

MIGRATION UND MEHRSPRACHIGKEIT –
WIE FIT SIND WIR FÜR DIE VIELFALT?



POLICY BRIEF #04

Kindergartenbesuch und Elementar- pädagogik



Einleitung

Im vorliegenden Policy Brief geht es um die Langzeitwirkung der Elementarpädagogik. Dieser Begriff umfasst im österreichischen Sprachgebrauch die Kinderkrippen (0- bis 2-Jährige) und die Kindergärten (3- bis 5-Jährige). Ein wesentliches Thema, das in Österreich erst vor rund 15 Jahren in der politischen

Diskussion angekommen ist, ist die Besuchsdauer elementarpädagogischer Institutionen von Kindern aus zugewanderten Familien und die daraus resultierende Unterstützung ihrer Entwicklung. In der Öffentlichkeit dominieren dabei stark vereinfachte Vorstellungen von „den Migranten“, die sich hinsichtlich der Besuchsdauer angeblich auf eine bestimmte Weise oder jedenfalls anders als die „Einheimischen“ verhalten.

Österreich verfügt derzeit über verhältnismäßig wenig Detailwissen, wie sich die äußeren Rahmenbedingungen und die internen Mechanismen seiner elementarpädagogischen Institutionen auf die Entwicklung von Kindern aus unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen auswirken. Dafür braucht es nach wissenschaftlichen Methoden erhobene Daten. Nur wenige Datensätze sind bislang geeignet, Hypothesen, die eine solche Perspektive einnehmen, zu überprüfen. Die BIST-Daten sind die bislang besten Daten zur differenzierten Erforschung nach Herkunftsgruppen, die vorliegenden Analysen die ersten hinsichtlich der Unterschiede in der Besuchsdauer elementarpädagogischer Einrichtungen in den österreichischen Bundesländern.

Daraus folgen überraschende Erkenntnisse, die den üblichen Annahmen zur überragenden Bedeutung des Herkunftslandes bzw. der „Kultur“ widersprechen. Zusätzlich werden Erkenntnisse aus anderen Ländern herangezogen, die sich auf spezifische Langzeituntersuchungen zur Qualität elementarpädagogischer Angebote stützen.

Die Testung der Bildungsstandards und ihre Begleitfragebögen ermöglichen zum ersten Mal in der Geschichte der österreichischen Schule einen genauen Blick auf die Vielfalt der SchülerInnen – die sozialen Milieus, Sprachen und Herkunftsländer. Zusätzlich können Unterschiede zwischen sozial-räumlichen Kategorien wie Gemeindegrößenklassen in Bundesländern herausgearbeitet werden. Dazu wurden die Daten der ersten BIST-Testung 2012 (8. Schulstufe, Mathematik) verwendet, fallweise auch die Testungen des Folgejahrs 2013 in Mathematik (4. Schulstufe) und Englisch (8. Schulstufe). Die Ergebnisse werden in Form von sieben Policy Briefs zur Information der breiten Öffentlichkeit aufbereitet. Die Policy Briefs bestehen jeweils aus fünf Teilen: Internationaler Forschungsstand, Datenanalyse, Schlussfolgerungen, Beispiele guter Praxis, Kurzzusammenfassung.

Impressum

Medieninhaber: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Prinz-Eugen-Straße 20–22, 1040 Wien, Telefon: (01) 501 65 0

Offenlegung gem. § 25 MedienG: siehe wien.arbeiterkammer.at/impressum

Zulassungsnummer: AK Wien 02Z34648 M / ISBN: 978-3-7063-0652-2

Auftraggeberin: AK Wien, Bildungspolitik

Autorin: Barbara Herzog-Punzenberger (barbara.herzog-punzenberger@jku.at) / Fachliche Betreuung: Philipp Schnell, Oliver Gruber
Grafik und Gestaltung: José Coll/Studio B.A.C.K. / Druck: AK Wien

Verlags- und Herstellungsort: Wien © 2017: AK Wien, Stand Oktober 2017

Im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien

Rückfragen: Dr. Oliver Gruber, oliver.gruber@akwien.at, (01) 501 65 12892

1) Forschungsstand

Der Besuch elementarpädagogischer Einrichtungen ist ein umstrittenes Feld. Es stellt die Vorstellung der Familie als besten und daher alleinigen Aufenthaltsort für Kinder infrage. In dieser Vorstellung stört die Bildungsinstitution eine idealisierte frühkindliche Welt des unbeeinflussten Spielens. In Österreich glauben im Jahr 2016 noch immer 42% der unter 45-jährigen Mütter, dass Vorschulkinder leiden würden, wenn ihre Mütter arbeiten (siehe Generations and Gender Survey). Was sagt aber nun die wissenschaftliche Forschung zu den Langzeitfolgen des Besuchs einer elementarpädagogischen Einrichtung?

Weithin bekannt sind die Analysen des US-amerikanischen Ökonomen und Nobelpreisträgers James Heckman (2011). Er berechnete die Renditen für die Gesellschaft aus Investitionen in die Qualität der Elementarbildung – vor allem, wenn qualitativ hochwertige Einrichtungen für Kinder aus sozial benachteiligten Familien zur Verfügung gestellt werden. Heckman konnte zeigen, dass sich, neben den kognitiven Langzeitwirkungen etwa hinsichtlich der Mathematik oder des Sprachvermögens, eine vorteilhafte sozial-emotionale Entwicklung auch auf viele andere Bereiche des Erwachsenenlebens (wie etwa Gesundheit und Arbeitswelt) positiv auswirkt.

Das englische *Effective Pre-school and Primary Education Projekt EPPSE*, eine der aktuellsten europäischen Untersuchungen zu den Langzeiteffekten des Kindergartenbesuchs, wurde zwischen 1997 und 2013 durchgeführt. Begleitet wurden 3.000 Kinder von ihrer frühen Kindheit (3 Jahre) bis in die Grundschule, 2.600 davon sogar bis zum Alter von 16 Jahren. Das Ziel war, die wichtigsten Einflussfaktoren in ihrer

Entwicklung zu untersuchen und Unterschiede in Schulerfolg und sozialem Verhalten zu erklären. Zum besseren Verständnis muss berücksichtigt werden, dass die Schulpflicht in England mit 5 Jahren (durchschnittliches Alter bei Schulbeginn war 4 Jahre und 9 Monate) beginnt, weswegen beispielsweise ein zweijähriger Besuch bedeutet, dass das Kind im dritten und vierten Lebensjahr eine elementarpädagogische Einrichtung besuchte. Die Ergebnisse zur Wirkung der elementarpädagogischen Institutionen sind bereinigt von diversen Hintergrundfaktoren wie Geburtsgewicht, Geschlecht, Bildungsstand und Beruf der Eltern, in der Familie gesprochene Sprache und häusliches Lernumfeld. Die Langzeitergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden (vgl. Sylva, Taggart et al 2010; Sylva et al 2014):

Dauer des Kindergartenbesuchs:

1. Der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung fördert die kindliche Entwicklung. Der Unterschied zwischen keinem Besuch und einem mindestens zweijährigen Besuch (drittes und viertes Lebensjahr) betrug im 16. Lebensjahr 51 Punkte Kompetenzvorsprung in Mathematik und Englisch.
2. Die Dauer des Besuchs spielt eine bedeutende Rolle.
3. Ein früher Beginn steht nicht nur mit einer besseren kognitiven Entwicklung, sondern auch mit verstärkter Selbständigkeit, Konzentration und einem besseren Sozialverhalten in Zusammenhang.
4. Der ganztägige Besuch brachte keine Vorteile im Vergleich zum halbtägigen Besuch.

Das Ziel der EPPSE-Studie war, die wichtigsten Einflussfaktoren in der kindlichen Entwicklung zu untersuchen und Unterschiede in Schulerfolg und sozialem Verhalten zu erklären.

Qualität des Kindergartens:

5. Unterschiedliche Einrichtungen (je nach Lehrplan bzw. Ausrichtung) hatten eine unterschiedlich starke Wirkung auf die kindliche Entwicklung.
6. In Einrichtungen, in denen die kognitive und soziale Entwicklung als sich ergänzend und gleich wichtig betrachtet wurde, erzielten die Kinder in allen Bereichen größere Fortschritte.
7. Die Qualität der elementarpädagogischen Einrichtung wirkt sich auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder aus.
8. Höhere Qualität wurde in Einrichtungen mit höher ausgebildetem Personal festgestellt, was sich in einer besseren Entwicklung der Kinder zeigte.
9. Wirksame Pädagogik beinhaltet eine Interaktion, die traditionell mit dem Begriff „Unterrichten“ verbunden wird: eine Versorgung mit Lernumgebungen und *sustained shared thinking* (entspricht in etwa „über einen Sachverhalt gemeinsam länger nachdenken“), um den Denkprozess des Kindes anzuregen.
10. Der Besuch des Kindergartens hatte nur dann einen Einfluss auf prosoziales Verhalten mit 16 Jahren, wenn der Kindergarten eine hohe Qualität aufgewiesen hatte. Ansonsten hatte der Besuch mehr als zehn Jahre später keinen Einfluss mehr auf das soziale Verhalten.

Differenzierte Wirkung:

11. Kinder von Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen konnten besonders stark profitieren. Der Effekt des Besuchs einer qualitativ hochwertigen Einrichtung war bei ihnen größer als bei Kindern, deren Eltern hohe Abschlüsse aufwiesen.
12. Besonders stark war der Effekt im sprachlichen Bereich bei jenen, die zuhause nicht Englisch sprachen.

13. Sozial benachteiligte Kinder erzielten in sozial durchmischten Einrichtungen bessere Ergebnisse als in sozial homogenen, d.h., es ist von Vorteil, wenn Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten dieselbe Einrichtung besuchen.
14. Die Quote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei Schulbeginn konnte durch frühen und hochqualitativen Kindergartenbesuch (ab 2 Jahren Besuchsdauer) um ein Drittel gesenkt werden.

Eltern als Bildungspartner:

15. Das häusliche Lernumfeld, also wie aktiv sich die Eltern mit ihren Kindern beschäftigten, hatte einen größeren Einfluss auf die kognitive Entwicklung der Kinder als der Bildungsabschluss oder das Einkommen der Eltern.

Um noch besser zu verstehen, welche Faktoren für hohe Qualität ausschlaggebend sind, wurden Einrichtungen mit hoher Wirksamkeit in intensiven Fallstudien untersucht. Dies waren Einrichtungen, die *die Entwicklung der Kinder stärker zu fördern imstande waren, als (von den Hintergrundfaktoren der Kinder) zu erwarten gewesen wäre*. Jede dieser Einrichtungen förderte beide Aspekte, und nicht entweder nur die kognitive oder nur die soziale Entwicklung. Nicht überraschend war, dass sich die Qualität der Interaktion zwischen Kindern und MitarbeiterInnen der Einrichtungen als besonders wichtig herausstellte. Können die Erwachsenen Wärme vermitteln und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, so entwickeln die Kinder höhere soziale Kompetenzen. In den Fallstudien der 12 überdurchschnittlich wirksamen Einrichtungen wurden fünf Bereiche als entscheidend ermittelt:

1. Die Qualität der verbalen Interaktion zwischen Personal und Kindern.

Können die Erwachsenen Wärme vermitteln und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, so entwickeln die Kinder höhere soziale Kompetenzen.

2. Die Kenntnis und das Verständnis des Lehrplans durch das Personal.
3. Die Kenntnis des Personals über das Lernverhalten kleiner Kinder.
4. Die Kompetenz des Personals beim Lösen von Konflikten zwischen Kindern.
5. Die Unterstützung der Eltern durch das Personal bei der Frage, wie diese ihre Kinder zu Hause fördern können.

Diese fünf Bereiche sind entscheidend, um Kindern nicht nur eine adäquate Betreuung zur Verfügung zu stellen, sondern ihnen eine bessere sozio-emotionale und kognitive Entwicklung zu ermöglichen, als aufgrund ihrer sonstigen Ausgangsbedingungen zu erwarten gewesen wäre. Diese Bereiche wurden in den 141 untersuchten Institutionen von höher ausgebildetem Personal besser erfüllt als von niedriger ausgebildetem. Die Qualität einer Einrichtung scheint also stark an die Frage der Ausbildung des Personals und der Leitung geknüpft zu sein.

Auch in den USA sind Fragen der Qualität elementarpädagogischer Einrichtungen und insbesondere der Förderung von Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien Ausgangspunkt für politische Maßnahmen und Forschungen. So wurde bereits vor 50 Jahren das *Head Start Program* gegründet, um Kindern aus benachteiligten Familien bereits vor Schulbeginn öffentlich finanzierte, qualitativ hochwertige Betreuungs- und Bildungsinstitutionen zur Verfügung zu stellen. Seit Jahrzehnten wird von den Programmverantwortlichen in Zusammenarbeit mit PraktikerInnen im Bereich der sprachlichen und kulturellen Vielfalt intensive Entwicklungsarbeit für qualitativ hochwertige elementarpädagogische Einrichtungen geleistet. Aus der Zusammenschau einschlägiger Forschung werden Leitlinien für den Transfer in die Praxis zusammengestellt. Als Grundprämisse gilt, dass sich jede Einrichtung responsiv zu den Kindern und Familien verhalten soll, die im jeweiligen Jahr die Einrichtung besuchen.

Die Sprachentwicklung mehrsprachiger Kinder wird ausführlicher in Policy Brief Nr.2 be-

Multikulturelle Prinzipien im Head Start Program

1. Jeder Mensch ist kulturell verwurzelt.
2. Die kulturellen Hintergründe der Familien, die im jeweiligen Jahr die Einrichtung besuchen, sind eine wesentliche Ausgangsbasis für die kulturelle Programmgestaltung dieses Jahres.
3. Ein kulturell relevantes und vielfältiges Programm braucht akkurate Information über Kulturen und die Korrektur von Stereotypen.
4. Kulturell relevante Elemente zu adressieren, und das Programm entsprechend anzupassen, ist Bestandteil einer hochwertigen Praxis.
5. Jedes Individuum hat das Recht, seine Identität zu behalten und gleichzeitig die Fähigkeiten zu entwickeln, um in unserer vielfältigen Gesellschaft zu funktionieren.
6. Effektive Pädagogik für Kinder, die in ihrer Familie eine andere Sprache sprechen, basiert auf einer kontinuierlichen Entwicklung der Familiensprache während der Erwerb der „Unterrichtssprache“ fachgerecht gefördert wird.
7. Ein kulturell relevantes Programm braucht Personal, das gegenüber den Familien sowohl reflektiert als auch responsiv agiert.
8. Ein multikulturelles Programm befähigt die Kinder Sensibilität, Respekt und Wertschätzung gegenüber kulturellen Differenzen zu entwickeln.
9. Ein kulturell relevantes und vielfältiges Programm untersucht institutionelle und persönliche Vorurteile und baut sie ab.
10. Die Praktiken in einem kulturell relevanten und vielfältigen Programm sind in allen Systemen und Dienstleistungen inkorporiert und für alle Erwachsenen und Kinder vorteilhaft.

sprochen. Kurz sollen jedoch die wichtigsten Schlussfolgerungen eines aktuellen Forschungsüberblicks zu Mehrsprachigkeit im Kindergarten berichtet werden (University of Stanford Graduate School of Education: Goldenberg, Hicks & Lit 2013):

1. Zweisprachige Modelle besitzen Vorteile gegenüber einsprachigen: Bisher gibt es keine Untersuchung, die darauf hinweist, dass die Zweitsprache/Unterrichtssprache in einem Kindergarten mit fachgerechter Zweisprachigkeit weniger gut entwickelt wird als in einem einsprachigen.
2. Das Beherrschen einer zweiten Sprache hat viele Vorteile: neben der Kommunikationsfähigkeit mit SprecherInnen der jeweiligen Sprachen auch höhere Leistungen bei zahlreichen Gehirnfunktionen und die Verzögerung von Demenz um 3-4 Jahre.
3. Die Interaktion zwischen einem Kind und Erwachsenen in der Sprache, die das Kind besser beherrscht, führt eher zu komplexen sprachlichen Interaktionen als Interaktionen, die nur in der Zweitsprache/Unterrichtssprache durchgeführt werden.
4. PädagogInnen in zweisprachigen Gruppen bewerten die Kinder hinsichtlich Frustrationstoleranz, Selbstbestimmung und sozialer Fähigkeiten besser.
5. Auch wenn die Gruppen nicht vollständig zweisprachig geführt wurden, ist es für das Verständnis der Kinder sehr hilfreich, wenn

Bezüge zwischen den Sprachen hergestellt und Erklärungen von unbekanntem Begriffen in der Erstsprache zur Verfügung gestellt werden.

6. Die Familien in der Sprachentwicklung der Kinder zu unterstützen, ist unabhängig von der jeweiligen Familiensprache dienlich. Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Eltern an Unterstützung interessiert sind, wenn sie fokussierte Angebote in einer respektvollen Art und Weise übermittelt bekommen.

Im Unterschied zum englischsprachigen Raum war der elementarpädagogische Bereich in Österreich bisher kaum Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen. Auch in Deutschland wurde wiederholt auf die fehlende Datenlage hinsichtlich der Qualität der Kindergärten hingewiesen. Lange Zeit galt in traditionellen Milieus der Kindergarten als zweite Wahl im Vergleich zur Betreuung zuhause. Die Kinderkrippe wurde als Notlösung angesehen. Diese Haltung ist ideengeschichtlich betrachtet als Teil des Typus „konservativer Wohlfahrtsstaat“ (Esping-Anderson 1990) zu sehen, der, aufbauend auf das Bismarck'sche Sozialversicherungssystem, neben anderen Elementen durch die Förderung traditioneller Familienstrukturen gekennzeichnet ist (vgl. Dörfler et al 2014). Die familiären Voraussetzungen wurden als gegeben vorausgesetzt und das Wohl des Kindes sowie eine differenzierte Förderung durch gezielte Bildungsinhalte hintangestellt.

Generelle Vorteile einer ausschließlich familiären Betreuung für die soziale und kognitive Entwicklung der Kinder, etwa im Vergleich zu qualitativ hochwertiger institutioneller Betreuung, können empirisch nicht bestätigt werden.

II) Datenanalysen

In diesem Abschnitt werden die Analyseergebnisse von drei Datensätzen vorgestellt: die BIST-Daten 2012 der achten Schulstufe, die TIES-Daten 2008 der erwachsenen 2. Generation, die BIST-Daten 2013 der vierten Schulstufe.

Unterschiede des Kindergartenbesuchs zwischen den und innerhalb der Herkunftsgruppen

Die in der Überprüfung der Bildungsstandards Mathematik BIST 2012 befragten SchülerInnen (hauptsächlich Geburtenjahrgänge 1997/1998) besuchten zu einer Zeit elementarpädagogische Einrichtungen (1999-2004), in der das letzte Kindergartenjahr noch nicht verpflichtend war. Im Bundesdurchschnitt besuchten allerdings nur 3% dieser Geburtenjahrgänge keinen Kindergarten. Wie oben beschrieben, stellt ein mehrjähriger Kindergartenbesuch einen klaren Vorteil für Kinder dar. Welche Kinder besuchen also wie lange elementarpädagogische Einrichtungen? In dieser Policy Brief-Serie steht das Thema Migration und Mehrsprachigkeit im Mittelpunkt, weshalb diese Aspekte einer genaueren Betrachtung unterzogen werden. Hängt die Besuchsdauer mit bestimmten Herkunftsgruppen zusammen? Liegt es ausschließlich an den Eltern, ab welchem Alter ihre Kinder in eine Kinderkrippe oder einen Kindergarten gehen?

Oftmals wird ein bestimmtes Verhalten einer bestimmten Herkunftsgruppe zugeordnet, etwa wenn behauptet wird, ChinesInnen, AmerikanerInnen oder TürkInnen wären anders als ÖsterreicherInnen. Das bedeutet, dass eingewanderte Personen aus einem bestimmten Herkunftsland als einheitliche soziokulturelle Gebilde vorgestellt werden, obwohl sie immer – wie die „einheimi-

sche“ Gesellschaft – aus unterschiedlichen sozialen Schichten, politisch-ideologischen Fraktionen und unterschiedlichen religiösen bzw. säkularisierten Gruppierungen bestehen. Neben den individuellen Unterschieden können auch migrations-spezifische Differenzierungen eine große Rolle spielen, wie etwa der Einwanderungs- oder Einbürgerungszeitpunkt, die rechtliche Stellung und die Aufenthaltsdauer. Gerade das letztgenannte Merkmal spielt für Angleichungsprozesse, Spracherwerb und Integration eine wesentliche Rolle.

Dies zeigt sich auch beim Nutzungsverhalten bzw. der Teilnahme an gesellschaftlich zur Verfügung gestellten Institutionen. Während es in Österreich in den 1990er- und 2000er-Jahren beinahe in jeder Gemeinde einen Kindergarten gab, war dies in manchen Herkunftsländern bzw. -regionen in größerem Umfang nicht der Fall. Deshalb ist es für das Verständnis des Nutzungsverhaltens von Herkunftsgruppen als erster Schritt notwendig, in der Datenanalyse zwischen den im In- und den im Ausland geborenen Kindern zu unterscheiden.

Nimmt man auf diese Differenzierung keine Rücksicht, ist die Spannweite der Anteile von Kindern, die keinen Kindergarten besucht haben, zwischen den Herkunftsgruppen groß, beispielsweise 2% unter jenen Kindern, deren Mütter in Österreich, und 32% unter jenen, deren Mütter in Russland geboren wurden. Zwischen den Teilrepubliken des ehemaligen Jugoslawiens bestehen ebenfalls große Unterschiede. Die Maximalwerte an Kindern ohne Kindergartenerfahrung lagen um 20% bei Müttern aus dem Kosovo und um 24% bei Müttern aus Mazedonien. Die Minimalwerte lagen bei 7%, wenn die Mutter in Bosnien oder Kroatien geboren wurde. Der Anteil

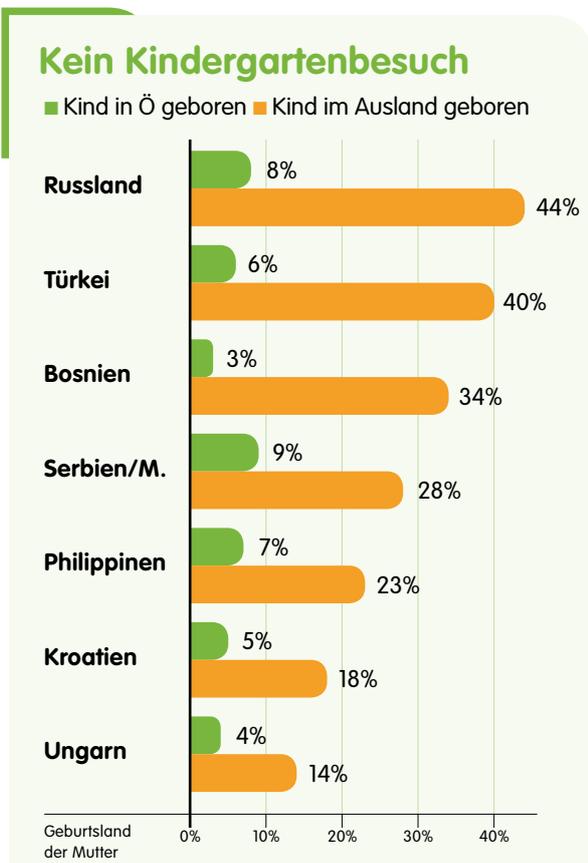
Für das Verständnis des Nutzungsverhaltens von Herkunftsgruppen ist es als erster Schritt notwendig, in der Datenanalyse zwischen den im In- und den im Ausland geborenen Kindern zu unterscheiden.

von 15% der Kinder von serbischen oder montenegrinischen Müttern lag dazwischen. In der türkischen Gruppe besuchten 13% keinen Kindergarten.

Allerdings finden sich noch größere Differenzen innerhalb dieser Herkunftsgruppen! So sind in der „russischen“ Gruppe 44% der Kinder, die im Ausland geboren wurden, ohne Kindergartenfahrung, allerdings nur 8% der Kinder, die in Österreich geboren wurden. Ähnlich ist die Situation in der Gruppe der Kinder mit Müttern, die in der Türkei geboren wurden. Während nur 6% der türkischen zweiten Generation keinen Kindergarten besuchten, waren es 40% derer, die erst nach der Geburt nach Österreich kamen. Ein ähnlich hoher Differenzwert findet sich in der bosnischen Gruppe mit 31 Prozentpunkten (3% zu 34%). Weniger ausgeprägt ist der Unterschied in der kroatischen (5% zu 18%) und der ungarischen Gruppe (4% zu 14%). Slowakische Mütter entschieden sich hingegen etwas häufiger dazu, ihre Kinder keinen Kindergarten besuchen zu lassen, wenn

diese in Österreich geboren wurden (6% zu 3%). Ebenso verhält es sich bei deutschen Müttern (3% zu 2%). Bemerkenswert ist, dass in der zweiten Generation jeder Herkunftsgruppe mehr als 90% den Kindergarten besuchten.

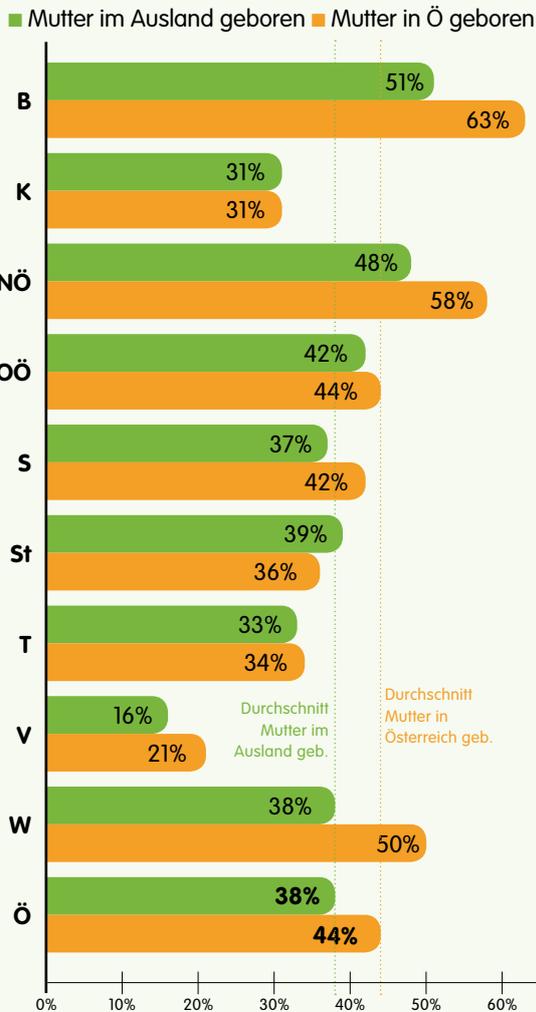
Diese Darstellung enthält jeweils gesamtösterreichische Durchschnittswerte. Betrachtet man die Kindergartenbeteiligung jedoch nach Bundesländern, so fällt auf, dass es hier Anfang der 2000er-Jahre noch sehr große Unterschiede gab. In den Diskussionen um die institutionelle Teilnahme migrantischer Familien und Kinder wurden die regionalen Differenzen innerhalb Österreichs kaum mit den Differenzen zwischen inländischen und ausländischen Familien oder jenen zwischen spezifischen Herkunftsgruppen in Beziehung gesetzt. Für eine sinnvolle Analyse des Besuchsverhaltens elementarpädagogischer Einrichtungen in Österreich ist es daher notwendig, sowohl zwischen den Bundesländern zu differenzieren, als auch jene SchülerInnen auszuschließen, die den Kindergarten gar nicht in Österreich besuchen konnten, weil sie im fraglichen Alter in einem anderen Land gelebt hatten.



Bundesländervergleich der Kindergartenbesuchsdauer in den Jahren 1998 - 2004

Der mehrjährige Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung von hoher Qualität bringt den Kindern – so die englische EPPSE-Studie – bis zum Ende der Schulzeit merkliche Vorteile für ihre kognitive und soziale Entwicklung. Daher ist es von Interesse, etwa für die Diskussion der Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Schülergruppen, welche Voraussetzungen für einen solchen langjährigen Besuch eines Kindergartens bzw. einer Kinderkrippe in unterschiedlichen Regionen und Bundesländern vorhanden sind bzw. waren. Auffällig ist, dass unter den 2012 getesteten SchülerInnen, die in Österreich geboren wurden, in Vorarlberg nur 20%, in Niederösterreich hingegen 55% und im Burgenland 60% den Kindergarten drei Jahre oder länger besucht hatten. Die Bundesländerunterschiede betragen mithin bis zu 40 Prozentpunkte, wohingegen zwischen der 2. Generation und den Gleich-

In Österreich geborene Kinder, die 3 oder mehr Jahre einen Kindergarten besuchten.



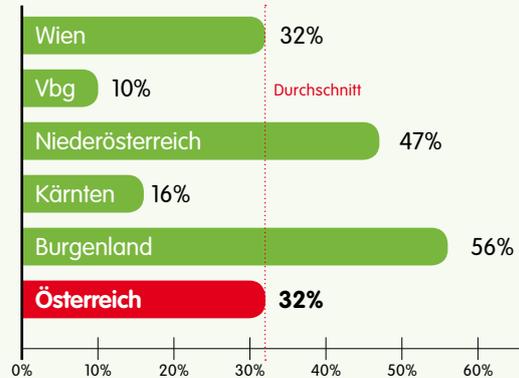
altrigen mit inländischen Müttern nur 6 Prozentpunkte lagen.

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern sind auch innerhalb der Herkunftsgruppen sehr groß, wie etwa der Blick auf die in Österreich geborenen Kinder türkischer Eltern zeigt. Während im Burgenland mehr als die Hälfte der Kinder türkischer Eltern drei oder mehr Jahre im Kindergarten verbracht haben, waren es in Vorarlberg gerade einmal 10%.

Zu guter Letzt soll auch darauf hingewiesen werden, dass der Bildungshintergrund der Mutter

Türkische 2. Generation 1998–2004

3 Jahre und mehr im Kindergarten



für die Entscheidung der Besuchsdauer eine wesentliche Rolle spielt. Während 38% der Kinder von Müttern mit höchstens einem Pflichtschulabschluss drei oder mehr Jahre eine elementarpädagogische Einrichtung besuchten, waren es 56% der Kinder, deren Mütter einen Universitätsabschluss besaßen. Mütter mit hohem Bildungsabschluss vertrauten scheinbar der Qualität der Einrichtungen mehr bzw. hatten keine besser bewertete Alternative zur Verfügung.

Internationaler Vergleich der Kindergartenbesuchsdauer unter der türkischen 2. Generation

Der Kindergartenbesuch von eingewanderten Familien orientiert sich, anders als in der Öffentlichkeit oft diskutiert, sehr stark an den örtlichen Gepflogenheiten bzw. der Angebotsstruktur. So wurde in einer Erhebung unter Erwachsenen der 2. Generation mit türkischen Eltern 2008 festgestellt (Crul & Schneider 2012), dass die Besuchsdauer unter den Einwanderungsländern sehr unterschiedlich war und parallel zum Beteiligungsverhalten der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung verlief (vgl. www.tiesproject.eu). So besuchten in Schweden bereits 40% der 2. Generation mit Eltern aus der Türkei vor dem dritten Lebensjahr einen Kindergarten o.Ä., während es in der Schweiz und Deutschland zu dieser Zeit (1970er- bis 1990er-Jahre) jeweils 0% waren. In Belgien

traten 68% mit dem dritten Lebensjahr in den Kindergarten ein, in Frankreich waren es 86%, in den Niederlanden allerdings nur 10% und in Österreich 13%. Da in den Niederlanden die meisten Kinder den Kindergartenbesuch mit dem vierten Lebensjahr begannen, taten dies auch 76% der türkischen 2. Generation, während es in der Schweiz nur 11% und in Österreich 24% waren. Hingegen begann der größte Teil in der Schweiz mit 5 Jahren den Kindergartenbesuch, in Österreich warteten 43% bis zum sechsten Lebensjahr.

Diese Verteilung zeigt, dass es nicht so sehr um die Vor- oder Einstellungen, geschweige denn um die Kultur bestimmter Herkunftsgruppen geht, sondern darum, was durch die institutionellen Strukturen ermöglicht wird. Diese strukturellen Voraussetzungen repräsentieren eine gewisse Normalität der Gesellschaft. Wichtig für das Verständnis von Gruppenbeziehungen in einer Gesellschaft ist, wann und wie Zugewanderte zu „Anderen“ gemacht werden. In der Diskussion geht es oftmals nicht darum, was oder wie sie *wirklich* sind. Die großen Unterschiede, die es etwa zwischen Bundesländern oder europäischen Nachbarländern gibt, sind in dieser Diskussion um die Anderen scheinbar nicht weiter wichtig, werden von den Medien und PolitikerInnen nicht aufgegriffen. Statt dessen wird verhältnismäßig kleinen Unterschieden zu großer Wichtigkeit verholfen, wenn sie in rhetorischen Akten der Grenzziehung und damit zur Konstruktion von unterscheidbaren Gruppen verwendet werden können. Sie werden dann zumindest in der Vorstellung zu Merkmalen der Gruppenzugehörigkeit, selbst wenn Daten und Fakten dem widersprechen bzw. den Umfang der Gemeinsamkeiten als sehr viel größer ausweisen. Dies ist bei der Dauer des Kindergartenbesuchs offensichtlich der Fall.

Türkische 2. Generation

Kindergartenbesuchsdauer in Jahren – Ländervergleich

Erwachsene 2. Generation (Türkei)	<3	ab 3	ab 4	ab 5	6+
Schweiz	0%	1%	11%	65%	24%
Deutschland	0%	39%	28%	10%	20%
Österreich	4%	13%	24%	15%	43%
Frankreich	3%	86%	6%	3%	1%
Niederlande	4%	10%	76%	7%	3%
Belgien	19%	68%	6%	4%	3%
Schweden	40%	13%	14%	13%	19%

Profitieren sozial benachteiligte Kinder genauso stark vom Kindergarten?

Durch die standardisierten Testungen mit großen Stichproben von mehreren tausend SchülerInnen oder Vollerhebungen von Jahrgangsklassen (BIST-Testung 2013, Baseline-Testung 2010, PIRLS 2006, PISA 2009) kann die Langzeitwirkung des Kindergartenbesuchs auf schulische Leistungen analysiert werden – zwar *ohne Qualitätsindikatoren*, dafür aber differenziert nach Subgruppen der SchülerInnen wie Berufsgruppen der Eltern oder Zuwanderungsgeschichte.

Im Mai 2013 wurden die Bildungsstandards der SchülerInnen der vierten Volksschulklasse in Mathematik überprüft. In der untenstehenden Abbildung werden die Kompetenzzuwächse in Mathematik ausgewiesen, je nachdem, ob und wie lange die SchülerInnen eine elementarpädagogische Einrichtung besucht hatten. Entgegen den Erwartungen war der Kompetenzzuwachs bei SchülerInnen aus zugewanderten Familien we-

Diese Verteilung zeigt, dass es nicht so sehr um die Vor- oder Einstellungen, geschweige denn um die Kultur bestimmter Herkunftsgruppen geht, sondern darum, was durch die institutionellen Strukturen ermöglicht wird.

Leistungsunterschiede nach Kindergartenbesuchsdauer

Leistungsunterschiede von VolksschülerInnen der 4. Schulstufe, die den Kindergarten besucht haben, im Vergleich zu jenen ohne Kindergartenbesuch, nach Dauer des Kindergartenbesuchs und sozialer Herkunft.

	Alle SchülerInnen		Einheimisch		Mit Migrationshintergrund	
	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
Mathematik	13	36	15	39	8	31
		+23		+24		+23
Davon: die unteren beiden Quintile der Sozialstruktur						
Mathematik	14	32	18	35	8	28
		+18		+17		+20

Dargestellt sind Punktunterschiede, wobei 100 Punkte der Standardabweichung der Bevölkerung entsprechen. QUELLE: BIST 2013

niger stark als bei nicht zugewanderten Familien. Bei jenen der unteren 40% (gemessen am Berufsprestige der Eltern) fiel er am schwächsten aus. Während SchülerInnen mit einheimischen Eltern nach einem Jahr 15 Punkte und nach mehreren Jahren 39 Punkte vom Kindergartenbesuch profitierten, waren die Werte bei jenen mit zugewanderten Eltern mit 8 und 31 Punkten niedriger. Gerade jene, die aus sozioökonomisch schwachen zugewanderten Familien stammten, wiesen nochmals einen geringeren Zuwachs auf – 11 Punkte weniger als bei den Kindern aus der Gesamtgruppe einheimischer Eltern.

Im Vergleich zu den Ergebnissen aus der EPPSE-Studie stellt sich die Frage, warum in Österreich Kinder aus benachteiligten Familien durch den Kindergartenbesuch nicht stärker profitieren als jene aus besser gestellten Familien. Dies könnte auf unterschiedliche Qualitätsniveaus der betreffenden Kindergärten hinweisen, etwa hinsichtlich des Betreuungsschlüssels, der Aktivitäten, der

konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie des sprachlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte.

Zu prüfen wäre außerdem, ob es deutliche Unterschiede in der pädagogischen Ausrichtung der österreichischen und der englischen Elementarpädagogik gibt. Möglicherweise beinhalten das österreichische Professionsverständnis bzw. die hiesigen (rechtlichen) Rahmenbedingungen keine kompensatorische Bildung für Kinder aus bildungsfernen Familien. Im Gegenteil, es besteht die Befürchtung, dass ein gezieltes Vorgehen, das dem Verständnis des Kindergartens als Bildungsinstitution entsprechen würde (wie etwa der Wortschatzaufbau), aus Angst vor einer Verschulung sogar abgelehnt wird.

In diesem Sinne ist großer Diskussionsbedarf hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Aufgabe der Elementarpädagogik gegeben. Einer wachsenden Ungleichheit in jener Phase entgegenzusteuern, in der es am wirksamsten ist, ist im Interesse der gesamten Gesellschaft.

Diese strukturellen Voraussetzungen repräsentieren eine gewisse Normalität der Gesellschaft.

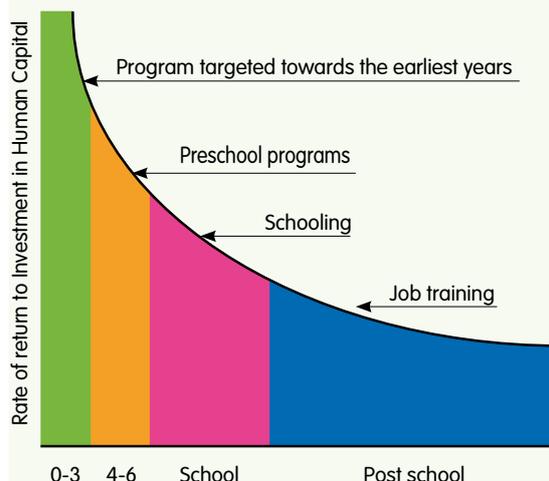
III) Schlussfolgerungen

Die vorliegenden Befunde machen eines deutlich: Die institutionellen Rahmenbedingungen elementarpädagogischer Einrichtungen, seien sie administrativer oder inhaltlicher Natur, haben großen Einfluss auf die Chancen der Kinder und die Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft. Aufbauend darauf sollten Maßnahmen hinsichtlich des Zugangs zu elementarpädagogischen Einrichtungen und ihrer Qualität überdacht werden. Die jahrzehntelange Unterversorgung in manchen Bundesländern und Regionen legt die Forderung nahe, dass die politische Verantwortung auf Bundesebene transferiert werden sollte, damit von Beginn an eine größere Chancengleichheit unter den Kindern unterschiedlicher sozioökonomischer Milieus aus allen Regionen gegeben ist. Dies ist insbesondere im Migrationskontext von großer Bedeutung. Die Teilnahme an Bildungseinrichtungen kann als wesentliches Element gesellschaftlicher Teilhabe verstanden werden, allerdings nur mit den erforderlichen Qualitätsstandards.

Mit dem Wohl des Kindes und der Gesellschaft werden verpflichtende Maßnahmen gegenüber migrantischen Familien gerechtfertigt. Das logische, weil komplementäre Pendant dazu wäre die Verpflichtung der Bundesländer und Gemeinden, zum Wohl des Kindes und der Gesellschaft den bestmöglichen Zugang und die notwendige Qualität bereit zu stellen, idealerweise ab dem 2. Lebensjahr (wie etwa in England). Bereits in der Schwangerschaft sollten Abläufe etabliert werden, die Unterstützung und Vertrauen in den Vordergrund stellen, und Eltern als zukünftige Bildungspartner begreifen. Wie aus der untenstehenden Abbildung ersichtlich, sind Investitionen in die Erziehung und Bildung

Forschung und Lehre zur Elementarpädagogik ist in Österreich nach wie vor stark unterentwickelt.

Gesellschaftliche Renditen von Bildungsausgaben nach Bildungsphasen



QUELLE: HECKMAN 2008

der Kinder nicht nur individuell, sondern auch gesellschaftlich umso wirkungsvoller je früher sie getätigt werden. Detaillierte Analysen im österreichischen Kontext sollten als Basis für effektive und zielgruppenspezifische Maßnahmen dienen.

Betrachtet man die unterschiedliche Wirkung, so scheint es in Österreich notwendig zu sein, das Qualitätsbewusstsein bei Trägerorganisationen hinsichtlich sozioökonomisch benachteiligter Familien und der sprachlichen und kulturellen Responsivität der elementarpädagogischen Einrichtungen zu stärken. Als Ausgangsbasis gilt, die validierten Elemente hochwirksamer elementarpädagogischer Institutionen zu implementieren (siehe Ergebnisse der EPPSE-Studie). Dieses Ziel ist vollkommen unabhängig davon, wie sprachlich oder kulturell homogen eine Gruppe ist. Damit verschränkt sollte die Implementierung der Bestandteile durchgängiger Sprachförderung im Kontext von Mehrsprachigkeit sein, wie sie im Policy Brief Nr.2 näher be-

schrieben wurde. Ebenso verschränkt muss die kompetente Gestaltung einer vorurteilsbewussten und kulturell vielfältigen Lernumgebung sein, die mit den Familien korrespondiert. Dass dies möglich ist und eine positive Langzeitwirkung hat, zeigt unter anderem das US-amerikanische Head Start Program. Von Seiten des Bundes scheinen ein verpflichtender Schlüssel an höher ausgebildetem Personal ebenso unumgänglich wie einschlägige aus- und weiterbildungsbezogene Anforderungen an das Leitungspersonal. Das assistierende Personal muss ebenfalls in eine Qualitätsoffensive eingebunden werden. Eltern sind als wichtige Partner in der Bildung ihrer Kinder anzuerkennen und zu stärken. Dies gelingt umso wirkungsvoller, als sie in die Arbeit der Einrichtung miteinbezogen werden und ihnen dort mit Wertschätzung begegnet wird.

Abschließend kann festgehalten werden, dass Forschung und Lehre im Feld der Elementarpädagogik in Österreich bis heute unterentwickelt sind. Erst 2010 wurde der erste Lehrstuhl für Elementarpädagogik an der Universität Graz, 2015 ein halber Lehrstuhl für frühkindliche Bildung und Erziehung an der Universität Innsbruck eingerichtet. Drei berufsbegleitende Masterlehrgänge haben 2014 in Salzburg (Universitätslehrgang) und Wien (BA-Studien) gestartet. Im Berufsverband der BildungswissenschaftlerInnen ÖFEB gibt es seit 2012 eine Sektion Elementarpädagogik. Aufgrund der gegebenen Situation ist ein massiver und schneller Ausbau der Grundlagen- sowie der angewandten Forschung im Bereich der Elementarpädagogik an Universitäten und Fachhochschulen dringend notwendig.

IV) Beispiele guter Praxis

Das Professionsverständnis von ElementarpädagogInnen wie auch von anderen PädagogInnen basiert auf dem Kontinuum der Grundausbildung, des Einstiegs in die Praxis und der kontinuierlichen Weiterbildung und Selbstreflexion. Dies bedeutet, dass im professionellen Selbstverständnis die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Umwelt wie auch die stetige Weiterentwicklung der beruflichen Kompetenzen enthalten sind. Dabei sind zunehmend Kompetenzen hinsichtlich der wachsenden Vielfalt an Sprachen und Kulturen notwendig. Die folgenden Beispiele beziehen sich hauptsächlich auf die Qualitätsentwicklung in elementarpädagogischen Einrichtungen mit Kindern aus sozial unterschiedlichen Milieus wie etwa aus weniger bildungsorientierten Familien. Die Rahmenbedingungen müssen auf hohe Qualität für alle Kinder gerichtet sein, die wiederum von den Kompetenzen der PädagogInnen im Bereich der kulturellen und sprachlichen Entwicklung abhängig ist.

1. HEAD START PROGRAM & EARLY HEAD START PROGRAM

Das US-amerikanische *Head Start und Early Head Start Program* ist eine Förderschiene für elementarpädagogische Einrichtungen, die insbesondere Kindern aus einkommensschwachen Familien vor dem Schuleintritt Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung und Erziehung geben soll. Um die Qualität sicherzustellen bzw. die Ziele und Qualitätsindikatoren festzulegen, sowie die Entwicklung jeder der Einrichtungen und des Personals zu begleiten und zu erleichtern, werden forschungsbasierte Berichte, Materialien, Fortbildungen und Selbstevaluationsinstrumente zur Verfügung gestellt. Dies betrifft Themenbereiche wie Gesundheit und Behinderung, Zusammenarbeit mit den Eltern und der Nachbarschaft ebenso wie kulturelle und sprachliche Responsivität.

Besonders empfehlenswert sind die Ressourcen für das Themenfeld der kulturellen und sprachlichen Vielfalt (siehe <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/cultural-linguistic>):

- das Material „Immigrant and Refugee Families“
- sowie relevante Informationen zum „Professional Development“.

Diese Materialien sind nicht nur forschungs-
basiert, sondern auch anwendungsorientiert und
zielgruppenspezifisch für die Trägerorganisa-
tionen (1), die Leitung (2), das Personal (3) und die
Familien (4) konzipiert. Besonderer Wert wird
auf die professionelle Zusammenarbeit mit den
Eltern bzw. Familien gelegt (siehe Link unten),
ein Bereich, der im österreichischen Professiona-
litätsverständnis noch eher wenig detailliert ent-
wickelt und unterstützt wurde.

<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/standards/im/2011/pfce-framework.pdf>

2. PEPELINO – Interkulturelles Selbstevaluierungsinstrument für elementarpädagogische Einrichtungen

Das European Center for Modern Languages des
Europarats in Graz hat die Selbstevaluationsunter-
lage PEPELINO (Europäisches Portfolio für Päd-
agoginnen und Pädagogen im Elementarbereich)
entwickelt, mittels derer ElementarpädagogInnen
und Teams in einer Einrichtung ihren aktuellen
Stand hinsichtlich der sprachlichen und kulturellen
Vielfalt sowie die weitere Entwicklung dokumen-
tieren können.

<http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pepelino/pepelino-DE-web.pdf>

3. SPRACHKOPF – Webbasiertes Instrument zur Erfassung der Sprachförderkompeten- zen von ElementarpädagogInnen

Sprachkopf ist statistisch validiert und deckt so-
wohl die Dimension des Wissens der Elementar-
pädagogInnen als auch die Dimension ihres Kön-
nens ab. Es baut auf dem Forschungsergebnis auf,
dass jede Interaktion zwischen Erwachsenen und
Kindern Sprachlernen beinhalten kann, und daher
die Erwachsenen in Kinderkrippen und Kinder-
gärten über die entsprechenden Kompetenzen
verfügen sollten.

<http://www.mazem.de/index.php?id=56>

4. HIT – Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten nach dem Heidelberger Interaktionstraining für pädagogisches Fachpersonal zur Förderung ein- und mehrsprachiger Kinder

Das wesentliche Merkmal dieses Förderpro-
gramms ist die Art der Weiterbildung des Perso-
nals. Es hat sich gezeigt, dass ein Training nur
dann eine Langzeitwirkung hat, wenn es auf die
täglichen Abläufe hin orientiert ist, und das Per-
sonal in der Phase der Implementierung mindes-
tens sechs Monate lang mit einem monatlichen
Weiterbildungstag begleitet.

http://www.fruehinterventionszentrum.de/hit_alltagsintegrierte_sprachfoerderung_in_kitas/

5. HIPPY – Validiertes Unterstützungs- programm für Eltern hinsichtlich lern- förderlicher Aktivitäten mit ihren Kindern vor dem Schulalter

Das *Home Instruction for Parents and Preschool
Youngsters*-Programm existiert seit mehreren
Jahrzehnten in zahlreichen Ländern und hat sich
als wirkungsvoll erwiesen. Es besteht aus einem
forschungsbasierten Curriculum, das für zwei-
bis siebenjährige Kinder entwickelt wurde. Zu
den vierzehntägig stattfindenden Hausbesuchen
bringen ausgebildete TrainerInnen – bei zuge-
wanderten Eltern meist aus derselben Herkunfts-
bzw. Sprachgruppe – das entsprechende Material
mit und besprechen mit den Eltern dessen alters-
adäquate Anwendung. Entscheidend ist jedoch der
Zugang, der von dem Verständnis getragen sein
muss, dass es nicht um eine Belehrung, sondern
um die Stärkung der Eltern geht. Eine entspre-
chende Ausbildung der TrainerInnen ist maßgeb-
lich für den Erfolg.

<http://www.hippy-international.org/>

<http://www.hippy.at/>

Executive Summary

1. Internationale Forschungsergebnisse zeigen, dass sowohl die Besuchsdauer als auch die Qualität einer elementarpädagogischen Einrichtung wichtige Determinanten für die Entwicklung eines Kindes sind.
2. Bei längerer Dauer des Besuchs und höherer Qualität der Einrichtung werden sowohl die kognitive als auch die soziale Entwicklung des Kindes bis zum Ende der Pflichtschulzeit positiv beeinflusst – und zwar unabhängig von einer beträchtlichen Anzahl anderer Faktoren.
3. Die deutliche positive Wirkung ist sowohl für Kinder aus sozial besser gestellten Familien als auch für jene aus sozial schlechter gestellten Familien zu beobachten. Bei Letzteren ist der Effekt noch stärker, wenn sie sozial gemischte Gruppen besuchen.
4. Die Ergebnisse aus England decken sich nur teilweise mit Analyseergebnissen österreichischer Daten aus dem Jahr 2013 (4. Klasse Volksschule).
5. Kinder aus sozial weniger gut gestellten Familien weisen in Österreich nach mehrjährigem Kindergartenbesuch weniger Zuwachs bei den Mathematikleistungen auf als jene aus besser gestellten, insbesondere wenn sie aus einer zugewanderten Familie stammen.
6. Ohne Informationen über die Qualität der Einrichtungen zur Verfügung zu haben, ist es schwierig, die Ursachenlage zu erkunden.
7. Es scheint, als ob es den ElementarpädagogInnen in Österreich unter den gegebenen Bedingungen auch bei mehrjährigem Besuch nicht möglich ist, etwaige Benachteiligungen, die mit dem sozioökonomischen Hintergrund sowohl von einheimischen als auch von zugewanderten Familien zusammenhängen, in vergleichbarem Maße wie in England auszugleichen.
8. Die Besuchsdauer einer elementarpädagogischen Einrichtung von Kindern aus zugewanderten Familien ist in Österreich zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich, ebenso wie jene der nicht zugewanderten Familien.
9. Es zeigt sich bei allen Herkunftsgruppen dasselbe Bundesländermuster. In Niederösterreich und dem Burgenland besuchten bereits zu Beginn der 2000er-Jahre sehr viel höhere Anteile drei Jahre oder länger den Kindergarten – und zwar im Ausmaß von bis zu vierzig Prozentpunkten (!) mehr als in Vorarlberg oder auch in Tirol.
10. Die Besuchsdauer gleicht sich mit zunehmender Aufenthaltsdauer stark an die der einheimischen Familien an. Sind die Kinder schon in Österreich geboren und die Familie (der 14-jährigen SchülerInnen) bereits mehr als 14 Jahre in Österreich, so ist der Unterschied gering.
11. Im Ausland geborene Kinder besuchten je nach Herkunftsgruppe bis zu 30% (ehemaliges Jugoslawien) bzw. 40% (Türkei) keinen Kindergarten. Dieser Anteil betrug in der 2. Generation fast aller Herkunftsgruppen unter 10% (z.B. 6% Türkei).
12. Die Unterschiede der Anteile der Kindergartenbesuchsdauer ist zwischen Gleichaltrigen aus derselben Herkunftsgruppe je nach Einwanderungsalter vielfach größer als zwischen den Herkunftsgruppen.
13. Die Regionalpolitik strukturiert den Zugang zur und damit die Nutzung der elementarpädagogischen Bildungseinrichtung sehr viel stärker als individuelle Einstellungen zugewanderter oder nicht-zugewanderter Eltern.
14. Wollte man den Daten und Fakten im öffentlichen Diskurs Rechnung tragen, müsste sich dieser mehr mit der lokalen Angebotsstruktur beschäftigen und die Angleichung der Herkunftsgruppen im Sinne der gesellschaftlichen Integration sichtbar machen.
15. Schließlich bedarf es sehr deutlicher Anstrengungen, um die Qualität in den Kindergärten evidenzbasiert zu steigern (siehe 5 Punkte aus der EPPSE-Studie) und die sprachliche und kulturelle Responsivität der Einrichtungen hinsichtlich der Familien, aus denen sich die Gruppen zusammensetzen, auszubauen.

Fortsetzung. Die beiden nächstfolgenden der insgesamt sieben Policy Briefe behandeln das Thema Segregation (Policy Brief Nr.5) und das Thema Selektion und Bildungslaufbahnen (Policy Brief Nr.6).

Online-Datenbasis. Für jeden Policy Brief werden thematisch passend Datenanalysen der Bildungsstandard-Daten auf der Website des Instituts für Pädagogik und Pädagogische Psychologie der Johannes Kepler Universität (MiMe-Projekt) online zugänglich gemacht, die zum Teil bereits grafisch aufbereitet wurden.

Literatur. Die gesammelten Literaturhinweise finden Sie den jeweiligen Policy Briefen zugeordnet auf der Website des MiMe-Projektes. <http://paedpsych.jku.at/index.php/mime/>

Finanzierendes Konsortium



Caritas



SAMARITERBUND



Aus Liebe zum Menschen.