimale Relation gibt es in der elementarpädagogischen Forschung keinen Konsens, jedoch gilt: Je jünger das Kind, desto niedriger sollte der Fachkraft-Kind-Schlüssel sein. Viernickel & Fuchs-Rechlin (2015, zitiert nach Hartel et al., 2019, S.191) geben eine Übersicht der Bandbreite auf Basis von empirischen Befunden:

- Unter 1 Jahr: 1 bis maximal 2 Kinder pro ausgebildete Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen.
- 1-2 Jahre: 2 bis max. 6 Kinder pro ausgebildete Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen.
- 2-3 Jahre: 3 bis max. 8 Kinder pro ausgebildete Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen.
- 3-6 Jahre: 7 bis max. 15 Kinder pro ausgebildete Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen.

Aus der Kindertagesheimstatistik 2020/21 der Statistik Austria kann der realisierte Fachpersonal-Kind-Schlüssel annäherungsweise geschätzt werden. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass der im pädagogischen Alltag realisierte Schlüssel deutlich höher sein dürfte, da Aspekte wie Arbeitszeit (Teilzeit/Vollzeit), Urlaub, Krankenstand, Öffnungszeiten, Gruppengrößen, administrative Tätigkeiten etc. hier nicht abgebildet werden. Für die Prognose bildet diese dennoch die Ausgangsbasis für die weitere Schätzung, da sie den Status quo in den aktuellen Bildungs- und Betreuungsstrukturen abbildet. Aus den Berechnungen gehen erhebliche regionale Unterschiede in der Fachpersonal-Kind-Relation hervor. Bei den Krippen/Kleinkindbetreuungseinrichtungen reicht dabei die Bandbreite zwischen 4,7 (Salzburg) und 10,2 (Vorarlberg). Bei Vorarlberg ist auffällig, dass die Bildung und Betreuung von Kleinkindern in höherem Ausmaß durch Assistenzpersonal durchgeführt wird. Dies entspricht auch dem Hinweis von Neuwirth

(vgl. 2021, S.42), dass es dort für Krippen/Kleinkindbetreuungseinrichtungen zwar eine qualifizierte Fachkraft geben muss, jedoch wird bei der Gruppenbetreuung nicht zwischen Fach- und Hilfskräften unterschieden. Bei den Kindergärten lassen sich ebenfalls deutliche regionale Differenzen erkennen. Hier reicht das Spektrum zwischen 8,8 (Salzburg) und 14,6 (Steiermark).

Tabelle 18: Realisierte Fachkraft-Kind-Relation in Kleinkindbetreuungseinrichtungen und Kindergärten

Jahr 2020/21						
	Fachpersonal ¹	Assistenz ²	Gesamt	Anzahl der Kinder	Fachkraft-Kind-Relation	Personal-Kind-Relation
Krippen, Kleinkindbetreuungseinrichtungen						
<i>Österreich</i>	6.586	6.015	12.601	47.832	7,3	3,8
Burgenland	250	206	456	1.456	5,8	3,2
Kärnten	617	198	815	3.316	5,4	4,1
Niederösterreich	386	269	655	3.073	8,0	4,7
Oberösterreich	917	888	1.805	6.242	6,8	3,5
Salzburg	553	255	808	2.584	4,7	3,2
Steiermark	674	1.023	1.697	4.789	7,1	2,8
Tirol	692	780	1.472	6.100	8,8	4,1
Vorarlberg	579	782	1.361	5.889	10,2	4,3
Wien	1.918	1.614	3.532	14.383	7,5	4,1
Kindergärten						
<i>Österreich</i>	19.503	15.577	35.080	226.923	11,6	6,5
Burgenland	540	314	854	6.532	12,1	7,6
Kärnten	865	397	1.262	11.373	13,1	9,0
Niederösterreich	4.317	4.711	9.028	55.286	12,8	6,1
Oberösterreich	3.843	3.076	6.919	43.533	11,3	6,3
Salzburg	1.650	443	2.093	14.597	8,8	7,0
Steiermark	2.152	1.992	4.144	31.447	14,6	7,6
Tirol	1.606	1.718	3.324	22.219	13,8	6,7
Vorarlberg	1.280	722	2.002	10.304	8,1	5,1
Wien	3.250	2.204	5.454	31.632	9,7	5,8

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Kindertagesheimstatistik 2020/21 der Statistik Austria (Tabelle 10: Kinder in Kindertagesheimen nach dem Geschlecht und Erhalter, Tabelle 22: Betreuungspersonal in Kindertagesheimen nach der Verwendung). Anmerkungen: Die Berechnung erfolgt nur für die Krippen/Kleinkindbetreuungseinrichtungen und Kindergärten. ¹ Darin wurden die Gruppen Leiter/in gruppenführend, Leiter/in unterstützend, Fachpersonal gruppenführend, Fachpersonal unterstützend zusammengefasst. ² lang: Assistent/in, Helfer/in.

Für die Prognose des Personalbedarfs für die Entwicklung des Betreuungsbedarfes werden nun zwei realistische Szenarien definiert:

- 1) **Beibehaltung der Strukturqualität (Status quo):** Hier liegt die Annahme zugrunde, dass sich die aktuell realisierte Fachkraft-Kind-Relation in den nächsten 10 Jahre nicht verändern wird. Für die Prognose des Bedarfs an qualifiziertem Personal werden die länderspezifischen Fachkraft-Kind-Relationen differenziert nach Krippen/Kleinkindbetreuungseinrichtungen (für Kinder bis 2 Jahre) und Kindergärten (für Kinder zwischen 3-5 Jahren) herangezogen.
- 2) **Verbesserung der Strukturqualität:** Diesem Szenario liegt die Annahme zugrunde, dass eine Verbesserung der Strukturqualität auf Basis der Fachkraft-Kind-Relation angestrebt wird. Dabei wird für die Krippen/Kleinkindbetreuungseinrichtungen eine Zielgröße von 1:6 und für Kindergärten von 1:10 für das Jahr 2030 festgelegt. Die Zielgrößen wurden mit Blick einerseits auf die aktuell realisierten Relationen und andererseits auf wissenschaftliche

Empfehlungen festgelegt. Die Annahme ist dabei, dass die Differenz zwischen aktueller Relation und Zielgröße schrittweise mit jedem Jahr abgebaut wird. Für jene Länder, welche die Zielgröße bereits unterschritten haben, soll der Status Quo fortgeführt werden, so eine weitere Annahme (vgl. Annahmen im Anhang, in Tabelle 23).

Für die Prognose des Personalbedarfs werden neben den Annahmen zur Entwicklung des Betreuungsschlüssels die verschiedenen Bevölkerungsszenarien zugrunde gelegt. Zusätzlich wird der Personalbedarf unter der Annahme geschätzt, dass die Entwicklung der Betreuungsquoten aus den letzten 10 Jahren fortgeschrieben wird (Hauptvariante¹⁹). Damit stehen zwei Varianten zur Prognose des Personalbedarfs im Vordergrund. Bei der Variante „Betreuungsschlüssel – Status Quo“ wird prognostiziert, welcher Personalbedarf sich durch die erwartete demografische Entwicklung und die Entwicklung der Betreuungsquote ergibt, bei der gleichzeitigen Annahme, dass sich die Fachpersonal-Kind-Relation nicht ändert, d.h. Parameter zur Strukturqualität nicht verändert werden. Bei der Variante „Verbesserung der Strukturqualität“ soll prognostiziert werden, wie sich der Personalbedarf verändert, wenn bildungspolitisch eine Verbesserung der Fachkraft-Kind-Relation angestrebt wird.

Tabelle 19: Prognose des Bedarfes an qualifiziertem Fachpersonal nach verschiedenen Annahmen zur Bevölkerungsentwicklung, der Betreuungsquoten (Hauptvariante) und des Betreuungsschlüssels

Bevölkerung	Betreuungsschlüssel	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Alterung	Beibehaltung der Strukturqualität	+500	+800	+800	+800	+900	+1.000	+1.100	+900	+700	+500
Hauptvariante		+500	+1.000	+1.200	+1.600	+2.100	+2.800	+3.500	+4.000	+4.300	+4.700
Wachstum		+600	+1.200	+1.800	+2.500	+3.600	+5.000	+6.300	+7.300	+8.200	+9.100
Alterung	Verbesserung der Strukturqualität	+1.000	+1.800	+2.300	+2.800	+3.500	+4.300	+5.000	+5.500	+6.000	+6.200
Hauptvariante		+1.000	+1.900	+2.700	+3.600	+4.800	+6.200	+7.700	+8.900	+10.200	+11.200
Wachstum		+1.100	+2.200	+3.300	+4.700	+6.500	+8.600	+10.800	+12.700	+14.600	+16.300

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Kindertagesheimstatistik 2020/21 und Bevölkerungsprognose der Statistik Austria. Gerundet auf Hundert. Die Zu-/Abnahme bezieht sich auf das Referenzjahr 2020.

Die Prognoseberechnungen ergeben für die Variante „Beibehaltung der Strukturqualität“, dass sich der Bedarf an qualifiziertem Personal bis 2030 um rund 4.700 Stellen erhöhen wird. Im Verhältnis zum aktuell qualifizierten Betreuungspersonalstand ergibt sich damit ein Zuwachs von 14%²⁰. Je nach demografischen Annahmen kann sich der Personalbedarf noch weiters erhöhen (Wachstumsvariante) oder zumindest auf dem Niveau von 2020 bleiben (Alterungsvariante). Es ist demnach nicht davon auszugehen, dass sich der Personalbedarf reduzieren wird, sondern dass er mit hoher Wahrscheinlichkeit zunehmen wird, selbst wenn es keine Veränderungen des Strukturparameters Fachkraft-Kind-Relation geben sollte.

¹⁹ Es wurde vorab auch eine Variante mit der Betreuungsquote – Alternativvariante berechnet. Die Inanspruchnahme von Bildungsplätzen und der daraus folgende Personalbedarf unterscheiden sich auf der aggregierten Ebene (österreichweit) aber zum Szenario Betreuungsquote – Hauptvariante nur geringfügig. Aus Gründen der Übersichtlichkeit fokussieren die Personalbedarfsprognosen daher nur auf die Annahmen der Hauptvariante bei der erwarteten Entwicklung der Betreuungsquoten.

²⁰ Gemäß der Kindertagesheimstatistik von 2020/21 der Statistik Austria gibt es rund 31.200 qualifizierte Betreuungspersonen (Leiter/in gruppenführend, unterstützend; Fachpersonal gruppenführend, unterstützend), die in altersgemischten Einrichtungen, Kindergärten und Krippen/Kleinkindbetreuungseinrichtungen tätig sind (ohne Horte).

Tabelle 20: Prognose des Bedarfs an qualifiziertem Fachpersonal – Betreuungsschlüssel Status quo, Bevölkerungsprognose Hauptvariante, Betreuungsquote Hauptvariante

Szenario	Bundesland	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Bevölkerung: Hauptvariante, Betreuungsquote: Hauptvariante	Burgenland	-	0	0	0	0	0	0	0	0	+100	+100
	Kärnten	-	0	+100	+100	+100	+100	+200	+200	+200	+200	+300
	Niederösterreich	-	+100	+100	+100	+100	+100	+200	+300	+300	+400	+400
	Oberösterreich	-	+100	+200	+200	+200	+300	+400	+400	+500	+500	+600
	Salzburg	-	+100	+100	+100	+200	+200	+200	+300	+300	+400	+400
	Steiermark	-	+100	+100	+100	+200	+200	+300	+400	+400	+500	+500
	Tirol	-	0	+100	+100	+100	+100	+200	+200	+200	+300	+300
	Vorarlberg	-	0	+100	+100	+100	+100	+200	+200	+200	+200	+200
	Wien	-	+100	+300	+500	+600	+900	+1.200	+1.500	+1.600	+1.800	+1.900
	Österreich	-	+500	+1.000	+1.200	+1.600	+2.100	+2.800	+3.500	+4.000	+4.300	+4.700

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der Kindertagesheimstatistik 2020/21 und Bevölkerungsprognose der Statistik Austria. Gerundet auf Hundert. Die Zu-/Abnahme bezieht sich auf das Referenzjahr 2020.

Wird eine zusätzliche Verbesserung der Strukturqualität in Form der Fachkraft-Kind-Relation vorgenommen, so wirkt sich dies auf den zusätzlichen Personalbedarf deutlich aus. Unter den getroffenen Annahmen und der wahrscheinlichsten demografischen Entwicklung ist ein zusätzlicher Bedarf von +11.200 qualifizierten Betreuungspersonen bis 2030 zu erwarten. Damit würde sich ein Zuwachs von rund 35% gegenüber dem aktuellen Stand des qualifizierten Betreuungspersonals (2020/21) ergeben. Die Verbesserung der Fachpersonal-Kind-Relation zieht, den Berechnungen zufolge, eine erhebliche Erhöhung des Personalbedarfs mit sich.

Eine Differenzierung der Prognose „Betreuungsschlüssel – Status quo“ nach Ländern zeigt, dass der zusätzliche Personalbedarf unterschiedlich ausfällt. Mehr als die Hälfte des zusätzlichen Personalbedarfs entfällt auf Wien und Oberösterreich.

7.5 Deckung des Personalbedarfs

Im vorigen Kapitel wurde der Personalbedarf auf Basis der zu erwartenden betreuenden Kinder im Rahmen der strukturell-qualitativen Rahmenbedingungen (Fachkraft-Kind-Relation) prognostiziert. Die Berechnungen deuten darauf hin, dass es in Zukunft einen höheren Personalbedarf geben wird. Für dieses Kapitel ist die Frage leitend, ob die Ausbildungsaktivität in der Elementarpädagogik in der Lage ist, den prognostizierten Personalbedarf zu decken. Der Personalstand in einem Beschäftigungssegment setzt sich zusammen aus dem aktuellen Bestand plus den Zugängen minus den Abgängen. Für den elementaren Bildungsbereich besteht die Schwierigkeit, dass zwar Daten über den Bestand²¹, jedoch nicht über die Zu- und Abgänge aus dem System verfügbar sind. Im Folgenden wird daher modellhaft versucht, sich über verschiedene Datenquellen dieser Frage anzunähern. Diese Modellierung kann daher nur eine grobe Schätzung und die Effekte zentraler Parameter abbilden.

Die Abgänge aus dem System der Elementarpädagogik können vereinfacht durch folgende Faktoren bestimmt werden:

²¹ Gemäß der Kindertagesheimstatistik, die von der Statistik Austria geführt wird.

Abgänge von qualifiziertem Fachpersonal in das System der Alterssicherung: Geschätzt werden kann dieser Aspekt, indem die Altersstruktur des Betreuungspersonals²² dem Regelantrittsalter²³ in die Alterssicherung gegenübergestellt wird. Da hier keine weiteren Daten zur Verfügung stehen, wird angenommen, dass sich die realen Abgänge vor und nach dem Regel-pensionsalter ausgleichen.

Abgänge aus dem Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik und Eintritt in ein anderes Arbeitsmarktsegment oder in die Arbeitslosigkeit: Es ist anzunehmen, dass diese Gruppe dauerhaft aus dem Bereich der Elementarpädagogik ausscheidet. Da hier ebenfalls keine Daten zur Verfügung stehen, wird der Abgang auf Basis der vorliegenden Befragungsdaten geschätzt²⁴. Demnach geben 8,3% der befragten Mitarbeiter/innen an, den Beruf nur mehr kurze Zeit ausüben bzw. sofort wechseln zu wollen. Da Absichtserklärungen und tatsächliche Realisierung nicht immer übereinstimmen müssen, wird die eher konservative Annahme getätigt, dass rund die Hälfte der austrittswilligen Personen, also rund 4% des qualifizierten Fachpersonals pro Jahr, auch real aus dem Beschäftigungssystem austreten.

Wechsel innerhalb des Systems werden nicht berücksichtigt, da Beschäftigte zwar die Einrichtung wechseln, jedoch für die Elementarpädagogik als Fachkraft erhalten bleiben.

Für die Zugänge in das System sind folgende Gruppen relevant:

Eintritt von qualifizierten Fachkräften direkt nach einer einschlägigen Ausbildung: Hier sind insbesondere Absolvent/inn/en von Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP) in den verschiedenen Ausbildungsformen (5-jährige BAfEP, Kolleg, Berufstätige) von Bedeutung. Tertiäre Ausbildungsformen werden hier vernachlässigt, da diese eher auf die Führungs- und Leitungsebene von Einrichtungen abzielen und aktuell nur in einem geringen Volumen gegeben sind²⁵. Für die Schätzung werden Daten aus dem Verbleibsmonitoring der Statistik Austria herangezogen, die für die Schätzung auch übernommen werden²⁶. Demnach traten 54,7% der Absolvent/inn/en einer 5-jährigen BAfEP und 83,7% der Absolvent/inn/en eines BAfEP-Kollegs aus dem Schuljahr 2016/17 in einschlägige Sektoren ein. Zusätzlich wird davon ausgegangen, dass sich der Trend bei der Entwicklung der Absolvent/inn/enzahlen der letzten zehn Jahre fortsetzt

²² Quelle: Kindertagesheimstatistik 2020/21 der Statistik Austria. Betreuungspersonal insgesamt in Kindertagesheimen nach dem Alter 2020/21, Tabelle 21.1. Die Altersstruktur steht in 5-Jahres-Kategorien zur Verfügung. Für die Schätzung werden die 5-Jahres-Kategorien über den Durchschnitt auf ein Jahr annäherungsweise heruntergebrochen.

²³ Das Regel-pensionsalter für Männer ist aktuell 65 Jahre und für Frauen 60 Jahre. Bei Frauen wird das Antrittsalter ab 2024 schrittweise auf 65 Jahre (bis 2033 angehoben). Da nahezu das gesamte Fachpersonal aus Frauen besteht, wird der Abgang vereinfachend nur mit dem Regel-pensionsantritt von Frauen gerechnet. Es wird angenommen, dass sich frühere Abgänge sowie Verbleibe über das Regelantrittsalter ausgleichen, da hier keine Daten zur Verfügung stehen.

²⁴ Befragung der Mitarbeiter/innen in elementaren Bildungseinrichtungen. Fragestellung: Wie lange möchten Sie noch in diesem Beruf tätig sein? Vgl. Kapitel 4.

²⁵ Gemäß der Fachhochschulstatistik haben 34 Personen ein Studium in Sozialmanagement in der Elementarpädagogik (Bachelor) im Studienjahr 2019/20 absolviert. Quelle: unidata.gv.at (abgerufen am: 02.02.2022), Tabellenblatt: Ordentliche Studienabschlüsse nach Fachhochschul-Studiengängen. Ab dem Studienjahr 2021/22 gibt es den Hochschullehrgang Elementarpädagogik an der PH, ab dem Studienjahr 2022/23 wird der Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik an der PH angeboten.

²⁶ Quelle: Verbleibsmonitoring der Statistik Austria. Stand: 24.02.2020. Auswertung für das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Statistisch erfasst wird der Eintritt von Absolvent/inn/en in BAfEP-nahen Sektoren gemäß ÖNACE (Öffentliche Verwaltung, Erziehung und Unterricht, Gesundheits- und Sozialwesen) zwei Jahre nach dem Abschluss.

(2009: 2.017 Absolvent/inn/en; 2019: 2.920 Absolvent/inn/en²⁷). Es wird also von einer leichten Zunahme der Ausbildungsaktivität in der Elementarpädagogik ausgegangen.

Zugänge aus anderen Sektoren des Arbeitsmarktes von Personen mit einer elementarpädagogischen Qualifikation: Dazu gibt es keine valide Datengrundlage. Die Arbeitslosenstatistik zeigt nur allgemein, dass der Bestand an arbeitssuchenden Elementarpädagog/inn/en nur eine sehr marginale Rolle spielt. Arbeitslosigkeit im Berufsbereich der Elementarpädagogik ist demnach bestenfalls in Form von Sucharbeitslosigkeit vorhanden. Personen, die aktuell eine Assistentenposition in der Elementarpädagogik ausüben und sich als qualifizierte Fachkraft weiterqualifizieren wollen, sind unter der Absolvent/inn/enstatistik von BAfEP-Ausbildung abgebildet. Es wird davon ausgegangen, dass der Zugang an qualifizierten Personen, aus anderen Beschäftigungssegmenten eine zu vernachlässigende Größe darstellt.

Zugänge aus der Nicht-Erwerbstätigkeit (Karenz, Krankheit etc.): Auch hier gibt es keine valide Datengrundlage. Für die Schätzung wird davon ausgegangen, dass sich Abgänge und Zugänge in eine vorübergehende Nicht-Erwerbstätigkeit ausgleichen.

Aus Komplexitätsgründen wird die Prognose zur Deckung des Personalbedarfs nur für Gesamtösterreich vorgenommen. Dies begründet sich darin, dass nicht alle Daten differenziert je nach Land vorliegen. Zusätzlich kommen noch Mobilitätseffekte hinzu, die nicht prognostiziert werden können (z.B. Ausbildung in Land a und Beschäftigung in Land b).

In Tabelle 21 wird zunächst das Ergebnis der Berechnung zur erwarteten Entwicklung des Personalstandes auf Basis der oben formulierten Parameter in der Beschäftigungsdynamik und der Ausbildungsaktivität in der Elementarpädagogik dargelegt. Rund 26% des Fachpersonals in elementaren Bildungseinrichtungen haben ein Alter von 50 Jahren oder mehr. Für die Prognosezeitraum bis 2030 ist daher ein relevanter Abgang von Beschäftigten in das System der Alterssicherung zu erwarten. Der Anstieg des Regelantrittsalters für Frauen bis 2033 auf 65 Jahre kann diesen Effekt nur geringfügig dämpfen.

²⁷ Quelle: Bildung in Zahlen 2019/20. Tabelle: Bestandene Reife- und Diplomprüfungen nach Schultypen 1960-2019. Ergebnisse auf Hundert gerundet.

Tabelle 21: Differenz zwischen prognostiziertem Personalbedarf und erwarteter Entwicklung des Personalstandes

Personalbestand	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
Bestand am Anfang des Jahres	-	31.700	30.500	29.400	28.400	27.500	26.600	25.700	24.900	24.100	23.300
Abgang in Alterssicherung	-	-700	-700	-700	-700	-700	-800	-800	-800	-800	-800
Abgang aus Elementarpädagogik	-	-1.300	-1.200	-1.200	-1.100	-1.100	-1.100	-1.000	-1.000	-1.000	-900
Neueintritte nach BAfEP-Ausbildung	-	800	800	900	900	900	1.000	1.000	1.000	1.000	1.100
Bestand am Ende des Jahres	31.700	30.500	29.400	28.400	27.500	26.600	25.700	24.900	24.100	23.300	22.700
Szenario 1:											
Demografische Entwicklung: Hauptvariante, Betreuungsquote: Hauptvariante, Betreuungsschlüssel: Status Quo											
Personalbedarf	31.700	32.300	32.700	33.000	33.300	33.800	34.600	35.200	35.700	36.100	36.400
Differenz Bestand - Bedarf	-	-1.800	-3.300	-4.600	-5.800	-7.200	-8.900	-10.300	-11.600	-12.800	-13.700
Szenario 2:											
Demografische Entwicklung: Hauptvariante, Betreuungsquote: Hauptvariante, Betreuungsschlüssel: Verbesserung											
Personalbedarf	31.700	32.700	33.700	34.500	35.400	36.500	38.000	39.400	40.700	41.900	42.900
Differenz Bestand - Bedarf	-	-2.200	-4.300	-6.100	-7.900	-9.900	-12.300	-14.500	-16.600	-18.600	-20.200

Quelle: eigene Berechnungen. Der prognostizierte Personalbedarf ist aus Tabelle 19 entnommen. Die Parameter zur Berechnung des erwarteten Personalstandes werden in der Textierung dargelegt.

Die Abgänge aus dem Arbeitsmarktsegment der Elementarpädagogik in andere Segmente (Annahme: 4% aller Fachkräfte des jeweiligen Beschäftigungsstandes treten im Laufe eines Jahres aus dem Beschäftigungssystem aus) wirken sich gemäß den Berechnungen in höherem Ausmaß auf den Beschäftigungsstand aus als die Abgänge ins System der Alterssicherung. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Neueintritte in das Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik im Anschluss an die BAfEP-Ausbildung die Abgänge nicht kompensieren können, wenn die aktuelle Ausbildungsaktivität und -teilnahme so wie in den letzten Jahren fortgeschrieben wird. Die Gegenüberstellung zeigt, dass die Neueintritte durch Ausbildung zwar in der Lage sind, die Abgänge in das System der Alterssicherung zu kompensieren, jedoch kann damit nur ein Bruchteil des Abgangs aus dem Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik abgefangen werden, sodass sich in Summe eine Reduktion des Beschäftigungsstandes ergibt. Eine Simulation zeigt, dass der Abgang nicht mehr als 1% des gesamten Personalstandes ausmachen dürfte, damit es bis 2030 zu keiner Abnahme des Beschäftigungsstandes von 2020 kommt.

Wird die prognostizierte Entwicklung des Fachpersonalstandes dem Personalbedarf gegenübergestellt, der sich aus den Hauptszenarien zur Entwicklung der Demografie und der Betreuungsquoten ergibt (ohne Veränderung des Betreuungsschlüssels), so ist bis 2030 ein eklatanter Mangel des qualifizierten Fachkräftepersonals zu erwarten. Mit jedem Jahr vergrößert sich die Lücke zwischen Personalbedarf und Personalbestand bis 2030 auf rund 14.000 qualifizierte Fachkräfte. Für das Szenario Erhöhung der Strukturqualität durch eine verbesserte Fachkraft-Kind-Relation würden demnach bis 2030 sogar rund 20.000 qualifizierte Fachkräfte fehlen.

7.6 Diskussion der Ergebnisse

Die Prognoseberechnungen zur Deckung des Bedarfs an qualifiziertem Fachkräftepersonal bis 2030 zeigen ein ernüchterndes Bild. Es wird unter den aktuellen Bedingungen zu einem eklatanten Mangel an qualifiziertem Fachkräftepersonal für den Prognosezeitraum bis 2030 kommen. Im Folgenden soll kurz diskutiert werden, welche Konsequenzen diese Prognose für das System der Elementarpädagogik mit sich bringt und welche Parameter gestaltet werden können, damit die prognostizierte Fachkräftelücke gedämpft werden kann.

Werden keine weiteren bildungspolitischen Maßnahmen ergriffen, könnte dies zu folgenden systemischen Konsequenzen im Bereich der Elementarpädagogik führen:

- Die Entwicklung der Betreuungsquote orientiert sich am Bestand des qualifizierten Fachpersonals, wenn gleichzeitig die Fachkraft-Kind-Relation aufrecht bleibt. Der Stand des qualifizierten Fachkräftepersonals determiniert das Angebot an Bildungsplätzen, selbst wenn es eine größere Nachfrage geben sollte. Da eine Erhöhung des Personalbestandes nicht zu erwarten ist, würde es auch zu keiner Steigerung der Betreuungsquote kommen. Umgekehrt würde dies bedeuten, dass nicht für alle Kinder, für die ein Betreuungsplatz nachgefragt wird, ein Betreuungsplatz zur Verfügung steht und sich die Lücke zwischen Angebot an und Nachfrage nach Bildungsplätzen in den nächsten Jahren vergrößert.
- Die Fachkraft-Kind-Relation verschlechtert sich durch die Verringerung des Personalstandes und die positive Entwicklung der Betreuungsquote. Dies würde eine Verschlechterung der Strukturqualität und eine höhere Belastung für das Fachpersonal bedeuten. Im Kontext der Befragungsergebnisse zu den Arbeitsbelastungen und -bedingungen des Personals ist anzunehmen, dass dies wiederum zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen und folglich zu einer erhöhten Dynamik von Abgängen aus dem Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik führt, was sich wiederum negativ auf die Fachkräfte-Kind-Relation auswirkt.
- Es wird mehr pädagogisches Assistenzpersonal eingesetzt, welches aufgrund der kürzeren Ausbildungsdauer schneller rekrutiert werden kann. In diesem Fall würde sich zwar die Personal-Kind-Relation verbessern, aber nicht die Fachkräfte-Kind-Relation. Dies würde jedoch durch eine Reduktion der qualifikatorischen Voraussetzungen zu einer Verringerung der Strukturqualität führen.

Folgende bildungspolitische Gestaltungsoptionen sind denkbar, um die prognostizierte Fachkräftelücke zu reduzieren:

- Eine relevante Gestaltungsoption besteht in der **Reduzierung der Abgänge** aus dem Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik. Aus den Ergebnissen der Befragungen der Trägereinrichtungen und des Fachpersonals ergeben sich hier Hinweise, wie die Rahmenbedingungen in der Elementarpädagogik verbessert und damit die Abgänge reduziert werden könnten. Neben einer Verbesserung bei den Aspekten der Arbeitsbedingungen werden auch Faktoren wie eine verbesserte Unterstützung durch Administrations- und Hilfspersonal genannt. Auch eine Verbesserung des Personal-Kind-Schlüssels würde zu einer erhöhten Zufriedenheit führen, was aber wiederum gemäß der Prognose den Personalbedarf erheblich erhöhen würde. Ziel wäre jedenfalls, den Abgang und Verlust von Fachkräften aus dem System so weit wie möglich durch entsprechende Maßnahmen zu reduzieren.
- Durch eine **Verbesserung der Rahmenbedingungen** kann erwartet werden, dass ausgebildete Elementarpädagog/inn/en vermehrt in das Berufsfeld einsteigen bzw. in dieses

wieder zurückkehren. Da die fünfjährige Form der BAfEPs ein großes „Fachkräfte-Reservoir“ hervorbringen (und damit als Ausbildungsform wesentlich sind), könnten durch eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen auch Jahre nach einer abgeschlossenen Ausbildung Wiedereinstiege in das Berufsfeld erreicht werden.

- Ein weiterer Hebel liegt in der **Bereitstellung von differenzierten Ausbildungsplätzen** im Bereich der Elementarpädagogik. Hier gilt es, die Struktur der Ausbildungsformen kritisch zu prüfen. Es zeigt sich an den Einmündungsquoten nach der Ausbildung, dass Absolvent/inn/en eines Kollegs mit einer deutlich höheren Wahrscheinlichkeit in eine einschlägige Beschäftigung einmünden als Absolvent/inn/en aus einer 5-jährigen BAfEP.
- Ergänzend dazu legen die Ergebnisse aus den Befragungen nahe, dass die **Gestaltung der Ausbildung** selbst einer qualitativen Verbesserung bedarf. Aus der Perspektive einiger Mitarbeiter/innen und der Schüler/innen/Studierenden bzw. Absolvent/inn/en ist eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Berufsrealität festzustellen, d.h. die Ausbildung bereitet mitunter nur unzureichend auf den beruflichen Alltag in den Kindergruppen vor. Neben einer Überarbeitung der Ausbildungsinhalte könnte ein erhöhter Praxisanteil helfen, diese Diskrepanz zu überwinden.
- Für die Erhöhung des Potenzials an Fachkräften könnten **verstärkt neue Zielgruppen angesprochen** werden. Dies könnten möglicherweise Quereinsteiger/innen aus anderen Arbeitsmarktbereichen, aber auch ein Fokus auf die Höherqualifizierung des Assistenzpersonals sein. Hier wären begleitende Förderinstrumente (z.B. Ausbildungsgeld) sowie die Ausweitung von berufsbegleitenden Angeboten in Kombination mit Praxisphasen und einem sanften Einstieg in die Beschäftigung hilfreich²⁸.
- Eine **Reduktion des Abgangs in das System der Alterssicherung** könnte eine flankierende Maßnahme sein, um den Fachkräftemangel zu dämpfen. In diesem Kontext könnten Arbeitszeitmodelle angedacht werden, um die Beschäftigten über das Regelantrittsalter hinaus im System zu halten bzw. eventuelle vorzeitige Abgänge zu minimieren. Mögliche Beschäftigungseffekte sind jedoch als gering anzusehen, da ohnehin eine Angleichung des Pensionsalters von Männern und Frauen bis 2033 vorgesehen ist.

Die Übersicht an möglichen Gestaltungsoptionen zeigt, dass verschiedene potenzielle Maßnahmen miteinander in Wechselwirkung stehen. Will man dem prognostizierten Fachkräftemangel entgegengetreten, so gilt es einen abgestimmten Mix an Maßnahmen zu entwickeln, die sich im Idealfall gegenseitig verstärken.

²⁸ Als Beispiel kann hier das Angebot BAfEP-Kolleg „Change“ in Wien angeführt werden. Dieses Angebot spricht verschiedene Zielgruppen an (z.B. Wiedereinsteiger/innen, Arbeitssuchende, Umsteiger/innen). Im ersten Jahr erhalten die Lernenden neben der Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes zusätzlich das „Wiener Ausbildungsgeld“ des WAFF. Ab dem zweiten Jahr werden diese als „Kindergartenpädagogin, Kindergartenpädagoge in Ausbildung“ angestellt und erhalten eine Entlohnung von mindestens Euro 1.800 brutto/Monat.

8 Resümee und Ausblick

8.1 Schlussfolgerungen

Die dargestellten Befunde der quantitativen und qualitativen Erhebungen dieser Studie lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

- **Inanspruchnahme und Angebot:**
 - Die **Inanspruchnahme elementarer Bildungseinrichtungen** hat in den letzten Jahrzehnten stetig zugenommen.
 - Dennoch sind die Möglichkeiten der Inanspruchnahme aufgrund der unterschiedlichen **Angebotsstrukturen in den einzelnen Gemeinden und Ländern sehr unterschiedlich**. Dies betrifft die Trägerschaft, die Größe der elementaren Bildungseinrichtungen und die Zahl der zur Verfügung stehenden Gruppen, die Art der Einrichtung, die zeitliche Verfügbarkeit (in Bezug auf Öffnungszeiten, Schließtage und Ferienbetreuung) sowie auch die Wahlmöglichkeit zwischen unterschiedlichen Einrichtungsformen.
 - Diese **Diversität** beruht auf dem föderalen Prinzip der österreichischen Verfassung: Gesetzgebung und Vollziehung im Bereich der elementaren Bildung liegen bei den Ländern.
 - Die **Verteilung des Personals** auf Verwendungsgruppen wird stark von der Art der Bildungseinrichtung, der Zahl der Einrichtungen und Gruppen sowie der zu betreuenden Kinder beeinflusst.
- **Ausbildungssituation:**
 - In Österreich gibt es für die Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich eigene Schulformen. In den **Bildungsanstalten für Elementarpädagogik** (BAfEP; bis August 2016 Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik – BAKIP) werden die entsprechenden Kompetenzen vermittelt. Diese Schulen schließen mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Personen, die bereits eine Reifeprüfung aus einer anderen Schulform vorweisen können, können die Ausbildung als viersemestriges **Kolleg** absolvieren. Darüber hinaus kann die Ausbildung auch in Form eines fünf- oder sechssemestrigen Kollegs für Berufstätige absolviert werden. Zurzeit werden diese Ausbildungen an 33 BAfEP-Standorten in allen Ländern angeboten. An 25 Standorten werden auch Kollegs geführt, neun BAfEPs bieten weiterführende Lehrgänge an, zwei auch Aufbaulehrgänge.
 - Die Zahl der Absolvent/inn/en ist in den letzten 20 Jahren deutlich angestiegen. Haben im Jahr 2000 1.691 Personen eine derartige Schule mit der Matura abgeschlossen, waren es im Jahr 2020 bereits 2.367. Dies entspricht einem Zuwachs von 40%.
 - Aktuelle Schätzungen zeigen, dass nur ein Teil der Absolvent/inn/en **nach der Ausbildung auch direkt in das Feld der Elementarpädagogik** übergeht: Dementsprechend traten 54,7% der Absolvent/inn/en einer 5-jährigen BAfEP und 83,7% der Absolvent/inn/en eines Kollegs aus dem Schuljahr 2016/17 in einschlägige Sektoren ein. Die **Ursachen** sind vielfältig: z.B. das frühe Eintrittsalter in die Ausbildung, die sofortige Tätigkeit als gruppenführende Elementarpädagog/inn/en. Dies gilt jedoch in wesentlich geringerem Ausmaß für Absolvent/inn/en der Kollegs als für jene der BAfEPs.
 - Bei einer nicht unbeträchtlichen Anzahl von Schüler/inne/n des Abschlussjahrganges bestehen Zweifel, ob die **Entscheidung für die gewählte Schulform** für sie persönlich richtig war: Rund 13% geben an, dass sie diese Schulform eher nicht erneut besuchen

würden, sieben Prozent würden sicher nicht noch einmal dieselbe Wahl treffen. Mehr als ein Drittel (37,3%) dieser Absolvent/inn/en geben als Hauptgrund dafür an, dass die Ausbildung nicht ihren Erwartungen entsprochen habe. 22,6% jener Absolvent/inn/en der 5-jährigen Form, die die gewählte Schulform nicht erneut besuchen würden, glauben, dass sie für den Beruf persönlich nicht so gut geeignet wären.

- Die Ausbildung an den BAfEPs bereitet aus Sicht einiger Absolvent/inn/en (Respondent/inn/en der Online-Erhebung sowie Interviewpartner/innen) nicht immer ausreichend auf die praktische Tätigkeit und die Herausforderungen des Berufsalltags vor.
- Die Rahmenbedingungen in der elementarpädagogischen Arbeit werden in den Praktikumsphasen mitunter als abschreckend empfunden. Unterschätzt wird durchwegs die Anstrengung (körperlich, psychisch und emotional), die mit der Arbeit mit Kindern verbunden ist. Die Integration von Kindern unterschiedlicher ethnischer bzw. sprachlicher Herkunft sowie die Arbeit mit Eltern bzw. Erziehungsberechtigten stellt sich als fordernder heraus, als die Respondent/inn/en erwartet hätten. Die Vorbereitung und die Organisation des Arbeitsalltags erweisen sich ebenfalls als umfangreicher als erwartet, auch der zeitliche Umfang der Arbeit mit Vor- und Nacharbeiten ist größer als erwartet.
- **Personalangebot und -bedarf:**
 - Die **Personalstände der elementaren Bildungseinrichtungen** haben sich über einen Zeitraum von rund 50 Jahren nahezu versechsfacht: 2020/21 sind es beinahe 63.000 Beschäftigte (gegenüber 10.600 im Jahr 1972/73). Dies begründet sich vor allem in einer viel stärkeren Inanspruchnahme von elementaren Bildungsangeboten, die wiederum v.a. auf eine wesentlich höhere Erwerbsbeteiligung von Frauen zurückzuführen ist.
 - Die **Arbeitsmarktlage für Personen**, die im elementaren Feld tätig sind oder zukünftig tätig sein wollen, stellt sich sehr günstig dar. Die Zahl der offenen Stellen übersteigt meist die Zahl jener Personen, die eine Beschäftigung in einer elementaren Bildungseinrichtung suchen.
 - Im Rahmen der Studie wurde auch eine **Bedarfsprognose für den Zeitraum 2030** durchgeführt. Dem prognostizierten Personalbedarf auf Basis der erwarteten Inanspruchnahme von Bildungsplätzen wurde dabei die prognostizierte Entwicklung des Fachkraftpersonalstandes gegenübergestellt.
 - Ausgehend vom Beschäftigungsstand von 2020 wurde dazu ein einfaches **Modell** definiert, das Abgänge in die Alterssicherung und in andere Beschäftigungssegmente sowie die erwarteten Neu-Eintritte von Absolvent/inn/en in das Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik berücksichtigt.
 - Die Prognoseberechnungen zur **Deckung des Bedarfs an qualifizierten Fachkräften** zeigen, dass dieser **unter aktuellen Voraussetzungen nicht gedeckt** werden kann.
 - Werden keine weiteren bildungspolitischen Maßnahmen ergriffen, könnte dies zu folgenden **systemischen Konsequenzen im Bereich der Elementarpädagogik** führen:
 - **Der Stand des qualifizierten Fachkräftepersonals determiniert das Angebot an Bildungsplätzen**, selbst wenn es eine größere Nachfrage geben sollte. Da unter den aktuellen Voraussetzungen keine Erhöhung des Personalbestandes zu erwarten ist, würde es auch zu keiner Steigerung der Betreuungsquote kommen. Umgekehrt würde dies bedeuten, dass nicht für alle Kinder, für die ein Bildungsplatz nachgefragt wird, ein solcher zur Verfügung steht und sich die Lücke zwischen Angebot an und Nachfrage nach Plätzen vergrößert.

- **Die Fachkraft-Kind-Relation verschlechtert sich bei einer positiven Entwicklung der Betreuungsquote und gleichzeitig stabilem Personalbestand.** Dies würde eine Verschlechterung der Strukturqualität und eine höhere Belastung für das Fachpersonal bei der Bildung und Betreuung der Kinder bedeuten. Im Kontext der Befragungsergebnisse zu den Arbeitsbelastungen und -bedingungen des Personals ist anzunehmen, dass dies wiederum zu einer Verschlechterung der Arbeitsbedingungen und folglich zu einer erhöhten Dynamik der Abgänge aus dem Beschäftigungssystem der Elementarpädagogik führen würde, was sich wiederum negativ auf die Fachkräfte-Kind-Relation auswirken würde.
- **Es wird mehr pädagogisches Assistenzpersonal eingesetzt, das aufgrund der kürzeren Ausbildungsdauer schneller rekrutiert werden kann.** In diesem Fall würde sich zwar die Fachkräfte-Kind-Relation verschlechtern, aber nicht die Personal-Kind-Relation. Auch dies würde aber durch eine Reduktion der qualifikatorischen Voraussetzungen des Personals zu einer Verringerung der Strukturqualität führen.

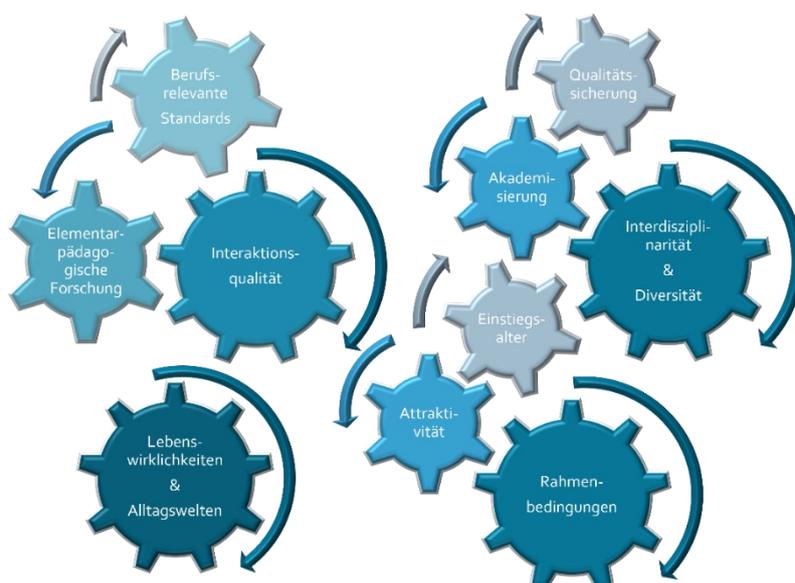
8.2 Handlungsempfehlungen

Einen Qualitätsrahmen schaffen: 10 mögliche Perspektiven zur Verbesserung des elementarpädagogischen Berufsfeldes

Ausgehend von den empirisch aufgezeigten Befunden des quantitativen und qualitativen Teils der vorliegenden Studie ergeben sich folgend subsummierte Empfehlungen für unterschiedliche Handlungsfelder im Bereich der Elementarpädagogik. Dieser sogenannte „Qualitätsrahmen“ könnte als Ausgangspunkt für einen länderübergreifenden Abstimmungsprozess zur Ausgestaltung bzw. Weiterentwicklung diverser Rahmenbedingungen der elementaren Bildungsarbeit und wissenschaftlichen elementarpädagogischen Forschung herangezogen werden.

Die „10 möglichen Perspektiven“ stellen empirisch erforschte und geschlussfolgerte Themenbereiche des quantitativen und qualitativen Teils dar, welche wie Zahnräder ineinandergreifen und einander stets bedingen (siehe nächste Abbildung).

Abbildung 42: 10 mögliche Perspektiven zur Verbesserung des elementarpädagogischen Berufsfeldes



1. Adäquate Rahmenbedingungen durch Personalressourcen schaffen

Personalressourcen sind ein wichtiger Teil für adäquate Rahmenbedingungen.

Der „Nationale Bildungsbericht Österreich 2018“ erläutert unter anderem die strukturellen und interaktionalen Auswirkungen des Fachkraft-Kind-Schlüssels in elementaren Bildungseinrichtungen (vgl. Hartel et al., 2019, S. 190f.). Der auf die arbeits- und kindbezogenen Bildungszeiten berechnete Fachkraft-Kind-Schlüssel gilt als ein „Strukturmerkmal der Qualität in Kindertageseinrichtungen“ (Viernickel, Schwarz, 2009, S. 7) und unterscheidet sich von der Fachkraft-Kind-Relation, die die „Betreuungsrelation aus der Perspektive der Kinder“ (ebd., S. 8) beschreibt. Um kindliche „Anzeichen von Wohlbefinden“ (ebd., S. 11) in der pädagogischen Arbeit zu gewährleisten, sind Unterstützungs- und intensive Interaktionsprozesse nötig (vgl. Hartel et al., 2019, S. 190f.). Des Weiteren hat die Infrastruktur in Kindertageseinrichtungen erhebliche Auswirkungen auf die Bildungsqualität der Kinder (vgl. Weber, Herrmann, 2005, S. 20).

Der Beruf des Elementarpädagogen/der Elementarpädagogin ist psychisch und physisch fordernd. Es wäre daher sinnvoll, einen Pool an Springer/inne/n und Ersatzkräften für Ausfälle, wie Krankenstände oder Sabbaticals von elementarpädagogischen Fachkräften zu schaffen, um die psychischen und physischen Belastungen der im System Verbleibenden zu verringern. Zudem ist mehr Arbeitszeit für die Vielzahl an Arbeitsaufgaben notwendig, denn Elementarpädagog/inn/en opfern oftmals ihre Freizeit dafür. Diesbezüglich wäre dann auch mehr Regenerationszeit nötig.

Die Analysen zeigen, dass die (der föderalen Struktur geschuldeten) unterschiedlichen rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen elementarer Bildungseinrichtungen nicht nur zu einem unterschiedlich strukturierten Angebot für Eltern und Erziehungsberechtigte führen, sondern auch zu unterschiedlichen Arbeitsbedingungen für Elementarpädagog/inn/en und Assistent/inn/en. Dies gilt es durch eine Vereinheitlichung in Bezug auf Gruppengrößen, Betreuungsschlüssel, aber auch auf Arbeitszeitmodelle, Öffnungszeiten etc. zu reduzieren. Maßnahmen wie eine einheitliche Trägerlandschaft, gleiche Arbeitsbedingungen und eine einheitliche gute Entlohnung sollten umgesetzt werden. Die alleinige Zuständigkeit des Bundes für den Elementarbereich soll forciert werden. Die Bezahlung der elementarpädagogischen Fachkräfte sollte nicht allein vom Träger abhängig sein, sondern für Österreich einheitlich geregelt werden.

➔ **Es empfiehlt sich, der steigenden Anzahl an planungs- und qualitätsbezogenen Tätigkeiten in der Elementarbildung, den strukturellen Herausforderungen sowie Kindern bzw. Familien mit diversen Lebensrealitäten und Alltagswelten zu begegnen, indem mehr einschlägig ausgebildete Fachkräfte sowie interdisziplinäre Teams beschäftigt werden. Die Senkung des Fachkraft-Kind-Schlüssels ist zudem essenziell dafür, dass professionelles und qualitatives Arbeiten ermöglicht und gewährleistet wird. Durch eine Verbesserung der Rahmenbedingungen kann erwartet werden, dass ausgebildete Elementarpädagog/inn/en vermehrt in das Berufsfeld einsteigen bzw. nach Abwesenheit wieder in dieses zurückkehren. Elementarpädagogische Fachkräfte, die nicht aktiv im Beruf stehen, stellen trotzdem zu jeder Zeit ein unverzichtbares pädagogisches Arbeitskräftereservoir für Österreich dar. Darüber hinaus gilt es, österreichweit vergleichbare Rahmenbedingungen (u.a. in Bezug auf Gruppengröße und Entlohnung) zu schaffen.**

Mögliche Handlungsableitungen

- **Fachkraft-Kind-Schlüssel:** Anpassung an wissenschaftliche Empfehlungen. In Gruppen von unter Dreijährigen 1:3 bzw. 1:4, in Gruppen von Drei- bis Sechsjährigen 1:6 bzw. 1:8, in Gruppen von Fünf- bis Sechsjährigen 1:10 (vgl. Viernickel, Schwarz, 2009, S. 2, 9).
- **Unterstützungssysteme:** Schaffung eines einrichtungsübergreifenden Pools an Springer/innen/n und Ersatzkräften für krankheitsbedingte Ausfälle oder Sabbaticals von elementarpädagogischen Fachkräften.
- **Angleichung der Rahmenbedingungen:** Etablierung eines österreichweit verbindlichen Entlohnungsschemas (in Form eines Kollektivvertrags unabhängig von der Art der Trägerschaft) und Vereinheitlichung von Gruppengrößen und Betreuungsschlüssel.
- **Lebensweltorientierte Gestaltung von Bildungsräumen:** Intergenerationale Bildungs-umgebungen schaffen und vermehrte Sichtbarmachung der elementaren Bildungseinrichtungen in Sozialräumen von Gemeinden/Städten (Parks, Fußgängerzonen, Sport- und Freizeitgelände, Urban Gardens, betreutes Wohnen etc.) anstreben.
- **Netzwerkarbeit und Bildungsortkooperationen:** Finanzielle Förderung von Bildungsortkooperationen der elementaren Bildungseinrichtungen mit Wirtschaftsbetrieben, Vereinen, Schulen, Institutionen der Sozialen Arbeit etc.
- **Grenzübergreifende Fachkooperationen:** Finanzielle Fördermodelle für grenzübergreifende Fachkooperationen mit Kolleg/inn/en aus anderen europäischen Ländern, inkl. Auslandsaufenthalt.
- **Job-Shadowing und Best Practice:** Job-Shadowing als Hospitationsansatz aus der Personal- und Organisationsentwicklung (vgl. Godat, 2020, o. S.) bietet Mitarbeiter/innen in elementaren Bildungseinrichtungen die Möglichkeit, einander einrichtungsübergreifend zu begleiten, die Details der jeweiligen Bildungsarbeit sowie den einrichtungsspezifischen Habitus zu beobachten und für die eigene Berufspraxis weiterzuentwickeln. Diese Praktik kann trans- und/oder überregional gestaltet und von regelmäßigen Reflexionstreffen begleitet sein.

2. Attraktivitätssteigerung des Berufsfeldes durch Diversität des Personals weiterdenken

Die Gründe für den Verbleib oder Exit aus dem Berufsfeld sind vielfältig und vielschichtig.

Deshalb wird es notwendig sein, diesem Umstand mit ebenso vielseitigen Antworten zu begegnen. Bedacht werden sollte – neben der Erhöhung geschlechterdiverser Teams – auch der Aspekt der Diversität in Bezug auf die Attraktivitätssteigerung für elementarpädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund, denn diese steigen vermehrt wieder aus dem Berufsfeld aus oder gar nicht erst ein. Die Gründe dafür sind unter anderem schlechtere Aufstiegsmöglichkeiten und diverse Diskriminierungserfahrungen (vgl. Akbaş, 2017, S. 356f.). Weiters ist in Bezug auf zusätzliches personelles Potential auch der Fokus auf ältere Mitarbeiter/innen zu legen. Denn neben dem Faktor des demografischen Wandels und der überalternden Gesellschaft sind ältere, erfahrene Elementarpädagog/innen ein nicht zu unterschätzender Teil der Institutionen. Dahingehend wäre vor allem auf die Förderung der körperlichen und mentalen Gesundheit dieser Personen zu achten (vgl. Darius et al. 2021: 235). Ebenso könnte eine Reduktion der Abgänge in das System der Alterssicherung eine flankierende Maßnahme sein, um den Fachkräf-

temangel zu dämpfen. So könnten Arbeitszeitmodelle angedacht werden, um die Beschäftigten über das Regelantrittsalter hinaus im System zu halten bzw. vorzeitige Abgänge zu minimieren.

➔ **Es empfiehlt sich, die Attraktivitätssteigerung des Berufsfeldes für die generelle Diversität von Menschen zu öffnen – wie beispielsweise für Fachkräfte mit Migrations- oder Fluchthintergrund. Arbeitszeitmodelle für elementarpädagogische Fachkräfte, die in das System der Alterssicherung übertreten, könnten zudem gegen den steigenden Fachkräftemangel wirken.**

Mögliche Handlungsableitungen

- ➔ **Konzepte für mehr Diversität im elementarpädagogischen Personal:** z.B. Inklusive Gestaltung der Stelleninsetrate, vermehrter Einsatz von Zivildienern, Angebot einschlägiger Umschulungsmöglichkeiten (für Quereinsteiger/innen), Elementarpädagogik als Ausbildungsmöglichkeit bzw. berufliche Qualifikation für Männer nach absolviertem Zivildienst andenken.
- ➔ **Ehrenamtliche Mitarbeit:** Öffnung der Einrichtung für ehrenamtliche Mitarbeiter/innen aus anderen Professionen. Die Bildungsarbeit mit den Kindern obliegt weiterhin der elementarpädagogischen Fachkraft.
- ➔ **Professionsübergreifende Bildungsprojekte:** Beauftragung von Personen aus anderen Professionen für kooperative Bildungsprojekte (Technik, Gesundheit & Medizin, Wirtschaft, Handwerk, IT etc.). Die pädagogische Projektleitung obliegt der elementarpädagogischen Fachkraft.
- ➔ **Berufsorientierung:** Jugendliche aus unterschiedlichen Schultypen „schnuppern“ über einen zu definierenden Zeitraum, mindestens ein Jahr vor Abschluss der Pflichtschule, regelmäßig in einer elementaren Bildungseinrichtung, um einen realistischen Einblick in den Berufsalltag zu erhalten.
- ➔ **Elementarpädagogik und Gender:** Gesellschaftliche Narrative über die frühkindliche Bildung halten sich, vor allem bezogen auf das weibliche Geschlecht, hartnäckig. Spezielle Hospitationsmaßnahmen/-programme seitens des AMS zur Berufsorientierung bzw. Umschulung für Männer könnten das Berufsfeld langfristig öffnen.
- ➔ **Ältere Elementarpädagog/inn/en:** Gezielte Gesundheitsförderung, um erfahrene Elementarpädagog/inn/en länger im Beruf zu halten. Forcierung flexibler Arbeitszeitmodelle.

3. Forcierung von elementarpädagogischen Ausbildungen mit höherem Ausbildungs- und Einstiegsalter, Kolleg- oder Quereinsteigsangeboten

Die Ausbildungs- und/oder Berufswahl ist eine wichtige und weitreichende Entscheidung im Jugendalter.

Es gibt kaum Literatur, die sich mit dem Einstiegsalter Jugendlicher in berufsbildenden sozialen Schulen, in diesem Fall der 5-jährigen BAfEP, auseinandersetzt. Es kommt nicht selten vor, dass Jugendliche in der Adoleszenz mit derart großen Entscheidungen überfordert sind und aufgrund dessen ihre schulischen und/oder beruflichen Entscheidungen nicht autonom treffen

oder treffen können/dürfen (vgl. Braun, 2020, S. 221). Ein weiterer Aspekt des frühen Einstiegsalters könnte das Unvermögen sein, ein ausreichendes Verständnis für relevante elementarpädagogische Bildungsinhalte zu entwickeln. Dies könnte in der Ausbildung zu einem niedrigeren Kompetenzniveau (vgl. Eichen, Krenn-Wache, 2020, S. 279) und Praxistransfervermögen beitragen.

Bei Kolleg-Absovent/inn/en lässt sich eine geringere Häufigkeit von Ausbildungsabbrüchen beobachten (als bei Absolvent/inn/en der BAfEPs), was gleichzeitig bedeutet, dass es zu mehr Berufseinstiegen dieses Ausbildungszweiges kommt. Ob ein Zusammenhang zwischen dem Berufseintritt bzw. Ausbildungsabbruch und dem höheren Ausbildungs- und Berufseinstiegsalter besteht, muss noch empirisch geklärt werden. Generell lässt sich festhalten, dass die elementarpädagogische Grundausbildung als Chance und Sprungbrett für weitere pädagogische Berufe gesehen werden kann, da sie willkommene Sozial- und Zukunftskompetenzen vermittelt. Der Anteil der praktischen Ausbildung kann durchaus als Gewinn und positive Säule gesehen werden, welcher die BAfEPs als wichtigen Pfeiler im berufsbildenden Schulwesen betont. Für einen möglichen Ausbau des Ausbildungsangebotes gilt es, im Hinblick auf die Deckung des Fachkräftebedarfes, sorgfältig abzuwägen zwischen einer bildungssystembezogenen und einer investitionsorientierten Perspektive. Eine bedarfsgerechte Mischung des Ausbildungsangebotes für unterschiedliche Adressat/inn/en-Gruppen ist weiterhin anzustreben, um verschiedene Zielgruppen anzusprechen: jugendliche Menschen, Personen mit Reifeprüfung, Quereinsteiger/innen etc.

➔ **Es lässt sich vermuten, dass mit einem höheren Einstiegsalter in die Ausbildung auch eine bewusstere Berufsentscheidung einhergeht und dies somit auch zu einer höheren Verbleibquote im Berufsfeld führt. Insofern wären entsprechende Angebote zu forcieren und weiterhin unterschiedliche Adressat/inn/en-Gruppen anzusprechen. Die elementarpädagogische Berufsausbildung junger Menschen (auch wenn sie nicht gleich in den Beruf einsteigen) eröffnet die länderübergreifende Zukunftschance, dass sie dem Bildungssystem als kompetente Fachkräfte erhalten bleiben und ein nicht zu unterschätzendes Fachkräftereservoir stellen. Zudem vermittelt die Elementarpädagogik ein stabiles Berufsfeld der Zukunft.**

Mögliche Handlungsableitungen

- ➔ **Einstiegsalter:** Vermehrte Forschungsaktivitäten/Vergleichsstudien zum Aspekt des Eintrittsalters in die elementarpädagogische Berufsausbildung (Kolleg vs. 5-jährige BAfEP).
- ➔ **Kolleg-Standorte:** Erweitern, wobei gerade hier auf vertiefte Praxiserfahrung und -reflexion geachtet werden soll. Da die Kollegs aufgrund der zuvor erworbenen Universitätsreife eine kürzere Ausbildungsdauer als die 5-jährige BAfEP vorsehen, soll im Kolleg verstärkt auf die Vermittlung des berufsspezifischen Anteils geachtet werden.
- ➔ **Bachelor- und Masterstudiengänge zur Elementarpädagogik:** Erweitern, wobei curricular differenziert werden müsste, ob diese an Fachhochschulen, Pädagogischen Hochschulen in Form von Hochschullehrgängen oder an Universitäten angeboten werden.
- ➔ **Bildungsdirektionen der Länder:** Bildungsdirektionen definieren für ihren Zuständigkeitsbereich, welche Form der elementarpädagogischen Ausbildung am ehesten dem aktuellen Bedarf entspricht und können anlassbezogen das Bildungsangebot einer bisher 5-jährigen BAfEP-Klasse in eine Kolleg-Klasse verändern.

4. Elementarpädagogische Qualität durch Qualitätskooperationen sicherstellen

Elementarpädagogische Qualität orientiert sich an den Perspektiven, Lebenswelten und Bedürfnissen aller Beteiligten in der elementaren Bildungseinrichtung.

Der Begriff der pädagogischen Qualität ist nach Tietze (2008, S. 17) nicht eindeutig definierbar, da er sämtliche Parteien (Erziehungsberechtigte, Pädagog/inn/en, Träger und Kinder) gleichzeitig betrifft. Primär werden in der Qualitätsdebatte die Bedürfnisse der Kinder beachtet (vgl. Tietze, 2008, S. 17), was jedoch nicht die ganze Realität in elementaren Bildungseinrichtungen abbildet: Hinzugezählt werden müssen die Lebenswelten der Erziehungsberechtigten und Familien, der Institutionen per se und der elementarpädagogischen Fachkräfte (vgl. Michitsch, 2021, S. 135). Ein weiterer Faktor zum Ausbau elementarpädagogischer Qualität ist die Förderung und Wahrnehmung von Selbstbildungsprozessen – nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den elementarpädagogischen Fachkräften (vgl. ebd., S. 308). Pädagogische Konzepte zur Qualitätssicherung bzw. -steigerung bieten Orientierung und fördern die Weiterentwicklung der elementaren Bildungseinrichtungen (vgl. Schäfer-Pichula, 2020, o. S.). Ausdifferenzierte Modelle der Struktur-, Prozess-, Ergebnis-, Orientierungs- und Kontextqualität sollen für elementare Bildungseinrichtungen zugänglich sein. Ebenso ist die Vor- und Nachbereitungszeit bzw. „mittelbare pädagogische Arbeit“ (Viernickel, Schwarz, 2009, S. 6) ein wichtiger Faktor elementarpädagogischer Qualität. So ist eine bundesweite Erhöhung bzw. Vereinheitlichung der Vor- und Nachbereitungszeit anzustreben, da sie länderübergreifend nicht einheitlich geregelt und teilweise viel zu tief angesetzt ist (bei Vollanstellung: bspw. Kärnten – 2,5 Std., Niederösterreich – 5 Std., Oberösterreich – 7 Std. pro Woche).

➔ **Es empfiehlt sich, zur Steigerung bzw. Umsetzung der elementarpädagogischen Qualitätsansprüche, für konstruktive Rahmenbedingungen (u.a. Organisation und Management) zu sorgen und diese als wirkungsvolle Basis für die pädagogische Arbeit mit dem Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan zu betrachten. Ebenso sind Aspekte der Selbstbildung und Lebensweltorientierung zu berücksichtigen sowie eine länderübergreifende Vereinheitlichung bzw. Erhöhung der Vor- und Nachbereitungszeiten anzustreben.**

Mögliche Handlungsableitungen

- **Die Qualität weitertragen:** Regelmäßige und vertiefende Weiterbildungsveranstaltungen zum elementarpädagogischen Qualitätsbegriff für *sämtliche* in der elementaren Bildungseinrichtung Beschäftigte.
- **Pädagogische Beobachtungsqualität ausbauen:** Österreichweite Implementierung von standardisierten Beobachtungsmanualen zur frühkindlichen Bildung und Entwicklung, wobei die elementaren Bildungseinrichtungen individuell aus einem Pool an möglichen (mit einer Expert/inn/en-Kommission abgestimmten) und an die Gegebenheiten der jeweiligen Bildungseinrichtungen angepassten Beobachtungsmanualen wählen können.
- **Bundesweite Ausbildung:** Ausbildung zum/zur elementarpädagogischen Qualitätsbeauftragten in elementaren Bildungseinrichtungen. Damit verbunden ist die Qualitätssicherung in Verbindung mit Weiterqualifizierung und Karrieremöglichkeit innerhalb der Einrichtung als Qualitätsbeauftragter/Qualitätsbeauftragte.
- **Entwicklung eines „Elementarpädagogischen Qualitätsrades“:** Stufenweise aufgebautes Manual mit Checklisten, Maßnahmen und definierten Qualitätsbereichen und -kriterien für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.
- **Qualität und Staff Mobility:** Praxisorientierter Abgleich des Qualitätsbegriffes. Österreichweite Hospitationen der elementaren Fachkräfte in den elementaren Bildungseinrichtungen für Abgleich und Interpretation gelebter, institutioneller Qualität (könnte gekoppelt mit oder entkoppelt von der Ausbildung zum/zur elementarpädagogischen Qualitätsbeauftragten absolviert werden).
- **Qualitätsbegriff und Qualitätskooperationen:** Elementare Bildungseinrichtungen kooperieren mit ansässigen Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Unversitäten und werden von ihnen durch wissenschaftliche Expertise in der Entwicklung eines individuellen Qualitätsbegriffes begleitet.

5. Professionalität und Akademisierung durch wissenschaftliche Untermauerung der elementaren Bildungspraxis fördern

Eine durchgängige Akademisierung des elementarpädagogischen Berufsfeldes begünstigt die Implementierung wissenschaftlich-pädagogischen Wissens in die Praxis.

Die Elementarpädagogik würde durch den Ausbau akademischer Bildungsmöglichkeiten viel stärker als eigener Forschungsbereich angesehen und wahrgenommen werden (vgl. Michitsch, 2021, S. 209, 214). Die Akademisierung könnte durch ihre Ausbildungsmodalitäten zusätzlich Tür und Tor für mehr Diversität unter den Auszubildenden öffnen. Weiters würde sie in der Elementarpädagogik ein höheres Ausbildungsalter bedeuten, was dazu führen könnte, dass die Berufswahl bewusster und reflektierter getroffen werden würde. Dadurch könnte der Berufseinstieg nach Beendigung der Ausbildung um circa 30% gesteigert werden (vgl. Kobler et al., 2018, S. 59f).

Die Beschäftigung von praxiserfahrenen Lehrer/inne/n für praxisrelevante Gegenstände in den BAfEPs (zum Beispiel Didaktik, Pädagogik, Inklusive Pädagogik, Praxisbegleitung) sollte erhöht werden. Eine vertiefende schulische Ausbildung sollte besser auf die Herausforderungen von Kindern/Familien mit besonderen Bedürfnissen vorbereiten. Neben einer Überarbeitung der Ausbildungsinhalte könnte ein erhöhter Praxisanteil helfen, diese Diskrepanz zu überwin-

den. Damit wäre anzunehmen, dass dadurch die Übertrittsquote von der Ausbildung in die Beschäftigung erhöht werden kann. Der Professionalitätsanspruch sollte durch eine aktive Weiterbildungskultur, Beratungsangebote, Mentoringprogramme, Selbstevaluierungstools und die unterstützte Einführung in die Grundlagendokumente und ihre Umsetzung, erfüllt werden. Eine weitere Grundsäule in der Entwicklung von Professionalität stellt die Stärkung und Entwicklung der Führungskräfte dar.

➔ **Es empfiehlt sich, Akademisierung zu forcieren, damit auch das Handlungsrepertoire der Fachkräfte durch die wissenschaftliche Untermauerung des elementarpädagogischen Praxiswissens profitiert. Wichtig ist es in diesem Zusammenhang aber auch, wissenschaftliche Theorien zur frühen Bildung mit der elementaren Bildungspraxis zusammenzuführen, dadurch ein ausreichendes Maß an Praxisstunden bzw. pädagogisch-praktischen Übungen zu gewährleisten und somit mehr reflektierte Praxisnähe zu gewinnen (vgl. Koch, 2021, S. 14). Gleichzeitig gilt es, die Praxiselemente der Ausbildung zu verstärken und ausreichende Weiterbildungsangebote, auch im Bereich der Führungskräfte, bereitzustellen.**

Mögliche Handlungsableitungen

- ➔ **Third Mission:** Aktuelles akademisches Wissen in die Gesellschaft transferieren. Verbreitung elementarpädagogischer Forschungsergebnisse in die Gesellschaft, Einbindung der Bevölkerung in Forschungsprozesse (Citizen Science), niederschwellige Forschungsbeteiligung für Kinder (Partizipative Forschung) sowie anwendungsnahe bzw. praxisverbundene Studienbeteiligung für elementarpädagogische Fachkräfte (vgl. auch Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden, 2020).
- ➔ **Gezielter Aus- und Aufbau:** Universitäts- oder FH-Masterstudien in der Elementarpädagogik anbieten. Bachelorstudien in der Elementarpädagogik weiterhin an den PHs belassen – dadurch: Wegfall der länderspezifischen Leiter/innen-Ausbildung.
- ➔ **Stufenmodell fachspezifischer Entwicklung:** Der stufenweise Aufbau von pädagogischer Sicherheit und Kompetenz kann nur durch einen systematisch definierten und begleiteten Aufbau von Fachkompetenzen gelingen (ähnlich den Facharbeiter/inn/en- und Meister/inn/en-Modellen aus dem Handwerk). Deshalb sollten elementarpädagogische Fachkräfte verpflichtend zwei Jahre Berufserfahrung und begleitendes Mentoring vorweisen, um eine gruppenleitende Funktion erlangen zu können.
- ➔ **Ausbau der praxisbezogenen Ausbildungsinhalte:** Überarbeitung der Lehrpläne mit Fokus auf praxisrelevante Bereiche unter verstärkter Einbeziehung von Berufspraktiker/innen/n.
- ➔ **Professionalisierung der Führungskräfte:** Ausweitung von Weiterbildungsangeboten für Führungskräfte zu den Themenbereichen Unternehmensführung, Personalführung und -bindung, Konflikt- und Konsensmanagement.

6. Interdisziplinarität und Diversität durch Lebensweltorientierung forcieren

Die elementare Bildungseinrichtung übernimmt eine wichtige Funktion im sozialräumlichen Feld und bietet wertvolle soziale Dienstleistungen und Kooperationen mit und für Familien.

Die unterschiedlichen Lebenswelten der Beteiligten können Spannungen verursachen, wobei die Zusammenführung der Sozialen Arbeit mit der Elementarpädagogik die verschiedenen Alltagswelten der Beteiligten berücksichtigen und dahingehend auf ihre Lebensverhältnisse zugeschnittene Bewältigungsstrategien anbieten könnte. Dabei helfen (selbst-)reflektierte Sichtweisen der Elementarpädagog/inn/en, Vorurteile zu vermeiden bzw. (frühzeitig) zu erkennen (vgl. Thiersch, 2015, S. 55). Aspekte der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und Prozessbegleitung in familiär herausfordernden Lebenssituationen müssen deutlicher hervorgekehrt und mit der Relevanz frühpädagogischer Arbeit verbunden werden (vgl. Michitsch, 2021, S. 148f.). Elementare Bildungseinrichtungen und deren interdisziplinäre Kooperationsstellen bieten einen realistischen Blick in die „erschweren Jobbedingungen für Eltern oder belastenden Lebensumstände, die es den Eltern versagen, emotional adäquat für ihre Kinder zu sorgen“ (ebd., S. 149). Des Weiteren ist eine klare Tätigkeitsbeschreibung für elementarpädagogische Fachkräfte relevant, um einerseits die Erfordernisse des Berufsfeldes einheitlich zu definieren und auf der anderen Seite die Abgrenzung zu anderen Professionen (z.B. Soziale Arbeit) zu ermöglichen. Zwar existieren im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan Aspekte wie Rollenverständnis elementarpädagogischer Fachkräfte, Prinzipien und Rahmenbedingungen für kindliche Bildungsprozesse, pädagogische Qualität und Transitionsgestaltung (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abt. I/4 2009/2020), jedoch wäre eine klare Aufstellung der berufsspezifischen Tätigkeiten eine zusätzliche Orientierungshilfe für aktive elementarpädagogische Fachkräfte, Studierende der Elementarpädagogik oder Menschen in der Berufsorientierung.

➔ **Es empfiehlt sich, die unterschiedlichen Lebensverhältnisse von Kindern zu berücksichtigen, die die elementaren Bildungseinrichtungen zu unverzichtbaren Anlaufstellen werden lassen. Dabei kann besonders ein interdisziplinäres Team unterstützend sein, das durch transparente Tätigkeitsbeschreibungen Klarheit und Kompetenz in seinem professionellen Handeln erlangt und vermittelt.**

Mögliche Handlungsableitungen

- ➔ **Verbindung der Professionen:** Elementarpädagogik und lebensweltorientierte Soziale Arbeit in der Praxis situationsorientiert zusammenführen.
- ➔ **Tätigkeitsbeschreibungen:** Österreichweit einheitliche Tätigkeitsbeschreibungen für sämtliche Berufsfelder in der Elementarpädagogik durch eine Expert/inn/en-Kommission erarbeiten und über Weiterbildungen in der Fachcommunity verankern.

7. Berufsrelevante Standards durch wissenschaftlich reflektierte Praxisforschung definieren und entwickeln

Berufsrelevante Standards, als eine Vielzahl an pädagogischen Kompetenzen, systemrelevanten Komponenten sowie Anforderungen (vgl. Klug, 2007/2022, o. S.), bieten eine Klaviatur an Möglichkeiten, elementare Bildungseinrichtungen und ihre (Management-)Prozesse systematisch zu erfassen, zu beschreiben und qualitativ zu sichern.

Hierzu sollen wissenschaftliche Inhalte intensiver mit systemrelevantem Praxiswissen verknüpft werden und dadurch ein Forschungsfeld öffnen, das die „wissenschaftliche Betrachtung von Bildungsprozessen“ (Michitsch, 2021, S. 211) in engerer Kooperation als bisher mit Systemen und Systematiken in elementaren Bildungseinrichtungen thematisiert. Eine realistische

Integration von Möglichkeiten zur fachlichen Weiterbildung zu berufsrelevanten Standards kann „moderne Reformansätze in Richtung Organisationsführung, Praxisrelevanz theoretischen Wissens und Theorierelevanz erziehungspraktischen Wissens [...] hervorbringen“ (ebd., S. 219). Die unabdingbare Balance zwischen praktischen Prozessen und Erkenntnissen der Forschung ist die Basis der Akademisierung und der Entwicklung berufsrelevanter Standards mehr als zuträglich (vgl. Thole, 2008, S. 279 ff.).

➔ **Es empfiehlt sich, berufsrelevante Standards in einer reziproken Reflexionschleife von Theorie und Forschung früher Bildung mit Praxis- und Handlungswissen zu entwickeln. Zudem sind Standards für die Transitionsprozesse *Familie – elementare Bildungseinrichtung – Schule* bedeutend, damit die jeweiligen Bildungsziele der Institutionen mit den familiären Lebenswelten besser korrespondieren.**

Mögliche Handlungsableitungen

➔ **Praxis- und Wissenschaftstransfer:** Vermehrte Praxis- und Methodenforschung zur Identifizierung berufsrelevanter Standards und Erfassung von Kernprozessen seitens der Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen, in Kooperation mit elementaren Bildungseinrichtungen.

➔ **Fokusgruppen:** Elementarpädagogische Fachkräfte (länderspezifisch, trägerübergreifend, unabhängig von Berufserfahrung) tragen in Fokusgruppen fundamentale Fragestellungen, Handlungsfelder und Praxisthemen zusammen. Diese können folglich als wissenschaftlich relevante Forschungsthemen seitens der Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen österreichweit herangezogen und verwertet werden. Die elementare Bildungseinrichtung wird somit als Forschungsfeld innerhalb und außerhalb der Fachcommunity kommuniziert.

8. Persönlichkeitsentwicklung und Interaktionsqualität durch psychologische Beratung und Prozessbegleitung ausbauen

Hohe Belastungen am Arbeitsplatz und zu wenige (Personal-)Ressourcen in den elementaren Bildungseinrichtungen, können negative physische, psychische und qualitative Auswirkungen auf die Arbeitsleistung haben.

Elementarpädagogische Fachkräfte sind häufig von Burnout betroffen (vgl. Darius et al., 2021, S. 231, vgl. Högrefe et al., 2012, S. 255f.). Hochwertige Interaktionsqualität innerhalb von Teams hat eine positive Auswirkung auf die psychische Stärke von Fachkräften. Supervisionen und Mentoring-Gespräche können bei Konflikten helfen, aber auch generell zur Erhöhung der Professionalität beitragen. Zudem korrespondiert die Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiter/innen mit einer qualitativ hochwertigen Arbeit mit den Kindern (vgl. Kuhlmann, 2010, S. 171f.). Ältere Mitarbeiter/innen und elementarpädagogische Fachkräfte stellen einen nicht zu unterschätzenden Teil der elementaren Bildungseinrichtung dar. Demographischer Wandel und eine überalternde Gesellschaft suggerieren eine erhöhte Investition in die Förderung der körperlichen und mentalen Gesundheit dieser Personen, da sie eine wichtige Schlüsselrolle im Kampf gegen den Personalmangel einnehmen (vgl. Darius et al., 2021, S. 235).

➔ **Es empfiehlt sich, psychologische Beratung und Supervision als wesentliche Handlungs- und Interventionsfelder im elementaren Bildungsbereich zu erkennen und zu verankern, zumal deren kontinuierliche Weiterentwicklung hilft, berufsständische Kompetenzen**

und Standards klarer zu positionieren sowie mentale und körperliche Gesundheit und Interaktionsqualität aller im elementaren Bildungsbereich Tätigen, altersunabhängig zu fördern.

Mögliche Handlungsableitungen

- **Modulares Weiterbildungs- und Qualifizierungsmodell:** Verpflichtende Weiterbildungsveranstaltungen als Qualitätsmaßnahme. Fokus auf Persönlichkeitsbildung für Fachkräfte, Psychohygiene, Qualitätsmanagement, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sprach(en)bildung, Transitionen, Genderdiversität, Inklusion und Flucht, Solidarität und Frieden, Beobachtung, Lebensweltorientierung, Familiendynamiken etc.
- **Kostenfreie Beratung:** Flächendeckende, kostenfreie und trägerunabhängige Beratungs- und Supervisionsangebote für *alle* im elementaren Bildungsbereich Tätigen.
- **Selbstbildungsprozesse und Selbsterfahrung:** Supervision, Coaching, kollegiale Beratung und Praxisreflexion können die Erkenntnis über eigene Selbstbildungsprozesse der elementarpädagogischen Fachkräfte evozieren. Dies vertieft und/oder initiiert ihr Verständnis für kindliche Selbstbildungsprozesse und Bildungswege. Dazu angebotene Selbsterfahrungseinheiten können ein Faktor reflektiert begleiteter frühkindlicher Bildung sein und wesentlich zur Zufriedenheit der Fachkräfte mit der pädagogischen Qualität ihrer Arbeit beitragen.

9. Elementarpädagogische Bildungsforschung mit Kindern durchführen und für Kinder umsetzen

Die Elementarpädagogik ist ein eigenständiges Forschungsfeld.

Im OECD-Bericht von 2017 wird erläutert, dass es in den letzten Jahren aufgrund der im Bericht Starting Strong IV (vgl. OECD: 2015) dargestellten Herausforderungen der elementaren Bildungssituation zu vermehrter Forschung im Bereich der frühkindlichen Bildung kam. Außerdem wurde eine Synthese der Daten mit Politik und Praxis forciert. Dennoch liegt die Herausforderung und Notwendigkeit in der weiteren Generierung von sowohl quantitativen als auch qualitativen Daten, besonders um vorhandene (Forschungs-) Lücken der elementaren Bildung schließen zu können. Dazu zählen unter anderem der Einsatz und die Entwicklung von relevanten Verfahren zur Datensammlung sowie deren Analyse (vgl. OECD 2017, S. 37). 2012 wurde eine eigene „Sektion für Elementarpädagogik in der Österreichischen Gesellschaft für Bildungsforschung“ (Stanzel-Tischler, 2013, S. 205) gegründet. Die Forschung im Bereich der Elementarpädagogik muss einerseits ihren Fokus auf die Entwicklung des Professionsausbaus der Fachkräfte und qualitativvoller Rahmenbedingungen richten (dazu zählt vor allem das Qualitäts- und Personalmanagement), andererseits korrespondieren diesbezügliche Erkenntnisse stark mit den Wahrnehmungen und Deutungen der Kinder selbst von ihrer elementarpädagogischen Umgebung und der Menschen, die in dieser (Er-)Lebenswelt ein- und ausgehen. Die Forschung mit Kindern ist aktuell noch weit entfernt von einer erprobten Forschungsmethode für das Verständnis frühkindlicher Bildung (vgl. Leddin et al., 2019, S. 78). Ansätze in Österreich zu Forschungen in Bezug auf den Professionalisierungsstand von elementarpädagogischen Fachkräften liefern Smidt et al. (vgl. 2017). Dabei erläutern sie bestehende Forschungslücken sowie notwendige Maßnahmen zur Erhebung des Grades der Professionalisierung von elementarpädagogischen Fachkräften (vgl. Smidt et al., 2017). Ein Beispiel für Forschung im Bereich der Förderung von Kindern liefern Schmidt und Smidt (vgl. 2021). In ihrem Artikel zeigen sie

Verbindungen zwischen Verhaltensweisen von elementarpädagogischen Fachkräften, mit Fokus auf die Handlungskonzepte Selbstbildung, Ko-Konstruktion und Instruktion und Merkmalen elementarpädagogischer Fachkräfte, wie Professionalisierungsgrad oder Migrationshintergrund auf (vgl. Smidt und Smidt, 2021).

➔ **Es empfiehlt sich, die qualitative Kindheitsforschung sowie die Forschung mit Kindern und für Kinder in den Vordergrund zu rücken und mit elementarpädagogischen Fragestellungen zu kombinieren. Der Brückenschlag eines kindorientierten, wissenschaftlichen Zugangs in den elementaren Bildungsalltag ist das primäre Ziel, um Herausforderungen, Ressourcen oder Problemfelder der Praxis wissenschaftlich zu identifizieren und somit valide Maßnahmen zur Optimierung frühkindlicher Bildung zu setzen.**

Mögliche Handlungsableitungen

➔ **Partizipation und Kooperation:** Aktionsforschung bzw. Partizipative Forschung als Kontinuum in der elementaren Bildungseinrichtung verankern. Fachkräfte, Kinder und Erziehungsberechtigte fungieren, zusammen mit der Wissenschaft, als Co-Forschende.

➔ **Projekte und Publikationen:** Qualitative Forschungsprojekte in der Elementarpädagogik breiter und niederschwelliger publizieren und die interessierte Öffentlichkeit daran teilhaben lassen.

➔ **Kindgerechte Sprache:** Kinder – als Co-Forschende – sollen ebenso wie die erwachsenen Co-Forschenden Zugang zu Forschungspublikationen erhalten. Deshalb könnten diese Publikationen für Kinder – auch im Sinne der Kinderrechte (vgl. UN-Konvention über die Rechte des Kindes, 1990, Art. 12/13/17/28/29) – in Kurzfassungen, bebildert und in kindgerechter Sprache veröffentlicht werden.

10. Lebenswirklichkeiten und Alltagswelten der Kinder abbilden

Elementarpädagog/inn/en brauchen ein erweitertes Hintergrundwissen über den familiären Alltag der Kinder.

Die Entwicklung der Identität ist ein wichtiger Schritt für Kinder. Dahingehend wird in elementaren Bildungseinrichtungen auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder Wert gelegt, diese durch die Fachkräfte unterstützt und durch die Reflexion erlebter Bindungsmuster ermöglicht (vgl. Krenz, 2010, S. 15ff.). Neben einer entwicklungsunterstützenden Elementarpädagogik ist es bedeutend, familiäre Beziehungsproblematiken zu identifizieren: Prekäre Familienverhältnisse, Familien mit Fluchterfahrung, Migrationshintergrund oder Suchtverhalten haben Einfluss auf die kindliche Entwicklung und darüber hinaus auf das kindliche Verhalten in den Einrichtungen, was in diesem Sinne eine diversitäts- und alltagsweltsensible Elementarpädagogik verlangt.

➔ **Es empfiehlt sich, die Nähe der Elementarpädagogik zur lebensweltorientierten Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik in der elementaren Bildungseinrichtung abzubilden, wodurch sich ein kritisch-reflexiver Umgang mit den Anforderungen der beiden Professionen erklärt (vgl. Michitsch, 2021, S. 148ff., vgl. Kruse, 2010, in Michitsch, 2021, S. 223) und worin sich eine intensive Zusammenarbeit der beiden Professionen in der elementaren Bildungseinrichtung begründet. Ebenso können Verschränkungen mit medizinischen Berufen angedacht werden.**

Mögliche Handlungsableitungen

- **Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes:** Expert/inn/en der Sozialen Arbeit besuchen elementare Bildungseinrichtungen regelmäßig, nicht nur im Krisenfall. Sie sind Ansprechpartner/innen für die elementarpädagogischen Fachkräfte und können diese bei Fragen zu bspw. Lebensweltorientierung, sozialpädagogischer Elternarbeit, Alltagswelten, kindlichen Lebenswirklichkeiten und Familiendynamiken unterstützen.
- **Gegenseitiges (Fach-)Vertrauen:** Regelmäßige Besuche der Kolleg/inn/en aus dem Feld der Sozialen Arbeit und/oder Psychologie und Psychotherapie, können neben Fachaus-tausch zu einer psychischen Entlastung und dynamischen Kommunikations- und Selbst-reflexionskultur der elementarpädagogischen Fachkräfte beitragen.
- **Verschränkung mit medizinischen Berufen:** Menschen aus medizinischen Berufsfeldern (Medizintechnik, Physiotherapie, medizinische Fachrichtungen etc.) besuchen elementare Bildungseinrichtungen. Neben Beratungs- und Gesundheitspräventionsangeboten können auch kooperative Bildungs- und Präventionsprojekte entstehen. Die pädagogische Projektleitung obliegt dabei der elementarpädagogischen Fachkraft.

9 Anhang

9.1 Quellenverzeichnis: Gesetze und Verordnungen

9.1.3 Bundesweite Gesetze und Verordnungen

Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27. https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/II_01494/index.shtml

Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20010549>

9.1.4 Landesgesetze und Verordnungen

Burgenland

Anstellungserfordernisse für Kindergärtner(innen) und Erzieher(innen) (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=10000506>)

Burgenländisches Kinder- und Jugendhilfegesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20000955>)

Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20000713>)

Burgenländisches Gemeindebedienstetengesetz 2014 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20001002>)

Burgenländisches Familienförderungsgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=10000290>)

Burgenländische Helferinnen- und Helferausbildungs-Verordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20001172>)

Burgenländische Kinderbetreuungsbauten- und -einrichtungsverordnung 2009 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgl&Gesetzesnummer=20000770>)

Kärnten

Gemeindebediensteten-Gesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000361>)

Kärntner Gemeindemitarbeiterinnengesetz (2020). Landesrecht konsolidiert Kärnten: Kärntner Gemeindemitarbeiterinnengesetz – K-GMG § 102, Fassung vom 28.01.2020.

Kärntner Kinderbetreuungseinrichtungs-Verordnung (https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_KA_20120629_59/LGBL_KA_20120629_59.pdf)

Kärntner Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (2022): Landesrecht konsolidiert Kärnten: Gesamte Rechtsvorschrift für Kärntner Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz – K-KBBG, Fassung vom 09.03.2022.

Kärntner Tagesbetreuungsverordnung (https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Lgbl/LGBL_KA_20111014_86/LGBL_KA_20111014_86.html)

Kärntner Kindergartenfondsgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000036>)

Niederösterreich

Landesvertragsbedienstetengesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000667>)

NÖ Gemeindebeamtendienstordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000878>)

NÖ Gemeinde-Vertragsbedienstetengesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000650>)

NÖ Kinderbetreuungsgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000775>)

Niederösterreichisches Kindergartengesetz (2022). Landesrecht konsolidiert Niederösterreich: Gesamte Rechtsvorschrift für NÖ Kindergartengesetz 2006, Fassung vom 01.03.2022. (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000776>)

NÖ Landes-Bedienstetengesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000825>)

NÖ Pflichtschulgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20001200>)

NÖ Tagesbetreuungsverordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000774>)

NÖ Tagesmütter/-väter-Verordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20000807>)

Verordnung über die Ausbildung von Kinderbetreuer*innen (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrNO&Gesetzesnummer=20001049>)

Oberösterreich

OÖ. Bau- und Einrichtungsverordnung für Kinderbetreuungseinrichtungen (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000900>)

OÖ Kinderbildungs- und -betreuungs-Dienstgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000775&FassungVom=2017-07-20>)

Oberösterreichisches Kinderbildungs- und -betreuungs-Dienstgesetz (2022). Landesrecht konsolidiert Oberösterreich: Gesamte Rechtsvorschrift für Oö. Kinderbildungs- und -betreuungs-Dienstgesetz, Fassung vom 01.03.2022. (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LROO&Gesetzesnummer=20000460>)

OÖ Tagesmütter- bzw. -väter-Verordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000756&ShowPrintPreview=True>)

Richtlinie des Landes Tirol zur Förderung von Kindergruppen (<https://www.tirol.gv.at/gesellschaft-soziales/generationen/foerderungen/kinderspielgruppenfoerderung/>)

Salzburg

Landes-Vertragsbedienstetengesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000034>)

Magistratsbedienstetengesetz 2012 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000806>)

Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungs-gesetz (2022): Landesrecht konsolidiert Salzburg: Gesamte Rechtsvorschrift für Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungs-gesetz 2019, Fassung vom 09.03.2022.

Steiermark

Gesetz über das Dienst- und Besoldungsrecht der von den Gemeinden anzustellenden Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, Erzieherinnen/Erzieher an Horten und Kinderbetreuerinnen/Kinderbetreuer (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20000581>)

Gesetz über die fachlichen Anstellungserfordernisse für Kindergärtnerinnen/Kindergärtner und Erzieherinnen/Erzieher an Horten und Schülerheimen 2008 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20000193>)

Kinderbetreuungs-Ausbildungsverordnung 2010 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20000285>)

Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (2022): Landesrecht konsolidiert Steiermark: Gesamte Rechtsvorschrift für Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019 – StKBBG 2019, Fassung vom 21.02.2022.

Steiermärkisches Kinderbetreuungsförderungsgesetz 2019 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001504>)

Verordnung der Steiermärkischen Landesregierung über ein Organisationsstatut für Heilpädagogische Kindergärten und Heilpädagogische Horte (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20000283>)

Verordnung der Steiermärkischen Landesregierung vom 14. März 2019 über die pädagogischen Grundlagendokumente für Kinderbetreuungseinrichtungen (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrStmk&Gesetzesnummer=20001465>)

Tirol

Dienstrecht – Gemeinde-Vertragsbedienstetengesetz - Sonderbestimmungen für Pädagogische Fachkräfte (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000488>)

Tiroler Kinderbildungs- und Kinderbetreuungsgesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000439>)

Verordnung über die Voraussetzungen für die Tagesbetreuung von Kindern (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrT&Gesetzesnummer=20000456>)

Vorarlberg

Förderrichtlinie Tagesmütterbetreuung des Vorarlberger Gemeindeverbands (<https://vorarlberg.at/documents/302033/473236/F%C3%B6rderrichtlinie++2021.pdf/519ba17e-1b80-2457-687b-58d79b896647>)

Gemeindeangestelltengesetz 2005 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20000306>) Kindergartenbildungs- und –erziehungsplan (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20000332>)

Gemeinde-Vertragsbedienstetengesetz 2001 (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrSbg&Gesetzesnummer=20000153>)

Kindergartengesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20000333>)

Kindergartengesetz Vorarlberg (2022): Landesrecht konsolidiert Vorarlberg: Gesamte Rechtsvorschrift für Kindergartengesetz, Fassung vom 21.02.2022.

Kinder- und Jugendhilfegesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20000417>)

Richtlinie der Vorarlberger Landesregierung zur Förderung des Personals in elementarpädagogischen Einrichtungen ([https://vorarlberg.at/documents/302033/473220/Richtlinie_zur_F%C3%B6rderung_von_Personal_in_elementarp%C3%A4d._Einrichtungen.pdf/59f7e960-ab6e-7db7-6b8b-c5321beef3c6](https://vorarlberg.at/documents/302033/473220/Richtlinie_zur_F%C3%B6rderung_von_Personal_in_elementarp%C3%A4d.d._Einrichtungen.pdf/59f7e960-ab6e-7db7-6b8b-c5321beef3c6))

Richtlinie der Vorarlberger Landesregierung über die Gewährung von Abgeltungen zur sozialen Staffelung der Kindergartentarife und zu Elterngesprächen (<https://vorarlberg.at/documents/302033/788338/Richtlinie+soziale+Staffelung+%28ab+September+2020%29.pdf/a7f91cof-4489-7f01-900e-6755ecc748ba?t=1625064306952>)

Richtlinie der Vorarlberger Landesregierung zur sozialen Staffelung der Elterntarife in Kinderbetreuungseinrichtungen (https://vorarlberg.at/documents/302033/473220/Richtlinie_zur_sozialen_Staffelung_KiBe.pdf/f3bbo109-5c25-ed9c-605c-3708c7f78c8a)

Richtlinie der Vorarlberger Landesregierung zur Förderung von Spielgruppen (https://vorarlberg.at/documents/302033/2959755/Richtlinie_Spielgruppe.pdf/fd820197-8333-ed41-46dc-af2fegebbe44?t=1643884029488)

Richtlinie der Vorarlberger Landesregierung zur Förderung von Einrichtungen zur stundenweisen Betreuung von Kleinkindern (https://vorarlberg.at/documents/302033/2959824/Richtlinie_stundenweise_Betreuung.pdf/10736cec-ee45-2bb8-4c15-3dd2f25fobe7?t=1643884069311)

Richtlinie der Vorarlberger Landesregierung zur Förderung des Personalaufwands der Gemeinden für Kinder- und Schülerbetreuung (https://vorarlberg.at/documents/302033/473185/Personalaufwand+%28AD%29+-+Richtlinie_2009.pdf/4e11be8c-a0d8-48da-74fb-8262add876c4)

Verordnung der Landesregierung über die förderliche Betreuung von Kindern in Kinderbetreuungseinrichtungen mit vorschulischem Bildungsauftrag und durch Tageseltern (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20001505>)

Wien

Fachliche Anstellungserfordernisse für Kindergartenpädagog*innen und Hortpädagog*innen (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000104&FassungVom=2015-07-31>)

Frühförderungsgesetz – Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000262>)

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

Wiener Kindergartenverordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000264>)

Wiener Kinder- und Jugendhilfegesetz (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000259>)

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

Wiener Tagesbetreuungsverordnung (<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000520>)

9.2 Literaturverzeichnis

Akbaş, Bedia (2017): Von Sprachdefiziten und anderen Mythen. Eine Studie zum Nicht-Verbleib von Elementarpädagoginnen und -pädagogen mit Migrationshintergrund. Dissertation. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

AMS (2022): Fachkräftestipendium. Online im Internet: <https://www.ams.at/arbeitsuchende/aus-und-weiterbildung/so-foerdern-wir-ihre-aus--und-weiterbildung-/fachkraeftestipendium> [Zugriff am 01.03.2022].

Bildungsanstalt für Elementarpädagogik - BAfEP Oberwart (o.J.): Fachschule für pädagogische Assistenzberufe. Online im Internet: <https://www.bafep-oberwart.at/cms/index.php/ausbildung/fachschule-fuer-paedagogische-assistenzberufe> [Zugriff am 01.03.2022].

Bildungsanstalt für Elementarpädagogik – BAfEP Kärnten (o.J.a): Lehrgang für Inklusive Elementarpädagogik. Online im Internet: <https://www.bafep-ktn.at/schule/inklusive-paedagogik/> [Zugriff am 26.06.2022].

Bildungsanstalt für Elementarpädagogik - BAfEP Kärnten (o.J.b): Fachschule für Pädagogische Assistenzberufe. Online im Internet: <https://www.bafep-ktn.at/schule/fachschule/> [Zugriff am 01.03.2022].

Baierl, Andreas / Kaindl, Markus (2021): Ausgaben für Elementarbildung und Kinderbetreuung in Österreich, ÖIF Working Paper 96, Wien, Oktober 2021.

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen, Koordination –Anlaufstellen für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen (AST) (Hrsg.): Kinderbetreuungsberufe und deren Anerkennung in Österreich, Wien, Mai 2020.

Brandstetter, Markus (2020): Abschluss von Vereinbarungen nach Art 15a B-VG, Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades Magister der Rechtswissenschaften im Diplomstudium der Rechtswissenschaften, Linz, April 2020.

Braun, Karl-Heinz (2020): Entwicklungspädagogische Theorien, Konzepte und Methoden 2. Jugendliche und Jugend. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bundeshochschule für Elementarpädagogik Bischofshofen – BAfEP Bischofshofen (o.J.): BAfEP 3-jährig. Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. Online im Internet: <https://www.bafep-bhofen.at/ausbildung/bafep-3-jaehrig/> [Zugriff am 23.06.2022].

Bundeshochschule für Elementarpädagogik Vöcklabruck – BAfEP Vöcklabruck (o.J.): Fachschule für Pädagogische Assistenzberufe in der Elementarpädagogik. Online im Internet: <https://www.donboscoschulen.at/aufnahme.html> [Zugriff am 23.06.2022].

Bundeshochschule für Elementarpädagogik Graz – BAfEP Graz (o.J.): Ausbildung zur pädagogischen Assistentin und zum pädagogischen Assistenten in (elementar-) pädagogischen Einrichtungen. Online im Internet: <http://www.bafep-graz.at/index.php/schule/ausbildung/3-jaehrig-ausbildung/fachschule-3-jaehrig> [Zugriff am 23.06.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens/Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lasnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-1.4>. Version 4. Graz: Leykam. Online im Internet: https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/db972c5b2eb2dc267191b05ae55adb5a05b8b067/NBB_2018_Band1_v4_final.pdf [Zugriff am 12.07.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens/Breit, Simone/Eder, Ferdinand/ Krainer, Konrad/ Schreiner, Claudia/ Seel, Andrea/ Spiel, Christiane (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-5>. Graz: Leykam. Online im Internet: https://www.iqs.gv.at/Resources/Persistent/9b662fdbe08148cdb833ba451cfe3f310162c577/NBB_2018_Band2_final.pdf [Zugriff am 12.07.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2021): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2021. Wien. Online im Internet: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:09d0d609-e889-447f-a9fo-47334cd67d89/nbb2021.pdf> [Zugriff am 11.07.2022].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; Abt. I/4 (Hrsg.) (2009/2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in

Österreich. Endfassung, August 2009. Wien 2020. Online im Internet: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:c5ac2d1b-9f83-4275-a96b-40a93246223b/200710_Elementarp%C3%A4dagogik_Publikation_A4_WEB.pdf [Zugriff am 12.07.2022].

Clara Fey Campus Maria Regina Bildungsanstalt für Elementarpädagogik (o.J.): Fachschule. Online im Internet: <https://www.mariaregina-clarafey.at/bafep/index.php/ausbildung/fachschule> [Zugriff am 01.03.2022].

Darius, Sabine/Hohmann, Christina Barbara/Siegel, Lydia/Böckelmann, Irina (2021): Zusammenhang zwischen dem Burnout-Risiko und individuellen Stressverarbeitungsstrategien bei Kindergartenerzieherinnen. In: Psychother Psych Med 71:230-236. Thieme. Online im Internet: <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/a-1376-6962>. DOI [10.1055/a-1376-6962](https://doi.org/10.1055/a-1376-6962) [Zugriff am 10.03.2022].

Döffinger, Ilona (2010): Professionalität im Beruf – gelebte Kompetenz. Das qualitätsorientierte Selbstverständnis einer elementarpädagogischen Fachkraft. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 207-214.

Eichen, Lars/Krenn-Wache Marisa (2020): Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. Die 5-jährige berufsbildende höhere Schule und das Kolleg für Elementarpädagogik. In: Hover-Reisner, Nina/Paschon, Andreas/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Band 6. Münster: Waxmann Verlag.

Flick, Uwe (2016): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 7. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

Godat, Frauke (2020): Professionalisierung der Lehre durch Job Shadowing. Kurz-Hospitation in neuen Berufswelten. PerLe – Projekt Erfolgreiches Lehren und Lernen der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel. Online im Internet: <http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/job-shadowing/> [Zugriff am 11.07.2022].

Hartel, Birgit/ Hollerer, Luise/ Smidt, Wilfried, Walter-Laager, Catherine/ Stoll, Martina (2019): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Breit, Simone/ Eder, Ferdinand/ Krainer, Konrad/ Schreiner, Claudia/ Seel, Andrea/ Spiel, Christiane (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Federal Institute for Quality Assurance of the Austrian School System (IQS): 183-224. DOI: <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-5>.

Hogrebe, Nina/Schulz, Sabrina/Böttcher, Wolfgang (2012): Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. In: Soziale Passagen 4 (2):247-261. Springer Nature. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12592-012-0110-6>. Online im Internet: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=998091> [Zugriff am 12.07.2022].

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Klamert, Stephanie/Hackl, Marion/Hannes, Caterina/Moser, Winfried (2013): Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich. Institut für Kinderrechte und Elternbildung. Wien, Juni 2013.

Klug, Andreas (2007/2022): Systematik berufsrelevanter Kompetenzen. Online im Internet: <https://www.klug-md.de/Wissen/Kompetenzsystematik.htm> [Zugriff am 12.06.2022].

Kobler, Evelyn/Kainhofer, Judith/Kok-Ertl, Eva/Lenger, Andrea (2018): Professionalisierung elementarpädagogischer Fachkräfte in Österreich – Die Rolle der Pädagogischen Hochschule

Salzburg Stefan Zweig innerhalb des aktuellen Qualifizierungsdiskurses. In: ph-script – Hochschulzeitschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg. Ausgabe 13/2018: 57-65.

Koch, Bernhard (2021): Elementarpädagogik-Ausbildung in Österreich. Zum Theorie-Praxis-Verhältnis bei einer Tertiarisierung. Innsbruck. Online im Internet: https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21791/pdf/Koch_2021_Elementarpaedagogik-Ausbildung.pdf [Zugriff am 18.03.2022].

Krenn-Wache, Marisa (2017): Frühpädagogisches Personal Ausbildungen, Arbeitsfelder, Arbeitsbedingungen – Länderbericht Österreich, Klagenfurt, 2017.

Krenz, Armin (2010): „Bildung von Anfang an“ – Was Kinder für ihre Persönlichkeitsentwicklung brauchen und was sie nicht benötigen. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 15-33.

Kruse, Jan (2015): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kruse, Elke (2010): Professionalisierung durch Akademisierung? Hauptstationen der Entwicklung der Ausbildung für Soziale Arbeit. In: Hammerschmidt, Peter/Sagebiel, Juliane (Hrsg.): Professionalisierung im Widerstreit. Zur Professionalisierungsdiskussion in der Sozialen Arbeit – Versuch einer Bilanz. 1. Auflage, München: Schriftenreihe Soziale Arbeit, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München: 43–58.

Kuhlmann, Ursula (2010): Die Innenqualität als Grundlage für den Situationsorientierten Ansatz. In: Krenz, Armin (Hrsg.): Kindorientierte Elementarpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht: 167-178.

Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Leddin, Anne/ Ostermann, Britta/ Prengel, Annedore/ Tellisch, Christin/ Wysujack Vivien (2019): Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 83-108.

MAXQDA (2022): Software für Qualitative Inhaltanalyse. Online im Internet unter: www.maxqda.de [Zugriff am 14.02.2022].

Mey, Günter/ Schwentesius, Anja (2019): Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In: Hartnack, Florian (Hrsg.): Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 3-49.

Michitsch, Veronika (2021): Selbstbildungsprozesse in der Elementarpädagogik. Selbstbildung weiterdenken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Neuwirth, Norbert (2021): Kostenschätzung zum Ausbau im Elementarbildungsbereich, ÖIF Forschungsbericht 42, Wien, September 2021.

OECD (2017): Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Paris: OECD. Publishing. Online im Internet: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en> [Zugriff am 11.07.2022].

OECD (2015): Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong. Paris: OECD Publishing. Online im Internet: <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en> [Zugriff am 11.07.2022].

Österreichischer Rundfunk (2022): Bildung. Demonstration von Bildungspersonal. Online im Internet: <https://kaernten.orf.at/stories/3148341> [Zugriff am 22.03.2022].

Röbken, Heinke/ Wetzel, Kathrin (2020): Qualitative und quantitative Forschungsmethoden. Online im Internet: https://uol.de/fileadmin/user_upload/c3/Studiengaenge/BWLSportler/Download/Leseproben/bwl_sport_leseprobe_qual-quant_forschungsmethoden_01.pdf [Zugriff am 16.11.2021].

Schäfer-Pichula, Daniela (2020): Pädagogische Qualitätskonzepte im Kontext der Qualitätsentwicklung. In: Textor, Martin R./ Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. Würzburg. Online im Internet: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/qualitaet-und-qualitaetssicherung/qualitaetsfeststellung-qualitaetsmanagement/paedagogische-qualitaetskonzepte-im-kontext-der-qualitaetsentwicklung/> [Zugriff am 29.03.2022].

Schmidt, Thilo/ Smidt, Wilfried (2021): Selbstbildung, Ko-Konstruktion oder Instruktion? Orientierungen von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen zur Förderung von Kindern im Kindergarten. In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2): 251-274.

Schultheis, Klaudia/ Hiebl, Petra (2016): Methodologie der Pädagogischen Kinderforschung. In: Schultheis, Klaudia/Hiebl, Petra (Hrsg.): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: W. Kohlhammer: 64-91.

Smidt, Wilfried/ Burkhardt, Laura/ Endler, Victoria/ Kraft, Stefanie/ Koch, Bernhard (2017): Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich - Modelle, Befunde, Desiderate. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2: 121-138. DOI: 10.25656/01:18493.

Soeffner, Hans-Georg (2014): Interpretative Sozialwissenschaft. In: Mey, Günther/ Murck, Katja (Hrsg.): Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen. Wiesbaden: Springer VS: 35 – 54.

Stadt Wien - Magistratsabteilung 10 (2006): Bildungsplan. Wien: Holzhausen. Online im Internet: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Landesnormen/LW140004982/Anlage_1.pdf [Zugriff am 29.03.2022].

Stanzel-Tischler, Elisabeth (2013): Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In: Stamm, Margit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer: 197-210.

Statistik Austria (2022). Bildung in Zahlen 2020/21. Wien: Statistik Austria. Online im Internet: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1255?cHash=eedd76677069169a25547a7066531d44> [Zugriff am 22.06.2022].

Thiersch, Hans (2015): Berufsidentität und Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Essayistische Überlegungen zur Frage nach der Berufsidentität. In: Becker-Lenz, Roland/Busse, Stefan/ Ehler, Gudrun/Müller-Hermann, Silke (Hrsg.): Bedrohte Professionalität. Einschränkungen und aktuelle Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Edition Professions- und Professionalisierungsforschung. Band 3. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 43-62.

Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/ Rossbach, Hans-Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich: 271-294.

Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 53/2008: 16-35.

UN-Konvention über die Rechte des Kindes (1990): Präambel, Teil 1, Teil 2, Teil 3. Originalfassung der Kinderrechtskonvention. Sprache Deutsch . New York: 1990. UNICEF Österreich: Wien. Online im Internet: <https://unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [Zugriff am 12.07.2022].

Vereinigung der Schweizerischen Hochschuldozierenden (VSH) (2020): Third Mission. VSH-Bulletin Nr. 1, 46. Jahrgang, April 2020. Online im Internet: https://vsh-aeu.ch/download/272/40191_VSH_Bulletin_April_2020_WEB.pdf (Zugriff am 12.07.2022].

Viernickel, Susanne/ Schwarz Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. 2. Auflage. Berlin: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).

Weber, Kurt/ Herrmann, Mathias (2005): Der Bildungsauftrag und seine Folgen. In: basiswissen kita: Konzepte entwickeln – Bildung planen. 2. Auflage. Heft 237:18-23.

9.3 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Zuständigkeiten im elementarpädagogischen Bereich in Österreich	7
Tabelle 2: Regionale Anteile der öffentlichen und privaten Trägerschaften in Bezug auf elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Kindertagesheimstatistik 2020/21	9
Tabelle 3: Regionale Anteile der verschiedenen Arten elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich, Kindertagesheimstatistik 2020/21	9
Tabelle 4: Regionale Schließzeiten von elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich, in %, Kindertagesheimstatistik 2020/21	10
Tabelle 5: Zielgruppe Schüler/innen/Studierende von BAfEPs und Kollegs	22
Tabelle 6: Zielgruppe elementare Bildungseinrichtungen und deren Mitarbeiter/innen	29
Tabelle 7: Zielgruppe Landesvertretungen	47
Tabelle 8: Zielgruppe Expert/inn/en	47
Tabelle 9: Zielgruppe Absolvent/inn/en der 5-jährigen BAfEPs	47
Tabelle 10: Zielgruppe Absolvent/inn/en der Kollegs	47
Tabelle 11: Themenblöcke der Leitfäden: Unterschiede und Gemeinsamkeiten	48
Tabelle 12: Leitfadenentwicklung anhand SPSS-Methode (vgl. Kruse 2015: 227)	50
Tabelle 13: Entwicklung der Bevölkerung der 0-5-Jährigen nach Ländern	75
Tabelle 14: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen – Betreuungsquoten: Hauptvariante	77
Tabelle 15: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen nach Ländern und bundesweit– Betreuungsquoten: Hauptvariante, Bevölkerungsprognose: Hauptvariante	78
Tabelle 16: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen – Betreuungsquoten: Alternativvariante	79
Tabelle 17: Prognose der Inanspruchnahme von Plätzen in elementaren Bildungseinrichtungen nach Ländern – Betreuungsquoten: Alternativvariante, Bevölkerungsprognose: Hauptvariante	79
Tabelle 18: Realisierte Fachkraft-Kind-Relation in Kleinkindbetreuungseinrichtungen und Kindergärten	82
Tabelle 19: Prognose des Bedarfes an qualifiziertem Fachpersonal nach verschiedenen Annahmen zur Bevölkerungsentwicklung, der Betreuungsquoten (Hauptvariante) und des Betreuungsschlüssels	83
Tabelle 20: Prognose des Bedarfs an qualifiziertem Fachpersonal – Betreuungsschlüssel Status quo, Bevölkerungsprognose Hauptvariante, Betreuungsquote Hauptvariante	84
Tabelle 21: Differenz zwischen prognostiziertem Personalbedarf und erwarteter Entwicklung des Personalstandes	87
Tabelle 22: Annahmen zur Entwicklung der Betreuungsquoten – Hauptvariante	116
Tabelle 23: Annahmen zur Entwicklung der Betreuungsquoten – Alternativvariante	116

Tabelle 24: Annahmen zur Entwicklung der Fachkraft-Kind-Relation (Verbesserung der Strukturqualität)	117
--	-----

9.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen im Zeitverlauf 1972/73 bis 2020/21	11
Abbildung 2: Altersgruppen des Personals in elementaren Bildungseinrichtungen nach Art der Einrichtung.....	15
Abbildung 3: Entwicklung der Personalstände nach Länder 1972/73 bis 2020/21 (1972/73 = 100).....	16
Abbildung 4: Entwicklung der Personalstände nach Geschlecht.....	17
Abbildung 5: Entwicklung der Personalstände nach Art der elementaren Bildungseinrichtung, 1972/73 bis 2020/21 (1972/73 = 100).....	17
Abbildung 6: Studienanfänger/innen (Absolvent/inn/en) von 5-jährigen BAfEPs und Kollegs nach Art der Studienrichtung 2020/21	21
Abbildung 7: Rücklauf nach Schulstufe und Land.....	23
Abbildung 8: Gründe für die Ausbildungswahl bei Schüler/innen der 5-jährigen BAfEP/Studierenden der Kollegs	24
Abbildung 9: Gründe, die besuchte Schulform nicht erneut zu wählen (Mehrfachnennungen möglich)	25
Abbildung 10: Wollen Sie nach der Beendigung der Ausbildung im Beruf „Elementarpädagoge/Elementarpädagogin“ tätig sein? (Angaben in %)	26
Abbildung 11: Erfahrungen von Schüler/innen der fünfjährigen BAfEPs und Studierenden der Kollegs (jeweils Abschlussjahrgang) aus dem Praktikum.....	28
Abbildung 12: Rücklauf nach Art der elementaren Bildungseinrichtung und Land in Prozent...29	
Abbildung 13: Struktur der teilnehmenden elementaren Bildungseinrichtungen.....	30
Abbildung 14: Rücklauf der Erhebung bei Mitarbeiter/inne/n elementarer Bildungseinrichtungen nach Geschlecht und Land.....	31
Abbildung 15: Verteilung der Respondent/inn/en nach Alter und Geschlecht.....	31
Abbildung 16: Zusammensetzung des Personals in Kleinkindgruppen (bis 3 Jahre) nach Art der elementaren Bildungseinrichtung	32
Abbildung 17: Zusammensetzung des Personals in Gruppen mit Kindern ab 3 Jahren nach Art der elementaren Bildungseinrichtung	32
Abbildung 18: Zusätzlich eingesetztes Personal (Anteile an den antwortenden Betrieben in %)	33
Abbildung 19: Eintrittsjahr der Mitarbeiter/innen in den befragten elementaren Bildungseinrichtungen	34
Abbildung 20: Beschäftigungsdauer von in elementaren Bildungseinrichtungen beschäftigten Personen nach ihrer Funktion	34
Abbildung 21: Gründe für den letzten Arbeitsplatzwechsel.....	35
Abbildung 22: Haben Sie vor diesem Beschäftigungsverhältnis bereits in einer anderen elementaren Bildungseinrichtung gearbeitet? Wenn ja, in wie vielen Einrichtungen?	35
Abbildung 23: Beurteilung der Fluktuation von Mitarbeiter/innen durch Leitungskräfte der befragten elementaren Bildungseinrichtungen im Vergleich zum Zeitraum vor 10 Jahren.....	36
Abbildung 24: Ursachen für Schwierigkeiten bei der (Nach-)Besetzung offener Stellen aus Sicht der Leitungskräfte elementarer Bildungseinrichtungen.....	37

Abbildung 25: Beurteilung der derzeitigen Arbeitssituation in Bezug auf ... (Kategorien „Sehr gut“ und „gut“)	39
Abbildung 26: Einschätzung der Zukunftsaussichten (in den nächsten fünf Jahren)- Zustimmung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)	41
Abbildung 27: Einschätzung der mittelfristigen Entwicklung (in den nächsten zehn Jahren)- positive Veränderung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)	42
Abbildung 28: Einschätzung der mittelfristigen Entwicklung im Bereich der Elementarpädagogik(in den nächsten zehn Jahren) – Zustimmung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen elementarer Bildungseinrichtungen)	43
Abbildung 29: Einstellung zu männlichen elementarpädagogischen Fachkräften - positive Veränderung (Schüler/innen bzw. Studierende, Leiter/innen und Mitarbeiter/innen) elementarer Bildungseinrichtungen	44
Abbildung 30: Qualitatives Sampling	45
Abbildung 31: Darstellung der Aussagen zu These 1	66
Abbildung 32: Darstellung der Aussagen zu These 2	67
Abbildung 33: Darstellung der Aussagen zu These 3	67
Abbildung 34: Darstellung der Aussagen zu These 4	68
Abbildung 35: Darstellung der Aussagen zu These 5	69
Abbildung 36: Darstellung der Aussagen zu These 6	70
Abbildung 37: Darstellung der Aussagen zu These 7	70
Abbildung 38: Darstellung der Aussagen zu These 8	71
Abbildung 39: Darstellung der Aussagen zu These 9	72
Abbildung 40: Prognosemodell	73
Abbildung 41: Bevölkerungsprognose der 0-5-Jährigen zwischen 2020 und 2030	75
Abbildung 42: 10 mögliche Perspektiven zur Verbesserung des elementarpädagogischen Berufsfeldes	92

9.5 Tabellen zum Prognosemodell

Tabelle 22: Annahmen zur Entwicklung der Betreuungsquoten – Hauptvariante

Hauptvariante: Fortschreibung der Entwicklung der letzten 10 Jahre)									
Altersgruppe: 0-2 Jahre									
Jahr	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
2021	35,1	26,9	26,4	18,7	24,4	18,9	27,7	30,8	44,4
2022	35,7	27,9	27,1	19,5	25,4	19,9	28,7	32,3	45,8
2023	36,1	29,1	27,6	20,4	26,4	20,9	29,5	33,8	47,5
2024	36,7	30,3	28,1	21,2	27,3	22,0	30,2	35,3	49,2
2025	37,4	31,5	28,5	22,1	28,4	23,1	31,0	36,8	51,0
2026	38,2	32,9	29,1	22,9	29,5	24,3	31,8	38,4	52,7
2027	39,0	34,4	29,7	23,7	30,7	25,5	32,4	39,9	54,4
2028	39,7	35,9	30,3	24,6	32,0	26,8	33,2	41,4	55,8
2029	40,3	37,2	30,8	25,4	33,3	28,1	33,9	43,1	57,1
2030	41,0	38,7	31,3	26,3	34,7	29,6	34,8	45,1	58,3
Altersgruppe: 3-6 Jahre									
2021	96,5	89,8	97,5	93,9	93,2	88,6	95,8	96,2	89,5
2022	96,2	90,4	97,7	94,0	93,4	89,1	96,2	96,6	89,9
2023	96,0	90,8	97,9	94,2	93,7	89,5	96,7	96,9	90,3
2024	95,9	91,2	98,1	94,3	94,0	90,0	97,1	97,3	90,7
2025	95,7	91,6	98,3	94,3	94,2	90,3	97,4	97,5	91,1
2026	95,5	92,0	98,4	94,4	94,4	90,7	97,7	97,7	91,4
2027	95,4	92,4	98,6	94,5	94,5	91,0	98,0	98,0	91,6
2028	95,2	92,9	98,8	94,5	94,7	91,3	98,3	98,3	91,6
2029	95,1	93,3	98,9	94,6	94,8	91,6	98,5	98,6	91,4
2030	94,9	93,7	99,1	94,7	95,0	92,0	98,8	98,9	91,0

Tabelle 23: Annahmen zur Entwicklung der Betreuungsquoten – Alternativvariante

Alternativvariante									
Altersgruppe 0-2 Jahre (Unterschiedliche Entwicklung der Bundesländer)									
Jahr	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
2021	34,5	27,2	27,3	20,8	25,2	20,8	27,9	30,0	42,9
2022	34,6	28,6	28,7	23,9	27,1	23,9	29,2	30,7	42,7
2023	34,6	30,1	30,2	26,9	29,1	26,9	30,4	31,5	42,5
2024	34,7	31,5	31,6	30,0	31,0	30,0	31,7	32,2	42,3
2025	34,7	33,0	33,0	33,0	33,0	33,0	33,0	33,0	42,1
2026	34,8	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	41,9
2027	34,8	33,7	33,7	33,9	34,2	34,3	33,6	34,1	41,7
2028	34,9	34,0	34,0	34,5	35,1	35,4	33,9	34,8	41,5
2029	34,9	34,3	34,4	35,1	36,0	36,4	34,2	35,6	41,3
2030	35,0	34,7	34,8	35,8	36,9	37,5	34,5	36,4	41,1
Altersgruppe 3-6 Jahre (2.verpflichtendes Kindergartenjahr ab 2025)									
2021	96,5	89,8	97,5	93,9	93,2	88,6	95,8	96,2	89,5

2022	96,2	90,4	97,7	94,0	93,4	89,1	96,2	96,6	89,9
2023	96,0	90,8	97,9	94,2	93,7	89,5	96,7	96,9	90,3
2024	95,9	91,2	98,1	94,3	94,0	90,0	97,1	97,3	90,7
2025	96,1	91,6	98,4	94,5	94,2	90,3	97,4	97,5	90,9
2026	96,4	92,0	98,6	94,8	94,5	90,7	97,7	97,7	91,2
2027	96,6	92,4	98,9	95,0	94,7	91,0	98,0	98,0	91,4
2028	96,9	92,9	99,1	95,3	95,0	91,3	98,3	98,3	91,7
2029	97,1	93,3	99,4	95,5	95,2	91,6	98,5	98,6	91,9
2030	97,4	93,7	99,6	95,8	95,5	92,0	98,8	98,9	92,2

Tabelle 24: Annahmen zur Entwicklung der Fachkraft-Kind-Relation (Verbesserung der Strukturqualität)

Szenario: Verbesserung der Strukturqualität									
Altersgruppe 0-2 Jahre (Ziel: 1:6)									
Jahr	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
2020	5,8	5,4	8,0	6,8	4,7	7,1	8,8	10,2	7,5
2021	5,8	5,4	7,8	6,7	4,7	7,0	8,5	9,8	7,3
2022	5,8	5,4	7,6	6,6	4,7	6,9	8,3	9,3	7,2
2023	5,8	5,4	7,4	6,6	4,7	6,8	8,0	8,9	7,0
2024	5,8	5,4	7,2	6,5	4,7	6,7	7,7	8,5	6,9
2025	5,8	5,4	7,0	6,4	4,7	6,6	7,4	8,1	6,7
2026	5,8	5,4	6,8	6,3	4,7	6,4	7,1	7,7	6,6
2027	5,8	5,4	6,6	6,2	4,7	6,3	6,8	7,3	6,4
2028	5,8	5,4	6,4	6,2	4,7	6,2	6,6	6,8	6,3
2029	5,8	5,4	6,2	6,1	4,7	6,1	6,3	6,4	6,1
2030	5,8	5,4	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
Altersgruppe 3-6 Jahre (Ziel: 1:10)									
2020	12,1	13,1	12,8	11,3	8,8	14,6	13,8	8,1	9,7
2021	11,9	12,8	12,5	11,2	8,8	14,2	13,5	8,1	9,7
2022	11,7	12,5	12,2	11,1	8,8	13,7	13,1	8,1	9,7
2023	11,5	12,2	12,0	10,9	8,8	13,2	12,7	8,1	9,7
2024	11,3	11,9	11,7	10,8	8,8	12,8	12,3	8,1	9,7
2025	11,0	11,6	11,4	10,7	8,8	12,3	11,9	8,1	9,7
2026	10,8	11,3	11,1	10,5	8,8	11,8	11,5	8,1	9,7
2027	10,6	10,9	10,8	10,4	8,8	11,4	11,2	8,1	9,7
2028	10,4	10,6	10,6	10,3	8,8	10,9	10,8	8,1	9,7
2029	10,2	10,3	10,3	10,1	8,8	10,5	10,4	8,1	9,7
2030	10,0	10,0	10,0	10,0	8,8	10,0	10,0	8,1	9,7