
Sabine Cafuta

Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichi- schen Kindergärten

WAXMANN

Sabine Cafuta

Die Implementierung des
Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans
für elementare Bildungseinrichtungen
in österreichischen Kindergärten



Waxmann 2017
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Internationale Hochschulschriften, Band 642

Die Reihe für Habilitationen und sehr gute und ausgezeichnete Dissertationen

ISSN 0932-4763

Print-ISBN 978-3-8309-3684-8

E-Book-ISBN 978-3-8309-8684-3

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2017
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

*Für meinen Mann Hannes,
meine Töchter Barbara und Adele
und meine Eltern. Mit Euch ...*

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Abstract	12
3	System Kindergarten	14
3.1	Geschichtliche Einflüsse	18
3.2	Bildungspolitische Einflüsse	22
3.3	Situation in österreichischen Kindergärten	33
3.4	Professionalisierung	35
4	Der Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan in Österreich	42
4.1	Bildungsplan, Curriculum, Lehrplan, Bildungsstandards	42
4.2	Die Entwicklung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich	48
4.3	Das Bildungsverständnis im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich	52
4.4	Erwartungen an den Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich	72
5	Die Implementierung	78
5.1	Implementierung, Wandel, Innovation, Change Management, Reform, Lernende Organisation, Veränderung	78
5.1.1	Phasenmodelle zur Veränderung	83
5.1.2	Veränderungskurve	84
5.2	Implementierungsstrategien	92
5.2.1	Barrieren, Unterstützungsaspekte	95
5.2.2	Forschungsstand in Österreich	96
6	Empirischer Zugang	99
6.1	Forschungsfrage und Forschungsdesign	99
6.2	Forschungstraditionen in der Sozialwissenschaft	103
6.2.1	Qualitative Methode	106
6.2.2	Quantitative Methode	116
6.3	Die Methodendiskussion	121

7	Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichische Kindergärten – Ergebnisse	124
7.1	Ergebnisse: Inhaltliche Unterstützungsaspekte und Barrieren bei der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten	127
7.2	Ergebnisse: Strukturelle Unterstützungsaspekte und Barrieren bei der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten	135
7.2.1	Das System Kindergarten: Organisation und Rahmenbedingungen ...	136
7.2.2	Ressource Zeit	141
7.2.3	Aus- und Weiterbildung	144
7.2.4	Implementierungskonzept	155
7.2.5	Strategiemaßnahmen	162
7.2.6	Kommunikation und Information	173
7.3	Ergebnisse: Personelle Unterstützungsaspekte und Barrieren bei der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten	176
7.3.1	Beruflicher und persönlicher Hintergrund der Befragten	188
7.3.2	Erwartungen	193
7.3.3	BRPL berücksichtigt und/oder gelebt	195
7.3.4	Akzeptanz	197
7.4	Wünsche zur Optimierung der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten	200
7.5	Beantwortung der Forschungsfrage	203
7.6	Empfehlungen und Ausblick	208
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	212
	Literaturverzeichnis	216
	Anhang	242

1 Einleitung

Der 2009 fertiggestellte „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen“ in Österreich (BRPL) dient seit 2010 als verbindliche Arbeitsgrundlage, dokumentiert den eigenständigen Bildungsauftrag der elementaren Bildungseinrichtungen und wird seit 2010 implementiert. Unter Implementierung wird ein Abschnitt eines Veränderungsprozesses verstanden, der mehrstufig ist und einen komplexen Prozess darstellt. Mit der Implementierung sind die Pädagoginnen/Pädagogen in der Praxis, die Lehrerschaft der Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und die mit der Implementierung Beauftragten in den Ländern betraut. Dazu zählen, abhängig vom jeweiligen Bundesland, Personen aus den Weiterbildungsstellen und/oder Personen, die von den für die Betreuungseinrichtungen zuständigen Stellen im Land mit der Implementierung betraut wurden, wie zum Beispiel die Fachaufsicht und -beratung. Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf die Kindergärten, die als eine Form der elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich mit 4.668 Einrichtungen im Jahr 2012/13 (Statistik Austria 2013) eine bedeutsame Stellung einnehmen. Folgende Forschungsfrage soll beantwortet werden:

„Welche Unterstützungsaspekte beziehungsweise Barrieren treten laut Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, der mit der Implementierung betrauten Personen in den Ländern und der Vertreterinnen/Vertreter der Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bei der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten auf?“

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um ein für die Disziplin der Elementarpädagogik in Österreich evidentes Thema. Zum einen, weil es sich auf einen aktuellen Prozess bezieht, zum anderen, weil es ein Desiderat an empirischen Forschungsergebnissen im Sinne einer Qualitätsverbesserung österreichischer Kindergärten gibt. Denn seit Entstehung des Kindergartenwesens wird über seine Weiterentwicklung und Zukunft diskutiert. Becker hat dazu im Jahr 1971 ausgeführt, dass sich das Bildungswesen aufgrund ständiger gesellschaftlicher Veränderungen im Sinne einer „rolling reform“ (vgl. Becker 1971, S. 35) stetig weiterentwickeln und mit der Wissenschaft, Planung und Politik kooperieren muss. Dem ist zuzustimmen. Doch wodurch ergeben sich die aktuellen Herausforderungen der institutionellen Kinderbetreuung und was sind diese? Stöbe-Blossey begründet die aktuellen Aufgaben des Kindergartens mit der Veränderung familiärer Strukturen, der Betonung des Bildungsauftrages institutioneller Kinderbetreuungseinrichtungen, der Ausdifferenzierung von Arbeitszeiten und der demografischen Entwicklung (vgl. Stöbe-Blossey 2010, S. 9 f.). Ergänzt werden kann diese Aufzählung durch die erhöhte Modernisierung, der zunehmend geforderten Mobilität und Flexibilität sowie dem Verständnis der Bildung als Wettbewerbsfaktor und als soziales Anliegen (vgl. Lenz 2005, S. 18 ff.). Als Herausforderung können beispielsweise die Qualitätsentwicklung und -sicherung, die Professionalisierung, die Gestaltung der Transitionen,

die notwendige Neugestaltung gesetzlicher Richtlinien und Rahmenbedingungen usw. benannt werden.

Der Bildung wird in der Bewältigung der Herausforderungen ein großer Stellenwert beigemessen (vgl. Hufer/Klemm 2002, S. 10). Speziell der Elementarpädagogik wird seit Beginn der 90er Jahre eine neue Bedeutung und Gewichtung zugeschrieben (vgl. Fthenakis 2007, S. 2). Giener-Grün beschreibt, dass sich die Elementarpädagogik in Österreich im Wandel befindet und führt die geplante Ausbildungsänderung, das verpflichtende und beitragsfreie Kindergartenjahr und eben auch den BRPL als Zeugnisse dafür an (vgl. Giener-Grün 2012, S. 97).

Ein die Implementierung des BRPLs prägendes Spezifikum des österreichischen Kindergartens ist es, dass es keine österreichweit geltenden gesetzlichen Regelungen, keine einheitlichen Rahmenbedingungen der in den Ländern sowohl privat als auch öffentlich geführten Einrichtungen und keine gemeinsame Dienstrechtsregelung für die Pädagoginnen/Pädagogen und weiterer im Kindergarten tätiger Personen gibt. Dazu zählen je nach Bundesland Assistentinnen/Assistenten, Betreuerinnen/Betreuer und Helferinnen/Helfer. Das Kindergartenwesen untersteht den Bundesländern. Einzig die Ausbildung wird vom Bund geregelt. Die geschichtlichen und politischen Einflüsse prägten und prägen das Kindergartenwesen in Österreich und bringen eine große Bandbreite von unterschiedlichen Rahmenbedingungen für die Mädchen und Buben, deren Eltern und die in den Kindergärten tätigen Personen hervor. Worin österreichweit aber Übereinstimmung herrscht, ist das Bekenntnis der Länder zum BRPL. Im Bewusstsein der Bedeutsamkeit der elementaren Bildung wird die institutionelle Betreuung von Mädchen und Buben als Verzahnung von Bildung, Betreuung und Erziehung betrachtet (vgl. Stamm 2010, S. 13 f.); die einer Beforschung und somit empirischer Absicherung bedarf (vgl. Laewen 2007, S. 19 ff.; Fried/Büttner 2004, S. 7).

Damit verbunden ist eine Qualitätsdiskussion. Im Starting Strong Bericht von 2006 wurden bei der Bearbeitung der Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung Empfehlungen formuliert. Empfohlen wurde eine Auseinandersetzung der Behörden mit der Forschungsthematik hinsichtlich einer Ausbildungsreform. Danach sollten die Einrichtungen von mindestens einem Lehrstuhl in jedem Bundesland, die Bildung von Forschungszentren, die Formulierung von Forschungsschwerpunkten und die Ausarbeitung eines Programmes zur Förderung nächster Generationen folgen (vgl. Starting Strong 2006, S. 72 ff.).

Diesen Empfehlungen wurde bis jetzt nur teilweise entsprochen. In Graz wurde beispielsweise ein Lehrstuhl für Frühkindpädagogik an der Karl-Franzens-Universität eingerichtet und mit Frau Cornelia Wustmann besetzt. Sie war dabei, die Elementarpädagogik zum Untersuchungszeitpunkt als Disziplin im universitären Bereich zu verankern. Mittlerweile hat Frau Walter-Laager diese Aufgabe übernommen. Tirol und Vorarlberg teilen sich den zweiten Lehrstuhl in Elementarpädagogik. In den restlichen Universitäten in den Bundesländern ist die Errichtung von Lehrstühlen für die Elementarpädagogik noch nicht vollzogen.

Einer anderen Empfehlung der OECD im Sinne der Qualitätsverbesserung, einen Rahmenplan zu formulieren, der die „gemeinsamen Wertvorstellungen und Bildungsziele“ (vgl. Becker 1971, S. 35) für alle Mädchen und Buben in Österreich festhält, wurde entsprochen. Seit 2009 stellt der BRPL eine verbindliche Arbeitsgrundlage für alle elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich dar. Ob dieser BRPL bei den agierenden Pädagoginnen/Pädagogen Akzeptanz erfährt und welche Barrieren beziehungsweise Unterstützungsaspekte bei der Implementierung des BRPLs aufgetreten sind, beziehungsweise auftreten, ist deshalb Thema dieser Dissertation.

Als Forschungsstrategie wurde die Triangulation gewählt, die im vorliegenden Fall sowohl qualitative als auch quantitative methodische Zugänge umfasst. Neben einem Literaturstudium wurden Expertinnen-/Experteninterviews durchgeführt (neun mit mit der Implementierung betrauten Personen in den Ländern, eines mit einer/einem Vertreterin/Vertreter des Charlotte Bühler Instituts, vier mit Abteilungsvorständinnen/Abteilungsvorständen beziehungsweise Leiterinnen/Leitern der Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik). Diese wurden qualitativ ausgewertet. Als quantitative Methode erfolgte eine Fragebogenerhebung bei den praktizierenden Kindergärtenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen. Es wurden 1.203 Zugangsschlüssel für Pädagoginnen/Pädagogen in 1.142 Einrichtungen in acht Bundesländern generiert. Niederösterreich lehnte die Aussendung des Fragebogens ab. Die Antwortrate beim Fragebogen betrug zwölf Prozent, das waren 141 vollständig ausgefüllte Fragebögen. Im Anschluss wurden alle erhobenen Daten in Bezug zueinander gesetzt, interpretiert und Empfehlungen für das weitere Vorgehen bei der Implementierung des BRPLs beziehungsweise möglicher neuer Implementierungsvorhaben im Kindergartenwesen abgeleitet.

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurde die interdisziplinäre Unterstützung angestrebt. Die Notwendigkeit hierfür gründet in der Forschungsfrage. Dobelli plädiert dafür, dem eigenen Denken Modelle anderer Fachbereiche beizufügen, um nicht ein Gefangener seiner eigenen Denkweise zu bleiben (vgl. Dobelli 2012, S. 183). Darüber hinaus ist es „bequemer, die Probleme den Schubladen der Fächer anzupassen, statt umgekehrt die Disziplinen auf die Probleme einzustellen“ (Fischer 2006, S. 33). Fischers Lösungsvorschlag ist der Mut zur Interdisziplinarität. Da das Einbeziehen von Literatur anderer Disziplinen allein noch keine Interdisziplinarität garantiert (vgl. Heid 2004 S. 794), soll hier lediglich von einer interdisziplinären Unterstützung gesprochen werden, bei der eine Übersetzungsleistung angestrebt wird. Gerade in der Erziehungswissenschaft ist eine Grenzsetzung des Faches generell als schwierig zu betrachten und erfordert die interdisziplinäre Annäherung und theoretische Einbeziehung (vgl. Büeler 1994, S. 26 ff.). In diesem Sinne finden sich in dieser Arbeit soziologische, psychologische und managementbezogene Zugänge für die Bearbeitung der Forschungsfrage.

2 Abstract

Die vorliegende Dissertation beschäftigt sich mit der Implementierung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans (BRPLs) für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich 2009“ in österreichischen Kindergärten. Es wird der Frage nachgegangen:

Welche Unterstützungsaspekte beziehungsweise Barrieren treten laut Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, der mit der Implementierung betrauten Personen in den Ländern und der Vertreterinnen/Vertreter der Bundesbildungsanstalten für Kindergartenpädagogik bei der Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten auf?

Als Forschungsstrategie wurde die Forschungstriangulation gewählt, die qualitative wie auch quantitative methodische Zugänge umfasst. Neben dem/der Literaturstudium, und -analyse wurden Expertinnen-/Experteninterviews und eine Fragebogenerhebung bei praktizierenden Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen durchgeführt.

Als Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich 2009 in österreichischen Kindergärten ein komplexes Vorhaben im System Kindergarten darstellt, das von inhaltlichen, strukturellen und personellen Unterstützungsaspekten und Barrieren geprägt war und ist.

Davon abgeleitet wurden Empfehlungen formuliert, die sowohl für die Weiterführung des Implementierungsprozesses als auch für zukünftige Implementierungsvorhaben im System Kindergarten relevant sein können.

The present thesis investigates the implementation in Austrian kindergartens of the “Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich 2009” (the educational reference framework for elementary institutions, which was drawn up between the Austrian federal states in 2009). The thesis seeks to answer the question:

Which support issues or barriers can arise in the implementation of this reference framework according to the kindergarten teachers, the people responsible for its implementation in the individual federal states and the representatives of the federal educational institutions for kindergarten teachers?

The method of research chosen was triangulation, which involves qualitative as well as quantitative methodological approaches. In addition to the literature review and analysis, interviews were conducted with experts in the field, and a survey of practicing kindergarten educators was undertaken by means of a questionnaire.

As a result of the investigation, it can be stated that the implementation of the “Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich 2009” in Austrian kindergartens represents a complex ini-

tiative within the kindergarten system, which has been and continues to be marked by content-related, structural and personnel support issues and barriers.

By extension, recommendations have been formulated which may be relevant both for the continuation of the implementation process and for future implementation projects in the kindergarten system.

3 System Kindergarten

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Systemtheorie als theoretisches Konstrukt gewählt. Denn durch die Systemtheorie ist die Komplexität des Untersuchungsgebietes, des Kindergartenwesens, gut darstellbar und kann somit hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage als hilfreich eingestuft werden. Wird von einem systemtheoretischen Zugang als Theorie ausgegangen, beeinflusst dies den Implementierungsprozess. Zudem finden sich geschichtliche und politische Spezifika im österreichischen Kindergartenwesen, die dieses prägten und prägen und auf die Implementierung des BRPLs wirken. Daher soll es in diesem Kapitel zuerst um die Klärung der Frage gehen, wie der Kindergarten als System verstanden werden kann. Die darauf folgende Darstellung des Kindergartenwesens in Österreich bereitet auf die Herausarbeitung prägender geschichtlicher, gesellschaftlicher und politischer Einflüsse vor. Im Zuge dessen werden auch Paradigmen bearbeitet, die die bildungspolitische Forderung nach einem eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens begründen. Darin inkludiert wird der Frage nachgegangen, ob der Kindergarten als eine Dienstleistungs- und/oder Bildungseinrichtung verstanden werden kann. Diese Frage stellt sich trotz des offiziellen österreichweiten Bekenntnisses der Vertreter der Bundesländer zum BRPL. Denn bedeutet das gemeinsame Bekenntnis zum BRPL automatisch ein einheitliches Verständnis von Bildung? Im Zuge einer Bearbeitung der Entstehung und des Inhaltes des BRPLs wird dies näher beleuchtet. Die Frage nach der Professionalisierung rundet das Kapitel ab. Im Resümee, das sich in Kapitel sieben findet, wird letztlich zusammengefasst, welche Spezifika des österreichischen Kindergartenwesens für die Implementierung des BRPLs von Bedeutung sein könnten.

Wird der Kindergarten als System verstanden, ist er eingebettet im Erziehungs- und Bildungssystem. Wie ein solcher Systemansatz verstanden werden kann, wird wie folgt beschrieben:

„(...) zu den Charakteristika des Systemansatzes gehört [es], sich nicht auf trennscharfe Definitionen zu begründen, sondern seine Begriffe durch eine Form *zirkulärer Vernetzung* jeweils konstruktiv aufeinander zu beziehen“ (Huschke-Rhein 2003, S. 192).

Diese Vernetzung passiert zwischen dem System als Ganzes und den Subsystemen, welche sich darin befinden, der Beziehung zwischen den Subsystemen untereinander, der Systemumwelt und dem System als Ganzes und der Festlegung der Systemgrenzen (vgl. Aregger 1976, S. 46). Dies ist eine der Definitionen, die mit unterschiedlichen Bezeichnungen, wie beispielsweise der Wechselwirkung von Elementen als Synonym für die zirkuläre Vernetzung, verstanden werden kann (vgl. Brunkhorst 2005, S. 1494; Renolder 2007).

Für die Fragestellung in der vorliegenden Arbeit, die sich mit der Implementierung des BRPLs für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich beschäftigt, lassen sich folgende relevante Umwelten aufzeigen, die im systemtheoretischen Verständnis zudem auch als Subsysteme verstanden werden: Auf der Makroebene

sind dies die Politik und Gesetzgebung (gesetzliche Richtlinien und Rahmenbedingungen). Auf der Mesoebene können die übergeordneten Ämter und Stellen in den Bundesländern (mit der Implementierung Betraute, Trägerschaft von Kindergärten), das Charlotte Bühler Institut (Personen, die gemeinsam mit anderen Expertinnen/Experten mit der Entstehung des BRPLs befasst waren), die Eltern (als gesetzliche Vertreterinnen/Vertreter der Adressaten, nämlich der Mädchen und Buben, die einen Kindergarten besuchen) und das Schulwesen (Ausbildungsstätten für Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, Volksschulen) als für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant bezeichnet werden. Auf der Mikroebene sind es die Person der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen (als mit der Implementierung befasste Personen beziehungsweise als Adressaten) und die Mädchen und Buben.

Obwohl all diese angeführten Systemumwelten einen Einfluss auf die Implementierung des BRPLs in österreichischen Kindergärten haben könnten, wurden in die Untersuchung die Pädagoginnen/Pädagogen sowie die mit der Implementierung Betrauten einbezogen, welche den Kindergarten im Veränderungsprozess erleben. Die Einbeziehung weiterer Systemumwelten könnte und sollte jedoch für weitere Forschungsvorhaben angedacht werden.

Die Ausprägung der Vernetzung dieser Umwelten und Subsysteme kann unterschiedlich gewichtet sein, wie die von Eichler angeführten Theoriestränge aufzeigen. Er bezieht sich dabei auf Wollnik, Scott und Schreyögg und führt den Kybernetischen Ansatz (Beziehung zwischen dem System und der Umwelt wird eher mechanisch betrachtet), den Kontingenztheoretischen Ansatz (Reaktion des Systems auf Veränderungen der Umwelt durch strukturelle Veränderung) und das Ressourcenabhängigkeitsmodell (Möglichkeit eines Handelns unabhängig von der Umwelt) an. Des Weiteren beschreibt er den struktur-funktionalistischen Ansatz (Systemanpassung aufgrund von veränderter Umwelt), den sozio-technischen Ansatz (im Fokus steht das Überleben des Systems) und den interorganisationalen Ansatz (im Fokus steht die Zusammenarbeit der Beteiligten) (vgl. Eichler 2008, S. 31).

Im Fall des Kindergartens wird davon ausgegangen, dass all diese Theoriestränge für die Forschungsfrage relevant sind. Die Implementierung des BRPLs wird daher von der Ausprägung der Vernetzung gestaltet. Einige Beispiele dazu: Es macht einen Unterschied, ob zuerst strukturelle Maßnahmen ergriffen werden, um die Implementierung zu ermöglichen, zu erleichtern, zu unterstützen oder ob sich die Systemumwelten Politik und Gesetzgebung nicht für die Bereitstellung von Implementierungsbedingungen zuständig fühlen. Es beeinflusst den Implementierungsprozess auch, wenn die Notwendigkeit zur Veränderung aufgrund geänderter gesellschaftlicher Ansprüche definiert wird. Dementsprechend braucht es angepasste Strategien für den Implementierungsprozess. Auf diese wird bei der Beantwortung der Forschungsfrage hinsichtlich möglicher Unterstützungsfaktoren oder Barrieren eingegangen werden.

Somit ist die Wechselwirkung der oben benannten Konstruktionen (System als Ganzes, Subsysteme, Systemumwelt) gegeben, jedoch ist diese je nach Ansatz unter-

schiedlich gewichtet. Damit wird aber eine Art zu Denken erkennbar, die sich von einer linearen Sicht der Dinge distanziert und versucht auf unterschiedliche Komplexitäten zu reagieren (vgl. Schiersmann/Thiel 2010, S. 50). Beziehungsweise wird davon ausgegangen, dass Systeme in der Lage sind, diese Komplexität zu verringern (vgl. Brunkhorst 2005, S. 1501).

Im Fall des Kindergartens kann von einem komplexen sozialen System ausgegangen werden, das die Eigenschaften sozialer Systeme erfüllt. Gemeint ist, dass ein soziales System nicht nur aus leibhaftigen Menschen besteht, sie jedoch ein Faktor der Umwelt sind. Man geht also von einem abstrakten Gebilde aus, das einen gesellschaftlichen Zusammenhalt ermöglicht, instabil ist, sich ständig verändert, flexibel ist und sich in Subsysteme aufspalten lässt (vgl. Böhnisch 2003, S. 225 ff.; Hejl 2010, S. 135; Corsi 2005, S. 219 f.; Luhmann 1987, S. 346). Geprägt sind soziale Systeme durch eine sinnvolle Kommunikation (vgl. Büeler 1994, S. 195; Heimerl 2012, S. 171 ff.; Simon 2011, S. 88 f.; Kneer/Nassehi 2000, S. 65), die „als Einheit aus Information, Mitteilung und Verstehen“ (vgl. Luhmann 1987, S. 203; Kneer/Nassehi 2000, S. 81) bezeichnet werden kann.

Dieses Verständnis von sozialen Systemen erzeugt jedoch auch Widerstand. Dzierwas kritisiert die von Luhmann vertretene Theorie, in der der Mensch nur eine untergeordnete Rolle bekleidet. Er zeigt auf, dass erst die Existenz von Personen die Bildung sozialer Systeme ermöglicht. Zwar entscheidet das System über das Handeln der Personen, dieses muss letztendlich aber von den Personen vollzogen werden (vgl. Dzierwas 1992, S. 113 ff.). Willke schließt sich diesem Einwand an und geht davon aus, dass sich Menschen nicht mit „Haut und Haaren“ vom sozialen System vereinnahmen lassen und somit nicht zur Nebensache degradiert werden können (vgl. Willke 2006, S. 180). Damit verbunden ist der Einwand, dass sich Luhmanns Verständnis der Begriffe Zweck, Handlung, Strategie, Sinn oder Reflexion, in seiner Theorie ad absurdum führen, da diese Begriffe Subjekte beziehungsweise Personen als Referenzobjekte erfordern (vgl. Brunkhorst 2005, S. 1503). Die Berücksichtigung der Lebenswelt der Personen wird dabei miteingeschlossen (vgl. ebd., S. 1505).

Unter der Lebenswelt wird laut Naumann, bezogen auf Thiersch, das Umfeld verstanden, indem „Personen ihre Bedürfnisse und Interessen verhandeln“ (vgl. Naumann 2010, S. 77). Dadurch rücken die Personen und ihre Lebensverhältnisse in den Focus der Betrachtung (vgl. Giener-Grün/Karber 2013, S. 13). Somit ist die Bedeutung der Personen in einem sozialen System eine für das System keinesfalls zu vernachlässigende Größe.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Theorie Luhmanns ist der Umstand, dass nicht ausreichend zwischen dem sozialen System und den Begriffen Institution und Organisation unterschieden wird (vgl. Gause/Schmidt 1992, S. 194). An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob der Kindergarten als Institution oder Organisation bezeichnet werden sollte und ob durch eine eindeutige Zuweisung die Implementierung des BRPLs beeinflusst werden könnte? Luhmann wehrt sich jedenfalls gegen den oben angeführten Vorwurf und stellt fest, dass sein Zugang diesbezüglich falsch interpretiert wurde (vgl. Luhmann 1992, S. 376). Letztendlich beschreibt er, dass Theorien

keine Supernorm haben, die, wenn sich darin kritisierbare Aspekte finden lassen, einfach vom Tisch sind. Es gehe dann darum aufzuzeigen, welche Optionen bleiben, wenn man sich für diesen oder jenen Begriff entscheidet (vgl. Luhmann 2011, S. 329).

Dieser Kritikpunkt soll noch näher beleuchtet werden, indem die Begrifflichkeiten Organisation und Institution beschrieben werden:

„Organisation ist ein soziales System, in dem Mitglieder nach bestimmten Strukturen und ziel-/zweckorientiert Leistungen erbringen“ (Aregger 1976, S. 353). Dabei können unterschiedliche Schwerpunkte ausgemacht werden. Die Organisation als zugrundeliegendes Strukturmuster strebt nach der „Integration der Glieder und die Dauerhaftigkeit“ (ebd., S. 31 ff.). Bei der Organisation als System wird ein Gesamtbild einzelner, in Verbindung stehender Teile gezeichnet. Die Organisation als Funktion, Institution und Instrument kann mit „wird organisiert, ist eine Organisation und hat eine Organisation“ (ebd., S. 31 ff.) umschrieben werden. Für die Organisation sozialer Systeme zählt die Einbindung des Menschen. Für die Organisation zur Lösung von Problemen der Umwelt steht die Zielsetzung im Vordergrund und die Organisation als Interaktion-Einfluss-System bezieht sich auf ein menschliches Unternehmen (vgl. Aregger 1976, S. 31 ff.).

Esser geht davon aus, dass im Gegensatz zu Organisationen, die als soziale Systeme verstanden werden, Institutionen „Regeln des Handelns“ (vgl. Esser 2000, S. 237) seien. Er beschreibt, dass Organisationen soziale Gebilde und Systeme sind, die auf institutionellen Regeln beruhen, darin jedoch nicht aufgehen (ebd., S. 237). Dabei entsteht eine soziale Ordnung, die nach Parson mit Rollen und dem Status verbunden ist (vgl. Fuchs 2005, S. 53). Im Fall des Erziehungs- und Bildungssystems wird der Begriff der Institution allgemein für pädagogische Einrichtungen verwendet, jedoch oftmals auch synonym für soziale Organisationen gebraucht (vgl. Wellendorf 2004, S. 738).

Dem synonymen Gebrauch kann dann zugestimmt werden, wenn davon ausgegangen wird, dass mit einer Institution pädagogische Ziele verfolgt werden und der Institution die typischen Eigenschaften von Organisationen zugeschrieben werden können (vgl. Eichler 2008, S. 24). Diesem Verständnis wird in der vorliegenden Arbeit gefolgt und somit kann eine mögliche Beeinflussung der begrifflichen Zuordnung des Kindergartens zur Organisation oder Institution auf die Implementierung des BRPLs ausgeschlossen werden.

Was die Implementierung aber sehr wohl beeinflusst ist die systemtheoretische Notwendigkeit, die Systemumwelten des Kindergartens als Institution, die wie von Eichler als Organisation und somit soziales System betrachtet werden kann, zu beachten. Jedoch ist die Unterscheidung zwischen dem System und ihrer Umwelt nicht ganz unproblematisch, wie das oben angeführte Problem der Bedeutsamkeit der Menschen im System zeigt. Angewandt auf den Kindergarten können die Pädagoginnen/Pädagogen, Mädchen und Buben oder beispielsweise Eltern als Subsysteme, sowohl als Teil des Systems, aber auch als Teil der Umwelt begriffen werden. Eichler geht davon aus, dass die Unterscheidung dem Erkenntnisinteresse entsprechend definiert werden sollte (vgl. Eichler 2008, S. 33). Unbestritten ist, dass kein System

ohne Bezug zu den Umwelten existieren kann (vgl. Renolder 2007, S. 14; Simon 2011, S. 80). Für Luhmann ist entscheidend „zwischen der Umwelt eines Systems und Systemen in der Umwelt dieses Systems“ (vgl. Luhmann 1987, S. 36) einen Unterschied zu sehen. So betrachtet, kann von einer allgemeinen Umwelt gesprochen werden, die sich im Fall des Kindergartens als Gesellschaft, Politik und Gesetzgebung, ökonomische Entwicklung usw. darstellt. Als Systeme in diesen Umwelten, die für das System relevant sind, können zum Beispiel Schulen, zuständige Ämter, Beratungseinrichtungen usw. genannt werden.

Die Auseinandersetzung mit dem System Kindergarten und deren Systemumwelten beziehungsweise Subsystemen dokumentiert die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes. Dies unterstützt der Zugang, die Systemtheorie als theoretisches Konstrukt zur Beantwortung der Forschungsfrage für geeignet zu befinden. Bezugnehmend auf die Kritik am systemtheoretischen Verständnis als theoretischem Konstrukt wird festgehalten, dass die Bedeutung der Person im sozialen System Kindergarten eine relevante Größe darstellt. Die Begriffe Institution und Organisation werden synonym gebraucht, da der Institution die typischen Eigenschaften der Organisation zugeschrieben werden können.

Um die Spezifika des österreichischen Kindergartens herauszuarbeiten, bedarf es der Betrachtung geschichtlicher und bildungspolitischer Einflüsse auf das Kindergartenwesen. Dies ist notwendig, um die derzeitige Situation in österreichischen Kindergärten beschreiben zu können, die die Implementierung des BRPLs beeinflusst und für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant ist.

3.1 Geschichtliche Einflüsse

Institutionen zur Elementarerziehung gibt es seit etwa 200 Jahren (vgl. Grossmann 1987, S. 11) und ihre geschichtliche Entwicklung wurde vielfach bearbeitet. Zum Beispiel von Kreckler 1971, Grossmann 1987 oder Blankertz 1992 und vielen weiteren Autorinnen/Autoren. An dieser Stelle soll jedoch der Fokus auf die Geschichte des Kindergartens in Österreich gerichtet werden. Faßmann, Aufhauser und Münz haben 1988 eine Arbeit zum Kindergartenwesen vorgelegt, die sich auf Daten seit 1923 bezieht. Sie halten fest, dass der Ausbau der Kindergärten in Österreich, ebenso wie in anderen Ländern, von der Industrialisierung angetrieben wurde. Vorläufer für den Kindergarten waren die Findel- und Waisenhäuser. Die ersten Kindergärten wurden Anfang des 19. Jahrhunderts gegründet. Als Auftrag der pädagogischen Einrichtungen wurde die Unterstützung und Ergänzung der familiären Erziehung definiert. Des Weiteren wurde damals festgehalten, dass Unterricht im schulischen Sinn abzulehnen ist, die Gruppengröße vierzig Kinder nicht übersteigen sollte, die Aufnahme erst nach dem vierten Geburtstag erfolgen könne und die Errichtung von Kindergärten von unterschiedlichen Trägern unter gewissen Auflagen zulässig sei (vgl. Faßmann/Aufhauser/Münz 1988, S. 8 ff.).

Die Überwindung der Unterschiede zwischen den sogenannten Bewahranstalten für Mädchen und Buben aus ärmlichen Verhältnissen und den Einrichtungen für sozial besser gestellte Mädchen und Buben wurde nur sehr langsam vollzogen. In Einrichtungen für sozial benachteiligte Mädchen und Buben wurden auf engem Raum mit schlechter Ausstattung bis zu fünfzig Mädchen und Buben betreut (vgl. Faßmann/Aufhauser/Münz 1988, S. 10; Seel/Scheipl 2004, S. 80). Die Hauptaufgabe der Bewahranstalten war es, untere Volksschichten zu betreuen, um die Mädchen und Buben von der Straße zu holen und ihre Eltern damit zu unterstützen, einer Erwerbstätigkeit nachgehen zu können (vgl. Berger 2004, S. 3).

Im Gegensatz dazu stand für Friedrich Fröbel, dem Begründer des Kindergartens, das pädagogische Konzept im Vordergrund. Im Unterschied zu den Kinderbewahranstalten dehnte Fröbel das Aufgabenspektrum des Kindergartens auf die Bildung, Erziehung und Betreuung aus. Im Vordergrund stand nicht mehr die sozialpolitische Notwendigkeit, sondern die bildende Einwirkung auf die Mädchen und Buben. Diese sollte ihrem ganzen Wesen entsprechend erfolgen (ebd., S. 4). Die erste Aufzeichnung über die Gründung eines Fröbel-Kindergartens in Österreich ist mit 1848 in Graz durch Ida Wieder dokumentiert. Ab 1863 erfolgten weitere Gründungen in Wien und Graz (vgl. Berger 2004, S. 4).

Lex-Nalis beschreibt die weitere Entwicklung des Kindergartens in Österreich unter dem Fokus der Ausbildung von Pädagoginnen/Pädagogen und hält fest, dass schon um 1830 erste Überlegungen zur Einstellung fachspezifischen Personals in sogenannten Kinderbewahranstalten stattgefunden haben. In dieser Zeit hatte noch die Kirche die Herrschaft über das Schulwesen und die Kinderbewahranstalten. Dies änderte sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit der Schaffung des staatlichen Ministeriums für Cultus und Unterricht. Auch Lex-Nalis beschreibt den großen Einfluss des Gedankengutes von Friedrich Fröbel auf die Ausbildung des Personals und somit der damaligen Situation in den Kinderbewahranstalten (vgl. Lex-Nalis 2013, S. 153 ff.).

Mit dem Verständnis von Bildung, Erziehung und Betreuung im Sinne von Friedrich Fröbel veränderte sich der Anspruch an die damaligen Einrichtungen für die Mädchen und Buben, denn: „Ohne bestimmte Ziele und Zwecke werden Organisationen nicht gegründet“ (Eichler 2008, S. 34). Der Kindergarten ist davon nicht ausgenommen und spiegelt sowohl das Bild vom Kind als auch das Bild vom Menschen einer geschichtlichen Zeitspanne wieder. Davon zeugen die Ausführungen von Baumgart, der die wichtigsten Strömungen in Europa, nämlich die Aufklärung, den Neuhumanismus, die Reformpädagogik, die Erziehungsprogramme des Nationalsozialismus und weitere erziehungs- und bildungstheoretische Diskurse, wie zum Beispiel die antiautoritäre Erziehung oder die demokratische Bildungsreform, anführt (vgl. Baumgart 1997).

Die Aufklärung wird oftmals auch pädagogisches Jahrhundert genannt. Damals wurde erstmals die Bildung des Individuums mit dem Fortschritt verknüpft (vgl. Baumgart 1997, S. 27). Blankertz stellt fest, dass die Institutionalisierung der Erziehung schon seit Langem, nämlich seit der Zeit der Aufklärung, zum Thema gemacht

wurde und betont somit wieder die geschichtliche Bedeutung. Ausgelöst durch die technische Entwicklung begann man Schonräume für das Aufwachsen von Mädchen und Buben zu schaffen (vgl. Blankertz 1992, S. 305).

Im Neuhumanismus, zu Beginn des 19. Jahrhunderts, ging es um die schöpferische Aneignung der Welt durch die Person, man kann auch von der Selbstbildung des Menschen sprechen. Die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entwickelte Reformpädagogik nahm drei Themen verstärkt in den Blick: die Entwicklung, die Natur und die Individualität von Mädchen und Buben (vgl. Baumgart 1997). Lili Roubiczek baute gemeinsam mit freiwilligen Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern im Jahre 1921/22 das erste sogenannte „Haus der Kinder“ in Wien auf. In diesem wurde, dem Gedankengut der Reformpädagogin Maria Montessori entsprechend, versucht, friedvolle Menschen heranzuziehen. Nachdem Maria Montessori ab 1923 immer wieder Vorträge in Wien gehalten hatte, kam es zu mehreren Gründungen von Montessori-Kindergärten in Österreich. Als sich Roubiczek um eine Verschmelzung der Psychoanalytischen Pädagogik mit der Montessoripädagogik bemühte, wurde ihr von Maria Montessori jeglicher Einsatz für die Montessoripädagogik untersagt (vgl. Berger 2004 S. 5).

Von nun an arbeitete Roubiczek eng mit Anna Freud zusammen. Diese verstand Erziehung als einen dynamischen interaktiven Vorgang, der bewusste aber auch unbewusste Handlungen enthält und vom Befinden der Mädchen und Buben sowie den Erziehenden beeinflusst wird. Bald nachdem sich 1938 Österreich an Hitlerdeutschland anschloss, wurden die Montessorikindergärten geschlossen. Auch die Psychoanalytische Pädagogik wurde verboten (vgl. ebd., S. 5).

Die Erziehungsprogramme der Nationalsozialisten setzten auf die Verbreitung ihrer Ideologie, die geprägt war vom Rassendenken (vgl. Baumgart 1997). Die Kindergärten in Österreich wurden der NS- Volkswohlfahrt unterstellt. Als der zweite Weltkrieg endete, wurde neben dem Wiederaufbau mit der Neuordnung des Kindergartenwesens begonnen (vgl. Faßmann/Aufhauser/Münz 1988, S. 10; Seel/Scheipl 2004, S. 80). Die Neuordnung des Kindergartenwesens knüpfte an die traditionelle Arbeitsweise von 1934/38 an. Berger kritisiert diesbezüglich, dass bis auf einige Ausnahmen keine innovativen, strukturellen Veränderungen bei der Zielsetzung der Pädagogik in den Kindergärten durchgeführt wurden (vgl. Berger 2004, S. 5 f.). Die Zuständigkeiten wurden in der österreichischen Bundesverfassung 1962 geregelt. So ist seither das Kindergartenwesen in Österreich den Ländern unterstellt und lediglich die Ausbildung beziehungsweise die Anstellungskriterien der Pädagoginnen/Pädagogen werden vom Bund festgelegt (vgl. Faßmann/Aufhauser/Münz 1988, S. 10; Seel/Scheipl 2004, S. 80).

Untermuert wird die geschichtliche Dimension von Palla, der mittels einer Sammlung von pädagogischen Vorstellungen zeigt, dass sich die Pädagogik über das Verhältnis zur Gesellschaft definiert. In seinem Buch: „Die Kunst Kinder zu kneten“ werden unterschiedliche Kulturen und geschichtliche Zeitabschnitte mit den jeweiligen gesellschaftlichen und technischen Entwicklungen und pädagogische Konzepte in ihrer geschichtlichen Verortung behandelt (vgl. Palla 1997).

Dementsprechend reicht die Konzeption des Kleinkindes vom sündigen Kind im 19. Jahrhundert, über das sinnliche Kind (stark geprägt von den Arbeiten Freuds), dem intellektuellen Kind (welches mit einer intellektuell angepassten Vermittlung alles verstehen kann) bis hin zum, auch im BRPL so beschriebenen, kompetenten Kind (vgl. Stamm 2010, S. 242 f.).

Unbestritten ist die Tatsache, dass Kindheitsbilder immer von einem geschichtlichen Aspekt bedingt werden. Der Begriff Kindheit beinhaltet dabei unterschiedliche Dimensionen. Zum ersten kann Kindheit als das Kindesalter begriffen werden. Damit sind Phasen der Entwicklung oder pädagogische Aktivitäten beschrieben, die vorwiegend von der Psychologie und der Soziologie beforscht werden. Zum zweiten wird die persönliche Kindheit mit der Forschungsintention betrachtet, um herauszufinden, ob es allgemeine Strukturen dafür gibt. Und zum dritten wird Kindheit als das menschliche Sein betrachtet. Dies geschieht vorwiegend anthropologisch und man behandelt die Frage, ob und wie sich die Phase der Kindheit des Menschen von der Kindheit anderer Lebewesen unterscheidet (vgl. Lenzen 2005, S. 845 ff.).

Besonders die psychologischen und soziologischen Ansätze werden für die Erforschung der Kindheit von Forscherinnen/Forschern oftmals in Anspruch genommen (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, S. 48 ff.; Andresen/Hurrelmann 2010, S. 26 ff.). In welchem Forschungsgebiet agiert wird, prägt demnach auch das Kindheitsbild. Als Beispiel hierfür kann die Psychologisierung der Pädagogik angeführt werden, die als mögliche Therapiebedürftigkeit der Mädchen und Buben missverstanden werden kann (vgl. Reichenbach 2002, S. 7 ff.). Das entstandene Kindheitsbild schlägt sich, laut Bühler-Niederberger, auch in pädagogischen Institutionen nieder (vgl. Bühler-Niederberger 2011, S. 69) und somit auch in den Inhalten eines für elementare Bildungseinrichtungen verfassten Plans, wie dem BRPL.

Dass das Schaffen pädagogischer Institutionen auch hinterfragt werden sollte, wird von Kupffer beschrieben, der von „einem zu viel“ an Pädagogik spricht, die die Freiheit der Mädchen und Buben beschneidet. Er lehnt die Pädagogik jedoch nicht kategorisch ab, sondern verweist darauf, dass eine planvolle Verfolgung von Zielen zu hinterfragen ist (vgl. Kupffer 1980, S. 14 ff.). Als Negativbeispiel, das diese Forderung untermauert, können die im Nationalsozialismus durchgeführten Erziehungsprogramme benannt werden. Somit bedarf es der ständigen moralischen, ethischen und kritischen Auseinandersetzung mit den Zielen und Zwecken von pädagogischen Institutionen, der Sichtbarmachung von Intentionen der involvierten Personengruppen und den pädagogischen Konzepten.

Ergänzend kann noch angefügt werden, dass nach dem Zweiten Weltkrieg der Kindergarten zunehmend als eine Institution mit pädagogischem Wert und einem pädagogischen Bildungsauftrag verstanden wurde und zwar unabhängig von sozialer Herkunft der Mädchen und Buben (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 17). Dieses Verständnis vom Kindergarten wird unterstützt durch die erfüllte Forderung nach einem einheitlichen BRPL für alle elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich. Dadurch erhält die öffentliche Bildung in der frühen Kindheit einen höheren Stellenwert für die Gesellschaft. An dieser Stelle wird ganz bewusst von öffentlicher

Bildung gesprochen, da die Begriffe Erziehung und Betreuung im BRPL nicht genannt werden. Dies kann infolge so interpretiert werden, dass die Bildung im BRPL im Mittelpunkt des Interesses steht. In den gesetzlichen Richtlinien der Bundesländer hingegen, werden neben dem Begriff Bildung auch die Begriffe Erziehung und Betreuung verwendet. Dabei können einige widersprüchliche Verständniszugänge aufgezeigt werden. Ein Beispiel hierfür ist die Trennung von Betreuungs- und Bildungszeit in den gesetzlichen Richtlinien eines Bundeslandes. Dies scheint im Zusammenhang mit der Implementierung des BRPLs überraschend, wenn von einem Bildungsverständnis, wie im BRPL gezeichnet, ausgegangen wird. Die Auseinandersetzung mit dem Bildungsverständnis im BRPL wird im Kapitel vier näher erläutert. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass alle drei Begriffe eng miteinander verwoben sind und hinsichtlich der Beantwortung der Forschungsfrage und dem Verständnis von Bildung im BRPL nicht getrennt werden sollten. Dennoch werden die Begrifflichkeiten, die die zitierten Autorinnen/Autoren benutzten beibehalten, um deren Aussagen nicht zu verfälschen.

Als Spezifika des österreichischen Kindergartenwesens können die unterschiedlichen Zuständigkeiten und damit verbundenen politischen Einflüsse, Rahmenbedingungen und gesetzliche Richtlinien benannt werden. Neben den geschichtlichen Einflüssen lassen sich auch bildungspolitische Einflüsse aufzeigen, die die derzeitige Situation im österreichischen Kindergartenwesen und in weiterer Folge die Implementierung des BRPLs beeinflussen. Die bildungspolitische Diskussion, inwieweit die Beibehaltung der derzeitigen Gegebenheiten (u. a. Ausbildung der Pädagoginnen/Pädagogen, gesetzliche Regelungen) in den Kindergärten zeitgemäß ist, ist in vollem Gange.

3.2 Bildungspolitische Einflüsse

Jede Gesellschaft hat eine gewisse Vorstellung von Kindheit (vgl. Joos 2006, S. 114), die das Verhältnis zwischen öffentlicher und privater Erziehung gestaltet. Ein Beispiel hierfür ist laut Horlacher Platons „Theorie zum Staat“. Er ging davon aus, dass es einen Staat braucht, um eine Arbeitsteilung zu erreichen, da nicht jedes Individuum alle Bereiche abdecken kann. Um die Gewichtung der Fähigkeiten des Einzelnen/der Einzelnen erkennen zu können, meinte er, dass Mädchen und Buben früh unter staatlicher Beobachtung und Führung erzogen werden sollten (vgl. Horlacher 2011, S. 43).

Stamm geht in einem historischen Rückblick der Frage nach, wie sich das Verhältnis zwischen der öffentlichen und privaten Erziehung gestaltet hat. Von 1960 bis 1980 wurde eine ideologisch gefärbte Diskussion geführt, ob die außerhalb der Familie stattfindende Erziehung negative Auswirkungen auf die Mädchen und Buben haben könnte. Die Forschungsergebnisse widersprachen dieser Annahme. 1980 wurde die Qualität außerfamiliärer Erziehungsangebote hinterfragt. Damals gab es keine eindeutigen Forschungsergebnisse, sondern es wurden sowohl günstige wie

auch schädliche Einflüsse festgehalten. 1990 wurde der Blick auf individuelle Unterschiede bei der Nützlichkeit, beziehungsweise Schädlichkeit der familienexternen Erziehung gelenkt. Gegenwärtig beschäftigen sich Forscherinnen/Forscher mit dem Thema unter der Prämisse, dass Mädchen und Buben mit beiden Arten, der privaten und der öffentlichen Erziehung, konfrontiert sind und deshalb die gesamte Betreuungsökologie betrachtet werden sollte (vgl. Stamm 2010, S. 195 ff.).

Zur gesamten Betreuungsökologie können drei übergeordnete Bildungsorte gezählt werden: Da ist einmal das soziale Herkunftsmilieu, das mit den unterschiedlichen Familienformen einhergeht und in der das Private vorherrscht. Dann die öffentlich organisierten Bildungs- und Betreuungsorte, zu denen der Kindergarten, die Schule und andere Ausbildungsstätten gezählt werden können, aber auch private Betreuungsangebote. Dem dritten Bildungsort werden die Arbeits- und Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe zugeordnet, in dem vorwiegend Unterstützungsaufgaben geleistet werden (vgl. Bock/Otto 2007, S. 206 f.). Die Verantwortung für das Wohl der Mädchen und Buben sollte von den drei Bereichen gemeinsam übernommen werden (vgl. Neumann 2010, S. 80). Sie beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Liegle 2010, S. 71). Dass in den drei Arten von Bildungsorten unterschiedliche Interessen und Bedürfnisse vorliegen, steht außer Zweifel (vgl. Karner/Cloos 2010, S. 1).

Heute ist die, in den Sechzigerjahren beginnende, Diskussion ob die Erziehung und Bildung im Kindergarten für die Mädchen und Buben schädliche Auswirkungen haben könnte, laut Einschätzung einiger Autorinnen/Autoren kein Thema mehr (vgl. Rutter 1978 S. 29; Schnurrer/Tuffentsammer/Roßbach 2010, S. 99). Dem ist für den Kindergartenbereich zuzustimmen. Jedoch gibt es gegenüber der Bildung und Erziehung in der Kinderkrippe, als einem Teil der elementaren Bildungseinrichtungen, in der öffentlichen Diskussion immer noch Vorbehalte. Der Kindergartenbesuch hingegen, gehörte auch schon vor dem verpflichtenden Kindergartenjahr in Österreich zur Normalbiographie von Mädchen und Buben (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010, S. 156). Der Kindergarten kann als Teil eines Netzwerkes verstanden werden, das Familien unterstützend zur Verfügung steht (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 267). Dies wird von der Statistik Austria bestätigt, in deren Auflistung der Betreuungsquoten nach Altersgruppen von 1995 bis 2012, die drei- bis fünfjährigen Mädchen und Buben in Österreich im Durchschnitt zu fast 91% eine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchten (vgl. Statistik Austria 2013).

Somit findet das Aufwachsen der Mädchen und Buben in den meisten modernen Gesellschaften an privaten und öffentlichen Orten gleichermaßen statt. Es gibt neben der privaten auch eine öffentliche Verantwortung (vgl. Rabe-Kleberg 2010, S. 66). Dass diese öffentliche Verantwortung nicht immer im Sinne der Mädchen und Buben wahrgenommen wird, darf kritisch angemerkt werden. Berger kritisiert, dass sich das Kindheitsbild der Gegenwart überwiegend an den Erwachsenen orientiert und die Aneignung von Schlüsselqualifikationen, die Marktfähigkeit der Mädchen und Buben erhöhen sollen (vgl. Berger 2004, S. 6). Wustmann stellt fest, dass eine Diskussion über das Verhältnis von öffentlicher und privater Erziehung aussteht. In dieser sollte geklärt werden, wie Erziehung angesichts kultureller und

sozialer Unterschiede gemeinsam von Pädagoginnen/Pädagogen und Eltern gestaltet werden kann (vgl. Wustmann 2013, S. 61).

An dieser Stelle soll daher die enorme Bedeutung der privaten Erziehung als Bildungsort für Mädchen und Buben beschrieben werden (vgl. Smolka/Rupp 2007, S. 232). Einige Autorinnen/Autoren gehen davon aus, dass die private Erziehung zugunsten der öffentlichen zurückgedrängt wird (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011, S. 101; Stamm 2010, S. 205). Dabei ist die Familie der wichtigste Erziehungs- und Bildungsort von Mädchen und Buben, sowohl im positiven Sinn, als Schutzfaktor, sowie auch im negativen Sinn, als möglicher Risikofaktor (vgl. Liegle 2006, S. 51). Selbstverständlich sind bei der Implementierung des BRPLs auch die Eltern als eine Systemumwelt zu verstehen und einzubeziehen. Ob und in welchem Ausmaß dies in den bisherigen Implementierungsstrategien Beachtung fand und findet, wird eine der Fragen sein, die im Kapitel Ergebnisse beantwortet werden. Um die Bedeutung der privaten Erziehung im Implementierungsprozess sichtbar zu machen, soll an dieser Stelle festgehalten werden, von welchem Familienbild in der vorliegenden Arbeit ausgegangen wird.

Wird der Begriff Familie definiert, dann finden sich dahinter oftmals Ideologien und Mythen. Eine einheitliche Bedeutung festzumachen, gestaltet sich schwierig (vgl. Lukan 2004, S. 66; Mollenhauer 2004, S. 603 ff.). Familie kann als Wirtschaftsordnung, als juristische Ordnung oder als Ordnung sozialer Beziehungen betrachtet werden (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011, S. 13); wird durch unterschiedliche Familienformen dargestellt (vgl. Ecarius/Köbel/Wahl 2011, S. 25 ff.; Andresen/Hurrelmann 2010, S. 81; Fthenakis 2000, S. 25; Smolka/Rupp 2007, S. 219 ff.; Kertelics 2005, S. 825 ff.) und ist somit von Pluralismus geprägt.

Im Fall der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Familie mit der Vorstellung von einer Lebensgemeinschaft verknüpft, die mindestens aus zwei Personen besteht und zwei Generationen (unabhängig davon, ob es sich um leiblichen Nachwuchs handelt oder nicht) vereint. So betrachtet müsste auch vom Begriff Eltern Abstand genommen werden, da laut dieser Definition von Familie ein Elternteil genügt. Aus Gründen der Lesbarkeit und um dem Pluralismus gerecht zu werden, wird dennoch mit dem Begriff Eltern agiert.

Diese Zugangsweise entspricht dem von Lenz definierten universalen Familienbegriff. Für ihn steht außer Frage, dass von Familie gesprochen werden kann, wenn mindestens eine Elter-Kind-Beziehung vorhanden ist und diese in einer Generationenbeziehung zueinander stehen. Die Familie entsteht jedoch nicht durch die Geburt eines Mädchen oder Buben, sondern immer durch die Übernahme und das Weiterführen der Elternrolle im Lebensalltag eines Mädchen/Buben. Durch die Variabilität dieser Begriffsdefinition und der dadurch großzügigen Grenzziehung ist eine breite Ausgestaltungsmöglichkeit gegeben, ohne per se wertend zu sein (vgl. Lenz 2013, S. 50 ff.).

Eltern stehen mit dem Kindergarten in einem Verhältnis der Wechselwirkung und Überlappung (vgl. Colberg-Schrader 2003, S. 272 ff.) und werden laut einer Verordnung des Ministeriums für Cultur und Unterricht von 1872 in Österreich in ihrer

Erziehungsarbeit vom Kindergarten unterstützt. Es geht dabei um die Unterstützung und Ergänzung jedoch nicht um einen Ersatz (vgl. Faßmann/Aufhauser/Münz 1988, S. 9). Dies hat bis heute Bestand. Franke-Meyer unterscheidet zwei Verflechtungsvarianten. Bei Variante eins gibt es ein familienunterstützendes Motiv, kombiniert mit einem kompensatorischen-vorschulischen Motiv. Bei dieser Variante herrscht der Unterstützungsaspekt vor, der eine Betreuungsnotwendigkeit, beispielsweise aufgrund von Berufstätigkeit, nahelegt. Variante zwei verknüpft das familienergänzende Motiv mit dem obligatorisch-vorschulischen Motiv und forciert den Betreuungsbedarf für alle Mädchen und Buben (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 34 f.).

Damit werden Paradigmen sichtbar, die die Bedeutung des Kindergartens für die Eltern, die Mädchen und Buben und die Gesellschaft aufzeigen und aufgrund dessen sich die bildungspolitische Forderung nach einem Bildungsplan und damit einem eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens begründen lassen. Zweck und Ziel der institutionellen Betreuung im Kindergarten werden dadurch erkennbar. Einen Zweck beschreibt Aregger, der sich auf Ulrich bezieht als eine Funktion, die ein System in seiner Umwelt ausübt. Unter einem Ziel versteht er, die vom System gewünschten Zustände (vgl. Aregger 1976, S. 50).

Im Fall des Kindergartens stellt sich daher die Frage, welche Funktion der Kindergarten als Institution hat und was sozusagen als Output des Kindergartenbesuches im Sinne der Interessensgruppen beabsichtigt beziehungsweise was als gewünscht bezeichnet werden kann? Die schon angesprochene allgemeine Familienergänzung als Paradigma wurde von Fröbel gefordert, für den der Zweck des Kindergartens vor allem in der Vorbereitung auf die Schule lag (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 26 ff.). Der Kindergarten wurde dabei als wichtige Vorstufe zur Schule definiert, jedoch, und das war in der österreichischen K.K. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht von 1872 festgehalten, sollten die Mädchen und Buben nicht in Form eines schulischen Unterrichtes, sondern mit anderweitigen Beschäftigungen darauf vorbereitet werden (vgl. Franke-Meyer 2011, S. 157). Dies entspricht dem Gedankengut Fröbels. Dechant Hoerfarter und Berta von Marenholtz-Bülow waren in Österreich maßgeblich an der Umsetzung seines Gedankengutes beteiligt, indem sie den Lehrplan, der im Jahre 1872 gegründeten Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen, gestalteten (vgl. Lex-Nalis 2013, S. 154). Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden die beiden, von Franke-Meyer beschriebenen, Motive zunehmend voneinander getrennt (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 26 ff.) und somit ein möglicher Paradigmenwechsel beschrieben.

Gegenwärtig sind sich Bildungsexpertinnen/Bildungsexperten einig, dass eine frühzeitige Verschulung abzulehnen ist (vgl. Starting Strong 2004, S. 24); dass die Unterstützung der Mädchen und Buben im Sinne der Entwicklung der Bildungsbiographie und dem lebenslangen Lernen jedoch wünschenswert ist (vgl. Kunze/Gisbert 2007, S. 101). Dies schließt auch die Schule mit ein und somit bereitet der Kindergarten auch auf die Schule vor. Den Blick speziell und nur auf die Schulvorbereitung zu richten, ist abzulehnen (vgl. Wustmann 2012, S. 140). Daher ist es auch nicht schlüssig von Vorschulerziehung zu sprechen. Der Begriff Elementarpä-

dagogik wird dem komplexen Phänomen gerechter. Einige Bildungsexpertinnen/ Bildungsexperten befürchten, dass die Schulorientierung in Zukunft zunehmen könnte (vgl. Fölling-Albers 2008, S. 44; Textor 2009, S. 20).

Dies scheint nur ein Grund dafür zu sein, warum die Forderung zum Bekenntnis eines eigenständigen Bildungsauftrags für den Kindergarten immer konkreter wurde (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 35). Die Institution Kindergarten rückte mehr und mehr ins Interesse der Öffentlichkeit (vgl. Ellermann 2007, S. 9) und regte die Diskussion über deren Zukunft an.

Wehrmann formuliert sechs Thesen, die für einen eigenständigen Bildungsauftrag sprachen. Erstens ging sie davon aus, dass Kindheit sich nicht in Vorbereitung auf das Erwachsensein erschöpft, sondern eine eigenständige Phase darstellt. Zweitens bietet der Kindergarten ganz spezielle Möglichkeiten, die Bedürfnisse der Mädchen und Buben abzudecken. Diese Möglichkeiten umfassen sowohl die Partizipation, das Recht auf individuelle Förderung, als auch das Recht auf religiöse Bildung als dritte, vierte und fünfte These. Diese sechs zeigen auf, dass der Kindergarten zudem über die pädagogische Arbeit mit den Mädchen und Buben hinaus, Kooperations- und Beratungsaufgaben erfüllen kann (vgl. Wehrmann 2003, S. 296). Unterstützt wurde die Forderung nach der Definierung eines expliziten Bildungsauftrags für den Kindergarten vom Umstand, dass Bildungs- und Orientierungspläne entwickelt wurden, die speziell die frühe Kindheit in den Blick nahmen und somit ihre Bedeutung dokumentierten (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010, S. 102 f.; Ostermayer 2006, S. 7).

Der eigenständige Bildungsauftrag für den Kindergarten kann unterschiedlich definiert sein. Zum einen kann der Fokus auf die Bedeutung für die Gesellschaft, zum anderen auf die Bedeutung für das Individuum gerichtet sein. Für die Gesellschaft kann, obwohl der Erziehungsauftrag vorwiegend bei den Eltern liegt, die Institution eine Kontrollfunktion beibehalten, um familiäre Versäumnisse zu beheben (vgl. Karner/Cloos 2010, S. 3). Oder die Institution wird als Regulativ eingesetzt, um Erziehung und Sozialisation in eine gewünschte Richtung zu lenken (vgl. Scheiwe 2010, S. 43).

Systemtheoretisch betrachtet würde das bedeuten, dass „ein System einem anderen System seine Komplexität zur Verfügung“ stellt (Hörisch 2004, S. 292). Es sind bestimmte Vorteile, die sich die Gesellschaft durch die Erhaltung und Förderung der Institution Kindergarten verspricht (vgl. Esser 2000, S. 249; Aregger 1976, S. 287). Im Fall des Kindergartens können bildungs- und sozialpolitische Funktionen benannt werden (vgl. Honig 2004, S. 27; Textor 2009, S. 19 f.; Geissler et al. 2011, S. 72). Danach wird auch sein Erfolg beurteilt (vgl. Joos/Betz 2004, S. 70). Damit können sich Bedeutungen überschneiden. Was für das Individuum von Bedeutung ist, kann ebenso für die Gesellschaft eine Lebensfrage sein (vgl. Merkel 2005, S. 64).

Kritisch anzumerken ist, dass der Einfluss des Kindergartens auf das Individuum auch überschätzt werden kann. Franke-Meyer und Reyner verweisen auf Studien, die belegen, dass der Einfluss der Familie für den Bildungserfolg der Mädchen und Buben viel größer ist, als der des Kindergartens (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 37).

Auch der Anspruch fit für die Zukunft sein zu müssen und somit lediglich den zukünftigen Erwerb einer Ausbildung im Blick zu haben, hat mit Bildung wenig zu tun (vgl. Bieri 2010, S. 217) und könnte ein unter den gegebenen Umständen zu hoher Anspruch an die Kindergärten sein (vgl. Geissler et al. 2011, S. 72).

In Österreich lassen sich trotz der unterschiedlichen Ländergesetze gemeinsame Punkte in den gesetzlichen Vorgaben finden, die im Österreichischen Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“ zusammengefasst sind. Die vorweg behandelten Paradigmen, wie den Kindergarten vorwiegend zur Schulvorbereitung zu begreifen oder dem Kindergarten einen eigenständigen Bildungsauftrag zuzugestehen, beziehungsweise dem Kindergarten einen bildungs- und sozialpolitischen Auftrag zuzuschreiben, werden darin dokumentiert:

„(...) – Der österreichische Kindergarten versteht sich als Einrichtung, welche die Familienerziehung ergänzt und unterstützt, jedoch nicht ersetzen kann. – Aufgabe des Kindergartens ist es, das Kind ganzheitlich und umfassend durch vielfältige Spiel- und Beschäftigungsangebote zu fördern. Dabei sind das Kind und seine Entwicklung der Maßstab. – Der Kindergarten entlastet aber auch berufstätige, vor allem alleinerziehende Eltern von der alleinigen Sorge um die Betreuung ihrer Kinder. – Der Kindergarten will dem Kind in den Jahren vor dem Schuleintritt eine reiche und vielfältige Erlebniswelt bieten und es gleichzeitig (unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts) auf die Schule vorbereiten“ (Starting Strong 2004, S. 78).

Bei dieser Formulierung wird der sozialpolitische Auftrag sichtbar, der eine Entlastung der Familien, insbesondere der alleinerziehenden Personen forciert. Dass die Schulvorbereitung und die Forderung nach Förderung dezidiert angesprochen werden, lässt den Schluss zu, dass der Kindergarten als wichtiger Ort zur Vorbereitung auf die Schule verstanden wird.

Wird die Diskussion um die Aufgabe des Kindergartens weiterverfolgt, stößt man auf die Frage, ob der Kindergarten als Bildungs- und/oder Dienstleistungseinrichtung verstanden werden soll. Die Klärung dieser Frage kann für die Implementierung als relevant bezeichnet werden, da sich mit dem entsprechenden Verständnis auch die bevorzugten Implementierungsstrategien verändern könnten. Als Beispiel hierfür sei angeführt, dass der Zugang über den Begriff der Dienstleistung ein spezielles Verständnis von Bildung impliziert. Gibt es zwischen dem im BRPL definierten Verständnis Übereinstimmungen mit Bildung im Sinne einer Dienstleistung? Dies ist ein inhaltlicher Faktor, der sich auf die Implementierung des BRPLs auswirken kann. An dieser Stelle soll daher eine kurze, generelle Diskussion der Frage, ob der Kindergarten als Bildungs- und/oder Dienstleistungseinrichtung verstanden werden kann, erfolgen:

Marquardt bezweifelt, dass der Kindergarten in seiner gegenwärtigen Form den Bedürfnissen der Familien angepasst ist. Zudem sieht sie aufgrund einer zukünftig möglichen Notwendigkeit, den Kindergarten marktfähig und somit überlebensfähig zu machen, den Bedarf, den Kindergarten als Dienstleistungseinrichtung zu definieren (vgl. Marquardt 2004, S. 303 ff.). Ostermayer folgt diesem Verständnis und

befürwortet unterstützende und familienentlastende Vorschläge, wie das Einrichten einer Krankenstation oder die Übernachtungsmöglichkeit im Kinderhotel (vgl. Ostermayer 2006, S. 128). Diese Sichtweise birgt einige Punkte, die schon an anderer Stelle zur Sprache gekommen sind und die es kritisch zu hinterfragen gilt. Wie zum Beispiel die Frage, welche Bedeutung der öffentlichen Erziehung gegenüber der privaten zugeschrieben werden soll.

Zudem muss erst der Frage nachgegangen werden, was denn unter einer Dienstleistung verstanden werden kann. Diese Auseinandersetzung soll aufzeigen, dass eine klare Definition der personalbezogenen sozialen Dienstleistung verwendet werden muss, um nicht Gefahr zu laufen, in eine einseitige Betrachtungsweise zu verfallen. Textor fordert von den Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen den Begriff der Dienstleistung generell zurückzuweisen und stattdessen den Begriff Bildungsstätten oder Elementarbereich des Bildungssystems zu verwenden (vgl. Textor 2013).

Die folgende aus dem Management kommende Definition von Dienstleistung ist für das Kindergartenwesen daher ungeeignet:

„Eine Dienstleistung ist als ein immaterielles Gut anzusehen, in dessen Mittelpunkt eine Leistung steht, welche von einer natürlichen oder juristischen Person zur Bedarfsdeckung erbracht wird. Damit ist eine Dienstleistung abzugrenzen von der „Ware“, bei der die Produktion beziehungsweise der materielle Wert eines Guts im Vordergrund steht“ (Juraforum 2013).

Es wird zwischen der organischen (keine Herstellung von materiellen Gütern), der produktbegleitenden (neben dem Produkt), der sachbezogenen (werden nicht direkt an Personen ausgeführt, helfen diesen aber) und der personenbezogenen Dienstleistung (an oder mit einer Person) unterschieden (vgl. Juraforum 2013).

Ausgehend von der Komplexität der elementarpädagogischen Arbeit im Kindergarten (organisatorisch, pädagogisch, politisch ...) kann dieses Verständnis vom Begriff der Dienstleistung der Komplexität der pädagogischen Arbeit im Kindergarten nicht gerecht werden (vgl. Karber 2012, S. 182 ff.). Dafür braucht es den Zugang über die personenbezogene Dienstleistung. Im Fall des Kindergartens werden darunter solche Leistungen verstanden, die sich auf Personen beziehen (Eltern, Mädchen, Buben, Pädagoginnen/Pädagogen), welche das gemeinsame Leben im Kindergarten gestalten. Anzuführen sind außerdem Tätigkeiten, die von Managementaufgaben bis zur Erziehung reichen (vgl. Karsten 2013, S. 196).

Der mit der Dienstleistung verknüpfte Begriff des Kunden ist ebenfalls kritisch zu hinterfragen. Franken beschreibt für den Kindergarten interne Kunden (dazu zählt er die Mädchen und Buben und die Eltern) und externe Kunden (die Kostenträger), deren Bedürfnisse eruiert werden müssten und von denen sich dann Verpflichtungen ableiten lassen (vgl. Franken 2006, S. 22). Dass diese Bedürfnisse voneinander abweichen können, ist unbestritten. Daraus ergibt sich ein Spannungsverhältnis. Dieses besteht nicht nur zwischen internen und externen Kunden, sondern auch innerhalb der Gruppe der internen Kunden, wie das Beispiel von Bründel

und Hurrelmann zeigt. Sie beschreiben unterschiedliche Bedürfnisse der Eltern und des pädagogischen Personals (vgl. Bründel/Hurrelmann 1996, S. 146). Roßbach plädiert dafür, dass sich die verschiedenen Bedürfnisse zur Gänze den Bedürfnissen der Mädchen und Buben unterordnen müssen, jedoch nicht von der Unterstützung der Familien in Erziehungsaufgaben getrennt werden können (vgl. Roßbach 1998, S. 56).

Zu dieser Herausforderung kommt noch der Aspekt der Selbstbildung (die auch im BRPL angesprochen wird) hinzu, da Bildung nur durch einen Eigenanteil gelingen kann (vgl. Schiersmann 2007, S. 193). Somit tragen die Mädchen und Buben wesentlich zur Dienstleistung bei. Betrachtet man die Merkmale der personenbezogenen Dienstleistung:

„Kunde und Dienstleister, sind beide an dem Ziel der Dienstleistung – dem immateriellen Gut – beteiligt. Dieses Ziel wird zwischen den beiden Parteien ausgehandelt. Ebenso ausgehandelt werden die Maßnahmen, welche das Erreichen des Ziels leisten sollen. Als Grundlage für die Durchführung der ersten beiden Merkmale ist eine soziale Bindung zwischen dem Dienstleister und dem Kunden vonnöten“ (Jura forum 2013).

So wird die Problematik sichtbar. Geht man wie Roßmann davon aus, dass die Bedürfnisse der Mädchen und Buben zwar die wichtigsten sind, die Bedürfnisse der Eltern aber nicht losgelöst davon betrachtet werden können, so entspricht dies nicht mehr dem im Management definierten Merkmal der Dienstleistung, da von drei Parteien ausgegangen werden muss. Werden auch die externen Kunden in den Blick genommen, erweitert sich die Komplexität nochmals. Schiersmann betont, dass Bildung nicht vermittelt wird, sondern höchstens die Institution und das Personal, das positive Lernbedingungen schafft, gemanagt werden können (vgl. Schiersmann 2007, S. 195). Dies entspricht auch dem Verständnis der Bildung als Selbstbildung und widerspricht dem Anspruch, ein Ziel erreichen zu müssen. Karber beleuchtet das Konzept der personenbezogenen sozialen Dienstleistung unter Bezugnahme auf Schaarschuch, der von drei Ebenen ausgeht: „dem Erbringungsverhältnis, dem Erbringungskontext und den gesellschaftlichen Bedingungen“ (Karber 2012, S. 184). Mit dieser Theorie gelingt es deutlich besser, der Komplexität der Elementarpädagogik gerecht zu werden. Sie erweitert den Blickwinkel, indem der Kontext in die Bildung mit einbezogen, auf institutioneller Ebene wie auch auf gesellschaftlicher Ebene, Berücksichtigung findet (vgl. Karber 2012, S. 184).

Im BRPL wird nicht mit dem Begriff der Dienstleistungseinrichtung sondern mit dem Begriff der elementaren Bildungseinrichtungen agiert. Aber ist mit dem Verzicht des Begriffes auch das Verständnis des Kindergartens als Dienstleistungseinrichtung vollzogen? Die Auseinandersetzung mit diesem Thema ist eine wichtige. Gerade in der Diskussion um die Qualität wird der unreflektierte Dienstleistungsbegriff immer wieder einbezogen. Daher ist es notwendig eine Abgrenzung zugunsten der personalbezogenen sozialen Dienstleistung zu treffen, um nicht Gefahr zu laufen, die Erziehung und Bildung der Mädchen und Buben nur unter einem ökonomischen und managementbezogenen Blickwinkel zu betrachten.

Damit verbunden stellt sich die Frage, ob die Benutzung des Bildungsbegriffs sicherstellt, dass es sich beim Kindergarten automatisch um eine Bildungseinrichtung handelt? Welche Kriterien müssen dazu erfüllt sein? Liegle meint, bezogen auf Deutschland, dass wir im Gegensatz zu früheren Meinungen den Kindergarten als Lernort und erste Stufe des Bildungswesens begreifen sollen, weil zum Beispiel alle Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland entsprechende Bildungspläne erarbeitet haben (vgl. Liegle 2008, S. 86). Doch die Erarbeitung eines Bildungsplans, nicht einmal die Verpflichtung zu deren Umsetzung, kann garantieren, dass der Kindergarten automatisch in der Praxis die Bezeichnung Bildungseinrichtung verdient. Münchmeier zeigt auf, dass der Kindergarten als Bildungseinrichtung auch mit Bildungsplänen nicht unumstritten ist. Als Beleg führt er an, dass der Kindergarten und die Krippen noch immer vorrangig als sozialpolitische Einrichtungen verstanden werden (vgl. Münchmeier 2004, S. 107). Doch selbst wenn die Bedeutsamkeit des Kindergartens als Bildungsort von der Gesellschaft und Politik als Bildungsort anerkannt wird, bleibt die Frage nach der Qualität in dieser Art der elementaren Bildungseinrichtung.

Die Diskussion, um eine Verbesserung der pädagogischen Qualität der Kindergärten umfasst sowohl die Auseinandersetzung mit der Ausbildung und Professionalisierung der Pädagoginnen/Pädagogen, als auch den gesetzlichen Richtlinien und strukturellen Rahmenbedingungen für die pädagogische Arbeit in den Kindergärten. Aufgeschlüsselt wird die Qualität in die Struktur-, Prozess- und Orientierungsqualität (vgl. Tietze/Viernickel 2002, S. 11). Biermann führt noch die Ergebnisqualität an. Dabei sollen die Erwartungen mit dem Erlebniszustand abgeglichen werden (vgl. Biermann 2008, S. 19 ff.). Donabedian spricht von Structure, Process and Outcome und zeichnet ein umfassendes Bild der Qualität, dass das gesamte System unter Einbezug der Systemumwelten in den Blick nimmt (vgl. Donabedian 1980, S. 79 ff.).

Rauschenbach führt vor allem schlechte strukturelle Rahmenbedingungen als Hindernis dafür an, dass Kindergärten noch keine Bildungseinrichtungen sind (vgl. Rauschenbach 2004, S. 120 f.; Textor 2013, S. 6). Speziell das Ausbildungsniveau der Kindergartenpädagoginnen/Kindergartenpädagogen, das Arbeitszeitkontingent für die Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit, die Gruppengröße und der Betreuungsschlüssel werden explizit benannt (vgl. Rauschenbach 2004, S. 121; Textor 2013, S. 6–7; Schreiber 2004, S. 101).

Die von Textor, Schreiber und Rauschenbach angeführten Forderungen nach Veränderung der Rahmenbedingungen, werden von Liegle, der sich auf deutsche Einrichtungen bezieht, unterstützt. Die geforderten Rahmenbedingungen besitzen allgemeine Gültigkeit. Er meinte 2010:

„Die Frühpädagogik steht zwar im Zentrum öffentlicher Debatten und politischen Handelns. Gleichzeitig jedoch steckt die Frühpädagogik in einer beunruhigenden Krise. Die Rahmenbedingungen – der Zuschnitt der Ausbildung, die Zahl der Kinder, die auf eine Fachkraft kommen, die Zahl der Arbeitsstunden und deren Vergütung etc. – sind nicht dazu angetan, die Entwicklung und Verbreitung einer kindzentrierten Didaktik des Er-