

## Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung

Birgit Hartel, Luise Hollerer, Wilfried Smidt, Catherine Walter-Laager & Martina Stoll

Die Elementarpädagogik, das heißt die institutionalisierte pädagogische Arbeit mit der Altersgruppe der unter Sechsjährigen, zählt im deutschsprachigen Raum zu den jüngeren Bereichen der öffentlichen Bildungssysteme (Tietze, 2010). Dennoch anerkennt „ein ganzheitlich und durchgängig gedachtes Bildungssystem ... die Elementarpädagogik als eigenständigen Bildungsbereich“ (Industriellenvereinigung [IV], 2015, S. 3). Das impliziert nicht nur die gesellschaftliche und politische Gleichstellung elementarer Bildungseinrichtungen mit anderen Bildungseinrichtungen, wie z. B. der Schule, sondern auch die Zuschreibung und Anerkennung eines eigenständigen Bildungsauftrags. Elementare Bildung erschöpft sich weder in *familienergänzenden* noch in *schulvorbereitenden* Agenden, wenngleich die Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den Systemen elementare Bildung, Schule und Familie Grundlage einer kind- und lebensweltorientierten Pädagogik sind. Elementare Bildung ist vielmehr darauf ausgerichtet, den spezifischen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Altersgruppe der 0- bis 6-Jährigen zu begegnen (siehe dazu Box 5.1).

Elementarpädagogik als eigenständiger Bildungsbereich

Elementare Bildung auf spezifische Lern- und Entwicklungsbedürfnisse der 0- bis 6-Jährigen ausgerichtet

5

### Box 5.1:

#### Erläuterung

In Österreich zählen zu den elementaren Bildungseinrichtungen<sup>1</sup> „alle institutionellen Formen der Bildung und Betreuung von Kindern bis zum Schuleintritt“ (Charlotte Bühler Institut [CBI], 2009b, S. 1). Diese umfassen Kinderkrippen (auch: Krabbelstuben, Krabbelgruppen oder Kleinkindergruppen) für in der Regel 0- bis 3-Jährige, Kindergärten für in der Regel 3- bis 6-Jährige sowie alterserweiterte Einrichtungen, die meist für 1,5- bis 10- bzw. 15-Jährige geöffnet sind (Bauer & Mitterer, 2014). Der vorliegende Beitrag beschränkt sich auf elementare Bildungseinrichtungen für 0- bis 6-Jährige.

Während sich in Fachkreisen der Begriff *Elementarpädagogik* weitgehend durchgesetzt hat, wie z. B. an der Umbenennung der Ausbildungsstätten von „Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik“ in „Bildungsanstalten für Elementarpädagogik“ (BAfEP) ersichtlich, lautet die offizielle Berufsbezeichnung nach wie vor *Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagogin*. Konsequenterweise wäre eine Umbenennung in *Elementarpädagogin/Elementarpädagogin* anzustreben. Im folgenden Beitrag werden die kürzeren Bezeichnungen *Pädagogin/Pädagogin* bzw. *elementarpädagogisches Personal* gewählt. Diese umfassen sämtliche in allen elementaren Bildungseinrichtungen tätigen Pädagoginnen und Pädagogen – unabhängig von der Altersstufe der Kinder.<sup>2</sup> Davon heben sich die Assistenzkräfte (Helfer/in, Assistent/in) ab.

1 Eine Grafik zum österreichischen Bildungssystem, die die Einordnung des elementaren Bildungsbereichs aufzeigt, ist im Hinweisteil dieses Bands (S. 10) enthalten.

2 Seit 01.09.2016 (Inkrafttreten des Schulrechtsänderungsgesetzes, BGBl. I, Nr. 56/2016) ist der frühkindliche Bereich (0 bis 3 Jahre) in die Ausbildung an der BAfEP integriert.

Neue Anforderungen entstammen selten einer „kinderpolitischen Perspektive“

In den letzten rund zwei Jahrzehnten erlangten elementare Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum vermehrt gesellschaftliche Aufmerksamkeit, welche sich u. a. in steigenden Besuchsquoten, dem quantitativen Ausbau von Plätzen im Rahmen des Barcelona-Ziels der Europäischen Union<sup>3</sup> sowie einem höheren Forschungsaufkommen ausdrückt. Damit verbunden sind auch neue und vielfältige Ansprüche an Institutionen und Personal. Diese entstammen in der Regel einer arbeitsmarkt-, wirtschafts-, gleichstellungs-, sozial-, gesundheits- oder bildungspolitischen Perspektive (Textor, 2002) und werden geschürt durch ein (allzu) optimistisches Bild über die Möglichkeiten elementarer Bildungseinrichtungen, die „Weichen für späteren Erfolg“ (Mitterlehner, 2014, S. IX) stellen zu können. Seltener wird eine „kinderpolitische Perspektive“ eingenommen (Bundesjugendkuratorium [BJK], 2008), welche Kindheit als eigenständige Phase im Leben eines Menschen anerkennt, der auch ein eigener Wert zukommt, und welche die kindlichen Bedürfnisse in den Mittelpunkt stellt.

Förderliche Wirkungen elementarer Bildungseinrichtungen nur durch entsprechende Rahmenbedingungen

Mehrheitlich stehen den wachsenden Anforderungen keine oder nur unzureichende Maßnahmen der Qualitätssicherung bzw. -steigerung gegenüber. Um positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung entfalten zu können, müssen jedoch gewisse Voraussetzungen in elementaren Bildungseinrichtungen bzw. im elementarpädagogischen Bildungsbereich erfüllt sein. In internationalen Studien wurden responsive Erwachsenen-Kind-Beziehungen, Rahmenbedingungen, die Interaktionen mit kleinen Gruppen von Kindern ermöglichen, die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen sowie ein entwicklungsgerechter Bildungsplan als relevante Einflussfaktoren erkannt (Melhuish et al., 2015; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Erst unter Berücksichtigung dieser Voraussetzungen können förderliche Wirkungen des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung festgestellt werden.

Der folgende Beitrag greift diese Zusammenhänge auf und setzt sich auf Basis empirischer Evidenz differenziert damit auseinander. Mit Blick auf ein „durchgängig gedachtes Bildungssystem“ muss auch die Gestaltung des Übergangs in die Volksschule berücksichtigt werden, da elementare Bildungsprozesse als Basis der lebenslangen Lern- und Bildungsbiographie einer kontinuierlichen Fortsetzung über den Institutionswechsel hinweg bedürfen.

## 1 Stand der Elementarpädagogik in Österreich

### 1.1 Rahmenbedingungen der Elementarpädagogik

„Kompetenzzersplitterung“ führt zu divergierender pädagogischer Qualität

Die Gesetzgebung und -vollziehung des elementaren Bildungsbereichs obliegt vorwiegend den Bundesländern (z. B. Festlegen von personellen, strukturellen, pädagogischen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie Fachaufsicht), während der Bund in erster Linie für die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich zeichnet. Weitere Zuständigkeiten sind bei den Gemeinden, die vielfach auch als Rechtsträger öffentlicher Einrichtungen fungieren, und privaten Rechtsträgern angesiedelt. Diese „Kompetenzzersplitterung“ (IV, 2015, S. 16) führt je nach Bundesland zu unterschiedlichen Gehalts- und Dienstrechtsregelungen sowie zu uneinheitlichen Strukturbedingungen (z. B. Gruppengröße, Personal-Kind-Schlüssel, kinderdienstfreie Zeit) für die pädagogische Arbeit. Letzteres bedeutet auch eine von Bundesland zu Bundesland divergierende pädagogische Qualität (siehe Abschnitt 2.2). Die Kompetenzzersplitterung spiegelt sich auch in der Auswahl, Konzeptualisierung und Umsetzung fachlicher sowie politischer Maßnahmen und Initiativen wider, was eine Einschätzung der nationalen Entwicklungen erschwert. Im folgenden Beitrag wird daher überwiegend auf österreichweite Maßnahmen fokussiert.

3 Siehe [www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf).

Darüber hinaus erschweren die Länderkompetenzen für die Elementarpädagogik einerseits und die Bundeskompetenzen für das Schulwesen andererseits die kontinuierliche Fortsetzung elementarer Bildungsprozesse in der Schule (siehe Abschnitt 4). Konsequenterweise wird seit Jahren Bundeskompetenz für den Bereich der Elementarpädagogik gefordert (z. B. IV, 2015; Koch, 2014; OECD, 2006). Als erster Schritt wurde eine Einigung über einen bundeseinheitlichen Qualitätsrahmen angestrebt, der auf den 31.03.2018 datiert wurde (BGBl. I Nr. 6/2018). Mit dem aktuellen Bundesministeriengesetz (BGBl. Nr. 76/1986, Wiederverlautbarung) ist seit Jänner 2018 zusätzlich zur Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen die Koordination der Bundesagenden im Bereich der Elementarpädagogik im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gebündelt. Dazu zählen z. B. die Bund-Länder-Vereinbarungen gemäß Art. 15a des Bundes-Verfassungsgesetzes (B-VG), wie die erste Vereinbarung dieser Art zum Ausbau des institutionellen Kinderbildungsangebots (ab 2007 bis 2018) sowie die Vereinbarung zur Einführung des halbtägig kostenlosen und verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs (2009 bis 2018).

Darüber hinaus lassen weitere bundesweite Initiativen der letzten rund zehn Jahre einen stärkeren (bildungs-)politischen Fokus auf den elementaren Bildungsbereich erkennen (Bauer & Mitterer, 2014):

Bundesweite Initiativen

- Maßnahmenpaket zur frühen sprachlichen Förderung (ab 2008), welches den „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (CBI, 2009a), die Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung (z. B. Breit, 2011; Breit & Schneider, 2008) sowie die „Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die frühe sprachliche Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ (BGBl. II Nr. 234/2015; 2008 bis 2018) umfasst;
- Diskussion der Einbeziehung der Ausbildung für Elementarpädagoginnen und -pädagogen in die „PädagogInnenbildung NEU“ (Schnider et al., 2011) – eine 2009 begonnene nationale Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern (siehe Abschnitt 3.1.3);
- „Elementarpädagogikpaket – Kindergarten als Bildungseinrichtung stärken“ der Bildungsreformkommission aus dem Jahr 2015 (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft [BMWF] & Bundesministerium für Bildung und Frauen [BMBWF], 2015, S. 3 ff.), das von durchgehender Entwicklungsdokumentation über die Weiterentwicklung der Ausbildungsstätten bis zur Stärkung der Forschung reicht.

Als positiv ist insgesamt zu bewerten, dass der „Kindergarten“ seit 2007 in den jeweiligen Regierungsprogrammen als Bildungseinrichtung anerkannt wird und die Stärkung der Elementarpädagogik in Praxis und Forschung verfolgt wird (Bundeskanzleramt, 2007, 2008, 2013; Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017). Im aktuellen Regierungsprogramm für die Periode 2017–2022 sind etwa als politische Ziele die Verbesserung der Chancengerechtigkeit und „höhere Standards bei Bildung und Betreuung“ (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017, S. 59) formuliert. Damit postuliert die aktuelle Regierung erneut eine Stärkung der Elementarbildung, was für Österreich als unumgänglich beschrieben wird (Klamert, Hackl, Hannes & Moser, 2013; Krenn-Wache, 2017a).

Anerkennung des „Kindertagens“ als Bildungseinrichtung

## 1.2 Besuchsquoten elementarer Bildungseinrichtungen

Die steigende Akzeptanz elementarer Bildungseinrichtungen spiegelt sich auch in deren Besuchsquoten<sup>4</sup> wider (BJK, 2008; Statistik Austria, 2018a). Österreich verzeichnet im Berichtsjahr 2017/18 8.258 institutionell geführte elementare Bildungseinrichtungen, welche

Steigende Besuchsquoten in elementaren Bildungseinrichtungen

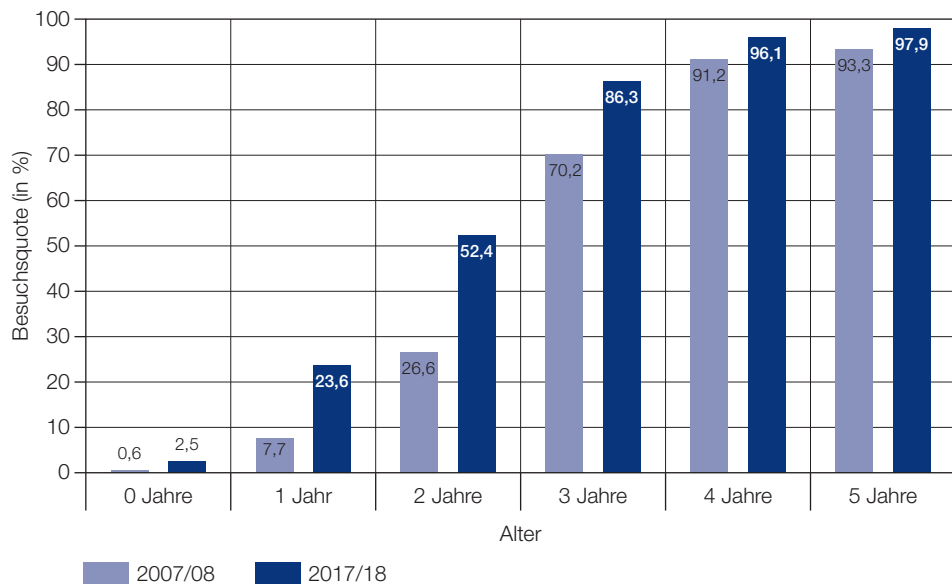
<sup>4</sup> Die Besuchsquote misst den Anteil der Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen mit dem Alter in vollendeten Lebensjahren per 1. September an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung.

304.243 von 513.998 Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren besuchten. 220.658 und somit der größte Teil der Kinder waren in einem der 4.570 Kindergärten, 43.396 Kinder in einer der 2.121 Krippen. Die restlichen 40.189 Kinder verteilten sich auf 1.567 alterserweiterte Einrichtungen (Statistik Austria, 2018a).

Doppelt so viele unter 3-Jährige in elementaren Bildungseinrichtungen seit 2007/08

Im Berichtsjahr 2017/18 besuchten 68.168 von 261.253 Kindern unter 3 Jahren eine elementare Bildungseinrichtung. Seit dem Referenzjahr 2007/08, in dem die erste Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen Bund und Ländern über den Ausbau der Plätze in elementaren Bildungseinrichtungen geschlossen wurde, hat sich die Anzahl der unter 3-Jährigen in elementaren Bildungseinrichtungen mehr als verdoppelt – im Zehnjahresvergleich liegt der Zuwachs bei 40.148 Kindern (+143,3 %). Rund jedes vierte Kind dieser Altersklasse besucht somit eine elementare Bildungseinrichtung (2017/18: 26,1 %; 2007/08: 11,8 %). Bei den 3- bis 5-Jährigen ist mit 236.075 von 252.745 Kindern gegenüber 2007/08 ein Zuwachs von 14,0 % zu verzeichnen. Die Besuchsquote liegt aktuell bei 93,4 % (2007/08: 84,9 %; Statistik Austria, 2018b). Die Besuchsquote der 5-Jährigen konnte durch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahrs erhöht werden (Statistik Austria, 2017a). Differenzierte Angaben zu den einzelnen Altersstufen können Abbildung 5.1 entnommen werden.

Abb. 5.1: Besuchsquoten 0- bis 5-jähriger Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen 2007/08 und 2017/18 im Vergleich



Anmerkungen: Stichtag 2007/08: 01.09.2007; Stichtag 2017/18: 01.09.2017.

Quellen: Statistik Austria (2008, S. 68: Tabelle 18; 2018a, S. 84: Tabelle 18). Eigene Berechnung und Darstellung.

Österreich weist im Vergleichsjahr 2015 bei den 5- bis 6-Jährigen eine Besuchsquote von 96,8 % auf und liegt damit geringfügig über dem EU-28-Schnitt von 96,5 % (Statistik Austria, 2018a, S. 86); allerdings liegt die Besuchsquote bei den 3- bis 4-Jährigen mit 65 % deutlich unter dem EU-Schnitt von 87,9 % (Statistik Austria, 2017b, S. 14).<sup>5</sup>

5 Datenquelle ist jeweils Eurostat. Der Stichtag für die Berechnung der Alterskategorien in der Eurostat-Erhebung liegt am Jahresende, während in der nationalen Erhebung der Stichtag am 1. September liegt. Ein direkter Vergleich der österreichischen mit den Eurostat-Daten ist daher nicht möglich.

### 1.3 Stand und Entwicklung der elementarpädagogischen Forschung

Elementarpädagogische Forschung in Österreich fand lange Zeit überwiegend an außeruniversitären Institutionen statt, z. B. im Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, im Österreichischen Institut für Familienforschung (ÖIF) und im Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE; Koch, 2013a). Nur vereinzelt gab es Forschungsvorhaben an Universitäten und dort nur in Nachbardisziplinen wie der Entwicklungspsychologie oder der psychoanalytischen Pädagogik (Koch, 2014; Smidt, 2018). Durch die Einführung zweier fachspezifischer Universitätsprofessuren erfuhr die elementarpädagogische universitäre Forschung in Österreich einen Aufschwung: Im Jahr 2010 wurde an der Universität Graz am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Arbeitsbereich „Elementarpädagogik“ mit einer in der Zwischenzeit unbefristeten Universitätsprofessur und mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingerichtet. Im März 2015 wurde an der Universität Innsbruck eine Stiftungsprofessur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung besetzt. Verstärkte Forschungstätigkeit kann in den letzten Jahren darüber hinaus an den Pädagogischen Hochschulen verzeichnet werden (z. B. Holzinger, 2012).

Zwei fachspezifische  
Universitätsprofessuren  
für Elementarpädagogik  
in Österreich

Inhaltlich lässt sich v. a. im Bereich der pädagogischen Qualität eine österreichische Forschungstradition feststellen. Nach früheren Studien aus den 1990er- und 2000er-Jahren (z. B. CBI 1994; CBI & Pädagogische Qualitäts-Informationssysteme gGmbH [PädQUIS], 2007; Linke, Stoll & Hartel, 2012) finden nun wieder vermehrt Forschungsaktivitäten in diesem Feld statt. Die Professuren in Graz (hier teilweise in Zusammenarbeit mit dem deutschen Kooperationsinstitut PädQUIS) und Innsbruck führen derzeit mehrere Studien über pädagogische Qualität durch und bündeln ihre Expertise in der Nationalen Arbeitsgruppe „Pädagogische Qualität in Kindergärten und Krippen“.<sup>6</sup>

Als Vernetzungs- und Forschungsplattform für Wissenschaftler/innen und Interessierte dient seit April 2012 die Sektion Elementarpädagogik der Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB; Paschon & Wustmann, 2012). Seit ihrer Gründung ist die Anzahl der Mitglieder auf über 120 Personen gestiegen.<sup>7</sup> Dennoch muss die Etablierung einer tragfähigen Forschungsinfrastruktur nach wie vor als maßgebliche Herausforderung der österreichischen Elementarpädagogik betrachtet werden (Smidt, 2018).

Vernetzung in der Sektion  
Elementarpädagogik  
der Österreichischen  
Gesellschaft für  
Bildungsforschung

Wenngleich eine Intensivierung der Forschungstätigkeiten und eine Verbesserung der Forschungsinfrastruktur erkennbar sind (Koch, 2014), ist dennoch insbesondere ein Mangel an österreichspezifischer Grundlagenforschung sowie an Längsschnittstudien zu konstatieren. Internationale Befunde können aufgrund anzunehmender Kontexteffekte nur bedingt auf die österreichische Situation übertragen werden (Burkhardt, Kraft & Smidt, 2015), weshalb ein weiterer Ausbau der Forschungslandschaft (finanziell, strukturell und personell) für eine evidenzgestützte Weiterentwicklung der Elementarpädagogik unabdingbar ist (siehe Abschnitt 5.1).

Ausbau der  
Forschungslandschaft  
unabdingbar

### 1.4 Bildungsverständnis und Bildungsauftrag

Traditionellerweise wird elementaren Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum die Auftragstrias von Bildung, Erziehung und Betreuung mit jeweils historisch unterschiedlicher Gewichtung der drei Aspekte zugeschrieben. In Österreich ist eine lange Tradition der Bildungsförderung in der Elementarpädagogik zu verzeichnen, die bereits 1975 im (unverbindlichen) Rahmenplan „Bildung und Erziehung im Kindergarten“ (Niederle, Michelic &

<sup>6</sup> Für aktuelle Projekte und Publikationen siehe <https://qualitaet-kindertageseinrichtung.uni-graz.at/de> und <https://www.uibk.ac.at/psyko/qualitaet-kindertageseinrichtung>.

<sup>7</sup> Siehe <http://www.oefeb.at/sektionen/elementarpaedagogik/>.

Lenzeder, 1975) ihren Ausdruck in einem eigenständigen Bildungsauftrag fand. Im gegenwärtigen fachlichen Diskurs wird eine ganzheitliche Sicht auf elementarpädagogisches Handeln eingenommen, da – unter dem Oberbegriff *Bildung* – nicht länger zwischen Bildung, Erziehung und Betreuung unterschieden wird (Hartmann, Stoll, Chisté & Hajszan, 2006).

Bundesländerübergreifender  
BildungsRahmenPlan  
für elementare Bildungs-  
einrichtungen in Österreich

Die Einführung des „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ im Jahr 2009 spiegelt dieses Verständnis wider; er ist ein „Bekennnis der Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag dieser Institutionen und deren Stellenwert für die Bildungslaufbahn der Kinder“ (CBI, 2009b, S. 1). Der BildungsRahmenPlan definiert die Grundlagen elementarer Bildungsprozesse und dient somit u. a. als Maßnahme der Qualitätssicherung. Er markiert als erstes bundesweit einheitliches und verbindliches Dokument einen Meilenstein in der österreichischen Elementarpädagogik. Unter den Pädagoginnen und Pädagogen wird eine generell positive Einstellung dem BildungsRahmenPlan gegenüber beobachtet (Cafuta, 2017a). Kritisch wird jedoch das Fehlen eines österreichweiten Implementierungskonzepts betrachtet. Als Barrieren bei der Umsetzung des BildungsRahmenPlans werden mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen angeführt (Cafuta, 2017b).

Der BildungsRahmenPlan fußt auf einem ko-konstruktiven Verständnis von Bildung, das auf Selbstbestimmung, Partizipation an der Gesellschaft sowie Verantwortungsübernahme abzielt. Bildung wird als „aktive und dynamische Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Umwelt“ (Hartmann & Hartel, 2014, S. 11) definiert. Elementare Bildungsarbeit beruht damit auf der Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der Pädagoginnen und Pädagogen. Die im BildungsRahmenPlan genannten Prinzipien „Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen Sinnen“ und „Lebensweltorientierung“ betonen die Orientierung an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes sowie die Notwendigkeit, am Alltag und der individuellen Lebensrealität der Kinder anzuschließen. Eine einseitig „von Erwachsenen erdachte und konzipierte Bildungssystematik“ (Krenz, 2013, S. 16), z. B. ausschließlich kognitiv ausgerichtete oder fachbezogene Bildungsangebote, entspricht nicht dem Bildungsauftrag elementarer Bildungseinrichtungen. Da jedem Kind ein eigener Lern- und Lebensrhythmus zugeschrieben wird, stellen Individualisierung und Differenzierung weitere grundlegende Prinzipien der elementarpädagogischen Arbeit dar und sind als solche im BildungsRahmenPlan verankert. Gelingende elementare Bildungsprozesse bahnen Selbstbestimmung, Partizipation und Verantwortungsübernahme alters- und entwicklungsentsprechend an und tragen zu deren Weiterentwicklung bei.

Mit dem Anspruch, Bildungsprozesse individuell an den Lernwegen und -bedarfen der Kinder zu orientieren, wird Chancengerechtigkeit als Selbstverständnis der Elementarpädagogik und der Menschenrechte verfolgt: Das Recht jedes Kindes auf Bildung – ungeachtet seiner nationalen oder sozialen Herkunft, seines Geschlechts oder etwaiger besonderer Bedürfnisse – wird zum Ausgangspunkt einer inklusiven, die Individualität anerkennenden Pädagogik (CBI, 2009b). Diversität und Inklusion sind daher zwei weitere im BildungsRahmenPlan genannte Prinzipien elementarpädagogischer Arbeit.

## 1.5 Elementare Bildung als Beitrag zur Chancengerechtigkeit

Niedrige pädagogische  
Qualität kann zu negativen  
Entwicklungen führen

Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung steht im Zusammenhang mit einer positiven akademischen sowie sozialen Entwicklung (zusammenfassend Melhuish et al., 2015) und besseren Chancen im Berufsleben (Fessler & Schneebaum, 2016). Während diese Ergebnisse für über 3-Jährige weitgehend konsistent sind, kommen Studien bei den unter 3-Jährigen zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen: In dieser Altersgruppe scheinen zwar nichtbenachteiligte Kinder in qualitativ hochwertigen Einrichtungen in ihrer sprachlichen, kognitiven sowie sozialen Entwicklung kurz- und langfristig zu profitieren, für Einrichtungen von niedriger Qualität liegen aber auch Ergebnisse zu negativen sozialen Entwicklungen vor. Der früh-

zeitige Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gilt daher als zentrale Maßnahme, um Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erzielen (OECD, 2012).

Als eine österreichweite Maßnahme zur Erhöhung der Chancengerechtigkeit ist die Einführung des verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs im Arbeitsjahr 2008/09 zu nennen.<sup>8</sup> Es verpflichtet alle Kinder, die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben, zum Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche. Der halbtägige Besuch ist zur Entlastung der Familien kostenlos. Unterstützend für die Pädagoginnen und Pädagogen wurde das „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (CBI, 2010) als vertiefende Ausführung zum BildungsRahmenPlan veröffentlicht.

Eine Evaluation der (Förder-)Wirkungen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs steht noch aus. Im Jahr 2012 wurde jedoch im Rahmen der ersten nationalen Gesundheitsfolgenabschätzung<sup>9</sup> das verpflichtende letzte Kindergartenjahr als Untersuchungsobjekt gewählt und analysiert (Haas et al., 2012): Stakeholder-Befragungen ergaben, dass sich das verpflichtende Kindergartenjahr – im Vergleich zum Szenario „kein verpflichtendes Kindergartenjahr“ – potenziell positiv auf die Gesundheit der Kinder auswirkt. Dies setzt allerdings die Sicherung bzw. Verbesserung der Rahmenbedingungen pädagogischer Arbeit voraus. Einem zweiten verpflichtenden Kindergartenjahr, welches seit Längerem insbesondere im Hinblick auf die sprachliche Förderung vor dem Schuleintritt vonseiten der Politik diskutiert wird, wird eine verstärkende positive Wirkung zugeschrieben, allerdings ebenfalls nur unter der Voraussetzung guter pädagogischer Qualität. Es wird im Bericht davon ausgegangen, dass sozial benachteiligte Gruppen besonders stark vom verpflichtenden Kindergartenjahr sowie einem allenfalls zweiten verpflichtenden Kindergartenjahr profitieren könnten (Haas et al., 2012).

Diese Annahme lässt sich aufgrund erster empirischer Befunde aus Österreich allerdings nicht bestätigen, da zumindest die Dauer des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung keine kompensatorischen Wirkungen für benachteiligte Gruppen zeigt (Bruneforth, Weber & Bacher, 2012; Herzog-Punzenberger, 2016; Salchegger, Höller, Herzog-Punzenberger & Breit, 2018). Am geringsten ist der Effekt des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und niedrigem sozioökonomischem Status (Herzog-Punzenberger, 2016). In Bezug auf die Sprachkompetenz am Ende der Volksschulzeit scheint der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung bestehende soziale Ungleichheiten ebenfalls weiter zu verstärken, als ihnen entgegenzuwirken (Salchegger et al., 2018). Aufgrund internationaler Ergebnisse liegt der Schluss nahe, dass Kinder mit niedrigem sozioökonomischem Status zwar besonders sensibel auf die erlebte pädagogische Qualität reagieren, dennoch häufiger Einrichtungen mit einer geringeren Qualität besuchen (Early et al., 2010; Tietze et al., 2013). Da langfristige positive Wirkungen aber eher bei hoher pädagogischer Qualität zu erwarten sind, bedürfen konsequenterweise elementare Bildungseinrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit niedrigem sozioökonomischem Status einer besonders guten pädagogischen Qualität (Melhuish et al., 2015; Salchegger et al., 2018). Chancengerechtigkeit lässt sich daher nicht alleine durch den (verpflichtenden) Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung erreichen, sondern muss durch die Bereitstellung und Sicherung hoher pädagogischer Qualität aktiv gewährleistet werden (siehe Abschnitte 2 und 3).

Positive Wirkungen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahrs nur bei hoher pädagogischer Qualität

Dauer des Besuchs einer elementaren Bildungseinrichtung zeigt keine kompensatorischen Wirkungen

8 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen (BGBl. I Nr. 99/2009).

9 Eine Gesundheitsfolgenabschätzung ist ein international etabliertes Instrument zur evidenzbasierten Entscheidungsfindung im Gesundheitswesen.

## 2 Pädagogische Qualität als Voraussetzung gelingender elementarer Bildung

Qualität für die elementare Bildung zu definieren, ist zwingend der erste Schritt, um Aussagen über gelingende elementare Bildung machen zu können. Die Definition von Qualität hängt von der Perspektive sowie von kurz- bzw. langfristigen (gesellschaftlichen) Zielsetzungen ab: So kann eine Gesellschaft vor allem ökonomische Aspekte frühkindlicher Bildung in den Vordergrund rücken (Heckmann, 2006), die Erhöhung der Chancengerechtigkeit anstreben oder für alle Kinder möglichst viele Erfahrungs- und Lernfelder zur Anregung der individuellen Entwicklung anbieten wollen (Walter-Laager, Pfiffner & Fasseing Heim, 2014). Alternativ sind die Entlastung der Familien oder das Schaffen familienergänzender sozialer Kontakte mögliche Zielsetzungen (Scopelliti & Musatti, 2013).

### 2.1 Qualitätsbegriff

Vier Bereiche  
pädagogischer Qualität

Je nach Blickwinkel werden unterschiedliche Qualitätsaspekte als die relevanten und in der praktischen Arbeit zu berücksichtigenden Kriterien definiert (Deibl & Hascher, 2017; Honig, 2004). Nachfolgend orientieren wir uns an international bewährten Qualitätsmodellen. Diese unterscheiden in der Regel vier Qualitätsbereiche (Stamm & Edelmann, 2013; Tietze et al., 2013):

- Pädagogische Orientierungsqualität (z. B. Bild vom Kind, Auffassungen über die Bildung und Entwicklung von Kindern sowie über Bildungsinhalte);
- Pädagogische Strukturqualität (z. B. Gruppengröße, Altersmischung der Gruppe, Personal-Kind-Schlüssel, Anzahl und Größe der zur Verfügung stehenden Räume);
- Pädagogische Prozessqualität (z. B. Dynamik des pädagogischen Geschehens, Umgang mit dem Kind);
- Qualität des Familienbezugs (z. B. Zusammenarbeit zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder, Mitwirkungsmöglichkeiten für die Eltern).

Die Orientierungsqualität basiert auf den fachlichen Überzeugungen der Pädagoginnen und Pädagogen und deren Wirkung auf das pädagogische Handeln. Pädagogische Grundhaltungen werden in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie aufgrund eigener biographischer Erfahrungen geformt und sind Teil der Professionalität (siehe auch Abschnitt 3). Ebenfalls werden gesellschaftlich und fachlich erwünschte Orientierungen in Dokumenten wie dem BildungsRahmenPlan beschrieben und fließen damit in die berufliche Sozialisation ein.

Die Qualität des Familienbezugs ist ein Aspekt, welcher das Zusammenspiel zwischen den unterschiedlichen Bezugspersonen eines Kindes in den Blick nimmt mit dem Ziel, die unterschiedlichen Lebensbereiche des Kindes zu verbinden und so die Bildung des Kindes gemeinsam zu gestalten. Im Rahmen des vorliegenden Berichts wird der Fokus eng auf die Qualität innerhalb der elementaren Bildungseinrichtung gelegt. Hier stehen vor allem die Strukturqualität als ein wirksamer Einflussfaktor auf die Prozessqualität sowie die Prozessqualität selbst im Fokus. Beide Aspekte werden nachfolgend dargestellt, da sie den Kern der sichtbaren und für die Kinder erlebbaren Qualität in elementaren Bildungseinrichtungen ausmachen.

### 2.2 Struktur- und Prozessqualität

Personal-Kind-Schlüssel  
als Indikator hoher  
Strukturqualität

Eine hohe Strukturqualität erfordert einen angemessenen Personal-Kind-Schlüssel, überschaubare Gruppengrößen sowie nicht beengende Raumverhältnisse. Es zeigen sich immer wieder Zusammenhänge dieser Aspekte mit elementaren Bildungsprozessen: Ein besserer Personal-Kind-Schlüssel wirkt sich vorteilhaft auf die kognitive und sprachliche Entwicklung



(Bäuerlein, Linkert, Stumpf & Schneider, 2013; Burchinal et al., 2008; Goelman et al., 2006) und das Wohlbefinden von Kindern in der Einrichtung aus (Ahnert, Pinguart & Lamb, 2006). Dabei sind Interaktionen zwischen elementarpädagogischem Personal sowie Kindern in Kleingruppen von drei bis fünf Kindern wie auch in Eins-zu-eins-Situationen besonders wertvoll, da intensivere Gespräche möglich sind (Sylva et al., 2004) und auch die unterstützende Präsenz erhöht ist. Je jünger die Kinder sind, umso stärker wirkt sich der Personal-Kind-Schlüssel auf die Qualität der Interaktion aus (De Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006).

Bei der Festlegung eines idealen Personal-Kind-Schlüssels variieren die belegbaren Schwellenwerte je nach Alter der Kinder. Gestützt auf empirische Daten wird für Säuglinge unter 1 Jahr ein Personal-Kind-Schlüssel von ein oder zwei Kindern pro ausgebildeter Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen gefordert, für Kinder zwischen 1 und 2 Jahren liegen die Empfehlungen bei einer Relation von 1 : 2 bis maximal 1 : 6 Kinder pro ausgebildeter Pädagogin/ausgebildetem Pädagogen. Bei der Gruppe der 2- bis 3-Jährigen liegen die Empfehlungen bei 1 : 3 bis maximal 1 : 8 und bei den 3- bis 6-Jährigen bei 1 : 7 bis 1 : 15 (Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2015).

Ebenfalls erweist sich eine stabile Personalbesetzung von großem Vorteil für die Entwicklung der Kinder (De Schipper, Tavecchio, van IJzendoorn & Linting, 2003; Fiese et al., 2002; Pianta & Stuhlmann, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000; Tran & Winsler, 2011). Auch Größe, Ausstattung und Gestaltung der Räume sind in mehrfacher Hinsicht relevant: Außenräume sind entscheidend für die Vielfalt der Bewegungsmöglichkeiten und beeinflussen gesundheitliche Aspekte wie Schlafverhalten oder Gewicht (Söderström et al., 2013). Innenräume zeigen einen Einfluss auf das kindliche Verhalten und die Kreativität und wirken sich auf das Lernen aus (Bensel, Martinet & Haug-Schnabel, 2015). In den ersten Jahren des Aufwachens müssen Kinder vielseitige Material- und Lernerfahrungen selbstständig machen, was eine entsprechende Raumgestaltung („vorbereitete Umgebung“) erfordert. In Verbindung mit einer wertschätzenden und fachlich kompetenten Begleitung sowie unter Einbezug aller Bildungsbereiche können umfassende Bildungsprozesse angestoßen werden (CBI, 2009b; Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016).

Besonders entscheidend für gelingende elementare Bildungsprozesse ist eine hohe Prozessqualität, welche in Verbindung mit einem angemessenen Personal-Kind-Schlüssel steht (Viernickel & Schwarz, 2009). Die Prozessqualität wirkt sich positiv auf wesentliche Entwicklungsbereiche der Kinder aus: So sind beispielsweise sensitive sowie stimulierende Interaktionen der Pädagoginnen und Pädagogen im Kindergartenalter Prädiktoren für Fortschritte im Spracherwerb sowie für kognitive und soziale Kompetenzen (Burchinal et al., 2008). Für die Sprachförderung sind aber auch fachlich bewährte Strategien wie „auf Antworten der Kinder warten“, „in einen Dialog treten“ und „gemeinsam eine Idee weiterentwickeln“ oder auch „Interaktionen zu anderen noch nicht involvierten Kindern ‚umleiten‘ (redirecting)“ effektiv (zusammenfassend Löffler & Vogt, 2015). Im Alltag zählen jedoch lediglich rund ein Drittel der Aktivitäten der Pädagoginnen und Pädagogen zu den sprachstimulierenden Techniken. Mehr sprachfördernde Techniken werden in Kleingruppen (ein bis fünf Kinder) und kindorientierten Kontexten eingesetzt (Turnbull, Anthony, Justice & Bowles, 2009). In Vergleichen von spezifischen Förderprogrammen mit einer alltagsorientierten Sprachförderung erweisen sich die Förderprogramme nicht als effektiver (Roos, Polotzek & Schöler, 2010). Neben den bereits genannten Erkenntnissen in Bezug auf eine professionelle Begleitung der Kinder spielen auch die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen eine unterstützende Rolle (Bäuerlein et al., 2013; siehe Abschnitt 3).

Für die Bildung der jüngsten Kinder (0 bis 2 Jahre) ist die Prozessqualität noch essenzieller, im Speziellen das Konzept der Responsivität: Pädagoginnen und Pädagogen nehmen hierbei mit einer hohen Präsenz die kindlichen Signale wahr, interpretieren diese auf einem soliden

Stabile Personalbesetzung  
als Vorteil für die  
Entwicklung der Kinder

5

Gelingende elementare  
Bildungsprozesse nur  
durch hohe Prozessqualität

fachlichen Fundament korrekt und agieren prompt und angemessen. Dabei geben sie Impulse, ko-regulieren Emotionen und begleiten die Kleinkinder in konflikthaftern Situationen, bis sie zurück ins Spiel gefunden haben. Sie stehen dabei in einer sicherheitsgebenden Beziehung zu den Kindern (Walter-Laager, Plötzl-Stefanec, Gimplinger & Mittischeck, 2018).

### 2.3 Qualitätssicherung

Mit der Sicherung zentraler Qualitätskriterien soll gewährleistet werden, dass die physische und psychische Entwicklung von Kindern optimal unterstützt wird und zugleich Familien eine Entlastung in der Bewältigung des Alltags erfahren: „Pädagogische Qualität in einem Kindergarten ... ist dann gegeben, wenn die jeweiligen pädagogischen Orientierungen, Strukturen und Prozesse das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung und Bildung der Kinder in diesem Bereich aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze, 2008, S. 17).

Dass dies möglich ist und auch Wirkung zeigt, wird in Studien immer wieder deutlich: Mit hoher pädagogischer Qualität gehen regelmäßig kompensatorische Effekte in Bezug auf die Entwicklung des Kindes sowie bessere Startchancen beim Schuleintritt einher (zusammenfassend Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Bei einer mittleren oder niedrigen Qualität sind hingegen negative Effekte auf die kindliche Entwicklung zu erwarten (Beckh, Mayer, Berkic & Becker-Stoll, 2014). Um Letzteres zu verhindern und Qualität zu sichern, sind adäquate gesetzliche Rahmenbedingungen und effiziente Steuerungsmechanismen erforderlich.

Qualitätssicherung gilt somit als zentrale Komponente für ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem. Schon früh machten Untersuchungen deutlich, dass die gesetzliche Reglementierung von Strukturmerkmalen zwar wichtig, aber für die Realisierung einer hohen Prozessqualität nicht ausreichend ist (zusammenfassend Leu, 2005) und sich damit die Frage nach weiteren effizienten Steuerungsmöglichkeiten stellt. Von wissenschaftlicher Seite wird seit längerem ein systematisches Monitoring zur Erfassung der pädagogischen Prozessqualität gefordert, sodass Verantwortungsträger/innen über belastbare Informationen zur Qualität verfügen. Auf dieser Basis können Optimierungen in elementaren Bildungseinrichtungen initiiert und mittelfristige Veränderungen überprüft werden (Tietze et al., 2013).

In Teilen Deutschlands und der Schweiz befindet sich das Steuerungsinstrument der externen Evaluation in der Erprobung und teilweise bereits in der Umsetzung. Diese ist als staatlich verordneter oder auch nur angebotener Impuls für die interne Qualitätsentwicklung in Einrichtungen gedacht. Noch etwas weiter führt die Idee der Zertifizierung von elementaren Bildungseinrichtungen durch ein Gütesiegel: Dieses zielt in erster Linie auf eine Qualitätsfeststellung und deren öffentliche Dokumentation ab. Eltern wie auch Behörden steht damit eine neutrale Einschätzung der Qualität zur Verfügung. Zudem können die Marktchancen von guten Einrichtungen mit der öffentlichen Ausweisung der Qualität gesteigert und diejenigen von schlechten Einrichtungen gesenkt werden (Leu, 2005). Tietze und Förster (2005) setzen für eine effiziente Qualitätssicherung die Qualitätsmessung durch eine unabhängige Instanz voraus, um keinerlei Kompromisse mit Entscheidungsträgerinnen und -trägern eingehen zu müssen.

Gesetzliche Rahmenbedingungen und Steuerungsmechanismen für Qualitätssicherung erforderlich

Effiziente Qualitätssicherung setzt Qualitätsmessung durch unabhängige Instanz voraus

## 2.4 Verbindliche Maßnahmen der Qualitätssicherung in Österreich

Zur Umsetzung und Wirksamkeit qualitätssichernder Maßnahmen in den Bundesländern liegen nur vereinzelte Evaluationsberichte vor.<sup>10</sup> Diese vermitteln kein Gesamtbild und haben, da es sich meist um Selbstaussagen der Pädagoginnen und Pädagogen handelt, eine begrenzte Aussagekraft. Auch fehlen öffentlich zugängliche, aktuelle Studien oder verlässliche Monitoringberichte zur messbaren Qualität in Krippen und Kindergärten. Es ist daher nicht möglich, einen empirisch fundierten Überblick über die pädagogische Qualität oder Qualitätssicherung in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen zu geben. Entsprechende Empfehlungen werden in Abschnitt 5.2 ausgeführt.

Kein Überblick über pädagogische Qualität in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen möglich

Im Bereich der Strukturqualität finden sich jedoch solide gesetzliche Regelungen. Diese wurden zuletzt 2011 (Baierl & Kaindl) und 2013 (Klamert et al.) zusammengestellt und werden an dieser Stelle an die aktuellen gesetzlichen Vorgaben angepasst (siehe Tabelle 5.1).

Der gesetzlich festgelegte Personal-Kind-Schlüssel variiert je nach Bundesland und unterscheidet sich deutlich für Krippen- bzw. Kindergartengruppen. Die Gruppengröße liegt in Krippen bei 10 bis 15 Kinder für eine Pädagogin/einen Pädagogen und meist eine Assistenzkraft. Das Alter der Krippenkinder wird teilweise für den Personal-Kind-Schlüssel berücksichtigt. So ergibt sich bei voller Auslastung ein Personal-Kind-Schlüssel von 1 : 4 bis 1 : 8 (Baierl & Kaindl, 2011; Schreyer & Oberhuemer, 2017). Für Kindergärten gilt: Eine Pädagogin/ein Pädagoge plus mindestens eine halbe Assistenzkraft sind für bis zu 25 Kinder zuständig. Die Gruppengröße beträgt 20 bis 25 Kinder, der Personal-Kind-Schlüssel bei voller Auslastung variiert von 1 : 12 bis 1 : 17 (Schreyer & Oberhuemer, 2017) und entspricht damit nicht den internationalen Empfehlungen; dies insbesondere, da in Österreich die Assistenzkräfte in den Personal-Kind-Schlüssel einberechnet werden.

Zur externen Überprüfung und Sicherung der Qualität setzen alle Bundesländer Inspektorinnen und Inspektoren bzw. Qualitätsverantwortliche und teilweise Fachberater/innen ein, deren Aufgabenprofil länderspezifisch unterschiedlich gestaltet ist. Gemeinsam ist ihnen, dass sie die Bildungseinrichtungen in der Regel einmal jährlich besuchen. Der BildungsRahmenPlan sieht Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene als Baustein zur Qualitätssicherung und -verbesserung vor: Einrichtungsleitungen sind gefordert, mit ihren Teams die Qualitätsentwicklung und -sicherung eigenverantwortlich voranzutreiben (CBI, 2009b). Als Beispiel für eine bundeslandspezifische Initiative zur internen Qualitätsentwicklung und -sicherung kann das Selbstevaluierungsinstrument „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ in Oberösterreich angeführt werden (siehe Praxisbeispiel 5.1).

Qualitätsmanagement auf Einrichtungsebene als Baustein zur Qualitätssicherung und -verbesserung

<sup>10</sup> Siehe <https://www.bife.at/formative-evaluation-der-fruehen-sprachlichen-foerderung-im-kindergarten/>.

Tab. 5.1: Ausgewählte Aspekte der Strukturqualität elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich

Bundesland	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
<b>Ausbildung der gruppenführenden Pädagoginnen und Pädagogen</b>	Erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärtnerinnen (bzw. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen) oder die erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärtnerinnen oder die erfolgreiche Ablegung der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen im Rahmen eines Kollegs.	Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen (bzw. Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen) bzw. für Kindergärtnerinnen oder der Reife- und Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen.	Erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärtnerinnen oder der Diplomprüfung im Rahmen eines Kollegs.	Erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärtnerinnen oder der Diplomprüfung im Rahmen eines Kollegs.	Erfolgreiche Ablegung der Reife- und Diplomprüfung für Kindergärtnerinnen.	Erfolgreiche Ablegung der Befähigungsprüfung für Kindergärtnerinnen bzw. für Kindergärtnerinnen oder der Reife- und Diplomprüfung an der Bildungsinstitution für Kindergärtnerinnen, Pädagoginnen oder Kolleg für Kindergartenpädagogik.	Reife- und Diplomprüfung für Kindergärtnerinnen oder Diplomprüfung für Kindergartenpädagogik.	Befähigungsprüfung für Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.	Absolvent/in einer in der Republik Österreich gültigen Ausbildung bzw. einer anerkannten gleichwertigen Ausbildung, die in einem anderen Staat abgeschlossen wurde.
<b>Ausbildung der Assistenzkräfte</b>	Erfolgreicher Abschluss einer fach einschlägigen Ausbildung von mindestens 200 Stunden oder Ausbildung zur Tagesmutter oder zum Tagesvater.	Fach einschlägige Ausbildung zur Kleinkinderzieherin/zum Kleinkinderzieher im Rahmen von zumindest 430 Unterrichtseinheiten.	Eignung sowie eine Ausbildung, die sie/ihn befähigt, die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsarbeit der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen zu unterstützen.	Fach einschlägige Grundausbildung im Ausmaß von mindestens 60 Stunden.	Persönliche Eignung in sittlicher, staatsbürgerlicher und gesundheitlicher Hinsicht.	Ausbildung zur Kinderbetreuerin/zum Kinderbetreuer im Umfang von 315 Theoriestunden und 160 Praktikumsstunden.	Qualifizierungslehrgang, mindestens 300 Unterrichtsstunden.	Vollendetes 18. Lebensjahr, für den Umgang mit Kindern geeignet, verlässlich und gesundheitlich geeignet.	K. A. gefunden.
<b>Personal-Kind-Schlüssel in der Kinderkrippe</b>	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 15 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 15 Kinder	1 Fachkraft + 0/1 Assistenzkräfte für 10 bis 15 Kinder (k. A. im Gesetzestext gefunden)	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft ab dem 6. gleichzeitig anwesenden Kind für 6 bis 10 Kinder (je nach Alter)	1 Fachkraft + 0,5 Assistenzkräfte für 8 Kinder	1 Fachkraft + 1 bis 2 Assistenzkräfte für 14 Kinder (je nach Alter)	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft (je nach Alter)	Fachkraft + Assistenzkräfte je nach Kinderzahl für 8 bis 9 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 15 Kinder
<b>Personal-Kind-Schlüssel im Kindergarten</b>	1 Fachkraft + 0,5 Assistenzkräfte für 25 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 25 Kinder	1 Fachkraft + 1 Assistenzkraft für 20 bis 25 Kinder (je nach Alter)	1 Fachkraft und erforderliche Assistenzkräfte für 23 Kinder	1 Fachkraft für 22 (in Ausnahmefällen bis 25) Kinder + 0,5 bis 1 Assistenzkraft, wenn mehr als 22 Kinder in der Gruppe sind	1 Fachkraft für 25 Kinder + 1 Assistenzkraft, wenn mehr als 7 Kinder in der Gruppe sind	1 Fachkraft für 10 bis 20 Kinder + 1 Assistenzkraft je 15 Kinder	1 Fachkraft für 25 Kinder + 0/1 Assistenzkräfte, wenn mehr als 16 Kinder in der Gruppe sind	1 Fachkraft + 0,5 Assistenzkräfte für 25 Kinder
<b>Durchschnittliche Gruppengröße (Anzahl der Kinder pro Gruppe)</b>	Krippe: 12,9 Kindergarten: 19,6	Krippe: 16 Kindergarten: 21,3	Krippe: 10,9 Kindergarten: 17,8	Krippe: --- <sup>a</sup> Kindergarten: ---	Krippe: 8,1 Kindergarten: 21,6	Krippe: 11,0 Kindergarten: 21,3	Krippe: 17,1 Kindergarten: 19,7	Krippe: --- <sup>b</sup> Kindergarten: 18,3	Krippe: 15,2 Kindergarten: 21,9

Anmerkungen: k. A.: keine Angabe. <sup>a</sup> In Oberösterreich wird die Zahl an Kindern in altersgemischten Gruppen den Krippen oder Kindergärten zugerechnet. Somit kann keine Gruppengröße für Kindergärten bzw. Kinderkrippen berechnet werden. <sup>b</sup> In Vorarlberg wird seitens der Statistik Austria die Zahl an Kindern in elementaren Bildungseinrichtungen für unter 3-Jährige den altersgemischten Gruppen zugerechnet.

Quellen: Baier & Kaindl (2011); Klamerl et al. (2013); Landesgesetz zur Kinderbildung und -betreuung in Österreich.

## Praxisbeispiel 5.1:

**Das Selbstevaluierungsinstrument „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ in Oberösterreich**

Infolge eines Organisationsentwicklungsprozesses wurden vom Team der pädagogischen Aufsicht über elementare Bildungseinrichtungen in Oberösterreich neue Instrumente der Aufsichtsführung entwickelt. Ein Ergebnis dieses Prozesses ist das Selbstevaluierungsinstrument „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ (SEI). Inhaltlich beruht das SEI auf den sechs Bildungsbereichen des BildungsRahmenPlans (CBI, 2009b), die durch die Themenkomplexe „Übergänge“ (im SEI: „Transitionen“) sowie „Bildungspartnerschaften“ erweitert wurden. Die daraus abgeleiteten „Pädagogischen Qualitätsmerkmale“ umfassen sowohl die Qualität pädagogischer Prozesse als auch ausgewählte Rahmenbedingungen der Bildungsarbeit, wie z. B. Materialien und Räumlichkeiten. Durch die enge Anlehnung an den BildungsRahmenPlan knüpft das SEI inhaltlich an einer zentralen Arbeitsgrundlage der Pädagoginnen und Pädagogen an und trägt somit zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem BildungsRahmenPlan sowie weiterführend zur Professionalisierung bei.

Das Hauptziel des SEI ist die schrittweise Optimierung der Bildungsarbeit auf Basis der Selbsteinschätzung der pädagogischen Praxis durch die Pädagoginnen und Pädagogen. Das Selbstevaluierungsinstrument wird von den Pädagoginnen und Pädagogen in Krippen (in Oberösterreich: Krabbelstuben), Kindergärten und Horten für ihre jeweilige Gruppe angewendet. Die Selbsteinschätzung der pädagogischen Qualität in den einzelnen Merkmalen dient als Ausgangspunkt für die Auswahl und Diskussion von Veränderungszielen. Diese werden individuell pro Gruppe oder für die gesamte Einrichtung festgelegt und in Grobziele, Indikatoren und Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität differenziert. Diese Ergebnisse werden jährlich an die Fachaufsicht übermittelt. Nach der Umsetzung wird der Erfolg der Maßnahmen im Sinne der Ergebnissicherung reflektiert und kann im Rahmen eines kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses weitere Schritte anstoßen. Leiter/innen von Bildungseinrichtungen werden durch das SEI in der Entscheidungsfindung über Entwicklungsziele und Optimierungsprozesse unterstützt. Die Diskussion über Qualitätsentwicklung anhand einheitlicher Qualitätsmerkmale trägt zudem zum Selbstverständnis einer Bildungseinrichtung als lernende Organisation bei. Letztlich können einrichtungs- oder gruppenspezifische Stärken und Erfolge auch für die Öffentlichkeit (Rechtsträger, Eltern etc.) leichter transparent gemacht werden.

Nach einer Pilotphase und Evaluierung wurde das SEI im Jahr 2014 in ganz Oberösterreich implementiert und wird seitdem in allen Einrichtungen jährlich bearbeitet (Amt der Oberösterreichischen Landesregierung, 2014).

### 3 Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen

Fragen der Professionalisierung des pädagogischen Personals werden in Österreich wie auch international im Zusammenhang mit hochwertigen Bildungsangeboten und erfolgreichen Bildungsverläufen der Kinder diskutiert (Blossfeld & Roßbach, 2012; Koch, 2013b; Smidt, Burkhardt, Endler, Kraft & Koch, 2017). Um Professionalisierungsbedarfe genauer identifizieren zu können, werden in Anlehnung an bestehende Systematisierungen (Smidt et al., 2017; Thole & Polutta, 2011) vier Ansätze – formale, kompetenzbasierte, handlungsbasierte und evidenzbasierte Professionalisierung – unterschieden, die trotz inhaltlicher Überschneidungen voneinander abgegrenzt werden können (Smidt et al., 2017; Thole & Polutta, 2011) und über die Diskussion formaler Anforderungserfordernisse hinausgehen. Bevor Befunde zum Stand der Professionalisierung vorgestellt werden, wird zunächst die Ausgangslage in Österreich beschrieben.

Unterscheidung von formaler, kompetenzbasierter, handlungsbasierter und evidenzbasierter Professionalisierung

### 3.1 Ausgangslage in Österreich

#### 3.1.1 Ausbildungen im Kontext der Elementarpädagogik

Österreichweit einheitliche  
Ausbildung an den  
Bildungsanstalten für  
Elementarpädagogik

Die österreichweit einheitlich geregelte Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen findet an den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik (BAfEP; vormals Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik [BAKIP]) statt, die als berufsbildende höhere Schulen (BHS) fünfjährig geführt werden. Alternativ kann die Ausbildung als (berufsbegleitendes) Kolleg absolviert werden. Mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) wurden Änderungen vorgenommen, wie etwa die Ausweitung der Ausbildung für alle Schüler/innen bzw. Studierende für Kinder vom 1. bis zum 6. Lebensjahr, verbunden mit der Umbenennung in „Bildungsanstalten für Elementarpädagogik“, die Organisation als BHS sowie die Einführung von neuen kompetenzorientierten Curricula. Für die Lehrenden der berufsspezifischen Unterrichtsgegenstände an Bildungsanstalten (Praxis, Didaktik und Pädagogik) gibt es seit dem Schuljahr 2018/19 verpflichtende Lehramts-Bachelorstudien „Fachbereich Erziehung – Bildung – Entwicklungsbegleitung“ (EBE) im Umfang von 240 Anrechnungspunkten gemäß European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Bei vorheriger Absolvierung eines facheinschlägigen Studiums an einer tertiären Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 240 bis 300 ECTS, von denen 180 angerechnet werden (BGBl. I Nr. 30/2006), kann mit dem Studium „Facheinschlägige Studien ergänzende Studien Fachbereich EBE“ (60 ECTS) angeschlossen werden. Diese Ausbildungsgänge ersetzen die bisherigen Lehrgänge (im Umfang von 15 ECTS) zum Erwerb fachdidaktischer Kompetenzen und führen auch diese Lehrkräfte zu einem akademischen Abschluss mit Lehrberechtigung an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS).

Ausbildung der  
Assistenzkräfte nicht  
einheitlich geregelt

Die Ausbildung der Assistenzkräfte ist österreichweit nicht einheitlich geregelt. In manchen Bundesländern gibt es dazu keine gesetzlichen Vorgaben, in anderen Bundesländern ist eine Kurzausbildung vorgeschrieben (Krenn-Wache, 2017b; siehe auch Tabelle 5.1). Ergänzend wird daher seit dem Schuljahr 2018/19 österreichweit eine dreijährige Form der BAfEP als berufsbildende mittlere Schule (BMS) für pädagogische Assistentinnen und Assistenten angeboten sowie die Möglichkeit eines dazugehörigen Aufbaulehrgangs (dreijährig), der mit der Qualifikation „gruppenführende Kindergartenpädagogin/gruppenführender Kindergartenpädagoge“ abschließt.<sup>11</sup> Ziel ist es, eine bundesweit einheitliche Alternative zu den bislang ausschließlich regionalen Ausbildungen anzubieten.

#### 3.1.2 Fort- und Weiterbildung

Nur wenige  
Fortbildungsangebote  
zeigen Wirkung

Im Einklang mit dem BildungsRahmenPlan stellen sämtliche Länder für Pädagoginnen und Pädagogen Fortbildungsangebote zur Verfügung. Der gesetzlich geforderte Fortbildungsumfang ist auf Ebene der Bundesländer sehr unterschiedlich geregelt und reicht von jährlich 20 Stunden, zwei oder drei Tagen verpflichtender Fortbildung während der Arbeitszeit bis zu fünf Tagen. Auch für die Kostenübernahme bestehen keine bundeseinheitlichen Bestimmungen. Zahlreiche Angebote werden jedoch kostenlos oder mit einem sehr geringen Selbstbehalt von Fortbildungseinrichtungen der Bundesländer oder den Rechtsträgern angeboten. Diese Hauptanbieter sind z. B. die Fortbildungsstellen der Bundesländer Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark und Tirol (Krenn-Wache, 2017b). Auch die Pädagogischen Hochschulen bieten vermehrt Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für elementarpädagogisches Personal an, wie z. B. den Hochschullehrgang „Frühe sprachliche Förderung“ (6 ECTS). Ergänzend bieten alle Länder Beratungen bzw. Schulungen im Bereich der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen an, oft in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen. Egert, Eckhardt und Fukkink (2017) fassen die Erkenntnislage zur Wirksamkeit von Fortbildungsangeboten allerdings so zusammen, dass nur wenige

<sup>11</sup> Vertiefende Informationen unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/bbs/ba\\_kindergartenpaedagogik.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/bbs/ba_kindergartenpaedagogik.html).

Formate im Umfang von einigen Stunden überhaupt eine Wirkung zeigen. Effektiv erweisen sich hingegen Formate, welche sich an den individuellen Bedarfen der Pädagoginnen und Pädagogen bzw. ihrer Gruppen orientieren und eine Unterstützung vor Ort oder Videoanalysen mit Feedback anbieten. Sind die Angebote weniger individualisierend aufgebaut, können Umsetzungsübungen für das professionelle Praxishandeln das individuelle Lernen unterstützen (siehe Beitrag „Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung“ in diesem Band: Müller, Kemethofer, Andreitz, Nachbaur & Soukup-Altrichter, 2019).

### 3.1.3 Erste Schritte zu einer Akademisierung

Österreich gilt als letztes Land Europas, das keine tertiäre Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen anbietet (Koch, 2014). Eine zentrale Schwierigkeit der Ausbildung auf Sekundarstufenniveau stellt die Altersgruppe der 14- bis 19-jährigen Auszubildenden dar. Lebensalter wie auch Ausbildungsniveau zeigen in unterschiedlichen Studien Wirkungen, beispielsweise auf Bildungsziele oder die Qualität der Arbeit (Schmidt, Roux & Kammermeyer, 2017; Walter-Laager & Meier Magistretti, 2016). Im Nationalen Bildungsbericht 2009 (Stanzel-Tischler & Breit, 2009) und in zahlreichen weiteren Publikationen (z. B. Holzinger & Reicher-Pirchegger, 2011; Koch, 2014; Krenn-Wache, 2017b) folglich thematisierte Forderungen nach einer Anhebung der Ausbildung auf Universitäts- bzw. Hochschulniveau wurden bisher nicht realisiert. Im Zuge der Bildungsreform „PädagogInnenbildung NEU“ (Schnider et al., 2011) war zunächst ein Bachelorstudium für die „Pädagogik des Elementar- und Primarbereichs (Altersbereich 0–12 Jahre)“, das eine teils gemeinsame Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen für den Elementar- und den Primarbereich enthielt, vorgesehen. Dieser Vorschlag wurde jedoch nicht umgesetzt. Ein wesentlicher Grund dafür wird in mangelndem politischem Willen gesehen (Messner, Krainz-Dürr & Fischer, 2018). Im Rahmen des Lehramtsstudiums „Primarstufe“ kann jedoch ein Schwerpunkt „Elementarpädagogik“ studiert werden, der Expertise für den Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule sowie für den erweiterten Schuleingangsbereich vermittelt.

In letzter Zeit deuten einige Entwicklungen eine Tendenz zur Einrichtung erster akademischer Ausbildungsangebote im Bereich der Elementarpädagogik an. Die Formen dieser Angebote sind allerdings sehr heterogen. Neben mehr oder weniger stark im Rahmen von Universitätsprofessuren ausgebauten kleineren Schwerpunktsetzungen an Universitäten (besonders in Graz, abgeschwächt auch in Innsbruck; Smidt et al., 2017) sei beispielsweise auf die Einführung einer elementarpädagogischen Studienergänzung an der Universität Salzburg (Universität Salzburg, 2017) und das an einer Fachhochschule angebotene Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“<sup>12</sup> verwiesen. Das einzige grundständige tertiäre Ausbildungsformat für Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich wird von „Kinder in Wien“ (KIWI), einem privaten Rechtsträger, in Kooperation mit der Hochschule Koblenz als duales Fernstudium angeboten. Die Absolvierung des Studiengangs „Bachelor of Arts: Bildung & Erziehung“ (BABE+)<sup>13</sup> ist berufsbegleitend und nur in Kombination mit einem Teilzeitdienstverhältnis bei KIWI möglich.

Die jüngste Entwicklung stellt die Einführung von berufsbegleitenden elementarpädagogischen Bachelorstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen der Verbände Nord-Ost (Niederösterreich, Wien), Mitte (Oberösterreich, Salzburg) und Süd-Ost (Burgenland, Kärnten, Steiermark) seit dem Wintersemester 2018/19 dar. Diese neuen Studiengänge richten sich überwiegend an pädagogisches Personal und Leitungspersonal elementarer Bildungseinrichtungen.<sup>14</sup> Keine entsprechenden Studienangebote gibt es bisher an den Pädagogischen Hochschulen des Verbunds West (Tirol, Vorarlberg).

Österreich eines der letzten Länder Europas ohne grundständige tertiäre Ausbildung

Einführung von berufsbegleitenden elementarpädagogischen Bachelorstudiengängen an Pädagogischen Hochschulen

<sup>12</sup> Siehe <https://www.fh-campuswien.ac.at/studium/studien-und-weiterbildungsangebot/detail/sozialmanagement-in-der-elementarpaedagogik.html>.

<sup>13</sup> Siehe <http://www.kinderinwien.at/public-relations/presse/pressekonferenzen/babe/>.

<sup>14</sup> Nähere Informationen zu den Studiengängen finden sich auf den Websites der einzelnen Hochschulen.

## 3.2 Befunde zum Stand der Professionalisierung

### 3.2.1 Formale Professionalisierung

Präsenz und Verteilung  
einschlägiger  
Ausbildungsabschlüsse

Formale Professionalisierung umfasst die Präsenz und Verteilung einschlägiger Ausbildungsabschlüsse bzw. Formalqualifikationen. Mehrere internationale Studien deuten darauf hin, dass akademische Berufsabschlüsse des (in der Regel gruppenführenden) elementarpädagogischen Personals mit einer höheren Qualität des pädagogischen Handelns einhergehen (Kelley & Camilli, 2007; Manning, Garvis, Fleming & Wong, 2017; Whitebook, 2003). Allerdings finden sich nicht immer entsprechende Zusammenhänge (Early et al., 2007); die internationale Befundlage ist mithin durch eine gewisse Inkonsistenz geprägt. Über eine formale Professionalisierung hinaus wird daher auf die Bedeutung der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung und Umsetzung akademischer Ausbildungen (z. B. Aktualität und wissenschaftliche Fundierung von Ausbildungsinhalten sowie Angemessenheit der in der Ausbildung angewandten didaktischen Methoden) verwiesen (Early et al., 2007).

Informationen über das Vorkommen und die Verteilung fachlich einschlägiger akademischer und nichtakademischer Ausbildungsabschlüsse des Personals in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen gibt die Kindertagesheimstatistik der Statistik Austria (2017b), die nach Verwendung und Ausbildung trennt (ohne Angaben für das Bundesland Wien). In Kinderkrippen, Kindergärten und altersgemischten Einrichtungen zusammengefasst werden rund 38 % des Personals als „Helferin“<sup>15</sup> oder „Helferin und Hauspersonal“ eingesetzt – ohne die Kategorie „Reinigungs- und Hauspersonal“, die 9 % umfasst. 53 % des Personals finden als „Leiterin“ und „Fachpersonal“ Verwendung (Statistik Austria, 2017b, S. 90). Lediglich für die Gruppen „Leiterin“ und „Fachpersonal“, die zusammen als „qualifiziertes Fachpersonal“ bezeichnet werden, liegen Angaben zu den Ausbildungsabschlüssen vor (siehe Tabelle 5.2).

Tab. 5.2: Abschlüsse des qualifizierten Personals in elementaren Bildungseinrichtungen 2016/17 (in Prozent)

Abschlüsse	Prozent (gerundet)
Kindergärtner/in	75,0 %
Hortlerzieher/in, Früherzieher/in oder Sonderkindergärtner/in	13,5 %
Lehrer/in, Erzieher/in	2,1 %
Sozialpädagogin/Sozialpädagoge	0,7 %
Unterstützende Helferin/unterstützender Helfer	0,7 %
Personen mit einer sonstigen einschlägigen Ausbildung	8,0 %

Anmerkung: Ohne Angaben für das Bundesland Wien.

Quelle: Statistik Austria (2017b, S. 92). Eigene Berechnung und Darstellung.

Unterakademisierung des  
elementarpädagogischen  
Personals

Wie zu erwarten sind Hochschulabsolventinnen und -absolventen in elementaren Bildungseinrichtungen in Österreich kaum anzutreffen. Das Niveau der formalen Professionalisierung des elementarpädagogischen Personals ist durch ein hohes Ausmaß an Fachabschlüssen unterhalb des Universitäts- und Hochschulniveaus gekennzeichnet und liegt im europäischen Vergleich für eine gruppenführende Pädagogin/einen gruppenführenden Pädagogen vergleichsweise niedrig (Smidt et al., 2017). Der Akademisierungsgrad der Pädagoginnen und Pädagogen ist in Österreich im Unterschied zu vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern, die einen akademischen Abschluss (Bachelorabschluss, zum Teil einen Masterabschluss) als formale Qualifikation für die Arbeit in elementaren Bildungseinrich-

15 Die Kategorienbezeichnungen wurden von Statistik Austria (2017b, S. 90 ff.) übernommen.



tungen vorsehen (European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], Eurydice & Eurostat, 2014; OECD, 2014), äußerst gering. Das Niveau der formalen Professionalisierung entspricht allerdings den gesetzlichen Vorgaben der österreichischen Bundesländer, die grundsätzlich eine nichtakademische BAfEP-Ausbildung als Anstellungsvoraussetzung für eine gruppenführende Position bestimmen (siehe Tabelle 5.1) und einschlägige Universitäts- und Hochschulabschlüsse nicht als fachliche Qualifikation vorsehen (Smidt, 2018).

Ob und inwieweit die neuen, insbesondere an den Pädagogischen Hochschulen angebotenen Studiengänge mittel- oder längerfristig zu einer nachhaltigen Veränderung der formalen Qualifikationsstruktur in elementaren Bildungseinrichtungen führen, kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beurteilt werden. In bildungspolitischer Hinsicht gilt es zu bedenken, dass parallel zu einer Anhebung des Ausbildungsniveaus österreichweit die Anstellungsvoraussetzungen in den Einrichtungen in allen Bundesländern anzupassen bzw. auf Hochschul- und Universitätsabschlüsse zu erweitern wären, um überhaupt entsprechende Berufseinmündungen und Berufsplatzierungen akademischer Pädagoginnen und Pädagogen zu ermöglichen. Zusätzlich müsste eine Aufwertung der Beschäftigungsbedingungen – besonders in Bezug auf eine akademikeradäquate Vergütung – erfolgen.

Kritisch anzumerken ist jedoch, dass diese neuen Studiengänge größtenteils kaum für wissenschaftliche Lehr- und Forschungstätigkeiten im Bereich der Elementarpädagogik qualifizieren können, zumal die Pädagogischen Hochschulen (und Fachhochschulen) in Österreich – im Unterschied zu den Universitäten – weder über ein Promotions- noch ein Habilitationsrecht verfügen (Smidt, 2017). Der Aufbau einer tragfähigen wissenschaftlichen – universitären – Infrastruktur im Bereich der Elementarpädagogik und die damit verbundene Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse ist jedoch eine zentrale Voraussetzung für die Entwicklung und Etablierung wissenschaftsbasierter Lehrangebote.

Zusammenfassend spricht einiges dafür, dass die Rahmenbedingungen für eine nachhaltige akademische Aufwertung noch wenig günstig sind: Es scheint, dass die mangelnde Passung der gesetzlichen Anstellungsvoraussetzungen, die relativ geringe Vergütung der Pädagoginnen und Pädagogen, die Etablierung von Bachelorstudien vorerst nur an Pädagogischen Hochschulen und das weitgehende Fehlen einer tragfähigen wissenschaftlichen Infrastruktur ein innovationshemmendes Faktorenbündel für eine Akademisierung bilden.

### 3.2.2 Kompetenzbasierte Professionalisierung

Ansätze einer kompetenzbasierten Professionalisierung des elementarpädagogischen Personals stellen nicht die formale Qualifikation in den Blickpunkt, sondern vielmehr die Herausbildung und Verfügbarkeit von Kompetenzen bezogen auf berufsbezogenes Wissen, pädagogische Einstellungen sowie motivationale und selbstregulative Aspekte (Anders, 2012). Das berufsbezogene Wissen umfasst vertieftes Hintergrundwissen zu den Inhalten spezifischer Bildungsbereiche, fachdidaktisches Wissen (Wissen über die Vermittlung von Fachinhalten) und allgemeines pädagogisches Wissen im Sinne fachübergreifenden, interdisziplinären Wissens (Baumert & Kunter, 2011; Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Für den Elementarbereich diskutierte Ansätze (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011) postulieren Zusammenhänge zwischen den Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen und der Qualität ihres pädagogischen Handelns. Hinzu kommt, dass qualitativ hochwertiges Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen wiederum im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung der Kinder steht. Die Forschungslage zur Ausprägung des berufsbezogenen Wissens von in Österreich tätigen Pädagoginnen und Pädagogen ist spärlich und liefert kaum Informationen zu möglichen Professionalisierungsbedarfen. Auch kompetenzorientierte Ausbildungscurricula liegen erst seit Kurzem vor. Einige Hinweise aus Forschungen liefern Paschon, Atzmannstorfer und Obex (2013), die Selbsteinschätzungen des elementarpädagogischen Personals zu in der Ausbildung erworbenen Kenntnissen aus-

Rahmenbedingungen für nachhaltige akademische Aufwertung noch wenig günstig

Berufsbezogenes Wissen, pädagogische Einstellungen sowie motivationale Aspekte im Fokus der Professionalität

gewertet haben. Die Mehrheit der Befragten gibt an, relativ gute Kenntnisse im Bereich „Entwicklungspsychologie“ erworben zu haben, während zwei Drittel der Befragten ihren Wissensstand in Bereichen wie „Elternarbeit“ oder „Beobachtungskompetenz“ eher niedrig einschätzen. Diese Ergebnisse sind allerdings – zumal es sich um Selbsteinschätzungen handelt – nur bedingt aussagekräftig. Dass in Österreich von Professionalisierungsbedarfen auszugehen sein dürfte, legen – obgleich nicht direkt übertragbar und mit Vorsicht zu interpretieren – Befunde aus Deutschland nahe, wo teilweise ähnliche Ausbildungsstrukturen des elementarpädagogischen Personals vorzufinden sind. Studierende elementarpädagogischer Studiengänge verfügen dort über signifikant mehr sprachbezogenes und mathematikbezogenes Wissen als angehende Pädagoginnen und Pädagogen, die an nichtakademischen Fachschulen ausgebildet werden (Blömeke et al., 2015; Hendl, Mischo, Wahl & Strohm, 2011). Weitere Studien aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum verweisen zudem auf grundsätzliche Wissensdefizite berufstätiger Pädagoginnen und Pädagogen (z. B. Crim et al., 2008, für den Bereich Literacy; siehe Smidt & Burkhardt, 2018, für eine Übersicht).

Kompetenzvorteile von akademisch ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen

Bei einem insgesamt ausbaufähigen Wissensniveau deuten die bisherigen internationalen Befunde zusammenfassend auf Kompetenzvorteile von akademisch ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen hin. Mit Blick auf Österreich sprechen die Ergebnisse damit eher für eine Anhebung der Ausbildung auf Hochschulniveau als dagegen. Elaborierte Forschungen, die sich auf die Situation in Österreich beziehen, fehlen jedoch; dies gilt auch für die Erhebung pädagogischer Einstellungen sowie motivationaler und selbstregulativer Aspekte (Smidt et al., 2017). Hinzu kommt, dass Forschungen zur Bedeutung von strukturellen und insbesondere personalen Faktoren für die Kompetenzentwicklung noch weitgehend ausstehen (z. B. Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015, zu pädagogischen Einstellungen).

### 3.2.3 Handlungsbasierte Professionalisierung

Umgang mit Widersprüchen und Entwicklungsdynamik des pädagogischen Handelns im Fokus der Professionalität

Ein handlungsbasiertes Verständnis von Professionalisierung liegt vor, „wenn das Handeln von professionellen Pädagoginnen [sic] rekonstruiert wird, ohne vorher dezidierte Merkmale von Professionalität zu bestimmen. Dabei wird häufig der Umgang mit Widersprüchen im beruflichen Handeln erfasst sowie die Entwicklungsdynamik des pädagogischen Handelns betrachtet“ (Smidt & Burkhardt, 2018, S. 464). Die Befundlage zur handlungsbasierten Professionalisierung als beruflich-pädagogisches Handeln in reflexiver Auseinandersetzung mit Paradoxien und Dilemmata, wie sie im pädagogischen Handeln offenbar werden (Thole & Polutta, 2011; Smidt et al., 2017), ist in Österreich sehr schmal. Aus einer aktuellen Zusammenschau geht hervor, dass nur wenige Erkenntnisse dazu vorliegen (Smidt et al., 2017). Beispielhaft sei auf Befunde aus der Wiener Krippenstudie verwiesen: Sie zeigt die Problematik auf, dass Schwierigkeiten des pädagogischen Krippenpersonals, Trennungen zwischen Kindern und Eltern empathisch zu begleiten, auf eigenen negativen Trennungserfahrungen beruhen (Datler, Datler, Fürstaller & Funder, 2011).

Dringliche Forschungsbedarfe im Bereich der handlungsbasierten Professionalisierung

Aus internationalen Studien können weitere dringliche Forschungsbedarfe im Bereich der handlungsbasierten Professionalisierung abgeleitet werden. Diese beziehen sich beispielsweise auf einen wenig expliziten Rückgriff auf Fachwissensbestände bei der Reflexion pädagogischen Handelns (Thole, Milbradt, Göbel & Reißmann, 2016) oder auf Herausforderungen bezüglich der Umsetzung schulvorbereitender pädagogischer Aufgaben bei gleichzeitigem Bestreben, schulische Bildung nicht vorwegzunehmen (Hippel et al., 2014; vgl. Smidt & Burkhardt, 2018, für weitere Befunde). Deutlich wird dabei auch die enge Verflechtung mit kompetenzbasierten Professionalisierungsansätzen (z. B. Bedeutung von Wissensbeständen und Einstellungen für Reflexionsprozesse).

### 3.2.4 Evidenzbasierte Professionalisierung

Im Bereich der evidenzbasierten Professionalisierung, die auf den Nachweis der Wirksamkeit elementarpädagogischer Bildungsmaßnahmen als Kriterium von Professionalität zielt (Thole & Polutta, 2011), liegen mit Blick auf Österreich ebenfalls nur wenige belastbare Befunde vor. Eine der Ausnahmen bezieht sich auf die bereits in den 1990er-Jahren in Österreich, Deutschland, Portugal und Spanien durchgeführte Studie „European Child Care and Education“ (ECCE). In der ECCE-Studie wurden positive Zusammenhänge zwischen der Qualität des pädagogischen Handelns und der Entwicklung des kindlichen Wortschatzes und Sozialverhaltens bis in die Schulzeit hinein gefunden (ECCE Study Group, 1999). Daneben finden sich nur vereinzelt (kleinere) Studien, die einem evidenzbasierten Professionalisierungsverständnis zugeordnet werden können (vgl. dazu Smidt et al., 2017; siehe auch Stanzel-Tischler & Breit, 2009). Im internationalen deutsch- und englischsprachigen Raum ist die Befundlage zu den häufig positiven Auswirkungen qualitativ hochwertiger pädagogischen Handelns – besonders auf die Entwicklung kindlicher sozial-emotionaler und kognitiv-sprachlicher Kompetenzen – hingegen deutlich besser (z. B. Burger, 2010; Melhuish et al., 2015; Smidt, 2012).

Aufgrund länderspezifischer Kontextbedingungen, wie unterschiedlichen Bildungs- und Ausbildungssystemen im Bereich der Elementarpädagogik, kann jedoch nicht per se von einer Übertragbarkeit von internationalen Ergebnissen auf die Situation in Österreich ausgegangen werden. Die wenigen belastbaren österreichspezifischen Informationen aus Längsschnittstudien sind älteren Datums (z. B. ECCE Study Group, 1999); eine Übertragbarkeit auf die aktuelle Situation ist daher fraglich. Im Bereich der evidenzbasierten Professionalisierung müssen damit insgesamt erhebliche Forschungsbedarfe – insbesondere in Bezug auf größere Längsschnittstudien zur Untersuchung von mittel- und längerfristigen Effekten des pädagogischen Handelns bis in die Schulzeit hinein – konstatiert werden.

Erhebliche Forschungsbedarfe im Bereich der evidenzbasierten Professionalisierung

5

## 4 Bildungsprozesse am Übergang zur Schule

Deutlich aktuellere nationale Befunde gibt es im Bereich des pädagogischen Handelns am Übergang vom Kindergarten in die Schule (z. B. Amtmann & Stanzel-Tischler, 2015; Grillitsch, 2016; Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2016, 2017; Stanzel-Tischler, 2013a, 2013c; Stanzel-Tischler & Wolf, 2012). Der Fokus liegt dabei auf den rund 82.000 Schulanfängerinnen und -anfängern, die jährlich am Übergang zwischen zwei historisch gewachsenen und deutlich voneinander abgegrenzten Systemen institutionalisierter Begleitung kindlicher Entwicklung stehen (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2017).

Übergang zwischen zwei historisch gewachsenen und deutlich voneinander abgegrenzten Institutionen

Elementare Bildungseinrichtungen unterscheiden sich von der ab dem 6. Lebensjahr verpflichtenden Institution Schule durch divergierende Leistungs- und Organisationsstrukturen, unterschiedliche Zuständigkeiten und Ressourcenzuteilung, durch nur teilweise kongruente Bildungs- und Lernkonzepte sowie getrennt ausgebildetes Personal (Amtmann, Blahowsky, Hollerer & Reckendorfer, 2013). Letzteres führt nicht nur zu Statusunterschieden zwischen Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen und der Schule (Reicher-Pirchegger, 2012), sondern auch zu Unterschieden im Rollenverständnis und im Bild vom Kind sowie letztlich zu unterschiedlichen Erwartungen an Schulanfänger/innen (Hartel, 2009). Das führt zur zentralen Frage, wie elementare Bildungsprozesse über den Systemwechsel hinweg Kontinuität erfahren und die Bildungs- und Lernchancen aller Kinder erhöht werden können.<sup>16</sup> Bedeutung und Voraussetzungen gelingender Bildung für diesen Altersbereich sollen anhand der Dimensionen Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität aufgezeigt werden.

<sup>16</sup> An dieser Stelle sei auf den Beitrag zur österreichischen Volksschule im Nationalen Bildungsbericht 2015 (Wohlhart et al., 2016) verwiesen, der nicht nur die Volksschule als nachfolgende Bildungsinstitution, sondern auch den Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule behandelt.

## 4.1 Strukturelle Unterschiede am Übergang

Strukturell bieten elementare Bildungseinrichtungen einen gesetzlich stärker abgesicherten Personal-Kind-Schlüssel und ein besseres Raum- und Medienangebot als die nachfolgende Institution Schule, wodurch dem kindlichen Lernzugang und der Entwicklungsheterogenität der Kinder eher entsprochen werden kann.

In elementaren Bildungseinrichtungen finden sich für das verpflichtende letzte Kindergartenjahr trotz föderaler Varianzen in der personellen Besetzung eine Pädagogin/ein Pädagoge und mindestens eine halbe Assistentkraft für bis zu 25 Kinder (siehe Abschnitt 2.4). Dies wird erweitert durch Personalressourcen für die Sprachförderung oder die Begleitung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen. Der Personal-Kind-Schlüssel zeigt auf Schulebene regionale Variationen innerhalb des engen gesetzlichen Rahmens (Grillitsch, 2016).

## 4.2 Pädagogische Orientierung beider Institutionen

5  
Übereinstimmungen  
bei pädagogischen  
Prinzipien in elementaren  
Bildungseinrichtungen  
und Volksschule

Der BildungsRahmenPlan (CBI, 2009b) legt die pädagogische Orientierung und sechs Bildungsbereiche für die inhaltliche Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen zugrunde, ohne enge altersbezogene Festlegung. Dies ändert sich für die Volksschule hin zu Lehrplänen mit Lernzielen, die an Schulstufen – und somit enger an das Lebensalter – gebunden sind. Dennoch lassen sich Übereinstimmungen zwischen den Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen (CBI, 2009b) und allgemeinen didaktischen Grundsätzen des Lehrplans der Volksschule finden (CBI, 2016a; Wolf, 2018). Der BildungsRahmenPlan skizziert ein Bild vom Kind als „kompetentes Individuum, das als Ko-Konstrukteur seiner Entwicklung handelt“ (CBI, 2009b, S. 1). Pädagoginnen und Pädagogen werden aufgefordert, Ideen und Interessen der Kinder aufzugreifen und unter Berücksichtigung von Entwicklungsstand und Stärken des Kindes Impulse und Bildungsanregungen zu setzen (CBI, 2009b). Der Volksschullehrplan formuliert für den Übergang ebenfalls eine dialogische Haltung mit starker Orientierung am Kind, der Akzeptanz des Spiels als kindlicher Lernform und dem pädagogischen Auftrag zur individuellen Heranführung an Leistung (Wolf, 2018; siehe dazu auch Box 5.2). Diese Formulierungen berücksichtigen die entwicklungspsychologische Variationsbreite der Lernenden in dieser Altersstufe (Keller, Trösch & Grob, 2013) und anerkennen individuelle Entwicklungsbedarfe und -möglichkeiten.

Notwendigkeit eines  
individuums- und kontext-  
orientierten Zugangs zur  
Lernbegleitung

Die Befunde der Entwicklungs- und Bildungsforschung legen für dieses Alter – unabhängig von der besuchten Institution – die Notwendigkeit eines individuums- und kontextorientierten Zugangs zur Lernbegleitung nahe (Keller et al., 2013). Diese Orientierung an individuellen Lernmöglichkeiten und an der entwicklungsbezogenen Passung von Lernzielen ist im BildungsRahmenPlan (CBI, 2009b) durch die Beschreibung von Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen deutlich verankert. Auch wenn konkrete Umsetzungsmaßnahmen aus dem Elementarbereich aufgrund der föderalen Zergliederung nicht evident sind, scheinen ressourcenorientierte Formen der Entwicklungsbeobachtung, Bildungs- und Lerngeschichten (Carr, 2001) sowie Gesprächsanlässe, Entscheidungs- und Reflexionsprozesse, die durch die Arbeit mit Portfolios angeregt werden (Fried, 2007), individualisierte Bildungsprozesse gut zu begleiten.

## Box 5.2

**Exkurs: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen kontinuierlicher Bildungsprozesse**

Der Übergang in die Schule und somit die Anpassungen an ein neues Bildungssystem werden von Kindern zu einem Zeitpunkt gefordert, in dem sie eine Entwicklungsphase durchlaufen, die durch eine Veränderung der kognitiven Verarbeitung gekennzeichnet ist. Kinder unterwerfen ihre Präkonzepte zur Erfassung der Welt einer zunehmenden Realitätsprüfung, die Grundlage des konzeptuellen Wandels ist (Saalbach, Grabner & Stern, 2013). Es ist Kindern nun zunehmend möglich, mehr und differenziertere Lerninhalte aufzunehmen, Speicher- und Abrufstrategien zu erwerben (Berger, 2013; Edelmann & Wittmann, 2012; Hasselhorn & Grube, 2006; Neubauer & Stern, 2007) und ihre exekutiven Funktionen, wie die Lenkung der Aufmerksamkeit und die Regulation ihrer Bedürfnisse, besser zu steuern (Petermann & Wiedebusch, 2008). Nicht alle Kinder erwerben diese wesentlichen Vorbedingungen für schulisches Lernen bereits vor dem Schuleintritt (Petermann & Wiedebusch, 2008), sodass ein Teil der Schulanfänger/innen noch Begleitung für die Aufmerksamkeitssteuerung und auch für die Erweiterung sozialer Strategien und emotionaler Regulation benötigt (Grob & Smolenski, 2009; Hoekman, 2012). Damit weiteres Lernen gelingen kann, müssen Kinder unterstützt werden, relevantes Vorwissen abzurufen (Saalbach & Schalk, 2011) und befähigt werden, lernen zu lernen (Gisbert, 2004; Hartel, 2017).

Mit dem „Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17“ (BMB, 2016) greift auch die Schule die Orientierung am Individuum auf – in der Diktion, „dass alle relevanten Unterlagen, die von den Eltern bei der Schülereinschreibung vorgelegt werden ... in individuellen Lernplänen zu berücksichtigen sind“ (BMB, 2016, S. 3). Der Erlass legt somit die „biographieorientierte, lernprozessbegleitende Lernfähigkeitsentwicklung“ (Zollneritsch, 2015, S. 39) des Kindes zugrunde, der sich die Bildungsinstitution Schule vor dem Hintergrund theoretischer Lehr-Lern-Konzepte annehmen soll. Dazu muss Schule eine kindfokussierte, entwicklungs- und lernbezogene Perspektive aufgreifen und die Förderung der kindlichen Fähigkeit, sich weiterzubilden, als vorrangigen Auftrag wahrnehmen und umsetzen.

**4.3 Prozessqualität in Kindergarten und Volksschule**

Individualisierte, biografieorientierte Lernbegleitung fordert von Pädagoginnen und Pädagogen in beiden Institutionen laufendes Erkunden, wo die Lernenden gegenwärtig stehen. Und es braucht hohes Wissen über die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978), um Kinder durch lernprozessbegleitendes Feedback und individualisierte Förderung zu unterstützen. Kretschmann prägt dafür den Begriff „Pädagnostik“ (2004, S. 181). Diese Form der Lernprozessbegleitung erweist sich in der Schuleingangsphase vor allem im Sinne des aufbauenden Lernens und des Wissenserwerbs als günstiger als gezielt schulvorbereitende Trainings (Keller et al., 2013) oder die in der Schule bislang häufig vorzufindenden gruppenbezogenen und statusorientierten Lernstandserhebungen (Faust, Kratzmann & Wehner, 2012). Hattie (2009) listet in seiner Metastudie lernzielbezogenes Feedback auf Rang 1 der Wirkfaktoren für Schulerfolg.

Begriff „Pädagnostik“

#### 4.4 Ambivalenzen der beiden Systeme am Übergang

Kinder sind unabhängig von ihrem Lebensalter reif, fähig und bereit zu lernen

Trotz einer Annäherung des Bildungsverständnisses beider Institutionen stellt der paradigmatische Wechsel von der Entwicklungs- und Wachstumsorientierung der Elementarpädagogik mit individueller Anerkennung und Ermutigung zu der forcierten Lern- und Leistungspraxis inklusive der „Tradition der Be-Urteilung“ (Amtmann et al. 2013, S. 14) eine Herausforderung für Kinder und deren Eltern dar. Schule hält nach wie vor am Begriff „Schulreife“ fest, obwohl zahlreiche bildungswissenschaftliche Befunde verdeutlichen, dass Kinder unabhängig von ihrem Lebensalter reif, fähig und bereit sind zu lernen (Hollerer, 2015). Eltern sind durchaus vorsichtig in der Weitergabe von Informationen über ihr Kind an die nachfolgende Bildungsinstitution (Hollerer, 2000; Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2017), was auf die normative Haltung der Schule am Übergang zurückzuführen sein kann. Die Terminologien *Schulreife*, *Schulfähigkeit* und *Schulbereitschaft* heben weiters eher das Trennende zwischen den Institutionen hervor als die Kontinuität kindlichen Lernens. Stamm (2018) vermisst zudem die fehlende wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit den dahinterstehenden Konzepten, die oft einseitig den Reifungs- oder den Kompensationsaspekt betonen, ohne die Prozesshaftigkeit von Entwicklung und deren Einbettung in das soziale Gefüge (Familie, familienergänzende Institutionen, Sprachkursgruppen etc.) zu berücksichtigen.

Im Widerspruch zur gewünschten und geforderten Individualisierung stehen zudem nach wie vor segregierende Usancen bei der Schülereinschreibung, welche die Feststellung der Schulreife sowohl im Schulpflichtgesetz 1985 (BGBl. Nr. 76/1985, Wiederverlautbarung) als auch im Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) als Schlüsselfaktor für die systemische Organisation (Klassenbildung und Personalplanung) vorsehen. Damit nimmt Schule nach wie vor eine Gatekeeping-Funktion ein und belässt den Schuleintritt im Spannungsfeld zwischen kindseitigen Entwicklungsbedarfen und Normierungsansprüchen, die aus der gesetzlich verankerten Unterrichtspflicht ab dem 6. Lebensjahr und der Zuteilung zu Lehrplänen resultieren.

Der Leitfaden zur „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU“ (CBI & BIFIE, 2017) legt im Sinne der individualisierenden Begleitung des Kindes eine erkundende statt bewertende Haltung im Informationsaustausch nahe. Inwieweit diese Form in allen Bundesländern bereits umgesetzt wird, kann aufgrund der bestehenden Befundlage nicht beantwortet werden. Von den föderal unterschiedlichen Praktiken weist das Bundesland Tirol derzeit die konsistenteste Haltung einer inklusiven, selektionsfreien Volksschule auf, indem es auf die Verwendung von Screenings, Kategorisierungen oder Vorselektionen sowie die Zuteilung zu einem Lehrplan (Vorschule oder erste Klasse) verzichtet (siehe CBI & BIFIE, 2017).

Entwicklungspsychologischen Erkenntnissen steht eine Präzisierung der Schulreife-kriterien diametral entgegen

Den geschilderten Reformbemühungen sowie entwicklungspsychologischen Erkenntnissen stehen Aussagen im Regierungsprogramm (Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs, 2017) sowie jüngste Initiativen diametral entgegen, die eine „Präzisierung der Schulreife-kriterien“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2018, S. 1) durch einen österreichweit einheitlichen und verbindlichen Katalog anstreben. Die damit untermauerte Selektionsfunktion der Schule erzeugt unterschiedliche Zugänge zur und Erwartungen an die Förderung der Schulfähigkeit. Schulfähigkeit muss aufgrund internationaler Studien zur Wirksamkeit von gezielt schulvorbereitenden Programmen (z. B. Sprache, phonologische Bewusstheit, Numeracy) in elementaren Bildungseinrichtungen als nur bedingt förderbar eingeschätzt werden. Es werden eher Kurzzeiteffekte für den Übergang, jedoch kaum langfristige Wirkungen im Sinne von Lernvorteilen beschrieben (Spieß, 2010). Ahtola et al. (2011) sowie frühere Befunde (Durlak & DuPre, 2008; Shinn, 2003) nennen als wichtigsten Wirkfaktor für längerfristigen schulischen Erfolg den gegenseitigen Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen aus elementaren Bildungseinrichtungen und der Schule zu Bildungszielen anhand der jeweiligen Bildungs- und Lehrpläne.

#### 4.5 Bundesweite Maßnahmen zur Förderung der Kooperation und Kommunikation am Übergang

In den letzten Jahren wurden am Übergang vom Kindergarten in die Schule im gesamten deutschsprachigen Raum (Kluczniok & Rossbach, 2014) wie auch in Österreich vermehrt regionale (siehe Praxisbeispiel 5.2) und überregionale Initiativen gesetzt. Diese dienen der Erprobung von Kooperationsformen (Stanzel-Tischler, 2013a) sowie der Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen durch gemeinsame Fort- und Weiterbildung (Holzinger, 2012; Reicher-Pirchegger, 2014) und durch Schwerpunktsetzungen in den Curricula der „PädagogInnenbildung NEU“, die den Blick der Primarpädagogik auch auf elementarpädagogische Bildung lenkt.

##### Praxisbeispiel 5.2:

##### Gestaltung der Schuleingangsphase in der Steiermark

Das Bundesland Steiermark pflegt den regelmäßigen Austausch auf Ebene der Stakeholder (Schulinspektorate, Schulpsychologie, Kindertagenaufsicht und Pädagogische Hochschulen). Seit 2013 forciert ein gemeinsames Positionspapier die Kooperation zwischen den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule sowie die Einbeziehung der Eltern (Thomann, 2013). 2017 folgte ein weiteres Positionspapier, das für den gesamten Primarbereich den Grundsatz festhält: inklusiv, förderorientiert, selektionsfrei (Pojer & Zollneritsch, 2017). Darin wird ausgeführt, dass unterschiedliche Lernniveaus ausdrücklich erlaubt sind, Kinder reflexiv auf ihren eigenen Lernprozess aufmerksam gemacht werden und dass Schulen, die in diesem Sinne arbeiten, in jeder Hinsicht unterstützt und bestärkt werden sollen. An vielen Standorten findet bereits eine Trennung zwischen administrativer Einschreibung im Jänner/Februar und pädagogischer Einschreibung im April/Mai statt, die der nachfolgenden Institution Schule ein aktuelleres Bild über die weiteren Bildungsbedarfe jedes Kindes ermöglicht. Zudem konnte eine Intensivierung des Kontakts zwischen Volksschule und elementaren Bildungseinrichtungen erreicht werden, was sich unter anderem an der Organisation gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen und längerfristiger Projekte zeigt. Das Beispiel der Schuleingangsteams in einigen Regionen der Steiermark zeigt, dass die Kooperation und individuelle Unterstützung kindlicher Lern- und Entwicklungsbedarfe durch eine Flexibilisierung des Personaleinsatzes besser gewährleistet werden kann.

In den Jahren 2013 bis 2016 wurden in allen Bundesländern breit angelegte Projekte zur Kooperation von Kindergärten und Volksschule mit dem Fokus auf Sprachförderung initiiert. In einige der standortbezogenen Netzwerkprojekte waren auch Eltern, Verwaltungsbehörden der Landesregierungen und Pädagogische Hochschulen involviert. Die Ergebnisse von Grillitsch (2016) zeigen eine deutliche Intensivierung des Austauschs über pädagogische Konzepte und die Erprobung vielfältiger und zum Teil kontinuierlicher kooperativer Lehr-Lern-Settings im Zuge der Projektteilnahme. Die Effekte traten unabhängig von der örtlichen Nähe der kooperierenden Bildungsinstitutionen und den sozialen Gegebenheiten an den einzelnen Standorten auf. Als zentraler Gelingensfaktor wird das Engagement der Beteiligten genannt, die jedoch einen deutlichen Mehraufwand angeben, sodass der österreichweiten Implementierung Limitationen gegenüberstehen. Die Erfahrungen zur Kooperation am Schuleingang flossen allerdings in den Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform (BMB, 2016) ein, können mit der Veröffentlichung der Projektberichte zu Transfereffekten beitragen und sind als positives Beispiel für evidenzbasierte Politik zu verzeichnen.

Netzwerkprojekte in allen Bundesländern

An einem Austausch über Lernbedarfe des Kindes mit den Eltern zeigen Pädagoginnen und Pädagogen beider Einrichtungen laut Amtmann und Stanzel-Tischler (2015) grundsätzliches Interesse. Nach Grillitsch und Stanzel-Tischler (2016, 2017) erleben beide Berufsgruppen den Informationsaustausch als unterstützend und wünschen sich, ebenso wie die Fach- und Schulaufsicht, eine Intensivierung der Zusammenarbeit vor allem bei Kindern mit spezifischen Entwicklungsbedarfen. Eltern bewerten die Weitergabe von Informationen am Übergang zurückhaltender, da Vorbehalte hinsichtlich einer möglichen Stigmatisierung

von Kindern bestehen. Sie zeigen vor allem bei Kindern mit unspezifischen Schwierigkeiten weniger Bereitschaft dazu (siehe auch Ahtola et al., 2011). Zu beachten ist, dass nach dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl. I Nr. 56/2016) ausschließlich den Eltern die Möglichkeit zur Informationsweitergabe zusteht. Weiters ist zu bedenken, dass Daten aus elementaren Bildungseinrichtungen bei Schuleintritt und manchmal schon bei der Übergabe im Zuge der Schülereinschreibung nicht mehr dem Entwicklungsstand des Kindes entsprechen und daher mit Vorsicht interpretiert werden müssen. Das deckt sich mit fundierten Ergebnissen der Entwicklungsdiagnostik, die in validen Testverfahren für diese Altersstufe vierteljährliche Veränderungen der kindlichen Leistungsmöglichkeiten ausweisen (z. B. Kaufman & Kaufman, 2015).

Bereitschaft zur Kooperation bei allen Beteiligten

Die Erfahrungen aus den Netzwerkprojekten zeigen somit, dass die Bereitschaft zur Kooperation aller Beteiligten grundsätzlich gegeben ist. Für eine längerfristige und flächendeckende Umsetzung bedarf es aber weiterreichender Maßnahmen, die infolge gesetzlich verankert werden müssen. Dies betrifft vorrangig personelle, zeitliche wie räumliche Ressourcen für den Austausch (Grillitsch & Stanzel-Tischler, 2017). Zur ersten Unterstützung der Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen bei der Übergangsgestaltung wurden vier Leitfäden zur Grundschulreform vom Bildungsministerium herausgegeben, die zu zentralen Themen rund um die Schuleingangsphase sowohl aus elementarpädagogischer Sicht als auch aus Sicht der Schule informieren und somit zu einer besseren gemeinsamen Kommunikation am Übergang beitragen. Die Leitfäden sind der Individualisierung (CBI, 2016a), der alternativen Leistungsbewertung (Jäckl & Moser, 2017), der sprachlichen Förderung (CBI, 2016b) sowie der „Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU“ (CBI & BIFIE, 2017) gewidmet.

## 5 Fazit und Handlungsempfehlungen

Zu hohe Erwartungen riskieren eine Überforderung des elementarpädagogischen Systems

Die Elementarpädagogik in Österreich ist gegenwärtig durch große Veränderungen gekennzeichnet: Das System ist mit zunehmenden Besuchsquoten und steigenden fachlichen sowie politischen Ansprüchen konfrontiert, weist aber zugleich eine kleingliedrige Kompetenzverteilung und eine noch gering entwickelte wissenschaftliche Infrastruktur auf. Vermehrte bildungspolitische Initiativen des letzten Jahrzehnts drücken einerseits Wertschätzung und Veränderungsbereitschaft aus; andererseits laufen die hohen Erwartungen an elementare Bildungseinrichtungen und elementarpädagogisches Personal Gefahr, nicht zu einer Qualitätssicherung und -steigerung, sondern zu einer Überforderung des Systems und der darin handelnden Personen zu führen. Um dem entgegenzuwirken und um im Sinne der Chancengerechtigkeit gelingende elementare Bildung für alle Kinder zu ermöglichen, soll der dringlichste Handlungsbedarf in den bearbeiteten Bereichen aufgezeigt werden. Da in allen berichteten Themenfeldern erheblicher Forschungsbedarf zu konstatieren ist, werden zusätzlich Empfehlungen für einen Ausbau der österreichischen elementarpädagogischen Forschungsinfrastruktur vorangestellt.

Ohne Bereitstellung entsprechender Finanzmittel Reformen nicht realisierbar

Grundsätzlich muss vorausgeschickt werden, dass ohne die Bereitstellung entsprechender Finanzmittel Reformen nicht realisierbar sind (BJK, 2008; Gietler, 2017). Empfohlen wird, zumindest 1 % des Bruttoinlandsprodukts für den elementaren Bildungsbereich aufzuwenden (Koch, 2014). International liegt Österreich mit 0,6 % allerdings unter dem OECD-Schnitt von 0,8 % (OECD, 2017). Neben finanziellen Ressourcen brauchen wirksame Reformen auch Zeit: Transfer- und Implementierungsprozesse gelten insbesondere in Bildungseinrichtungen als komplex und benötigen eine sorgfältige Begleitung, um die intendierten Wirkungen zu entfalten (Beilmann & Karing, 2014; siehe auch Beitrag „Implementierung von Reformen“ in diesem Band: Schober, Schultes, Kollmayer & Lüftenegger, 2019).



## 5.1 Handlungsempfehlungen zur Entwicklung der elementarpädagogischen Forschung

Bei Betrachtung der empirischen Befundlage werden national wie international Forschungsdesiderata sichtbar, welche die Ableitung von eindeutigen Empfehlungen, z. B. zur Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen, erschweren. Dies betrifft nicht nur die Grundlagenforschung, sondern auch die systematische Implementierung sowie Evaluierung von Maßnahmen (Schmidt & Smidt, 2018). Die „Randständigkeit der frühkindlichen Bildungsforschung“ (Stanzel-Tischler, 2013b, S. 199) in Österreich beginnt zwar aufzubrechen, belastbare, v. a. österreichweite Ergebnisse, die evidenzbasierte (bildungs-)politische Entscheidungen begründen können, stehen aber nach wie vor aus. Der Aufbau einer tragfähigen Forschungsinfrastruktur ist trotz hoher Motivation der Beteiligten nicht nur aus dem System heraus zu leisten, sondern benötigt eine gezielte Stärkung von außen durch einen expliziten politischen Willen und ausreichend Zeit.

Nationale und internationale Forschungsdesiderata

- Neben der generellen Stärkung der elementarpädagogischen Forschungsinfrastruktur durch die Bereitstellung finanzieller Mittel sowie spezifischer Forschungsprogramme wird empfohlen, insbesondere mehr Implementierungsforschung einzusetzen, um die nachhaltige Umsetzung innovativer Maßnahmen in der Praxis bestmöglich zu unterstützen (siehe Beitrag „Implementierung von Reformen“ in diesem Band: Schober et al., 2019).
- Benötigt werden bundesweite Studien, die österreichspezifische Daten für eine evidenzbasierte Bildungspolitik zur Verfügung stellen, dies gilt besonders für elaborierte Längsschnittstudien. Wegweisend wäre in bildungspolitischer Hinsicht die Einrichtung eines „Nationalen Bildungspanels“ für Österreich, mit dem die Wirksamkeit von Bildungsmaßnahmen und pädagogischen Interventionen im elementarpädagogischen Bereich, beginnend anhand mehrerer Alterskohorten von Kindern, unter Kontrolle relevanter Einflussfaktoren im Längsschnitt untersucht werden könnte. Ein gutes Vorbild dafür böte das in Deutschland etablierte Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study [NEPS]), welches längsschnittliche Daten zu Bildungsprozessen und Kompetenzentwicklung über die gesamte Lebensspanne erhebt (Hopf, Bäumer & Stecher, 2014).
- Eine Stärkung der elementarpädagogischen Forschung verfolgt explizit auch das Ziel der Stärkung der elementarpädagogischen Praxis. Deswegen sind Maßnahmen des Wissenstransfers zu fördern (Koch, 2014), ebenso wie Institutionen, die diesen Transfer leisten. Inhaltlich zählen dazu u. a. die Konzeptualisierung und Durchführung von wissenschaftlich gestützten Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie die schriftliche Aufbereitung wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis, wie es in Österreich bisher vorrangig das Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung leistet.

Einrichtung eines „Nationalen Bildungspanels“

5

## 5.2 Handlungsempfehlungen zur pädagogischen Qualität

Das Wissen um die Wirkzusammenhänge qualitätsvoller Arbeit in der Elementarpädagogik nimmt stetig zu und steht neben dem laufenden quantitativen Ausbau der Einrichtungen aktuell im Fokus der politischen und fachlichen Diskussionen (OECD, 2018). In Österreich bestehen aktuell Strukturen im elementarpädagogischen Bildungsbereich, die ausbaufähig sind:

- Die unterschiedlich zu bewertende pädagogische Qualität in den einzelnen Bundesländern (siehe Tabelle 5.1) ist aus mehreren Gründen als problematisch anzusehen und widerspricht letztendlich dem Ziel der Chancengerechtigkeit. Zusätzlich weist Österreich aus Expertensicht nur in einzelnen Parametern (und dies nicht flächendeckend) ausreichend hohe Qualitätsstandards auf. Als Übergangslösung ist eine Vereinheitlichung in einem Bundesrahmengesetz zu begrüßen. Langfristig ist die Eingliederung des elementaren Bildungsbereichs in das Bildungsressort anzustreben.

Eingliederung des elementaren Bildungsbereichs ins Bildungsressort

- Im Bereich der Strukturqualität gilt es neben der Sicherung eines angemessenen Ausbildungsniveaus (siehe Abschnitt 5.3) insbesondere den Personal-Kind-Schlüssel anzupassen und dies unabhängig von der Gruppengröße. Damit verbunden ist die als wirksam erwiesene Möglichkeit, Kleingruppen für intensive Interaktionsprozesse zu nutzen, wodurch Kinder sicherheitsgebende wie auch in vielerlei Hinsicht anregende Strukturen erleben können.
- Die pädagogische Qualität elementarer Bildungseinrichtungen, insbesondere die Prozessqualität, muss systematisch angehoben und gesichert werden, um wirksame elementare Bildung zu ermöglichen und Kinder vor negativen Auswirkungen auf ihre Entwicklung zu schützen. Studien, Monitoringsysteme und Qualitätsevaluationen als Teil des Aufsichtssystems stellen wirksame Dreh- und Angelpunkte dar, welche über die bisherigen gesetzlichen Regelungen zur Gewährleistung der Strukturqualität hinausgehen. Die genannten Maßnahmen können zudem genutzt werden, um Eltern und die weitere Öffentlichkeit zu informieren oder zu sensibilisieren.
- Kinder brauchen für eine gesunde Entwicklung und gelingende Bildungsprozesse stabile Beziehungen (Ahnert et al., 2006; Krenz, 2013) und eine damit verbundene hohe Bindungs- und Prozessqualität. Durch angemessene Rahmenbedingungen ist der Problematik der Personalfuktuation bzw. des Fachpersonalmangels in österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen entgegenzuwirken, die den Aufbau langfristiger Beziehungen zu den Kindern verunmöglichen (Krenn-Wache, 2017b; Lex-Nalis, 2013).
- Daran anknüpfend sollten systematisch Qualitätsentwicklungsprozesse durchgeführt werden. Je nach Rahmenbedingung kann dies durch eine hoch qualifizierte Leitungsperson oder durch Fachberatung geleistet werden. Nötig sind dafür ausreichend Zeitressourcen sowie an den Bedarf angepasste fachliche Impulse und Begleitung bei der Implementierung. Eine Kombination von interner und externer Evaluierung ist zu gewährleisten.

### 5.3 Handlungsempfehlungen zur Professionalisierung

In Österreich liegen auffallend wenige Befunde zur kompetenz-, handlungs- und evidenzbasierten Professionalisierung vor. Lediglich die formale Professionalisierung des pädagogischen Personals ist gut dokumentiert.

Einrichtung stärker wissenschaftsorientierter Masterstudiengänge an Universitäten empfehlenswert

- Aufgrund von (internationalen) Forschungsbefunden, die – trotz gewisser Inkonsistenzen – Kompetenzvorteile akademischer Fachkräfte nahelegen, und angesichts umfassender Akademisierungsbestrebungen im europäischen Ausland sollten in Österreich Bachelor- und Masterstudienangebote im Bereich der Elementarpädagogik verstärkt angeboten werden. Vor dem Hintergrund der Einrichtung erster praxisorientierter Bachelorstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen wird empfohlen, zusätzlich stärker wissenschaftsorientierte Masterstudiengänge an Universitäten zu eröffnen, um – auch vermittelt über einschlägige Promotionen und Habilitationen – eine nachhaltige wissenschaftliche (Forschungs-)Infrastruktur in der Elementarpädagogik zu etablieren und zu konsolidieren, für Leitungs- und Managementpositionen zu qualifizieren und facheinschlägiges Hochschullehrpersonal auszubilden. Der Prozess der Einrichtung und Konsolidierung solcher Studienangebote müsste im Sinne einer Qualitätssicherung nach strengen Kriterien wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden.
- Zudem wären die Anstellungsveraussetzungen (Zulassung von akademisch qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen) und die Bezahlung für die Arbeit in elementaren Bildungseinrichtungen (Vergütung von gruppenführenden Pädagoginnen und Pädagogen äquivalent zu Lehrkräften an Volksschulen) entsprechend anzupassen.
- Zu empfehlen wäre auch, dass die Reife- und Diplomprüfung an der BAfEP die Grundausbildung für sämtliche in elementaren Bildungseinrichtungen tätigen und zum Personal-Kind-Schlüssel zählenden Personen darstellt, d. h. auch für Assistenzkräfte. Als Anstellungserfordernis für gruppenführende Pädagoginnen und Pädagogen und für Leitungen

BAfEP als Grundausbildung für gesamtes elementarpädagogisches Personal

müsste die Ausbildung durch verpflichtende akademische Ausbildungsgänge erweitert und vertieft werden (vgl. die Vorschläge zur „PädagogInnenbildung NEU“).

- In wissenschaftlichen Studien sollten die Kompetenzprofile (Fachwissen, Einstellungen, motivationale und selbstregulative Aspekte) angehender und bereits berufstätiger Pädagoginnen und Pädagogen wie auch deren Umgang mit Paradoxien und Dilemmata des beruflich-pädagogischen Handelns dezidiert untersucht werden, um gezielt Verbesserungsmöglichkeiten zu eruieren. Dies könnte infolge modifizierte Curricula und/oder veränderte Rekrutierungsprozesse des pädagogischen Personals bedingen.

#### 5.4 Handlungsempfehlungen zum Übergang Kindergarten – Volksschule

Um kontinuierliche Bildungsprozesse über den Übergang hinweg zu gewährleisten, ist eine Annäherung von Kindergarten und Schule in ihrer pädagogischen Orientierung, z. B. hinsichtlich Bildungsverständnis, pädagogischer Haltung oder Begrifflichkeiten anzustreben. Mittelpunkt der Annäherung bildet ein wissenschaftlich basiertes Verständnis der kindlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse. Keinesfalls sollten die „schlecht funktionierenden und entwicklungseinschränkenden Selektionsmechanismen der Schule“ (Meyer & Walter-Laager, 2012, S. 18) Einlass in elementare Bildungseinrichtungen finden.

- Im pädagogischen und politischen Diskurs ist es dringend notwendig, segregierende Begriffe wie *Schulreife*, *Schulfähigkeit* und *Schulbereitschaft* sowie die wissenschaftlich nicht gestützte Anwendung von Schulreife-kriterien zu überwinden und eine Öffnung hin zu einem inklusiven, förderorientierten Bildungssystem zu erreichen.
- Eine gelungene Übergangsgestaltung setzt die „bewusste, zielgerichtete und gemeinsam verantwortete Zusammenarbeit aller Beteiligten“ (CBI, 2009b, S. 23) voraus. Die dafür benötigten zeitlichen und personellen Ressourcen müssen in beiden Institutionen zur Verfügung stehen, z. B. durch Ausweitung der kinderdienstfreien Zeit bzw. Vorbereitungszeit und durch die Bestellung von Übergangsverantwortlichen.
- Zur Verbesserung der Kontinuität kindlicher Bildungsprozesse am Übergang ist der fachliche Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen über Bildungs- und Lehrpläne zu forcieren, der durch gemeinsame Aus-, Fort- und Weiterbildung erreicht werden kann. Inhaltlich gilt es sowohl auf den Aufbau von Lernstrategien und die Begleitung sozial-emotionalen Lernens als auch auf die kindbezogene, individualisierte Umsetzung der Curricula zu fokussieren.
- Das System Schule ist gefordert, in der Schuleingangsphase von alters- und schulstufenbezogenen Leistungsanforderungen Abstand zu nehmen und Bildungsdialoge mit Kindern und Eltern über Lehr- und Lernziele zu etablieren. Für den Aufbau günstiger Lern-dispositionen und den Erwerb von Kulturtechniken ist eine lernbegleitende Pädagnostik und lernzielbezogenes Feedback geeigneter als Ziffernnoten, um Information über nächste Lernschritte zu geben. In der ersten Schulstufe ist der Dreischritt von laufender Dokumentation, Bewertungsgespräch sowie Semester- und Jahresinformation (Jäckl & Moser, 2017) der alleinigen Ziffernbeurteilung jedenfalls vorzuziehen.

Überwindung segregierender Begriffe sowie von Schulreife-kriterien dringend notwendig

Alternative Leistungs-bewertungen sind alleiniger Ziffernbeurteilung vorzuziehen

## Literatur

Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77 (3), 664–679. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>

Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295–302. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>

Amt der Oberösterreichischen Landesregierung (Hrsg.). (2014). „Pädagogische Qualitätsmerkmale“ für Kinderbetreuungseinrichtungen in Oberösterreich (Version 1.0). Linz: Herausgeber.

Amtmann, E., Blahowsky, G., Hollerer, L. & Reckendorfer, M. (2013). Transition vom Kindergarten in die Schule – Eine Einschätzung aus schulischer Sicht in der Steiermark und Tirol. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (Band 3, S. 13–34). Wien: LIT.

Amtmann, E. & Stanzel-Tischler, E. (2015). *Einschulungsansätze und Förderbedingungen in der Schuleingangsphase*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung*. München: Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft. Verfügbar unter [https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise\\_Modelle\\_professioneller\\_Kompetenzen.pdf](https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf)

Baierl, A. & Kaindl, M. (2011). *Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation* (Working Paper Nr. 77 des Österreichischen Instituts für Familienforschung [ÖIF]). Verfügbar unter [https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working\\_Paper/wp\\_77\\_kinderbetreuung.pdf](https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/wp_77_kinderbetreuung.pdf)

Bauer, H. & Mitterer, K. (2014). Der Kindergarten als öffentliche Institution. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 79–114). Wien: KiTa aktuell.

Bäuerlein, K., Linkert, C., Stumpf, E. & Schneider, W. (2013). Kurz- und langfristige Effekte außerfamiliärer Kleinkindbetreuung auf die kognitive und sprachliche Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der Betreuungsqualität. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 45 (2), 57–65. <http://doi.org/10.1026/0049-8637/a000080>

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Beckh, K., Mayer, D., Berkic, J. & Becker-Stoll, F. (2014). Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Frühe Bildung*, 3 (2), 73–81. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000150>

Beelmann, A. & Karing, C. (2014). Implementation factors and processes in prevention research: Strategies, problems, findings, prospects. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 129–139. <http://doi.org/10.1026/0033-3042/a000215>

Bensel, J., Martinet, F. & Haug-Schnabel, G. (2015). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (S. 317–402). Freiburg: Herder.

Berger, E. (2013). Frühes Lernen – ein entwicklungsneurologischer Beitrag. *Erziehung und Unterricht*, 163 (5–6), 488–494.

Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassmann, M. & Wedekind, H. (2015). Leistungstests zur Messung der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29 (3–4), 177–191. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000159>

Blossfeld, H.-P. & Roßbach, H.-G. (2012). Neue Herausforderungen für die Kindertagesstätten: Professionalisierung des Personals in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Familienforschung*, 24 (2), 199–224.

Breit, S. (Hrsg.). (2011). *Handbuch zum BESK. Version 2.0. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/materialien-zur-sprachstandsfeststellung/>

Breit, S. & Schneider, P. (2008). *Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Version 1.1*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/materialien-zur-sprachstandsfeststellung/>

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2012-2-5>

Bundesjugendkuratorium (BJK). (2008). *Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen (Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums)*. Verfügbar unter [https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk\\_2008\\_2\\_stellungnahme\\_zukunftsfahigeKitas.pdf](https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/bjk_2008_2_stellungnahme_zukunftsfahigeKitas.pdf)

Bundeskanzleramt. (2007). *Regierungsprogramm für die XXIII. Gesetzgebungsperiode*. Verfügbar unter [http://www.wien-konkret.at/fileadmin/content/Politik/Bundesregierung/regierungsprogramm\\_09012007.pdf](http://www.wien-konkret.at/fileadmin/content/Politik/Bundesregierung/regierungsprogramm_09012007.pdf)

Bundeskanzleramt. (2008). *Regierungsprogramm 2008–2013. Gemeinsam für Österreich*. Verfügbar unter [http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K\\_00179/imfname\\_164994.pdf](http://www.konvent.gv.at/K/DE/INST-K/INST-K_00179/imfname_164994.pdf)

Bundeskanzleramt. (2013). *Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013–2018. Erfolgreich. Österreich*. Verfügbar unter <https://www.justiz.gv.at/web2013/file/2c94848642-ec5e0d0142fac7f7b9019a.de.0/regprogramm.pdf>

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2016). *Ausführungserlass zur Umsetzung der Grundschulreform ab dem Schuljahr 2016/17*. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass\\_36300-42-I\\_1-2016.pdf?61edwn](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/Erlass_36300-42-I_1-2016.pdf?61edwn)

Bundesministerium für Bildung (BMB). (2017). *Zahlenspiegel 2016. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich*. Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel\\_2016.pdf?64f829](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/zahlenspiegel_2016.pdf?64f829)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). *Vorhaben des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung im schulischen Bereich zur Optimierung von Bildungswegentscheidungen, zur Präzisierung der Notengebung und zur Weiterentwicklung der Neuen Mittelschule (NMS)*. Verfügbar unter [https://www.bundestkanzleramt.gv.at/documents/131008/797634/16\\_18\\_mrv.pdf/d6e9ecf6-fd49-4a86-8ec8-fa80fe435b52](https://www.bundestkanzleramt.gv.at/documents/131008/797634/16_18_mrv.pdf/d6e9ecf6-fd49-4a86-8ec8-fa80fe435b52)

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BWF) & Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF). (2015). *Bildungsreformkommission. Vortrag an den Ministerrat*. Verfügbar unter <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf>

Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12 (3), 140–153. <http://doi.org/10.1080/10888690802199418>

Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 140–165. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.001>

Burkhardt, L., Kraft, S. & Smidt, W. (2015). Prozessqualität, Sprachförderung und professionelle Kompetenz. Ein Einblick in zentrale Forschungsfelder der Elementarpädagogik. *Beziehungsweise* (Informationsdienst des Österreichischen Instituts für Familienforschung), Oktober 2015, 1–4. Verfügbar unter [http://www.univie.ac.at/oif/typo3/fileadmin/OEIF/beziehungsweise/2015/bzw\\_oktober\\_2015.pdf](http://www.univie.ac.at/oif/typo3/fileadmin/OEIF/beziehungsweise/2015/bzw_oktober_2015.pdf)

Cafuta, S. (2017a). Der BildungsRahmenPlan. Erwartung versus Realität. *KiTa aktuell Österreich*, 5 (6), 121–123.

Cafuta, S. (2017b). *Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten*. Münster: Waxmann.

Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings. Learning stories*. London: Paul Chapman.

Charlotte Bühler Institut (CBI). (1994). *Öffnungszeiten und Aufenthaltsdauer im Kindergarten – Erforschung von entwicklungsfördernden bzw. entwicklungshemmenden Rahmenbedingungen* (Forschungsbericht). Wien: Autor.

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2009a). *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (aktualisierte Version). Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter <http://www.charlottebuehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2009b). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Im Auftrag der Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, des Magistrats der Stadt Wien & des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan\\_18698.pdf?6ar4ba](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/vp/2009/bildungsrahmenplan_18698.pdf?6ar4ba)

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2010). *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum „Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan“*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ). Verfügbar unter <https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/dam/jcr:0712dc77-f8f3-45e0-8fe1-c972a7cd9296/Modul%20fuer%205-Jaehrige.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2016a). *Individualisierung und differenzierte Förderung in der Schuleingangsphase* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 1). Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Individualisierung-BMB-final-2016-.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI). (2016b). *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 3.) Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf>

Charlotte Bühler Institut (CBI) & Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2017). *Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU* (Leitfäden zur Grundschulreform, Band 4, 2. erweiterte und aktualisierte Auflage). Wien: Bundesministerium für Bildung (BMB). Verfügbar unter [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Leifaden-Sch%C3%BClerInneneinschreibung\\_2.-Aufl..pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/10/Leifaden-Sch%C3%BClerInneneinschreibung_2.-Aufl..pdf)

Charlotte Bühler Institut (CBI) & Pädagogische Qualitäts-Informationen-Systeme gGmbH (PädQUIS). (2007). *Dimensionen pädagogischer Qualität in Kindergärten* (Forschungsbericht). Wien: Autoren.

Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Rosof, H. B., Copley, J. & Thomas, E. (2008). Early childhood educators' knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education*, 17(1), 17–30.

Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M. & Funder, A. (2011). Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.), *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus* (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Band 19, S. 30–54). Gießen: Psychosozial-Verlag.

De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861–874. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>

De Schipper, E. J., Tavecchio, L. W. C., van Ijzendoorn, M. H. & Linting, M. (2003). The relation of flexible child care to quality of center day care and children's socio-emotional functioning: A survey and observational study. *Infant Behavior and Development*, 26(3), 300–325. [http://doi.org/10.1016/S0163-6383\(03\)00033-X](http://doi.org/10.1016/S0163-6383(03)00033-X)

Deibl, I. & Hascher, T. (2017). Pädagogische Konzeption. Instrument und Grundlage zur Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(3), 141–150. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000325>

Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <http://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>

Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M. et al. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (2), 177–193. <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Bender, R. H., Ebanks, C., Henry, G. T. et al. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78 (2), 558–580. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>

Edelmann, W. & Wittmann, S. (2012). *Lernpsychologie* (7. Auflage). Weinheim: Beltz.

Egert, F., Eckhardt, A. & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. Ein narratives Review. *Frühe Bildung*, 6 (2), 58–66. <http://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>

European Child Care and Education (ECCE) Study Group. (1999). *School-age assessment of child development: Long-term impact of pre-school experiences on school success, and family-school relationships* (Final report for Work Package # 2). Verfügbar unter [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp\\_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rosbach/Ecce\\_Study\\_Group.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/ppp_lehrstuehle/elementarpaedagogik/Team/Rosbach/Ecce_Study_Group.pdf)

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Eurydice & Eurostat. (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe* (2014 Edition, Eurydice and Eurostat Report). Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/75270>

Faust, G., Kratzmann, J. & Wehner, F. (2012). Schuleintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (3), 197–212. <http://doi.org/10.1024/1010-0652/a000069>

Fessler, P. & Schneebaum, A. (2016). *The returns to preschool attendance* (Working paper Nr. 233 des Department of Economics, Wirtschaftsuniversität Wien). Verfügbar unter <https://epub.wu.ac.at/5176/1/wp233.pdf>

Fiese, B. H., Tomcho, T. J., Douglas, M., Josephs, K., Poltrock, S. & Baker, T. (2002). A review of 50 years of research on naturally occurring family routines and rituals: Cause for celebration? *Journal of Family Psychology*, 16 (4), 381–390. <http://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.381>

Fried, L. (2007). Die Entwicklung kindlichen Wissens sichtbar machen. In N. Neuß (Hrsg.), *Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten* (S. 101–124). Weinheim: Beltz.

Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte* (Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte [WiFF], Nr. 19). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter [https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf)

Gietler, C. (2017). „Keine Angst vor der Schule!“ – Kinder lernen die Schule schon vor Schuleintritt kennen. In M. Grillitsch & E. Stanzel-Tischler (Hrsg.), *Wege der Zusammenarbeit am Übergang Kindergarten – Schule. Fallstudien zu Erfahrungen aus Kooperationsprojekten* (S. 54–61). Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>



Gisbert, K. (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

Goelman, H., Forer, B., Kershaw, P., Doherty, G., Lero, D. & LaGrange, A. (2006). Towards a predictive model of quality in Canadian child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (3), 280–295.

Grillitsch, M. (2016). Begleiteter Übergang in die Schule – Formative Evaluation der Netzwerkprojekte. *KiTa aktuell Österreich*, 4 (3–4), 52–53.

Grillitsch, M. & Stanzel-Tischler, E. (2016). *Formative Evaluation der Netzwerkprojekte – Ergebnisse aus Erhebungen im Jahr 2015*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Grillitsch, M. & Stanzel-Tischler, E. (2017). *Wissenschaftliche Begleitung der Netzwerkprojekte im Schuleingangsbereich. Ergebnisse der Abschlussbefragung an Kindergärten und Volksschulen sowie (Forschungs-)Arbeiten zu den Netzwerken im Überblick*. Graz: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *FEEL-KJ. Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen* (Manual, 2. aktualisierte und ergänzte Auflage). Bern: Huber.

Haas, S., Gruber, G., Kerschbaum, H., Knaller, C., Sax, G. & Türscherl, E. (2012). *Gesundheitsfolgenabschätzung zum verpflichtenden Kindergartenjahr* (Wissenschaftlicher Ergebnisbericht). Wien: Österreichisches Bundesinstitut für Gesundheitswesen (ÖBIG). Verfügbar unter [https://gfa.goeg.at/Downloads/beispiele/Pilot%20GFA%20VKG\\_Jahr\\_FINAL.pdf](https://gfa.goeg.at/Downloads/beispiele/Pilot%20GFA%20VKG_Jahr_FINAL.pdf)

Hartel, B. (2009). Bildungsprozesse und Kompetenzerwerb am Übergang vom Kindergarten zur Volksschule. *Erziehung und Unterricht*, 159 (9–10), 882–888.

Hartel, B. (2017). *BeGIFT(ed)! Begabung lernen. Metakognitive Lerndialoge als Maßnahme der inklusiven Begabtenförderung in elementaren Bildungseinrichtungen*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

Hartmann, W. & Hartel, B. (2014). Bildungstransfer von Österreich nach Luxemburg. Non-formales Lernen in elementaren Bildungseinrichtungen. *Unsere Kinder*, 5, 11–13.

Hartmann, W., Stoll, M., Chisté, N. & Hajszan, M. (2006). *Bildungsqualität im Kindergarten: Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle*. Wien: Österreichischer Bundesverlag & Hölder-Pichler-Tempsky.

Hasselhorn, M. & Grube, D. (2006). Gedächtnisentwicklung. In W. Schneider & B. Sodian (Hrsg.), *Kognitive Entwicklung* (Enzyklopädie der Psychologie, Serie Entwicklungspsychologie, Band 2, S. 271–325). Göttingen: Hogrefe.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Heckman, J. J. (2006). *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*. *Science*, 312 (5782), 1900–1902. <http://doi.org/10.1126/science.1128898>

Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 518–542.

Herzog-Punzenberger, B. (2016). *Policy Brief #04. Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik* (Serie „Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt?“, 4). Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte, Wien. Verfügbar unter [http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2016/10/PB04\\_Kindergarten\\_16Seiten\\_k4.pdf](http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2016/10/PB04_Kindergarten_16Seiten_k4.pdf)

Hippel, A. von, Buschle, C., Schütz, J., Fuchs, S., Nittel, D., Dellori, C. et al. (2014). Pädagogische Berufe: zwischen Selbstbeschreibungen und Fremdzuschreibungen. In D. Nittel, J. Schütz & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Arbeit im System lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung* (S. 200–254). Weinheim: Juventa.

Hoekman, J. (2012). *SEN. Skala zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus*. Göttingen: Hogrefe.

Hollerer, L. (2000). Woher kommen sie – wohin gehen sie? Informationstransfer im Integrationsbereich. *Unser Weg*, 55 (3), 100–105.

Hollerer, L. (2015). Reife-Fähigkeit – Bereitschaft: Schuleingang im Spannungsfeld zwischen Entwicklungspsychologie und Bildungsbürokratie. In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schultütenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 11–22). Graz: Leykam.

Holzinger, A. (Hrsg.). (2012). *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven*. Graz: Leykam.

Holzinger, A. & Reicher-Pirchegger, L. (2011). Professionalisierung von Elementarpädagog/inn/en. In H. Harb, M. Polaschek & R. Weitlaner (Hrsg.), *Bildungsforschung. Impulse für die steirische Bildungslandschaft* (Forschungsbericht, S. 16–26). Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark. Verfügbar unter [https://www.ph-online.ac.at/phst/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=64542&pCurrPk=3915](https://www.ph-online.ac.at/phst/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=64542&pCurrPk=3915)

Honig, M.-S. (2004). Wie bewirkt Pädagogik, was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindergartenstudie. In M.-S. Honig, M. Joos, N. Schreiber & T. Betz (Hrsg.), *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik* (S. 17–38). Weinheim: Juventa.

Hopf, A., Bäumer, T. & Stecher, L. (2014). Das Nationale Bildungspanel: Längsschnittperspektiven für die Kindheits- und Jugendforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (3), 371–376.

Industriellenvereinigung (IV). (2015). *Elementarpädagogik: Beste Bildung von Anfang an*. Verfügbar unter [https://www.iv.at/media/filer\\_public/06/6c/066ca521-0bc8-4e5e-8fe3-05dfb09d6748/doc\\_4509.pdf](https://www.iv.at/media/filer_public/06/6c/066ca521-0bc8-4e5e-8fe3-05dfb09d6748/doc_4509.pdf)

Jäckl, C. & Moser, H. (2017). *Alternative Leistungsbewertung in der Grundschule* (Bundesministerium für Bildung [BMB], Hrsg.; Leitfäden zur Grundschulreform, Band 2). Wien: Bundeszentrum für lernende Schulen (ZLS). Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs\\_alb\\_grundschule.pdf?67of5](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/vs_alb_grundschule.pdf?67of5)

Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2015). *KABC-II. Kaufman Assessment Battery for Children – II* (Deutschsprachige Fassung von P. Melchers und M. Melchers). Frankfurt: Pearson.

Keller, K., Trösch, L. M. & Grob, A. (2013). Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindlicher Bildungsforschung* (S. 85–96). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_6](http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_6)

Kelley, P. & Camilli, G. (2007). *The impact of teacher education on outcomes in center-based early childhood education programs. A meta-analysis* (Working paper des National Institute for Early Education Research [NIEER]). Verfügbar unter <http://nieer.org/wp-content/uploads/2016/08/TeacherEd.pdf>

Klamert, S., Hackl, M., Hannes, C. & Moser, W. (2013). *Rechtliche Rahmenbedingungen für elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich*. Wien: Institut für Kinderrechte & Elternbildung. Verfügbar unter [https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Rechtliche\\_Rahmenbedingungen\\_elementarpaedagogische\\_Einricht.pdf](https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Rechtliche_Rahmenbedingungen_elementarpaedagogische_Einricht.pdf)

Kluczniok, K. & Rossbach, H.-G. (2014). Probleme beim Übergang vom Kindergarten zur Grundschule – Wahrheit oder Mythos? In A. Liegmann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 13–22). Münster: Waxmann.

Koch, B. (2013a). Elementarpädagogische Forschung in Österreich. Ein Überblick. In C. Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (S. 13–22). Graz: Leykam.

Koch, B. (2013b). Professionalisierung der Elementarpädagogik – Eine Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 163 (1–2), 171–181.

Koch, B. (2014). Institutionelle Kinderbetreuung in Österreich. Status und Herausforderungen. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. 3–26). Wien: KiTa aktuell.

Krenn-Wache, M. (2017a). „EMPÖRT EUCH!“ Zur Situation der Elementarpädagogik in Österreich. *KiTa aktuell Österreich*, 5 (5), 96.

Krenn-Wache, M. (2017b). *Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Österreich*. Verfügbar unter [http://seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/OESTERREICH\\_Fruehpaedagogisches\\_Personal.pdf](http://seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/OESTERREICH_Fruehpaedagogisches_Personal.pdf)

Krenz, A. (2013). Quo Vadis Elementarpädagogik? Bildung zwischen „Bildungsoffensive“ und „Bildungswahn“. *Euromentor Journal*, IV (1), 14–24. Verfügbar unter <http://euromentor.ucdc.ro/2013/euromentor-engleza-28.03-vol-4-nr1.pdf>

Kretschmann, R. (2004). „Pädagnostik“ – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. In H. Bartnitzky & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Pädagogische Leistungskultur: Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern* (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118, S. 180–215). Frankfurt/Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule.

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55–68). Münster: Waxmann.

Leu, H. R. (2005). Kontroverse Perspektiven auf die Festlegung von Qualitätskriterien. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 13–30). München: Deutsches Jugendinstitut.

Lex-Nalis, H. (2013). „Pädagogen/innenbildung NEU“ auch für Kindergartenpädagogen/innen? *KiTa aktuell Österreich*, 1 (1), 2–4.

Linke, M., Stoll, M. & Hartel, B. (2012). *Feststellungsverfahren zur Bestimmung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen*. Projekt des Charlotte Bühler Instituts (Wien) in Kooperation mit PädQUIS (Berlin). Poster anlässlich des Festsymposiums „20 Jahre Charlotte Bühler Institut“ (20.01.2012), Wien. Verfügbar unter [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/08/PosterQualität\\_final.pdf](http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/08/PosterQualität_final.pdf)

Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.). (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C. & Wong, T. W. G. (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment* (Campbell Systematic Reviews 2017/1). Verfügbar unter [https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/0224\\_ECG-Manning-Teacher\\_qualifications.pdf](https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/0224_ECG-Manning-Teacher_qualifications.pdf)

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, A., Ariescu, E., Penderi, K., Rentzou, A. et al. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development* (Arbeitsbericht des CARE project [Curriculum quality analysis and impact review of European Early Childhood Education and Care]). Verfügbar unter <http://ecec-care.org/resources/publications/>

Messner, E., Krainz-Dürr, M. & Fischer, R. (2018). Lehrer/innenbildung in Österreich. PädagogInnenbildung NEU – ein Jahrhundertgesetz. In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner & J. Thonhauser (Hrsg.), *Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft. Zum 80. Geburtstag von Peter Posch* (S. 130–143). Münster: Waxmann.

Meyer, H. & Walter-Laager, C. (2012). *Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Mitterlehner, R. (2014). Geleitwort. In B. Koch (Hrsg.), *Handbuch Kindergartenleitung. Das ABC der Führungskräfte in der Elementarpädagogik* (S. IX). Wien: KiTa aktuell.

Müller, F. H., Kemethofer, D., Andreitz, I., Nachbaur, G. & Soukup-Altrichter, K. (2019). Lehrerfortbildung und Lehrerweiterbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 99–142). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-3>

Neubauer, A. & Stern, E. (2007). *Lernen macht intelligent. Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Neue Volkspartei & Freiheitliche Partei Österreichs. (2017). *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. Wien: Bundeskanzleramt. Verfügbar unter [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungs%ADprogramm\\_2017%E2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungs%ADprogramm_2017%E2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6)

Niederle, C., Michelic, E. & Lenzeder, F. (1975). *Bildung und Erziehung im Kindergarten: Bildungs- und Erziehungsziele, methodische Hinweise, praktische Anregungen*. Wien: Westermann.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting strong. Early childhood education and care policy. Länderbericht für Österreich*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/dataoecd/57/58/36657509.pdf>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014). *Education at a glance 2014. OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD indicators on early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Engaging young children. Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

Paschon, A., Atzmannstorfer, M. & Obex, T. (2013). Zum Kompetenzaufbau von ElementarpädagogInnen. *KiTa aktuell Österreich*, 1 (4), 90–93.

Paschon, A. & Wustmann, C. (2012). Gründung einer Sektion Elementarpädagogik. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 2 (2), 181–184. <http://doi.org/10.1007/s35834-012-0035-3>

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33 (3), 444–458.

Pojer, W. & Zollneritsch, J. (2017). *Gemeinsame Vorstellungen der Volksschule der Zukunft*. Positionspapier der Resonanzgruppe Primar des Landesschulrats für Steiermark, der Pädagogischen Hochschule Steiermark und der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz-Seckau. Verfügbar unter [https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Positionspapier\\_Volksschule\\_der\\_Zukunft.pdf](https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Positionspapier_Volksschule_der_Zukunft.pdf)

Reicher-Pirchegger, L. (2012). Aufbruch oder Umbruch. Reformabsichten und Berufsbild im elementarpädagogischen Kontext. In A. Holzinger (Hrsg.), *Frühe Bildung. Projekte, Befunde, Perspektiven* (S. 15–39). Graz: Leykam.

Reicher-Pirchegger, L. (2014). Der Schulanfang – Ein neuer Anfang? Bildungswege vom Kindergarten in die Volksschule als weiterhin existierende Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 164 (5–6), 387–397.

Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“* (Abschlussbericht). Im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg. Verfügbar unter [https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank\\_DE/Sag\\_Mal\\_Was/Dokumente/EVAS\\_Abschlussbericht\\_mit-Anhang\\_und\\_Vorspann\\_und\\_Danksagung\\_21-04-2010.pdf](https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf)

Saalbach, H., Grabner, R. H. & Stern, E. (2013). Lernen als kritischer Mechanismus geistiger Entwicklung: Kognitionspsychologische und neurowissenschaftliche Grundlagen frühkindlicher Bildung. In M. Stamm & D. Edelman (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 97–112). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_7](http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_7)

Saalbach, H. & Schalk, L. (2011). Preschoolers' novel noun extensions: Shape in spite of knowing better. *Frontiers in Psychology*, 2 (317), 1–12. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00317>

Salchegger, S., Höller, I., Herzog-Punzenberger, B. & Breit, S. (2018). *Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die Deutschkompetenz von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten*. Manuskript in Vorbereitung.

Schmidt, T., Roux, S. & Kammermeyer, G. (2017). Erziehungsziele (früh-)pädagogischer Fachkräfte beim Berufseinstieg. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 237–256). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5\\_11](http://doi.org/10.1007/978-3-658-15023-5_11)

Schmidt, T. & Smidt, W. (Hrsg.). (2018). *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit*. Münster: Waxmann.

Schnider, A., Fischer, R., Härtel, P., Hopmann, S. T., Koenne, C., Niederwieser, E. et al. (2011). *PädagogInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF). Verfügbar unter [https://bildung.bmbwf.gv.at/pbneu\\_endbericht\\_20840.pdf?5i8269](https://bildung.bmbwf.gv.at/pbneu_endbericht_20840.pdf?5i8269)

Schober, B., Schultes, M.-T., Kollmayer, M. & Lüftenegger, M. (2019). Implementierung von Reformen im Bildungsbereich. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 455–484). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2018-2-11>

Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017). Österreich – Kontextuelle Schlüsseldaten. In I. Schreyer & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogische Personalprofile in 30 Ländern mit Schlüsseldaten zu den Kita-Systemen* (S. 735–748). Beitrag einzeln verfügbar unter [http://seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/OESTERREICH\\_Schlusseldaten.pdf](http://seeepro.eu/Deutsch/Pdfs/OESTERREICH_Schlusseldaten.pdf)

Scopelliti, M. & Musatti, T. (2013). Parents' view of child care quality: Values, evaluations, and satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 22 (8), 1025–1038. <http://doi.org/10.1007/s10826-012-9664-3>

Shinn, M. (2003). Understanding Implementation of Programs in Multilevel Systems. *Prevention & Treatment*, 6 (1), Article ID 22. <http://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.622c>

Shonkoff, J. P. & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, D.C.: National Academy Press.

Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Münster: Waxmann.

Smidt, W. (2017, September). *Anmerkungen zur Entwicklung der universitären Elementarpädagogik in Österreich*. Eingeladener Vortrag auf der Jahrestagung der Nachwuchswissenschaftler/innen der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in der Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE), Innsbruck.

Smidt, W. (2018). Early childhood education and care in Austria: Challenges and education policies. *Early Child Development and Care*, 188 (5), 624–633. <http://doi.org/10.1080/03004430.2017.1403431>

Smidt, W. & Burkhardt, L. (2018). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 463–486). Münster: Waxmann.

Smidt, W., Burkhardt, L., Endler, V., Kraft, S. & Koch, B. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63 (2), 121–138.

Smidt, W., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37, 96–106. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.002>

Söderström, M., Boldemann, C., Sahlin, U., Mårtensson, F., Raustorp, A. & Blennow, M. (2013). The quality of the outdoor environment influences childrens health – a cross-sectional study of preschools. *Acta Paediatrica*, 102 (1), 83–91. <http://doi.org/10.1111/apa.12047>

Spieß, C. K. (2010). Ökonomie frühkindlicher Bildung und Betreuung – Aktuelle Ergebnisse aus dem deutschsprachigen Forschungsraum. *Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung*, 79 (3), 5–10. <http://doi.org/10.3790/vjh.79.3.5>

Stamm, M. (2018). Schulfähigkeit revisited. *Erziehung und Unterricht*, 168 (1–2), 19–25.

Stamm, M. & Edelmann, D. (2013). Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 325–341). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_23](http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_23)

Stanzel-Tischler, E. (2013a). Begleitende Evaluation früher Sprachförderung im Kindergarten. *KiTa aktuell Österreich*, 1, 15–17.

Stanzel-Tischler, E. (2013b). Frühkindliche Bildungsforschung in Österreich. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 197–209). Wiesbaden: Springer VS. [http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_14](http://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_14)

Stanzel-Tischler, E. (Hrsg.). (2013c). *BIFIE-Report 10/2013: Häuslicher Unterricht in der Schulingangphase. Ausmaß – Motive der Eltern – Schulische Rahmenbedingungen*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/material/begleitforschung-und-andere-evaluationen/evaluationsprojekte/>

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–31). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2009-2-A1>

Stanzel-Tischler, E. & Wolf, W. (2012). Reif für die Schule? – Reif für das Kind? Die Schulingangphase im Umbruch. In W. Wolf, J. Freund & L. Boyer (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 31–45). Wien: Jugend und Volk.

Statistik Austria (Hrsg.). (2008). *Kindertagesheimstatistik 2007/08*. Wien: Verlag Österreich.

Statistik Austria. (2017a). *Entwicklung des Kindertagesheimbesuchs 5-jähriger Kinder 2008–2016*. Verfügbar unter dem Reiter „Weitere Informationen“ unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kindertagesheime\\_kinderbetreuung/index.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html)

Statistik Austria. (Hrsg.). (2017b). *Kindertagesheimstatistik 2016/17*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html)

Statistik Austria. (Hrsg.). (2018a). *Kindertagesheimstatistik 2017/18*. Wien: Verlag Österreich. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/services/publikationen/5/index.html](http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html)

Statistik Austria. (2018b). *Über 40.000 mehr unter Dreijährige in Kinderbetreuungseinrichtungen als noch vor zehn Jahren* [Pressemitteilung]. Verfügbar unter [https://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/menschen\\_und\\_gesellschaft/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/kindertagesheime\\_kinderbetreuung/117775.html](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/117775.html)

Sylva, K., Melhuish E., Sammons P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. & Elliot, K. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education Project – Zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen in England. In G. Faust, M. Götz, H. Hacker & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich* (S. 154–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Textor, M. (2002). Der Bildungsauftrag des Kindergartens. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch Online*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/844.html>

Thole, W., Milbradt, B., Göbel, S. & Reißmann, M. (2016). *Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen*. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-11699-6>

Thole, W. & Polutta, A. (2011). Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57. Beiheft, 104–121. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7089/pdf/Thole\\_Polutta\\_Professionalitaet\\_und\\_Kompetenz.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7089/pdf/Thole_Polutta_Professionalitaet_und_Kompetenz.pdf)

Thomann, H. (2013). *Verbindliche Richtlinien zur begleiteten Aufnahme von schulpflichtigen Kindern in die Volksschule*. Landesschulrat für Steiermark, GZ.: ISchul7/11-2013. Verfügbar unter <https://www.lsr-stmk.gv.at/de/Documents/Richtlinien%20Aufnahme%20Volksschule.pdf>

Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* [Themenheft]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Beiheft, 16–35. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7267/pdf/Tietze\\_Qualitaets-sicherung\\_im\\_Elementarbereich.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7267/pdf/Tietze_Qualitaets-sicherung_im_Elementarbereich.pdf)

Tietze, W. (2010). Bildungspsychologie des Vorschulbereichs. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 50–69). Göttingen: Hogrefe.

Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B. et al. (2013). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: das netz.

Tietze, W. & Förster, C. (2005). Allgemeines pädagogisches Gütesiegel für Kindertageseinrichtungen. In A. Diller, H. R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Der Streit ums Gütesiegel. Qualitätskonzepte für Kindertageseinrichtungen* (S. 31–66). München: Deutsches Jugendinstitut.

Tran, H. & Winsler, A. (2011). Teacher and center stability and school readiness among low-income, ethnically diverse children in subsidized, center-based child care. *Children and Youth Services Review*, 33 (11), 2241–2252. <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.07.008>



Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. & Bowles, R. (2009). Preschoolers' exposure to language stimulation in classrooms serving at-risk children: The contribution of group size and activity context. *Early Education and Development*, 20 (1), 53–79. <http://doi.org/10.1080/10409280802206601>

Universität Salzburg (Hrsg.). (2017, Dezember). 21. Verordnung des Vizerektors für Lehre über die Studienergänzung „Elementarpädagogik“ an der Paris-Lodron-Universität Salzburg (PLUS). Mitteilungsblatt – Sondernummer der Paris-Lodron-Universität Salzburg (Studienjahr 2017/2018, 7. Stück). Verfügbar unter [https://online.uni-salzburg.at/plus\\_online/wb-Mitteilungsblaetter.display?pNr=2302788](https://online.uni-salzburg.at/plus_online/wb-Mitteilungsblaetter.display?pNr=2302788)

Viernickel, S. & Fuchs-Rechlin, K. (2015). Expertise: Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensele & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (2. Auflage, S. 11–130). Freiburg: Herder.

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation* (Expertise, 2. Auflage). Berlin: Alice-Salomon Hochschule. Verfügbar unter [https://www.gew.de/suche/?L=0&id=21&tx\\_solr%5Bq%5D=viernickel](https://www.gew.de/suche/?L=0&id=21&tx_solr%5Bq%5D=viernickel)

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walter-Laager, C. & Meier Magistretti, C. (2016). *Literaturstudie und Good-Practice-Kriterien zur Ausgestaltung von Angeboten der frühen Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien* (Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 6/16). Bern: Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV). Verfügbar unter [https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop\\_mimes\\_bbl/8C/8CDCD4590EE41EE6AA837B8196662F8A.pdf](https://www.bundespublikationen.admin.ch/cshop_mimes_bbl/8C/8CDCD4590EE41EE6AA837B8196662F8A.pdf)

Walter-Laager, C., Pfiffner, M. & Fasseing Heim, K. (2014). *Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik*. Bern: hep.

Walter-Laager, C., Pözl-Stefanec, E., Gimplinger, C. & Mittischeck, L. (2018). *Gute Qualität in der Bildung und Betreuung von Kleinstkindern sichtbar machen. Arbeitsmaterial für Aus- und Weiterbildungen, Teamsitzungen und Elternabende*. Graz: Karl-Franzens-Universität, Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Elementarpädagogik. Verfügbar unter [https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft\\_GQSM\\_Gute\\_Qualitaet\\_sichtbar\\_machen.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/krippenqualitaet/Begleitheft_GQSM_Gute_Qualitaet_sichtbar_machen.pdf)

Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments – a review of the literature*. Verfügbar unter [http://cscce.berkeley.edu/files/2003/Early\\_Ed\\_Quality.pdf](http://cscce.berkeley.edu/files/2003/Early_Ed_Quality.pdf)

Wohlhart, D., Böhm, J., Grillitsch, M., Oberwimmer, K., Soukup-Altrichter, K. & Stanzel-Tischler, E. (2016). Die österreichische Volksschule. In M. Bruneforth, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 17–58). Graz: Leykam. <http://doi.org/10.17888/nbb2015-2-1>

Wolf, W. (Hrsg.). (2018). *Lehrplan der Volksschule. Stand der Gesetzgebung: 1. Jänner 2018*. Graz: Leykam.

---

Zollneritsch, J. (2015). Die österreichische Schule. Von der Selektion zur Inklusion? In L. Hollerer & E. Amtmann (Hrsg.), *Schulhüttenkinder reloaded. Entwicklungspsychologische und didaktische Aspekte* (S. 37–42). Graz: Leykam.