

Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts

A

Elisabeth Stanzel-Tischler und Simone Breit

1 Einleitung und Themenstellung

Thema dieses Beitrags sind die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) von Kindern sowie die Schuleingangsphase. Unter FBBE verstehen wir im Sinne der OECD-Definition für *early childhood education and care* „all arrangements providing care and education for children under compulsory school age, regardless of setting, funding, opening hours, or programme content“ (OECD 2001: 7). Die Komponenten Bildung, Betreuung und Erziehung werden dabei nicht isoliert gesehen. Vielmehr durchdringen sie sich gegenseitig und führen beim Kind zu Lernprozessen, deren Ziel die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen ist, die dem Kind letztlich eine erfolgreiche, eigenständige und eigenverantwortliche Lebensführung ermöglichen.

Lernen im Sinne von erfahrungsabhängigen Verhaltensänderungen (Weinert 2006: 125) beginnt für ein Kind nicht erst mit seinem Eintritt in Einrichtungen der FBBE, sondern jedenfalls mit seiner Geburt. Die Lernprozesse junger Kinder lassen sich überwiegend als informell und non-formal qualifizieren. Informelles Lernen ist nicht zielgerichtet und geschieht überwiegend quasi beiläufig im täglichen Leben in der Familie und im Freundeskreis. Die Einrichtungen der FBBE sind ein Ort non-formalen Lernens. Hier erfolgen die Lernprozesse zielgerichtet und systematisch, unterscheiden sich aber vom formalen Lernen (z. B. in der Schule) durch einen geringeren Strukturierungsgrad und den Verzicht auf Sanktionen bei Misserfolgen. Weiters werden in non-formalen Bildungssettings keine Zertifikate vergeben und es besteht in der Regel auch keine Teilnahmepflicht (BMBF 2004: 31-33).

**Informelles,
non-formales, formales
Lernen**

Die Relevanz der FBBE im Prozess des lebenslangen Lernens wird von der Bildungspolitik zunehmend erkannt. Der Ausbau und die Verbesserung frühkindlicher Förderung und Erziehung insbesondere für benachteiligte Kinder ist seit 2000 eine der Zielsetzungen des UNESCO-Aktionsplans „Bildung für alle“, wobei im Fortschrittsbericht 2006 die Entwicklung zusammenfassend als „spreading, but very slowly“ (UNESCO 2006: 20) eingeschätzt wird. Auch die Europäische Union hat ihren Mitgliedsstaaten im Sinne einer qualitätsorientierten und gerechten Reform des Bildungswesens aufgetragen, Schwerpunkte „vor allem auf die Vorschulbildung und auf frühzeitig ansetzende gezielte Programme“ (Rat der Europäischen Union 2006: 9) zu legen. Den Investitionen in diese Bildungsbereiche wird größte Bedeutung dafür beigemessen, Schulversagen und sozialer Ausgrenzung vorzubeugen und das Fundament für das weitere Lernen zu legen. Neben den internationalen politischen Aufträgen führte auch das nicht zufriedenstellende Abschneiden Österreichs bei internationalen Leistungsvergleichsstudien im Primar- und Sekundarschulbereich (PIRLS, PISA) zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der FBBE. Im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung aus 2007 sind u. a. neben dem Ausbau und der Qualitätssicherung von Kinderbetreuung die Stärkung des Kindergartens als Bildungseinrichtung, die Vorbereitung der Kinder auf die Anforderungen der Schule und die Verbesserung des Übergangs von der vorschulischen zur schulischen Bildung als Zielsetzungen vereinbart (Bundeskanzleramt 2007: 86, 130). Das Regierungsprogramm 2008 erweitert diese Vorhaben um die Einfüh-

**Bildungspolitische
Relevanz**

rung eines kostenlosen verpflichtenden letzten Kindergartenjahres (Halbtags) sowie um die Verlagerung der Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en an die pädagogischen Hochschulen (Regierungsprogramm 2008: 12, 204).

Ausgangspunkt dieser Betrachtung ist die Familie, weil sie den Grundstein für alle späteren Bildungsprozesse des Kindes legt. Im Hauptteil erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Angeboten der FBBE und schließlich wird die Grundschule in ihrer Funktion als „Eingangstor“ in das formale Bildungssystem betrachtet. Für die FBBE-Einrichtungen, Tageseltern bzw. Krippen, Kindergärten und altersgemischte Einrichtungen sowie für die Schuleingangsphase wird ausgehend von zentralen Forschungsergebnissen die Situation in Österreich anhand rechtlicher Grundlagen, Zielsetzungen und der Angebotsstruktur sowie auch statistischer Daten beschrieben. Daraus leiten sich Desiderata auf bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Ebene ab, wobei die Entwicklungsoptionen unter dem Gesichtspunkt einer Ermöglichung optimaler Bildungsprozesse für das Kind diskutiert werden sollen.

2 Die Familie als Ort der Bildung

Familie als erster Lernort

Familien sind in der Regel erste Sozialisationsinstanz und damit gleichzeitig auch erster Bildungsort der Kinder. Sie eröffnen und begrenzen Bildungschancen für ihre Mitglieder und stellen Bildungsressourcen in Form ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitals zur Verfügung (Minsel 2007: 308-309). Schneewind (2002: 117-122) beschreibt die Funktionen bzw. Aufgaben von Eltern in Bezug auf die Entwicklung und damit Bildung ihrer Kinder unter drei Aspekten: Als erste Interaktionspartner/innen des Kindes nehmen Eltern durch die Form ihrer Kommunikation sehr früh Einfluss auf die Qualität der kindlichen Bindungserfahrungen. Bindungsförderndes Elternverhalten vermittelt dem Kind einerseits Schutz und Fürsorge und trägt andererseits gleichzeitig dazu bei, dass das Kind ausgehend von einer sicheren Basis schrittweise seine Autonomie herausbilden kann. Auch der Aufbau von Schutzfaktoren, die es dem Kind ermöglichen, mit Angst und Frustrationen umzugehen, geschieht in der Wahrnehmung und Aktivierung eigener Kompetenzen auf Basis einer sicheren Gebundenheit in der Eltern-Kind-Beziehung (Ahnert 2006: 77). Neben ihrer Bedeutsamkeit für die Herausbildung einer stabilen Bindung sind Eltern auch als Erzieher/innen ihrer Kinder relevant: Sie wirken explizit auf die Kinder ein, um deren Entwicklung zielgerichtet zu unterstützen. Darüber hinaus agieren Eltern als Arrangeure von Entwicklungsgelegenheiten, indem sie in und außerhalb der Familie Anregungen schaffen, die den Erfahrungshorizont der Kinder erweitern.

Großer Einfluss der Familien

Die Bedeutsamkeit der familiären Einflüsse auf die Entwicklung und Bildung von Kindern zeigt sich darin, dass sich in der Vorschulzeit familiäre Variablen wie z. B. mütterliche Sensibilität, Qualität des familialen Umfelds, aber auch sozioökonomische und soziokulturelle Familienmerkmale stärker auswirken als die Quantität und Qualität außerhäuslicher Betreuung (NICHD 1998: 1125). Für bestimmte Familienkonstellationen und -situationen wird postuliert bzw. ist belegt, dass sie nur suboptimale Sozialisationsbedingungen für Kinder bieten und dass diese die Wahrscheinlichkeit von Fehlentwicklungen erhöhen (im Überblick: Ahnert 2006). Die strukturellen Merkmale von Familien und das prozessuale Geschehen innerhalb dieser Strukturen sind in ihren Auswirkungen auf die Kinder nicht isoliert voneinander zu sehen, sondern stehen in komplexen Wechselwirkungen. In der Forschung zur FBBE werden dabei die Prozesse als bedeutsamer identifiziert als die Strukturen: „What parents do with their children is more important than who parents are.“ (Sylva et al. 2004: V).

Familiale Strukturen und Prozesse

Das komplexe Zusammenwirken struktureller und prozessualer Faktoren lässt sich an den Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung und Bildung von Kindern zeigen (z. B. Holz 2006: 6-10, NICHD 2005: 801-807): Kinder aus armen Familien erleben nicht nur ökonomische Einschränkungen, Armut ist auch mit erhöhten gesundheitlichen Gefährdungen, geringeren familiären Bildungsanregungen, geringerer elterlicher Sensitivität und geringerer

Qualität der außerhäuslichen Betreuung verbunden. Auch die Altersspanne, in der Kinder Armut erfahren, spielt eine Rolle für die Auswirkungen, die sich in kognitiven Defiziten, Verhaltensauffälligkeiten und auch Verzögerungen in der Bildungslaufbahn niederschlagen können. Das Elternverhalten, aber auch der Besuch von FBBE-Einrichtungen, wirken als intervenierende Variablen in Form von Risiko- und Protektionsfaktoren.

Sozioökonomische Lagen beeinflussen auch die Bildungswegentscheidungen, die Eltern für ihre Kinder zu treffen haben, bereits vor dem Schuleintritt: Geringer Bildungsstatus der Mutter, Erwerbslosigkeit, geringes Familieneinkommen und Migrationshintergrund tragen zu einer geringeren Nachfrage nach elementarpädagogischer Bildung bei (z. B. Kreyenfeld 2007: 117). Die infolge der nicht zufriedenstellenden PISA-Ergebnisse entstandene Diskussion um Bildungsarmut bzw. die Frage, wie diesem individuellen Mangel an Kompetenzen und Bildungszertifikaten entgegenzuwirken ist, hat die Einrichtungen der FBBE ins Blickfeld der öffentlichen Diskussion gerückt. Sie werden als eine Möglichkeit gesehen, den Kreislauf zu durchbrechen, der von der sozioökonomischen Deprivation in den Herkunftsfamilien über die daraus folgende Bildungsarmut zur Einschränkung der Beteiligung am Arbeitsmarkt und damit auch zur Verringerung von Lebenschancen führt (Angerer et al. 2006: 78–85). Neben familienunterstützenden Maßnahmen stellt der Besuch von FBBE-Einrichtungen eine im Lebenslauf eines Kindes früh ansetzende Möglichkeit dar, ihm neben seinen familiär gegebenen Lernmöglichkeiten weitere Lerngelegenheiten zu eröffnen. Empirische Befunde zeigen, dass die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung von Kindern aus benachteiligten Familien durch den Besuch von Einrichtungen der FBBE besonders deutlich gefördert werden kann (z. B. Peisner-Feinberg et al. 2001: 1550).

Eltern entscheiden über Bildungsweg

3 Orte frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung

3.1 Tageseltern als Teil individueller Lernarrangements

Die steigende Müttererwerbstätigkeit und die zunehmende Flexibilisierung der Arbeitszeit hat den Bedarf an Kinderbetreuung – insbesondere auch bei den unter 3-Jährigen – gesteigert. Tageseltern versuchen, die Vorteile familialer mit denen professioneller Betreuung zu verbinden und rücken damit zunehmend aus dem Schatten der institutionellen FBBE. Das Potenzial der Tageseltern besteht in der familienähnlichen Betreuungskonstellation, den kleinen Gruppen und damit verbunden mit einem ausreichenden Angebot an Zeit für individuelle Zuwendung sowie zeitlicher Flexibilität der Betreuung (Jurczyk et al. 2004: 25, 30).

Nicht elterliche Betreuung für Kinder unter drei Jahren wurde und wird kontrovers diskutiert. Die NICHD-Studie zeigt, dass Fremdbetreuung per se keine Auswirkungen auf die Qualität der Mutter-Kind-Bindung ausübt. Nur in einer als wenig feinfühlig eingeschätzten Mutter-Kind-Beziehung erhöhen schlechte außerhäusliche Betreuungsbedingungen die Wahrscheinlichkeit einer unsicheren Bindung und stellen damit einen Risikofaktor für die kindliche Entwicklung dar. Gute Fremdbetreuungsbedingungen wirken sich dagegen positiv aus (NICHD 1997: 875–877). Es gilt als gesichert, dass Tagesbetreuung nicht generell Vor- oder Nachteile für das Kind mit sich bringt, sondern die Entwicklung der Kinder von der Qualität der Betreuung abhängt (Lamb/Sternberg 1998: 25–26). Qualitativ gute Betreuung durch Tageseltern trägt zur positiven sprachlichen, kognitiven sowie sozial-emotionalen Entwicklung bei (im Überblick: Jurczyk et al. 2004: 151–152). Nach Metaanalysen zeichnet sich ein qualitativ hochwertiges Tageselternsetting durch einschlägige Ausbildung, professionelles Selbstverständnis, Registrierung und Lizenzierung der Tätigkeit, Einhaltung von Stan-

Qualität in der Tagesbetreuung

dards, positive Interaktionen zwischen Tageseltern und Kind, kindgemäße Räumlichkeiten, entwicklungsfördernde Materialien sowie begleitende Beratung der Tageseltern aus (Textor 1998: 83).

Zur Situation der Betreuung durch Tageseltern in Österreich

Gesetzliche Grundlagen

Das Österreichische Jugendwohlfahrtsgesetz¹ definiert in § 21 a Tagesbetreuung als die Übernahme eines Minderjährigen unter 16 Jahren zur regelmäßigen und gewerbsmäßigen Betreuung für einen Teil des Tages, wobei diese nicht im Rahmen eines Kindergarten-, Hort- und Schulbetriebes erfolgt. Die familienergänzende Betreuung und Erziehung kann sowohl im Haushalt einer geeigneten Person (Tagesmutter, -vater) als auch in Kindergruppen erfolgen. Tageseltern und Kindergruppen bedürfen einer Bewilligung, die in den Ländern unter unterschiedlichen Voraussetzungen vergeben wird.

Das Tageselternwesen entwickelt sich in Österreich seit den 1970er-Jahren in Richtung Standardisierung und Professionalisierung. Die Gründung eines Dachverbands 1983 und die Erarbeitung eines Berufsbildes² für Tageseltern weisen in diese Richtung. Tageseltern müssen eine durch Schulung erworbene fachliche Eignung nachweisen, wobei die Grundausbildung in den einzelnen Bundesländern vom Ausmaß her höchst unterschiedlich ist. Weiters sind sie zur regelmäßigen, einschlägigen Fortbildung verpflichtet. In der Regel darf eine Tagesmutter/ ein Tagesvater nicht mehr als vier (fremde und eigene) Kinder im Vorschulalter gleichzeitig betreuen, wobei bei der Festlegung der Höchstzahl auch auf die Größe der vorhandenen Räume und auf Anzahl und Alter der eigenen Kinder der Tageseltern Bedacht zu nehmen ist. Die Aufsicht über die Tagesbetreuung obliegt den Bezirksverwaltungsbehörden.

Tageskinder in Österreich

Die Kindertagesheimstatistik erhebt standardmäßig keine Kennzahlen zur Tagesbetreuung. Für 2007 wurden allerdings Daten zur Altersstruktur der Kinder bei Tageseltern und in Kindergruppen vorgelegt. Demnach wurden insgesamt 13.320 Kinder von Tageseltern und 2.049 in Kindergruppen betreut (Statistik Austria 2008b: 21). Tabelle 1 gibt eine Übersicht über die Anzahl von Tageseltern sowie über Anzahl und Altersstruktur der Tageskinder im Vorschulalter.

		B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
Tageseltern	abs.	56	146	1.405	364	279	654	251	126	300	3.581
betreute Kinder	abs.	133	602	5.364	1.475	876	2.705	819	248	1.098	13.320
davon 0-2 Jahre	%	41	54	27	39	47	34	26	23	87	37
3-5 Jahre	%	29	32	30	30	23	41	37	34	10	31

Tab. 1: Tageseltern und Tageskinder in Österreich im Jahr 2007

Quelle: Statistik Austria (2008b: 21), eigene Berechnungen

Obwohl sich gegenwärtig nur 15% aller außerfamiliär betreuten Kinder unter drei Jahren bei Tageseltern befinden, sind diese als wichtige, zunehmend häufiger nachgefragte alternative Form der Kinderbetreuung zu bewerten. Ihre Attraktivität wird besonders auf ihre zeitliche Flexibilität zurückgeführt (Rechnungshof 2006: 11). Die OECD (2006a: 132, 164) attestiert Österreich, dass das System der Tageseltern gut organisiert und positiv wirkend in das System der Kinderbetreuung integriert ist. Insbesondere die Grundausbildung sowie das Bemühen um Professionalisierung und die festgelegten Rahmenbedingungen finden im internationalen Vergleich Anerkennung. FBBE durch Tageseltern ist dennoch ambivalent einzuschätzen, weil in Österreich Rahmenvorgaben für eine verlässliche Förderung der Kinder bislang fehlen und die Qualitätssicherung einen erheblichen Entwicklungsbedarf aufweist.

1 <http://www.ris2.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?QueryID=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008691> [Stand 2008-12-11].

2 http://www.kinderschutzzentrum.at/bundesverband/aktuell/5/FolderBerufsbild_screen.pdf [Stand 2008-12-11].

Forschungsbedarf

Bislang ist die öffentliche Statistik über FBBE durch Tagesbetreuung nur fragmentarisch ausgebildet, woraus sich erhebliche Forschungslücken insbesondere bezüglich Häufigkeit und Dauer der Betreuung ergeben. Zweckmäßig wäre ein umfassender Einbezug der Tageseltern und Kindergruppen in die Kindertagesheimstatistik. Auch zur pädagogischen Qualität der FBBE durch Tageseltern liegen in Österreich noch keine Untersuchungen vor. Vor dem Hintergrund der Notwendigkeit der pädagogischen Professionalisierung und der Qualitätssicherung von Tagesbetreuung sollte analysiert werden, aus welchen Motiven sich Personen dazu entschließen, als Tageseltern tätig zu sein, auf welche Berufserfahrungen sie zurückgreifen können und aus welchen sozioökonomischen bzw. -kulturellen Milieus sie sich gegenwärtig rekrutieren.

Umfassender
Forschungsbedarf

A

3.2 Die Bildungsorte Kinderkrippen, Kindergärten und altersgemischte Einrichtungen

Der Wunsch, die Entwicklung des Kindes durch professionelle Anregung und Unterstützung sowie den Kontakt zu Gleichaltrigen zu fördern bzw. Berufstätigkeit mit Elternschaft vereinbaren zu können, leitet Familien bei ihrer Entscheidung zur Nutzung institutioneller Einrichtungen der FBBE. Für die Kinder bedeutet der Eintritt in eine FBBE-Einrichtung eine markante Veränderung, da sie ab diesem Zeitpunkt zwischen zwei Lebenswelten und den jeweiligen Anforderungen hin- und herwechseln müssen (Bronfenbrenner 1976: 203–204). Eine gelungene Kooperation zwischen Eltern und Pädagog/inn/en unterstützt die Entwicklung der Kinder (Bronfenbrenner 1981: 201–202). Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Institution ist damit als ein zentrales Prinzip der FBBE zu sehen, das von der gemeinsamen Verantwortung für das Wohl der Kinder getragen wird (Niederle 2005: 15–16).

Das Hauptanliegen der pädagogischen Arbeit in institutionellen Einrichtungen der FBBE besteht – im Anschluss an und in Ergänzung zu den informellen Bildungsprozessen in der Familie und bei Tageseltern – im gezielten Aufbau von Kompetenzen, welche Kinder zur Bewältigung ihrer Lebenssituation benötigen. Kinder aus sozial schwachen und bildungsfernen Familien profitieren besonders vom Besuch einer FBBE-Einrichtung, weil diese Betreuung suboptimale Familienbedingungen kompensieren kann (Caughy et al. 1994: 467–468). Die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung und das Erlangen von Selbstständigkeit zählen genauso zu den angestrebten *Selbstkompetenzen* wie Resilienz, worunter die Fähigkeit verstanden wird, schwierige und belastende Lebenssituationen zu meistern (ausführlich: Wustmann 2007). Als wichtige *Sachkompetenzen* werden ein entwicklungsangemessenes Allgemeinwissen, die Aneignung einer oder mehrerer Sprachen und Vorläuferfähigkeiten für Lesen, Schreiben und Rechnen angesehen. Fähigkeiten zur Interaktion und Teamarbeit sowie interkulturelle Kompetenzen sollen als erwünschte *Sozialkompetenzen* entwickelt werden (Hartmann et al. 2000: 86–87). *Lernmethodische Kompetenzen* wie das Wissen über das Lernen selbst, die Fähigkeit zur Wissensbeschaffung sowie Arbeitstechniken sollen ebenfalls schon im Kindergarten angebahnt werden und dazu beitragen, die Selbststeuerung der Kinder und ihr metakognitives Wissen zu unterstützen (ausführlich: Kunze/Gisbert 2007).

Kompetenz- und
Bildungsbereiche

Etwa ab dem Jahr 2000 haben Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien sowie Erkenntnisse der Neurowissenschaften in Österreich und Deutschland eine Diskussion um die konzeptuellen Grundlagen der institutionellen FBBE ausgelöst und dazu beigetragen, den umfassenden Bildungscharakter der FBBE-Einrichtungen stärker zu forcieren. Um mehr Verbindlichkeit hinsichtlich des Bildungsauftrags zu schaffen, kam es – dem internationalen Trend folgend – ab 2003 in Deutschland zu Curriculum-Entwicklungen für den Bereich der FBBE.³ Bildungspläne dienen als Orientierungshilfe für Pädagog/inn/en sowie als Verständigungsgrundlage zwischen Familie und Bildungsinstitution, was Bildungsinhalte und Methoden der FBBE betrifft. Österreich steht gegenwärtig am Beginn eines derartigen Prozesses. Im Rahmen dieser Entwicklungen werden auch kritische Anmerkungen (z. B. Schulheft 125,

³ <http://www.bildungserver.de/zeigen.html?seite=2027> [Stand 2008-12-01].

Pädagogische Qualität

2007) in die Diskussion eingebracht. Es wird vor Leistungsdruck in der Kindheit, Erfolgskontrollen und Ökonomisierung der Bildung gewarnt und Respekt gegenüber den Kindern sowie Zeit für ihre Entwicklung gefordert.

Neben der Etablierung des Bildungsauftrags bemüht sich die Wissenschaft im Bereich FBBE seit Beginn der 1990er-Jahre um Qualitätsverbesserungen: Die pädagogische Qualität im Kindergarten umfasst nach Tietze (1998: 21–23) drei Dimensionen:

- (1) Prozessqualität beschreibt die Interaktionen und Erfahrungen, die ein Kind im Kindergarten mit seiner sozialen und räumlich-materialen Umwelt macht.
- (2) Strukturqualität setzt sich zusammen aus situationsunabhängigen, zeitlich stabilen Rahmenbedingungen wie Gruppengröße, Personalschlüssel, Räumlichkeiten und Ausstattung. Strukturqualität ist der politischen Steuerung leicht zugänglich und von erheblicher Bedeutung, weil die Qualität der Prozesse im Kindergarten zu rund 50% durch die Strukturen bestimmt wird (Tietze et al. 2005: 272–273).
- (3) Orientierungsqualität beinhaltet die pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der Pädagog/inn/en sowie das Leitbild der Einrichtung. Zahlreiche Studien – z. B. Peisner-Feinberg et al. (1999: 6), Tietze et al. (2005: 83–84, 148–150) – zeigen, dass die kindliche Entwicklung nicht allein davon abhängt, ob und wie lange ein Kind eine FBBE-Einrichtung besucht, sondern dass der pädagogischen Qualität der Einrichtung große Bedeutung zukommt. Mehrjährige Besuchsdauer einer qualitativ hochwertigen Einrichtung zeigt die größten Effekte auf den Entwicklungsstand (Sylva et al. 2004: 26). Neben den drei angeführten Dimensionen spielt noch die Ausbildungsqualität eine besondere Rolle, da sich die Qualität der pädagogischen Interaktionstätigkeit daran bemisst, ob Pädagog/inn/en rasch und zutreffend unter Anwendung fachlichen und methodischen Wissens in einer konkreten Situation angemessen handeln (Ebert 2003: 339). Ein weiterer Aspekt für die Relevanz der Qualität im Bereich FBBE besteht darin, dass Maßnahmen der Qualitätsverbesserung höhere volkswirtschaftliche Renditen erbringen als der ausschließlich quantitative Ausbau des Angebots (Anger et al. 2007: 3).

Bildungsbereich Sprache

Sprachförderung in FBBE-Einrichtungen wurde im deutschsprachigen Raum nicht zuletzt wegen des schlechten Abschneidens von Migrantenkindern bei PISA zu einem zentralen Thema. Daneben wird in Institutionen der FBBE Spracherziehung vor dem Hintergrund veränderter Sozialisationsbedingungen auch wieder vermehrt als grundsätzliches Angebot für alle Kinder diskutiert, um sprachlichen Defiziten, die in Teilen der Bevölkerung längst Normalität geworden sind, entgegenzuwirken. Die Initiativen und Maßnahmen der vorschulischen Sprachförderung werden in der Wissenschaft differenziert bewertet. Kritik bezieht sich darauf, dass die Sprachstandsfeststellung und -förderung ausschließlich die deutsche Sprache und nicht Kommunikationsfähigkeit und Literalität insgesamt berücksichtigt. Für mehrsprachige Kinder ergibt sich dadurch eine Orientierung an ihren sprachlichen Defiziten anstatt an ihren Potenzialen, was häufig zu Selektion und Segregation führt. Die Forderung nach zwei- und mehrsprachigen Angeboten in den Einrichtungen der FBBE und Schulen verfolgen das Ziel, die Herkunftssprachen anzuerkennen und zu stärken (Krumm 2005a: 868–872, 2005b: 100). Bezüglich der Wirkung bilingualer Programme liegen allerdings keine konsistenten Ergebnisse vor, während die sprachlichen Fertigkeiten im Deutschen unterschiedliche Bildungserfolge der Migrantenkinder gut zu erklären imstande sind (Esser 2006: 370, 545).

Kompetenzmessung

Manche Autor/inn/en beanstanden die ausschließliche Konzentration auf den Bereich Sprache (z. B. Spiel 2008) und fordern eine umfassende Entwicklungsdiagnostik. Mit dem Wiener Entwicklungstest (Kastner-Koller/Deimann 2002) liegt für Kinder von 3 bis 6 Jahren ein in Österreich entwickeltes Verfahren zur Erfassung des allgemeinen Entwicklungsstandes vor. In Deutschland haben Weinert et al. (2008: 91) in einer Expertise zur Kompetenzmessung im Vorschulalter eine Fokussierung auf (1) sprachliche, (2) frühe mathematische, (3) allgemein-kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie auf (4) Sozialverhalten, Interesse, Lernbereitschaft und Selbstkonzept vorgeschlagen. Ein zweistufiges Design mit Screeningverfahren für alle Kinder auf Ebene 1 (durch Pädagog/inn/en und Eltern) sowie differentialdiagnostische Abklärung bei Auffälligkeiten

ten auf Ebene 2 (durch Expert/inn/en) wird als Grundlage für die Förderung im Kindergarten empfohlen, welche gegebenenfalls durch therapeutische Angebote ergänzt werden sollte (Hollerer 2005: 389; Spiel 2008). In einem solchen Modell könnten Einrichtungen der FBBE als Drehscheibe für Kompetenznetzwerke für Kinder fungieren (Stöbe-Blossey 2005: 4–7).

Aufgaben und Ziele der institutionellen FBBE in Österreich

Die Aufgaben, Ziele und Rahmenbedingungen der FBBE-Einrichtungen sind auf Landesebene in Kindergarten- bzw. Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzen und Verordnungen geregelt. Einrichtungen, die sich an Kinder bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres richten, werden überwiegend als *Kinderkrippen* bezeichnet. Unter *Kindergärten* werden meist Einrichtungen für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zur Einschulung verstanden. *Altersgemischte Einrichtungen* richten sich sowohl an Kindergarten- als auch Krippenkinder bzw. Kinder im schulpflichtigen Alter. Die Einrichtungen der FBBE stehen allen Kindern offen, auch jenen mit erhöhtem Förder- und Betreuungsbedarf auf Grund von Behinderungen, wobei integrative Angebote neben spezifischen Angeboten (heilpädagogische Kindergärten) bestehen. Die FBBE-Einrichtungen haben – familienergänzend und -unterstützend – den Auftrag zur Bildung, Erziehung, Betreuung und Pflege von Kindern. Sie sollen auf Basis gesicherter Kenntnisse und Methoden der Pädagogik die soziale, emotionale, motorische, sprachliche und kognitive Entwicklung jedes Kindes individuell unterstützen und es zur Schulfähigkeit hinführen – allerdings unter Ausschluss jedes schulartigen Unterrichts. Der Besuch der FBBE-Einrichtungen erfolgt in Österreich gegenwärtig noch überwiegend auf freiwilliger Basis. Nur in Kärnten ist seit Herbst 2008 der Kindergarten im Jahr vor Schuleintritt verpflichtend zu besuchen.⁴ Die Länder verhandeln derzeit mit dem Bund über die Einführung einer Kindergartenpflicht für alle 5-Jährigen, die spätestens mit Herbst 2010 in Kraft treten soll.

Ein eigenständiger Bildungsauftrag wurde dem österreichischen Kindergarten erstmals im Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ (Niederle et al. 1975) eingeräumt. Dieser nennt elf Bildungs- und Erziehungsbereiche für den Kindergarten: (1) emotionale Erziehung, (2) Sozialverhalten, (3) Sexualverhalten, (4) Werteverhalten, (5) religiös-christliche Erziehung, (6) Kreativität, (7) Denkförderung, (8) Sprachbildung, (9) Bewegungserziehung, (10) Lern- und Leistungsverhalten sowie (11) Umweltbewältigung. Der Rahmenplan formuliert für jeden Bildungsbereich Grob- und Feinziele, ist mit methodischen Hinweisen und praktischen Beispielen versehen und dient als Grundlage bei der Planung und Reflexion der pädagogischen Arbeit mit 3- bis 6-Jährigen. Für viele Pädagog/inn/en ist dieser Rahmenplan noch immer eine wichtige Arbeitsgrundlage, da gegenwärtig (noch) kein bundesweit gültiger Bildungsplan existiert, der den gesetzlichen Bildungsauftrag der FBBE-Einrichtungen konkretisiert. Entgegen der Empfehlung der OECD, einen nationalen Bildungsplan zu formulieren (2006b: 58), haben bislang Wien einen Bildungsplan für 3- bis 6-Jährige (MA10 2006a) und Kärnten Leitlinien zum Bildungsauftrag des Kindergartens für Kinder im letzten Jahr vor Schuleintritt (IBB 2007) in Kraft gesetzt. In bundesweiter Erprobung befindet sich gegenwärtig die Pilotfassung eines Bildungsplaneils für den Bereich Sprache (Charlotte Bühler-Institut 2008). Das Charlotte-Bühler-Institut wurde im Herbst 2008 außerdem von den neun Bundesländern beauftragt, einen bundesländerübergreifenden Bildungs-Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen zu erstellen. Mit einer Pilotfassung ist im Herbst 2009 zu rechnen.

Besondere politische und gesellschaftliche Aufmerksamkeit wird dem Kindergarten seit einigen Jahren durch das erhöhte Augenmerk auf die sprachlichen Fähigkeiten an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule zuteil. In den Schuljahren 2005/06 bis 2007/08 wurden im Zuge der Schülereinschreibung die Sprachkenntnisse in der Unterrichtssprache Deutsch beurteilt und Kindern mit Sprachförderbedarf ein Gutschein für 120 Förderstunden übergeben. Dieses „Sprachticket“ konnte auf freiwilliger Basis in den Kindergärten eingelöst werden, wobei für die Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen der jeweilige Kindergartenträger

Gesetzliche Grundlagen

Bildungspläne in Österreich

Maßnahmen zur Sprachförderung

⁴ §16a K-KKG 1992 idF. LGBl Nr 55/2008,

verantwortlich zeichnete (Dippelreiter 2005: 16). Auf diese Weise wollte man die Zeitspanne zwischen Schülereinschreibung und Schuleintritt – etwa ein halbes Jahr – für Sprachfördermaßnahmen gewinnen. Über Erfolg und Wirksamkeit dieser Maßnahme wurde durchaus kontrovers diskutiert (Breit 2007: 36–39, MA 10 2006b). Seit Frühjahr 2008 wird ein neues Modell der frühen sprachlichen Förderung erprobt, das für alle Schulanfänger/innen 15 Monate vor Schuleintritt eine Sprachstandsfeststellung im Kindergarten vorsieht. Damit kann im Bedarfsfall das gesamte letzte Kindergartenjahr für Sprachfördermaßnahmen genutzt werden. Für die Sprachstandsfeststellung ließ der Bund ein spezielles Beobachtungsverfahren (Breit/Schneider 2008) entwickeln. Dieses kam 2008 in den Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien erstmalig zum Einsatz. 24% der Kinder benötigen – so die Ergebnisse der ersten Erhebung zur Sprachstandsfeststellung (Breit/Schneider 2009: 24) – Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache. In Tirol und Oberösterreich wurde primär auf Grund der Kurzfristigkeit der Einsatz des neuen Verfahrens verschoben. In Vorarlberg und Niederösterreich bestehen grundsätzliche Bedenken gegen den für die Sprachstandsfeststellung gewählten Zeitpunkt. Gegenwärtig ist dort die Beibehaltung der im Land entwickelten Vorgangsweisen beabsichtigt (Stanzel-Tischler 2009: 24–25).

Ganzheitliche Screenings

Flächendeckende, ganzheitliche Screenings, die sich umfassend auf den Entwicklungsstand der Kinder und nicht ausschließlich auf den sprachlichen Bereich beziehen, werden bereits seit Herbst 2005 in Vorarlberg durchgeführt. Dabei beobachten Kindergartenpädagog/innen zentrale Entwicklungsbereiche, um sowohl Defizite als auch Begabungen frühzeitig erkennen und entsprechend fördern zu können.⁵ Wien startete im Mai 2008 ein Fördermodell, bei dem alle im September 2009 schulpflichtigen Kinder im Kindergarten bezüglich Sprachentwicklung, Grob- und Feinmotorik, Merkvermögen und sozial-emotionaler Entwicklung beobachtet werden. Kinder mit Förderbedarf werden im Jahr vor Schuleintritt im Kindergarten und bei Bedarf noch ein weiteres Jahr lang in einer Vorschulklasse intensiv gefördert.⁶

Qualität und Rahmenbedingungen der FBBE-Einrichtungen in Österreich

Gute Prozessqualität

Den österreichischen Kindergärten wurde im Rahmen der ECCE-Studie eine im internationalen Vergleich gute Prozessqualität attestiert (Tietze et al. 1996: 462). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Schwantner (2002: 137) im Rahmen einer empirischen Untersuchung bezüglich der Prozessqualität in Kinderkrippen. Weitere Bemühungen um höhere Prozessqualität sind jedoch insbesondere im Bereich der multikulturellen Erziehung und für Kinder mit besonderen Bedürfnissen erforderlich (Wetzel 2001: 161). Wie die Prozessqualität verbessert werden kann, ist auf Grund des komplexen Zusammenspiels vieler Komponenten allerdings noch klärungsbedürftig (Cryer et al. 1999: 356–357).

Unterschiede in der Strukturqualität

Hinsichtlich der Strukturqualität unterscheiden sich die Bundesländer deutlich: In den Kinderkrippen variiert die maximale Gruppengröße zwischen 8 und 16 Kindern, wobei in manchen Ländern jüngere Kinder mehrfach zu zählen sind. In Kindergärten sind in der Regel höchstens 25 Kinder in einer Gruppe erlaubt, die Spannweite liegt zwischen 22 und 28 Kindern. Bei den altersgemischten Einrichtungen ist die Gruppengröße von der Alterszusammensetzung der Kinder abhängig und schwankt zwischen 10 und 24 Kindern. Im Schnitt liegt die effektive Gruppengröße in Krippen bei rund 13 Kindern pro Gruppe, in Kindergärten bei 21 und in altersgemischten Einrichtungen bei 16 Kindern (Dörfler 2004: 17, 19, 22). Die Personalerfordernisse in FBBE-Einrichtungen sind sowohl bezüglich des Umfangs als auch hinsichtlich der Verbindlichkeit der Vorgaben uneinheitlich, im Idealfall werden gruppenführende Kindergartenpädagog/innen von einer Helferin bzw. einem Helfer unterstützt. Insgesamt werden in Österreich die internationalen Qualitätsstandards (im Überblick: Charlotte Bühler-Institut/PädQUIS 2007) hinsichtlich Gruppengröße und Personalschlüssel nicht erreicht. Neben Gruppengröße und Personalausstattung sind die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der pädagogischen Arbeit sowie für Fort- und Weiterbildung zentrale Struk-

⁵ <http://www.aks.or.at/angebote-fuer-kinder/kindergarten/kindergarten-vorsorge-neu/> [Stand 2008-05-13].

⁶ <http://www.wien.gv.at/vtx/rk?SEITE=020080226013> [Stand 2008-05-13].

turnerkmale. Auch hinsichtlich dieser Aspekte unterscheiden sich die Bundesländer deutlich bzw. sind teilweise keine verbindlichen Vorgaben vorhanden.

Zur Qualitätssicherung und -optimierung des österreichischen Kindergartens haben Hartmann und Stoll bereits 1996 einen Empfehlungskatalog mit Standards vorgelegt, Hartmann et al. (2000) haben als Beitrag zur Bildungsqualität den Transaktionsansatz entwickelt und zuletzt die Qualitätsüberprüfung forciert. Mit diesen Forschungsarbeiten setzt das Charlotte Bühler-Institut als einzige Einrichtung praxisorientierter Kleinkindforschung in Österreich wichtige Akzente.

Die Ausbildung für Kindergartenpädagog/inn/en ist fünfjährig, auf der Sekundarstufe II angesiedelt und schließt erst seit 1990 mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Die OECD (2006b: 68, 70) sieht diese Ausbildung angesichts der zunehmenden Herausforderungen durch den raschen Wandel familiärer Gegebenheiten und der damit verbundenen neuen Anforderungen an Pädagog/inn/en als nicht ausreichend und empfiehlt ein universitär anrechenbares Qualifikationsprofil mit einem koordinierten Modulsystem von Aus-, Fort- und Weiterbildung. Auch nationale Expert/inn/engremien (z. B. Haider et al. 2005: 71–72) sehen in der akademischen Ausbildung von Kindergartenpädagog/inn/en ein wichtiges Ziel, um im Bereich FBBE international den Anschluss nicht zu verlieren (vgl. Beitrag Mayr/Neuweg in diesem Band). Ein verändertes Ausbildungskonzept sollte neben dem Upgrading einen neuen Typ pädagogischer Fachkräfte hervorbringen, der für die Entwicklungsbegleitung und Bildungsprozesse von der Geburt bis zum Schuleintritt qualifiziert ist. Des Weiteren soll die Ausbildung zur Kindergartenhelferin in die Reformdiskussion einbezogen werden, wobei das steirische Modell⁷ als Referenz dienen kann.

Ausbildungsreform

Angebot und Nutzung von FBBE-Einrichtungen

Die institutionellen Angebote der FBBE und deren Inanspruchnahme werden in der jährlich erscheinenden Kindertagesheimstatistik dargestellt, die sich aktuell auf das Kindergartenjahr 2007/08 bezieht (Statistik Austria 2008b). Tabelle 2 gibt Auskunft über die Anzahl und Träger der FBBE-Einrichtungen nach Bundesländern. Dabei sind öffentliche Einrichtungen solche, die von Bund, Land oder Gemeinden erhalten werden. Unter privater Trägerschaft sind kirchliche Träger, Vereine, Betriebe, Privatpersonen und sonstige Erhalter zusammengefasst.

Institutionelles Angebot der FBBE

	B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
Kinderkrippen										
abs.	40	79	45	76	56	70	145	-	445	956
Öffentlich	% 85	9	38	34	32	49	11	-	50	39
Privat	% 15	91	62	66	68	51	89	-	50	61
Kindergärten										
abs.	184	217	1043	720	226	683	439	232	811	4.555
Öffentlich	% 91	64	96	55	84	73	88	93	46	74
Privat	% 9	36	4	45	16	27	12	7	54	26
altersgemischte Kindergruppen										
abs.	47	19	138	14	121	14	-	77	348	778
Öffentlich	% 98	68	38	-	56	50	-	12	16	32
Privat	% 2	32	62	100	44	50	-	88	84	68

Tab. 2: Anzahl der FBBE-Einrichtungen nach Bundesland und Träger

Quelle: Statistik Austria (2008b: 47), eigene Berechnungen

Tabelle 3 zeigt, dass die Betreuungsquote stark vom Alter der Kinder, aber auch von den Regionen abhängig ist. Weiters ist sichtbar, dass Österreich vom Ziel der Europäischen Union, bis 2010 eine Betreuungsquote von 33% bei den unter 3-Jährigen zu erreichen, weit entfernt ist und die Betreuungsquote von 90% der 3- bis 5-Jährigen ebenfalls noch nicht realisiert

Betreuungsquoten

⁷ <http://www.tagesmuetter.co.at/DEU/ausbildung/Inhalte.php> [Stand 2008-11-28].

ist. Um diesem Ziel näher zu kommen, handelten Bund und Länder im Frühjahr 2008 eine Vereinbarung über den Ausbau der institutionellen Kinderbetreuung aus.

Alter	B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
0 Jahre	0,4	2,0	0,2	0,1	0,7	0,4	0,3	0,4	1,4	0,6
1 Jahr	8,7	9,6	3,3	2,7	7,0	4,0	9,3	6,8	16,9	7,7
2 Jahre	35,5	26,2	21,6	14,7	21,4	12,2	27,0	26,5	50,6	26,6
unter 3-Jährige	15,3	12,7	8,7	6,0	9,9	5,6	12,3	11,6	23,1	11,8
3 Jahre	96,6	57,4	83,9	65,5	64,8	57,7	66,2	50,8	77,7	70,2
4 Jahre	99,2	83,6	96,2	92,1	91,3	88,2	95,6	97,5	85,4	91,2
5 Jahre	94,0	93,6	94,2	96,3	97,0	93,1	95,8	97,1	86,3	93,3
3 bis 5 Jahre	96,5	78,2	91,5	84,7	84,5	79,8	85,7	81,9	83,1	84,9

Tab. 3: Kinderbetreuungsquote nach Alter und Bundesland (in Prozent)

Quelle: Statistik Austria (2008b: 86)

Unterschiede in der Nutzung

Nicht alle österreichischen Familien nutzen die Angebote der institutionellen FBBE gleichermaßen: Auf Basis der österreichischen Daten von PISA und PIRLS lässt sich zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder von Eltern, die niedrige Bildungsabschlüsse aufweisen, seltener den Kindergarten besuchen als Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder höher gebildeter Eltern (Breit/Schreiner 2006: 174; Suchaň et al. 2007: 30–39). Auch Armutsgefährdung schränkt die Nachfrage nach FBBE in Einrichtungen ein: Während nur 57% der armutsgefährdeten Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren den Kindergarten besuchen, sind es bei den nicht armutsgefährdeten Kindern 75% (Statistik Austria 2007: 58).

Für den Besuch der FBBE-Einrichtungen werden im Regelfall Elternbeiträge eingehoben. Im Schnitt zahlen Eltern monatlich 71 Euro für einen Halbtagsplatz, 137 Euro für einen Ganztagsplatz, wobei es starke regionale Unterschiede gibt. Zu hohe Kosten werden – insbesondere von nicht erwerbstätigen Eltern – als Gründe für die Nichtnutzung des Kindergartens genannt (Dörfler/Kaindl 2007: 28, 60). In Niederösterreich ist die Bildungszeit (von 7 bis 13 Uhr) kostenlos, in Kärnten übernimmt das Land einen monatlichen Zuschuss von maximal 75 Euro und in der Steiermark ist seit Herbst 2008 der Besuch des Kindergartens für alle 3- bis 6-Jährigen kostenfrei. Ab Herbst 2009 wird der halbtägige Besuch des Kindergartens für die 5-Jährigen in allen Bundesländern kostenfrei sein.⁸

Forschungsbedarf

Welche Auswirkungen die verschiedenen Formen der FBBE auf die Entwicklung der Kinder in den verschiedenen Kompetenzbereichen und auf ihre Bildungslaufbahnen haben, wurde in Österreich bisher noch nicht systematisch untersucht. Dazu ist es zunächst erforderlich, von Geburt an im Längsschnitt die Kompetenzentwicklung der Kinder und ihre Bildungsverläufe über das Kindergarten- und Schulalter hinaus bis ins Erwachsenenalter zu analysieren, wie dies etwa in Großbritannien und den USA geschah. Ausgehend von einer Analyse der wichtigsten internationalen Kohorten- und Längsschnittuntersuchungen schlagen Roßbach et al. (2008: 87–88) für Deutschland vor, ein Bildungspanel deutlich vor dem Eintritt der Kinder in die Grundschule beginnen zu lassen. Diese Empfehlung hat auch für Österreich Gültigkeit: Die Bildungsbiografie der Kinder vor dem Start der Panelerhebungen wäre in retrospektiven Interviews zu erfassen. Anzustreben ist ein ganzheitlicher Ansatz, der auf Seiten der Bedingungsfaktoren sowohl Struktur- als auch Prozessvariablen in der Familie und in den außerfamiliären Betreuungs- und Bildungssettings sowie die jeweiligen pädagogischen Orientierungen der Erwachsenen berücksichtigt und besonderes Augenmerk auf die Entwicklung der verschiedenen Kompetenzbereiche legt.

Bildungspanel

⁸ http://www.bmwfj.gv.at/BMWA/Presse/Archiv2009/20090302_01.htm [Stand 2009-04-08].

Des Weiteren sollen die aktuellen Maßnahmen im Bereich FBBE begleitend evaluiert werden. Bildungspläne postulieren eine neue Bildungsprogrammatik. Ob sie in der pädagogischen Praxis aber die Erwartungen, die man mit ihnen verknüpft, erfüllen und tatsächlich zur Qualitätssicherung bzw. -verbesserung beitragen, ist noch nicht nachgewiesen. Gegenwärtig werden öffentliche Gelder vor allem für Maßnahmen zur frühen Sprachförderung aufgewendet. Daher sollten die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung in der Kindertagesheimstatistik dokumentiert und Zweckmäßigkeit sowie Erfolg der Sprachförderung untersucht werden. Zusätzlich wäre das gegenwärtig für die verschiedenen Entwicklungsbereiche verwendete diagnostische Instrumentarium in Hinblick auf wissenschaftliche Gütekriterien und seine Eignung, Grundlagen für differenzierte Fördermaßnahmen liefern zu können, zu überprüfen und eine bundesweit einsetzbare Entwicklungsdiagnostik für das Vorschulalter zu erarbeiten.

4 Der Eintritt in die Grundschule

Der Zeitpunkt des Eintritts in die Grundschule orientiert sich grundsätzlich am Alter und am Entwicklungsstand eines Kindes. Im weit verbreiteten Einschulungsalter von etwa sechs Jahren sind in der Regel sowohl die kognitiven als auch motivationalen Voraussetzungen für das explizite und intentionale Lernen günstig (Hasselhorn 2005: 86). Die Option einer vorzeitigen bzw. verspäteten Einschulung wird meist davon abhängig gemacht, ob ein Kind bereits vor dem regulären Einschulungstermin bzw. erst verspätet den für die Einschulung erforderlichen Entwicklungsstand – die Schulfähigkeit – erlangt. In der pädagogischen Literatur haben die Begriffe Schulfähigkeit oder Schulbereitschaft den überwiegend biologisch determinierten Begriff der Schulreife, der im österreichischen Schulrecht allerdings nach wie vor Verwendung findet, weitgehend abgelöst. Das aus gegenwärtiger Sicht als gültig anerkannte Konzept von Schulfähigkeit sieht den Schuleintritt unter ökologisch-systemischer Perspektive: Nickel (1990: 220–221) begreift Schulfähigkeit in Anlehnung an Bronfenbrenner (1981: 37–43) vor einem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den Komponenten Schule, Kind und Ökologie, wobei letztere in ihrer familiären, vorschulischen und schulischen Ausprägung wirksam wird. Auf Seiten des Kindes kommen dabei nach Tent (2006: 649) folgende Faktoren zur Wirkung:

- (1) Körperliche Merkmale wie Gesundheitszustand und Motorik
- (2) Kognitive Merkmale wie Sprachbeherrschung, Wahrnehmungsdifferenzierung, Umgang mit Größen, Mengen, Zahlen und Relationen, Instruktions- und Symbolverständnis
- (3) Motivationale Merkmale wie Interesse, Neugier, Leistungsbereitschaft, die Fähigkeit zur Zurückstellung spontaner Bedürfnisse, Aufmerksamkeit, Konzentration, Planmäßigkeit beim Erledigen von Aufgaben, Selbstkontrolle, Misserfolgstoleranz und Annahme von Kritik
- (4) Merkmale des Sozialverhaltens wie Bereitschaft zur Loslösung von Bezugspersonen und Kontakt mit fremden Personen, emotionale Stabilität, Ansprechbarkeit in der Gruppe und Selbständigkeit.

Als relevante Faktoren seitens der Schule wirken die Anforderungen des Schulsystems, die Vorstellungen der Schule darüber, was von Schulanfänger/inne/n erwartet werden kann, und die Gestaltung des Unterrichts. Dazu kommen die ökologischen Rahmenbedingungen in Familie, Kindergarten und Schule. Schulfähigkeit ist damit das Ergebnis der vorschulischen Lerngeschichte eines Kindes, die von den Anregungsbedingungen in der Familie und in den Einrichtungen der FBBE wesentlich mitbestimmt wird und die sich für jedes Kind in seiner konkreten Lebenssituation in Abhängigkeit von den Gegebenheiten in der Schule konstituiert.

Der Eintritt in die Grundschule richtet sich als normative Entwicklungsaufgabe an alle Kinder und ihre Familien. Für den Großteil der Kinder bedeutet Schuleintritt den Wechsel von

Alter und Schulfähigkeit

Neue Anforderungen

Schuleintritt

einer Einrichtung der Elementar- in eine der Primarbildung. Als Voraussetzung für die gelungene Bewältigung der Schuleintrittssituation werden als unterstützend eine positive und sichere Eltern-Kind-Beziehung und als bedeutsamster Risikofaktor ungünstige sozioökonomische Bedingungen gesehen (Hasselhorn/Lohaus 2007: 495). Forschungsbefunde zeigen, dass der Schuleintritt für die Kinder mit Belastungserlebnissen und entsprechenden physischen und psychischen (Bewältigungs-)Reaktionen verbunden ist. Die Kooperation zwischen Kindergarten, Schule, Eltern und dem Kind selbst ist als Voraussetzung einer gelungenen Bewältigung der – für zumindest einen Teil der Kinder belastenden – Übertrittssituation anzusehen. Die zu bewältigende Entwicklungsaufgabe besteht darin, die neuen schulischen Anforderungen mit den jeweils gegebenen Voraussetzungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene zur Passung zu bringen, wobei Diskontinuitäten als Stimulus für Entwicklung und nicht nur als Quelle von Problemen verstanden werden (Griebel/Niesel 2007: 207–208, 241).

Die Situation der Einschulung in Österreich

Der Eintritt in die Schule ist bundesweit einheitlich geregelt. Für ein Kind beginnt seine allgemeine Schulpflicht, die durch den Besuch öffentlicher oder privater Schulen bzw. durch häuslichen Unterricht erfüllt werden kann, mit dem auf die Vollendung seines sechsten Lebensjahres folgenden 1. September. Bis zum 1. März des folgenden Kalenderjahres geborene Kinder können vorzeitig in die erste Schulstufe aufgenommen werden, wenn sie schulreif⁹ sind und über die erforderlichen Sozialkompetenzen verfügen. Eine verspätete Aufnahme in die Grundschule, wie sie bis zum Schuljahr 1998/99 durch die Zurückstellung vom Schulbesuch wegen mangelnder Schulreife möglich war, sieht der Gesetzgeber nicht mehr vor. Alle schulpflichtigen Kinder sind in die Schule aufzunehmen, wobei schulreife Kinder auf der ersten Schulstufe und nicht schulreife Kinder auf der Vorschulstufe zu unterrichten sind. Als schulreif wird ein Kind dann angesehen, wenn angenommen werden kann, dass es dem Unterricht auf der ersten Schulstufe zu folgen vermag, ohne körperlich oder geistig überfordert zu werden. Darüber entscheidet die Schulleitung, die ein schulärztliches und – mit Zustimmung der Eltern – auch ein schulpsychologisches Gutachten einholen kann (Doralt 2008: 515–516).

Die Vorschulstufe ist organisatorisch als 0. Schulstufe Bestandteil der Grundstufe I und wird entweder als eigenständige Vorschulklasse oder als gemeinsames Angebot von Schulstufen der Grundstufe I in Form von Schuleingangsklassen, Mehrstufenklassen oder Familienklassen geführt. Die Entscheidung über die Organisationsform wird in den Bundesländern getroffen (Doralt 2008: 414–416) und hängt mit den Schülerzahlen und der pädagogischen Orientierung am Standort zusammen. Schuleingangsklassen sind bislang von Eltern, Lehrer/inne/n und Schulverwaltung nicht überall vollständig akzeptiert (Stanzel-Tischler 2007b: 94–95). Kinder mit Behinderung werden entweder in Sonderschulen oder integrativ in der Volksschule oder sonstigen allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (vgl. Beitrag Feyerer im vorliegenden Band). Kinder, die die Unterrichtssprache nicht beherrschen, werden als außerordentliche Schüler/innen aufgenommen (vgl. Beitrag Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher). Die Grundstufe I kann in ein bis drei Jahren durchlaufen werden: Neben dem Überspringen und der freiwilligen Wiederholung einer Schulstufe besteht auf der Grundstufe I die ansonsten nicht vorhandene Möglichkeit, während des Unterrichtsjahres zwischen den Schulstufen zu wechseln (Doralt 2008: 20, 29–31). Wie sich die Schulanfänger/innen des Schuljahres 2006/07 auf die Schularten und -stufen verteilen, zeigt Tabelle 4.

Gesetzliche Grundlagen

Schulanfänger/innen nach Schularten

9 Da das österreichische Schulrecht nach wie vor mit dem Terminus Schulreife operiert, wird dieser Begriff in der Darstellung der österreichischen Rechtsgrundlagen beibehalten.

10 Sonderauswertung J. Steiner, BMUKK, Abt. V/1.

	Volksschule	Sonstige allgemeinbildende Schulen	Sonderschulen	Insgesamt	
0. Schulstufe	6.270	16	56	6.342	6,93%
1. Schulstufe	83.923	530	662	85.115	3,07%
Schulanfänger/innen insgesamt	90.193	546	718	91.457	100,00%

Tab. 4: Schulanfänger/innen 2006/07 nach Schularten und -stufen (Absolut- und Prozentwerte)

Sonstige allgemeinbildende Schulen: z. B. Waldorf- oder Montessorischulen

Quelle: Statistik Austria (2008a), eigene Berechnungen

Beinahe alle Schulanfänger/innen wurden vom Alter her regulär in die Schule aufgenommen: Vorzeitig wurden nur 108 Kinder eingeschult, 26 Kinder waren beim Schuleintritt älter als 7 Jahre. Von den Schulanfänger/innen der Volksschulen und sonstigen allgemeinbildenden Schulen wurde 46 Kindern der Vorschulstufe und 849 Kindern der ersten Schulstufe auf Grund einer Behinderung sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt. Als außerordentliche Schüler/innen wurden insgesamt 1.601 Kinder in die Vorschulstufe und 9.533 Kinder in die 1. Schulstufe aufgenommen.¹⁰

An Volksschulen kann für die Kinder der Vorschulstufe auf Basis der Bildungsdokumentation ermittelt werden, ob sie in einer eigenständigen Vorschulklasse oder mit Schüler/innen anderer Schulstufen in einer Schuleingangsklasse unterrichtet wurden. In Tabelle 5 ist ersichtlich, dass sich die Bundesländer sowohl hinsichtlich des Anteils der Vorschulstufenkinder an den Schulanfänger/innen als auch bezüglich der Organisation des Vorschulstufenunterrichts deutlich unterscheiden.

Vorschul- und Schuleingangsklassen

		B	K	NÖ	OÖ	S	St	T	V	W	Ö
Schulanfänger/innen	abs.	2.567	5.968	17.196	16.918	6.422	11.875	7.925	4.699	16.623	90.193
davon 0. Schulstufe	abs.	52	315	1.214	1.241	929	269	732	547	971	6.270
	%	2,03	5,28	7,06	7,34	14,47	2,27	9,24	11,64	5,84	6,95
Vorschulklasse	%	1,21	3,64	5,12	6,01	8,38	1,70	6,60	8,26	4,96	5,12
Schuleingangsklasse	%	0,82	1,64	1,94	1,33	6,09	0,56	2,64	3,38	0,88	1,83

Tab. 5: Schulanfänger/innen an Volksschulen 2006/07 nach Bundesländern, Schulstufen und Organisationsform der Vorschulstufe (Absolut- und Prozentwerte)

Quelle: Statistik Austria (2008a), Sonderauswertung J. Steiner, BMUKK, Abt. V/1, eigene Berechnungen

Die Volksschulen sind in den Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß im Vorschulbereich engagiert, wobei im Bundesdurchschnitt an einem Viertel der Volksschulen Kinder der Vorschulstufe unterrichtet werden. In Salzburg finden sich Vorschulkinder an zwei Drittel der Schulen, während im Burgenland und der Steiermark nur an etwa 6% der Schulen Vorschulstufenunterricht stattfindet.¹¹

Die Möglichkeit des Wechsels zwischen Schulstufen stellt eine besondere Flexibilisierungsmaßnahme für die Schuleingangsphase dar. In welchem Ausmaß davon Gebrauch gemacht wird, kann österreichweit nicht festgestellt werden, da die Bildungsdokumentation den Wechsel bislang nicht erfasst. Daten aus einzelnen Bundesländern (z. B. Thomann 2005: 197) deuten aber darauf hin, dass Wechsel selten erfolgen. Eine andere Maßnahme der Flexibilisierung ist das

¹⁰ Sonderauswertung J. Steiner, BMUKK, Abt. V/1.

¹¹ Siehe Fußnote 9.

Wechsel von Schulstufen

Überspringen von Schulstufen. Die Bildungsdokumentation erfasst für 2006/07 23 Fälle des Überspringens der 2. Schulstufe. Ein Überspringen der 1. Schulstufe ist rechtlich nicht möglich, wohl kann aber von der 1. in die 2. Stufe gewechselt werden. Längeres Verweilen auf der Grundstufe I durch eine freiwillige Klassenwiederholung ist für 2006/07 auf der Vorschulstufe für 1 Kind, auf der 1. Schulstufe für 373 Kinder und auf der 2. Schulstufe für 340 Kinder dokumentiert.¹²

Das österreichische Schulrecht spricht zwar von „Schulreife“, interpretiert diesen Terminus aber im Sinne des ökologischen Schulfähigkeitskonzepts. Der Schuleintritt wird als ein in der Schuleingangsphase stattfindender Prozess betrachtet, in welchem das Kind bei der Bewältigung der neuen Herausforderungen bzw. bei den von ihm geforderten Anpassungsleistungen von den Eltern und Lehrpersonen unterstützt werden soll. Zurückstellung vom Schulbesuch und die Feststellung von Schulunfähigkeit, die als Ausdruck eines biologisch orientierten Reifekonzepts zu sehen sind, wurden abgeschafft. Im Lehrplan der Volksschule ist zur harmonischen Gestaltung des Schuleingangs und individuellen Förderung der Kinder die Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten vorgesehen (BMUKK 2008g: 16–17) und auf Seiten der Kindergärten fordern die Kinderbildungs- und -betreuungsgesetze einzelner Bundesländer zur Zusammenarbeit auf.

**Kooperation
Kindergarten – Schule**

Diesen Forderungen wird aktuell auf verschiedenen Ebenen entsprochen: An vielen Standorten lernen die Kinder ihre künftige Schule und Lehrperson bereits vor Schuleintritt an „Schnuppertagen“ kennen und finden erste schulische Elternabende noch in der Kindergartenzeit statt. Benachbarte Kindergärten und Grundschulen organisieren gegenseitige Besuche und gemeinsame Projekte. Gemeinsame Enqueten und Fortbildungsveranstaltungen für Elementar- und Grundschulpädagog/inn/en dienen dem Kennenlernen des jeweils anderen pädagogischen Feldes und der Schaffung von Anknüpfungspunkten für die eigene Arbeit. Dabei konzipieren sich die Pädagogischen Hochschulen als Orte gemeinsamer Fortbildung für beide Institutionen. In lokalen Kooperationsprojekten werden Modelle der Zusammenarbeit unter dem Aspekt gemeinsamer Fördermaßnahmen für 5-Jährige entwickelt (z. B. Fellner 2007, Strouhal 2007). Eine weitere Intensivierung des institutionellen Austausches ist notwendig, da nach wie vor Informationsdefizite auf beiden Seiten bestehen und die Erwartungen, die Eltern, Lehrpersonen und Kindergartenpädagog/inn/en an die Fähigkeiten von Schulneulingen richten, nicht in allen Bereichen konform gehen (Hollerer 2002: 117).

Richtet man das Augenmerk auch auf die konkrete Transitionssituation *des einzelnen Kindes*, erweist sich die „Nahtstelle“ zwischen Kindergarten und Schule noch immer eher als „Schnittstelle“: Die in den Richtlinien vorgesehene Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen, Eltern und Kindergartenpädagog/inn/en wird weder durch die Gesetzeslage, die eine Weitergabe von Informationen des Kindergartens an die Schule nicht zulässt,¹³ noch durch die geübte Alltagspraxis gefördert. Schon in die Schulversuche zum Schuleingangsbereich waren Kindergartenpädagog/inn/en kaum involviert (Stanzel-Tischler/Grogger 1996: 67–68, 98) und nach wie vor ist ein Einbezug der Expertise von Kindergartenpädagog/inn/en in die Beurteilung der Schulreife eines Kindes nicht vorgesehen. Strukturen, die den Informationstransfer zwischen den beiden Bildungseinrichtungen unter Einbezug der Eltern sicherstellen könnten, sind nicht generell vorhanden, werden aber insbesondere für die Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen als notwendig erachtet (z. B. Specht et al. 2006: 59).

Forschungsbedarf

Die Bedingungen der Einschulung und besonders die Gestaltung der Schuleingangsphase haben sich mit Einführung der Schuleingangsklassen deutlich verändert. Älteren Arbeiten zur Einschulung liegen teils überholte Faktenlagen zugrunde bzw. erfolgten sie unter spe-

12 Siehe Fußnote 9.

13 Ein erstes Aufbrechen dieser Situation erfolgte 2008 mit der Neukundmachung des Kindergartengesetzes in Vorarlberg. Hier ist in § 8 Abs. 4 eine Auskunftserteilung an die Schule vorgesehen.

zifischen Bedingungen in der Schulversuchsphase. Seit Einführung der Schuleingangsstufe wurden zum Themenbereich Einschulung häufiger pädagogisch und schulorganisatorisch begründete Argumentationen für die Schuleingangsklassen als empirische Arbeiten vorgelegt (siehe Erziehung und Unterricht 1–2, 2004). Es fehlen Längsschnittstudien, die den Schuleintritt in einen umfassenden Rahmen stellen und ihn unter Bedachtnahme auf die vorausgegangenen Bildungsprozesse in der Familie und den FBBE-Einrichtungen analysieren. Im vorgeschlagenen Bildungspanel (siehe Abschnitt 3.2) sollten die unterschiedlichen Bedingungen der Schuleingangsphase in differenzierter Form berücksichtigt werden. Darüber hinaus stehen bislang Befunde aus, wie die Entscheidungen von Eltern für eine termingerechte bzw. vorzeitige oder verzögerte Einschulung zustande kommen. Dabei ist die Rolle, die den FBBE-Einrichtungen in diesen Entscheidungsfindungsprozessen zukommt, ebenso zu untersuchen wie die Einflüsse, die vom regional unterschiedlichen Angebot im FBBE-Bereich und den beiden Organisationsformen des Vorschulstufenunterrichts auf die Bildungswegsentscheidung ausgehen.

Schuleingang in Bildungspanel berücksichtigen

Notwendig erscheint es auch, die Datenlage zum Schuleingangsbereich zu verbessern. Obwohl seit 1999 auf der Grundstufe I die Möglichkeit des Wechsels der Schulstufen gegeben ist, ist erst ab dem Schuljahr 2008/09 geplant, diesen in der Bildungsdokumentation zu berücksichtigen. Auch das Faktum des häuslichen Unterrichts wird in der Bildungsdokumentation nicht angeführt. Das Wissen über regionale Verteilung und Dauer des häuslichen Unterrichts könnte aber dazu beitragen, die Angebote der Schuleingangsphase zu optimieren bzw. das Informationsangebot in Hinblick auf den Schuleintritt gezielt zu verbessern, da häuslicher Unterricht als Hinweis auf eine kritische Haltung der Eltern bezüglich der Gegebenheiten beim Schuleintritt gesehen werden kann (Stanzel-Tischler 2007a: 90). Auch die in den Kindergärten stattfindenden spezifischen Maßnahmen zur Sprachförderung sollten als eine speziell auf die Verbesserung der Schuleingangssituation abzielende Bildungsmaßnahme nicht nur in der Kindertagesheimstatistik erfasst, sondern auch in der Bildungsdokumentation eines Kindes berücksichtigt werden. Erst dadurch können die Auswirkungen der Fördermaßnahmen auf den weiteren Verlauf des Bildungsweges analysiert werden.

Verbesserung der Datenlage zum Schuleingangsbereich

5 Bildungspolitische Analyse und Entwicklungsoptionen

Familien leisten wichtige und grundlegende Bildungsarbeit für ihre Kinder und beeinflussen deren Entwicklung stärker als Bildungsinstitutionen. Nicht alle Familien sind aber aufgrund ihrer Lebensumstände in der Lage, ihren Kindern optimale Bildungsgelegenheiten zu bieten und sie auf den Eintritt in das verpflichtende Bildungssystem gut vorzubereiten. Der Besuch von qualitativ hochwertigen Einrichtungen der FBBE trägt dazu bei, wenig bildungsförderliche Familienlagen auszugleichen und damit potenziell in ihrer Entwicklung gefährdeten Kindern einen chancengerechten Einstieg in die schulische Bildungswelt zu ermöglichen. Aber auch für Kinder, die in ihren Familien viele Anregungen erfahren, ist FBBE von Nutzen, da soziale Lernprozesse im Umgang mit Gleichaltrigen ermöglicht werden und auf individuelle Förderbedürfnisse des Kindes eingegangen werden kann.

Familien leisten Bildungsarbeit

Für die Bereitstellung eines qualitativ hochwertigen und quantitativ ausreichenden FBBE-Angebots muss die öffentliche Hand Sorge tragen. Um gleichzeitig auch den Bedürfnissen der Eltern zu entsprechen, ist es notwendig, dass die Angebote die Vereinbarkeit von Beruf und Familie unterstützen. Vor allem in Sachen Bildung, Betreuung und Erziehung unter 3-Jähriger ist ein stärkeres staatliches Engagement gefordert: Krippen werden überwiegend von privaten Trägern erhalten und das quantitative Angebot entspricht nicht den europäischen Vorgaben. Die Inanspruchnahme von Tageseltern für unter 3-Jährige ist wohl auch eine Folge des geringen Angebots an Krippenplätzen. Eltern wählen Tageseltern aber auch wegen deren größeren

Qualität der Tagesbetreuung sichern

Flexibilität und des familienähnlichen Settings. Tageseltern als familiennahe Betreuungsform ergänzen institutionelle Angebote und sind unter dem Gesichtspunkt der Sicherung eines möglichst vielfältigen Betreuungsangebots in öffentlicher Verantwortung zu fördern. Unabdingbare Voraussetzung ist es aber, den Professionalisierungsgrad der Tageseltern zu erhöhen sowie mittels nationaler Qualitätskriterien Mindeststandards für FBBE bei Tageseltern einzuführen und deren Einhaltung durch ein System der Qualitätssicherung zu gewährleisten.

Bundesweit gültiger Bildungsplan

Auch die OECD (2006b: 58) empfahl österreichweit verbindliche Rahmenbedingungen für alle Bereiche der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung zu schaffen und die Gesetze der verschiedenen FBBE-Bereiche zusammenzuführen und auf Bundesebene zu verlagern. Dabei ist eine Vereinigung der fachlichen Aufsicht für Tagesbetreuung mit jener der institutionellen Einrichtungen anzustreben, wobei Modelle zu favorisieren sind, die eine Trennung der fachlichen Beratung und Unterstützung von der Qualitätskontrolle vorsehen. Bildungspläne als Basis der Sicherung von Bildungsqualität wurden bisher in zwei Bundesländern erstellt. Für den Bereich der Sprachförderung wird gegenwärtig bundesweit ein Bildungsplanteil erprobt. Ein bundesweit einheitlicher Bildungs-Rahmenplan ist derzeit in Auftrag. Inwieweit dieser die gemeinsamen Wertvorstellungen und Bildungsziele sowie methodisch-didaktische Prinzipien beinhaltet und dabei das Kind und seine Kompetenzentwicklung fokussiert und nicht die Institution (Fthenakis 2003: 8), bleibt abzuwarten.

Bessere Rahmenbedingungen schaffen

Weiters sind für den Bereich der FBBE Verbesserungen der Rahmenbedingungen einzufordern: Zahlreiche Studien (im Überblick: Fthenakis 1998: 59–62) haben gezeigt, dass sich Investitionen in verbesserte Strukturen lohnen. Dringender Handlungsbedarf besteht bei der Reduktion der Gruppengröße, den Verbesserungen beim Personalschlüssel sowie der Erweiterung kinderdienstfreier Zeiten für Teamsitzungen, Elternarbeit und weitere Kooperationen. Auch der Planung und Reflexion der Bildungsangebote sowie der Erfassung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung muss mehr Raum gegeben werden.

Unter verbesserten Arbeitsbedingungen sind Pädagog/inn/en imstande, beim Eintritt eines Kindes in eine FBBE-Einrichtung ein ganzheitliches Entwicklungsscreening durchzuführen. Im Bedarfsfall ist dieses erste Screening durch Fachdiagnostik zu ergänzen und ein Förder- bzw. Therapiekonzept zu erarbeiten, für dessen Umsetzung die Expert/inn/en gemeinsam mit den Pädagog/inn/en und den Eltern Sorge tragen. Die integrierte Vorgehensweise würde jedem Kind entsprechend seiner spezifischen Bedürfnislage individuelle Förderung ermöglichen. Dabei besteht die Möglichkeit, dass sich Institutionen der FBBE nach den britischen Modellen der Early Excellence Centres (Hebenstreit-Müller 2004: 165–168) zu Kinder- und Familienzentren weiterentwickeln. Ein stabiles Team von Ansprechpersonen soll beginnend mit der Schwangerschaft über die gesamte Zeit der frühen Kindheit bis hin zum Schuleintritt den Eltern für alle mit Bildung, Betreuung und Erziehung in Verbindung stehenden Fragen zur Verfügung stehen und sie in ihren Erziehungsaufgaben und ihren Interaktionsmöglichkeiten stärken.

Für diese erweiterten Anforderungen an das berufliche Handeln von Pädagog/inn/en sowie als Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige FBBE ist es unabdingbar, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte entsprechend dem europäischen Standard zu reformieren und auf tertiäres Niveau zu verlagern. Bei Reformüberlegungen zur Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung soll auch der elementarpädagogische Bereich Beachtung finden. Dies ist durch den Einbezug der Ausbildung der Kindergartenpädagog/inn/en in die Überlegungen der Expert/inn/en-gruppe zur Neugestaltung der Lehrer/innen/ausbildung auch in Angriff genommen worden. Die Anregung der OECD (2006b: 59, 74), Lehrstühle im Bereich FBBE einzurichten und eine nationale Infrastruktur für die wissenschaftliche Forschung dazu aufzubauen, wurde Anfang 2009 durch die Ausschreibung einer Professur für Frühkindpädagogik an der Universität Graz¹⁴ und einer

14 Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, 24. Stück, Studienjahr 2008/09, ausgegeben am 11. 3. 2009.

Dauerstelle für frühkindliche Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule Kärnten¹⁵ aufgegriffen.

Um allen Kindern einen chancengerechten Zugang zur Bildung zu gewährleisten, ist die Einführung eines bundesweit einheitlichen, für alle Kinder verpflichtenden und für die Eltern kostenfreien FBBE-Angebots notwendig. Abzulehnen ist hingegen ein selektiv verpflichtender Zugang zu Einrichtungen der FBBE, da ein solcher mit Defizitorientierung und möglicherweise mit Stigmatisierungsprozessen verbunden ist. Der verpflichtende Besuch einer altersadäquaten Lern- und Erfahrungswelt ist bereits bei 4-Jährigen einzuführen, weil eine mehrjährige institutionelle Förderung deutlich positivere Effekte bringt als die einjährige. Die Einführung einer derartigen „Bildungspflicht“ setzt allerdings ein hohes Qualitätsniveau der Bildungseinrichtungen – seien es nun Kindergärten oder auch Schulen – voraus. Nicht der Ort, sondern die Inhalte und die Qualität der Bildungsprozesse sind für die Entwicklung der Kinder bedeutsam. Gegenwärtig kommt der Kindergarten mit seinen Rahmenbedingungen den Bedürfnissen 4- bis 5-Jähriger eher entgegen als die Schule. Es erscheint deshalb zweckmäßiger, die Bildungsangebote in den Kindergärten auszubauen als die Schulen für die Erfordernisse der Elementarbildung umzugestalten.

Bildungspflicht für alle Kinder

Der Eintritt in die Grundschule bedeutet für ein Kind den Wechsel zwischen zwei unterschiedlichen Bildungskonzeptionen und ist in Österreich nach wie vor teilweise mit Selektionsmechanismen verbunden. Kinder, die aufgrund ihres Alters zwar verpflichtet sind, eine Schule zu besuchen, aber aufgrund ihres Entwicklungsstandes dem Unterricht auf der ersten Schulstufe der Volksschule nicht folgen können, werden entweder in speziell für sie eingerichteten Vorschulklassen oder in heterogenen Lerngruppen gemeinsam mit Kindern der ersten bzw. auch zweiten Schulstufe unterrichtet. Die Option des Wechsels der Schulstufe, die der Harmonisierung von schulischen Anforderungen und kindlichem Entwicklungsstand dienen soll, geht in vielen Fällen mit einem Wechsel der Bezugsgruppe einher, was für die Kinder ein Problem darstellen kann. Belastungsmindernd wirken kann der Unterricht in teilstabilen, heterogenen Lerngruppen, die „Umstufungen“ vom Bezugsgruppenwechsel entkoppeln. Diese Form des Schuleingangs wird in Österreich an einigen Schulstandorten praktiziert und kommt auch in dem in der deutschsprachigen Schweiz gegenwärtig erprobten Schuleingangsmodell zum Einsatz. Darüber hinaus setzt das Schweizer Modell in der Bildung 4- bis 8-Jähriger Teams aus Kindergarten- und Grundschulpädagog/inn/en – im Bedarfsfall auch Heilpädagog/inn/en – ein, die das gemeinsame Lernen und die individuelle Förderung entsprechend dem Entwicklungsstand der Kinder kontinuierlich begleiten (Vogt et al. 2008: 88–89). Gleichzeitig wurde eine Vorverlegung der Bildungspflicht auf das vollendete 4. Lebensjahr eingeführt, wobei auch zeitliche Flexibilisierungsmaßnahmen in Form zweier Schuleintrittstermine erprobt werden. Die Vorverlegung der Bildungspflicht stellt sicher, dass alle Kinder eine mehrjährige elementarpädagogische Förderung erhalten, der flexible Einstieg ermöglicht Anpassungen an die Bedürfnisse der Kinder und ihrer Familien.

Schuleingangsphase umgestalten

In Österreich ist dafür Sorge zu tragen, dass die an der Nahtstelle Kindergarten – Schule seit langem geforderte Kooperation zwischen den Institutionen gleichberechtigt und unter Einbezug der Eltern und anderer für das Wohl des Kindes Verantwortlicher aus dem Bereich Prävention und Therapie auch tatsächlich realisiert wird. Dazu sind Organisationsstrukturen zu schaffen, die es den in die Übertrittssituation involvierten Elementar- und Grundschulpädagog/inn/en – gegebenenfalls unter Einbezug von Expert/inn/en – ermöglichen, mit den Eltern ein obligatorisches „Entwicklungsgespräch“ zu führen. Dieses Gespräch soll eine möglichst lückenlose Anbindung der schulischen Förderung an die bisher im Rahmen des Kindergartens und privat getätigten Fördermaßnahmen ermöglichen. Ein gegenseitiges Offensein der Schul- und Kindergartenpädagog/inn/en für die pädagogischen Konzeptionen und Methoden der jeweils anderen Bildungseinrichtung ist durch eine gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung zu unterstützen.

¹⁵ Mitteilungsblatt der Pädagogischen Hochschule Kärnten, 4. Stück, Studienjahr 2008/09, ausgegeben am 10. 02. 2009.

