

ELEMENTAR!
DIE BESTE
BILDUNG
ALLER ZEITEN



www.elementarbildung.at

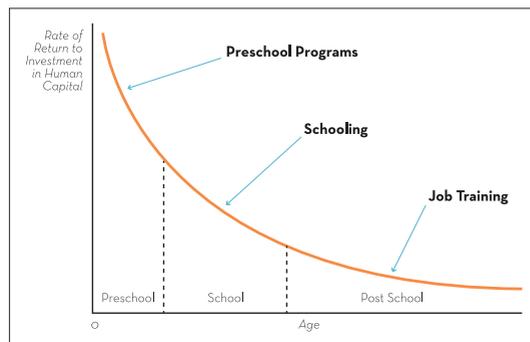
Elementarbildung: Ökonomischer Nutzen & langfristige Effekte auf die kindliche Entwicklung

■ **Investitionen im Bereich der Elementarpädagogik haben aus ökonomischer Perspektive zwei Effekte: kurzfristige arbeitsmarktökonomische sowie langfristige humankapitalorientierte Effekte. Frühe Bildung stellt eine Investition in das Humankapital dar und kann volkswirtschaftliche Renditen erwirtschaften.**

Der US-amerikanische Wirtschaftsnobelpreisträger James J. Heckman und seine Kolleg:innen weisen auf die hohe Effizienz frühkindlicher Bildungsinvestitionen hin. Die Ergebnisse der US-amerikanischen Forschungen zeigen, dass Interventionsprogramme in der frühen Kindheit, vor allem für Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, einen höheren Effekt haben als Interventionen im späteren Lebensverlauf (Cunha/Heckman 2007; Heckman/Masterov 2007).

Pfeiffer und Reuß (2008) wenden die Modellierung von Cunha und Heckman für Deutschland an. In ihrer Simulationsstudie kommen sie ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Bildungsinvestitionen in der frühen Kindheit die höchste Rendite bringen. Nach ihren Berechnungen tragen Bildungsinvestitionen in den ersten sechs Lebensjahren zu etwa 40 % und Investitionen zwischen dem 6. und 12. Lebensjahr zu 31 % zum Lebenseinkommen bei, während Bildungsinvestitionen nach dem 12. Lebensjahr noch knapp 30 % des Einkommens beeinflussen (vgl. Pfeiffer/Reuß 2008, S. 10f.).

BAK Economics berechnet im Auftrag der Jacobs Foundation mittels Simulationsrechnung die Auswirkungen drei Ausbauszenarien (Ausbau von Bildungs- und Betreuungsplätzen, Erhöhung der Qualifikation des Personals, Förderprogramm für benachteiligte Kinder) auf die Schweizer Volkswirtschaft. Die Ergebnisse der Simulationsanalyse zeigen, dass der Ausbau



Rates of return to human capital investment in disadvantaged children, Heckman/Masterov S. 476 (eigene Darstellung)

von Angeboten der frühkindlichen Bildung und Betreuung eine Entlastung der Eltern darstellt und volkswirtschaftliche Effekte mit sich bringt. Die Erhöhung der Erwerbstätigkeit der Eltern bringt wiederum eine Erhöhung des jährlichen Haushaltseinkommens sowie des Humankapitals und damit einhergehend Einsparungen in der Sozialhilfe mit sich. Investitionen in frühkindliche Bildungsangebote bringen auch auf Ebe-

ne der Kinder Bildungsrenditen. Qualitativ hochwertige Bildung in der frühen Kindheit erhöhen die Bildungsaussichten und den Bildungserfolg, der wiederum zu höheren Einkommen führt. BAK Economics berechnet, dass die Teilnahme im frühkindlichen Bildungsbereich einen durchschnittlichen jährlichen Einkommensanstieg von 3,8 % zur Folge hat. Höhere Ausbildung wieder-



um steht im Zusammenhang mit der Verbesserung des Gesundheitsverhaltens und der Reduktion von deviantem Verhalten. Vor allem die Investition in die Qualität von frühkindlichen Bildungseinrichtungen (Orientierungs-, Struktur- und Prozessqualität) erzielen hohe Bildungsrenditen (vgl. Jacobs Foundation 2020).

Neuwirth und Kaindl (2018) berechnen in einer retrospektiven Studie anhand empirischer Daten die Kosten-Nutzen-Effekte der Elementarbildungsausgaben in Österreich im Zeitraum 2005 bis 2016. In ihrer Analyse stellen sie die jährlichen Kosten (Personalkosten, Sachkosten, Investitionen, Finanzierungskosten) dem gesamtwirtschaftlichen Nutzen gegenüber. Die kurzfristigen Effekte werden durch arbeitsmarktpolitische Aspekte sichtbar. Der Ausbau von elementaren Bildungseinrichtungen führt erstens durch das zusätzliche Personal zu einem direkten Beschäftigungs- und Wertschöpfungseffekt; zweitens bewirken Bau- und Ausstattungsinvestitionen sowie Finanzdienstleistungen einen indirekten Wertschöpfungs- und Beschäftigungseffekt, und drittens wird das Erwerbspotenzial der Eltern gesteigert. Durch die genannten Punkte wächst das verfügbare Einkommen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Kosten der öffentlichen Hand für den Ausbau von elementaren Bildungseinrichtungen (Personalkosten, erweiterter Sachaufwand, Investitionen, Transfer an Private) den Mehreinnahmen der öffentlichen Hand (Konsumsteuer, Unternehmenssteuer, Lohnsteuer, SV-Beiträge, Lohnnebenkosten) gegenüberstehen. Die Mehrkosten für die Elementarbildung der öffentlichen Hand zwischen 2005 und 2016 haben sich ab 2015 selbst finanziert. Weiters schreiben die Autoren:

„Es ist davon auszugehen, dass die phasenversetzten Rückflüsse noch weiter so wirken werden, dass die ebenfalls steigenden Kosten zumindest weiter abgedeckt werden. Es ist sogar wahrscheinlich, dass ab 2017 zunehmende Überdeckung vorherrschen wird, also die kumulierte Gesamtsumme der Erträge jene der Kosten ab 2005 begleichen.“ (Neuwirth/Kaindl 2018, S. 86)

Die Studie belegt, dass sich die Ausgaben für die Elementarpädagogik kurzfristig rentieren. Eine weitere Studie von Schneider und Dreer (2012) zeigt, dass die Berücksichtigung lang-

fristiger Effekte hinsichtlich der Bildungsrendite die Effekte sogar verstärkt. In der prospektiven Studie im Auftrag der Arbeiterkammer (AK) Oberösterreich berechnen Schneider und Dreer (2012) die Kosten und den gesamtwirtschaftlichen Nutzen von Investitionen in frühkindliche Bildung. Die Ergebnisse ihrer Studie zeigen, dass jeder Euro, der in den quantitativen Ausbau von Bildungs- und Betreuungsplätzen investiert wird, einen 9,6-fachen Nutzen und jeder Euro, der in den Ausbau der Qualität elementarer Bildungseinrichtungen für Kinder im Alter von 3-5 Jahren einen 8-fachen Nutzen bringt. Der Nutzen ergibt sich durch Mehreinnahmen der öffentlichen Hand sowie durch bessere Zukunftschancen für Kinder, die mit qualitativ hochwertigen Bildungs- und Betreuungsplätzen einhergehen. Diese sind mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einer besseren Ausbildung, geringeren Gesundheitskosten und einer geringeren Wahrscheinlichkeit für Arbeitslosigkeit verbunden (vgl. Schneider/Dreer 2012).

■ **Elementarbildung hat nicht nur einen positiven Effekt auf die Volkswirtschaft, sondern auch auf die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung von Kindern und steht in einem Zusammenhang mit besseren Chancen im Berufsleben. Eine hohe Bedeutung kommt dabei der Qualität der Bildungseinrichtung zu.**

Der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung steht im Zusammenhang mit besseren Chancen im Berufsleben. Anhand des österreichischen Datensets der EU-SILC (Statistics on Income and Living Conditions) Erhebung 2011 untersuchten Fessler und Schneebaum (2016), wie sich der Besuch eines Kindergartens auf das spätere Berufsleben auswirkt. Die Ergebnisse zeigen sowohl einen quantitativen (mehr Schuljahre) als auch einen qualitativen (höhere Wahrscheinlichkeit eines tertiären Bildungsabschlusses) Effekt auf den weiteren Bildungsverlauf. Weiters erhöht der Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung die Wahrscheinlichkeit einer Vollzeitarbeit und steht in einem positiven Zusammenhang mit höheren Löhnen (Fessler/Schneebaum 2016, S. 13ff.).

Anhand der Daten der NUBBEK-Studie (Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit) untersuchten Beckh et al. den Einfluss elementarer Bildungseinrichtungen auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von zweijährigen Kindern. Dabei legten sie einen Fokus auf den Vergleich von Kindern mit und ohne Deutsch als Erstsprache. Ihre Ergebnisse zeigen, dass sich Elementarbildung für Kinder unter 3 Jahren positiv auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung auswirken kann. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können jedoch nur profitieren, wenn die besuchte Einrichtung eine hohe Qualität aufweist (vgl. Beckh et al. 2014).

Die Metastudie von Melhuish et al. (2015) zeigt, dass Elementarbildung die kognitiven, sprachlichen und akademischen Fähigkeiten von Kindern stärkt und zum schulischen, sozialen und beruflichen Erfolg beiträgt. Die Effekte der frühkindlichen Bildung sind jedoch, vor allem bei den unter 3-jährigen und Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, von der Qualität der Bildungsarbeit abhängig. Einrichtungen mit niedriger Qualität können

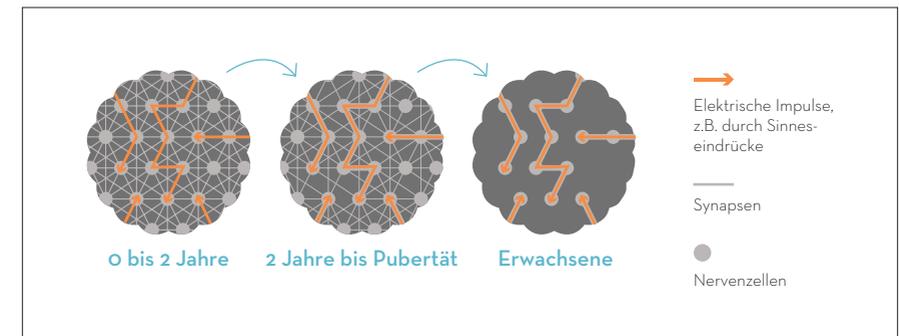
sogar negative Effekte auf die Entwicklung haben. Die Qualität spielt also eine ausschlaggebende Rolle (vgl. Melhuish et al. 2015).

■ **Die frühe Kindheit stellt eine sensible Phase der Gehirnentwicklung dar. Zu keinem späteren Zeitpunkt können Kinder so viel in so kurzer Zeit lernen.**

Erkenntnisse der Neurowissenschaft verdeutlichen die Relevanz elementarer Bildung. Innerhalb der ersten Lebensjahre bilden sich eine enorme Anzahl von Synapsen aus. Im dritten Lebensjahr haben Kinder mit 200 Billionen Synapsen doppelt so viele, wie Erwachsene. Der Überschuss von Synapsen ist ein Zeichen für die enorme Anpassungs- und Lernfähigkeit von



Kindern in diesem Alter. Das Gehirn ist in der frühen Entwicklungsphase in der Lage, auch neurologische Schädigungen ganz oder teilweise zu kompensieren. Welche Verbindungen beibehalten werden bzw. entstehen, hängt von den Umwelterfahrungen des Kindes ab. Es gilt das Prinzip „use it or lose it“. Im späteren Verlauf der Gehirnentwicklung wird die Anzahl der Synapsen reduziert. Wenig benutzte und offenbar nicht benötigte Verbindungsstellen werden abgebaut. Die Anzahl der Synapsen reduziert sich ab dem 10. Lebensjahr auf die Hälfte. Alle bisherigen Erfahrungen, Erlebnisse sowie Kompetenzen haben Einfluss auf die Struktur des Gehirns und somit enorme Bedeutung. In dieser sensiblen Phase der Gehirnentwicklung sind Kinder in der Lage, Fähigkeiten besonders schnell und leicht zu erwerben (vgl. Textor 2010; Klatte 2007, S. 123ff.).



Grafik: Eigene Darstellung in Anlehnung an Petermann, F., et al., 2004, S. 91

DAS IST ELEMENTAR!

Für die beste Bildung aller Zeiten brauchen wir die besten Rahmenbedingungen in allen elementaren Bildungseinrichtungen* Österreichs durch ...

- 1 die Eingliederung des Elementarbereichs in die alleinige **Zuständigkeit des Bildungsministeriums** und ein **Bundesgesetz**,
- 2 eine den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechende **Pädagog:innen-Kind-Relation mit entsprechender Gruppengröße**,
- 3 zumindest **25 Prozent** der Arbeitszeit als **Vorbereitungszeit** für Elementarpädagog:innen,
- 4 das Recht jedes Kindes auf **Bildung und Inklusion**,
- 5 Forcieren der **Tertiärisierung** in der Ausbildung von **Elementar- und Hortpädagog:innen**, sowie die **Vereinheitlichung** der Ausbildung von **Assistenzkräften**** nach höchstmöglichen Standards,
- 6 eine **faire** und **bundeseinheitliche Entlohnung**
- 7 sowie die Einbindung der Expertise von **elementarpädagogischen Interessensvertretungen** bei der Formulierung von einschlägigen Gesetzen.

* Kleinst- & Kleinkindgruppen, Krippen, Kindergruppen, Kindergärten, alterserweiterte Gruppen, Kinderhäuser o.ä., sowie Horte bzw. jegliche Einrichtungen mit Nachmittagsbetreuung für Schulkinder. Analog dazu sind die Rahmenbedingungen für Tagesmütter und -väter zu verbessern.

** Hier gibt es je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen: Gemeint ist Personal ohne Ausbildung zur Elementarpädagog:in in der täglichen Arbeit mit Kindern in den Bildungseinrichtungen.

1

Die Eingliederung des Elementarbereichs in die alleinige Zuständigkeit des Bildungsministeriums und ein Bundesgesetz

Die Qualität einer elementaren Bildungseinrichtung ist zentral, um die Entwicklung der Kinder adäquat zu begleiten. Einrichtungen mit niedriger Qualität können negative Effekte auf die Entwicklung, vor allem bei unter 3-jährigen Kindern bewirken (siehe Überblick Melhuish et al. 2015 oder Anders 2013). Daher braucht es österreichweit einheitliche Rahmenbedingungen, die pädagogische Qualität [1] ermöglichen.

Die Gesetzgebung und -vollziehung des elementaren Bildungsbereichs liegt in Österreich auf der Kompetenzebene der Länder. Dies führt dazu, dass neun verschiedene Kinderbildungs- und -betreuungsgesetze vorliegen. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Strukturbedingungen gelten wiederum unterschiedliche Gehalts- und Dienstrechtsregelungen. Demzufolge herrscht in den Bundesländern eine divergierende pädagogische Qualität (vgl. Hartel et al. 2018, S. 184f.).

Mit der Implementierung des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans (BRPL) im Jahr 2009 wurde der eigenständige Bildungsauftrag von elementaren Bildungseinrichtungen verdeutlicht und eine Qualitätssicherung bzw. -steigerung angestrebt. Bei der Implementierung des BRPL wurde je nach Bundesland unterschiedlich vorgegangen – ein bundesweites Implementierungskonzept fehlt. Die Elementarpädagog:innen stehen dem Inhalt des BRPL positiv gegenüber. Mangelnde personelle sowie zeitliche Ressourcen stellen jedoch Barrieren bei der Umsetzung des BRPL dar (Cafuta 2017, S. 203f.). Um dem Bildungsauftrag gerecht werden zu können, braucht es allerdings hohe Qualitätsstandards – und zwar bundesweit.

Ein Bundesgesetz, das sich an wissenschaftlichen Erkenntnissen orientiert, wird hohe Qualitätsstandards sicherstellen. Diese umfassen Bereiche der Strukturqualität, wie Gruppengröße, Pädagog:innen-Kind-Relation, Raumgröße und mittelbare Arbeitszeit („Vorbereitungszeit“). Langfristig braucht es eine Änderung der Bundesverfassung, um den elementaren Bildungsbereich in die alleinige Zuständigkeit des Bundes einzugliedern. Daraus resultiert eine effizientere und wirkungsvollere Steuerung des Bildungssystems, insbesondere bei der Qualitätssicherung in elementaren Bildungseinrichtungen sowie beim Übergang zwischen Kindergarten und Schule. Ein einheitliches Bildungsrahmengesetz muss weiterhin die autonome Gestaltung von Organisationsstrukturen und Personalentscheidungen (in Anlehnung

[1] „Pädagogische Qualität in einem Kindergarten (oder einer anderen pädagogischen Umwelt wie z.B. Familie, Krippe, Kindertagespflege) 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 diesen Bereichen aktuell wie auch auf Zukunft gerichtet fördern und die Familien in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützen“ (Tietze 2008, S. 17).

an das Autonomiepaket für Schulen [2]) ermöglichen, um adäquat auf die individuellen Bedürfnisse und Bedingungen der jeweiligen Standorte reagieren zu können.

Die Implementierung eines einheitlichen Bundesgesetzes sowie die damit einhergehende Anpassung der Rahmenbedingungen an wissenschaftliche Erkenntnisse wird zusätzliche Kosten verursachen. In Österreich werden 0,7 % des BIP in den Bereich der Elementarbildung investiert. Der OECD-Durchschnitt liegt bei 0,9 %, während die nordischen Länder (Norwegen 2 %, Schweden 1,8 %, Island 1,8 %, Dänemark 1,3 %, Finnland 1,2 %) deutlich mehr in die Bildung von jungen Kindern investieren (vgl. OECD 2021, S. 202). Wir fordern 1 % des BIP als Investition in elementare Bildung, um die Qualitätsstandards auf ein angemessenes Niveau heben zu können!

2 Eine den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechende Pädagog:innen-Kind-Relation mit entsprechender Gruppengröße

Elementare Bildungseinrichtungen mit hoher pädagogischer Qualität haben positive Effekte auf die Entwicklung der Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für gelingende elementare Bildungsprozesse ist eine hohe Qualität dieser Prozesse (vgl. Kluczniok 2018, S. 416; Anders 2013, S. 263).

Ein zentrales Merkmal der pädagogischen Prozessqualität ist die Interaktionsqualität zwischen pädagogischem Fachpersonal und Kindern (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 35). Die Häufigkeit und Qualität der Pädagog:innen-Kind-Interaktion stellt eine wichtige Voraussetzung für Bildungsprozesse dar, denn über Interaktionsprozesse werden in der frühen Kindheit grundlegende Kompetenzen erworben (vgl. Keller/Trösch/Grob 2013, S. 87ff.). Merkmale einer guten Interaktionsqualität sind eine hohe Feinfühligkeit der Fachkraft hinsichtlich lernbezogener und emotionaler Bedürfnisse der Kinder sowie Verhaltensweisen der Fachkraft, die eigenaktive Denkprozesse der Kinder anregen. Weiters sind die Feedbackqualität und Unterstützung des sprachlichen Lernens zentrale Komponenten einer hohen Interaktionsqualität (vgl. Wirts/Wertfein/Wildgruber 2017, S. 60ff.).

Empirische Studien belegen, dass die Prozessqualität von der Pädagog:innen-Kind-Relation sowie von der Qualifikation des pädagogischen Fachpersonals beeinflusst wird. Eine günstige Pädagog:innen-Kind-Relation ermöglicht pädagogische Interaktionen und bildungsanregende Impulse, die eine sichere emotionale Beziehung fördern und die Autonomie und Selbstwirksamkeit der Kinder unterstützen. Eine angemessene Pädagog:innen-Kind-Relation wirkt sich außerdem positiv auf räumlich-materielle Arrangements aus (vgl. Viernickel/

Fuchs-Rechlin 2016, S. 50). In der BIKE-Studie (Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen ErzieherInnen und Kindern) zeigte sich, dass die Qualität der Pädagog:innen-Kind-Interaktion mit der Anzahl der an einem Bildungsangebot beteiligten Kinder zusammenhängt. Eine geringere Anzahl von Kindern ermöglicht eine bessere emotionale Unterstützung der einzelnen Kinder, eine bessere Organisation der Lernsituation sowie eine angemessene Lernunterstützung (vgl. Wertfein/Wirts/Wildgruber 2015, S. 23).

Die Pädagog:innen-Kind-Relation ist definitorisch und rechnerisch vom Personalschlüssel zu unterscheiden. Der Personalschlüssel ist ein statistischer Wert, der die gesamte Arbeitszeit einer Person berücksichtigt und somit das Verhältnis von verfügbarem Personal und betreuten Kindern darstellt. Darin enthalten sind die unmittelbare Arbeitszeit, die mittelbare pädagogische Arbeitszeit (Dokumentation, Elterngespräche, Teamsitzungen, Vor- und Nachbereitung der unmittelbaren Arbeitszeit) sowie Ausfallzeiten durch Krankheit, Fortbildung und Urlaub. Die Pädagog:innen-Kind-Relation hingegen berücksichtigt nur die unmittelbare Arbeitszeit, welche eine pädagogische Fachkraft in direkter Interaktion mit den Kindern verbringt. Das heißt: Der Personalschlüssel sagt nichts über den zeitlichen Umfang, den eine pädagogische Fachkraft in Interaktion mit den Kindern verbringt, aus (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 6).

In Österreich wird die Assistenzkraft ebenfalls zum Personalschlüssel gezählt. Bei der Berechnung der Pädagog:innen-Kind-Relation müssten Zeiten der Assistenzkraft für hauswirtschaftliche Tätigkeiten ebenfalls Berücksichtigung finden.

Bei der Festlegung einer idealen Pädagog:innen-Kind-Relation ist auch das Alter der Kinder miteinzubeziehen. Darüber hinaus sollte der erhöhte Förderbedarf von Kindern in Armutslagen, Kindern mit Beeinträchtigung und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Berechnung der Pädagog:innen-Kind-Relation berücksichtigt werden. Basierend auf empirischen Daten fordern Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) folgende Relationen:

Alter der Kinder	Pädagog:innen-Kind-Relation	Entspricht einem Personalschlüssel von:
Unter 1 Jahr	1 : 2	1 : 1,4
1 bis unter 3 Jahre	1 : 3 bis max. 1:4	1 : 2 bis max. 1 : 2,7
3 Jahre bis Schule	1 : 6 bis max. 1 : 9	1 : 4,1 bis max. 1 : 6,1

(Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 78ff.).

[2] Siehe dazu: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/bilref/ap.html> (Zugriff 8.12.2021).

Viernickel und Fuchs-Rechlin (2016) definieren die Gruppengröße, neben der Pädagog:innen-Kind-Relation, als weiteres bedeutendes Merkmal von Strukturqualität. Gruppengröße meint die Kinderanzahl, welche einer organisatorischen Einheit, wie einer Kindergarten-Gruppe, zugerechnet werden (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 34).

Die National Health and Safety Standards der American Pediatric Association et al. (2011) empfehlen für Kinder unter einem Lebensjahr eine maximale Gruppengröße von sechs Kindern und für ein- und zweijährige Kinder eine maximale Gruppengröße von acht Kindern (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 43).

Haug-Schnabel und Bensel (2013) von der Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen fordern für die Altersgruppe der Unter-Dreijährigen eine Maximalgruppengröße von acht Kindern und für Gruppen von Kindern von drei bis sechs Jahren eine von maximal 18 Kindern (vgl. Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 49).

3 **Zumindest 25 Prozent der Arbeitszeit als Vorbereitungszeit für Elementarpädagog:innen**

Die Gewährung von Zeitkontingenten von mind. 25 % der Arbeitszeit für die mittelbare pädagogische Arbeit ist für adäquate Arbeitsbedingungen in der Elementarpädagogik und damit für die Qualität elementarpädagogischer Bildungsarbeit unabdingbar. Die mittelbare pädagogische Arbeit umfasst „all jene Tätigkeiten des pädagogischen Personals, die zur umfassenden Erfüllung des Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrags von Kindertageseinrichtungen notwendig sind, ohne dass sie im direkten Kontakt mit den Kindern ausgeübt werden (können)“ (Viernickel/Fuchs-Rechlin 2016, S. 54). Darunter fallen unter anderem Zeiten für die pädagogische Planung und Reflexion, Beobachtung und Dokumentation, Team-sitzungen, Elternkooperationen, Qualitätsentwicklung- und -sicherung etc. (vgl. ebda.). Der zeitliche Umfang der mittelbaren pädagogischen Arbeit ist in den Bundesländern gesetzlich unterschiedlich geregelt. Aber auch innerhalb eines Bundeslandes kann der zeitliche Umfang je nach Träger variieren. Das Zeitkontingent für die mittelbare pädagogische Arbeit ist in Hinblick auf die Aufgabenvielfalt von Elementarpädagog:innen in vielen Bundesländern kaum bis gar nicht ausreichend. Dementsprechend werden Aufgaben auch in der Freizeit oder während der unmittelbaren Arbeit mit den Kindern erledigt (vgl. Hackl et al. 2015, S. 29ff.).

Wir fordern mindestens 25 % der Arbeitszeit von Elementarpädagog:innen für die mittelbare pädagogische Arbeit, um dem Bildungsauftrag gerecht werden zu können und die vielfältigen Aufgaben adäquat erfüllen zu können.

4 **Das Recht jedes Kindes auf Bildung und Inklusion**

1997 hat sich Österreich mit dem 7. Artikel des Bundesverfassungsgesetzes dazu verpflichtet, „[...] die Gleichbehandlung von Menschen mit und ohne Behinderung in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten“ (B-VG, Artikel 7). Mit der Ratifizierung 2008 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen wurde eine Verpflichtung zur Einrichtung und Umsetzung eines inklusiven Bildungssystem für alle Altersgruppen eingegangen (vgl. BIZEPS o.J.). Der Prozess dahin wird als „Nationaler Aktionsplan Behinderung (NAP)“ festgelegt und bestimmt die Leitlinien auf dem österreichischen Weg zur Inklusion. Die Etablierung und Umsetzung des vergangenen NAP 2012-2021 wurde vom „Unabhängigen Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte und Menschen mit Behinderung“ evaluiert. Dabei wurde eine unzureichende Umsetzung von Maßnahmen für ein altersgruppenumfassendes inklusives Bildungssystem festgestellt (vgl. BIZEPS 2021).

Der Österreichische Behindertenrat fordert in einem Positionspapier zum NAP 2022-2030 eine Vereinheitlichung der Rahmenbedingungen sowie eine bedarfsgerechte Zurverfügungstellung für alle Bildungsinstitutionen bis zum Jahr 2025. Der Monitoringausschuss formuliert weiters bis zum gleichen Zeitpunkt auch zwei konkrete Ziele: erstens das Recht aller Kinder auf einen (inklusive und barrierefrei ausgestatteten) Kindergartenplatz; zweitens inklusiv gestaltete Angebote für Kinder mit Behinderungen in verpflichtenden Angeboten, wie etwa dem letzten Kindergartenjahr (vgl. Österreichischer Behindertenrat 2021, S. 12-13).

Die dafür empfohlenen Maßnahmen bestehen in der Umgestaltung heilpädagogischer Einrichtungen hin zu inklusiven Einrichtungen, einer Anpassung der Pädagog:innen-Kind-Relation, der Reduktion der Kinderhöchstzahl gemäß neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen sowie einer „[...] bedarfsgerechten Ressourcenbereitstellung für inklusive elementarpädagogische Einrichtungen“ (Österreichischer Behindertenrat 2021, S. 13).

Um Chancengerechtigkeit im inklusiven Sinne zu gewährleisten, ist es dringend nötig, mehr inklusiv-elementarpädagogische Fachkräfte zur Begleitung aller Kinder zur Verfügung zu stellen. Derzeit gibt es einen eklatanten Mangel an inklusiven Elementarpädagog:innen, und daraus resultiert ein hoher Bedarf an inklusiven elementarpädagogischen Plätzen, welcher nicht gedeckt werden kann. Laut MA10, Wiener Kindergärten, warteten im Jahr 2019 knapp 250 Kinder in Wien auf einen heilpädagogischen Kindergartenplatz (vgl. Pucher 2019). Langfristig ist daher eine Veränderung der segregierenden Integrationsgruppen zu Inklusionsgruppenformen anzustreben. Dies erfordert jedoch eine umfassende Bildungsreform für Bildungsinstitutionen aller Altersstufen. Elementare Bildungseinrichtungen sind

die erste Station auf dem Bildungsweg und somit ein Ausdruck von Chancengerechtigkeit, daher braucht es dringend einen Rechtsanspruch auf einen inklusiven Bildungsplatz in einer elementaren Bildungseinrichtung ab dem ersten Lebensjahr. Damit einhergehen muss eine massive Ausbildungsinitiative von elementarpädagogischen sowie inklusiv-elementarpädagogischen Fachkräften, denn nur so kann einerseits der bereits bestehende Mangel beseitigt und andererseits die Qualität in den elementarpädagogischen Einrichtungen hinsichtlich Pädagog:innen-Kind-Relation sowie Kinderhöchstzahl in Gruppen nach wissenschaftlichen Erkenntnissen optimiert werden.

5

Forcieren der Tertiärisierung in der Ausbildung von Elementar- und Hortpädagog:innen, sowie die Vereinheitlichung der Ausbildung von Assistenzkräften nach höchstmöglichen Standards

Die Anforderungen an die pädagogischen Fachkräfte sind in den letzten Jahren gestiegen, da sie den gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Wandel abbilden. Pözl-Stefanec (2020) nennt in diesem Zusammenhang die Transitionsgestaltung, die Bildungspartner*innenschaft mit den Familien, die Umsetzung des Bildungsrahmenplans, der Beobachtungs- und Dokumentationsarbeit des pädagogischen Handelns und kindlicher Entwicklungen sowie Sorge- und Pflegetätigkeiten (vgl. Pözl-Stefanec 2020, S. 229). Diese Aufgabengebiete beeinflussen das pädagogische Handeln ebenso wie „[...] die Berücksichtigung pluralistischer Lebens- und Familienformen, Migration, Kinderarmut oder ein sensibler Umgang mit unterschiedlichen Geschlechterrollen, Religionen, Inklusion von Kindern mit Behinderung [...]“ (Pözl-Stefanec 2020, S. 229). Diese Heterogenität im Aufgabenspektrum pädagogischer Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen hat in den letzten Jahren zu einer Diskussion rund um den grundständigen Ausbildungsbereich sowie die Notwendigkeit einer Akademisierung im Elementarbereich geführt (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011, S. 9).

Als eines der letzten Länder Europas ist in Österreich eine akademische Ausbildung keine Voraussetzung, um in einer elementarpädagogischen Einrichtung tätig zu sein, weder für eine Anstellung als Führungskraft noch als pädagogische Fachkraft noch als Assistenzkraft (vgl. Eurydicebericht 2019). Daher sind in elementaren Bildungseinrichtungen kaum Hochschulabsolvent:innen anzutreffen, weshalb Österreich auch hier im untersten Bereich des europäischen Vergleichs liegt (Smidt et al. 2017, S. 130).

Eine formale Professionalisierung durch eine Tertiärisierung der Ausbildung zum: zur Elementarpädagogen:in bringt Kompetenzvorteile, wie internationale Studien zeigen (vgl. Hartel et al. 2018, S. 200). Eine differenzierte, professionell-pädagogische Haltung, „Habitus“

(von Balluseck 2008, S. 30), entwickelt sich durch die fachliche und persönliche Haltung gegenüber kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozessen. Dies benötigt eine forschende Einstellung, „[...] um der Unsicherheit im pädagogischen Feld mit handlungsleitenden Orientierungsmustern begegnen zu können“ (Lehner/Lehner 2020, S. 314). Aus der Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns in Einzelsituationen erfolgt so eine Generierung systematischer Erkenntnisse (vgl. Lehner/Lehner 2020, S. 314).

Für diese Reflexionsfähigkeit ist eine weitgehend abgeschlossene Identitätsentwicklung notwendig. Dies ist jedoch bei Schüler:innen an der fünfjährigen Bildungsanstalt für Elementarpädagogik nicht gegeben, da sie sich während der Schulbesuchphase in ihrer mittleren und späten Adoleszenz befinden. Die Identitätsentwicklung steht im engen Zusammenhang mit moralischer Urteilsfähigkeit sowie der Perspektivenübernahme, da in dieser Entwicklungsphase eine starke Orientierung an der Peergruppe besteht. „Somit ist zu vermuten, dass ein professionelles und auf wissenschaftlichen Theorien basierendes Handeln nur schwer und vor allem nicht nachhaltig entwickelt werden kann“ (Eichen/Krenn-Wache 2020, S. 279). Laut einer Studie von Pözl-Stefanec (2017) wird das Ausbildungscurriculum der Bildungsanstalten für Elementarpädagogik den steigenden Anforderungen in der Berufspraxis aktuell nicht gerecht, da die Anforderungen an die elementarpädagogische und allgemeinbildende Ausbildung steigen (vgl. Pözl-Stefanec 2020, S. 239). Die Autorin erachtet daher eine „[...] gemeinsame, wissenschaftlich-fundierte elementarpädagogische Basisausbildung aller angehenden Pädagoginnen und Pädagogen“ als wünschenswert (Pözl-Stefanec 2020, S. 239). Smidt et al. (2017), Koch (2020) u.a. fordern eine Verankerung der Elementarpädagogik mit der Einrichtung entsprechender Lehrstühle und Professuren an den österreichischen Universitäten, um so die Forschungsinfrastruktur zu verbessern und elementarpädagogische Studiengänge zu installieren (vgl. Smidt et al. 2017, S. 134; Koch 2020, S. 336).

Neben Elementarpädagog:innen wird auch das pädagogische Assistenzpersonal zum Personalschlüssel gezählt. In den Bundesländern herrschen unterschiedliche Berufsbezeichnungen (Betreuer:innen, Assistent:innen, Helfer:innen), Qualifizierungswege sowie Aufgabenbeschreibungen vor. Die Ausbildung der Assistenzkräfte ist regional uneinheitlich geregelt. Während in manchen Bundesländern keine gesetzlichen Vorgaben bestehen, sind in anderen Bundesländern Kurzausbildungen vorgesehen, die sich hinsichtlich Ausbildungsumfang sowie -inhalt deutlich unterscheiden (vgl. Hartel et al. 2018, S. 196).

Das Assistenzpersonal ist essenziell für einen gelingenden Tagesablauf in elementarpädagogischen Einrichtungen und wichtig in der direkten Arbeit mit Kindern. Hier gibt es je nach Bundesland unterschiedliche Bezeichnungen: Gemeint ist Personal ohne die Ausbildung zur Elementarpädagogin/zum Elementarpädagogen in der täglichen Arbeit mit Kindern in den Einrichtungen.

Nicht selten übernimmt dieses in Vertretung des pädagogischen Fachpersonals auch die Gruppenführung (vgl. Hackl et al. 2015, S. 14). Um die Qualität von elementarpädagogischen

Einrichtungen in Österreich sicherzustellen und die Professionalisierung voranzutreiben, gilt es als ersten Schritt, eine formale Qualifikation als Anstellungserfordernis für Assistenzkräfte bundesweit einzuführen (vgl. Smidt et al. 2017, S. 130).

Hartel et al. (2018) empfehlen eine pädagogische Grundausbildung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik für das gesamte elementarpädagogische Personal. Die Ausbildung von gruppenführenden Pädagog:innen und Leitungen muss durch akademische Ausbildungswege erweitert und vertieft werden (vgl. Hartel et al. 2018, S. 208f.).

Seit 2015 gibt es einen dreijährigen Lehrgang für Assistenzpädagogik. Das Aufgabengebiet des:der Assistenzpädagog:in umfasst die Unterstützung des:der Elementarpädagog:in bei der Gestaltung der Bildungsarbeit, inkludiert jedoch keine Verantwortung für pädagogische Entscheidungen (vgl. BMBWF o.J. (a)). Derzeit liegt jedoch keine bundesweit einheitliche Stellenbeschreibung für Assistenzpädagog:innen vor.

6 Eine faire und bundeseinheitliche Entlohnung

Die Verbesserung der Rahmenbedingungen wird nicht nur die Qualität der Entwicklungsbegleitung und -förderung von Kindern erhöhen, sondern auch zur Entschärfung des Fachkräftemangels von Elementarpädagog:innen beitragen. In der AQUA-Studie (Arbeitsplatz und Qualität in Kitas) wurde festgestellt, dass mit einer Steigerung der Qualität der Arbeitsbedingungen eine erhöhte Arbeitszufriedenheit des Personals in elementaren Bildungseinrichtungen einhergeht (vgl. Schreyer/Krause 2017, S. 117).

Neben der Verbesserung der Rahmenbedingungen braucht es eine finanzielle Attraktivierung für alle Beschäftigten in elementaren Bildungseinrichtungen. Ein geringer Lohn im Arbeitsfeld der elementaren Bildung stellt einen der Hauptgründe für Kündigungsabsichten und das Verlassen des Berufsfeldes dar (vgl. Totenhagen et al. 2016, S. 587). Auch in Österreich sind Elementarpädagog:innen mit ihrer Entlohnung unzufrieden (vgl. Krisper/Pözl-Stefanec/Eichen 2020, S. 93). Laut dem OECD-Bericht „Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung“ stellen die Erhöhung der Entlohnung sowie die Verbesserung der Arbeitsbedingungen wichtige Strategien dar, um Fachkräfte langfristig im Berufsfeld halten zu können (vgl. OECD 2019).

7

Die Einbindung der Expertise von elementarpädagogischen Interessenvertretungen bei der Formulierung von einschlägigen Gesetzen

Seit 2020 besteht der Beirat für Elementarpädagogik und soll „[...] dem Austausch und der wechselseitigen Berichterstattung der im Beirat vertretenen Mitglieder zur Förderung der österreichweiten Zusammenarbeit [...]“ (BMBWF, o.J. (b)) dienen. Der Beirat diskutiert die aktuelle Lage der Elementarpädagogik und „[...] stellt somit wichtige Grundlagen der Entscheidungsfindung [...]“ (ebda.) bereit. Das Gremium tagt auch zu Empfehlungen für Qualitätsmindeststandards und strukturelle Verbesserungen. Es besteht aus „[...] Expert/innen aus dem Bund, den Ländern und Gemeinden sowie aus NGOs, der Wissenschaft und Praxis [...]“ (ebda.).

Die tatsächliche Realität der derzeitigen Rahmenbedingungen kann jedoch nur von Personen, die in der elementarpädagogischen Praxis tätig sind, abgebildet werden. Diese Vertreter:innen fehlen im Beirat für Elementarpädagogik. Deren Expertise fehlt auch bei der Formulierung von Gesetzen und Verordnungen, welche die Elementarpädagogik betreffen. Dies führt mitunter zu einer mangelnden Anschlussfähigkeit zwischen den Gesetzen und den Zielen der Praxis.

Literatur

Anders, Yvonne (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. In: Zeitschrift Erziehungswissenschaft. Jg. 16, Nr. 2, S. 237–275. Abrufbar unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11618-013-0357-5.pdf> (Zugriff: 5.12.2021).

Balluseck von, Hilde (2008): Frühpädagogik als Beruf und Profession. In: Balluseck von, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich, S. 15–36.

Beckh, Kathrin/Mayer, Daniela/Berkic, Julia/Becker-Stoll, Fabienne (2014): Der Einfluss der Einrichtungsqualität auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Frühe Bildung. Jg. 3, Nr. 2, S. 73–81. Abrufbar unter: <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1026/2191-9186/a000150> (Zugriff: 14.11.2021).

BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Lernen (o.J.): Integrationsklasse. Abrufbar unter: <https://www.bizeps.or.at/wissenswertes/integrationsklasse/> (Zugriff: 19.12.2021).

BIZEPS – Zentrum für Selbstbestimmtes Lernen (2021):

Inklusive Bildung darf nicht länger aufgeschoben werden. Abrufbar unter: <https://www.bizeps.or.at/inklusive-bildung-darf-nicht-laenger-aufgeschoben-werden/> (Zugriff: 19.12.2021).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (a): Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, Bildungsanstalt für Sozialpädagogik, Fachschule für pädagogische Assistenzberufe. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/berufsfeld_ez_sp/bafep_basop.html (Zugriff: 5.1.2022)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (b): Elementarpädagogik im BMBWF: Der Beirat für Elementarpädagogik. Abrufbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/ep_bmbwf.html#ep_beirat (Zugriff: 27.12.2021).

Bundesverfassungsgesetz. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=1000138> (Zugriff: 27.12.2021).

Cafuta, Sabine (2017): Die Implementierung des Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in österreichischen Kindergärten. Münster/New York: Waxmann.

Cunha, Flavio/Heckman, James (2007): The Economics of Human Development. The Technology of Skill Formation. In: American Economic Review, American Economic Association. Jg. 97, Nr. 2, S. 31–47. Abrufbar unter: https://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha-Heckman_AER_v97n2_2007.pdf (Zugriff: 7.11.2021).

Eichen, Lars/Krenn-Wache, Marisa (2020): Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. Die 5-jährige berufsbildende höhere Schule und das Kolleg für Elementarpädagogik. In: Hover-Reisner/Nina; Paschon/Andreas/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 265–285.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2019): Schlüsselzahlen zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa – Ausgabe 2019. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abrufbar unter: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-de/format-pdf> (Zugriff: 27.12.2021).

Fessler, Pirmin/Schneebaum, Alyssa (2016): The returns to preschool attendance. Working paper Nr. 233 des Department of Economics. Wirtschaftsuniversität Wien. Abrufbar unter: <https://epub.wu.ac.at/5176/1/wp233.pdf> (Zugriff: 14.11.2021).

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise Band 19. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. 2011. Abrufbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/detail/kompetenzorientierung-in-der-qualifizierung-fruehpadaagogischer-fachkraefte> (Zugriff: 26.12.2021).

Hackl, Marion/Geserick, Christine/Hannes, Caterina/Kapella, Olaf (2015): Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien, Niederösterreich, Kärnten und Tirol. Abrufbar unter: https://www.arbeiterkammer.at/inopool/wien/Arbeitsalltag_im_Kindergarten.pdf (Zugriff 8.12.2021).

Hartel, Birgit/Hollerer, Luise/Smidt, Wilfried/Walter-Laa-ger, Catherine/Stoll, Martina (2018): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Nationaler Bildungsbericht. Band 2, S. 183–224. Abrufbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/bildungsberichterstattung/nationaler-bildungsbericht-2018> (Zugriff 5.12.2021).

Heckman, James J./Mastorov, Dimitriy V. (2007): The Productivity Argument for Investing in Young Children. In: Review of Agricultural Economics. Jg. 28, Nr. 3, S. 446–493. Abrufbar unter: https://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_Mastorov_RAE_2007_v29_n3.pdf (Zugriff: 23.10.2021).

Jacobs Foundation (2020): Whitepaper zur Investition in die frühe Kindheit. Fokus volkswirtschaftlicher Nutzen. Abrufbar unter: https://jacobsfoundation.org/app/uploads/2020/09/JF_Whitepaper_Investition_fru%CC%88he_Kindheit_final.pdf (Zugriff: 7.11.2021).

Keller, Karin/Trösch, Larissa M./Grob, Alexander (2013): Entwicklungspsychologische Aspekte frühkindlichen Lernens. In: Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 85–96.

Klatte, Maria (2007): Gehirnentwicklung und frühkindliches Lernen. In: Brokmann-Nooren, Christiane/Gereke, Iris/Kiper, Hanna/Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 117–139. Abrufbar unter: https://lelek.at/wp-content/uploads/2015/09/Lelek-Edu-Klatte_2007_Gehirnentwicklung_Lernen.pdf (Zugriff: 27.11.2021).

Klucznik, Katharina (2018): Pädagogische Qualität im Kindergarten. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit. Münster/New York: Waxmann, S. 407–423.

Koch, Bernhard (2020): Qualifizierungskonzepte an Universitäten. In: Hover-Reisner/Nina; Paschon/Andreas/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 331–346.

Krisper, Jessica/Pözl-Stefanec, Eva/Eichen, Lars (2020): Arbeitszufriedenheit elementarpädagogischer Fachpersonen in der COVID-19-Pandemie. In: EIFO-Elementarpädagogische Forschungsbeiträge. Jg. 3, Nr. 1, S. 85–97. Abrufbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/efo/content/titleinfo/6231031/full.pdf> (Zugriff: 5.12.2021).

Lehner, Barbara/Lehner, Klaus (2020): Qualifizierungskonzepte zu elementar- und kindheitsbezogenen Frage- und Themenstellungen an österreichischen Fachhochschulen. In: Hover-Reisner, Nina/Paschon, Andreas/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. ÖFEB. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 6. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 311–329.

Melhuish, Edward/Ereky-Stevens, Katharina/Petrogianis, Konstantinos/Ariescu, Anamaria/Penderi, Efthymia/Rentzou, Konstantina/Tawell, Alice/Slot, Pauline/Broekhuizen, Martine/Leseman, Paul (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]). Abrufbar unter: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf (Zugriff: 24.10.2021).

Neuwirth, Norbert/Kaindl, Markus (2018): Kosten-Nutzen-Analyse der Elementarbildungsausgaben in Österreich. Der gesamtwirtschaftliche Effekt des Ausbaus der Kinderbetreuungsplätze im Zeitraum 2005 bis 2016. ÖIF Forschungsbericht Nr. 26. Abrufbar unter: https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/fb_26_elementarbildungsausgaben_kosten_nutzen_analyse.pdf (Zugriff: 24.10.2021).

OECD (2019): Gute Strategien für gute Berufe in der frühen Bildung. Paris: OECD Publishing. Abrufbar unter: <https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/bewahrte-praxis-fur-gute-arbeitsplatze-in-der-fruh>

kindlichen-bildung-betreuung-und-erziehung_cb63ff14-def#page40 (Zugriff: 5.12.2021).

OECD (2021): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Abrufbar unter: https://read.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2021_626b1ac1-def#page3 (Zugriff: 10.12.2021).

Österreichischer Behindertenrat (2021): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2021–2030 – Bildung. Vorschläge des Österreichischen Behindertenrates für Ziele und Maßnahmen zum NAP 2021–2030 Bildung. Positionspapier. Abrufbar unter: https://www.behindertenrat.at/wp-content/uploads/2021/04/2020-06-15-NAP-Bildung_HE.pdf (Zugriff: 19.12.2021).

Pfeiffer, Friedrich/Reuß, Karsten (2008): Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus. Discussion Paper No. 08–001, Zentrum für Europäische Wirtschaftsforschung GmbH. Abrufbar unter: <https://madoc.bib.uni-mannheim.de/1885/1/dp08001.pdf> (Zugriff: 7.11.2021).

Pözl-Stefanec, Eva (2017): Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Krippen. Opladen: Barbara Budrich.

Pözl-Stefanec, Eva (2020): Kritische Perspektiven auf die Ausbildung von Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagoginnen – mit Fokus auf die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: Hover-Reisner, Nina/Paschon, Andreas/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. ÖFEB. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 6. Münster: Waxmann Verlag GmbH, S. 227–244.

Pucher, Johannes (2019): Kein Platz für Kinder mit Behinderungen in Kindergärten. In: Der Standard Online, 19.11.2019. Abrufbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000111033609/kein-platz-fuer-kinder-mit-behinderungen-in-kindergaerten> (Zugriff: 19.12.2021).

Schneider, Friedrich/Dreier, Elisabeth (2012): Executive Summary. Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung. Kosten und Nutzen für Oberösterreich. Abrufbar unter: https://ooe.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/IV_BI_FruehkindlicheBildung.pdf (Zugriff: 23.10.2021).

Schreyer, Inge/Krause, Martin (2017): Die Bedeutsamkeit guter Arbeitsbedingungen in Kindertageseinrichtungen. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 107–123.

Smidt, Wilfried/Burkhardt, Laura/Endler, Victoria/Kraft, Stefanie/Koch, Bernhard (2017): Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. 121–138. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18493/pdf/ZfPaed_2017_2_Smidt_et_al_Professionalisierung_des_paedagogischen_Personals.pdf (Zugriff: 25.12.2021).

Textor, Martin R. (2010): Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung. In: Textor, Martin R./Bostelmann, Antje (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. Abrufbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/psychologie/779> (Zugriff: 27.11.2021).

Tietze, Wolfgang (2008): Qualitätssicherung im Elementarbereich. In: Klieme, Eckhard/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Qualitätssicherung im Bildungswesen. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 53, Weinheim u.a.: Beltz, S. 16–35. Abrufbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7267/pdf/Tietze_Qualitaetssicherung_im_Elementarbereich.pdf (Zugriff: 5.12.2021).

Totenhagen, Casey J./Hawkins, Stacy Ann/Casper, Deborah M./Bosch, Leslie A./Hawkey, Kyle R./Borden, Lynne M. (2016): Retaining Early Childhood Education Workers. A Review of the empirical Literature. In: Journal of Research in Childhood Education. Jg. 30, Nr. 4, S. 585–599. Abrufbar unter: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568543.2016.1214652?needAccess=true> (Zugriff: 5.12.2021).

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Alice Salomon Hochschule, Berlin. Abrufbar unter: <http://docplayer.org/17635320-Forschungsbericht-schlüssel-zu-guter-bildung-erziehung-und-betreuung.html> (Zugriff: 17.12.2021).

Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten (2016): Fachkraft-Kind-Relation und Gruppengröße in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: Viernickel, Susanne/Fuchs-Rechlin, Kirsten/Strehmel, Petra/Preissing, Christa/Bensel, Joachim/Haug-Schnabl, Gabriele (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. 3. korrigierte Auflage. Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 11–130.

Wertfein, Monika/Wirts, Claudia/Wildgruber, Andreas (2015): Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie. IFP-Projektbericht 27. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik. Abrufbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf (Zugriff: 11.12.2021).

Wirts, Claudia/Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas (2017): Unterstützung kindlicher Kompetenzentwicklung und ihre Bedingungen in Kindertageseinrichtungen. In: Wertfein, Monika/Wildgruber, Andreas/Wirts, Claudia/Becker-Stoll, Fabienne (Hrsg.): Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Theorie und Praxis im interdisziplinären Dialog. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 59–72.

www.elementarbildung.at