WISO

Frühe Bildung, große Chancen – Fördern, bevor es zu spät ist

1.	Der mühsame Weg zu mehr frühkindlicher Bildung	66
2.	Wo steht Oberösterreich?	68
3.	Investitionen in „Frühe Bildung“ rechnen sich – für alle!	70
4.	Mehr Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung	74
5.	Ohne Qualität geht nichts	78
6.	Zusammenfassung und Ausblick	79

Bernadette Hauer

Geschaftsführende Abteilungsleiterin der Abt. Bildungs- und Jugendpolitik der AK OÖ

Max Neuhofer

Mitarbeiter der Abteilung Bildungs- und Jugendpolitik der AK OÖ

Auszug aus WISO 1/2013

ISW

Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften
Volksgartenstraße 40
A-4020 Linz, Austria
Tel.: +43 (0)732 66 92 73, Fax: +43 (0)732 66 92 73 - 2889
E-Mail: wiso@isw-linz.at
Internet: www.isw-linz.at

1. Der mühsame Weg zu mehr frühkindlicher Bildung

Bildung von Geburt an

„Frühkindliche Bildung" umfasst die kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse jedenfalls von der Geburt bis hin zum Schuleintritt. Sie findet an unterschiedlichen Lernorten statt – vom Elternhaus bis hin zu professionellen Bildungseinrichtungen reichend – und ist in soziale Milieus eingebettet. Zunehmend wird, im Sinn der bestmöglichen Entwicklung für das Kind, auf Kooperation und nicht auf Konkurrenz dieser Lernorte gesetzt.[1] Gleichsam wandelt sich sukzessive das öffentliche Bild von Kinderkrippen und Kindergärten von Aufbewahrungsstätten hin zu Orten, wo in einander verknüpft qualitativ hochwertige Betreuung, Erziehung und – in breitem Wortsinn – Bildung stattfinden (sollen).

Wann und wie sollen sich die Lernorte ergänzen?

Die fundamentale Bedeutung der frühen Bildung für spätere Lern- und Entwicklungsprozesse junger Menschen ist in zahllosen interdisziplinären Erkenntnissen dokumentiert.[2] Wenn frühkindliches Lernen quasi von Geburt an beginnt, stellt sich die Frage, ab wann und in welcher Form sich frühkindliche (= elementare = vorschulische) Bildungseinrichtungen in „optimaler Weise" in die Kindesentwicklung einbringen (können/sollen/müssen): mit welchen gesellschaftlichen bzw. individuellen Nutzenerwartungen, mit welchem (Bildungs-)Auftrag, ob freiwillige Angebotsnutzung oder verpflichtender Besuch, ab welchem Mindestalter, in welcher Mindestqualität, in welchem Umfang, mit oder ohne Beitragsleistungen der Eltern u.a.m.

verspäteter Diskurs in Österreich

Während international die politische Debatte dieser Frage(n) bereits in den frühen 1990er-Jahren einsetzte[3], kam diese in Österreich erst im Gefolge des wiederholten schlechten Abschneidens bei internationalen Leistungsvergleichsstudien im Primar- und Sekundarschulbereich (PIRLS, PISA …) in Gang.[4] Erstmals fassten im öffentlichen Diskurs neben dem Betreuungs- („Vereinbarkeit Familie und Beruf") auch der Leistungs- („bessere Schulleistungen durch frühe Förderung wie z.B. Sprachförderung") und der Integrationsaspekt („Chancengerechtigkeit", „Abbau sozialer Herkunftsdefizite") Fuß, wobei die Gewichtung der einzelnen Aspekte – je nach Interessen bzw. Perspektive der Betrachter/-innen – recht unterschiedlich erfolgte bzw. erfolgt.[5]

frühkindliche Bildung bedeutender denn je

Die Debatte über die Bedeutung des Kindergartens als erste Bildungseinrichtung ist letztendlich auf eine Vielzahl veränderter Rahmenbedingungen in der Gesellschaft und im Wirtschaftsleben seit seiner Etablierung zurückzuführen. Ein wesentlicher Eckpunkt[6] ist vor allem die steigende Bedeutung von Bildung nicht nur für die persönliche Entfaltung, sondern nicht zuletzt auch für die Erwerbstätigkeit in einem hoch entwickelten Industrieland. Der strukturelle Wandel in Richtung Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft verändert die Nachfrage nach Qualifikationen bzw. Kompetenzen und führt zu einer Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen und damit der Lebenschancen von geringqualifizierten Menschen. Erschreckend hoch ist die Zahl jener Jugendlichen, die am Ende der Pflichtschule große Defizite aufweisen bzw. sich nach der Pflichtschule weder in einer weiteren Ausbildung befinden noch sich dauerhaft im Berufsleben integrieren können. Das Bildungssystem an sich und damit auch der Kindergarten stehen vor der Herausforderung, Kinder und Jugendliche für die Teilhabe am Berufs- und Gesellschaftsleben zu befähigen und nicht Jahr für Jahr einen großen Anteil von Jugendlichen ins gesellschaftliche und ökonomische Out zu katapultieren.

erste Schritte …

Vorläufiges Ergebnis dieser Debatte waren bundesweit initiierte Maßnahmen zur frühen Sprachförderung (ab 2008) bzw. zu Sprachstandsfeststellungen in den Kindergärten (ab 2009), die Veröffentlichung eines bundesländerübergreifenden Rahmenplans für die Einrichtungen der Elementarbildung (2009) sowie die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahrs (2009/2010[7]).

… noch nicht zureichend

All diese Maßnahmen lassen sich – lapidar zugespitzt – als „richtig, wichtig, aber unzureichend“ klassifizieren: Der aus pädagogischer Sicht durchaus modern formulierte Bildungsrahmenplan zieht leider keinerlei legistische Verbindlichkeiten – wie z.B. in Form bundesweit einheitlicher und verpflichtender Mindeststandards betreffend die Qualität elementarer Betreuungs- und Bildungseinrichtungen – nach sich und stellt so eine mehr oder weniger unverbindliche (wirkungslose?) Orientierung für die Praxis dar. Ebenso bemängeln Experten/-innen, dass ein verpflichtendes Kindergartenjahr nicht ausreicht, um Sprach- und andere Defizite nachhaltig abzubauen.[8] Ebenso

werden Mittel und Umfang der diversen Maßnahmen zur frühkindlichen Sprachförderung als zu gering eingeschätzt: Es müsse mehr, früher und auf Basis verbindlicher, bundesweit einheitlicher Qualitätsstandards agiert werden.[9] Generell wird in Fachkreisen in der „Verbundesländerung" der elementaren Bildungseinrichtungen ein wesentliches Entwicklungshindernis gesehen: Ob, was und wie viel und in welcher Qualität gemacht (werden) wird, ist regional recht unterschiedlich.

Dominanz der Mengenmasse

Trotz tendenzieller Verbesserungen erweist sich der Weg zu einer hochwertigen frühkindlichen Bildung als ein mühsamer: Dies spiegelt sich u.a. darin wider, dass in offiziellen Indices bei Kindern im Vorschulalter vielfach noch immer Quantität und Betreuung im Vordergrund stehen. Auch der Europäische Rat spricht im sogenannten „Barcelona-Ziel" (2001) – Bestandteil der Europäischen Wachstums- und Beschäftigungsstrategie – von „Betreuungsquoten": Bis 2010 sollten demnach mindestens 33 % der Kinder unter 3 Jahren und mindestens 90 % der Kinder zwischen 3 und 6 Jahren professionell „betreut" werden.[10] Es ist bezeichnend, dass für diese Altersgruppen nicht Bildungsprozesse, sondern Betreuungsdichte gemessen werden, weniger Qualitäten, sondern eher Quantitäten wie Teilnahmequoten, Öffnungszeiten … – kurzum Daten, aus denen sich nur bedingt bzw. indirekt Qualitätsindices für Bildungsprozesse ableiten lassen.

2. Wo steht Oberösterreich?[11]

Vereinbarkeit Familie und Beruf nach wie vor schwierig

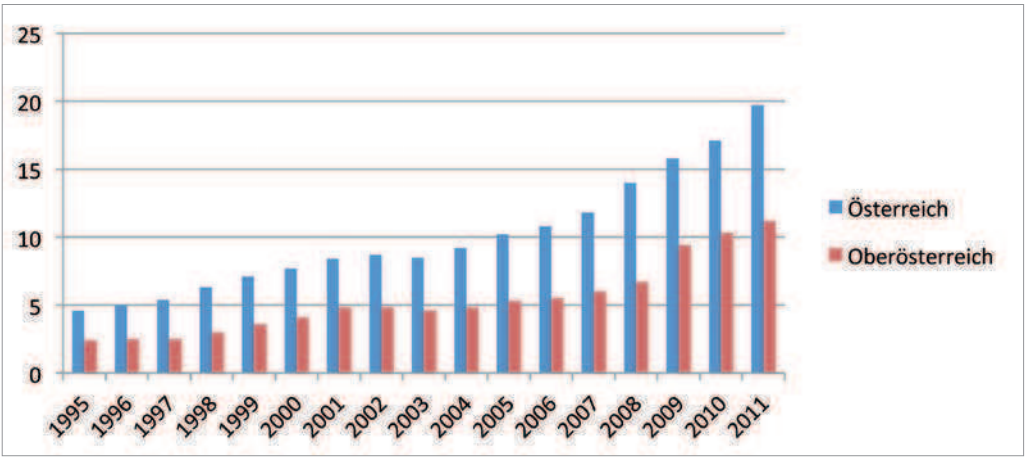
Mangels aufschlussreicherer qualitativer Vergleichsdaten wird zur Standortbestimmung Oberösterreichs im Rahmen der frühkindlichen Bildung auf das bereits erwähnte „Barcelona-Ziel" der EU abgestellt: In Oberösterreich besuchten 2011/12 92,1 % der drei- bis sechsjährigen Kinder einen Kindergarten, womit bei dieser Altersgruppe das Ziel der EU erreicht wurde. Allerdings sind diese Plätze meist nicht mit einer Vollzeitbeschäftigung der Eltern vereinbar! Nur 15,4 % der Kindergartenplätze entsprachen im Jahr 2011/12 dem von der Arbeiterkammer entwickelten Vereinbarkeitsindikator für Familie und Beruf (VIF). Damit liegt Oberösterreich weit unter dem Bundesschnitt von 30,6 % – in Wien sind sogar 95,9 % der Kindergartenplätze mit einer Vollzeitbeschäftigung vereinbar.

VIF-Kriterien:
- *mindestens 45 Stunden wöchentliche Öffnungszeit, werktags Montag bis Freitag*
- *an vier Tagen pro Woche mindestens 9,5 Stunden geöffnet*
- *Angebot Mittagessen*
- *maximal fünf Wochen im Jahr geschlossen*

regionale Unterversorgung bei Kinderkrippen

Völlig unzureichend ist das Angebot für Kinder unter drei Jahren. Hier liegt die oö. Betreuungsquote mit 11,2 % nicht nur weit hinter dem Barcelona-Ziel, sondern auch unter dem Österreichschnitt von 19,7 %. Mit 33,2 % erfüllt Wien als einziges Bundesland die Zielvorgaben der EU. Fast alle diese Betreuungsplätze in Wien (94%) entsprechen dem VIF-Indikator, während in Oberösterreich lediglich ein Viertel der vorhandenen Plätze diesem Index entspricht. Dies führt dazu, dass es in Wien für 31,2% aller Kinder unter drei Jahren einen Betreuungsplatz gibt, der den Eltern eine volle Berufstätigkeit ermöglicht, während dies in Oberösterreich lediglich für 2,9 % aller Kinder dieser Altersgruppe der Fall ist.

Grafik 1: Betreuungsquoten für Kinder unter drei Jahren in Ö und OÖ



Quelle: Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik 2011/12, Bevölkerungsregister. Erstellt am 27.06.2012.

Diese Grafik zeigt das unterdurchschnittliche Angebot in Oberösterreich. Für junge Mütter ist das zentrale Problem, dass die

Karenzzeit maximal zwei Jahre dauert, während das Angebot eines Kinderbetreuungsplatzes oftmals erst ab drei Jahren besteht. So bieten 21,4 % der oö. Gemeinden überhaupt keine institutionelle Betreuung für Unter-3-Jährige an.[12]

Zwischenbilanz: Bei Quantität und Betreuung rangiert Oberösterreich zumindest bei Kleinkindern weit unter dem nationalen und internationalen Schnitt. Dabei wären Investitionen in den quantitativen und qualitativen Ausbau dieser Einrichtungen schon nach relativ kurzer Zeit volkswirtschaftlich in höchstem Maß rentabel, wie Dr.in Elisabeth Dreer und o.Univ.-Prof. Dr. Friedrich Schneider in ihrer 2012 veröffentlichten Studie „Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung“ am Beispiel Oberösterreichs belegen.

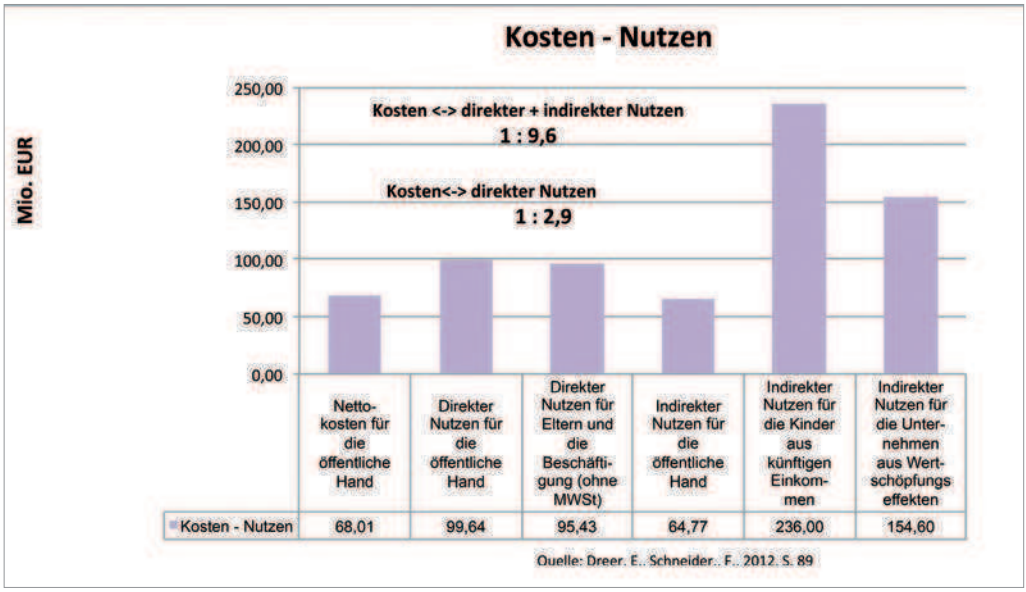
3. Investitionen in „Frühe Bildung“ rechnen sich – für alle!

Gute Vorschule und frühe Förderung kosten Geld, aber es ist ein Projekt, das hohe Rückflüsse garantiert. Würde Oberösterreich bis 2015 einem Drittel der Unter-3-Jährigen einen Betreuungsplatz anbieten (in Erfüllung des „Barcelona-Ziels“), kostet dies dem Staat zunächst zwar 68 Mio. €, aber das zusätzliche Lebenseinkommen der Kinder durch höhere Bildung liegt bei 236 Mio. €. Dieser Netto-Nutzen von 168 Mio. € entgeht der Gesellschaft, wird das Barcelona-Ziel nicht erreicht.[13]

hohe direkte und indirekte Nutzeneffekte …

Dreer/Schneider unterscheiden bei den Rückflüssen zwischen direktem und indirektem Nutzen. Direkter Nutzen ergibt sich aus zusätzlichem Einkommen (Kaufkraft) für die Eltern und das pädagogische Personal durch die Ausweitung der Erwerbstätigkeit. Daraus folgen für die öffentliche Hand zusätzliche Steuern und Sozialversicherungsabgaben. Indirekter Nutzen entsteht z.B. durch höhere Schulabschlüsse und in Folge höheres Lebenseinkommen der Kinder. Indirekter Nutzen resultiert aber auch für Unternehmen durch die Wertschöpfungskette als Folge zusätzlicher Kaufkraft von Eltern bzw. Pädagogen/-innen oder wenn infolge der Bildungseffekte weniger Sozial- und Gesundheitsausgaben anfallen.

Grafik 2: Kosten-Nutzen-Relation Ausbau Kinderbetreuungsplätze
Zielquote bis 2015: 33 % der Unter-3-Jährigen



Quelle: Dreer, E., Schneider., F., 2012, S. 89

… sowohl bei Kinderkrippen …

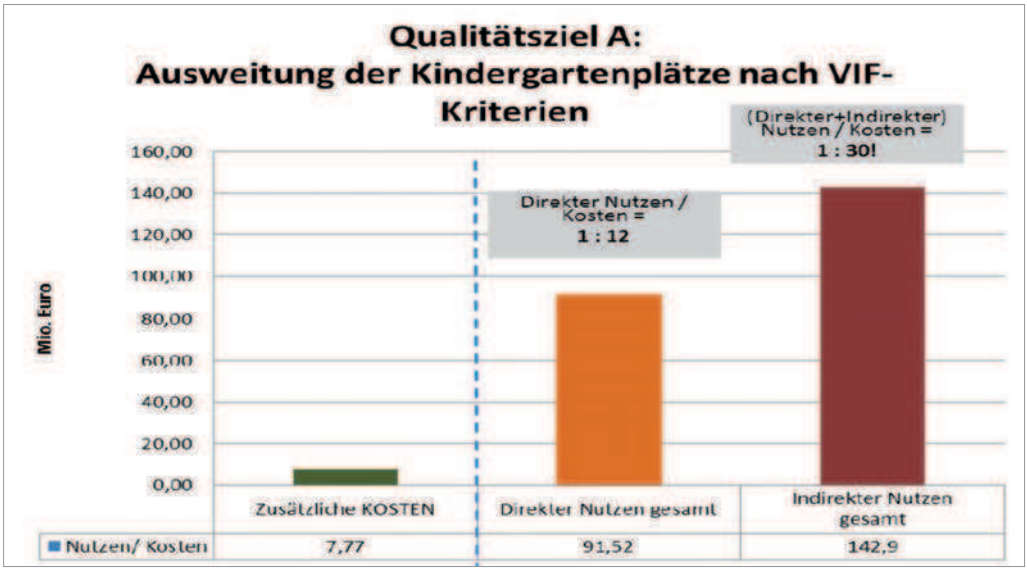
Den schon oben notierten Zusatzkosten von etwa 68 Mio. € steht ein öffentlicher Nutzen in Höhe von ca. 100 Mio. € sowie ein Nutzen für die Eltern in Höhe von ca. 95 Mio. € gegenüber. Fasst man den gesamten direkten Nutzen zusammen, entsteht ein Kosten-Nutzen-Verhältnis von rund 1:3. Berücksichtigt man auch indirekte Effekte, kommt jeder investierte Euro rund 10-mal in die Gesellschaft zurück.[14]

… als auch bei Kindergärten

Gleichermaßen profitiert die Volkswirtschaft vom Ausbau der elementaren Bildungseinrichtungen für 3- bis 6-Jährige. Um dies zu veranschaulichen, berechnen Dreer/Schneider[15] die Kosten-Nutzen-Effekte für drei jeweils unterschiedlich weit reichende Qualitätsziele (A,B,C):

- ***Qualitätsziel A:*** *2015 sollen 45 % der Kindergartenplätze den VIF-Kriterien entsprechen*

Grafik 3: Qualitätsziel A – Ausweitung der VIF-kompatiblen Plätze auf 45 % bis 2015



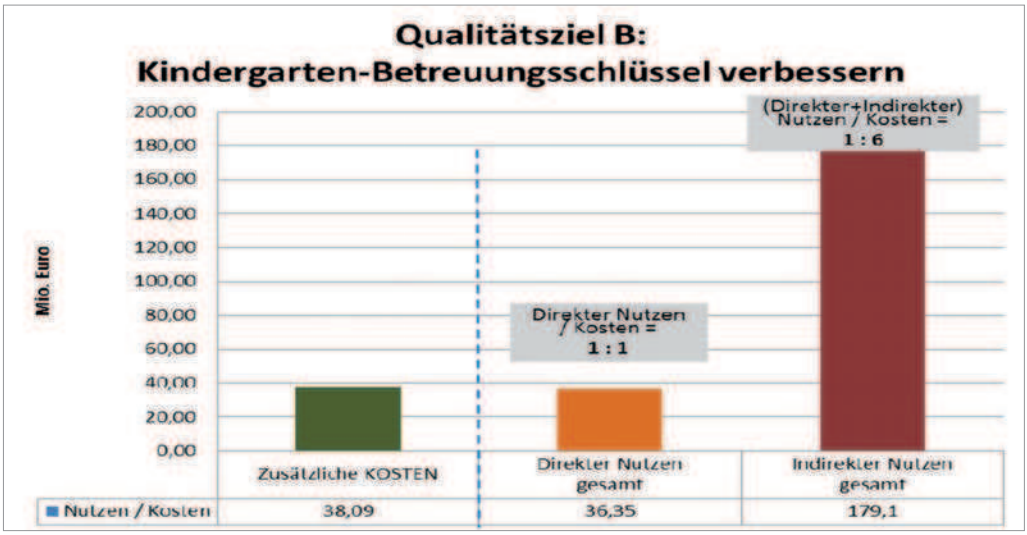
Quelle: Dreer, E., Schneider, F., 2012, S. 97, aggregierte Effekte ohne Zeitdimension

hohe Rentabilität

Rund 7,8 Mio. € Mehraufwand stehen einem direkten Nutzen aufgrund des zusätzlichen Einkommens der Eltern und des Personals von 91,5 Mio. € gegenüber, womit für jeden eingesetzten Euro 12 € an die Gesellschaft retourströmen. Berücksichtigt man auch den indirekten Nutzen, erhöht sich die Nutzen-Kosten-Relation auf 1:30, wobei sich der Nutzen rasch einstellt: Bereits im zweiten Jahr übersteigt der direkte Nutzen die Kosten!

- ***Qualitätsziel B** zielt auf die Verbesserung der Bildung und Betreuung der Kinder ab: Bis 2020, so die Annahme, werden in Gruppen ab 20 Kindern in der Kernzeit eine zweite Fachkraft sowie verpflichtend ein/e Helfer/-in eingesetzt.*[16]

Grafik 4: Qualitätsziel B – Verbesserung des Betreuungsschlüssels bis 2020

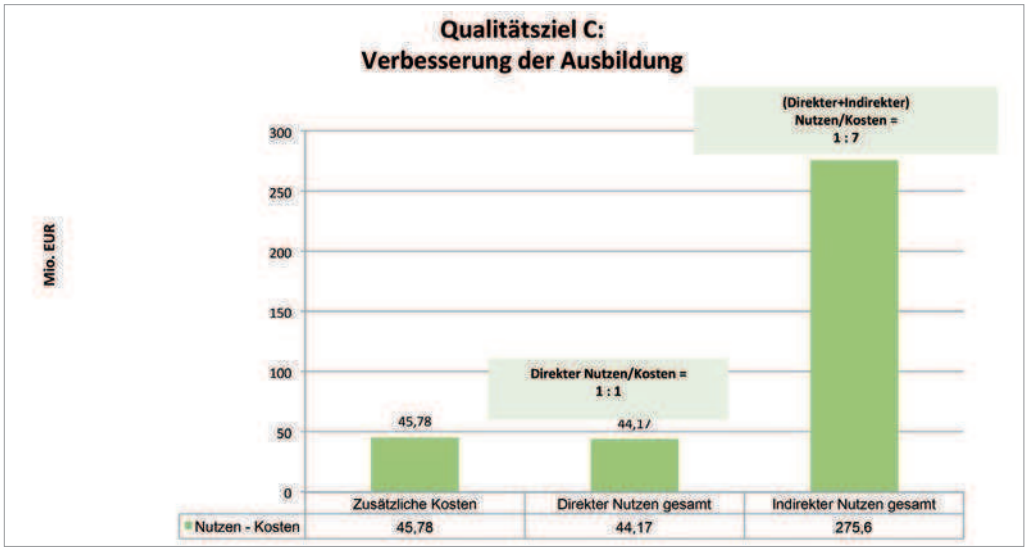


Quelle: Dreer, E., Schneider, F., 2012, S. 101, aggregierte Effekte ohne Zeitdimension

Die Kosten werden vom direkten Nutzen gedeckt. Unter Einbezug des indirekten Nutzens fließt jeder eingesetzte Euro sechsfach in die Volkswirtschaft zurück.

- ***Qualitätsziel C** zielt auf eine Verbesserung der Ausbildung der Elementarpädagogen/-innen und der Helfer/-innen. Annahme: Kindergartenpädagogen/-innen werden auf Hochschulniveau ausgebildet (bis 2026 bei der Hälfte aller Elementarpädagogen/-innen der Fall) und verdienstmäßig den Lehrer/-innen gleichgestellt.*

Grafik 5: Qualitätsziel C – Verbesserung der Ausbildung bis 2026 (Modellannahme: für 50 % der Pädagogen/-innen)



Quelle: Dreer, E., Schneider, F., 2012, S. 105; aggregierte Effekte ohne Zeitdimension

Berücksichtigt man den direkten und indirekten Nutzen, rentiert sich jeder investierte Euro für die Gesellschaft rund siebenmal.

Qualität rechnet sich nicht nur ökonomisch

Ergo: Alle untersuchten Qualitätsziele rechnen sich aus volkswirtschaftlicher Sicht. Bereits das Qualitätsziel A (Ausweitung der VIF-Plätze) ermöglicht bei geringem Mehraufwand hohe Rückflüsse sowie gleichzeitig die Ausweitung der Erwerbsarbeit von Eltern. Somit wird offensichtlich, dass ein qualitativer Ausbau nicht an den Kosten scheitern würde! Mindestens so stark wie die ökonomischen Modellrechnungen wiegen jedoch die pädagogischen und sozialen Argumente für eine qualitative Weiterentwicklung der elementaren Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.[17]

4. Mehr Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung

Leistung nur eine Dimension

Das Ziel der Chancengerechtigkeit verbindet den emanzipatorischen Charakter frühkindlicher Bildung sowohl mit (sozialer) Integration als auch mit Betreuung (diese allein wäre unzureichend) und weitet den Bildungsanspruch vom reinen Leistungsaspekt auf Demokratie- und Herzensbildung aus.[18]

Erst diese umfassende Perspektive macht die Qualität von elementarer Bildung aus.

sensible Lernphasen

Kleine Kinder sind viel klüger, als man das noch vor 20, 30 Jahren für möglich gehalten hat. Sie vollziehen gigantische Lern- und Entwicklungsleistungen, forschen, beobachten, hören zu, ahmen nach, denken. Maria Montessori hatte bereits Anfang des 20. Jahrhunderts beobachtet, dass gewisse Fertigkeiten nur in der frühen Kindheit erworben werden können. Sie sprach von sensiblen Lernphasen. Vor allem der motorischen frühen Förderung maß sie große Bedeutung zu. Aus Sicht der Neurowissenschaft weiß man erst seit kurzer Zeit, dass solche sensiblen Phasen mit der Reifung des Gehirns zusammenhängen. Ergebnisse aus der Gehirnforschung deuten darauf hin, dass vor allem in den ersten fünf Lebensjahren entscheidende Weichen gestellt werden. Unser Gehirn verändert sich durch Übung – nicht nur in der Kindheit, sondern auch im Erwachsenenalter. Auch wenn Training/Lernen/Üben natürlich in jedem anderen Alter zu Leistungssteigerungen des Gehirns führen, so verbessert sich durch Übung der Reifungsprozess des Gehirns am stärksten in der frühesten Kindheit.[19]

frühe Weichenstellung

Familien sind in der Regel erste Sozialisationsinstanz und damit gleichzeitig auch erster Bildungsort der Kinder. Als Interaktionspartner des Kindes nehmen Eltern durch ihre Form der Kommunikation sehr früh Einfluss auf die Qualität der kindlichen Bindungserfahrungen.[20] Die Qualität dieser Interaktionen eröffnet und begrenzt die Bildungschancen der Kinder. Für das einzelne Kind ist die Kommunikation von zentraler Bedeutung. Die Interaktion beginnt am ersten Tag. Sie in dieser Phase nicht zu fördern, ist fatal. Je mehr sich die Bezugspersonen mit kleinen Kindern auseinandersetzen, desto mehr blühen die Kinder auf. Benachteiligt sind Kinder, deren Gegenüber eher passiv ist, denn sie erfahren solche Interaktionen viel seltener und erhalten – ungerechter Weise – keine Chance, ihr Maximum auszuloten.

ungleiche Ausstattung in den Familien

Der Soziologe Pierre Bourdieu prägte den Begriff des „kulturellen Kapitals“. Dieses umfasst die Bildung, welche einen Nutzen im sozialen Beziehungsgeflecht mit sich bringt, und manifestiert sich u.a. in kulturellen Gütern und auch in Form von Bildungsab-

schlüssen. Die Bildung der Eltern, ihr Einkommen, ihre Position in der Gesellschaft, ihr Beziehungsgeflecht bestimmen – als ökonomisches, soziales und eben kulturelles „Kapital" – ganz wesentlich ihren Handlungsspielraum. Je höher ihre Bildung oder berufliche Position, desto höher ist der kulturelle Besitz, desto häufiger werden kulturelle Aktivitäten ausgeübt, desto höher sind die Kompetenzen der Kinder im Lesen und im mathematischen Bereich und desto höher ist folglich die Bildungspartizipation in der Schule.[21] Bourdieu geht davon aus, dass die Übertragung des kulturellen Kapitals bereits in frühester Kindheit beginnt.[22] Eine bildungsemanzipatorische Kernfrage lautet daher: Wie und in welchem Ausmaß kann „Frühe Bildung" soziale Herkunftsdefizite ausgleichen und zu mehr Chancengerechtigkeit im Verlauf späterer Bildungsprozesse beitragen?

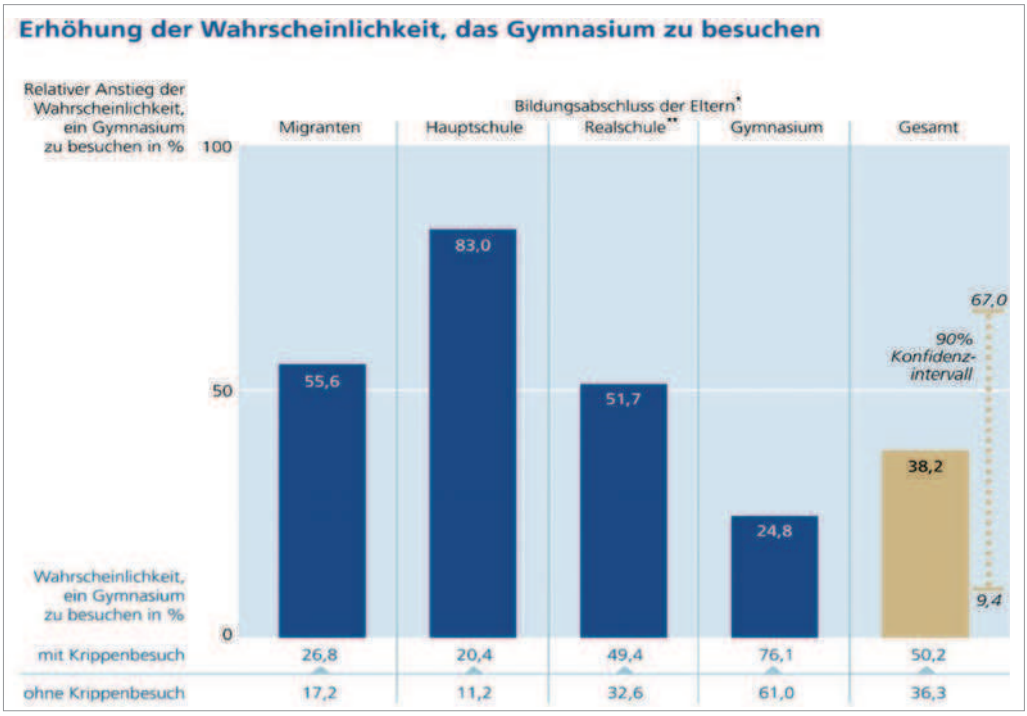
Abbau von Herkunftsdefiziten

Die Schule kann Bildungsungleichheit nur mehr schwer kompensieren: In der Volksschule ist das Aufholen von Startnachteilen derzeit kaum Thema. Im Leistungsdruck für die erste Selektionsrunde (Wer darf in die AHS?) bleibt kaum Zeit, Entwicklungsunterschiede und Defizite aufzuholen. Nachteile für den weiteren Schulweg bleiben bestehen oder werden sogar noch größer. Bildungs- und Familienpolitik müssen daher fragen, wie/wo/wann Kinder aus Familien mit geringerem Kulturkapital annähernd vergleichbare Startchancen erhalten können.

Vererbung von Bildung

Der Bildungsstand wird in Österreich in hohem Maß „vererbt". Die Bildung der Eltern hat den größten Einfluss auf den besuchten Schultyp nach der Volksschule.[23] Nur 5 % der Kinder von Pflichtschulabsolventen/-innen, aber 41 % der Kinder aus akademischen Elternhäusern kommen zu einem universitären Bildungsabschluss.[24] Die Bildungsforschung zeigt jedoch: Frühe Förderung kann dazu beitragen, diesen Erbfolgekreislauf zu durchbrechen! So wies z.B. die Bertelsmann Stiftung für Deutschland nach, dass die frühkindliche Bildung hohen Einfluss auf den späteren Bildungsweg hat.[25] Für den Durchschnitt der Kinder erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von 36 auf 50 %, wobei sich die Bildungschancen für benachteiligte Kinder überdurchschnittlich verbessern. Gute Krippenplätze können insbesondere dazu beitragen, dass Kinder aus Familien mit geringerem ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital bessere Bildungschancen erhalten.

Grafik 6: Kinderkrippenbesuch und späterer Bildungserfolg in Deutschland (Bertelsmann-Studie)



* Schulformen in Deutschland

** Entspricht in Österreich der 1. – 6. Klasse Gymnasium und schließt mit der „mittleren Reife" ab, während die Hauptschule in Deutschland mit der Berufsschulreife abschließt und ebenfalls 5 bzw. 6 Jahre dauert.

Fazit: Frühe Bildung nützt allen, insbesondere auch jenen, die es am meisten brauchen: Im Durchschnitt steigt nach einem Krippenbesuch die Wahrscheinlichkeit für den Besuch eines Gymnasiums um 38,2 %. Bei Kindern, deren Eltern maximal einen Hauptschulabschluss vorweisen, steigt die Wahrscheinlichkeit um 83 %, bei Eltern mit Migrationshintergrund um 55,6 %.[26]

bessere Startchancen für sozial Benachteiligte

Gleichermaßen ist für den Kindergarten evident, dass dort, wenn die Rahmenbedingungen passen, soziale Herkunftseffekte abgebaut werden können, wovon Kinder aus sozial benachteiligten bzw. bildungsarmen Schichten besonders profitieren.[27] Dies setzt jedoch die nötige Zeit – ein Jahr wird, wie bereits erwähnt, von den Experten/-innen durchwegs als zu wenig erachtet – und eine pädagogische Mindestqualität voraus.[28]

5. Ohne Qualität geht nichts

Mindestqualität einfordern

Qualitative frühkindliche Lern- und Entwicklungsprozesse setzen qualitätsvolle Lernorte (Eltern, Familie, Kinderkrippen, Kindergärten …) voraus. Es braucht daher nachvollziehbare, gesellschaftlich anerkannte Kriterien, mit denen diese Qualitäten messbar bzw. einforderbar sind, was aber aufgrund beharrlicher ideologischer Denkge- und -verbote insbesondere im „nicht-öffentlichen" Lernort Familie problematisch werden könnte: Wer will/kann/darf Eltern vorwerfen, dass sie die Entwicklung ihres Kindes nur unzureichend fördern (können/wollen)? Wer kann Eltern vorschreiben, wie viel und welche Bildung sie „idealer Weise" (Wer bestimmt dieses Ideal?) ihrem Nachwuchs bis wann zuführen sollen? Sind die Eltern in der Lage dazu, brauchen sie „externe" Unterstützung? Wer „evaluiert" dies bzw. stellt dies fest? Sollen Kompetenzen der Kinder und der Eltern gemessen werden? Was genau, wann und in welchem Rahmen? Und vor allem: Zu welchen Konsequenzen sollen die Ergebnisse führen? Eine wichtige Frage ist in diesem Kontext auch, wie sich die verschiedenen frühkindlichen Lernorte voneinander abgrenzen, ablösen, ergänzen bzw. produktiv miteinander kooperieren.[29]

auch Eltern sind gefordert

produktives Miteinander an den Lernorten durch Anreize

Ein produktives Miteinander der familiären und außerfamiliären Lernorte setzt – zur günstigen Abstimmung – nicht auf Zwang, sondern auf Information, Aufklärung und Einsicht. Dazu braucht es öffentliche Bewusstseinsarbeit und – im Sinne eines funktionalen Anreizsystems – ein attraktives (= hochqualitatives und gebührenfreies) Angebot an elementarpädagogischen Einrichtungen und zusätzliche Angebote zur bestmöglichen Förderung: Die Eltern müssen Bescheid wissen, welche Entwicklungschancen professionelle Lernorte ihren Kindern eröffnen, und ein anspruchsvolles Qualitätsbewusstsein entwickeln – anspruchsvolle Erwartungshaltungen avancieren in Folge zu einem wichtigen Faktor der Qualitätssicherung.[30]

Wie weit sollen Verpflichtungen gehen?

Elternengagement kann realistischer Weise jedoch nicht generell idealtypisch vorausgesetzt werden, und so wird man zur Etablierung frühkindlicher Bildung nicht ohne jedwede Verpflichtung auskommen: Der Ausbau der Kindergartenbesuchspflicht um zumindest ein weiteres Jahr ist ein prominentes Beispiel dafür. Andere, weiter reichende Schritte werden sowohl von Experten/-

innen (eher differenziert) als auch von der Politik (eher kontrovers) unterschiedlich eingeschätzt, wie z.B. die Vorverlegung und Ausdehnung der Sprachstandsfeststellung mit verpflichtender Teilnahme vollständiger Altersjahrgänge: Umstritten ist dabei unter anderem, welche (verbindlichen!) Konsequenzen[31] daraus erwachsen sollen und wer all das finanziert. Außerdem wird darüber nachgedacht, welche Kompetenzen außer den sprachlichen im Rahmen solcher „Tests" noch überprüft werden könnten/sollten – parallel zur Weiterentwicklung von elementarpädagogischen Bildungsplänen[32].

qualitativer Ausbau Frage des politischen Willens

Neben der Qualität des Lernortes Familie und diversen elterlichen Aufgaben und Verpflichtungen muss höchstes Augenmerk auf die sozialstaatliche Verantwortung für den Ausbau und die Qualitätssicherung in den professionellen Institutionen der Elementarbildung gelenkt werden: Was die pädagogischen Qualitätsstandards anbelangt, liegen genügend Konzepte vor – diese anzuwenden bzw. umzusetzen ist also vornehmlich eine Frage des politischen Willens. Fest steht, dass die vielfach zitierten positiven Effekte institutionalisierter frühkindlicher Bildung (Abbau sozialer Herkunftsdefizite, eine kindgerechte Sprachförderung …) wesentlich von der Qualität der Einrichtungen abhängen: Ohne entsprechende Mindestqualität gibt es keine oder sogar nachteilige Wirkungen für die Entwicklung der Kinder. Leider lässt die Qualität von Kindertageseinrichtungen, wie empirische Befunde zeigen, vielerorts (noch) zu wünschen übrig.[33]

6. Zusammenfassung und Ausblick

bestmögliche individuelle Förderung

Im Ziel der Chancengerechtigkeit durch frühkindliche Bildung verschmelzen der Betreuungs-, Integrations- und Leistungsaspekt, was einer einseitigen Gewichtung der Einzelbestandteile vorbeugt. Der Abbau sozialer Herkunftsdefizite und die professionelle Förderung frühkindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse sollen allen Kindern die bestmöglichen Startchancen beim Übertritt in die Schule sichern. Die pädagogische Forschung zeigt, unter welchen Rahmenbedingungen frühkindliches Lernen – z.B. Sprachlernen – nachhaltige Erfolge erzielen kann, von denen die Betroffenen ihr Leben lang profitieren. Bei allen positiven bildungspolitischen Folgeeffekten sollte jedoch klar bleiben: Frühkindliche Bildung trägt zwar zu mehr Start- und Entwick-

lungschancen in der Schule bei, soll aber mit Verschulung der frühpädagogischen Einrichtungen nichts zu tun haben. Es geht nicht um Drill und vorgezogene formale Bildung bzw. verfrühte Einschulung, sondern – wie gesagt – um die bestmögliche, auf die individuelle Kindesentwicklung und frühkindliche Lernchancen abgestimmte Förderung für alle.[34]

hohe Qualität aller Lernorte sichern

Die Potentiale frühkindlicher Bildung sind eng an eine hohe Qualität der frühkindlichen Lernorte geknüpft. Die pädagogische Qualität bezieht sich auf den Prozess, die Struktur[35], die Vermittlung von Orientierung und das Management in den professionellen Einrichtungen und natürlich auch auf die Förderung elterlicher Erziehungskompetenzen. Zahlreiche Forschungen belegen, dass nur hochqualitative elementarpädagogische Einrichtungen positive Effekte nach sich ziehen. Hier profitieren insbesondere Kinder aus bildungsfernen Schichten bzw. wo die Qualität des häuslichen Umfelds mittelmäßig ist. Ebenso

nach wie vor enormer Ausbaubedarf

dokumentieren Studien den qualitativen und quantitativen Ausbaubedarf frühkindlicher Betreuungs- und Bildungseinrichtungen. In Deutschland z.B. zeigt sich großteils eine insgesamt nur mittelmäßige Qualität der Kindertagesheimeinrichtungen. Trotz aller Teilerfolge in den letzten Jahren herrscht diesbezüglich in Österreich sowohl bezüglich der Angebotsdichte (Öffnungszeiten, Flächenausbau …) als auch bezüglich der

ohne Qualität keine positiven Effekte: Österreich muss aufholen!

Qualität nach wie vor Nachholbedarf. Die Schaffung bundesweit einheitlicher, verbindlicher Regelungen für die Mindestqualität, die gesetzliche Überführung des Bildungsrahmenplanes sowie ein bundesweites Curriculum für frühelementare Professionen bei Tertiärisierung der Ausbildung zumindest für die leitenden Berufe sind international gesehen längst überfällig. Dies bedeutet als Konsequenz letztlich die Aufgabe der Verländerung der elementarpädagogischen Einrichtungen.

rasche Amortisierung der Ausgaben

Es sind also noch hohe Investitionen in die frühkindliche Pädagogik erforderlich – aber so hoch die Kosten auch sind, sie rechnen sich nicht nur für die einzelnen Beteiligten und aus pädagogischer Sicht, sondern sie amortisieren sich volkswirtschaftlich bereits nach relativ kurzer Zeit, wie Simulationsmodelle für Oberösterreich eindrucksvoll belegen. Alles spricht für den unverzüglichen Ausbau der Elementarpädagogik – bevor es zu spät ist!

Literatur

- AK Oberösterreich, Kinderbetreuungsatlas 2012, Linz 2012
- Bacher, J., Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA-Erhebung 2000, in: SWS-Rundschau (45.Jg.) Heft 1/2005, S. 37-62, http://www.sws-rundschau.at/html/archiv_abstract.php?heft=22&id=19&language=de
- Die aktuellen Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleichsstudien PIRLS und TIMSS sowie der Auswertungen der Bildungsstandards-Überprüfung von 2012 finden sich auf www.bifie.at
- Breit, S. (Hrsg.), Frühkindliche Sprachstandsfeststellung. Konzept und Ergebnisse der systematischen Beobachtung im Kindergarten. Graz 2009
- Bündevereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (Hg.), Bessere Bildungschancen durch frühe Förderung. Positionspapier zur frühkindlichen Bildung, 2. überarbeitete Auflage, Berlin 2006
- BMWFJ, Presseaussendung vom 12. Mai 2009
- Böhm, R., Auswirkungen frühkindlicher Gruppenbetreuung auf die Entwicklung und Gesundheit von Kindern. In: Kinderärztliche Praxis 82 (2011), Nr. 5, S. 316-321
- Charlotte-Bühler-Institut, Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, Wien 2009
- Dreer E., Schneider F., Verstärkte Investitionen in frühkindliche Bildung – Kosten und Nutzen für Oberösterreich, Linz 2012
- Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002, Schlussfolgerungen des Vorsitzes, http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/71067.pdf
- Fthenakis, W. E., Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf, S. 85-111
- Fritschi, T., Oesch T., Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland: Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern, BASS – Büro für Arbeits- und Sozialpolitische Studien BASS AG im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, 2010
- Gerspach, M; Elementarpädagogik. Eine Einführung, Stuttgart 2006
- Knittler, K., Intergenerationale Bildungsmobilität – Bildungsstruktur junger Erwachsener im Alter von 15 bis 34 Jahren im Vergleich mit jener ihrer Eltern, in: Statistische Nachrichten 4/2011, S. 252 ff
- Macedonia M.; Höhl, S., Gehirn für Einsteiger, 2012
- Schütz, G., Wößmann, L., Wie lässt sich die Ungleichheit der Bildungschancen verringern?, in: ifo-Schnelldienst 21/2005, 58. Jg., S. 15-25
- Stanzel-Tischler, E., Breit, S., Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts, in: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2, Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz 2009, S. 15 ff
- Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik 2011/12, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung/index.html
- Textor, M. R., Wer profitiert von frühkindlicher Bildung?, in: Kindergartenpädagogik – Online-Handbuch, Hrsg. von Textor, M. R., http://www.kindergartenpaedagogik.de/2242.html

Anmerkungen

1. Im BildungsRahmenPlan z.B. werden „Bildungspartnerschaften“ zwischen Eltern, elementaren Bildungseinrichtungen und externen Fachkräften beschrieben, die unter dem vorrangigen Ziel kooperieren, gemeinsam eine lern- und entwicklungsförderliche Umgebung für die Kinder aufzubauen. Vgl. Charlotte-Bühler-Institut 2009, S. 4
2. Vgl. Fthenakis, W.E., o. J., S. 85

3. im Kontext mit festgestellten Ineffizienzen des Bildungssystems im Zuge zunehmender Herausforderungen durch Vordringen von Globalisierung & Wissensgesellschaft. Die OECD setzte mit ihren „Starting Strong"-Berichten deutliche Akzente für die notwendige Weiterentwicklung der elementaren Bildungssektoren. Vgl. Fthenakis, W.E., o. J., S. 85
4. Vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009, S. 1
5. Die Vorstellungen reichen vom traditionellen Standpunkt der ergänzenden außerhäuslichen Betreuung bis hin zu emanzipatorischen Bestrebungen. Ebenso gibt es Sichtweisen, die (die Erhöhung der) Systemeffizienz in den Vordergrund stellen und wo im Extremfall frühe Bildung mit Drill und Verschulung von elementaren Bildungseinrichtungen verwechselt wird.
6. Weitere wesentliche Entwicklungstendenzen sind u.a.: veränderte Produktionsprozesse, die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter, die Aufweichungen der traditionellen Familienstruktur, zunehmende Migrationsbewegungen.
7. 2009 wurde auf Bundesebene die Einführung einer halbtägig gebührenfreien und verpflichtenden frühen Förderung (für 5-Jährige) in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen festgeschrieben. Vgl. BMWFJ 2009. Die länderweise Umsetzung erfolgte im Jahr darauf. Rechtsquelle für OÖ: Oö. KBG, LGBl. Nr. 59/2010. In Oberösterreich besteht Gebührenfreiheit vorbildlicher Weise übrigens ab dem vollendeten 30. Lebensmonat!
8. Überdies seien die bildungspolitischen Effekte von vornherein bescheiden, weil die Kindergarten- bzw. Vorschulbesuchsquote der 5- bis 6-Jährigen in Österreich ohnedies bereits relativ hoch lag.
9. Vgl. z.B. Breit 2009, in der jüngsten 15a-Vereinbarung zur Sprachförderung wurde festgehalten, dass sich eine Arbeitsgruppe mit der Formulierung verbindlicher Qualitätsstandards beschäftigen soll. Vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_I_120/BGBLA_2011_I_120.pdf)
10. Vgl. Europäischer Rat (Barcelona) 15. und 16. März 2002
11. Daten: Statistik Austria, Kindertagesheimstatistik 2011/12 sowie Auswertungen der Statistik Austria zum VIF
12. Vgl. AK Oberösterreich, Kinderbetreuungsatlas 2012, S. 2
13. Vgl. Dreer/Schneider 2012, S. 39
14. Vgl. Dreer/Schneider 2012, S. 90
15. Dreer/Schneider 2012
16. Gruppengröße und Personalschlüssel sind wesentliche Elemente der Strukturqualität. Die Qualität der Prozesse im Kindergarten ist zu einem erheblichen Anteil strukturell bestimmt. Gruppengröße und Personalschlüssel sind der Steuerung leicht zugänglich. Vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009, S. 20
17. Einen guten Überblick hierzu liefert z.B. Breit 2009.
18. Ein reduzierter, im Extremfall einseitig den Leistungsaspekt verabsolutierender Bildungsbegriff impliziert ein elitäres, technokratisch-ökonomistisches Menschenbild, das Kinder letztlich als Lernroboter begreift, die möglichst frühzeitig mit Wissen und Kompetenzen auszustatten sind, um möglichst bald und ein Leben lang zu möglichst vielen perfekten Lernergebnissen zu kommen. Dieser etwas überzeichnete Anspruch schlummert in so manchen Forderungen, die erst auf den zweiten Blick einen latenten Bezug auf das o.a. Menschenbild erkennen lassen, wie z.B. in der Forderung der Wirtschaft nach individueller, frühzeitiger Einschulung. Vgl. Bündevereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände 2006, S. 22
19. Vgl. Macedonia/Höhl, 2012, S. 146 f
20. Vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009, S. 16
21. Vgl. Bacher 2005, S. 43
22. Vgl. Bacher 2005, S. 42. Der Erwerb bzw. die Übertragung von kulturellem Kapital hängt nach Bourdieu zum einem vom kulturellen Kapital der Familie ab, zum anderen von deren ökonomischem Kapital. Die Bedeutung des öko-

nomischen Kapitals ergibt sich daraus, dass ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.

23. Dieser Zusammenhang ist im deutschsprachigen Raum überdurchschnittlich ausgeprägt und wird durch die jüngste internationale und nationale Bildungsforschung erneut eindringlich bestätigt. Vgl. BIFIE/BMUKK 2012
24. Vgl. Knittler 2011, S. 252. Auch die jüngsten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien PIRLS und TIMSS belegen abermals die Vererbung von Bildung. Ebenso dokumentiert die Auswertung der Bildungsstandards für Mathematik den proportionalen Zusammenhang zwischen Leistung der Schüler/-innen und Sozialstatus bzw. Bildungsstand ihrer Eltern. Vgl. BIFIE/BMUKK 2012
25. Vgl. Fritschi/Oesch 2010
26. Jüngere empirische Befunde schränken die Verallgemeinerung dieser Aussage etwas ein, weil die tatsächlichen Qualitäten der „Kindertagesbetreuung" de facto oft zu wünschen übrig lassen. Insofern profitieren auch Kinder mit bildungsfernem bzw. migrantischem Hintergrund in ihrer kognitiven Entwicklung vornehmlich von guten – aber zahlenmäßig leider nur begrenzt angebotenen – Einrichtungen! Vgl. Textor 2012, S. 3f. Insgesamt ist anzumerken, dass die Effekte „nicht-elterlicher Betreuung" für Unter-3-Jährige recht kontrovers diskutiert werden (vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009, S. 3ff) und die Befunde in alle Richtungen gehen (manche sprechen gar von möglichen negativen gesundheitlichen Effekten, vgl. Böhm 2011, S. 321).
27. Vgl. Textor 2012, S. 1ff und vgl. Schütz/Wößmann 2005, S. 20.
28. Vgl. Breit 2009 und vgl. BildungsRahmenPlan 2009, S. 25f – Beispiel
29. Anmerkung zur Zuordnung frühkindlicher Bildung zu Lernorten: Frühkindliches Lernen erfolgt v.a. informell und non-formal, letzteres vorwiegend unter professioneller Begleitung in elementaren Bildungseinrichtungen. Non-formales Lernen passiert zielgerichtet und systematisch, aber weniger strukturiert als formelles Lernen in der Schule und v.a. ohne Sanktionen und Zertifikate. Vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009, S. 1
30. Der Vereinbarkeitsaspekt (Vereinbarkeit von Familie und Beruf) ist dann einer von mehreren Bedarfsfaktoren.
31. Z.B. verpflichtender Besuch bestimmter Fördermaßnahmen – im Diskurs stehen dabei Qualität, Umfang, Ort und Finanzierung (Gebührenfreiheit für Eltern) solcher Angebote. Am einfachsten administrierbar wäre die Ausdehnung der Kindergartenbesuchspflicht auf Dreijährige. Auch über Sanktionen für erziehungssäumige Eltern wird mancherorts nachgedacht, beispielsweise in der Form von Verknüpfungen des Erhalts von Transferleistungen und Erziehungsverpflichtungen (in die auch die Teilnahme an Fördermaßnahmen eingerechnet werden könnte).
32. Vgl. dazu z.B. Fthenakis 2006, S. 107ff. Hier wird auch die Frage der Konsistenz von Bildungsprozessen (und -zielen) an der Schnittstelle zur Grundschulbildung angesprochen.
33. Die empirischen Befunde fußen auf z.T. recht unterschiedlichen Forschungsdesigns und werfen entsprechend unterschiedliche Resultate aus. Der Zusammenhang zwischen der Qualität der Lernorte und der Effekte frühkindlicher Bildung ist zwar allgemein evident, aber differenziert zu betrachten. Manche Studien isolieren die Art der langfristigen Effekte (z.B. Einfluss auf kognitive, sprachliche, soziale, emotionale, personale Entwicklung) und berücksichtigen dabei auch detaillierte Qualitäten der diversen Lernorte (inklusive des Elternhauses) sowie die jeweilige Altersgruppe (meist wird unterschieden zwischen 0–3- und 3–6-Jährigen). Die sprachliche und kognitive Entwicklung von Kindern mit guter bis mittlerer Familienqualität wird bei einer mittleren bis schlechten Qualität der frühkindlichen Bildungseinrichtung abgebremst. Am meisten profitieren vom Besuch einer Kindertageseinrichtung mit hoher Prozessqualität (!!!) Kinder mit einer qualitativ schlechten Familienerziehung.

Vgl. Textor, S. 2ff – Böhm warnt unter Berufung auf jüngere internationale Studien vor nachhaltigen negativen Effekte auf die soziale, emotionale und gesundheitliche Entwicklung beim Besuch von Kindertageseinrichtungen (insb. für Unter-3-Jährige) mit mangelhafter Qualität. Vgl. Böhm 2011, S. 318ff

34. Kindergärten sollen die soziale, emotionale, motorische, sprachliche und kognitive Entwicklung jedes Kindes individuell unterstützen und auch den Kontakt zu Gleichaltrigen fördern. Nicht nur die Erlangung eines altersgemäßen Allgemeinwissens, die Aneignung der Sprache, die Vorbereitung auf das Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern auch die Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie lernmethodischer Kompetenzen sind kindergartenpädagogische Ziele. Vgl. Stanzel-Tischler/Breit 2009, S. 19. Ad verfrühte Einschulung: Die jüngere Forschungslektüre verweist auf diesbezügliche negative Effekte für die Kinder. Vgl. Gerspach 2006
35. Hier sind neben einem curricularen Konzept zu den Professionen und deren Einsatzproportionen in den Kinderkrippen und Kindergärten z.B. auch optimale Gruppengrößen angesprochen. Empfehlungen zu Gruppengrößen finden sich z.B. in nachstehender ÖIF-Studie: http://www.bmwfj.gv.at/Familie/Kinderbetreuung/Documents/WP-77-Kinderbetreuung-Juli2011.pdf Generell gilt: Je jünger das Kind, desto geringer sollte die Zahl an Kindern je Betreuungsperson sein. Für Unter-3-Jährige wird ein Betreuungsschlüssel (Betreuer/-innen pro Kind) von 1:3 bis 1:3,5 als günstig bewertet (Haug-Schnabel 1997, 23; Buchebner-Ferstl/Dörfler/Kinn 2009, 45).

INSTITUT FÜR SOZIAL- UND WIRTSCHAFTSWISSENSCHAFTEN

WISO

WIRTSCHAFTS-UND SOZIALPOLITISCHE ZEITSCHRIFT

Die Zeitschrift WISO wird vom Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW) herausgegeben. Sie dient der Veröffentlichung neuer sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Erkenntnisse sowie der Behandlung wichtiger gesellschaftspolitischer Fragen aus Arbeitnehmersicht.

Lohnpolitik, soziale Sicherheit, Arbeitsmarkt und Arbeitslosigkeit, Arbeit und Bildung, Frauenpolitik, Mitbestimmung, EU-Integration - das sind einige der Themen, mit denen sich WISO bereits intensiv auseinander gesetzt hat.

WISO richtet sich an BetriebsrätInnen, GewerkschafterInnen, WissenschafterInnen, StudentInnen, Aktive in Verbänden, Kammern, Parteien und Institutionen sowie an alle, die Interesse an Arbeitnehmerfragen haben.

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Preise:* Jahresabonnement EUR 22,00 (Ausland EUR 28,00)
Studenten mit Inskriptionsnachweis EUR 13,00
Einzelausgabe EUR 7,00 (Ausland EUR 12,00)

(* Stand 2005 - Die aktuellen Preise finden Sie auf unserer Homepage unter www.isw-linz.at)

Wir laden Sie ein, kostenlos und ohne weitere Verpflichtungen ein WISO-Probeexemplar zu bestellen. Natürlich können Sie auch gerne das WISO-Jahresabonnement anfordern.

Informationen zum ISW und zu unseren Publikationen - inklusive Bestellmöglichkeit - finden Sie unter www.isw-linz.at.

AK Oberösterreich

BESTELLSCHEIN*

Bitte senden Sie mir kostenlos und ohne weitere Verpflichtungen

- ☐ 1 Probeexemplar der Zeitschrift WISO
- ☐ 1 ISW Publikationsverzeichnis

☐ Ich bestelle _____ Exemplare des WISO-Jahresabonnements (Normalpreis)

☐ Ich bestelle _____ Exemplare des WISO-Jahresabonnements für StudentInnen mit Inskriptionsnachweis

* Schneller und einfacher bestellen Sie über das Internet: www.isw-linz.at

Name _____

Institution/Firma _____

Straße _____

Plz/Ort _____

E-Mail _____

BESTELLADRESSE:

ISW
Volksgartenstraße 40, A-4020 Linz
Tel. ++43/732/66 92 73
Fax ++43/732/66 92 73-28 89
E-Mail: wiso@isw-linz.at
Internet: www.isw-linz.at