



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Wiener Kindergarten der zweiten Republik und dessen Positionierung im österreichischen Bildungssystem. Eine Analyse des politischen Diskurses.“

Verfasserin

Sabrina Janoš

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, März 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Einleitung.....	3
1. Der Diskurs?.....	6
1.1 <i>Der Aufbau von Diskursen.....</i>	9
1.2 <i>Untersuchungsgegenstand "Gesetz"</i>	13
1.3 <i>Gesetze als Datengrundlage</i>	14
2. 1967: 32. Gesetz: Regelung des Kindertagesheimwesens.....	18
2.1 <i>Organisation</i>	20
2.2 <i>Zusammenfassende Betrachtung</i>	24
3. 1977: 16.Gesetz: Regelung des Kindertagesheimwesens.....	25
4. 2001: 51. Gesetz, mit dem das Gesetz betreffend die Regelung des Kindertagesheimwesens geändert wird.....	28
5. 2003: 17.Gesetz: Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG	29
6. 2003: 29.Verordnung der Wiener Landesregierung betreffend das Wiener Kindertagesheimwesen	33
7. 2003: 40.Gesetz, mit dem das Wiener Kindertagesheimgesetz geändert wird.....	35
8. 2007: 46.Gesetz, mit dem das Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG geändert wird	37
9. 2008: Vereinbarung gemäß Art.15a B-VG vom 28.01. 2008	39
9.1 <i>Der Institutionelle Rahmen.....</i>	39
9.2 <i>Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen</i>	44
9.2.1 <i>Das institutionelle Kinderbetreuungsangebot 2007/08 und 2008/09.....</i>	46
9.2.2 <i>Resümee der Ausbaubestrebungen</i>	49
9.3 <i>Verpflichtende frühe sprachliche Förderung</i>	50
9.3.1 <i>Organisation der Sprachförderung</i>	52
9.3.3 <i>Resümee über die verpflichtende frühe Sprachförderung</i>	60
9.4 <i>Die Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes.....</i>	61
9.4.1 <i>Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich</i>	62
9.4.2 <i>Resümee Bildungsrahmenplan.....</i>	64
10. 2008: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG vom 19.08. 2008	65
10.1 <i>Der verpflichtende Kindergartenbesuch.....</i>	65
10.2 <i>Der kostenfreie Kindergartenbesuch</i>	68
10.2.1 <i>Finanzierung.....</i>	68
10.2.2 <i>Organisation</i>	69

11. Zusammenfassende Betrachtung	73
11.1 <i>Der Kindergarten als Institution der Betreuung während der Arbeitszeiten</i>	74
11.2 <i>Der Kindergarten als Institution zur Kompensation von herkunftsbedingten Defiziten</i>	77
11.2.1 <i>Der Kindergarten als Institution der Chancengleichheit.....</i>	78
11.2.2 <i>Der Kindergarten als Integrationspolitisches Instrument</i>	81
11.4 <i>Der Kindergarten als Bildungsinstitution</i>	83
11.5 <i>Fazit.....</i>	86
12 Literaturverzeichnis.....	90

Einleitung

Der Kindergarten in Österreich ist eine pädagogische Institution mit einem breiten Aufgabenbereich. Die derzeitige Diskussion um den österreichischen Kindergarten im Allgemeinen und die um den Wiener im Speziellen, zeigt die Aktualität des Themas. Nach einer monatelangen Medienschlacht um den „Pflichtkindergarten“ ist er in Wien nun gesetzlich verankert. Aber auch die Debatte um den kostenfreien Besuch des Kindergartens führte zu Diskrepanzen in der Bevölkerung und schließlich zur Einführung des „Gratis-Kindergartens“ in Wien. Relevanz erhält dies vor allem, da die Stellung des Kindergartens im österreichischen Bildungssystem immer noch unklar ist: Soll er nun Bildungsinstitution sein oder mehr eine sozialpädagogische Einrichtung, die die Berufstätigkeit von Eltern (insbesondere von Frauen) gewährleistet? Alleine die Tatsache, dass er nun verpflichtend ist, zeigt auf den ersten Blick eine Veränderung seiner Aufgabe bzw. seines Stellenwerts im Bildungssystem. Ob sich dies jedoch auf den zweiten Blick bewahrheitet, wird sich in dieser Arbeit zeigen.

Je nachdem wie der Kindergarten in den Gesetzen konstruiert ist, sind die strukturellen Möglichkeiten für die Arbeit im Kindergarten gegeben. Aber wenn der politische Anspruch, der an den Kindergarten gestellt wird, nicht mit den gesetzlich gegebenen Möglichkeiten/Aufgabenstellungen übereinstimmt, ergibt sich eine Kluft, die nicht zu überbrücken ist. Eine Analyse von Gesetzestexten könnte nach Maiwald (1998, S. 61) im Allgemeinen viele Fragen beantworten. Es wird möglich aufzuzeigen, wie bestimmte Themen in einem Rechtssystem behandelt wurden oder aber auch, womit sich auf gesetzlicher Ebene überhaupt beschäftigt wird. Eine Analyse der Wiener Kindertagesheimgesetze im Speziellen gibt vor allem eine Antwort darauf, was nach der Ansicht deren Verfasser im Wiener Kindergartenwesen wichtig bzw. vernachlässigbar ist. Diese Arbeit macht sich die rechtliche Repräsentation des *Wiener* Kindergartens zum Thema. Die Frage die dahinter steht lautet: „Was will und wollte Österreich/Wien vom Kindergarten und werden die Voraussetzungen berücksichtigt um dieses *Wollen* auch möglich zu machen?“ Es scheint sich durch die Tatsache der diffusen Funktionsbestimmungen keine Linie in den Handlungen ergeben zu können, was bloße Interessen aller Beteiligten zur

Handlungsmaxime erklärt und in der Vielfalt des Gewollten – nichts mehr funktioniert.

Es soll allerdings nicht darum gehen eine Abbildung der Kindergartenwirklichkeit zu liefern, sondern darum, herauszufinden, wie der Kindergarten als Teil des österreichischen Bildungssystems auf dem Papier konstruiert ist. Dazu wird die Entwicklung des Wiener Kindergartens ab der zweiten Republik anhand der Gesetzgebung und unter Einbeziehung von Sitzungsprotokollen rekonstruiert. So soll es zu einer Klärung der Aufgabe des Kindergartens im bildungspolitischen Diskurs kommen. Aber auch die Lücke, die bezüglich der Entwicklung des Wiener Kindergartens ab der zweiten Republik in wissenschaftlichen Arbeiten besteht, soll geschlossen werden.

Im ersten Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser Arbeit begründet. Als Analysewerkzeug wird auf die Diskursanalyse zurückgegriffen. Diese scheint geeignet, da die bildungspolitische Konstruktion des Wiener Kindergartens hinterfragt werden soll, was, wie das nachstehende Zitat zeigt, im Möglichkeitsraum der Diskursanalyse steht:

„Der Bezug auf den Begriff „Diskurs“ erfolgt dann, wenn sich die theoretischen Perspektiven und die Forschungsfragen auf die Konstitution und Konstruktion von Welt im konkreten Zeichengebrauch und auf zugrunde liegende Strukturmuster oder Regeln der Bedeutungs(re-)produktion beziehen.“ (Keller 2004, S.7)

Es findet vor allem die *Kritische Diskursanalyse* von Siegfried Jäger Verwendung, deren Basis nach Keller (2004, S. 31) die Arbeiten von M. Foucault, J. Link/U. Link-Heer sowie A. N. Leontjew bilden. Die Festlegung des zu analysierenden Diskurses ist in dieser Untersuchung thematisch begründet. Die Datengrundlage besteht aus schriftlichen, rein „natürlichen“ Daten, was nach Schneider bedeutet, dass die verwendeten Texte „im Rahmen der jeweiligen thematischen Diskurse und des Interdiskurses vom Untersuchungsfeld produziert worden sind und die *nicht* vom Forscher in irgendeiner Weise evoziert wurden [...]“ (Schneider 1999, S.93f.)

Die Kapitel 2 bis 10 beinhalten die Feinanalysen, mit gleichzeitiger Interpretation. Ziel war es, den Datenkorpus so darzustellen, dass die Erkenntnisse zum jeweili-

gen Themenpunkt nicht aus dem Zusammenhang herausgerissen abgebildet werden konnten. Im letzten Kapitel folgen dann eine Zusammenfassung der Erkenntnisse und der Versuch, die Wirkungskraft der politischen Umgestaltungen auf die Praxis zu skizzieren.

1. Der Diskurs?

Um diskursanalytisch vorzugehen ist es notwendig zu definieren, was denn ein Diskurs ist. Nun ist die Diskursforschung keine homogene Disziplin, sondern es gibt verschiedene Ansätze, die sich hinsichtlich der Untersuchungsgegenstände, Methoden aber auch dem theoretischen Hintergrund unterscheiden. In dieser Arbeit wird vor allem auf die *Wissenssoziologische Diskursanalyse* von Reiner Keller und die *Kritische Diskursanalyse* von Jäger zurückgegriffen.

Der Diskurs stellt in Kellers Sinn den Zusammenschluss von aufeinander bezogenen Aussagen (in jeglicher Form, es müssen nicht immer sprachliche Äußerungen sein) zu einem wirklichkeitskonstituierenden Ganzen dar:

„Als Diskurs bezeichne ich einen Komplex von Aussageereignissen und darin eingeschlossenen Praktiken, die über einen rekonstruierbaren Strukturzusammenhang miteinander verbunden sind und spezifische Wissensordnungen der Realität prozessieren.“ (Keller 2008, S. 235)

Ein Diskurs wird von Jäger (2004, S. 129) als „*Fluß von `Wissen´ durch die Zeit*“ definiert, was dazu führe, dass der Diskurs gewissen Regeln (soziale Verfestigungen) folge. Das Wissen, das den Diskurs ausmacht, gelte außerdem „als jeweils *richtiges Wissen* und [ist] als solches (hegemonial und daher immer nur zeitweise) verfestigt.“ (ebenda) Daher könne die Analyse eines Diskurses eine kritische Auseinandersetzung mit Institutionen, Regeln und dem enthaltenen Wissen selbst ermöglichen. Denn das jeweils richtige Wissen sei von den Diskursen abhängig, „Wahrheit ist demnach nicht irgendwie diskurs-extern vorgegeben, sondern sie wird jeweils erst historisch-diskursiv erzeugt.“ (Jäger 2004, S. 129) Dies bedeutet also, dass das Wissen in den Diskursen vergänglich ist, das was als richtig erachtet wird, ändert sich. Dieses Wissen ergibt sich aber nicht als ein von außen an die Diskurse herangetragenes, sondern es wird auch mit ihnen produziert. Ein Diskurs verlaufe aber nicht einfach so, sondern er folge gewissen Regeln, wie Jäger (ebenda) fortfährt und diese seien je nach Diskursart¹ verschieden. Diese Regelhaf-

¹ Jäger nennt hier als Beispiele eine Diskussion nach einem akademischen Vortrag im Gegensatz zu einem Gespräch am Mittagstisch.

tigkeit sieht auch Keller (2008, S. 236) wenn er von einer sozialen wie auch zeitlichen Struktur der Diskurse spricht, was sie zu einer sozialen Praxis werden lasse:

„Sie [die Diskurse] sind Ausdruck und Konstitutionsbedingung des Sozialen zugleich, werden durch das Handeln von sozialen Akteuren real, stellen spezifisches Wissen auf Dauer und tragen zur Verflüssigung und Auflösung institutionalisierter Deutungen und scheinbarer Unverfügbarkeiten bei.“ (Keller 2008, S. 236)

Diskurse sind somit Produzenten einer Wirklichkeit, die aber nie losgelöst von derselben bestehen. Das heißt, sie sind immer bereits in eine Wirklichkeit eingebunden und daher auch deren Produkt. Durch ihre Existenz können bisherige Diskurse (mit ihren Inhalten) abgelöst bzw. erweitert oder auch beschränkt werden. Dahingehend fände eine „Aktualisierung“ der Diskurse nach Keller (2008, S.237) in zweifacher Form statt. Einmal als Grundlage für stattfindende Ereignisse und zum anderen die Anpassung an die dadurch entstandenen Veränderungen der Diskursbedingungen. Aktualisiert würden Diskurse in diversen Praktiken, damit seien Entwürfe für Handlungen jeglicher Art (also auch sprachliche) gemeint, die spezifisch auf bestimmte Diskurse bezogen wären und sich aber auch selbstständig entfalten könnten. Nun schreiben die in den Diskursen enthaltenen „Strukturmuster (Regeln)“ die Realität aber nicht fest, diese ergäbe sich wie Keller (2004, S. 9) fortfährt, aus den jeweiligen Deutungen der handelnden Personen.

Keller führt diese Gedanken zur wirklichkeitskonstruierenden Kraft der Diskurse fort und fügt den Gedanken der Erzeugung einer „diskursexternen Realität“ hinzu, damit meint er die Auswirkungen, die die Diskurse auf die Realität zu haben scheinen. Der Mensch konstruiere sich die Wirklichkeit der Welt aus seiner Beschäftigung mit ihr. Was zu Aussagen über sie führe, die wiederholt und konserviert werden würden. Diese seien wiederum nicht nur hinsichtlich der „symbolischen Ordnungen und Bedeutungsstrukturen unserer Wirklichkeit“ relevant, sie hätten auch Auswirkungen auf die manifestierte Realität. So käme es durch die jeweiligen Diskurse zu Folgen, die direkten Einfluss auf das soziale Leben nehmen, beispielsweise Gesetze, aber auch bestimmte Techniken (ebenda). Bestimmte Thematiken die in verschiedenen Diskursen behandelt werden, könnten weiters dazu führen, dass die unmittelbaren Lebensumstände einer Gesellschaft verändert werden. Um diesen Effekt genauer zu verstehen, kann ein Rückgriff auf Jäger (2004, S.147f.) hilfreich sein. Diskurse seien, wie er anführt „gesellschaftli-

che Produktionsmittel“ die, über die von ihnen geschaffenen Subjekte „gesellschaftliche Wirklichkeiten vermitteln“. Dies bedeute aber nicht, dass die Wirklichkeit nur aus Diskursen bestehe, sondern dass die Wirklichkeit, je nach Ergebnissen der Diskurse, ihre Form erhalte (ebenda). Der Diskurs stelle allerdings nicht *die* Gesellschaft dar, sondern habe lediglich Einfluss auf deren Entwicklung und Bestand. Diskurse seien nach Jäger (2004, S. 158) die sozialen Wissensbestände der verschiedenen Perioden die die:

„Applikationsvorgaben für die Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit enthalten und in diese gegenständlich umgesetzt werden und, in Verbindung mit diesen `Vergegenständlichungen`, insgesamt also als *Dispositive*, weiterwirken, sie `am Leben halten`, sie und sich verändern oder auch zum Absterben bringen können.“ (ebenda)

Somit besäßen Diskurse Macht, sie haben die Möglichkeiten „Verhalten und (andere) Diskurse zu induzieren“ (Jäger 2004, S. 149), wodurch sie in einer Gesellschaft an der Machtverteilung mitwirken könnten. Auch Keller kommt zu einem ähnlichen Schluss:

„Diskurse stellen nicht nur die Bedeutungsstrukturen unserer Wirklichkeit her und damit in gewissem Sinne diese selbst, sondern sie haben auch andere reale Folgen, Effekte bzw. `Machtwirkungen` [...]“ (Keller 2008, S. 235)

Das Individuum als solches sei nach Jäger (2004, S.148) deshalb aber nicht vernachlässigt, es agiere vielmehr im Diskurs und sei mit diesem verwoben, was die Voraussetzung für jegliche Tätigkeit sei. Der Diskurs bestehe aus dem Gesamt an individuellen Tätigkeiten, wobei jede Person unterschiedlich eingebunden sei - nicht jeder ist in derselben Intensität an der Erzeugung von Diskursen beteiligt. Trotzdem führe dies nicht dazu, dass die Individuen den Diskurs bestimmen. „Das Individuum macht den Diskurs nicht, das Umgekehrte ist der Fall. Der Diskurs ist überindividuell.“ (ebenda). Was jetzt genau den Diskurs ausmache, könne keines der handelnden Subjekte bestimmen, das Endergebnis wäre nie im Vorhinein klar, vielmehr wäre es eher das was „so keiner gewollt hat“ (Jäger 2004, S148). Der Diskurs bei Keller (2008, S. 233ff.) ist ebenfalls in der Gesichte wie auch in der Zukunft der handelnden Subjekte begründet und sei damit nicht Ergebnis eines momentan wirkenden Ereignisses. Aber die Diskurse würden nur existieren, wenn sie durch „*soziale Akteure realisiert*“ werden, diese Akteure greifen beim Versuch der Durchsetzung ihrer Interessen auf „*symbolisch-kulturelle Mittel*“ (z.B. Meta-

phern aber auch verbreitete Deutungsmuster) zurück. Materiell werden Diskurse auf verschiedenste Weise, hier führt Keller „Sprecherpositionen“ an, dies seien die Plätze der sozialen Akteure, deren Zahl an Möglichkeiten sich zu artikulieren variieren würde, z.B. akademische Grade. Keller spezifiziert dies an dieser Stelle nicht, vorstellbar wäre aber, dass ein akademischer Grad möglicherweise einer Person in manchen Fällen zu einer besseren Sprecherposition, im Sinne der Möglichkeit der Durchsetzung der Interessen, verhelfen könnte.

Bei Keller scheint das Subjekt als sozialer Akteur eine aktivere Rolle als bei Jäger zu erhalten. So zeigt sich zwar in beiden Ansätzen die Ansicht, dass ohne handelndes Individuum kein Diskurs zustande kommen könne, aber bei Jäger wirkt die daraus entstehende die Zusammensetzung der Diskurse eher zufällig. Keller hingegen expliziert die Notwendigkeit der Realisierung der Inhalte damit ein Diskurs überhaupt erst real werden könne. Somit beginnt die wirkliche Existenz eines Diskurses bei Keller später als bei Jäger, nämlich erst durch die Realisierung durch den sozialen Akteur. Trotzdem ist der Ausgangspunkt bei beiden gleich, soziale Handlungen, die etwas erzeugen. Bezüglich der Konstruktion von Wissen stimmen die Ansätze aber gänzlich überein, beide sehen den Diskurs als etwas, das (vergängliches) Wissen enthält. Durch diesen Umstand kommt auch die wirklichkeitsgestaltende Eigenschaft der Diskurse zustande, das was in den Diskursen produziert wird, hat Einfluss auf die Realität, es konstruiert sie. Die Gesellschaft wird also durch die Diskurse beeinflusst, aber die Diskurse bestehen nie unabhängig von den gesellschaftlichen Ereignissen. Dies sind alles Eigenschaften die etwas über die Einbindung von Diskursen in die Realität aussagen, aber um Diskurse zu analysieren ist es notwendig, auch etwas über ihre Struktur zu erfahren. Daher referiert das folgende Kapitel die von Jäger (2004) beschriebenen Strukturmerkmale von Diskursen.

1.1 Der Aufbau von Diskursen

Um einen Diskurs zu analysieren, ist es notwendig, etwas über seine Struktur zu wissen. Jäger (2004, S. 159-169) unterscheidet 7 Strukturpunkte² die jeweils bestimmte Phänomene beinhalten. Im folgenden Kapitel wird versucht den Aufbau

² Jägers Terminologie beziehe sich nach eigenen Angaben zum Teil auf die *Interdiskurstheorie* von J. Link, Jäger habe diese allerdings mit neuen Begrifflichkeiten ergänzt um auszudifferenzieren.

eines Diskurses wie Jäger ihn beschreibt zu umreißen um damit einen Einblick in die Analyse­methode zu ermöglichen.

Die erste Unterscheidung trifft Jäger (S. 159) zwischen den (1) *Spezialdiskursen* und dem (2) *Interdiskurs*. Unter Spezialdiskursen werden die Diskurse der Wissenschaften verstanden, der Interdiskurs sei ein, wie J. Link (1986, S.6 zit. n. Jäger 2004, S.131) definierte, den Spezialdiskursen entnommenes und ausgesuchtes Wissen welches ein „selektives kulturelles allgemein-wissen“ bilde. Der Interdiskurs unterliege zwar, wie Jäger (S.131) anmerkt, einem Regelwerk aber nicht in dem Maße wie es der Spezialdiskurs tue³.

(3) *Diskursfragmente* sind nach Jäger (S.159f) Teile von Texten, die sich auf eine bestimmte Thematik beziehen. Diese Diskursfragmente werden zu (4) *Diskurssträngen* zusammengeschlossen. Diskursstränge enthalten einerseits synchrone Aspekte, die aufzeigen was zu einer bestimmten Zeit „sagbar“ war/ist und andererseits, diachron betrachtet, „thematisch einheitliche Wissensflüsse durch die Zeit.“ (ebenda) Weiters gäbe es die Möglichkeit der Verschränkung von Diskursen, damit meint Jäger deren gegenseitige Beeinflussung oder aber auch Stärkung wodurch es zu so genannten (5) *diskursiven Effekten* käme. Solch ein diskursiver Effekt wäre wie Jäger beispielhaft anführt, eine nationalsozialistische Argumentation die durch rassistische Elemente gestützt wird. Es bestehe allerdings auch eine nicht so eine starke Art der Diskursverschränkung. Wenn nur unbestimmt, wie zufällig innerhalb eines Diskursfragments auf andere Themen Bezug genommen werde, handle es sich um eine „diskursive Verknotung“ der Themen (2004, S. 166f.).

Ebenfalls beeinflusst seien die Diskurse, wie auch die verschiedenen Diskursstränge, durch *diskursive Ereignisse* was den „breit entfalteten Diskurs über solche Ereignisse“ meint (S.132). Jedes Ereignis an sich sei in einem Diskurs begründet, das heißt sie stellen deren „Vergegenständlichung“ dar (S.162). Ein solches Ereignis werde allerdings nur zu einem diskursiven Ereignis, wenn es große mediale Aufmerksamkeit erfährt. Das eigentliche Ereignis und dessen diskursives

³ Hier stellt sich Jäger gewissermaßen gegen die Auffassung von J. Link der den Interdiskurs als „nicht [...] explizit geregelt und systematisiert“ beschreibt (Link 1986, S.6 zit. n. Jäger 2004, S. 131)

Ereignis seien in ihrem Ausmaß aber keineswegs identisch, so werde, wie Jäger (S.132) beschreibt, ein Reaktorunfall nicht zu einem diskursiven Ereignis wenn er nicht publik wird - unabhängig von seinen tatsächlichen Auswirkungen.

Die nächste Kategorie die Jäger einführt ist die der (6) *Diskursebenen* (S.163). Diskursstränge lassen sich demnach verschiedenen Diskursebenen, wie z.B. Politik, Erziehung usw. zuordnen. Diese Ebenen könnten auch als „soziale Orte von denen aus jeweils `gesprochen` wird“ bezeichnet werden. Aber auch die Diskursebenen seien miteinander verbunden, sie wirken aufeinander ein und könnten Elemente von anderen Diskursen aufnehmen (ebenda).

(7) *Diskurspositionen* (S.164f) definiert Jäger als „spezifischer politischer Standort einer Person oder eines Mediums.“ Jäger zieht hier Magret Jäger zur genaueren Ausführung heran.

„Unter einer Diskursposition verstehe ich den (ideologischen, S. Jäger) Ort, von dem aus eine Beteiligung am Diskurs und seine Bewertung für den Einzelnen und die Einzelne bzw. für Gruppen und Institutionen erfolgt. Sie produziert und reproduziert die besonderen diskursiven Verstrickungen, die sich aus den bisher durchlebten und aktuellen Lebenslagen der diskursbeteiligten speisen. Die Diskursposition ist also das Resultat der Verstricktheiten in diverse Diskurse, denen das Individuum ausgesetzt war und die es im Verlauf seines Lebens zu einer bestimmten ideologischen bzw. weltanschaulichen Position (...) verarbeitet hat.“ (M. Jäger 1996, S.47 zit. n. S. Jäger 2004, S. 165)

Das heißt die politische Einstellung und das Verständnis von Welt ergibt sich aus den Elementen verschiedener Diskurse in die eine Person eingebunden war. Dies ließe sich, wie Jäger fortfährt, aber auch auf Medien und gesamte Diskursstränge übertragen. Die Diskurspositionen würden aber erst durch eine Diskursanalyse sichtbar werden (ebenda).

Außerdem seien in den Diskursen *Haupt- und Unterthemen* (S.166 f.) zu finden. Diese Differenzierung ergäbe sich bei Analysen je nach den Zielsetzungen der Untersuchungen. Mit Bestimmtheit ließe sich aber feststellen, dass die Unterthemen in jedem Falle eine Verschränkung mit dem Hauptthema aufweisen, aber auch verschiedene Hauptthemen könnten miteinander verschränkt sein. Dies zeige in besonderem Maße die Eigenschaft jedes Diskurses, nicht nur „isoliert“ zu verlaufen. Weiters könne man Diskursstränge nach bestimmten Kriterien zusammenfassen, was Jäger als *Bündelung von Diskurssträngen* (S.168) bezeichnet.

Als Beispiel führt er hier die Bündelung der Diskursstränge der Ausgrenzung an, also jegliche Diskursstränge, die sich mit Ausgrenzungen verschiedenster Gruppen (z.B. Jugendliche, Ausländer oder Frauen) befassen.

Der *gesamtgesellschaftliche Diskurs* (S.166ff.) ergäbe sich aus der Summe aller Diskursstränge und sei wiederum ein Fragment des „Weltdiskurses“. Jeder Diskurs sei ein Fragment des gesamtgesellschaftlichen Diskurses und als solches auch zu analysieren und zu interpretieren. Dies führte Jäger zu folgendem Schluss:

„Betrachtet man den gesamtgesellschaftlichen Diskurs als den allgemeinen Wissenshorizont, der die Entwicklung einer Gesellschaft bestimmt, so läßt sich auch der einzelne Diskursstrang letztlich nur auf diesem allgemeinen Wissenshintergrund interpretieren.“ (Jäger 2004, S. 167)

Auf ein Problem das hierbei bestehe, weist Jäger im folgenden Satz hin, der allgemeine Wissenshintergrund sei nämlich nur indirekt vorhanden, wodurch ihn der Analytiker nicht wirklich nutzen könnte. Dieses Wissen könne erst durch eine Bearbeitung der Gesamtheit der „gesellschaftlich relevanten“ Diskursstränge herausgearbeitet werden. Jede Analyse von einzelnen Diskurssträngen und deren Verschränkungen trage somit zum Ergebnis des gesamtgesellschaftlichen Diskurses bei. Nun könnten aber eben diese Analysen nicht vollständig abgeschlossen werden, solange der gesamtgesellschaftliche Diskurs nicht auch untersucht worden wäre. Die Lösung dieses Dilemmas skizziert Jäger folgendermaßen: Da in den einzelnen Diskursen die Leitlinien des gesamtgesellschaftlichen Diskurses enthalten seien und Einfluss auf die Diskurse nehmen, könnte der Versuch unternommen werden, während einer Analyse Rückschlüsse auf die gesamtgesellschaftlichen Leitlinien zu ziehen (Jäger 2004, S. 167f.).

Diskurse besäßen allerdings auch eine *Geschichte, Gegenwart und Zukunft* (S.169) woraus sich die Notwendigkeit einer historisch aufgebauten Analyse von Diskursen ergäbe um diese ganzheitlich zu erfassen was die Herausarbeitung des gesamtgesellschaftlichen Diskurses noch einmal erschwere. Jäger spricht sich für kleinere Analysen von Diskurssträngen aus, um diese miteinander verbinden zu können und so die Rekonstruktion des gesellschaftlichen Gesamtdiskurses möglich zu machen. In diesem Sinne verfolgt die vorliegende Arbeit also das Ziel, auf

der Diskursebene „Politik“ den Diskursstrang Kindergarten hinsichtlich der Diskursfragmente zu Aufgabe bzw. der Rolle des Wiener Kindergartens im österreichischen Bildungssystem zu analysieren. Dabei werden die Gesetze als der manifestierte Einfluss des Diskurses auf die Realität aufgefasst und bearbeitet. Dazu wird es allerdings auch notwendig, die Besonderheiten der Textsorte „Gesetz“ zu beachten.

1.2 Untersuchungsgegenstand “Gesetz”

Werner Schneider, der 1999 die öffentliche Diskussion um den Hirntod in Deutschland diskursanalytisch untersuchte, wählte den Bereich der Politik und die Diskussionen um das deutsche Transplantationsgesetz von 1997 als Datengrundlage. Er begründete seine Wahl des Gesetzestextes folgendermaßen:

„Alles das, was sich an wirklichkeitskonstituierender Kraft im Interdiskurs manifestiert, scheint mir hier im Blick auf den politischen Bereich beim Thema ‘Hirntod und Organtransplantation’ gebündelt und konzentriert vorzuliegen. Anders formuliert: Was also in diesen ‘abschließenden’ politischen Debatten im Vorfeld der Verabschiedung des Transplantationsgesetzes an Aspekten verhandelt wurde, hat – diskurstheoretisch gedacht – sich aus diversen Spezialdiskursen kommend bereits als ‘allgemein bedeutsam’ erwiesen, ist als ‘relevant’ bewertet und beansprucht nun interdiskursiv als ‘Wahrheit’ seine symbolische Umsetzung in Wirklichkeit durch die Festschreibung in einem Gesetz; - m.E. also ein hervorragendes Datenfeld für den Diskursanalytiker!“ (Schneider 1999, S.97)

Dies kann auf das vorliegende Forschungsprojekt umgelegt werden, wie das folgende Zitat zeigen soll:

„Pädagogische Institutionen folgen keinem Selbstzweck, sondern sind Antworten auf Probleme, die aus dem gesellschaftlichen Funktionszusammenhang erwachsen, und sie sind Mittel zur Durchsetzung von Interessen, die mit pädagogischen Zielsetzungen nur im Idealfall gleichsinnig zusammenlaufen.“ (Reyer 2006, S. 24)

Auch pädagogische Institutionen sind also nicht unabhängig von gesellschaftlichen Ansprüchen und deren Reformen folgen wohl nicht ausschließlich erziehungswissenschaftlichen Maßstäben, sondern vielmehr (quantitativ betrachtet) den Bedürfnissen der jeweiligen Gesellschaft. So kann auch die lange österreichische Debatte um den Kindergarten vor der Implementierung des Kindergartengesetzes 2008⁴ mit den von Schneider angesprochenen Diskussionen vor dem deutschen Transplantationsgesetz von 1997, gleichgesetzt werden. Schneider (1999, S.97) spricht aber auch das Problem der Allgemeingültigkeit an, da das Gesetz als

⁴ bzw. dessen Überführung in das Wiener Kindergartengesetz 2009

Datengrundlage bereits die Reduktion der Inhalte von verschiedenen Diskurssträngen darstelle. Daher würde das Analyseergebnis zeigen, wie der Bereich der Politik mit der untersuchten Thematik (in der vorliegenden Arbeit, die Aufgabe des Kindergartens) umgehen würde. Dies stellt beim vorliegenden Forschungskonzept allerdings kein Problem dar, da erstens nicht der Anspruch erhoben wird, eine vollständige Aufarbeitung des Diskurses über die Aufgabe des Kindergartens zu erstellen und zweitens der Blick auf die (Bildungs-) Politik und deren Umgang mit dieser Thematik beabsichtigt ist.

1.3 Gesetze als Datengrundlage

Um eine Analyse des Kindergartens anhand der Gesetzgebung durchzuführen, scheint es sinnvoll, die besondere linguistische Situation von Gesetzen zu beachten um nicht fehlerhafte Schlüsse zu ziehen. Denn in einer Analyse der Inhalte der Gesetze darf nicht außer Acht gelassen werden, dass diese eine ganz besondere Textform darstellen. Anders als gesprochener oder auch anderer geschriebener Text (z.B. Zeitungsartikel), kommt es durch ihre definierte Aufgabe zu speziellen Erscheinungsformen und Wortbedeutungen:

„Der typische Rechtssatz besteht [...] aus einer Definition, die den Tatbestand beschreibt, und einer imperativischen Anweisung. [...] Die formalen Merkmale der Definition und des Imperativs haben der Gesetzssprache den Ruf der Rationalität, der Eindeutigkeit und Klarheit eingetragen, der ihr eine gewisse Wertschätzung in der Öffentlichkeit verbürgt.“ (Diekmann 1969, S. 89)

Gesetze folgen somit anderen linguistischen Regeln als zum Beispiel Interviews oder Reden. Trotzdem wäre es zu einfach zu sagen, dass Gesetzestexte als allgemeingültig verstanden werden können. Der Textinhalt determiniere somit:

„nicht vollständig die Rezeption des Textes, so daß man keineswegs allein aufgrund der Beschreibung des Bedeutungsinhaltes von Texten [...] auf die Rezeption oder gar die Wirkung der Textlektüre bei den Rezipienten schließen kann.“ (Rustenmeyer 1992, S.16)

Die „Konstruktivität der menschlichen Verarbeitung“ (ebenda) sei der Grund für diesen Umstand da:

„das informationsverarbeitende Subjekt die im Text enthaltenen Informationen mit seinem Vorwissen, externen Weltwissen, Voreinstellungen etc. in Verbindung bringt. Daraus konstruiert die Person dann einen Bedeutungshorizont, den sie als Verstehen der Textbedeutung empfindet.“ (Rustenmeyer 1992, S.16)

So sei auch nach Schluchter (2000, S.26) zu bedenken, dass Rechtsordnungen nur einen kleinen Teil der Handlungswirklichkeit regeln könnten. Gegebenenfalls besäßen sie zwar eine normative Wirkung, die aber empirisch nicht nachweisbar sei. Außerdem sei das Recht, wie Quensel (1997, S. 158) feststellt, keine statische Größe die unabhängig von allen äußeren Umständen existiert. Vielmehr muss sich das Rechtssystem den wandelnden Ansprüchen anpassen da:

„das Recht selbst – wie jedes andere soziale System auch – fortwährend ein gesellschaftlich unfertiges und in seiner Ausprägung unvollkommenes Artefakt [ist].“ (ebenda)

Wolff (2004 S.253) ist dahingehend jedoch der Meinung, dass in der aktuellen Gesetzgebung eine fragwürdige Entwicklung zu beobachten sei. Gesetze würden mit Präambeln eingeleitet oder es käme zu direkten Zielvorgaben in den Paragraphen, was als Durchführung der politischen Absicht interpretiert werde. Die Problematik dessen erschließt sich für Wolff aus der Zweckgebundenheit:

„Aber ein gutes Gesetz erschließt seinen Zweck aus den Regelungen selbst. Wenn der politische Zweck eingangs noch ausdrücklich formuliert werden muß, wird das Gesetz sehr zeitgebunden sein und seinen Nutzen bei Veränderungen des Zeitgeistes verlieren.“ (Wolff 2004, S.253)

Wolff (2004, S. 254) kritisiert auch die Inhalte des heutigen Rechts. Während es in den Anfängen des Rechtssystems (in der griechischen Philosophie) noch um den „durch gute Gesetze geordnete Zustand des Gemeinwesens“ gegangen sei, stehen heute sehr gebrauchtorientierte Gesetze im Vordergrund was zu einer Instrumentalisierung führe:

„Man führt das Gesetz für einen bestimmten Zweck ein, man ändert es, man schafft es ab. [...] In diesen Fällen erfolgt der soziale Wandel nicht durch Recht, sondern geht der Rechtsänderung voraus.“ (Wolff 2004, S.254)

So geht Wolff (2004, S.254) davon aus, dass durch Reformen des Strafrechts⁵ gesellschaftliche Veränderungen angezeigt werden. Dies macht er exemplarisch an den siebziger Jahren in Deutschland fest. Als Beispiele nennt er hier den Umweltschutz und die zu dieser Zeit entstanden strafrechtlichen Regelungen dafür, aber auch die Aufhebung der Strafbarkeit der einfachen Homosexualität. Beides Entwicklungen, die mit der Politik der siebziger Jahre übereinstimmte.

⁵ dies wird hier auch für die Reform der Kindergartengesetze angenommen.

„Ein sehr wichtiger Faktor bei großen Reformen ist die zugrunde liegende Philosophie. Dabei geht es erst in zweiter Linie um Strafzwecke, sondern vordringlich um das Menschenbild, das in den siebziger Jahren die Politik prägte.“ (Wolff 2004, S. 255)

Wolff kommt schließlich zu folgenden Schluss:

„Das Recht ist kein Hebel sozialen Wandels. Das Recht notiert lediglich die Veränderungen. Aber man kann nicht sicher sein, daß das auch wirklich in der gewünschten Weise gelingt.“ (Wolff 2004, S. 257)

Gesetzesreformen gehen also mit gesellschaftlichen Umbrüchen überein, aber sie lösen sie nicht aus. Vielmehr ist das Eingreifen in die Gesetzgebung ein Zeichen für die Bedeutung des darin behandelten Objekts. So können die Veränderungen in den Kindergartengesetzen, auch aus rechtssoziologischer Perspektive, zurecht als Indikator für damalige (und heutige) gesellschaftliche und bildungspolitische Ansprüche gedeutet werden. Aber trotz der Aussagekraft die die Gesetze besitzen ist zu beachten, dass diese Arbeit nicht die Wirklichkeit im Wiener Kindergarten darstellt, da:

„eine Geschichte der Bildung, die nur die Ideen und Planungen darstellt, ohne auch die Diskrepanz zur tatsächlichen Auswirkung zu erforschen, nicht ausreicht, um ein Gesamtbild der Bildungssituation zu geben, zu der eben beides gehört, Idee und Wirklichkeit. (Furck 1963, S.264)

Die Wahl der Gesetzestexte als Rahmenhandlung dieser Arbeit liegt in ihrer Bedeutung begründet. Die Inhalte der Gesetze lassen einen Schluss auf die Relevanz der Themen im politischen Diskurs zu. Somit kann die Aufgabe des Kindergartens im österreichischen Bildungssystem herausgefiltert, aber nicht die Realität in den Wiener Kindergärten abgebildet werden, denn dies wäre mit den verwendeten Quellen gar nicht möglich. Die Wiener Kindertagesheimgesetze werden in dieser Arbeit als manifestierte Realität des bildungspolitischen Diskurses betrachtet und können somit Auskunft über die Aufgabenstellung des Wiener Kindergartens im österreichischen im Bildungssystem geben.

Es folgt nun die Analyse der einzelnen Gesetze um den Diskurs um die Rolle des Kindergartens aufzeigen zu können. Daher werden diesbezüglich die Kernaussagen der einzelnen Gesetzesblätter zusammenfassend dargestellt. Aus diesem Grund wurden auch jene Inhalte der Gesetze dargestellt, die für die Beantwortung der Frage von Bedeutung waren, was bei manchen Gesetzen (besonders jene der

frühen 2000er Jahre) den Eindruck einer kurzen Abhandlung erwecken kann. Berücksichtigt wurden des Weiteren nur Gesetze und Verordnungen die der Wiener Landtag beschlossen hat, Regelungen die die Kindergärten intern getroffen haben wurden dementsprechend nicht zum Datenkorpus hinzugefügt. Die Ergänzungen durch Aussagen aus den Sitzungen des Wiener Landtages die in der Analyse angefügt wurden, sollen dazu beitragen, den Blickwinkel zu erweitern und den Diskursstrang genauer nachzeichnen zu können.

Der institutionelle Rahmen der Gesetze ist meist der Wiener Landtag, dieser hat das Gesetzgebungsrecht für die Landesgesetzgebung, aber auch für die Landesverfassungsgesetzgebung. Des Weiteren hat Wien die Sonderstellung gleichzeitig Gemeinde, Stadt, Bundeshauptstadt und Bundesland zu sein. So kommt es auch dazu, dass die Abgeordneten des Wiener Landtages zugleich die es Wiener Gemeinderates sind. Eine Besonderheit liegt hierbei in der Tatsache, dass die SPÖ seit 1945 (abgesehen von der Gemeinderatswahl 1996) immer die absolute Mehrheit hatte. Zwei Ausnahmen hinsichtlich des institutionellen Rahmens stellen allerdings die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes* aus dem Jahr 2008 und die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* aus dem Jahr 2009 dar. Deshalb wird bei deren Analyse der institutionelle Rahmen einleitend erläutert.

2. 1967: 32. Gesetz: Regelung des Kindertagesheimwesens

Das Gesetz über die Regelung des Kindertagesheimwesens wurde am 16.06.1967 beschlossen. Damit wurde die bis dahin gültige *108. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 22.06.1872, womit Bestimmungen über Kindergärten und damit verwandte Anstalten erlassen werden*, außer Kraft gesetzt. Erst mit der das Schulwesen betreffenden Abänderung des Bundes-Verfassungsgesetzes 1929, im Jahr 1962, wurde die Gesetzgebung sowie die Vollziehung des Kindergarten- und Hortwesens zur Landessache erklärt. Bis dahin war der Bund für dessen Regelung zuständig. Von 1872 bis 1962 kam es zu keiner Novellierung des Gesetzes, die einzigen Änderungen ergaben sich hinsichtlich des Personals⁶. Als die Kompetenz dann der Landesregierung zugesprochen wurde, dauerte es nochmals fünf Jahre bis es zu einer Neufassung der gesetzlichen Rahmenbedingungen kam.

In der Verordnung von 1872 war der Kindergarten titelgebende Institution, anders ist dies 1967, hier wurde bereits vom Kindertagesheimwesen gesprochen. Die Kindergärten wurden gemeinsam mit Krippen, Horten und sonstigen Betreuungseinrichtungen für Kinder (die nicht in den Gültigkeitsbereich des Jugendwohlfahrtsgesetzes fielen), im Kindertagesheimwesen zusammengefasst. Ausgenommen waren von diesem Gesetz allerdings Übungskindergärten und -horte sowie Schülerheime⁷. Im Unterschied zu den heutigen Definitionen wurden die Krippen 1967 in Säuglingskrippen (Kinder bis zum vollendeten 1. Lebensjahr) und in Kleinkinderkrippen (Kinder von 1- bis 3 Jahren) unterteilt.

Die Aufgabe der Kindergärten wurde in § 4 folgendermaßen definiert:

„[...] Kindern während eines Teiles der Tages Pflege, Aufsicht und Beschäftigung zu gewähren und die Entwicklung der Anlagen der Kinder nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten des Wahren, Guten und Schönen ihrer Entwicklungsstufe entsprechend zu fördern und so die Familienerziehung zu unterstützen.“ (LGBl. 1967, § 4)

⁶ Da die Ausbildung im Schulgesetzwerk geregelt wird.

⁷ Diese drei Institutionen fallen in den Kompetenzbereich des Bundes.

Dies stellt eine Änderung des Zielparagraphen dar, wie der direkte Vergleich zeigt:

„Der Kindergarten hat die Aufgabe, die häusliche Erziehung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter zu unterstützen und zu ergänzen, somit die Kinder durch geregelte Uebung des Leibes und der Sinne, sowie durch naturgemäße Bildung des Geistes für den Volksschulunterricht vorzubereiten.“ (RGI. 1872, § 1)

Unerwartet ist hier, dass der Kindergarten im Jahr 1872 auf die Schule vorbereiten sollte, eine Aufgabe die 1967 nicht mehr definiert war. Der Kindergarten sollte dort zwar auch durch seine Förderangebote die Familienerziehung unterstützen, aber die 1872 explizit angesprochene Schulvorbereitung wurde nicht mehr erwähnt. Trotzdem wurde der Kindergarten in den Sitzungsprotokollen des Landtags auch 1967 mit der Schulvorbereitung in Verbindung gebracht, die FPÖ brachte folgendes Argument:

„Die Kindertagesheime haben [...] nicht nur die Aufgabe von Kinderbewahranstalten, sondern sie erfüllen vor allem bei den Drei- bis Sechsjährigen auch eine wichtige pädagogische Funktion im Hinblick auf den bevorstehenden Schulbesuch.“ (Landtagssitzung 18.11.1966, S. 5)

So wurde der Kindergarten sehr wohl auch weiterhin mit der Vorbereitung der Kinder auf die Schule in Zusammenhang gebracht. Ein weiteres Indiz für die Anerkennung der Lernprozesse innerhalb des Kindergartens ist die Ähnlichkeit des Zielparagraphen mit dem der Schulgesetzgebung. Maßgabe bei der Entwicklungsförderung durch den Kindergarten sollten die sittlichen, religiösen und soziale Werte des Wahren, Guten und Schönen sein. Diese Formulierung findet sich auch in der Schulgesetzgebung wie der Auszug aus dem Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz) zeigt:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken.“ (BGBl. Nr. 241/1962, § 2 Abs. 1)

Die Zielparagraphen der Schulgesetzgebung und des Kindertagesheimgesetzes sind also (bis auf institutionell gegebene Unterschiede in der Formulierung) wortident. An beide Institutionen wurde derselbe Anspruch gestellt, einmal die jeweiligen Entwicklungsstufen der Kinder zu beachten und zum anderen die sittlichen, religiösen und sozialen Werte nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen zu beherzigen. Hanisch (1994, S. 435) beschreibt diese Werte als den „Geist des

alten Bildungsbürgertums“ und das Streben gegen die aufkommende Konsumgesellschaft. Er nahm dabei auf Heinrich Drimmel, Unterrichtsminister von 1954 bis 1964, Bezug. Dieser sah den Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes von 1962 „in Front des babylonischen Turmbaus der Konsumgesellschaft“ stehend. Gewissermaßen als einen Versuch des Widerstehens der völligen Einnahme des Menschen durch den Konsum. Vor allem die Verankerung der religiösen Werteerziehung scheint unter einer roten Wiener Landesregierung untypisch. Mit einem Rückgriff auf Hanisch lässt sich dieser Umstand allerdings erklären. So könne nach Hanisch (1994, S. 427) das Aufleben des althergebrachten katholischen Milieus in Österreich als Erbe der Nachkriegszeit gesehen werden:

„Die Sehnsucht nach Stabilität, eine Folge des politisch-emotionalen Chaos, führte zu einer verstärkten Kirchlichkeit. Das Schulgebet wurde wieder eingeführt und der Religionsunterricht restituiert.“ (ebenda)

Die Einbindung der religiösen Werteerziehung der Kinder ging somit wohl auf ein gesamtgesellschaftliches Phänomen zurück. Trotz der Ähnlichkeit der Formulierungen in der Gesetzgebung blieb aber ein großer Unterschied zwischen Schule und Kindergarten. Dieser besteht in der Tatsache, dass der Besuch eines Kindergartens freiwillig ist, der der Schule jedoch verpflichtend.

2.1 Organisation

Durch die Freiwilligkeit des Kindergartenbesuchs besteht im Jahr 1967 (wie auch heute) kein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz. Dieser Punkt wurde ebenfalls im Landtag thematisiert, so erklärte die Stadträtin Jacobi (SPÖ), dass der Kindergarten beabsichtigt nicht verpflichtend wurde. Grund dafür sei das Ziel des Kindergartens:

„Da es auf dem Sektor des Kindertagesheimwesens um Erziehung im engsten Sinne, also um Persönlichkeitsbildung, geht und nicht um die einheitliche Vermittlung von Kenntnissen oder Informationen, die die Erhaltung einer bestimmten Gesellschafts- und Staatsstruktur ermöglichen, musste der individuelle Freiheitsraum, wie er dem Ideal einer freien demokratischen Gesellschaft entspricht, unbedingt gewahrt werden.“ (Landtagssitzung 18.11.66, S. 4)

Dieser Absatz ist vor allem aus zwei Gründen wichtig, einmal weil der Kindergarten nochmals klar von der Schule getrennt wird und zum anderen erhält er eine weitere Zieldefinition. Dem Kindergarten wurde hier zwar eine wichtige Stellung hinsichtlich gesellschaftspolitischer Funktionen (Verinselung der Lebenswelt, Er-

werbstätigkeit der Mütter usw.) zugesprochen, aber die Bildungs- bzw. Erziehungsinhalte dieser Institution scheinen keinen unmittelbaren Einfluss auf die Gesellschaft zu haben. Es sei Persönlichkeitsbildung für die Kinder, ohne unmittelbaren Gewinn für die Allgemeinheit gewesen. Der Nutzen wurde freilich in der Betreuung der Kinder und der Ermöglichung der Berufstätigkeit von Frauen gesehen, aber die Inhalte, die Lehrmöglichkeiten der Kindergartenarbeit wurden mit keiner direkten Funktion für die Gesellschaft besetzt. Es scheint so, als sei die Kindheit als eine Art Moratorium betrachtet worden. Die Zeit, die die Kinder im Kindergarten verbringen sollten, wurde als wertvoll erachtet – dieser Wert blieb allerdings bei den Kindern. Dies bedeutet aber auch, dass in gewisser Weise schon damals von einer Bildungsinstitution gesprochen werden kann. Die Kinder sollten zwar nicht im Sinne von schulischer Bildung gelehrt werden, aber dem Kindergarten wurde sehr wohl eine fördernde Wirkung zugesprochen: Die Möglichkeit, „das richtige Milieu in der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen zu finden“ (Landtagssitzungsprotokoll 1966, S.3). Dies stellt zu den heutigen Ansprüchen keinen wesentlichen Unterschied dar, dazu aber später mehr.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass der Kindergarten als Ort des Lernens auch schon in den 60er Jahren existiert hat. Da die SPÖ in diesen Jahren die absolute Mehrheit hatte, ist deren Bild des Kindergartens wohl nicht unbedeutend für die Gesetzgebung gewesen. So betrachtete die Sozialdemokraten den Kindergarten in ihrem Bildungsprogramm aus dem Jahr 1970 als eine Institution, die die Kinder ab dem vierten/fünften Geburtstag besuchen sollten, um die Erziehung der Familie zu ergänzen. „Der Kindergarten erfüllt eine wichtige sozialpädagogische Aufgabe und fördert vor allem die emotionale und intellektuelle Entwicklung der Kinder.“ (SPÖ 1970, S.24) Aus diesem Grund forderte die SPÖ einen bedarfsgerechten Ausbau des Kindergartenwesens, um allen Eltern ermöglichen zu können, ihre Kinder in einem Kindergarten betreuen zu lassen. Besonders hervorgehoben wurde aber auch die Wichtigkeit des Überganges zur Schule, aus diesem Grund seien unter anderem „Übergangsgruppen in den Kindergärten zu errichten, die der Begabungsförderung dienen.“ (ebenda) Somit bestätigt sich auch hier die Annahme, des Kindergartens als Bildungsinstitution. Der Kindergarten wurde als ein Ort betrachtet der die Kinder förderte, allerdings ist man der Meinung gewesen, dass die Förderung auch in der Familie stattfinden hätte können. Wäre dem nicht so

gewesen, hätte es eine wohl Verpflichtung zum Kindergartenbesuch gegeben. Im Landtag selbst kam es allerdings auch zu Zweifeln an der Intention der Freiwilligkeit. Die FPÖ erklärte diesen Umstand mit den fehlenden Betreuungsplätzen:

„Sicherlich kann man bei der geringen Zahl der vorhandenen Plätze keinen Rechtsanspruch auf Aufnahme in ein Kindertagesheim fixieren, [...], aber man hätte an dieser Stelle des Gesetzes vielleicht ganz allgemein die Verpflichtung der Gemeinde Wien zum Ausdruck bringen können, wenigstens für den notwendigsten Bedarf an Kindertagesheimen entsprechend vorzusorgen.“ (Landtagssitzung 18.11.1966, S. 5)

Es dringt ein Vorwurf der Tatenlosigkeit durch, als sähe die Gemeinde den Kindergarten nicht hundertprozentig in deren Wirkungsbereich. Von der ÖVP wurden dahingehend weitere Bedenken ausgesprochen. Im Gesetz sei beispielsweise keine Hilfe für private Organisationen verankert worden, was schwere Konsequenzen habe: „Es wäre eine Utopie, anzunehmen, daß die öffentliche Hand jemals in der Lage sein wird, den Bedarf zur Gänze zu decken.“ (Landtagssitzung 18.11.1966, S. 7) Daher wäre es notwendig, die privaten Anbieter durch Zuschüsse zu unterstützen um so zu gewährleisten, dass die Privatkinderergärten auch weiterhin betrieben werden könnten. So waren auch schon in diesen Jahren fehlende Betreuungsplätze Fakt. Auch damals scheinbar bedingt durch einen Personal-mangel bei den pädagogischen Fachkräften. Daher wurde im Gesetz nach § 14 Absatz 4 die Möglichkeit geschaffen, Personen ohne entsprechende Ausbildung einzusetzen falls nicht genug Pädagoginnen zur Verfügung stehen sollten. In Zusammenhang gebracht wurde das Fehlen von Fachkräften, vor allem von der FPÖ, mit dem geringen Gehalt der Kindergartenpädagoginnen:

„Wenn etwa die Bezüge der Kindergärtnerinnen weiter hinter den Bezügen anderer Berufe zurückbleiben, dass kann es ohneweiters passieren, daß genügend ausgebildetes Personal vorhanden ist, diese Tatsache aber in der Arbeitslosenstatistik nicht zum Ausdruck kommt, weil dieses Fachpersonal in andere Berufe abwandert, ohne das Arbeitsamt zu bemühen.“ (Landtagssitzung 18.11.1966, S.)

Das Arbeitsamt wurde hier erwähnt, weil die Gesetzgeber davon ausgingen, dass genügend Fachkräfte zur Verfügung stehen würden, wenn vermehrt Kindergartenpädagoginnen arbeitslos gemeldet wären. In diesem Fall sei dann § 14 Absatz 4 außer Kraft zu setzen. Die FPÖ (Landtagssitzung 18.11.1966, S. 6) wäre daher für einen genau definierten Gültigkeitszeitraum der Übergangsbestimmung gewesen, da sie darin den Freibrief, einen Kindergarten ohne eine einzige ausgebildete Kraft führen zu können, sah. Der Vorschlag seitens der FPÖ zur Verbesserung dieses

Umstandes war die Festschreibung von mindestens einer Fachkraft pro Kindergarten:

Was man heute von jedem Bäckereibetrieb und von jeder Schuhmacherwerkstätte verlangt, daß nämlich in diesem Betrieb mindestens eine Person vorhanden ist, die eine Fachausbildung genossen hat, das müßte man unserer Auffassung nach auch von einer Erziehungseinrichtung, von einem Kindertagesheim verlangen können.“ (Landtagssitzung 16.06.1967, S. 2)

Dagegen stellte die SPÖ (Landtagssitzung 18.11.1966, S. 9) die Aussage, dass es einige private Kindergärten gäbe, in denen keine Fachkräfte arbeiten würden. Um diese Institutionen vor der Schließung zu bewahren, vor allem in Hinblick auf den generellen Mangel an Kindertagesheimen, sei diese Regelung sinnvoll. Daran zeigt sich nochmals, dass pädagogische Standards zwar gefordert wurden, aber die Unterbringung der Kinder während der Arbeitszeiten der Mütter vorrangig war. Stadträtin Jacobi erklärte außerdem, dass das Gesetz nicht das „Idealbild“ des Kindergartens normiere, da dieses aufgrund der:

„sachlichen oder personellen Voraussetzungen niemals erreicht werden kann. Es bleibt daher dem Wechselspiel von wirtschaftlichen Notwendigkeiten und individuellen Bedürfnissen der Familie überlassen, in welcher Form sich – natürlich unter Berücksichtigung des öffentlichen Interesses – die weitere Entwicklungsformung und Ausgestaltung des Kindertagesheimwesens vollziehen wird. (Landtagssitzung 18.11. 1966, S. 5)“

Die Bedeutung des Kindergartens scheint hier noch nicht eindeutig gewesen zu sein, es wirkt fast so, als wäre im politischen Diskurs abgewartet worden, was die Zukunft bringt. Besonders im konservativen Lager der österreichischen Gesellschaft zeigte sich scheinbar eine gewisse Ambivalenz. So forderte die ÖVP zwar den Ausbau des Kindergartenwesens, stand dem Ganzen aber auch kritisch gegenüber. Indiz dafür ist auch der Beitrag des ÖVP-Nahen Helmut Schwab in dem Sammelband *Zwanzig Jahre Zweite Republik* aus dem Jahr 1965. Schwab kam zu dem Schluss, dass der Kindergarten ein Familienpolitisches Instrument sei, dessen Bedarf unbestreitbar wäre. Dafür nannte er drei Gründe, einmal die Erwerbstätigkeit von Müttern, zum anderen da einem Einzelkind „die fehlende, pädagogisch so wichtige Geschwistergemeinschaft ersetzt wird“ und zu dritten als Unterstützung für Mütter mit vielen Kindern damit diese den Haushalt bewältigen können (Schwab 1965, S. 269). Schwab macht aber auch darauf aufmerksam, dass dabei nicht vernachlässigt werden dürfe, dass durch den Bedarf an Kindergartenplätzen auch gesellschaftliche Missstände aufgezeigt werden würden:

„Denn es sind keine unabänderlichen Gegebenheiten, sondern durchaus überwindbare Übelstände, wenn eine Mutter aus wirtschaftlichen Gründen g e z w u n g e n ist, außer Haus verdienen zu gehen, obwohl dies eine Vernachlässigung ihrer mütterlichen Pflichten mit sich bringt; oder wenn sich Eltern infolge unzureichenden Einkommens nicht entschließen können, ihrem Kinde Geschwister zu schenken; oder wenn eine Mutter mehrerer Kinder sich aus demselben Grund keinerlei Hilfen leisten kann bzw. wenn es infolge ideeller Unterbewertung der Hausarbeit an geeigneten Hilfskräften mangelt.“ (Schwab 1965, S. 269)

Schwab ging noch weiter, er definierte den Kindergarten als „Notersatz“ (Schwab 1965, S. 269). Hier zeigt sich eine gewisse Skepsis gegenüber den Entwicklungen die mit dem Wachstum der Kindergärten einhergegangen sind. Möglicherweise ist dies auch eine Erklärung für die stiefkindhafte Behandlung des Kindergartens in der Gesetzgebung.

2.2 Zusammenfassende Betrachtung

Hanisch (1994, S. 426) beschrieb die 50er Jahre⁸ als eine Zeit in der die traditionelle Rollenverteilung von Frau und Mann wieder aktuell geworden sei. Auch der Babyboom Anfang der 60er Jahre brachte er mit diesem Umstand in Verbindung. Aber 1967 gehört schon in die Zeit des Übergangs, so verlor nach Hanisch „das konservative Paradigma Mitte der 1960er Jahre seine Bindekraft“. (ebenda)

„Die Gewichtung der Lebenschancen verlagerte sich von den Bindungen hin zu den Optionen: Die Leitbegriffe Emanzipation und Mitbestimmung setzten Phantasie frei [...]“ (Hanisch 1994, S.463).

Der politische Diskurs um den Kindergarten bildet genau dieses Bild ab. Es wirkt fast so, als seien die Akteure im alten Gesellschaftsbild verhaftet, aber schon auf dem Weg zu den 60er Jahren. Die grundlegenden Themen im politischen Diskurs waren einerseits die Ermöglichung der Frauenerwerbsarbeit, die entwicklungsgerechte Förderung der Kinder, aber auch Kritik, wie fehlende Betreuungsplätze und unterbezahlte Kindergartenpädagoginnen. Es scheint an manchen Stellen der Sitzungsprotokolle fast so, als hätte das Zusammentreffen der Mandatare erst vor wenigen Jahren stattgefunden.

⁸ nach Hanisch endeten die 50er Jahre in Österreich erst Mitte der 60er Jahre.

3. 1977: 16.Gesetz: Regelung des Kindertagesheimwesens

Das Gesetz aus dem Jahr 1967 wurde 1977 novelliert. Die größte Veränderung stellte die Einbindung der Eltern in die Kindergartenarbeit dar. § 2 des Gesetzes wurde durch § 2a *Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten* erweitert. Ziel war es, auf die Funktion des Kindergartens unterstützend einzuwirken, wie von Seiten der SPÖ deutlich gemacht wurde:

„Wir alle wissen, daß die Erziehung im Kindertagesheim eine weitgehende Unterstützung und Förderung der Familienerziehung darstellt. Diese Förderung des Kindes wird um so wirkungsvoller, je enger sich die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Kindergarten beziehungsweise Kindertagesheim gestaltet.“ (Landtagsitzungsprotokoll 28.02.1977, S.2)

Die Mitarbeit der Eltern sollte dazu führen, dass die Fördermaßnahmen des Kindergartens intensiviert werden. Den Eltern wurde damit eine wichtige Funktion zugesprochen: Sie sollten, da sie ihre Kinder nicht zur Gänze betreuen (konnten) zumindest auf diese einwirken können. Dazu seien pro Kindergartenjahr zumindest drei „gemeinsame Beratungen“ von Eltern und Kindergartenpädagoginnen/-leiterinnen, wie Elternabende in Absatz 2 bezeichnet wurden, notwendig. Es wurde auch möglich gemacht, Elternabende auf Gruppenebene durchzuführen, in diesem Fall sollten die jeweiligen Gruppenleiterinnen den Abend abhalten. Die Inhalte dieser Zusammentreffen wurden in Absatz 3 definiert:

„(3) Die Elternabende dienen insbesondere der Information und Beratung über
a) Fragen der Erziehung,
b) Planung von Veranstaltungen des Kindertagesheimes und
c) sonstige Fragen, die das Fachpersonal des Kindertagesheimes und die Erziehungsberechtigten gemeinsam betreffen.“ (§ 2a, Abs. 3)

Pädagogischen Fragestellungen wurden also an erster Stelle genannt, aufschlussreich ist hierbei auch die Veranstaltungsplanung. Diese zeigt nämlich nochmals deutlich die gewünschte Verknüpfung von Elternhaus und Kindergarten. Außerdem wurde den Eltern ermöglicht, schriftlich um einen Elternabend ansuchen zu können und auch die Option zur Gründung von Elternvereinen wurde geschaffen, diese konnten „[...] beim Leiter, beim Fachpersonal und beim Träger der Betriebsbewilligung Vorschläge, Wünsche und Beschwerden anbringen.“ (§ 2a Absatz 6) Den Eltern wurde somit die Möglichkeit eingeräumt, aktiv mitzugestalten, auch

wenn die Entscheidung bei der Leitung lag, war dies ein großer Schritt hin zur heutigen „KundInnenorientierung“.

Aber auch die Strafbestimmungen wurden geändert, so wurde die Möglichkeit des Arrests, welche 1967 noch bestand, beseitigt. Dies ist, besonders im Vergleich mit anderen Gesetzen, etwas unverständlich. Zum Vergleich, im § 31 Absatz 3 des Arbeitnehmerschutzgesetzes von 1972 wurde für Arbeitgeber, die nicht die entsprechenden räumlichen Voraussetzungen, z.B. Umkleideräume, zur Verfügung stellten, neben einer Geldstrafe auch einer Woche Arrest (bzw. im Falle eines besonders schweren Vergehen), beides gemeinsam vorgesehen. So bleibt im Vergleich der beiden Vergehen die Frage offen, warum die Geschäftsleitung eines Betriebs ohne Umkleidekabinen schwerwiegender bestraft werden musste als jemand, der einen Kindergarten ohne entsprechendes Personal betrieb und somit die Kinder möglicherweise Gefahren ausgesetzt hatte. Dies scheint ein wenig paradox da man annehmen könnte, dass die Förderung und Betreuung der Kinder ein Anliegen war, das mehr wog als nicht vorhandene Umkleideräume. Kritisiert wurde an dem Gesetz im Landtag, dass der Einbezug der Erziehungsberechtigten zwar gut sei, aber nichts an der Situation der Kindergärten im Allgemeinen ändere. So wäre nach der ÖVP eine Neuformulierung der Aufgabendefinition wünschenswert gewesen, denn:

„neben der Pflege und Aufsicht hätte nicht mehr die Beschäftigung der Kinder im Vordergrund stehen dürfen, sondern die Verpflichtung der Kindertagesheime zur pädagogischen Betreuung.“ (Landtagsitzungsprotokoll 28.02.1977, S.3)

Demnach hätte die Schulvorbereitung explizit in den Zielparagraphen eingearbeitet werden sollen (ebenda). Was sich an der Debatte im Landtag zeigt ist eine Tendenz den Kindergarten mehr als notwendige Bildungsinstitution zu betrachten. Es scheint vor allem die Berufstätigkeit von Müttern mehr Anerkennung gewonnen zu haben, womit der Kindergarten ja eng verbunden war und ist. War im Jahr 1967 noch ein eher zwiegespaltener Zugang, besonders von Seiten der ÖVP, zum Thema arbeitende Mütter zu beobachten, findet sich 1977 folgende Aussage der ÖVP Mandatarin Dr. Flemming:

„Ich persönlich würde es als eine Diskriminierung der Kinder berufstätiger Mütter und damit auch als eine Diskriminierung der Berufstätigkeit der Frau schlechthin ansehen wenn nicht gewährleistet wäre, daß alle Kinder dieser Stadt beim Eintritt in die Schule die gleichen Voraussetzungen mitbringen. Die Frage, die sich uns stellt, heißt also: Bieten wir den Kindern dieser berufstätigen Frauen, die ihre Säuglinge in

unsere Krippen und ihre Kleinkinder in unsere Kindergärten geben, wirklich eine optimale Erziehung?“ (Landtagsitzungsprotokoll 1977, S. 3)

Der Kindergarten hatte bis dahin vor allem die Aufgabe, Kinder, die aus sozial-schwächeren Elternhäusern kamen, zu fördern bzw. diese gut für einen Teil des Tages unterbringen zu können. Diese Tatsache zeigt sich daran, dass die Kindergärten zu einem sehr hohen Anteil Kinder betreuten, die von den Jugendämtern zugewiesen worden waren. An diesem Zitat zeigt sich aber, dass der Kindergarten auch als eine auf die Schule vorbereitende Institution Bedeutung hatte. So forderte die ÖVP bereits damals, dass die Möglichkeit geschaffen werden sollte, die Kinder auch nur stundenweise in den Kindergärten unterbringen zu können. Aber auch eine grundsätzliche Senkung der Kinderanzahl in den Gruppen sowie die Konzeption eines „Kindergartenerziehungsplanes“ waren Anliegen, die im Landtag vorgebracht wurden (ebenda). Es wird in der Debatte aber auch deutlich, dass bereits damals, die lückenlose Unterbringung sowie Schulvorbereitung der Fünfjährigen, im Kindergarten angestrebt wurde. Dies wurde von der SPÖ folgendermaßen argumentiert:

„Der Kindergarten hat sich in Wien zu einer echten Bildungsinstitution entwickelt, die ihren festen Platz im gesamten Bildungswesen unseres Landes hat.“ (Landtagsitzungsprotokoll 1977, S. 4)

Der Kindergarten wurde bereits in den 70er Jahren im politischen Diskurs klar als Bildungsinstitution deklariert. So zeigen sich auch starke Parallelen zur heutigen Situation, der geforderte Bildungsplan, der Wunsch alle fünfjährigen Kinder unterbringen zu können und die Anpassung der Öffnungszeiten an die Bedürfnisse der berufstätigen Eltern bestand schon damals. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Hauptpunkt dieses Gesetzes eindeutig die Einbindung der Eltern in die Kindergartenarbeit war. Dies lässt sich aber vor allem mit der im vorherigen Kapitel angesprochenen Tatsache der neuen Wertigkeit von demokratischer Mitbestimmung innerhalb der Gesellschaft in Zusammenhang bringen⁹. Besonders deutlich wird dieser Umstand mit folgendem Zitat:

„Uns Sozialisten war Demokratie nie ein leeres Wort, sondern eine Verpflichtung. Deshalb begrüßen wir die vorliegende Novelle zum Kindertagesheimgesetz als weiteren Schritt zur Demokratisierung grundlegender Institutionen [...] und als weitere Chance für unsere Kinder, die durch die enge Zusammenarbeit von Eltern und Kindergarten nur gewinnen können.“ (Landtagsitzungsprotokoll 1977, S. 5)

⁹ Siehe Hanisch 1994, Seite 463

4. 2001: 51. Gesetz, mit dem das Gesetz betreffend die Regelung des Kindertagesheimwesens geändert wird

Erst 2001 wurde das Gesetz zur Regelung des Wiener Kindertagesheimwesens erneut geändert. Das Gesetz von 2001 betraf allerdings nur die Paragraphen 3 und 13, die den Ausschluss von Kindern sowie die Strafbestimmungen regelten. Der § 3 Absatz 3 lautete nun:

„Kinder, die infolge ihres Verhaltens eine Gefährdung der übrigen Kinder befürchten lassen, können vom Besuch des Kindertagesheimes ausgeschlossen werden.“ (LGBl. 2001)

Der bis dahin gültige Abschnitt des Gesetzes war folgendermaßen formuliert:

„Kinder, die infolge ihres geistigen oder körperlichen Zustandes eine Gefährdung der übrigen Kinder befürchten lassen, können vom Besuch des Kindertagesheimes ausgeschlossen werden.“ (LGBl. 1967, § 3 Abs 3)

Sinngemäß stellt dies somit keine Veränderung dar, der Wortlaut wurde lediglich den zeitlichen Gegebenheiten angepasst. Des Weiteren fand eine Angleichung der Geldstrafe des § 13 an die Währung Euro statt. Der fällige Betrag im Falle eines Verstoßes gegen die Strafbestimmungen (die immer noch aus dem Jahr 1977 stammten) betrug nun € 350,00. 2001 stellt somit nicht unbedingt das Jahr der großen Kindergartenreform dar, obwohl zwischen den beiden Gesetzesblättern 24 Jahre lagen. Die große Veränderung in der Gesetzgebung fand erst im Jahr 2003 statt. In diesem Jahr wurde eine umfangreiche Neufassung des Wiener Kindertagesheimgesetzes beschlossen.

5. 2003: 17.Gesetz: Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG

Hier zeigt sich eine große Weiterentwicklung in der Kindergartengesetzgebung. War 2001 lediglich eine Modernisierung der Formulierungen von zwei Paragraphen zu beobachten, wurde 2003 das gesamte Gesetz überarbeitet¹⁰. Trotzdem sei, wie die SPÖ im Landtag erklärte, die Kindergartenarbeit nicht auf dem Niveau des 30 Jahre alten Gesetzes stehen geblieben, vielmehr stelle das neue Gesetz eine Anpassung an Realität des Jahres 2003 dar:

„Was natürlich nicht der Fall ist, ist, dass die Praxis der Wiener Kindertagesheime im Jahr 1967 stehen geblieben ist, sondern dieses Gesetz ist viel mehr ein Nachvollzug dessen, was de facto in den städtischen Kindertagesheimen in Wien, aber auch in den gemeinnützigen Kindertagesheimen tägliche Praxis ist. Diese Praxis ist auch die wesentliche Grundlage für dieses neue Gesetz. Ziel des neuen Gesetzes ist die Förderung aller Kinder, die Unterstützung ihrer Entwicklung sowohl im psychischen als auch im körperlichen Sinn und - das ist erstmals auch normativ festgelegt, das heißt, im Gesetz niedergeschrieben - die Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und die Integration von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft. (Landtagsitzungsprotokoll 13.12.2002, S.62)

Somit wurde die Aufgabe des Kindergartens im Gesetz von 2003 folgendermaßen festgelegt:

„Kindertagesheime haben die Aufgabe, in Ergänzung zur Familie nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen.“ (LGBl. 2003a, § 1)

In diesem Gesetz wurde auch explizit ein Bildungskonzept angesprochen, welches, neben körperlichen und psychischen Besonderheiten, auch die kulturelle und soziale Integration der Kinder fokussieren sollte. Das Lernen habe weiters in einer „für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Art und Weise unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und vorgegebenen Unterrichtseinheiten“ stattzufinden. Räumliche Gegebenheiten, die Anregung zu „kreativem Tätigsein“ und auch Hinweise auf den partnerschaftlich-demokratischen Führungsstil der KindergartenpädagogInnen fanden ebenfalls Erwähnung. Der Kindergarten sollte ge-

¹⁰ Ebenfalls neu war der Inhalt des §2, in diesem wurde die sprachliche Gleichbehandlung geregelt, personenbezogene Bezeichnungen sollten beide Geschlechter miteinbeziehen, auch wenn nur die weibliche Form angegeben sei.

schlechtsabhängigen Rollenfixierungen entgegenwirken und die Kinder „auf ihrem Weg zu einem selbstbestimmten und selbstverantworteten Leben in der Gemeinschaft“ begleiten. Im letzten Satz des § 1 wurde dann schließlich auch die Funktion des Kindergartens die Berufstätigkeit der Eltern zu ermöglichen. Ein Kindertagesheim sei als:

„eine örtlich gebundene Einrichtung zu verstehen, die zur regelmäßigen Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern durch Fachkräfte (Abs. 2 Z 1 bis 4) während eines Teiles des Tages bestimmt ist.“ (LGBl. 2003a, § 3 Abs. 1)

Hier wurde in die Begriffsbestimmung die Aufgabe der Betreuung, Erziehung und Bildung miteinbezogen. In den Gesetzen davor wurde dies nicht getan, sondern nur in der Aufgabendefinition erklärt. Somit ergibt sich im Gesetz von 2003 eine doppelte Hervorhebung des Auftrags des Kindergartens. Es zeigt sich aber auch die starke Funktionalisierung des Gesetzes selbst. Ein Umstand der zur Folge hat, dass die Gesetze im Rahmen des gesellschaftlichen Wandels ihren Nutzen verlieren¹¹.

Außerdem findet sich hier auch zum ersten Mal der Begriff „Bildung“ in diesem Zusammenhang, ein Begriff der zwar in den Landtagsitzungen schon in den 70er Jahren verwendet wurde aber nie in die Gesetzgebung mit einfluss. Die angesprochenen geeigneten Fachkräfte waren KindergartenpädagogInnen, SonderkindergartenpädagogInnen sowie Hort- und SonderhortpädagogInnen. Auffällig ist hierbei, dass hinter diesen Begrifflichkeiten in Klammer die scheinbar veralteten (sonst wären sie nicht ersetzt worden) Bezeichnungen „Kindergärtnerin“ und „Erzieherin an Horten“ angeführt wurden. Dieser Schritt wurde im Wiener Landtag vom 13.12.2002 von Seiten der SPÖ folgendermaßen begründet:

„Ich denke, dass der Begriff "Kindergärtner" oder "Kindergärtnerin" sozusagen eher etwas mit Wald und Blumen zu tun hat. Es sollen zwar die Kinder dort sprießen, gedeihen und wachsen, ich finde aber den Begriff, den wir jetzt erstmals vorsehen, nämlich "Kindergartenpädagogen" und "Kindergartenpädagoginnen" als richtigen. Das ist das, was die Berufsgruppe will und was, glaube ich, auch dem entspricht, was die Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen in den Kindertagesheimen machen. (Landtagsitzungsprotokoll 13.12.2002, S.62)

¹¹ siehe dazu Kapitel 1 dieser Arbeit.

Der Begriff der KindergartenpädagogIn hat sich also erstmalig 2003 im politischen Diskurs durchgesetzt. Zum ersten Mal wurden auch integrations-¹² und heilpädagogische¹³ Gruppen dezidiert in die Begrifflichkeit eines Kindertagesheimes einbezogen. Bis dahin wurden diese nicht namentlich erwähnt, sondern unter § 1 Absatz 1 Punkt e (LGBL 1967) unter „sonstige Einrichtungen“ geführt. Auch die Gruppenzusammensetzungen im Allgemeinen wurden verändert, so wurde die Säuglingskrippe aufgelassen und die Kleinkinderkrippe von 0-3 Jahren eingeführt, sowie Familiengruppen¹⁴ zusammengestellt.

Bei den Betriebsbewilligungen finden sich ebenfalls bedeutenden Veränderungen. Hier stand erstmals eine mögliche pädagogische Gefährdung des Kindes an erster Stelle:

„Die Behörde kann die Bewilligung unter Vorschreibung von Auflagen, Bedingungen oder Befristungen erteilen, wenn dies zur Vermeidung von Gefährdungen des Wohles der Kinder in pädagogischer, sanitärer, hygienischer oder feuerpolizeilicher Hinsicht oder zur Vermeidung von Unfällen oder Gesundheitsbeeinträchtigungen erforderlich ist.“ (LGBL 2003, § 5, Abs. 2)

Dies war in der Gesetzgebung noch nicht der Fall gewesen, bislang war die pädagogische Hinsicht immer nachgereiht. Hier kann eine Prioritätenverschiebung beobachtet werden. Dies läuft auch mit der Bezeichnung der KindergärtnerIn als KindergartenpädagogIn zusammen. Der Kindergarten scheint hier mehr als je zuvor als pädagogischer Ort bewertet zu werden. So wurde für unausgebildetes Personal Auflagen, unter denen die Arbeit erlaubt war, geschaffen. Ein Antrag auf eine befristete Beschäftigung konnte ab 2003 unter folgenden Voraussetzungen gestellt werden:

- „1. für die Verwendung an Stelle einer Kindergartenpädagogin: Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von Kindern bis zum Beginn der Schulpflicht,
2. für die Verwendung an Stelle einer Sonderkindergartenpädagogin: Ausbildung zur Kindergartenpädagogin,
3. für die Verwendung an Stelle einer Hortpädagogin: Erfahrung in der Erziehung und Betreuung einer Gruppe von schulpflichtigen Kindern,
4. für die Verwendung an Stelle einer Sonderhortpädagogin: Ausbildung zur Hortpädagogin.“ (LGBL 2003, § 16, Abs. 4)

¹² Gruppen in denen Kinder mit Behinderungen und Kinder ohne Behinderungen gemeinsam betreut werden.

¹³ Dies sind Kindergartengruppen in denen ausschließlich Kinder mit Behinderungen betreut werden.

¹⁴ Dies sind alterserweiterte Gruppen für Kinder von 0-6 Jahren oder für Kinder von 3-10 Jahren- je nach der Art ist der Personalschlüssel angepasst.

Dies war in der Vergangenheit nicht so, der Einsatz wurde bis dahin nur durch zeitliche Vorgaben normiert. Ein Punkt, der bereits im Jahr 1967 in den Landtags-sitzungen diskutiert wurde. Es schien vor allem für die FPÖ undenkbar, dass un-ausgebildetes Personal die Kinder betreuen könnte. Eine Ansicht die sich erst 2003 im gesamten Landtag einstellte.

Mit dem Gesetz wurden auch die Richtlinien des Europäischen Wirtschaftsraums (EWR) bezüglich der Anerkennung beruflicher Befähigungsnachweise umgesetzt. So besagte der § 14, dass Ausbildungen, die in einem Mitgliedsstaat der EWR erworben wurden, auch in den Wiener Kindergärten anerkannt werden sollten. Dazu musste allerdings eine vorherige Prüfung der Gleichwertigkeit stattfinden. Bei einem negativen Ergebnis bestand die Möglichkeit, entweder einen Aufbau-lehrgang (maximal drei Jahre) oder eine Eignungsprüfung abzulegen. Dies er-scheint vor allem im Vergleich mit dem vorher erwähnten § 16 Absatz 4 ein wenig widersinnig, unausgebildeten Personen konnte die Bewilligung erteilt werden im Kindergarten zu arbeiten. Qualifiziertes Personal aus dem Ausland müsste gege-benenfalls allerdings eine Prüfung, wenn nicht sogar eine Ausbildung abschließen. So scheint der Kindergarten auch hier hinter anderen politischen Interessen (Schutz des österreichischen Arbeitsmarktes) zurückzustecken müssen.

6. 2003: 29.Verordnung der Wiener Landesregierung betreffend das Wiener Kindertagesheimwesen

Im WKTHG 2003 wurde ebenfalls erlassen, dass die Landesregierung den Betrieb der Kindertagesheime durch Verordnungen zu regeln habe. So wurde am 8.Juli 2003 die *Verordnung der Wiener Landesregierung betreffend das Wiener Kindertagesheimwesen* ausgegeben. Darin sollte nach § 1 die „Betreuung, Erziehung und Bildung“ der Kinder in den Wiener Kindertagesheimen geregelt werden. In § 2 finden sich Angaben zu den Höchstzahlen der Kinder in den Kindergartengruppen. Diese betrugen für Kindergartengruppen 25 Kinder, für Familiengruppen 0-6 Jahren 20 Kinder (außer es sind nicht mehr als 2 Kinder von 0-3 in der Gruppe eingeschrieben, in diesem Fall beträgt die Höchstzahl 22 Kinder), für Familiengruppen 3-10 Jahre 24 Kinder. Bei integrativ geführten Kindergartengruppen durften maximal 20 Kinder in einer Gruppe betreut werden und in einer Heilpädagogischen Kindergartengruppe beträgt die Höchstzahl 12 Kinder. Der Betreuungsschlüssel wurde in § 3 festgelegt. In einer Kindergartengruppe sollten demnach mindestens 1 KindergartenpädagogIn und eine HelferIn (mindestens 20 Wochenstunden) tätig sein. In den alterserweiterten Gruppen (Familiengruppe 0-3 oder 3-6) musste auch die HelferIn vollbeschäftigt sein und bei den 3-10 Jährigen konnte statt der Kindergarten- auch eine HortpädagogIn die Gruppe leiten. In Integrationsgruppen wurde eine SonderpädagogIn wie auch eine KindergartenpädagogIn (für mindestens 20 Stunden) und eine HelferIn festgelegt, für Heilpädagogische Gruppen wurden 2 SondernachpädagogInnen und eine HelferIn vorgeschrieben. So ist allerdings nicht definiert, in welchem Ausmaß die HelferIn in der Gruppe sein muss, es wurde lediglich über das Ausmaß ihrer Beschäftigung Auskunft gegeben. In der Praxis führt die oft dazu, dass die HelferInnen zwar anwesend sind, aber einen großen Teil der Zeit Arbeiten außerhalb der Gruppe erledigen. Dem folgten noch Bestimmungen, dass bei einem Betreuungszeitraum der unter 8 Stunden am Tag lag, die jeweiligen Anwesenheiten des Personals zu verringern sei. Hier drängt sich allerdings die Frage auf, weshalb es bei zwei Betreuungspersonen pro Gruppe (wie es in einer durchschnittlichen Wiener Kindergärten der Fall ist) darauf ankommt, wann die Gruppe schließt. Schließlich bleibt die KindergartenpädagogIn trotzdem mit einer großen Anzahl der Kinder alleine und der Umstand der früheren

Schließzeit ändert nichts daran. Des Weiteren werden im Normalfall nur wenige Gruppen länger als 8 Stunden geöffnet, da sich in der Früh wie auch am Nachmittag Sammelgruppen (die nach Absatz 3 desselben Paragraphen erlaubt sind) bilden. Somit ist die Personalreduktion in fast jedem Fall legitim. Die Eignung der Betreuungspersonen wurde folgendermaßen beschrieben:

„Die Betreuungspersonen und der Träger [...] müssen geeignet sein, die bestmögliche körperliche und seelisch-geistige Entwicklung der Kinder zu gewährleisten. Es dürfen insbesondere keine der nachfolgend angeführten Umstände vorliegen:

1. körperliche oder psychische Erkrankungen, die geeignet sind, das Wohl der betreuten Kinder zu gefährden,
2. gerichtliche Verurteilungen wegen Handlungen, die geeignet sind, das Wohl der betreuten Kinder zu gefährden.“ (LGBI 2003b, § 3 Abs 4)

Hier steht die körperliche Entwicklung der Kinder klar vor deren der seelisch-geistigen. Die Betreuungspersonen haben zuerst immer für das körperliche Wohl der Kinder zu sorgen. Grundsätzlich ist dies nachvollziehbar, es stellt allerdings auch den Betreuungsaspekt des Kindergartens nochmals klar in den Vordergrund. So wird auch hier augenscheinlich, dass der Kindergarten nie losgelöst von seiner Aufgabe der Betreuung als Bildungsinstitution verstanden werden kann.

In der Verordnung finden sich zudem noch Bestimmungen zu der Ausstattung des Kindertagesheimes (§ 4 und § 6) sowie die der Küche (§ 8), zu der Raumgröße (§ 5) und zu der Betreuung der Kinder in der Zeit von 20:00 bis 06:00 Uhr (§ 9). Dagegen sei unter anderem zu beachten, dass nicht nur für die Kinder, die in einem solchen Kindergarten regelmäßig betreut werden, sondern auch für deren Geschwister, eine Übernachtungsmöglichkeit zu schaffen wäre. Diese Bestimmung ist eine absolute Neuerung in der Gesetzgebung der Wiener Kindergärten. Sie zeigt, dass der Kindergarten auch in Ausnahmefällen, beispielsweise der Ausfall der eigentlichen Betreuungsperson, genutzt werden sollte. Was den Kindergarten nochmals in Richtung Betreuungseinrichtung lenkt. Leider ist aus den Daten der Statistik Austria nicht ersichtlich, wie viele Kindergärten es gab, die einen derartigen Nachtbetrieb angeboten haben. Es lässt sich lediglich festhalten, dass im Erhebungsjahr 2004/05 61 Kindertagesheime (davon 29 Kindergärten einschließlich Familiengruppen) länger als 19:00 Uhr geöffnet hatten¹⁵.

¹⁵Der Wiener Krankenanstaltenverbund betreibt einen Nachtkindergarten im Wilhelminenspital der für alle Bedienstete des KAV zur Verfügung steht.

7. 2003: 40. Gesetz, mit dem das Wiener Kindertagesheimgesetz geändert wird

Auf die Verordnung folgte bereits im September 2003 eine Gesetzesänderung. Allerdings wurde nur der § 9 *Regelungen für den Betrieb eines Kindertagesheimes* im Absatz 3 ergänzt. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde in diesem geregelt, dass bei einem unzureichenden Betreuungsangebot (innerhalb von 2 Kilometern Umkreis) das „Mindestausmaß an bespielbarer Bodenfläche“ überschritten werden könne. Durch die Gesetzesänderung vom September wurde nun folgender Satz hinzugefügt:

„Die Behörde kann bei Kindertagesheimen gemäß § 16 Abs. 2 von der in der Verordnung festzusetzenden zulässigen Höchstzahl der Kinder in den Gruppen (Abs. 2 Z 5) und von dem in der Verordnung festzusetzenden Verhältnis von betreuten Kindern und Betreuungspersonen (Abs. 2 Z 6) Nachsicht erteilen, wenn die Erfüllung der Anforderungen wirtschaftlich unzumutbar ist.“ (LGBI 2003c, § 9 Abs 3)

So wurde nicht nur ermöglicht, in Räumlichkeiten zu betreuen, die unter der Normgröße von 3m² pro Kind liegen, sondern auch, den Betreuungsschlüssel zu minimieren und die Gruppengröße zu erhöhen. Hier zeigt sich der Vorrang des grundsätzlichen Betreuens gegenüber der Einhaltung von Standards, die Qualität garantieren sollen. Es scheint wichtiger zu sein, die Kinder überhaupt betreuen zu können, als auf Kindergartenplätze verzichten zu müssen.

Im Jahr 2003 fanden somit erhebliche Veränderungen der Voraussetzungen der Kindergartenarbeit statt. In den Gesetzen zeigt sich, dass versucht wurde in Belangen, die zu einem Entzug bzw. zu einer Vorschreibung zusätzlicher Auflagen führen könnten, pädagogische Erfordernisse großteils an erste Stelle zu reihen. Daran angeschlossen werden kann auch die gesetzlich verankerte Forderung eines Bildungskonzeptes. Zwar wurde bereits in den 70er Jahren eine Art Bildungsplan in Zusammenarbeit mit dem Charlotte Bühler-Institut herausgegeben, dieser fand in der Gesetzgebung aber keine Erwähnung. Die Begründungen für die Wichtigkeit eines Bildungskonzeptes glichen sich allerdings in beiden Fällen.

Dies deutet auf einen Wertewandel hin, waren bis dahin noch vor allem körperlich-gesundheitliche Aspekte dominierend, scheint ein Bewusstsein für die Bedeutung der Pädagogik gewachsen zu sein. Dies zeigt sich auch besonders an der neuen

Bezeichnung „KindergartenpädagogIn“. Es wurde jedoch durch diverse Sonderregelungen gleichzeitig auch ermöglicht, alle pädagogischen Standards im Falle von Betreuungsengpässen hinten anzureihen. So wird auch im Jahr 2003 augenscheinlich, dass die Betreuungsfunktion des Kindergartens nicht zugunsten eines Verständnisses als Bildungseinrichtung aufgegeben werden konnte.

Neu ist in der Gesetzgebung allerdings der Fokus auf die Integrationsfunktion des Kindergartens. Einerseits hinsichtlich der eingeschlossenen Betreuung von Kindern mit Behinderungen und andererseits im Sinne der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Aus diesem Wandel ergab sich in den Folgejahren eine sehr große Aufgabenverschiebung. Hier scheint auf der politischen Ebene der Grundstock für die derzeitigen Diskussionen um den Kindergarten als erster Ort der Integration, gelegt worden zu sein. Es wird sich zeigen, dass diese Funktion großen Einfluss auf die Aufgabendeklaration der Wiener Kindergärten haben wird. Schon in den damaligen Sitzungsprotokollen wurde der Einfluss dieser Thematik auf den Kindergarten deutlich. So wurde ab 2003 ein Gratiskindergartenjahr immer mit der Integrationsabsicht gefordert, sogar dann wenn es in den Debatten nicht einmal um den Kindergarten selbst ging.

8. 2007: 46. Gesetz, mit dem das Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG geändert wird

2007 wurde das Kindergartengesetz erneut geändert. In diesem wurde die Anerkennung von Ausbildungen aus dem Ausland neu geregelt. Durch einen diesbezüglichen Beschluss des Europäischen Parlaments im Jahr 2005 wurde es notwendig, die Bestimmungen für die Anrechnung von ausländischen Ausbildungen anzupassen. Aus diesem Grund wurde der § 14 des WKTHG abgeändert. So wurde auch Personen, die ihre Ausbildung nicht in einem Mitgliedstaat des EWR abgeschlossen hatten, ermöglicht, diese in Österreich zu nutzen um als KindergartenpädagogInnen zu arbeiten. Des Weiteren wurde beschlossen, dass fehlende Qualifikationen nicht mehr nur durch Eignungsprüfungen oder Anpassungslehrgänge, sondern auch durch Berufspraxis ausgeglichen werden konnten. Somit wurden KindergartenpädagogInnen aus dem Ausland nicht mehr restriktiver behandelt als ungelerntes österreichisches Personal¹⁶. Aber auch die Entfernung zum Wohnort der Kinder, die ein unzureichendes Betreuungsangebot definierte, wurde vermindert. So wurden die bisher zulässigen 2 Kilometer auf 1 Kilometer reduziert. Begründet wurde dies in den Erläuterungen folgendermaßen:

„Die Reduzierung des Umkreises soll den Eltern / Erziehungsberechtigten ermöglichen, einen näher gelegenen und leichter erreichbaren Betreuungsplatz für ihr Kind zu finden.“ (LGBl. 2007, Erläuterungen zu § 9)

Es sei insbesondere für berufstätige Eltern eine Entlastung hinsichtlich des Zeitaufwandes. Ein nicht beachteter Nebeneffekt ist aber auch, dass die Gruppen somit leichter mehr Kinder für weniger PädagogInnen beinhalten konnten. Dies hat auch zur Folge, dass indirekt mehr Kindergartenplätze geschaffen wurden. Für das Personal eines Kindergartens, aber auch für die darin betreuten Kinder bedeutet dieser Umstand allerdings vor allem eine große Herausforderung. Denn jedes Kind benötigt seine Zeit, aber auch seinen Platz – und der Aufstockung der Gruppen wurde durch diesen Paragraphen quasi eine Zusage erteilt.

Das Gesetz aus dem Jahr 2007 wurde im Landtag heftig diskutiert, wenngleich es nicht um den Kindergarten selbst ging. So drehten sich die Beiträge vorrangig um

¹⁶ Diese konnten bereits seit dem ersten Gesetz von 1967 (zumindest übergangsweise) im Dienst bleiben wenn sie über Berufspraxis verfügten.

die Anerkennung der ausländischen Ausbildungen. Der Grund dafür lag an äußerst fragwürdigen Aussagen der FPÖ hinsichtlich der Gefahr die von ausländischen (insbesondere türkischen) KindergartenpädagogInnen ausgehen würde. Abgesehen davon, kam zu den Argumentationen aus den vorherigen Jahren nichts wesentlich Neues hinzu – was sich auch im Gesetzestext selbst abzeichnet.

Was sich bis hierhin zeigt ist ein enormer Zuwachs an der gesetzlichen Beschäftigung mit den Wiener Kindergärten. Dies lässt den Schluss zu, dass der Kindergarten im gesellschaftlichen Leben bewusster positioniert wurde. Aber auch, dass sich ein sozialer Wandel vollzogen haben muss. Durch die Zeitgebundenheit der Gesetze wurden nämlich mehrmalige Novellierungen notwendig. Besonders die Jahre 2001 bis 2003 können in diesem Zusammenhang gesehen werden. Der Wiener Kindergarten wurde in diesen Jahren den Ansprüchen der Gesellschaft angepasst. Indiz dafür sind auch die Argumentationen, mit denen der Kindergarten begründet war, diese wurden vermehrt durch integrationspolitische Aspekte ergänzt.

9. 2008: Vereinbarung gemäß Art.15a B-VG vom 28.01.

2008

Die Vereinbarung gemäß Art.15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes vom 28.01.2009 wurde vom Wiener Landtag am 26. Juni 2008 genehmigt. Diese Vereinbarung wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, dem Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend, dem Bundesministerium für Frauen, Medien und öffentlicher Dienst sowie dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und den 9 Bundesländern geschlossen. Der institutionelle Rahmen wird in diesem Kapitel explizit erwähnt, da die Sondersituation einer Regelung durch den Bund eingetreten ist.

9.1 Der Institutionelle Rahmen

Der institutionelle Rahmen ergibt sich somit aus diesen vier Ministerien und deren Zuständigkeiten. Der politische Diskurs um den Kindergarten wird also, zumindest was die Vereinbarung 15a betrifft, innerhalb dieser Geltungsbereiche konstituiert. Die Aufgabengebiete der verschiedenen Ressorts stecken gewissermaßen den Rahmen für die „Sagbarkeit“ ab. Aus diesem Grund ist eine Klärung der Interessen der verschiedenen Rahmen hilfreich für die Analyse.

Das nachstehende Zitat stammt von der Homepage des *Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur* und soll dessen Aufgabenbereich deklarieren:

„Sein Zuständigkeitsbereich umfasst das gesamte primäre und sekundäre staatliche Bildungswesen von der Pflichtschule bis zum Abschluss der Sekundarstufe 2 (Matura) sowie die Pädagogischen Hochschulen. Auch die Erwachsenenbildung und alle Angelegenheiten des lebenslangen Lernens gehören dazu. Im Bereich Kunst und Kultur ist das BMUKK für die Förderung aller Sparten des Kunstschaffens durch den Bund für sowie für die Pflege und Erhaltung des kulturellen Erbes (Bibliotheken, Bundesmuseen, Denkmalschutz, Kulturförderung) und die Bundestheater verantwortlich. Die Angelegenheiten der in Österreich staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften werden vom Kultusamt des Ministeriums wahrgenommen.“(BMUKK, August 2009)

Es könnte angenommen werden, dass der Kindergarten seinen Platz im Bereich des primären staatlichen Bildungswesens findet und dass das BMUKK daher an der Vereinbarung 15a mitwirkte. Wenn aber die genaue Aufgabendefinition der Sektion I herangezogen wird zeigt sich folgendes:

„Sektion I betreut das allgemein bildende Schulwesen in Österreich (Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnische Schulen, AHS sowie sonderpädagogische Einrichtungen) und ist für Bildungsplanung und -forschung in diesem Bereich des Schulsystems verantwortlich. In ihren Kompetenzbereich fallen ferner Angelegenheiten der Pädagogischen Hochschulen, der Migration, interkultureller Bildung und der Sprachpolitik, Schulpartnerschaft, EU-Koordination, politische Bildung, Umwelt-, Verbraucher- und Verkehrserziehung, Schulpsychologie und Bildungsberatung sowie Gesundheitsförderung.“ (BMUKK 2009)

Der Kindergarten fällt also nicht in das primäre Bildungswesen, dies klärt sich nochmals deutlich, in der ebenfalls auf der Homepage zu findenden Broschüre *Bildungsentwicklung in Österreich 2004–2007*. Diese enthält nach Angaben der Herausgeber, dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Informationen über das österreichische Bildungswesen und dessen Entwicklung. Dort finden sich auch zwei Seiten zum Thema der Vorschulerziehung. Der Kindergarten wird im österreichischen Schulsystem folgendermaßen platziert:

„Der Kindergarten ist in Österreich die traditionelle Form der vorschulischen Erziehung für Kinder zwischen 3 und 6 Jahren, stellt jedoch keinen Teil des Schulsystems dar.“ (Bildungsentwicklung in Österreich 2004 –2007 2008, S. 21)

Der Kindergarten ist somit nicht Teil des österreichischen Schulsystems, er wird aber als dessen Basis verstanden, wie eine in der Broschüre enthaltene Grafik zeigt. Herangezogen wurde dazu die *Bildungsklassifikation: International Standard Classification of Education–ISCED 1997*. Diese enthält Kategorien zur Einteilung von Bildungssystemen, welche auch in der Grafik des BMUKK und BMWF Verwendung fanden. Die Klassifikation des Levels 0, unter den die beiden Ministerien den Kindergarten gefasst haben, sieht folgendermaßen aus:

„Programmes at level 0, (pre-primary) defined as the initial stage of organized instruction are designed primarily to introduce very young children to a school-type environment, i.e. to provide a bridge between the home and a school-based atmosphere.“(Bildungsklassifikation 1997, S. 14)

Der Kindergarten hat in dieser Klassifikation eindeutig die Aufgabe auf die Schule vorzubereiten, fällt aber noch nicht in die schulische Bildung. Das heißt, das

BMUKK muss aus einem anderen Grund für die Belange des Kindergartens zuständig sein. Wie sich in der Aufgabendefinition der Sektion I zeigt, fällt in dessen Kompetenzbereich auch die „Sprachpolitik“. Da die Vereinbarung 15a wichtige Neuerungen in der österreichischen Sprachpolitik verankert, ist die Mitwirkung des BMUKK so erklärbar.

Das Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend besteht seit der Bundesministeriengesetz-Novelle vom 30. Jänner 2009 nicht mehr in der damaligen Form, es wurde zum Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. Die Sektion für Gesundheit stellt heute ein eigenständiges Ministerium dar. In dieser Arbeit werden die Informationen bezüglich der Zuständigkeiten vom Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend bezogen, da angenommen werden kann, dass das Ressort für Gesundheit keine wesentliche Rolle bezüglich des Kindergartens gehabt hatte. Das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) hat unter anderem den Schwerpunkt *Familie* in den auch die Themen *Kinderbetreuung* und die *Vereinbarkeit von Familie und Beruf* fallen. Auf der Homepage des Ministeriums findet sich eine Definition von Kinderbetreuung ist Österreich. Ein Kinderbetreuungsangebot, das den Ansprüchen von erwerbstätigen Eltern gerecht wird, steht an erster Stelle in der Beschreibung des österreichischen Kinderbetreuungssystems. Erstaunlich ist in dieser Definition der Hinweis auf „sonstige hilfsbedürftige Personen“, deren Betreuung ebenfalls auf die Berufstätigkeit Auswirkungen haben könne. Was genau dies mit dem Kinderbetreuungsangebot zu tun hat, kommt allerdings nicht zur Sprache. Dadurch zeigt sich, dass hier eindeutig nicht die Perspektive des Kindes im Vordergrund steht. Vielmehr soll es den Eltern ermöglicht werden, trotz ihrer Betreuungspflichten (ob nun aufgrund des Alters der Kinder oder aus andern Gründen) einer Erwerbsarbeit nachzugehen. Auch die Wichtigkeit von Betreuungsangeboten bezüglich der Chancengleichheit wird erwähnt, der Kindergarten sei nämlich als „qualitätsvolle vorschulische Bildungseinrichtung in allen Bevölkerungsschichten akzeptiert“ (BMWFJ 2009). Das BMWFJ beschreibt außerdem eine Verbesserung der letzten Jahre hinsichtlich der Quantität der Plätze und Öffnungszeiten, speziell für Klein- und schulpflichtige Kinder. Kritisch werden allerdings die rechtlichen Grundlagen der österreichischen Kindergärten und Horte thematisiert:

„Nach der österreichischen Verfassungsrechtslage fällt die Regelung des Kindergarten- und Hortwesens in die ausschließliche Gesetzgebungs- und Vollziehungszuständigkeit der Bundesländer. Überdies wird das Tagesmutterwesen sowie die Betreuung von Kleinkindern teilweise im Jugendwohlfahrtsrecht, teilweise in speziellen Kinderbetreuungs- und Tagesbetreuungsgesetzen geregelt. Daraus ergibt sich, dass abgesehen von der Ausbildung der Kindergarten- und Hortpädagog(innen) keine österreichweiten Qualitätsstandards gelten.“ (BMWFJ 2009)

Hier wird ein Argument vorgebracht, dass in der Qualitätsdebatte um den österreichischen Kindergarten immer wieder gebraucht wird. Die Tatsache, dass in Österreich keine einheitliche gesetzliche Grundlage für die Regelung des Kindergartenwesens existiert, soll allerdings mit der Entwicklung eines Österreichweiten Bildungsplans dahingehend verändert werden, dass alle Bundesländer gewissermaßen verbindliche Standards erhalten.

Das Bundesministerium für Frauen, Medien und öffentlicher Dienst, heute das Bundesministerium für Frauenangelegenheiten und Öffentlichen Dienst hat auch an der Verordnung mitgearbeitet. Der Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots ist auch diesem Ministerium wichtig, wie folgende Aussage auf der Homepage zeigt:

„Die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist eine Herausforderung für die Zukunft und als solche auch als eine der Zielsetzungen im Programm der Bundesregierung festgelegt.“ (Bundesministerin für Frauenangelegenheiten und Öffentlichen Dienst 2009)

Das Ministerium arbeitet allerdings scheinbar wenig zum Thema der Vereinbarung von Kind und Beruf – weder die Homepage enthält viel Informationen dazu, noch gibt es entsprechende Publikationen. Dies ist ein Umstand der etwas überrascht, da das Anliegen der der barrierefreien Frauenerwerbsarbeit eng mit dem Kinderbetreuungsangebot verknüpft ist.

In den Zuständigkeitsbereich des *Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung* (BMWF) fällt vor allem die derzeit aktuelle Forderung die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen im tertiären Sektor anzusiedeln. Aber auch die Ausweitung der doch sehr vernachlässigten bis gar nicht vorhandenen Forschung im Bereich der Elementarpädagogik betrifft das BMWF.

Zusammenfassend betrachtet zeigt sich also folgendes Bild: Die Ministerien haben den Kindergarten betreffend verschiedene Interessen, Ziele aber auch Verantwortlichkeiten. Die Inhalte der Vereinbarung 15a spiegeln dies auch wieder. So zeigt sich, dass der Ausbau des Angebotes vor allem ein Anliegen ist, dass aus den Zuständigkeiten des Frauen- und Familienministeriums entspringen. Die frühe sprachliche Förderung kann vor allem dem BMUKK zugeteilt werden. Einmal hinsichtlich dessen Kompetenzbereichs „Sprachpolitik“ und zum anderen, aufgrund der erhofften positiven Auswirkungen der frühen Förderung auf den Schulbesuch. Das BMWF kann nicht so klar zu einer der implementierten Maßnahmen zugeteilt werden. Was hier allerdings klar sichtbar wird, ist die Vielfältigkeit der Ansprüche, die an den Kindergarten gestellt werden. Selbst wenn es um dieselben Themenbereiche geht, werden sie doch aus einem anderem Blickwinkel betrachtet, da jedes Ressort seine Ziele verwirklichen möchte. Vor allem im Vergleich mit anderen Gesetzblättern zeigt sich ein hervorstechender Unterschied. So sind die einbringenden Stellen in der Regel die dem Inhalt zugeordneten verantwortlichen Ministerien. Bei der Vereinbarung 15a ist dies nicht der Fall, hier ist die einbringende Stelle der Bund – vertreten durch die vier oben genannten Ministerien. Dies ist auch durch die besondere Situation des Eingreifens des Bundes in die eigentlich ausschließliche Gesetzgebungs- und Vollziehungszuständigkeit der Bundesländer, begründet. Die institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich stehen also einem Spannungsfeld von Ansprüchen gegenüber. Was wohl ein generelles Phänomen pädagogischer Einrichtungen ist, wie Honig/Joos/Schreiber (2002) deutlich machen:

„Pädagogische Felder sind durch eine Pluralität von Funktionen bestimmt. Kindertageseinrichtungen beispielsweise erfüllen bildungspolitische und sozialpolitische Funktionen, sie sind ein elementarer Bestandteil der Lebensplanung von Familien, insbesondere von Frauen geworden, und sie spielen für Kinder und ihre Lebenschancen eine zentrale Rolle.“ (Honig/Joos/Schreiber 2002, S.4)

Eine ähnliche Vielschichtigkeit sieht auch Joos (2002, S.1) wenn sie davon spricht, dass sich die Kinderbetreuungseinrichtungen in Deutschland einerseits zu einem „sozialstaatlichen Dienstleistungsangebot“ entwickelt haben, das in die Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe sowie der sozialen Dienste falle. Andererseits werde das Betreuungsangebot auch als „öffentliche Erziehung“ gewertet aber trotzdem nicht im Bildungssektor angesiedelt:

„Dies erstaunt, weil der Elementarsektor als erste Stufe des Bildungssystems betrachtet wird (Dippelhofer-Stiem, 2000: 228), welches sich in den Elementar- und den schulischen Sektor gliedert.“ (Joos 2002, S.1)

Auch in Österreich ist der Kindergarten eine Institution der öffentlichen Erziehung und soll einen Bildungsauftrag erfüllen. Trotzdem fällt er nicht in den Kompetenzbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Andererseits ist er auch ein wichtiges Unterstützungsangebot bezüglich der Frauen-Erwerbsarbeit und somit Instrumentarium der Gleichberechtigungsbestrebungen. Wie genau sich die verschiedenen Ansprüche in der Vereinbarung 15a darstellen und vor allem mit welcher Bedeutung soll im nachfolgenden Kapitel gezeigt werden.

9.2 Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen

Ziel der Vereinbarung 15a ist, wie der Titel schon zeigt, der Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, die verpflichtende frühe sprachliche Förderung und die Konzeption eines allgemeingültigen Bildungsplanes für die Kindergärten. Zuerst widmet sich die Arbeit dem Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen. Institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen bezeichnen in der Vereinbarung:

„Öffentliche und private Kindergärten/krippen sowie alterserweiterte Gruppen, wobei private solche sind, die nicht im privaten Haushalt die Kinder betreuen, die unter denselben Aufnahme- und Ausschließungsbedingungen wie die öffentlichen allgemein zugänglich und nicht auf Gewinn gerichtet sind, sowie Betriebskindergärten/krippen.“ (LGBI. Nr. 06/2009, Art.4 Abs. 1)

Der Ausbau der Kindergärten soll aus einem ganz spezifischen Grund stattfinden, nämlich um die Vollzeitbeschäftigung der Eltern gewährleisten zu können. Dies ist, wie in der Verordnung auch ausgewiesen wird, eine Forderung die auf einen Bericht des Europa-Rates vom März 2002 zurückgeht. In diesem Paper (Barcelona 2002, S. 12) wurde festgelegt, dass die Beschäftigungspolitik der Mitgliedstaaten auch die Beseitigung der Barrieren für die Erwerbsarbeit von Frauen enthalten solle. Dies sei, durch einen nachfrageorientierten Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen hin zu einer Betreuungsquote von 90 % der drei bis sechsjährigen Kinder und 33 % bei den Unter-Drei-Jährigen, bis 2010 möglich. Die Vollbeschäftigung müsse, wie der Rat (Barcelona 2002, S.45) festhält, Priorität in der Wirtschafts- wie auch Sozialpolitik haben:

„In diesem Zusammenhang müssen unbedingt Hindernisse für die Aufnahme einer Beschäftigung beseitigt und aktive beschäftigungspolitische Maßnahmen gefördert werden [...]“ (Barcelona 2002, S.45)

Der Ausbau des Kindergartens ist somit eine Maßnahme zur Förderung der dauerhaften aktiven Teilnahme am Arbeitsmarkt von Frauen. Eine Studie im Auftrag der Industriellen Vereinigung bringt die damit verbundenen Effekte auf den Punkt:

„Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hat beträchtliche Auswirkungen auf die Erwerbstätigkeit von Frauen und in weiterer Folge auf das Innovationspotenzial von Unternehmen, das Wirtschaftswachstum und die Wettbewerbsfähigkeit Österreichs. Hinzu kommen eine Verbesserung der Lebensqualität für Frauen und Männer sowie langfristig positive Auswirkungen auf die demografische Entwicklung.“ (Industrielle Vereinigung, S. 1)

Der Kindergarten ist hier eine sozial- aber auch wirtschaftspolitische Einrichtung, die dafür sorgen soll, dass die Berufstätigkeit von Müttern möglich wird. Der Wunsch nach einem größeren Kinderbetreuungsangebot versteht sich als Teil einer Arbeitsmarktpolitik, die die Vollbeschäftigung zum Ziel hat. Die Forderung nach dem Ausbau des österreichischen Kindergartenwesens ist also eine arbeitsmarktpolitisch und nicht eine pädagogisch begründete. In diesem Sinne wird eine Kinderbetreuungseinrichtung die sich mit einer Vollbeschäftigung der Eltern vereinbaren lässt, in der Vereinbarung 15a folgendermaßen definiert:

„Mit einer Vollbeschäftigung der Eltern vereinbare Kinderbetreuung (VIF-Kriterien):
Eine Kinderbetreuung
a) durch qualifiziertes Personal,
b) ganzjährig mit Unterbrechung von höchstens fünf Wochen im Kindergartenjahr,
c) mindestens 45 Stunden wöchentlich,
d) werktags von Montag bis Freitag,
e) an vier Tagen wöchentlich mindestens 9½ Stunden und
f) mit Angebot von Mittagessen.“ (LGBI. Nr. 06/2009, Art. 4 Abs. 5)

Das heißt, es muss gewährleistet sein, dass die Kinder durchschnittlich für mindestens neun Stunden pro Tag im Kindergarten untergebracht werden und die Öffnungszeiten so angelegt sind, dass die Kinder vier Tage mindestens 9½ Stunden im Kindergarten verbringen könnten. Für den Ausbau des Kindergartenangebots stellt der Bund insgesamt 15 Millionen Euro bereit, davon gehen 3,1 Millionen Euro an das Land Wien. Dieser Zweckzuschuss wird jährlich für jedes zusätz-

lich betreute Kind in unterschiedlichem Ausmaß bezahlt. Kinder die halbtägig¹⁷ eine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen, bringen dem Land 1.500 Euro, ganztägig betreute Kinder 2.500 Euro. Kinder die nach der Definition der Vereinbarung 15a so untergebracht sind, dass eine Vollzeitbeschäftigung der Eltern möglich ist 4.000 Euro.

Die Fördermittel, die der Bund den Ländern zur Verfügung stellt, sind den jeweiligen Widmungen nach zu verteilen. So dürfen nur maximal 25 % des Geldes zum Ausbau von Kindergartenplätze für drei- bis sechsjährige Kinder verwendet werden. Für die Ausbildung von Tagesmüttern/-vätern kann Wien bis zu 50 % des Zweckzuschusses verwenden, in absoluten Zahlen also 1,5 Millionen Euro. Nur der Ausbau des institutionellen Betreuungsangebotes für Kinder unter drei Jahren ist an keine Maximalzahl gebunden. Das heißt es könnte auch über die verbleibenden 25 % hinaus (durch Kürzungen in anderen Bereichen) investiert werden woraus sich eine besondere Wichtigkeit ablesen lässt.

Der Ausbau des Kindergartenwesens soll anhand von Daten der Kindertagesheimstatistik der Statistik Austria gemessen werden. Zur Berechnung werden erstmals die Daten aus den Jahren 2007/08 denen von 2008/09 gegenübergestellt. Einen Überblick sollen folgende Ausführungen bieten. Die Zahlen wurden den Kindertagesheimstatistiken von Statistik Austria von 2007/08 und 2008/09 entnommen.

9.2.1 Das institutionelle Kinderbetreuungsangebot 2007/08 und 2008/09

Im Untersuchungsjahr 2008/09 gab es in Wien insgesamt 2.366 Kindertagesheime¹⁸. Wenn von dieser Zahl die Horte abgezogen werden, bleiben nach der Definition der Vereinbarung 15a noch 1.905 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen übrig, in denen 55.925 Kinder betreut wurden. Dies zeigt eine Steigerung von 3.040 Kindern im Vergleich zum Jahr 2007/08. Aufgeteilt waren diese Kinder zu

¹⁷ Halbtägig bedeutet nach der Definition von Statistik Austria eine Betreuung von unter sechs Stunden an einem Tag. Ganztägige betreute Kinder sind mindestens sechs Stunden pro Tag im Kindergarten.

¹⁸ Darunter werden von Statistik Austria, Krippen, Kindergärten, Horte und Altersgemischte Betreuungseinrichtungen zusammengefasst.

fast gleichen Teilen auf Krippen, Kindergärten und Altersgemischte Betreuungseinrichtungen.

Ein großer Zuwachs zeigte sich bei den Einrichtungen die zwischen „06:00 bis 06:29“ Uhr öffneten, waren es im Jahr 2007/08 noch 419, sind es 2008/09 bereits 825 Institutionen. Wobei es in den beiden Untersuchungsjahren insgesamt fünf Einrichtungen gab, die bereits vor 06:00 Uhr öffneten. Da die Zahl die einzelnen Formen (Krippe, Kindergarten und altersgemischte Betreuungsgruppen) angibt, heißt dies nicht, dass es in Wien fünf verschiedene Standorte gab die so früh öffneten. Sondern es kann sein, dass z. B. an einem Standort zwei oder mehr dieser fünf Einrichtungen zusammengefasst waren. Dies trifft übrigens auf alle Angaben der Kindertagesheimstatistik zu, was im ersten Moment dazu führt, ein positiveres Bild zu sehen. Bei den Schließzeiten zeigt sich, dass im Jahr 2008/09 der Großteil (884 Institutionen) zwischen „18:00 bis 18:59“ Uhr schloss. Dies bedeutet einen erheblichen Anstieg zum Vorjahr, da waren es insgesamt 162 Einrichtungen die zu dieser Zeit schlossen. Interessant ist allerdings, dass im Jahr 2007/08 60 Kinderbetreuungsstätten bis „19:00 und später“ geöffnet hatten, im Folgejahr nur noch 37. Auffallend ist hier ebenfalls, dass der Rückgang der Öffnungszeiten „19:00 bis später“ mit einem enormen Zuwachs der Schließzeit zwischen „18:00 bis 18:59“ Uhr einhergeht. Dies ließe den Schluss zu, dass der Bedarf der Eltern ihre Kinder bis 19:00 Uhr betreuen zu lassen, im Vergleich mit den anderen Schließzeiten, quantitativ am Größten ist. Ganztätig geöffnet hatten in Wien im Jahr 2008/09 1.844 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen, dies waren um 281 mehr als im Vorjahr. Halbtags geöffnet hatten lediglich 61 Institutionen, was einen Anstieg von 20 Einrichtungen darstellt. 1.529 der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen hatten 2008/09 50 bis 52 Wochen im Jahr geöffnet. Die durchschnittlichen Schließtage 2008/09 lagen bei 8,4 Tage im Jahr, wobei die Krippen mit 5,3 Tagen den niedrigsten Wert der Betreuungsformen¹⁹ aufwiesen. Der Unterschied zum Vorjahr beträgt somit -2,7 geschlossene Tage. Bei den Krippen, die auch im Jahr 2007/08 den geringsten Wert bei den Schließtagen aufwiesen, waren es -2,3 geschlossene Tage.

¹⁹ Im Vergleich - Kindergarten: 9,8 Schließtage, Altersgemischte Betreuungseinrichtungen: 10,2 Schließtage

Von den im Jahr 2008/09 betreuten Kindern hatten 20.883 vollzeitbeschäftigte und 14.136 teilzeitbeschäftigte Mütter. Die Zahl der Kinder mit einer nicht berufstätigen Mutter lag bei 20.660, also fast soviel wie der Anteil der Vollzeitbeschäftigten. Im Jahr 2007/08 waren es noch 19.245 Kinder mit vollzeitbeschäftigten- und 13.242 Kinder mit teilzeitbeschäftigten Müttern. Sowie 20.085 Kinder mit Müttern ohne Erwerbsarbeit, also um 840 mehr als Kinder mit vollzeitbeschäftigten Müttern.

Was bedeuten diese Zahlen nun für die Verordnung 15a? Der Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebotes soll besonders hinsichtlich solcher Einrichtungen, die mit einer Vollbeschäftigung der Eltern vereinbar sind, geschehen. Die Definition für solche Institutionen wurde bereits im selben Kapitel angeführt, soll hier aber zum besseren Verständnis nochmals erläutert werden. Kinderbetreuungseinrichtungen die mindestens 47 Wochen pro Jahr, sowie mindestens 45 Stunden pro Woche geöffnet haben, fallen in diese Kategorie. Außerdem muss eine Betreuung durch qualifiziertes Personal von Montag bis Freitag (werktags), an vier Tagen, für mindestens 9 ½ Stunden sowie die Möglichkeit für ein Mittagessen gegeben sein. Wenn dies mit den Daten von Statistik Austria in Bezug gestellt wird zeigt sich folgendes:

Im Jahr 2008/09 konnten 130 institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen in Wien aufgrund der täglich geöffneten Stunden den Anspruch, mit einer Vollzeitbeschäftigung der Eltern vereinbar zu sein, nicht erfüllen. Im Jahr 2007/08 war es noch 197 Institutionen. Eine wesentlich größere Verbesserung zeigte sich bei der Anzahl der geöffneten Wochen. Hier waren im Jahr 2007/08 234 Einrichtungen die die Betreuungszeiten eines vollbeschäftigten Erziehungsberechtigten nicht abdecken konnten (unter 47 Wochen), 2008/09 waren es nur noch 65 Einrichtungen. Da das Angebot eines Mittagessens in der Statistik nicht erhoben wurde, lässt sich nur sagen, dass 2008/09 47.342 Kinder eines in der Betreuungseinrichtung einnahmen. Dies stellt einen Zuwachs 3957 Kindern im Vergleich zum Vorjahr dar. Keine der Wiener Kinderbetreuungsinstitutionen hatte 2008/09 weniger als 4 Tage pro Woche geöffnet (im Vorjahr war es eine), es gab sogar sechs Einrichtungen die sieben Tage die Woche geöffnet hatten – 2007/08 waren es allerdings noch 9 Einrichtungen. Somit würden 2008/09, auf die Kategorie der geöffneten Tage bezogen, alle Wiener institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen mit einer Voll-

zeitbeschäftigung vereinbar sein. „Würden“ deshalb, weil an dieser Stelle nur angenommen werden kann, dass es sich bei den 5 Tagen um Montag bis Freitag handelt (auch wenn es sehr wahrscheinlich ist).

Die Veränderungen zum Jahr 2007/08 zeigen, dass es eigentlich in allen Bereichen einen Ausbau, in Richtung Vereinbarkeit mit Vollbeschäftigung, gegeben hat. Die Zahl der Kinderbetreuungseinrichtungen die an sieben Tagen die Woche geöffnet hatten, ging allerdings zurück. Dies ließ sich ebenfalls bei den Schließzeiten beobachten, auch hier verminderte sich die Zahl der überdurchschnittlich lang geöffneten Institutionen. Woran dies liegt, lässt mit den vorliegenden Daten nicht erklären, es lässt aber die Vermutung zu, dass der Aufwand für die Menge an „Nutzern“ nicht gerechtfertigt war.

Die Kinderbetreuungsquote der 3-5-jährigen lag im Jahr 2008/09 bei 85,3% was einen Anstieg zum Vorjahr von 2,2% bedeutet. Die Betreuungsquote der Unter-Drei-Jährigen soll laut der Vereinbarung auf 33% ansteigen. Im Erhebungsjahr 2008 lag sie bei 25,5% und die Betreuungsquote des Jahres 2007/08 betrug 23,1%. Dies zeigt einen geringfügigen Anstieg, aber auch, dass die Betreuung der 0-2-jährigen Kinder in Wien durchaus schon vorhanden war. Ob das Ziel der 33% bei den Unter-Drei-Jährigen und die 90% bei den 3-6-jährigen erreicht werden konnte, wird sich allerdings erst in den Statistiken von 2009/10 zeigen.

9.2.2 Resümee der Ausbaubestrebungen

Auf den Punkt gebracht bedeutet das, der quantitative Ausbau des Kindergartenwesens und dessen Finanzierung stehen nicht im Dienste der Pädagogik. Eine Erkenntnis die der Erziehungswissenschaft nicht fremd ist. Liegle beispielsweise schrieb 2001 einen Artikel mit dem Titel *Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente*. Darin fasste er die Argumentationen der Anfänge der deutschen Kindergartenbewegung und die der Zeit um das Jahr 2000 zusammen. Er (Liegle 2001, S. 356) kam zu dem Schluss, dass die Kindergärten heute weniger pädagogisch als bildungspolitisch, frauen- und beschäftigungspolitisch oder aber auch bevölkerungspolitisch begründete Institutionen seien. Des Weiteren habe es weniger Auswirkung auf die Um-

setzung von Forderungen im Bereich der institutionellen Kinderbetreuung, ob ein Argument „wahrheitsfähig“ sei, sondern es zähle vielmehr dessen „Mehrheitsfähigkeit“ (Liegle 2001, S. 356). Die Frage bzw. der Wunsch nach einem Ausbau des Kindergartenwesens sei, wie Liegle definiert, durch geschichtliche und gesellschaftliche Bedingungen beeinflusst. Von Bedeutung werde dies nur in „modernen funktional differenzierten Gesellschaften“ (Liegle 2001, S. 355). Merkmale solcher seien unter anderem die Trennung von Familie und Arbeitswelt, zwischen Privat und Öffentlich aber auch die Anerkennung der Kindheit als eigene Lebensphase (ebenda). So scheint auch der Ausbau des österreichischen Kindergartenwesens nicht mit der Frage nach dem Wohl des Kindes begründet zu sein. Vielmehr wird der Zugang der Eltern auf den Arbeitsmarkt fokussiert. Dies jemandem vorzuwerfen, unabhängig von etwaigen berechtigten Kritikpunkten, wäre an dieser Stelle jedoch nicht gerechtfertigt, denn die Verantwortlichen machen aus diesen Beweggründen kein Geheimnis. Etwas Unbehagen könnte diesbezüglich allerdings entstehen, wenn der Artikel 3 Absatz 1 des *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* aus dem Jahr 1993 in Erinnerung gerufen wird:

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (BGBl. Nr. 7/1993, Art. 3 Abs. 1)

9.3 Verpflichtende frühe sprachliche Förderung

Der zweite Aufgabenblock der in der Vereinbarung festgelegt wurde, ist die verpflichtende frühe sprachliche Förderung. Im Kindergarten sollen Kinder mit marginalen Deutsch-Kenntnissen demnach so gefördert werden, dass die Teilnahme am späteren Schulunterricht möglich werde:

„Kinder, die über mangelnde Deutsch-Kenntnisse verfügen, sollen in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen so gefördert werden, dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache Deutsch nach einheitlichen Deutsch-Standards im Sinne von Sprachkompetenzmodellen möglichst beherrschen.“ (LGBl. Nr. 06/2009, Art. 1, Abs. 2)

Dieses geeignete Verfahren zur Sprachstandsfeststellung wird in der Vereinbarung 15a definiert als:

„Ein österreichweit gleichartiges, auf sprachwissenschaftlicher und kindergartenpädagogischer Basis festgelegtes Instrumentarium, das eine eindeutige Aussage über

den allfälligen Bedarf an früher sprachlicher Förderung ermöglicht.“ (LGBl. Nr. 06/2009, Art. 4, Abs. 4)

Hier zeigen sich Bestrebungen eine einheitliche Richtlinie in der österreichischen Kindergartenarbeit zu verankern. Sprachförderung im Kindergarten in diesem Sinn sei:

„Die Bündelung jener pädagogischen Interventionen, die in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen in geeigneter (kindgemäßer, individueller, sachrichtiger) Form gesetzt werden.“ (LGBl. Nr. 06/2009, Art. 4, Abs. 5)

Die Evaluierung der Ergebnisse der Sprachförderungsmaßnahmen soll außerdem zeigen, ob der Besuch des Kindergartens für Kinder mit mangelnden Sprachkenntnissen in Zukunft verpflichtend sein soll. Das heißt, die Erträge der geplanten Sprachförderung sollen einen Indikator für die Sinnhaftigkeit eines verpflichtenden Kindergartenbesuchs darstellen. Im Folgenden wird versucht, die wichtigsten Punkte die mit der Sprachförderung einhergehen, zu bearbeiten. Ziel ist es, zu durchleuchten, was hinter diesem Anspruch steht.

9.3.1 Organisation der Sprachförderung

Die Ausarbeitung der angesprochenen einheitlichen Deutsch-Standards wurde dem Projektzentrum für Vergleichende Bildungsforschung (ZVB)²⁰ an der Universität Salzburg unter der Leitung von DDr. Günter Haider übertragen. Er betraute Mag.^a Simone Breit²¹ und Mag.^a Petra Schneider²² mit dem Projekt der frühkindlichen Sprachstandsfeststellung. Vor allem der Name DDr. Günter Haider ist in Österreich eng mit PISA verknüpft aber auch Mag.^a Simone Breit war an PISA 2006 beteiligt, in ihren Zuständigkeitsbereich fielen Sampling und Schulkontakte.

Beauftragt wurde das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) vom Bund, der sich in der Verordnung 15a (LGBI. Nr. 06/2009, Art. 3 Abs. 2) dazu verpflichtete, einheitliche Deutsch-Standards zu entwickeln. Das Ziel sei es, anhand dieser Richtmaße die KindergartenpädagogInnen, LeiterInnen sowie VolksschullehrerInnen (und DirektorInnen) zu unterstützen und ihnen vergleichbare Kriterien für die Feststellung des Sprachförderbedarfs zur Verfügung zu stellen. Durchzuführen seien diese Maßnahmen zur Förderung „durch Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen auf integrative und spielerische Weise“ (ebenda). Was das genau ausdrückt wird erst auf den zweiten Blick klar. Integrativ bedeutet in diesem Zusammenhang nämlich zweierlei: Einerseits im Sinne der Betreuung der Kinder in einer Gruppe und andererseits heißt es, in den Kindergartenalltag integriert. Für die KindergartenpädagogInnen bedeutet das einen erheblichen administrativen und Förder-Mehraufwand, der neben dem alltäglichen Gruppengeschehen laufen soll. Diese verwaltungstechnischen Aufzeichnungen werden bei den GemeindekindergartenpädagogInnen sogar in deren Leistungsbeurteilung miteinbezogen. So fließt viel Zeit in das ausfüllen von Skalen die eigentlich mit der direkten Förderung verbracht werden könnte. Vor allem wenn die in der Verordnung festgelegten Fristen beachtet werden, zeigt sich der Umfang dieses Unterfangens:

²⁰ 2008 wurde das ZVB in das BIFIE eingegliedert - einer der Direktoren ist DDr. Günter Haider.

²¹ Sie ist Kindergarten- und Hortpädagogin und studierte Erziehungs- und Kommunikationswissenschaften an der Universität Salzburg

²² Sie ist Sonderkindergarten- und Hortpädagogin, Legasthenie- und Dyskalkulietherapeutin und studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg (derzeit im Doktoratsstudium).

„Sämtliche Maßnahmen haben sicher zu stellen, dass die Sprachstandsfeststellung spätestens 15 Monate und der Beginn der Sprachförderung spätestens ein Jahr vor Beginn der Schulpflicht des Kindes erfolgen, wobei die erste Sprachstandsfeststellung in der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung bis Ende Mai 2008 zu erfolgen und die erste Sprachförderung mit dem Kindergartenjahr 2008/09 zu beginnen hat.“ (LGBI. Nr. 06/2009, Art. 3, Abs. 4)

Wenn ein Kind im September 2010 eingeschult werden soll, müssten die Sprachstandserhebungen also spätestens im Juni 2009 und die Sprachförderungen, spätestens mit September 2009, erfolgen. Die KindergartenpädagogInnen müssen somit das gesamte Kindergartenjahr die genormte Sprachförderung in ihren Tagesablauf einplanen. Mit diesem Thema hat sich auch das BIFIE selbst beschäftigt. In den Bundesländern wurden im Herbst 2008 Leitfadenorientierte Befragungen bezüglich der Umsetzung der BESK 4-5 (Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen) durchgeführt. Diese Evaluierung ergab, dass die KindergartenpädagogInnen durchaus positive Aspekte fanden. Trotzdem wurden auch Punkte negativ beurteilt bzw. als verbesserungswürdig eingeschätzt:

„Diese beziehen sich auf die einzelnen Beobachtungskriterien, die verwendeten Materialien, die Modalitäten der Durchführung der Beobachtungen sowie auf Auswertung, Interpretation und die aus der Sprachstandsfeststellung abzuleitenden Sprachfördermaßnahmen.“ (BIFIE 2009, S. 70)

Die Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen zeigen sich nach der Bericht des BIFIE (2009, S. 70f.) wie folgt. Erstens werde bereits an einem Konzept eigens für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gearbeitet, da sich das vorhandene Modell in den Beobachtungen der Befragten als ungeeignet erwiesen hatte. Zweitens solle laut den AutorInnen des Berichts so schnell wie möglich geklärt werden, ob die Materialien weiterverwendet werden sollen. Der dritte Punkt betrifft die Bedingungen die bei der Durchführung der Sprachstandserhebungen herrschen. Die PädagogInnen sollten, nach dem Vorschlag des BIFIE-Berichts, während der Erhebung von einer zweiten Person unterstützt werden, um die mit dem Konzept verbundene Kleingruppen- und Einzelarbeit möglich zu machen. Außerdem sei es langfristig gesehen sinnvoll die Sprachstandserhebungen von ausgebildeten Teams durchführen zu lassen, da somit auch die teilnehmende Beobachtung möglich werde. Abschließend stellte die Evaluierungskommission des BIFIE noch fest:

„Soll die Sprachstandsfeststellung nicht nur Voraussetzung für die Allokation von Bundeszuschüssen für die Maßnahmen der frühen sprachlichen Förderung sein,

sondern von den Pädagoginnen und Pädagogen als für ihre Arbeit mit den Kindern zweckmäßig erlebt werden, müssen die Fördermaßnahmen im Jahr vor Schuleintritt auf die Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung aufbauen. Das bedeutet, dass Sprachstandsfeststellung und Fördermaßnahmen in einem klaren Zusammenhang stehen müssen.“ (BIFIE 2009, S. 71)

Somit wird klar, dass das derzeitige Modell der Sprachstandserhebungen in den Wiener Kindergärten durchaus noch verbesserungswürdig ist. Fraglich ist ebenfalls, wie aufgrund dessen die Notwendigkeit eines Pflichtkindergartens evaluiert werden soll, da sich ja das verwendete Konzept nicht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache geeignet hatte. Es würde also eigentlich einer neuerlichen Erhebung bedürfen um Aussagen darüber treffen zu können²³.

Neu ist an der Sprachförderung auch die Beteiligung der SchulpädagogInnen, diese sollen ebenfalls an den Sprachstandserhebungen teilhaben. Dadurch würde aber eine Vernetzung des Kindergartens und der Volksschule notwendig werden – ob die Voraussetzungen dafür in der derzeitigen Situation gegeben sind bleibt allerdings fraglich. Unterstützungsmaßnahmen um die Verbindung der beiden pädagogischen Einrichtungen Kindergarten und Schule zu erleichtern, sind in der Verordnung 15a folgendermaßen vorgesehen:

„Die Vertragsparteien werden einen Bildungsplan für institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen, insbesondere zur Verbesserung des Übergangs von diesen zur Volksschule und deren Kooperation (einschließlich der sprachlichen Förderung ab einem Alter von 3 Jahren) bis Juli 2009 erarbeiten.“ (LGBl. Nr. 06/2009, Art. 3, Abs. 5)

Abgesehen davon sollen in den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik und auf den Pädagogischen Hochschulen spezielle Ausbildungsinhalte zur Sprachstandsfeststellung implementiert werden:

„Der Bund verpflichtet sich insbesondere [...] zur Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und Lehrenden an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik sowie zur speziellen Ausbildung der Leiterinnen und Leiter der Volksschulen und des mitverwendeten schulischen Personals im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an den Pädagogischen Hochschulen [...].“ (LGBl. Nr. 06/2009, Art.3 Abs.3)

Aber lediglich in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der KindergartenpädagogInnen soll ein entsprechendes Curriculum verankert werden:

²³ Einmal abgesehen von der grundsätzlichen Problematik in einem so kurzen Beobachtungszeitraum valide Ergebnisse erzielen zu können.

„Der Bund verpflichtet sich insbesondere [...] zur Entwicklung von Curricula für ein einheitliches Qualifizierungsmodell für die spezielle Aus-, Fort- und Weiterbildung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen im Bereich der Sprachstandsfeststellung und der frühen sprachlichen Förderung an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik bzw. den Pädagogischen Hochschulen [...]“ (LGBI. Nr. 06/2009, Art.3, Abs. 4)

Was heißt dies nun für die Funktion des Kindergartens? Die Organisation der Sprachförderung bleibt eine von außen an den Kindergarten herangetragene Größe. Eine Umfrage der Arbeiterkammer²⁴ zum Sprachticket brachte dahingehend interessante Ergebnisse. Das Sprachticket war eine zweijährige Maßnahme der Sprachförderung, die in Zusammenarbeit von Kindergärten und Schulen stattfand und kann als Vorläufer der BESK 4-5 betrachtet werden. Die Kinder sollten auch hier durch die gezielte Förderung befähigt werden, die Unterrichtssprache Deutsch in ausreichendem Maße zu beherrschen. Mit dem Konzept des Sprachtickets war auch eine Vorverlegung der Einschreibung in die Schule vom Frühling auf den Anfang (Oktober/November) eines Schuljahres, verbunden. Dadurch sollten die SchulleiterInnen die Möglichkeit haben, durch eine Sprachstandserhebung Förderbedarf zu erkennen, und falls dieser vorhanden sei, auch ein Ticket auszustellen. Dieses konnte dann auf freiwilliger Basis in einem Kindergarten eingelöst werden, wodurch die Organisation der Förderung bei den Ländern/Gemeinden blieb²⁵. Die Arbeiterkammer kam zu der Erkenntnis, dass die KindergartenpädagogInnen sich durch diese Maßnahme in ihrer Kompetenz angegriffen fühlten:

„In Wien wird die Initiative Frühe Sprachförderung dahin gehend interpretiert, dass Kindergärten Aufgaben der Schule übernehmen und dadurch die Schulen entlastet werden sollen. Von manchen Kindergartenpädagoginnen wird das Sprachticket als Kritik der Schulleitung an der Arbeit des Kindergartens gesehen – als würde der Kindergarten seinem Bildungsauftrag nicht gut genug nachkommen.“ (AK S.24)

Des Weiteren sehen die PädagogInnen die Sprachförderung als eine selbstverständliche Aufgabe, die sowieso in den Alltag mit einfließt:

„Aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen findet jedoch Sprachförderung statt, sobald ein Kind den Kindergarten besucht. Die Initiative Frühe Sprachförderung hat daher in der Bildungsarbeit – wenn überhaupt – nur kleine Ergänzungen erfordert: „Wir haben diese Kinder mit Ticket noch intensiver gefördert“ (314). Sprachförderung bedeutet in den meisten Fällen keine neue Anforderung: „Für uns stellt die Sprachförderung keine Veränderung im Kindergartenbetrieb dar. Das ist für uns nichts Neues“. (AK, S. 24)

²⁴ Allerdings unter der Leitung von Mag.^a Simone Breit

²⁵ eine finanzielle Unterstützung von 80 Euro pro Kind gewährte der Bund allerdings.

Diese exemplarischen Zitate sollen zeigen, dass sehr wohl eine gewisse Spannung entsteht wenn es um die Organisation der Sprachförderung geht. Zwar wurden beide Konzepte mit Unterstützung von KindergartenpädagogInnen erstellt, die Implementation vermittelte den tätigen PädagogInnen aber scheinbar nicht nur Positives. Die Debatte um die Organisation der Sprachförderung würde also durchaus Sinn ergeben, wenn sie die Position der KindergartenpädagogInnen thematisieren würde, tut sie aber nicht. Besprochen werden eher Thematiken, die mit der Person der KindergartenpädagogIn nicht direkt etwas zu tun haben. Für den Kindergarten als solches sagt dies nun aus, dass die direkt in dieser Einrichtung arbeitenden Fachkräfte im politischen Diskurs scheinbar wenig beachtet werden. Konsequenzen die sich daraus ergeben sind der negative Beigeschmack von Reformen bei den Betroffenen.

9.3.2 Konsequenzen der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung

Noch eine Neuerung bezüglich der Sprache verbirgt sich in der Verordnung 15a. Die Erfolge der Sprachförderung in Zukunft an die Familienbeihilfe gekoppelt werden:

„Ende 2008 wird die Sprachförderung evaluiert und die Länder berichten über die gesetzten Maßnahmen. Nach diesem Beobachtungszeitraum ist für 2009/2010 rechtzeitig die Entscheidung zu treffen, ob Durchsetzungsmaßnahmen getroffen werden müssen, wobei die Koppelung an die Familienbeihilfe geprüft werden soll.“ (LGBl. Nr. 06/2009, Artikel 12)

Erschwert wird dieser Umstand wenn die Bestimmungen des Schulunterrichtsgesetzes herangezogen werden:

§ 3. (1) Als ordentlicher Schüler ist nach Maßgabe des § 5 aufzunehmen, wer [...] b) die Unterrichtssprache der betreffenden Schule soweit beherrscht, daß er dem Unterricht zu folgen vermag [...] (3) Die Erziehungsberechtigten haben dafür Sorge zu tragen, dass ihre Kinder zum Zeitpunkt der Schülereinschreibung die Unterrichtssprache im Sinne des Abs. 1 lit. b soweit beherrschen, dass sie dem Unterricht zu folgen vermögen. (BGBl. I Nr. 28/2008, §3 Absatz 1b)

Die Kinder werden also nur in die Schule aufgenommen, wenn sie die Unterrichtssprache ausreichend beherrschen. Dies bringt die an der Sprachförderung beteiligten PädagogInnen in gewisser Weise in die Rolle des Mitverantwortlichen. Wenn die Kinder nicht ausreichend Fortschritte machen, könnte den Eltern die Familienbeihilfe gekürzt werden. Das ist eine enorme Verantwortung, wenn bedacht wird,

dass derartige Fördermaßnahmen von Seiten der Eltern vom Kindergarten erwartet werden (auch wenn es de facto nicht Aufgabe der KindergartenpädagogInnen ist, dafür Sorge zu tragen), wie eine Untersuchung von Honig/Joos/Schreiber 2002 zeigt:

„Es sind vor allem die Erziehungsberechtigten mit einfachem Schulabschluss oder fehlende Berufsausbildung, welche sich für die Bildungs-Funktion des Kindergartens stark machen. [...] Eine Kompensations-Funktion hat der Kindergarten insbesondere für die Eltern, deren Bildungs-Ressourcen als relativ gering eingestuft werden müssen.“ (Honig/Joos/Schreiber 2002, S.14)

Also gerade die Eltern, die diese neue Regelung betrifft, setzen sehr auf die KindergartenpädagogInnen und deren Förderangebote. Selbst wenn sich die PädagogInnen nun auf ein Gesetz berufen können und somit eigentlich Erleichterung gegeben wäre, bleibt die persönliche Verbindlichkeit die die PädagogInnen den Eltern gegenüber empfinden. Beleg dafür ist eine Untersuchung aus dem Jahr 1995, von Joachim Keppelmüller, die sich mit der Berufszufriedenheit von KindergärtnerInnen in Oberösterreich beschäftigte. Darin findet sich auch die Kategorie „Popularität“ die unter anderem auch das Thema „Anerkennung durch die Eltern erlangen“ enthält. Keppelmüller (1995, S. 258) bezeichnet dies als wichtigen Teil der Berufszufriedenheit und dass die KindergartenpädagogInnen diese Anerkennung wünschen. Dies zeigt, dass den PädagogInnen die Wertschätzung der Eltern wichtig ist und es mitunter sehr belastend sein kann, wenn ihre Arbeit, aber auch ihre Person, nicht gewürdigt wird. So kann die gesetzliche Grundlage, obwohl sie zur Erleichterung der KindergartenpädagogInnen gedacht ist, durchaus negative Konsequenzen auf die Zusammenarbeit und Beziehung zu den Eltern haben. Abgesehen davon ergab die Untersuchung, dass einige der befragten KindergartenpädagogInnen der Meinung sind, dass diese Regelung nicht ausreichend propagiert werde:

„In *Wien* wurden die Eltern zwar von den Kindergärten informiert, eine Kenntnisnahme durch die Zielgruppe sei aber noch nicht ausreichend vorhanden. (BIFIE S.19)

Trotzdem sehen die KindergartenpädagogInnen diese Neuerung auch als „Argumentationshilfe“, um zu begründen, warum ein Kindergartenbesuch wichtig sei. In dieser Aussage zeigt sich gewissermaßen die Problematik des Kindergartenbesuchs, einerseits wird die Wichtigkeit propagiert und andererseits sind die Päd-

gogInnen scheinbar damit konfrontiert, den Eltern die Bedeutung dessen näher bringen zu müssen. Diese Sichtweise der PädagogInnen kann allerdings nicht mit Daten aus anderen Untersuchungen belegt werden. Honig/Joos/Schreiber (2002, S.6) kommen zu dem Schluss, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund die Bildungsfunktion des Kindergartens sehr schätzen. Aber gegenüber diesen Eltern sehen sich die KindergartenpädagogInnen in Erklärungsnot, wenn sie den Artikel 12 als Argumentationshilfe für die Wichtigkeit des Kindergartens betrachten. Die KindergartenpädagogInnen scheinen das Gefühl zu haben, ihre (pädagogische) Arbeit gegenüber Eltern mit geringem Bildungsniveau oder mit Migrationshintergrund rechtfertigen zu müssen. Diese Eltern wiederum scheinen, wie deren Befragungen zeigen, allerdings der Meinung zu sein, die Bildungsfunktion des Kindergartens zu akzeptieren und sogar zu fordern. Diese Diskrepanz könnte verschiedene Gründe haben, entweder werden Einzelfälle von den PädagogInnen zur Regel gemacht oder die Kommunikation mit den Eltern funktioniert nicht. Die dritte Möglichkeit wäre, dass das Verhalten der Eltern nicht mit ihren Ansichten übereinstimmt und somit die KindergartenpädagogInnen den Schluss ziehen, dass die Eltern nichts von einem Kindergartenbesuch halten. Dies sind allerdings nur Vermutungen deren Gültigkeit an dieser Stelle nicht überprüft werden kann. Der Umstand des gegenseitigen Unverständnisses könnte allerdings weitreichende Konsequenzen haben. Honig/Joos/Schreiber lesen aus ihren Ergebnissen nämlich eine weitere wichtige Funktion des Kindergartens:

„Sie [die Kindergärten] bilden den *ersten Ort der Integration* von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft und dienen als eine Stätte multikultureller Begegnung und Kommunikation.“ (Honig/ Joos/ Schreiber 2002, S.34)

Der Kindergarten sei demnach für viele Kinder die erste Möglichkeit, mit verschiedenen Kulturen in Kontakt zu kommen. Somit wäre er gerade für Kinder mit Migrationshintergrund, in Bezug auf das Beseitigen von etwaigen Sprachbarrieren (auch in Hinblick auf einen späteren Schulbesuch), wichtig. So folgt der Schluss, dass die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund durch den Besuch eines Kindergartens positiv beeinflusst werden könne. In Hinblick auf den bereits angesprochenen Artikel 12 der Vereinbarung 15a könnte diese Funktion des Kindergartens einen negativen Beigeschmack erhalten. Insofern nämlich, als dass die ersten Kontakte der Kinder mit der österreichischen Kultur und Sprache unter dem Druck stehen, Deutsch so zu lernen, dass es den Standards entspricht. Falls nicht,

könnte ja die Kürzung der Familienbeihilfe die Folge sein, was die Kinder wie auch die Eltern und PädagogInnen unter Druck setzt, wodurch der nicht immer leichte, beidseitige Lernprozess nochmals erschwert wird.

Es zeigte sich auch im Wiener Landtagssitzungsprotokoll vom 26. Juni 2008, dass besonders bei der Aufgabe der Sprachförderung große Diskrepanzen zwischen den Parteien und in weiterer Folge auch in der Öffentlichkeit existieren. Besonders aktiv ist in diesem Zusammenhang die Wiener FPÖ. Hauptaugenmerk legten die Parteimitglieder auf die Meinung, dass sich Nachteile für alle Beteiligten aus den schlechten Sprachkenntnissen von Kindern mit Migrationshintergrund ergeben könnten. Einmal seien es die KindergartenpädagogInnen, die darunter leiden, zum anderen die österreichischen Kinder (jene von „gut integrierten Eltern“ (Landtagssitzungsprotokoll 26.06.2008, S. 41) eingeschlossen) selbst. Förderungen in den jeweiligen Erstsprachen seien mit der Begründung, dass die KindergartenpädagogInnen nicht in der Lage seien, so viele verschiedene Sprachen zu beherrschen, unzulässig. Die SPÖ wendete sich gegen diese Annahmen und versuchte dies mit einem „Good-Practice-Beispiel“ eines Kindergartens zu untermauern. Aber auch wissenschaftliche Erkenntnisse sprechen klar gegen die Argumente der Wiener FPÖ. Dazu soll kurz ein Paper der *Behörde für Bildung und Sport/Amt für Schule Hamburgs* von Hans H. Reich und Hans-Joachim Roth aus dem Jahr 2002 herangezogen werden. Ziel war es, den Stand der deutschen und internationalen Forschung zum Spracherwerb von zweisprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen zu dokumentieren. Reich/Roth führen die Interdependenzhypothese an, deren Annahme es sei, dass sich bei zweisprachigen Personen die jeweiligen Sprachen in Bezug auf die andere entfalten. Dies sei aber, nach Reich/Roth (2002, S. 29), empirisch nicht direkt nachvollziehbar, da immer verschiedenste soziale Faktoren die Sprachentwicklung beeinflussen. Trotzdem gäbe es Untersuchungen, die einen Zusammenhang zwischen Erst- und Zweitspracherwerb bestätigen. Die Autoren nennen hier unter anderem Cummins 2000 oder Peltzer-Karpf 2000, 2001, 2002. Somit kommen Reich/Roth in Bezug auf die Zweisprachigkeit zu folgendem Schluss:

„Individuelle und gesellschaftliche Zwei- und Mehrsprachigkeit sind, weltweit und weltgeschichtlich betrachtet, eine Normalität. [...] Eine künftige Ausweitung von Zwei- und Mehrsprachigkeit in diesen Staaten [den europäischen Einwanderungsstaaten] ist wesentlich wahrscheinlicher als ein Rückgang.“ (Reich/Roth 2002, S. 41)

In diesem Sinn wird eine Vermeidungsstrategie zu keinen positiven Ergebnissen führen, das Problem von schulschwachen zweisprachigen Kindern wird sich nicht von selbst lösen. Vielmehr wird es notwendig werden, Sprachförderungsprogramme an diese Gegebenheit anzupassen und nachhaltig zu denken:

„Der Erwerb der Zweitsprache bis zu einem Niveau, das eine chancengleiche Teilhabe am Unterricht gleichaltriger (einsprachiger) Schülerinnen und Schüler ermöglicht, ist auch unter günstigen Umständen ein mehrjähriger Prozess. (Es ist zu berücksichtigen, dass sich das Zielniveau von Schuljahr zu Schuljahr erhöht.)“ (Reich/Roth 2002, S.41)

So zeigte sich, dass es durch eine Einbindung der Erstsprache in den Schulunterricht zu einer positiven Beeinflussung der Zweitsprache und der sonstigen Lernerfolge komme. Im Gegensatz dazu, würde eine gesonderte Zweitsprachenförderung zwar zu positiveren Ergebnissen hinsichtlich des Erwerbs der Sprache und der Basis für den restlichen Schulerfolg führen, könne aber keine Nachhaltigkeit aufweisen. Etwas besser sei in dieser Hinsicht „erstsprachig“ gehaltener Unterricht, wenn er über einen längeren Zeitraum hinweg gewährleistet wäre. Optimaler wäre allerdings Unterricht in beiden Sprachen, dies sei, wie Reich/Roth (2002, S. 42) feststellen:

„ein starkes Instrument zur Verbesserung des Schulerfolgs zweisprachiger Schülerinnen und Schüler und kann, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülerinnen und Schülern führen.“ (ebenda)

Die besseren Schulleistungsergebnisse bei zweisprachiger Förderung können auch auf den Kindergarten übertragen werden. So wird allerdings klar, dass nicht alle Problematiken, die auf die Schulleistungen von Kindern mit Migrationshintergrund einwirken, mit der derzeitig geplanten Förderung behoben werden können.

9.3.3 Resümee über die verpflichtende frühe Sprachförderung

Wenn die Ergebnisse von Reich/Roth auf die derzeitige Situation in Wien übertragen werden wird sichtbar, dass mit den aktuellen und auch den geplanten Maßnahmen keine Nachhaltigkeit gewährleistet werden kann. Somit ist diese kurzfristige Förderung eine schon im Vorhinein zu unzureichenden Verbesserungen führende Handlung. Was der Grund dafür ist, kann an dieser Stelle nur vermutet wer-

den – vielleicht die marginale österreichische Forschung auf diesem Gebiet oder aber auch unzureichende Beschäftigung mit Forschungsergebnissen. Möglich wäre aber auch die Angst vor einer Reform in die Richtung des zweisprachig geführten Unterrichts. Einerseits hinsichtlich der Machbarkeit und andererseits bezüglich der politischen Auswirkungen in einer doch sehr Mitte-Rechts orientierten Gesellschaft Österreichs. Bei der genauen Betrachtung des bisher Festgehaltenen fällt aber noch etwas auf. Der Ausbau des Betreuungsangebotes scheint in Wien kein kontroverses Thema zu sein. Es trifft sogar das Gegenteil zu, wenn diskutiert wurde dann immer dahingehend, ob für den Ausbau genug Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden bzw. werden. Eine völlig andere Situation stellt sich bei der frühen sprachlichen Förderung der Kinder dar. Hier findet sich eine eher negativ konnotierte diskursive Verknotung der Themen Chancengleichheit und Integration. So wird sich auch in dieser Diskussion gerne des symbolisch kulturellen Mittels des „integrationsunwilligen Ausländers“ bedient. Dies liegt wahrscheinlich nicht unbedingt am Kindergarten selbst, sondern eher an den Inhalten der Forderung. So zeichnet sich hier die derzeitige Situation der österreichischen Gesellschaft ab und Ängste wie auch Sorgen werden auf die Kindergartenarbeit übertragen. Das „Richtige“ ändert sich im Laufe der Zeit und gerade an der möglichen Sanktionierung der Sprachkenntnisse von Kindergartenkinder zeigt sich eine unschöne Tatsache. Der Kindergarten wird hier, getragen von verschiedensten Argumenten, ein Instrumentarium der österreichischen Integrationspolitik.

9.4 Die Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes

Der dritte Schwerpunkt der Vereinbarung 15a ist die *Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes*. Genau wie bei dem Verfahren der Sprachstanderhebung geht es auch hier in Richtung zu österreichweit einheitlichen Standards in der vorschulischen Kinderbetreuung. Die Gründe, die in der Vereinbarung 15a für die Schaffung des Bildungsplans genannt werden, sehen folgendermaßen aus:

„Über die verpflichtende frühe sprachliche Förderung im Sinne des Abs. 2 hinaus soll ein Bildungsplan, fokussiert auf Inhalte der frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, insbesondere zur Verbesserung des

Übergangs von diesen zur Volksschule, und deren Kooperation geschaffen werden.“
(LGBl. Nr. 06/2009, Art. 1, Abs. 3)

Der Bildungsplan soll sich also besonders auf die Sprachförderung beziehen, andere Bereiche der Förderung scheinen hier vernachlässigbar zu sein. Augenscheinlich wird, dass es nicht um Ganzheitlichkeit, im Sinne von emotionaler, sozialer und intellektueller Förderung der Kinder, geht. Auch mit dem Ziel der Verbesserung des Überganges zeigt sich erneut, dass die sprachliche Förderung vor allem das Ziel des Schulerfolgs bedienen soll. Der Bildungsplan ist in der Definition der Vereinbarung 15a die:

„[...] rahmenhafte Festlegung jener Bildungsziele und Kompetenzen sowie Zielformulierungen und Leitgedanken für wirksame pädagogische Interventionen und organisatorische Maßnahmen, die für Kinder von drei bis sechs Jahren gelten;“ (LGBl. Nr. 06/2009, Art. 4, Abs. 6)

Die rahmenhafte Formulierung wird mit der Notwendigkeit der Anpassung an die jeweiligen Situationen in der Praxis begründet. Im Bildungsplan selbst heißt es dazu:

„Er ist bewusst offen angelegt, um eine Ausgangsbasis für bundesländerspezifische Anteile, Weiterentwicklungen und Schwerpunkte der elementaren Bildung zu bieten.“ (Bildungsrahmenplan 2009, S.1)

Es scheint also nicht erwartet zu werden, dass die Bundesländer ihre Spezifika in der Kindergartenarbeit zugunsten eines gesamtösterreichischen Modells aufgeben. Diese offene Gestaltung des Bildungsplanes wird aber auch in Bezug auf die pädagogische Arbeit gesehen. So sei „der Verzicht auf ausformulierte Kompetenzen und Themenkataloge in den einzelnen Bildungsbereichen“ notwendig um die PädagogInnen hinsichtlich ihrer individuellen Arbeit nicht zu sehr zu reglementieren (Bildungsrahmenplan 2009, S. 9)

9.4.1 Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich

Seit August 2009 ist der beschlossene Bildungsplan fertig gestellt und unter dem Namen *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*, veröffentlicht worden. Wie in der Vereinbarung 15a beschlossen, wurde er unter Zusammenarbeit von KindergarteninspektorIn-

nen und FachberaterInnen der verschiedenen Bundesländer und unter Mitarbeit des Charlotte-Bühler-Institut, erstellt. Das BMUKK hat hinsichtlich seines Kompetenzbereichs der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik mitgewirkt und durch eine Steuergruppe koordiniert. Zur Kooperation von Schule und Kindergarten lässt sich bei der Erstellung des Bildungsplans sagen, dass alle Mitwirkenden die erwähnt werden im Zuständigkeitsbereich der Kindergärten verortet waren. Lediglich das BMUKK kann als Vertreter für die Schule betrachtet werden und dieses bezieht sich vor allem auf die Verantwortung bezüglich der Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik. Von einer (transparenten) Zusammenarbeit zwischen Schule und Kindergarten in Bezug auf die Schnittstellenproblematik, kann so also nicht gesprochen werden.

Der Bildungsplan bezeichnet sich selbst als eine „Maßnahme zur Sicherung der pädagogischen Qualität.“ (Bildungsrahmenplan 2009, S.1) Neben einer knappen einführenden Darstellung des Aufgabenbereichs, der Entstehung und der Ziele des Bildungsrahmenplans wird auch dessen pädagogische Orientierung thematisiert. Es werden das Bild vom Kind und jenes von den PädagogInnen skizziert. Ebenfalls definiert werden die *Prinzipien für Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen*. Obwohl ein eigener Punkt „Bildungspartnerschaft“ angeführt wird, bezieht sich diese ausschließlich auf eine Zusammenarbeit von Kindergarten und Familie bzw. „externen Fachkräften“ (Bildungsrahmenplan 2009, S. 4). Die Bildungspartnerschaft zeichne sich durch gegenseitiges Interesse und der daraus resultierenden Sichtbarkeit einer gemeinsamen Verantwortlichkeit für die Kinder aus. Genau hier hätte die viel verlangte Kooperation mit der Schule durchaus Platz gefunden, diese wird aber in den Prinzipien nicht genannt. Dies erstaunt, da im Bildungsplan folgende Zielvorgabe genannt wird:

„Ziel ist es, durch eine Übereinstimmung hinsichtlich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen.“ (Bildungsrahmenplan 2009, S. 1)

Der Bildungsplan scheint somit nicht die notwendigen Voraussetzungen für eine verbesserte Zusammenarbeit von Schule und Kindergarten zu bieten, obwohl dies eindeutig eine Zielvorgabe der Vereinbarung 15a war. Wenn schon im Theoriekonstrukt nicht die Rahmenbedingungen geschaffen wurden, wird es wohl schwierig bis unmöglich zu einem positiven Ergebnis in der Praxis zu kommen.

9.4.2 Resümee Bildungsrahmenplan

Auch im Bildungsplan steht das Lernen im Kindergarten im Vordergrund, aber anders als in der Vereinbarung 15a und im allgemeinen politischen Diskurs bleibt die angesprochene Bildungsfunktion auf das Kind im Kindergarten bezogen. Sicherlich werden viele der Bildungsbereiche mit einem Verweis auf die Zukunft begründet aber letztlich, nicht mit konkreten Funktionen für die Schule oder die Wirtschaft besetzt. Augenscheinlich wird dies vor allem bei dem Bildungsbereich *Sprache und Kommunikation*. Während in den Landtagsitzungsprotokollen und auch in der Vereinbarung 15a eindeutig von der Förderung mit dem Ziel eines guten Schulerfolges, oder aber auch der Integration in die Österreichische Gesellschaft, gesprochen wird, hat der Bildungsplan andere Intentionen. Sprache wird im Bildungsplan als wichtiges Instrument der Lebensgestaltung definiert:

„Sprache ist das wichtigste Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt: Sprache ist notwendig, um Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen und damit sich selbst und andere zu verstehen. Sie ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Partizipation am kulturellen und politischen Leben. Sprache trägt wesentlich dazu bei, Handlungen zu planen, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und weiterzugeben. Sprachkompetenz ist der Schlüssel zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie.“ (Bildungsrahmenplan 2009, S. 14)

Auch wenn der letzte Satz sehr wohl die weiterführende Bildungslaufbahn der Kinder anspricht, besteht ein Unterschied zu den Formulierungen die sich im politischen Diskurs finden lassen. Im Bildungsplan wird allgemein von der Bildungsbiographie gesprochen, in der Vereinbarung 15a beispielsweise, wird beim Erfolg bzw. Misserfolg des Erlernens der Sprache über Sanktionen nachgedacht. Natürlich ist ein gewisser Unterschied allein schon durch die unterschiedliche Funktion der beiden Dokumente gegeben. Die Frage ist aber auch, wie bei so großen Diskrepanzen eine Unterstützung der PädagogInnen erreicht werden soll.

10. 2008: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG vom 19.08. 2008

Die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen*²⁶ wurde am 19. August 2009 ausgegeben. Einbringende Stelle war in diesem Fall das Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ). Der Bund und die Bundesländer haben die Vereinbarung getroffen, im Zuge dessen wurde sie vom Wiener Landtag bereits am 25. Juni 2009 genehmigt. Umgesetzt sollte dies auf Landesebene durch die Anpassung der jeweiligen Gesetze werden.

10.1 Der verpflichtende Kindergartenbesuch

Die verpflichtende frühe Förderung betrifft jedes Kind, das im Folgejahr schulpflichtig wird (also ein Fünfter Geburtstag vor dem 1. September des jeweiligen Jahres²⁷). Eine Ausnahme stellen dahingehend Kinder, die vorzeitig eingeschult werden, sowie:

„[...] jene Kinder, denen auf Grund einer Behinderung oder aus medizinischen Gründen bzw. auf Grund eines besonderen sonderpädagogischen Förderbedarfes oder auf Grund der Entfernung bzw. schwieriger Wegverhältnisse zwischen Wohnort und nächstgelegener geeigneter institutioneller Kinderbetreuungseinrichtung der Besuch nicht zugemutet werden kann. Ausgenommen sind auch jene Kinder, bei denen die Verpflichtung im Rahmen der häuslichen Erziehung bzw. durch eine Tagesmutter/einen Tagesvater erfolgt, sofern die Bildungsaufgaben und Zielsetzungen gemäß Artikel 2 erfüllt werden.“ (BGBl. 2009b, Art. 4 Abs. 2).

Bezüglich der verpflichtenden Besuchszeiten ist der Kindergartenbesuch nach dem Schulzeitgesetz von 1985 geregelt. Demnach gilt (wie auch schon in den vorhergegangenen Gesetzen), dass das Kindergartenjahr mit dem Unterrichtsjahr übereinstimmt (BGBl. 2009, Art. 3 Abs. 3). Weiters sind nach Artikel 4 Absatz 3 die jeweils landesgesetzlichen schulfreien Tage sowie Ferien auch für den Kindergarten gültig. Ausnahmen stellen die folgenden Umstände dar:

„Als Ausnahme gelten auch eine allfällige Unbenützbarkeit des Gebäudes sowie die sonstigen im § 8 Abs. 8 Schulzeitgesetz 1985 angeführten Gründe.“ (BGBl. 2009b, Art. 4 Abs. 2).

²⁶ im Folgenden Vereinbarung 15a2 genannt.

²⁷ laut den Berechnungen der Landesregierung insgesamt ungefähr 16.000 Kinder pro Jahrgang.

Somit kann auch in Katastrophenfällen oder aus „sonstigen zwingenden oder aus im öffentlichen Interesse gelegenen Gründen“ eine Schließung der Schule, beziehungsweise des Kindergartens, erfolgen (BGBl. Nr. 77/1985 § 8 Abs 8). Falls doch Fehlzeiten der Kinder während des Kindergartenjahres auftreten sollten, sind diese nur im „Fall einer gerechtfertigten Verhinderung des Kindes zulässig“ (LGBl. 2009b, Art. 4 Abs. 5). Darunter sind unter anderem Urlaub (in einem Ausmaß von höchstens 3 Wochen)²⁸, Krankheit der Eltern oder des Kindes selbst und „außergewöhnliche Ereignisse“, zu verstehen (ebenda). Im Falle einer Zuwiderhandlung sind verwaltungsstrafrechtliche Sanktionen auf landesgesetzlicher Ebene gegen die Erziehungsberechtigten geplant. Diese sollten allerdings, wie es in Artikel 4 Absatz 6 heißt, „bundesweit möglichst einheitlich“ gestaltet sein. Ziel der Einführung des halbtägig verpflichtenden Besuchs einer institutionellen Kinderbetreuung war es:

[...] allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten [...] (BGBl. 2009b, Art. 1 Abs. 1).

Um dies zu erreichen, sieht die Vereinbarung 15a2 vor, dass alle Kinder ein Jahr vor ihrer Schulpflicht mindestens 16 bis 20 Stunden, an zumindest vier Tagen pro Woche, eine geeignete institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung besuchen sollen. Geeignete institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen sind:

„Öffentliche und private Kindergärten sowie alterserweiterte oder altersgemischte Gruppen, die über die erforderlichen landesgesetzlichen Bewilligungen oder über eine erfolgte Anzeige der Betriebsaufnahme bzw. deren Nichtuntersagung verfügen sowie die Übungskindergärten an Bildungsanstalten und weitere Kinderbetreuungseinrichtungen (auch Betriebskindergärten), die nach dem zusätzlichen integrierten Modul für 5-Jährige gemäß Artikel 2 Abs. 5 arbeiten.“ (BGBl. 2009b, Art. 3 Abs. 1).

Das angesprochene Modul für 5-Jährige soll eine Ergänzung zum Bildungsrahmenplan 2009 darstellen. Besondere Aufmerksamkeit solle darin die „Unterstützung der Schulreife und der Übergang zur Volksschule“ (BGBl. 2009b, Art. 2 Abs. 5) erfahren. Außerdem solle das Modul die Stärkung der „grundlegenden Kompetenzen des Kindes“ (ebenda), was auch immer damit gemeint ist, enthalten. Unter einem halbtägig verpflichtenden Besuch ist Folgendes zu verstehen:

²⁸ Wobei hier nicht angeführt wird, ob der Urlaub maximal drei Wochen durchgängig oder insgesamt pro Kindergartenjahr nicht mehr als drei Wochen außerordentlicher Urlaub möglich ist.

„Vom Kindergartenerhalter festgelegter Zeitraum im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche, in dem jedenfalls durch strukturiertes pädagogisches Handeln die Bildungsaufgaben gemäß Artikel 2 verfolgt werden.“ (BGBl. 2009b, Art. 3 Abs. 4)

In der Vereinbarung 15a (BGBl. 2009a, Art. 4 Abs. 3) war die halbtägige Betreuung lediglich mit einem Verweis auf „qualifiziertes Personal“ ausgestattet. Im Gegensatz dazu soll sie hier dezidiert genannten Bildungsaufgaben nachkommen. Unter Artikel 2 sind insgesamt sechs Bildungsaufgaben genannt, von denen aber nur fünf für die Arbeit im Kindergarten relevant sind²⁹. So sollen die institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen beispielsweise der Aufgabe nachkommen:

„[...] durch altersgemäße Erziehung und Bildung die körperliche, seelische, geistige, sittliche und soziale Entwicklung im besonderen Maße zu fördern und nach erprobten Methoden der Kleinkindpädagogik die Erreichung der Schulfähigkeit zu unterstützen.“ (BGBl. 2009b, Art. 2 Abs. 1)

Des Weiteren wird in Artikel 2 Absatz 2 auf das Kind als Person aufmerksam gemacht, so sei das Kind in seiner Persönlichkeit zu respektieren. „Seine Rechte, Würde, Freude und Neugierde sind zu achten und zu fördern.“ (BGBl. 2009b, Art. 2 Abs. 2) Interessanterweise wird auch die Schulvorbereitung im Zusammenhang der „Persönlichkeitsbildung“ genannt, eine Zuteilung die nicht unbedingt selbstverständlich ist. Schließlich werden schulische Kompetenzen oftmals von persönlichen Merkmalen, Stärken und besonderen Fähigkeiten getrennt. Der Aspekt Integration der Schulvorbereitung in die Persönlichkeitsbildung kann durchaus kritisch betrachtet werden. Wenn die Vorbereitung auf die Schule Teil der Persönlichkeitsbildung ist, wird auch die Schule zu einem Teil der Persönlichkeit. Ob das eine wünschenswerte Konsequenz ist, scheint fraglich. Auch dem Lernprozess wird in der Vereinbarung 15a2 Beachtung geschenkt. Das Lernen solle, wie es in Artikel 2 Absatz 3 heißt:

„[...] unter Berücksichtigung der frühkindlichen Lernformen in einer für das Kind ganzheitlichen und spielerischen Form unter Vermeidung von starren Zeitstrukturen und schulartigen Unterrichtseinheiten zu erfolgen.“ (BGBl. 2009, Art. 2 Abs. 3)

Eine klare Abgrenzung zur Schule also, der Kindergarten sei zwar ein Ort des Lernens, solle aber nicht an die Schule angeglichen werden. In diesem Zusammenhang steht auch der Bildungsrahmenplan 2009, an diesen sei sich nämlich zu halten (BGBl. 2009b, Art. 2 Abs. 4).

²⁹ Die sechste Aufgabe bezieht sich auf die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch eine Tagesmutter/einen Tagesvater.

Trotz der Verpflichtung der Kinder zum Besuch des Kindergartens sei es nicht vorgesehen, dass die gültigen Höchstzahlen überschritten werden:

„Die Länder werden die in den landesgesetzlichen Regelungen vorgesehene Maximalanzahl an Kindern in den Gruppen der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen nicht erhöhen und die Mindestanzahl an Betreuungspersonen für die Gruppen in den institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen nicht reduzieren. In begründeten Ausnahmefällen kann vorübergehend die Gruppengröße um ein bis zwei Kinder überschritten werden.“ (BGBl. 2009b, Art. 10 Abs. 2).

Hier wird allerdings sehr wohl die Möglichkeit zur (vorübergehenden) Überschreitung der Maximalzahl der Kinder gegeben. Dies schließt sich an die bisherige Wiener Gesetzgebung an. So war bis dato eine Erhöhung der Kinderanzahl in Zusammenhang mit fehlenden Plätzen innerhalb eines Radius von 1 Kilometer möglich.

10.2 Der kostenfreie Kindergartenbesuch

Da der Besuch einer geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung nun verpflichtend ist, sollen diese zur Unterstützung der Familien nach Artikel 1 Absatz 2 bis zu 20 Wochenstunden gratis sein.

10.2.1 Finanzierung

Für den Mehraufwand der Länder stellt der Bund insgesamt 70 Millionen Euro bereit, diese werden je nach der Zahl der Kinder, die im jeweiligen Jahr kindergartenpflichtig werden, verteilt. 2009/10 gehen somit ca. 20% an das Land Wien, im Jahr 2010/11 werden es 20,5% sein. In absoluten Zahlen bedeutet das einen Zuschuss von 13,9 Millionen Euro für 2009/10 und 14,5 Millionen Euro für 2010/11. Bis einschließlich 2013 sind ebenfalls 70 Millionen Euro im Bundesfinanzrahmengesetz verankert die nach demselben Prinzip auf die Länder verteilt werden. Verwendet werden darf das Geld für die:

„[...] anteiligen Personal-, Betriebs- und Investitionskosten sowie weitere Kosten, die im direkten Zusammenhang mit dem kostenlosen bzw. verpflichtenden Besuch anfallen.“ (BGBl. 2009b, Art. 8 Abs. 2).

Den Nachweis über den widmungsgemäßen Einsatz der finanziellen Mittel müssen die Länder dem BMWFJ jedes Jahr bis zum 31. Juli erbringen. Falls die ordnungsgemäße Verwendung der Gelder nicht bewiesen werden könne, muss das jeweilige Land die Summe (die nicht nachweislich für die oben genannten Ver-

wendungsbereiche gebraucht wurde), dem Bund zurückerstatten. Auch die Ergebnisse der Vereinbarung 15a2 sollen auf Kosten des Bundes evaluiert werden:

„Der Einsatz der Zweckzuschussmittel sowie die Auswirkungen der kostenlosen Betreuung und der Besuchspflicht auf die kontinuierliche Inanspruchnahme von geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen werden – im Einvernehmen mit den Vertragspartnern – einer begleitenden Evaluierung unterzogen.“ (BGBl. 2009b, Art. 12 Abs. 1).

Welches Evaluationsinstrument Verwendung finden soll wird an dieser Stelle nicht erwähnt. In den Erläuterungen des Gesetzes wurden allerdings auch die Kosten, die für das Land Wien anfallen, erwähnt. So habe die *Magistratsabteilung Wiener Kindergärten* (MA 10) evaluiert, dass durch die Verpflichtung zum Besuch eines Kindergartens (bzw. einer gleichwertigen Betreuungseinrichtung) ungefähr 800 weitere Betreuungsplätze zu errichten seien. Daher würden allein für die Errichtung Kosten von 3,2 Millionen Euro, was 4.000 Euro pro Platz entspricht, entstehen. Es werden außerdem weitere 3,2 Millionen Euro pro Jahr für die Betreuungskosten sowie 45.000 Euro für die Finanzierung des behördlichen Mehraufwandes³⁰, veranschlagt.

10.2.2 Organisation

Von der Kostendeckung sind allerdings die Mahlzeiten sowie „die Teilnahme an Spezialangeboten“ (BGBl. 2009b, Art. 5 Abs. 2) ausgenommen. Hier drängt sich unweigerlich die Frage auf, ob dies der oben zitierten Zielformulierung aus Artikel 1 Absatz 1 entsprechen kann. Wenn nämlich Spezialangebote kostenpflichtig sind, gilt es einmal zu definieren was Spezialangebote sind, wie diese gestaltet werden und ob es nicht gerade für die Kinder aus finanziell schwachen bzw. bildungsfernen Elternhäusern besonders wichtig wäre, an derartigen Angeboten teilzunehmen³¹. Außerdem birgt sich eine Lücke für Kindergärten, die an einem etwas privilegiierterem Klientel interessiert sind. So kann durch häufige „Spezialangebote“ erneut verhindert werden, dass bestimmte Kinder den Kindergarten besuchen können. Hier kann der Kindergartenträger entscheiden ob ein Kindergartenbesuch für alle Kinder, unabhängig ihrer Herkunft, möglich ist oder nicht. Aber auch umgekehrt können die Eltern entscheiden was ihrem Kind geboten werden soll. Denn wenn aus Rücksicht auf finanziell schwächere Elternhäuser weniger „teure“ Ange-

³⁰ Zum Beispiel die Führung eines Verzeichnisses der besuchspflichtigen Kinder, Elterninformationen, usw.

³¹ Besonders in Hinblick auf das Ziel der Einführung des verpflichtenden Gratis-Kindergartenjahres.

bote geplant werden, bringt das eine Reduktion der eher „außergewöhnlichen“ Bildungsangebote mit sich. Natürlich sind solche Angebote auch derzeit immer mit Kosten behaftet, aber auch heute stellt es für viele Familien eine enorme Herausforderung dar, ihren Kindern eine Teilnahme an solchen Aktivitäten zu ermöglichen. Auch für die KindergartenpädagogInnen schränken sich schon jetzt die Möglichkeiten, pädagogisch sinnvolle Angebote zu planen, ein, da immer Rücksicht auf den Kostenfaktor genommen werden muss. Ein Beispiel zur Verdeutlichung, es ist ein Unterschied ob die Kinder einen Bauernhof nur aus Bilderbüchern kennen, oder ob es möglich ist dorthin einen Ausflug, der mit hohen Kosten (Bus, Verpflegung, Eintritt, usw.) verbunden ist, machen zu können. Ein Problem, das auch die Grüne Abgeordnete Claudia Smolik in der 25. Sitzung des Wiener Landtags anspricht:

„Und besonders originell finde ich jetzt die Lösung, dass zusätzliche Angebote von den Eltern ohnehin getrennt bezahlt werden sollen. - Na, zahlen wir jetzt für einen Garten? Ist das das zusätzliche Angebot? Zahlen wir für die Native Speakers? [...] Ihr schafft mit dieser Lösung, wenn sich diese nicht ändert [...], ein Zwei-Klassen-System im Kindergarten.“ (Landtags Sitzungsprotokoll 27.03.09, S. 20)

So könnten diese Spezialangebote das Hintertürchen hin zu einer bleibenden Homogenität in den Kindergartengruppen sein. Ein Effekt den Oelkers (2007, S. 9) im Zusammenhang mit der freien Schulwahl in Schweden ebenfalls nennt. So sei es durch die vermehrte Nutzung der freien Schulwahl von Eltern mit hohem Bildungsniveau zu Segregationseffekten gekommen und die „Leistungen und die ethnische Zusammensetzung der Schulen“ somit einheitlicher geworden (ebenda). Dies kann durchaus auf den Wiener Kindergarten übertragen werden, da hier die freie Wahl Fakt ist. Die Eltern können entscheiden in welchen Kindergarten sie ihr Kind schicken (einmal abgesehen von den derzeitigen fehlenden Plätzen) und werden daher, je nach ihren eignen Wertigkeiten, wählen. Lidström sieht in der freien Schulwahl in Schweden ein Instrument, das besonders zugunsten der Mittelschicht ausfalle:

„Such a reinforcement of the position of the middle class may eventually exclude the preferences of other social strata, in particular the working class and the disadvantaged.“ (Lidström 1999, S.153)

Wenn dies auf den Wiener Kindergarten übertragen wird, zeigt sich, dass die Startchancen in diesem Fall durch den Kindergarten nicht ausgeglichen, sondern weiter voneinander entfernt werden.

Der kostenlose Kindergartenbesuch wird in den Sitzungsprotokollen des Wiener Landtages sehr unterschiedlichen Themen verknüpft. Konsens besteht nur in der Ansicht, dass es etwas Gutes ist. So werfen ÖVP wie auch FPÖ der SPÖ vor, lediglich Wahlkampfmotive gehabt zu haben. Also auf etwas zu reagieren, was der Öffentlichkeit ein Anliegen war bzw. wovon sie genau wussten, dass es positiv aufgenommen werden würde. Vor allem die ÖVP fordert vehement einen Rechtsanspruch auf den Kindergarten³². Die Grünen sahen, wie bereits angesprochen, ein Problem an der Kostenpflicht der Sonderaktivitäten. Aber auch schlechte Bezahlung der KindergartenpädagogInnen sowie ein Mangel an Fachkräften wird von der Opposition thematisiert. Die SPÖ definierte die Einführung des Gratis-Kindergartens als „immense Mittelstandsförderung, eine ganz wichtige Maßnahme, gerade jetzt in der Wirtschaftskrise“ (Landtagssitzungsprotokoll 27.03.2009, S.25). Trotzdem sei der Kindergarten gerade in Wien vor allem eine Bildungseinrichtung und die Ermöglichung eines kostenfreien Besuchs sei ein „Quantensprung in der Bildungspolitik“ (ebenda). Die Debatte um einen kostenfreien Besuch des Kindergartens war besonders ab den 2000er Jahren verstärkt worden. Wobei sich die Wiener SPÖ stark gegen dieses Konzept gewährt hatte. So wurde 2003 noch folgendermaßen argumentiert:

„[...] die Frage bezüglich der Kindertagesheime oder dem Gratisjahr vor der Schule. Ich weiß nicht, was diese Forderung immer wieder soll. Tatsache ist, wir haben das in Wien, denn wir haben in Wien ein System der Kinderbetreuung, ein flächendeckendes System der Kinderbetreuung, wo jeder nach dem, was ihm möglich ist, einen Beitrag leistet. Und wir haben das zu einer anderen Zeit hier schon ausführlich diskutiert, dass wir über viele, viele Jahre ein Drittel der Kindertagesheimplätze gratis vergeben haben, weil die Eltern ein so geringes Einkommen hatten, ein Drittel der Kindergartenplätze gefördert waren und nur ein Drittel der Eltern, deren Kinder den Kindergarten besucht haben, den Vollbeitrag bezahlt haben. Wir wissen aber auch auf Grund der schlechten wirtschaftlichen Situation, dass jetzt schon weit über einem Drittel der Kinder den Kindergarten gratis besuchen. Tatsache ist: Die Kinder derjenigen Eltern, die es sich nicht leisten können, deren Einkommen unter 1 000 EUR ist, können den Kindergarten gratis besuchen [...]“ (Landtagssitzungsprotokoll 18.12. 2003, S. 33)

Demnach mag der Vorwurf der Wahlwerbung vielleicht sogar zu einem gewissen Grad berechtigt sein. Fakt ist, dass der kostenfreie Kindergarten in jahrelangen Diskussionen von der SPÖ abgelehnt wurde. Es scheint, als hätten die Sozialdemokraten dem Druck der anderen Fraktionen nachgegeben. Fraglich bleibt allerdings, ob dies nicht ein Schritt in die falsche Richtung war. So werden finanzielle

³² Ein entsprechender Antrag wurde jedoch am 24.06.09 in der 49. Gemeinderatssitzung abgelehnt.

Mittel, die für eine intensivere Förderung der Kinder verwendet werden hätten können nun so eingesetzt, dass diejenigen, die schon hatten mehr bekommen und jene die nichts haben mit demselben auskommen müssen. Dies ist ein Indiz dafür, dass der Kindergarten möglicherweise nicht leisten können wird, was von ihm verlangt wird. Daher soll abschließend der Frage nachgegangen werden, ob die Funktion, die der Kindergarten übernehmen soll, so auch in die Praxis umgesetzt werden kann. Es geht hier aber nicht darum, zu diskutieren, ob ein Kindergartenbesuch generell sinnvoll für die Bildungslaufbahn von Kindern ist, sondern es soll gezeigt werden, wie die Inhalte der derzeitigen Reformbewegungen sich in der Praxis bewähren könnten.

11. Zusammenfassende Betrachtung

Wie ist die Aufgabe des Wiener Kindergartens im politischen Diskurs der zweiten Republik konstruiert? Dies versuchte diese Arbeit auf Grundlage der Gesetzgebung herauszuarbeiten – nicht mehr und nicht weniger. Das Ziel dabei war es, herauszufinden, wohin der Weg des Kindergartens unter den derzeitigen gegebenen Rahmenbedingungen führen soll. Der Zweck dessen erschließt sich vor allem im Ergebnis, es konnte nicht *die* Aufgabe des Kindergartens festgemacht werden, vielmehr steht dieser im Spannungsfeld vielfältiger Ansprüche. Eine Erkenntnis, die auch Textor (2009a) für das deutsche Kindergartenwesen macht, wenn er von der „Multideterminiertheit der Kindertagesbetreuung“ spricht. Auch er sieht Zuweisungen von verschiedensten Bereichen der Gesellschaft an den Kindergarten, was vor allem auf der gesetzlichen Ebene sichtbar werde:

„Hier zeigt sich, dass - viel stärker als bei Schulen - neben der Bildungspolitik auch Familien-, Frauen-, Sozial-, Arbeitsmarkt- und Ausländerpolitik ein großes Interesse an der Kindertagesbetreuung haben [...]“ (Textor 2009a)

Dies lässt sich, wie die vorliegende Arbeit beweist, eben auch für den Kindergarten in Wien feststellen. So wird auch dieser mit unterschiedlichen Aufträgen von unterschiedlichen Auftraggebern konfrontiert. Die vielen Ansprüche, die an diese Institution gestellt werden, konkurrieren und können nicht alle gleichzeitig im selben Maße erfüllt werden. Daher ist es für alle Beteiligten wichtig, zu wissen, wo es hingehen soll, denn der Weg kann hier nicht das Ziel sein. Nur wenn bewusst wird, was unter den gegebenen Umständen überhaupt möglich ist, können die Ressourcen angeboten werden, um eine Verbesserung möglich zu machen. Um dies ein wenig greifbarer zu machen, sollen die Aufgaben nun abschließend zusammengefasst werden, wenn man so will, eine Art der Kategorisierung erfolgen. Angelehnt an das Aarauer Lehrplannormal von Hopmann/Künzli (1994) lassen sich drei Ebenen der Kindergartenarbeit herausarbeiten. Die Autoren differenzierten in ihrer Arbeit die drei Ebenen der Lehrplanarbeit wie folgt:

„eine Ebene der öffentlichen Meinungsbildung (*politisch*), eine Ebene der Schuladministration und -organisation (*programmatisch*) und eine Ebene des konkreten Unterrichts (*praktisch*).“ (Hopmann/Künzli 1994, S. 163)

Wenn dies auf die vorliegende Arbeit übertragen wird, zeigt sich folgende Zuordnung: Die politische Ebene bleibt identisch, die programmatische enthält die allgemeine Organisation der Kindergärten sowie dessen Träger und die praktische Ebene ist die der Praxis im Kindergartenalltag. So zeigen sich im politischen Diskurs³³ derzeit, aber auch in der Vergangenheit, drei Hauptaufgaben denen die verschiedenen Anforderungen zugeteilt werden:

- (a) Der Kindergarten soll helfen, die Berufstätigkeit von Eltern (im Speziellen von Müttern) gewährleisten zu können.
- (b) Der Kindergarten soll helfen, Defizite, die durch das Elternhaus bedingt sind auszugleichen, er soll Chancengleichheit ermöglichen.
- (c) Der Kindergarten die Kinder entwicklungsgerecht fördern und auf die Schule vorbereiten, er soll eine Bildungsinstitution sein.

11.1 Der Kindergarten als Institution der Betreuung während der Arbeitszeiten

Der Auftrag die Kinder gut zu betreuen, um den Eltern das Ausüben einer beruflichen Tätigkeit zu ermöglichen, hat sich nicht wesentlich verändert. Diese politische Bestimmung bestand schon 1967 und schlug sich auch bis heute deutlich in der Gesetzgebung nieder. Die Inhalte der Gesetze zeigen besonders bis 2003 eine Vormachtstellung der kustodialen Funktion gegenüber von pädagogischen Belangen. So etwa die die 1967 geschaffene und auch bis heute gültige Möglichkeit, auch unausgebildetes Personal im Dienst zu lassen, damit die ohnehin schon kritische Personalsituation nicht noch verschlechtert werden würde. Eine Beobachtung, die auch auf Deutschland zutrifft, wie der brandenburgische Referatsleiter für Kindertagesbetreuung und sozialpädagogische Berufe Diskowski 2008 feststellt:

„Tatsache ist jedenfalls, dass immer noch die weit überwiegende Anzahl der Vorgaben, die das Erlaubnisverfahren bestimmen, nicht pädagogische sind, sondern anderen Rechtsgebieten (Brandschutz, Baurecht, Hygieneregeln etc.) entstammen. [...] Pädagogisch begründete Standards gab und gibt es dagegen relativ wenig.“ (Diskowski 2008, S.155f.)

³³ an welchen auch die der anderen Ebenen anknüpfen

So zeigt sich in der Wiener Gesetzgebung zum ersten Mal mit dem Wiener Kindertagesheimgesetz 2003 (17. Gesetz) ein Voranstellen von pädagogischen Gesichtspunkten bezüglich der Erteilung von Betriebsbewilligungen (siehe § 5 Abs. 2). Es wurden aber auch immer wieder Verbesserungen beschlossen die die Aufgabe der Beaufsichtigung betrafen. Zum Beispiel die sukzessive Erweiterung der Öffnungszeiten. Die Betreuung während der Arbeitszeiten erhielt aber besonders mit der Vereinbarung 15a eine Neuerung. So wurden die Öffnungszeiten erstmals hinsichtlich der Vereinbarkeit mit einer Erwerbsarbeit kategorisiert. Notwendig wurde dies wohl aufgrund der Evaluation des Ausbaus der institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen, die eine klare Zielvorgabe benötigt. Auch der beschlossene Ausbau der institutionellen Kinderbetreuungsangebote an sich, bedeutete für Wien erstmalig einen dezidierten gesetzlichen Beschluss das Kinderbetreuungsangebot verstärken zu müssen. Diese verstärkte „Wirtschaftspolisierung“ der Kindergärten, habe nach Textor (2009b) ihren Ursprung in Studien zur Berechnung des Kostenfaktors von Elternkarenzzeiten. So bedeute eine verkürzte Betreuungszeit weniger Kosten für Ersatzkräfte und die damit verbundenen Verluste aufgrund von Einarbeitungszeiten, aber auch etwaige Qualifizierungskosten für Wiedereinsteigerinnen würden dadurch gering gehalten (ebenda). Daran schließen sich frauenpolitische Gesichtspunkte an. Eine unkomplizierte und qualitativ gute Möglichkeit, die Kinder betreuen lassen zu können, ermögliche, wie Textor ebenfalls herausarbeitet, die „Gleichstellung von Frauen und Männern am Arbeitsplatz“ (Textor 2009b). Dies bestätigt auch der Eurydice-Bericht *Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten* aus dem Jahr 2009. So sei im Großteil der europäischen Staaten eine Verknüpfung zwischen der Zahl der erwerbstätigen Frauen und dem Alter von im gemeinsamen Haushalt lebender Kinder gegeben. Die Quote der Frauenerwerbsarbeit liege beispielsweise weit unter dem Durchschnitt wenn mindestens ein Kind unter 3 Jahren im Haushalt lebe und wäre noch immer deutlich niedriger bei Kindern zwischen 3 und 6 Jahren. Dies sei laut Eurydice (Delhaxhe 2009, S. 12) zum Teil auch auf das Kinderbetreuungsangebot zurückzuführen.

Die Forderungen auf der politischen Ebene sind diesbezüglich also relativ klar. Auf der programmatischen sowie praktischen Ebene bleiben allerdings, wie in allen

Bereichen der Bildungspolitik, offene Punkte. Eines der maßgeblichen Probleme scheint ein genereller Personalmangel bei den PädagogInnen zu sein. Ein Thema, das schon 1967 im Landtag diskutiert wurde und bis heute nicht gelöst werden konnte. Die aktuellen Versuche der Landesregierung, dem durch Gehaltserhöhungen und Vorbereitungsstundenerhöhungen entgegen zu wirken, scheitern womöglich an der Machbarkeit. So wurde den PädagogInnen zwar ein Mehr an Vorbereitungszeit zuerkannt, diese kann aber nicht in Anspruch genommen werden, da das Personal fehlt, um die dadurch entstehenden Lücken abzudecken. Des Weiteren wurde das Grundgehalt angehoben, die Beträge gleichen sich aber, langfristig betrachtet, wieder durch kleinere Sprünge der Gehaltsstufen aus. Auch eine Verringerung der Kinderzahlen wäre gerade in Wien wünschenswert. So ist die Zahl der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hoch und dementsprechend sind die Anforderungen an die PädagogInnen etwas anders gelagert. Eine Minimierung des Betreuungsschlüssels würde die PädagogInnen und auch die Kinder entlasten. Das Konzept, das derzeit genutzt wird, ein „finanzielles Zuckerl“ auf Antrag³⁴, kann wohl nicht das Optimum darstellen.

Bei den Öffnungszeiten liegt Wien im Bundesländervergleich hingegen ganz gut im Rennen. Erstaunlich war in diesem Punkt allerdings der Rückgang an Einrichtungen, die länger als 19:00 Uhr geöffnet hatten. So wird ja gerade die Verlängerung der Betreuungszeiten immer wieder von verschiedensten Interessensgruppen gefordert und auch in der Fachliteratur als eine in jedem Fall auftretende Entwicklung dargestellt. So kommt Textor (2009c) in Bezug auf Österreich zu folgendem Schluss:

„Die Bevölkerungsentwicklung und die zunehmende Zahl spätnachmittags, abends und samstags beschäftigter Eltern, die immer selbstbewusster ihre Wünsche äußern, werden aber vermutlich in den nächsten Jahren zu einer Anpassung des Angebots an den Bedarf führen.“ (Textor 2009c)

Die Verkürzung der Öffnungszeiten in Wien deutet allerdings darauf hin, dass dieser Bedarf nicht in ausreichendem Maß bestand. Um zu klären ob diese Deutung haltbar ist, bedarf es einer spezifischen Untersuchung dieses Umstandes, welche aber in dieser Arbeit nicht stattgefunden hat.

³⁴ Ab einem gewissen Gruppenanteil von Kindern mit Deutsch als Fremdsprache können die PädagogInnen einen Antrag auf eine finanzielle Mehrleistung stellen.

Ein völlig vernachlässigter Aspekt in der derzeitigen Debatte ist allerdings die Bedeutung der Funktion als Betreuungseinrichtung. So weißt Schreiner (2009) auf folgende Problematik hin:

„Betreuung/Care ist von nicht geringerer Bedeutung für das professionelle Handeln als Bildung und Erziehung. [...] Bildungsförderung `von Anfang an` zur Maxime zu erheben [...] droht nun wiederum den Betreuungsauftrag ins Abseits zu geraten.“ (Schreiner 2009, S. 333)

Denn Betreuung ist und bleibt ein großer Aufgabenblock der Kindergartenarbeit weshalb deren Qualität ebenfalls thematisiert werden muss. Dies erlangt weitere Brisanz wenn Pfeiffer (2010) herangezogen wird. Dieser fasste in seinem Beitrag zur internationalen Fachtagung *Bildungsungleichheit revisited* im Oktober 2008 Forschungsergebnisse der Ökonomie zur Thematik der Bildungsungleichheit zusammen und zog folgenden Schluss:

„Die Unterschiede in der Verfügbarkeit insbesondere von sozio-emotionalen Ressourcen in der (frühen) Kindheit und davor entfalten eine prägende Kraft, die später, im Schulalter, in der sozialen Wirklichkeit kaum mehr aufgeholt werden kann. [...] Um dies zu ändern, bleibt es vordringliche Aufgabe auch der Bildungspolitik, den Zugang zu einer angemessenen emotionalen Fürsorge von Anfang an weiter zu verbessern.“ (Pfeiffer 2010, S. 41)

Wenn der Kindergarten nun mit dem Ausgleich des Elternhauses um soziale Ungleichheiten zu vermindern beauftragt wird, scheint also auch die Qualität der Betreuung, im Sinne von emotionaler Fürsorge, im Kindergarten einen wichtigen Beitrag zu leisten. Schreiner spricht sich daher dafür aus die Bedeutung der Betreuungsfunktion, im Sinne von „care“³⁵, in den Fachdiskurs aufzunehmen um die negative Konnotation dieses Begriffes zu beseitigen. So werde es möglich „dass das System der Tageseinrichtungen – bei aller Emphase, die der Bildungsauftrag verdient – sich neben der Schule als eigenständig behaupten kann.“ (Schreiner 2009, S. 335)

11.2 Der Kindergarten als Institution zur Kompensation von herkunftsbedingten Defiziten

Die Unterstützung von Kindern aus problematischen Elternhäusern ist eine Erwartung, die ebenfalls schon seit dem ersten Gesetz von 1967 an den Kindergarten

³⁵ was Schreiner als „(liebevolle) Fürsorge, Aufmerksamkeit, Schutz“ beschreibt (ebenda).

gestellt wird. Das lässt sich allerdings hauptsächlich auf der politischen Ebene festmachen, programmatisch wurde dies erst 2003 verankert. Davor schien diese Aufgabe implizit mitzulaufen, so wurde in den Sitzungen des Landtages immer wieder darauf hingewiesen, aber nicht explizit in das Gesetz eingebunden. Besonderes Augenmerk wurde auf den Punkt der Chancengleichheit dann allerdings ab der Vereinbarung 15a gelegt. Diese und alle nachfolgenden Gesetze beinhalten diesbezüglich dezidierte programmatische Angaben. So sind die verpflichtende frühe sprachliche Förderung und die damit verbundenen Sprachstandserhebungen eindeutig in diesem Aufgabenbereich zu verorten. Was sich hier zeigt, ist nicht nur die generelle Forderung von gleichen Chancen für alle, sondern besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache werden als Adressaten gesehen. Diesen sollte in dem Maße eine Förderung zukommen, dass die Teilhabe am Schulunterricht möglich werde. Dadurch sollte einerseits die Schule entlastet werden³⁶ und andererseits Chancengleichheit geschaffen werden. Problematisch ist allerdings die starke Fokussierung dieser Thematik wodurch es zu einer Vernachlässigung anderer Fördergruppen kommt. So werden Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern nicht eindeutig und Kinder mit besonderen Bedürfnissen fast gar nicht in die Debatte einbezogen. Es geht sogar so weit, dass Kinder mit Behinderungen von der Regelung des Pflichtkindergartens ausgenommen wurden, was derzeit in Bezug auf die Gleichbehandlung zu regen Protesten führt. Es scheint, als hätte die diskursive Verknotung von Chancengleichheit und Migration im politischen Diskurs eine dermaßen prioritäre Rolle, dass alle anderen Faktoren ausgeblendet wurden.

11.2.1 Der Kindergarten als Institution der Chancengleichheit

Chancengleichheit im Allgemeinen soll, wie derzeit postuliert wird, vor allem durch die Kostenfreiheit des Kindergartens herbeigeführt werden. Die Verpflichtung zum Besuch einer institutionellen Kinderbetreuungseinrichtung soll aber ebenfalls einen Beitrag dazu leisten. Diese Maßnahmen können allerdings auf der praktischen Ebene nicht zu den Ergebnissen führen die erhofft werden. Ein wesentliches Problem, das generell mit dieser Forderung verbunden ist, zeigt Sattler 2006 auf. So bedarf es beim Prinzip der Chancengleichheit nicht nur einer vorher bestehenden Ungleichheit, sondern Chancengleichheit habe diese auch „zum Zweck“ (Heid zit.

³⁶ Ebenfalls eine Forderung, die bereits seit den 70er Jahren auf der politischen Ebene zu finden ist.

n. Sattler 2006, S. 61). Darin sieht Sattler auch den Grund für das Scheitern jeglicher Bemühungen in diese Richtung. Denn in einem „hierarchisch strukturierten Bildungssystem“ existiert Weiterkommen nur aufgrund von Selektion:

„Fatalerweise appelliert die Forderung nach Chancengleichheit so jedoch ausschließlich an die Individuen: Sie mögen doch ihre Chancen nutzen. Doch damit wird ein Problem als ein scheinbar individuell lösbares Problem formuliert, das eigentlich ein strukturelles soziales Problem darstellt und als solches *just nicht* individuell lösbar ist.“ (Sattler 2006, S.62)

Durch diese Zuordnung als individuelle Möglichkeit werde, wie Sattler fortfährt, der Kern des Problems, die „Strukturprobleme“, übergangen:

„Erbrachte Leistungen dienen im Bildungswesen dazu, Chancen an Einzelne zu verteilen, ohne das Verteilungssystem als solches, das sich durch Ungleichheit auszeichnet zu bedenken. Die soziale Exklusion ist somit ungebrochen wirksam und Herkunft erweist sich immer noch als Aufstiegsbremse oder Katalysator.“ (Sattler 2006, S.63)

Somit können alle Bemühungen, die auf Chancengleichheit hinauslaufen, bereits im Vorhinein als gescheitert angesehen werden, wenn die Faktoren, die diese Idee begleiten, nicht kritisch beachtet werden. Denn die Problematik besteht darin, dass bei der Idee der Chancengleichheit, das Leitungsprinzip als ausgleichend definiert wird. Jede/Jeder könne, wenn genug Wille vorhanden sei, erfolgreich sein – egal aus welchem Elternhaus. Dies ist aber real nicht der Fall:

„Ein Blick auf alle Bemühungen, Engagements und Anstrengungen um Chancengleichheit zeigt, dass Chance, also *die gute Gelegenheit* als eine soziale Ressource verstanden wird. Diese soll zwar grundsätzlich allen zugänglich sein, de facto ist sie aber höchst ungleich verteilt.“ (Sattler 2006, S.64)

So sei es eben abhängig von dem, was die Menschen geerbt haben, entweder die Fähigkeiten wirtschaftlich lohnende Karrieren zu beginnen oder aber eine „Herkunft [die] ihnen einen ähnlichen Erfolg sehr erschwert“ (ebenda). Giesinger (2008, S. 6) umreißt diese Problematik noch ein wenig genauer, er stellt die Frage nach der „Legitimität der verbleibenden Hindernisse“. So sei bei diesem Verständnis von Chancengleichheit die Frage offen, ob nicht auch „natürliche Ungleichheiten neutralisiert werden“ müssten. Da dies allerdings problematisch ist, sei es Usus in der Debatte, die Errichtung eines Mindestlevels zu fordern. Hierbei ergäbe sich allerdings keine Gleichheit, sondern die Ungleichheit würde lediglich nach oben hin verschoben werden (ebenda). Eine Handlungsart, an der sich in der österreichischen Bildungspolitik ja durchaus gerne bedient wird. Im derzeitig vertre-

tenen Konzept des Wiener Kindergartens wird Bildungsgerechtigkeit mit Chancengleichheit im Wettbewerb definiert:

„Der soziale Wettbewerb ist ein ‘Rennen’ soziale und ökonomische Vorteile, in dem Gewinne und Verlierer bestimmt werden. So verstandene Chancengleichheit sichert faire Wettkampfbedingungen, verhindert aber nicht, dass ein Teil der am Wettkampf beteiligten leer ausgeht. Es handelt sich um ein Gleichheitsprinzip, welches gewisse – allenfalls gravierende – Ungleichheiten legitimiert.“ (Giesinger 2008, S. 2)

Das heißt, die Kinder sollen so gefördert werden, dass es ihnen möglich ist, die Schule erfolgreich zu besuchen. Hier ist der Haken an der Sache. So wäre es notwendig, sich mit den Problemen einer Gesellschaft, die im Zusammenhang mit Chancengleichheit stehen, auseinander zu setzen. Denn wenn Chancengleichheit im Sinne von fairen Wettbewerbschancen definiert wird, wird gleichzeitig Ungleichheit gerechtfertigt.

„Es sind diese basalen Fragen nach dem Menschen, nach Gleichheit/Ungleichheit, nach Recht, nach Freiheit und nach Gerechtigkeit. Es bedarf, um Ungleichheit als ein Problem der Ungerechtigkeit zur Sprache bringen zu können, sozialtheoretischer, ethischer und politischer Diskurse.“ (Sattler 2006, S.66)

Die Beleuchtung des Problems der Chancengleichheit ist an dieser Stelle nicht in ausreichender Tiefe machbar. Die Ausführungen sollten demnach die Problematik dieser Themas skizzieren um zu verdeutlichen, dass nicht alles „Gold ist, was glänzt“ oder anders- der verpflichtende kostenfreie Kindergartenbesuch, nicht eine Ära der Bildungsgerechtigkeit einleiten wird. Denn, abgesehen von den Grundsatzproblemen die das Thema der Chancengleichheit aufwirft, der gewünschte faire Wettbewerb kann mit dieser Maßnahme nicht erreicht werden. Die logische Konsequenz dieses Referenzrahmens wäre nämlich eigentlich, gerade den Kindern mit Migrationshintergrund und jenen aus sozioökonomisch schwächeren Elternhäusern, die „besten“ Kindergärten anzubieten. Allen, denen es aufgrund ihrer Herkunft gewährleistet ist, Erfolg haben zu können, eben nicht. Dies bestätigen auch Roßbach/Frank (2009) als Ergebnis des gegenwärtigen deutschen Forschungsstands:

„Die Forschungslage kann vorsichtig so interpretiert werden, dass mit dem Kindergartenregelangebot kaum besondere und kompensatorische Effekte bei Kindern aus benachteiligten Familien erreicht werden können; dafür wären aufwendigere Interventionen benötigt.“ (Roßbach/Frank 2009, S.257f.)

Durch die Kostenfreiheit für alle Kinder fließt die Förderung allerdings nicht zu jenen, die sie bräuchten. Im Gegenteil, die, die schon immer weniger hatten und daher nichts für den Besuch zahlen mussten bleiben auf dem gleichen Level, es findet keine Förderung statt. Diejenigen hingegen, die schon bessere Ressourcen hatten, bekommen jetzt mehr. So übersieht die postulierte „größte Mittelstandsförderung“ der Wiener Landesregierung dieses Problem. Der Kindergarten soll ja, nach den Wünschen die im politischen Diskurs formuliert werden, gerade Kinder, die *nicht* aus dem Mittelstand kommen, unterstützen und so fördern, dass sie ab der Volksschule einigermaßen von derselben Position starten könnten.

11.2.2 Der Kindergarten als Integrationspolitisches Instrument

Die offen deklarierte Funktionalisierung des Kindergartens als Integrationsinstrumentarium ist relativ neu. Dazu hat die politische und gesellschaftliche Problematisierung der Einwanderungsgesellschaft in den letzten Jahren wohl einen Beitrag geleistet. Nach Messerschmidt (2006, S. 157f.) ist der pädagogische Diskurs um Integration durch zwei Anschauungen geprägt. Einmal wird Integration als ein Lernprozess, der durch gegenseitige Bereicherung geprägt ist, verstanden. Zum anderen werde Integration als Anstrengung der Zu-Integrierenden Person gesehen:

„Um dazuzugehören, muss man sich anstrengen, die ‘Verkehrssprache’ beherrschen, den Wertekodex kennen und die Leistung bringen. Es ist die Pädagogik der Förderung – sie fordert von ihren Zielgruppen die Bereitschaft, Defizite auszugleichen und sich dadurch erfolgreich zu integrieren.“ (Messerschmidt 2006, S. 158)

Auf den Wiener Kindergarten trifft gegenwärtig eher Zweiteres zu. Der Kindergarten soll, wie sich besonders in der Verordnung 15a zeigt, die erste Fördermöglichkeit, aber auch die erste Möglichkeit zum Eingriff gegen „Integrationsunwillen“ sein. Dass der Kindergarten von der Politisierung der Einwanderung beeinflusst wird, stellt auch Diehm (2009) fest:

„Analog zu den jeweiligen integrationspolitischen Maß- und Vorgaben lassen sich frühpädagogische Entwicklungen rekonstruieren, aus denen unterschiedliche Auffassungen von Integration und mithin unterschiedliche pädagogische Umgangsweisen mit Einwanderung sprechen.“ (Diehm 2009, S. 203)

Ähnlich wie in Österreich scheint in Deutschland derzeit der „Genuss“ der Vorteile des Wahlheimatlandes an gewisse Bedingungen, wie zum Beispiel der Spracherwerb, geknüpft. Diese Tatsache begründe nach Diehm auch die verstärkte Thematisierung der Sprachförderung. Problematisch sei hierbei allerdings eine Reduk-

tion auf diesen Bereich so „stellt der professionelle Umgang mit sprachlicher Differenz, mit Zwei- oder Mehrsprachigkeit eine Herausforderung unter anderen dar.“ (ebenda) Dies wird in der aktuellen österreichischen/Wiener Gesetzgebung allerdings nicht berücksichtigt. Hier sollen die Kinder, durch auf den Spracherwerb fixierte Hilfestellungen, die Möglichkeit bekommen sich erfolgreich zu integrieren. Dies geschieht allerdings aus einem bestimmten Grund, wie mit Messerschmidt klar wird:

„Die Pädagogik des fördernden Forderns fürchtet die Erfolgsminderung durch die in ihren Augen Desintegrierten und das heißt, im Ranking schlechter abzuschneiden, wenn es allzu viele gibt, die den Standards nicht entsprechen. Wer nicht integriert ist, bildet potentiell eine Gefahr für die Leistungssteigerung des Bildungswesens.“ (Messerschmidt 2006, S. 158)

Genau hier scheint auch der Wunsch nach einem Pflichtkindergarten und der sprachlichen Frühförderung verortet, somit liegt auch genau hier das Problem. Wer nicht integriert ist, stellt eine Gefährdung für das Weiterkommen Österreichs dar. Allerdings wird Integration lediglich als ein Vermögen der „Zu-Integrierenden“ betrachtet. Nach Messerschmidt wäre es aber notwendig, auch die Mechanismen der Ausgrenzung zu thematisieren. So würde sich der Blickwinkel verlagern, „von der Problematisierung von Identitäten auf die Analyse der Bedingungen von Zugehörigkeit und Partizipation.“ (Messerschmidt 2006, S.160) Die Strukturen der Ausgrenzung würden dadurch sichtbar werden und die Gesellschaft und deren „Zugehörigkeitsordnungen“ fassbarer (ebenda). So ist allerdings die Verpflichtung der Kinder zum Besuch eines Kindergartens nichts weiter, als ein Ergebnis der von Messerschmidt beschriebenen Problematisierung von Identitäten. Den Menschen, denen es nicht machbar scheint, aus eigener Kraft in die österreichische Gesellschaft zu finden, soll ermöglicht werden, sich integrieren zu können. Es wird damit scheinbar alles getan damit dies stattfinden kann, wer es dann nicht schafft, ist quasi selber schuld:

„Indem die Auseinandersetzung mit Diskriminierungsstrukturen vermieden wird, stellen sich hegemoniale Integrationsvorstellungen immer wieder her. Die funktionieren über das Ausbleiben von Kritik und bestätigen die Auffassung über die schwer integrierbaren Troublemaker.“ (Messerschmidt 2006, S.160)

Somit reiht sich auch die Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres und der sprachlichen Frühförderung in die hegemoniale Integrationspolitik. Nicht die Defizite der Struktur, sondern die Menschen darin werden als Problem betrachtet.

Was bleibt, ist die Weiterführung von Ausgrenzungen. Das heißt aber auch, dass das, was mit den geplanten „Fördermaßnahmen“ bezweckt wird, nicht haltbar ist. Es ist vielmehr ein Schritt, der die Mechanismen der Ausgrenzung stabilisieren wird.

11.4 Der Kindergarten als Bildungsinstitution

Die aktuelle Hinwendung des Kindergartens zur Bildungsinstitution, wie sie in vielen Publikationen derzeit immer wieder deklariert wurde, kann diese Arbeit so einfach nicht bestätigen. Der Kindergarten der zweiten Republik war schon immer im Spannungsfeld von Bildung und Betreuung³⁷. Auch wenn die Bildungsfunktion sprachlich in den letzten zwei Jahrzehnten expliziter erwähnt wurde, blieben die Argumentationen und Erwartungen im Wesentlichen gleich. Die Kinder sollten im Wiener Kindergarten der zweiten Republik immer schon so gefördert werden, dass der Schuleintritt möglich wurde. Beleg dafür ist beispielsweise die Zieldefinition des ersten Wiener Kindertagesheimgesetzes aus dem Jahr 1967 – diese war direkt an der Schulgesetzgebung angelehnt. Auch wenn der Kindergarten den damaligen gesellschaftlichen Wertvorstellungen entsprechend, nicht immer als eine anzustrebende Betreuungsart für Kinder darstellte, sollte er doch wenigstens ermöglichen, eine entwicklungsgerechte und auch auf die Schule vorbereitende Einrichtung zu sein. Diese Vorstellungen finden sich auch noch in den heutigen Zielparagrafen. Mit dem Unterschied, dass der Kindergarten nicht mehr als eine Institution betrachtet wird, die, wenn die Mütter zuhause bleiben würden, ihre Existenzberechtigung verlieren würde. Dies liegt aber wohl mehr an wirtschafts- gesellschafts- und frauenpolitischen Umständen als an der Institution Kindergarten selbst.

Als großer Schritt hinsichtlich der Bildungsaufgabe wird im politischen Diskurs die Verfassung des Bildungsrahmenplans betrachtet. Dieser soll helfen, den Bildungsauftrag besser umsetzen zu können. Es hat sich aber eine inhaltliche Diskrepanz zum Gesetz gezeigt. Im Gesetz wurde der Ausgleich von Defiziten in den Vordergrund gestellt. Der Bildungsrahmenplan behandelt allerdings eher Themen, die allgemein zu Schulfähigkeit gezählt werden können (z.B. motorische, emo-

³⁷ man bedenke die Diskussionen der 70er Jahre

tionale, soziale Kompetenzen). So zeigt sich ein großer Unterschied allein schon in den Ausgangsschriften. Einmal die durchaus optimistische mehr ressourcenorientierte Pädagogik der PraktikerInnen und zum anderen der defizitorientierte Standpunkt der Gesetzgebung. Der Auftrag, der dem Kindergarten im Gesetz zugesprochen wird, kommt im „Curriculum“ nicht, beziehungsweise nur bruchstückhaft, vor. Die Aufgabe speziell Kinder mit Migrationshintergrund zu „integrieren“ oder sozialschwache Elternhäuser auszugleichen, wird ausgeklammert. Es wird den PädagogInnen damit nicht kommuniziert, was erwartet wird und die Realität verkannt, so kann es nur zu Problemen kommen.

Hier schließt sich auch die derzeitige Handlungswirklichkeit in der Praxis an. Auch wenn es im Bereich des Kindergartens keine eindeutig ausgewiesenen Lehrpläne gibt besteht die, wohl nicht unwahre Ansicht (siehe Knapp 1995), dass die Feste des Jahreskreises das *hidden curriculum* eines Kindergartens sind. So seien die Themen großteils festgeschrieben und ließen den PädagogInnen kaum die Möglichkeit von diesen abzuweichen. Was sich daraus ableiten lässt, ist ein weiterer Konflikt der Ansprüche. Auch wenn für Wien sicherlich die traditionelle Jahresgestaltung nicht mehr ganz so streng genommen wird, bleibt der Alltag sehr wohl noch an dieser orientiert. Die PädagogInnen müssen permanent den jahreszeitlich gebundenen Schwerpunkt, den verpflichteten persönlichen Schwerpunkt und die genormte Sprachförderung in ihre Arbeit integrieren. Keines dieser Anliegen darf allerdings zu kurz kommen, so wird regelmäßig die Planung kontrolliert und reflektiert. Wenn nicht das richtige Unterstützungsangebot geboten wird, wird dieser Umstand über kurz oder lang zu erheblichen Problemen in der täglichen Arbeit führen.

Des Weiteren finden sich im Bildungsrahmenplan, und hier ist der Name tatsächlich Programm, rahmenhafte Umschreibungen der Inhalte der Kindergartenarbeit. Den PädagogInnen wird auf 26 Seiten *umschrieben*, was sie nicht alles tun müssen und warum dies von Bedeutung wäre. Begründet wird diese vage Vorgehensweise mit der Freiheit jeder KindergartenpädagogIn, nach den eigenen Interessensgebieten arbeiten zu können. Der Wichtigkeit dessen soll hier nicht unbedingt widersprochen werden, allerdings wird das Personal dadurch noch mehr mit den Problemen allein gelassen. Eine Problematik die auch Mienert/Vorholz (2007) in

ihrer Abhandlung zur Umsetzung von Bildungsstandards in Kindergärten anschnitten:

„Wo klare Vorstellungen davon fehlen, wie viel Erziehung nötig und wie viel Selbststeuerung möglich sein sollten, macht sich Ratlosigkeit und der den Erzieherinnen breit.“ (Mienert/Vorholz 2007, Kapitel 4.6)

Dies führe auf Seiten der PädagogInnen zu Verunsicherungen und Konflikten in der pädagogischen Arbeit, deren Lösungen noch nicht in ausreichendem Maße bedacht worden seien (ebenda). Der Rahmenplan zeichnet also zweifellos ein schönes Bild vom Kindergarten, aber nicht, wie dieses auch erreicht werden kann – was sich möglicherweise auf das erwünschte Ziel auswirken wird. Aber auch der „empfehlende Charakter“ solcher Papers kann das Ziel der Qualitätsverbesserungen negativ beeinflussen, wie eine Erhebung zur Wirkung von Rahmenvorgaben in niedersächsischen Kindertagesstätten von Koch/Jüttner (2007) zeigt. Diese kommen zu dem Schluss, dass der positive Effekt auf die Kinderbetreuungseinrichtungen dadurch beeinträchtigt werden könnte, dass „die konkrete Umsetzung der durchaus anspruchsvollen Ziele den einzelnen Kindertagesstätten selbst überlassen bleibt.“ (Koch/Jüttner 2007, Kapitel 2).

Ein weiterer Punkt bezüglich der Aufgabe als Bildungsinstitution ist die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen. Diese wurde in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt, da sie in die Kompetenz des Bundes fällt. Trotzdem ist es interessant abschließend einen kurzen Blick darauf zu werfen. So hängt die immer wieder geforderte Erhöhung des Bildungsabschlusses der KindergartenpädagogInnen (derzeit eine fünfjährige Ausbildung mit Matura) mit der Erwartung zusammen, den Kindern ein besseres Bildungsangebot anbieten zu können. Aber auch, dass durch die spätere Entscheidung für den Beruf und durch den Erwerb eines akademischen Grades mehr Fachpersonal geworben und vor allem gehalten werden könne. Die Realisierbarkeit dessen könnte allerdings an der Finanzierung scheitern. So wird es wohl kaum AkademikerInnen geben, die bei den derzeitigen Rahmenbedingungen im Kindergarten tätig werden würden. Ähnlich sieht dies auch Schreiner (2009, S. 331) in Bezug auf Deutschland. So sei die akademische Ausbildung auch dort zum einen mit der Hoffnung des Personalrecruitings durch mehr Ansehen und zum anderen mit den „gestiegenen Anforderungen an die Professio-

nalität begründet“ (ebenda). Das gewünschte Ergebnis könne allerdings nur erreicht werden wenn:

„Die professionellen Leistungen müssen als solche erkannt und auch honoriert werden; das muss sich in tariflichen Regelungen ausdrücken und erfordert darüber hinaus wesentliche Korrekturen des Berufsbildes [...]“ (Schreiner 2009, S. 331)

Aber auch das Berufsbild der KindergartenpädagogInnen an sich müsse, wie Schreiner fortführt, in den Professionalisierungsdebatten thematisiert werden. So sei die geschichtliche Prägung als Frauenberuf „welche Mütterlichkeit als wesentliche Voraussetzung für soziale Arbeit, insbesondere mit Kindern, betrachtete“ mit eine große Determinante für den heutigen Status dieser Profession (2009, S. 331f.). Schreiners Empfehlung ist daher, die wissenschaftliche aber auch gesellschaftspolitische Aufarbeitung dieses Umstandes, damit die Erwartungen die an die Investitionen und Bemühungen der Qualifizierung geknüpft sind, nicht schon im Vorhinein zum Scheitern zu verurteilen (ebenda). Davon ist man in der Debatte um den Wiener Kindergarten derzeit aber noch weit entfernt.

Es zeigt sich, dass bei all diesen Neuerungen Potential vorhanden ist, in der Umsetzung aber noch an vielen Stellen Reformbedarf sichtbar wird. Es bleibt zu hoffen, dass dies erkannt und vor allem auch gehandelt wird. Um mit den Worten von Thole (2009) zu sprechen:

„Die mit den genannten Initiativen verbundenen Intentionen sind ohne Zweifel zu begrüßen. Ob sie jedoch, wie erhofft, die an sie adressierten Erwartungen erfüllen können, also dazu beitragen, die 'Pädagogik der Kindheit' - insbesondere in Kindertageseinrichtungen - in absehbarer Zeit nachweislich zu qualifizieren und somit die weitere Professionalisierung dieses Feldes zu fördern, bleibt zu überprüfen.“ (Thole 2009, S. 271)

11.5 Fazit

Wie eingangs bereits erklärt, war es nicht das Ziel dieser Arbeit, Erkenntnisse zur praktischen Arbeit in den Wiener Kindergärten zu erhalten. Um ein vollständiges Bild des Wiener Kindergartens zeichnen zu können, würde es das Heranziehen verschiedenster Quellen (wie z.B. Erfahrungsberichte von Eltern, KindergartenpädagogInnen, u.Ä.) bedürfen, für die im Rahmen dieser Arbeit kein Platz blieb. Deren Aufarbeitung würde an anderer Stelle aber sicherlich weitere relevante Er-

gebnisse liefern. Erhofft wurde vielmehr, Klarheit über die Erwartungen an den Kindergarten, die sich aus dem politischen Diskurs ergeben, zu schaffen.

So hat sich bestätigt, dass auch der Wiener Kindergarten im Spannungsfeld von Bildung und Betreuung steht. Die Tatsache der verhältnismäßig vielen Gesetzesänderungen seit 2001 sowie deren Inhalte, sind allerdings ein Indiz dafür, dass der Kindergarten stärker in der Bildungslandschaft positioniert werden sollte. Auch das zwei Gesetze auf Bundesebene beschlossen wurden, deutet klar auf diesen Umstand hin. Die Gesetze der letzten Jahre waren allerdings sehr gebrauchtorientiert, was, mit einem Rückgriff auf die Rechtssoziologie, als Zweckgebundenheit verstanden werden kann. Die häufigen Novellierungen deuten darauf hin, dass der soziale Wandel, den die Gesetze notieren, noch nicht abgeschlossen ist. Die Wichtigkeit der vorschulischen Bildung wurde allerdings vermehrt propagiert und damit in den politischen Diskurs stärker eingebunden. Dafür spricht die starke Betonung der Bedeutung des Kindergartens für das spätere Leben und Wirken in der österreichischen Gesellschaft. Die Gefahr, die dabei besteht, ist allerdings die Einseitigkeit. So scheint die Bildungsfunktion derzeit der treibende Motor der Reformbestrebungen zu sein. Was, mit einem Rückgriff auf die Ergebnisse von Schreiner³⁸, nicht zu begrüßen ist. Denn gerade die Qualität der Betreuung ist eine unabdingliche Komponente die im Reformbemühen beachtet werden muss. Es drängt sich allerdings die Frage auf, ob die aktuelle Hervorhebung der Bildungsfunktion wirklich mit dem Kindergarten an sich, oder nicht vielmehr mit der Bedeutung von Bildung im Allgemeinen zu tun hat.

Was Bildung meint und was das Bildungsideal ist, sind Fragen, die sich die Erziehungswissenschaft schon lange stellt und auch rege diskutiert. Eine Antwort in diesem Rahmen zu geben wäre daher mehr als vermessen. Was sich jedoch festhalten lässt, ist, dass Lernen heute vielfach als Allheilmittel eingesetzt wird. Orthey (2004, S. 18) stellt fest, dass durch die Fokussierung des Lernens, die Problemlösungen in die Zukunft verschoben werden. So werde die Dynamik selbst nicht reflektiert was zur Folge habe, dass der Blick von der Gegenwart genommen werde. Ein Effekt der besonders der Politik und Wirtschaft entgegen komme, „Lernen ist

³⁸ siehe Kapitel 11.1 in dieser Arbeit

damit die Wirkhoffnung die glauben macht, diese Grenzen des Wachstums doch noch eine Weile verschieben zu können.“ (Orthey 2004, S. 18f.) Gesteigert werde dies, wie Orthey fortfährt, durch die Tatsache dass „die Betroffenen zu Beteiligten“ gemacht werden (ebenda). So sei das Problem verstärkt zu einem individuellen gemacht worden, ähnlich wie schon bei der Integration: Wer *will*, der kann. Hier schließt sich auch die derzeitige Entwicklung des Kindergartens an. Die Prozesse in dieser Institution werden als wichtig für die Bildungsbiographie betrachtet. Dies wird offen diskutiert und vertreten – vielleicht liegt hier der Grund für das Ausrufen des „neuen Kindergartens als Bildungsinstitution“. Denn, und das hat diese Arbeit klar aufgezeigt, als Bildungsinstitution wurde der Kindergarten im politischen Diskurs schon in den 70er Jahren bezeichnet. Den Einzug in die Gesetzgebung hat dieser Begriff zwar erst in den 2000er Jahren gefunden. Allerdings, wie schon mehrmals erwähnt, größtenteils mit identischen Begründungen. Auch wenn erklärt wird, dass gerade durch Bildung Ungleichheiten abgebaut werden sollen, hat sich gezeigt, dass das Endziel sehr wohl die Selektion ist. Die Einsicht die sich daraus ableiten lässt, ist die Gewissheit, dass das Verständnis des Kindergartens als Bildungsinstitution an sozialen Ungleichheiten nichts ändern wird.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit werden, bedingt durch die Aktualität des Themas, schnell durch neue Entwicklungen beeinflusst werden. Der Stand vom Februar 2010 ist der letztgültige. Es kann also in keinem Fall von einem definitiven Ergebnis gesprochen werden. So wird auch der kommende Beschluss des *Wiener Frühförderungsgesetzes* welches die Umsetzung des Pflichtkindergartens regeln soll, neue Impulse liefern. Was gegenwärtig auch sicherlich noch offen ist, ist das Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Ereignissen. So ist beispielsweise bei der Verteilung der Kindergartenplätze (einschließlich Krippen) eine ganz spezielle Problematik zu beobachten. Die Kinder sollen während der Arbeitszeiten der Eltern betreut werden, sollen aber auch ein Jahr verpflichtend einen Kindergarten besuchen. Erschwerend kommt das neue Modell des *Einkommensabhängigen Kinderbetreuungsgeldes* hinzu. Wenn Mütter und Väter künftig die Möglichkeit haben verkürzt einen höheren Betrag in der Karenz zu beziehen, werden einige diese Variante auch nutzen wollen. Fraglich wird allerdings die Möglichkeit der Unterbringung der Kinder nach den verstrichenen 12 bzw. 14 Monaten. Wohin mit den Kindern wenn keine Betreuungsplätze vorhanden sind. Vor allem auch in Hinblick

auf den verpflichtenden Besuch eines institutionellen Kinderbetreuungsangebotes, was zu einem sehr hohen Prozentsatz den Kindergarten meint. Jetzt bleibt die Frage offen was mehr wiegt, worauf im Protokoll der Landtagssitzung vom 23.09.2009 eine Antwort gegeben wird:

„Natürlich gibt es jetzt fraglos eine Übergangsphase, bis tatsächlich alle, die einen Kindergartenplatz wollen, auch einen bekommen. Momentan hängt das insbesondere noch von der Arbeitstätigkeit der Mutter ab. Das war auch in der Vergangenheit so.“
(Landtagssitzungsprotokoll 23.09. 2009, S. 12f.)

Hier wird klar, was der Wiener Kindergarten derzeit in erster Linie ist: eine Betreuungseinrichtung. Was daher in Zukunft nötig sein wird, ist die Bereitschaft das Spannungsfeld von Betreuung und Bildung anzuerkennen und Strategien zur Vereinbarung zu finden um die Kindergartenwirklichkeit *positiv* beeinflussen zu können

12 Literaturverzeichnis

BIFIE-Report 1 & 2/2009: Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“. 2009

Delhaxhe, Arlette (Hrsg.): Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten. Brüssel 2009

Diekmann, W.: Sprache in der Politik. Einführung in die Pragmatik und Semantik der politischen Sprache. Heidelberg 1969

Diehm, Isabell: Pädagogik der frühen Kindheit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/ Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen&Farmington Hills 2008, S. 203-212

Diskowski, Detlef: Bildungsstandards und Bildungssteuerung. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günther/ Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen&Farmington Hills 2008, S. 153-164

Dreier, H. (Hrsg.): Rechtssoziologie am Ende des 20. Jahrhunderts. Gedächtnissymposium für Edgar Wenz. Tübingen 2000

Dzierzbicka, A./Schirlbauer A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006

Europäischer Rat (Barcelona): Schlussfolgerungen des Vorsitzes. 15. und 16. März 2002

Faulstich, W. (Hrsg.): Die Kultur der siebziger Jahre. München 2004

Furck, C.-L.: Probleme einer Geschichte der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg.9, 1963, S.262-279

Giesinger, J.: Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit. 2008. Im WWW unter der URL:
<http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2538/> aufgerufen am 02.02.2010

Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.: Perspektivität pädagogischer Qualität. Zwischenbericht der Trierer „Caritas-Studie“. Arbeitspapier II – 05, 2002

Hopmann, S./Künzli, R.: Topik der Lehrplanung. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis. 16 Jahrgang, Nr. 2, 1994.S. 161-185

Industriellen Vereinigung: Studie „Kinderbetreuungsplätze: Zwischen 10.000 und 100.000“. Hauptergebnisse der Studie des Europäischen Zentrums für Wohlfahrtspolitik und Sozialforschung.

Jäger, M.: Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs, Duisburg, 1996

Jäger, S.: Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster , 2004

Joos, M.: Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. ZSE 2002, Heft 22, S. 231-248

Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien: Evaluation „Frühe Sprachförderung“. Ergebnisbericht. 2007

Keller, R.: Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms Wiesbaden, 2008

Knapp, G. (Hrsg.): Kindergarten und Familie als Lebens- und Erfahrungsraum. Politik für Kind-ge-Rechte Strukturen. Wien, Köln 1995

Koch, Katja/Jüttner, Ann-Kathrin: Kinderbetreuungseinrichtungen zwischen Dienstleistung, Bildungsauftrag und pädagogischer Qualität. In: Bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1. Im WWW unter der URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/einrichtungen/> aufgerufen am 13.12.2009

Krüger, Heinz-Hermann/ Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010

Lidström, A.: Local School Choice Policies in Sweden. In: Scandinavian Political Studies Vol. 22, No. 2 (June 1999), S. 137-156.

Liegle, L.: Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. Neue Sammlung 2001, Heft 3, S. 335-358

Link, J.: Noch einmal: Diskurs. Interdiskurs. Macht. In: kultuRRévolution 11, 1986, S.4-7

Maiwald, K.-O.: Der Produktionssinn von Gesetzestexten: Methodologische Überlegungen zum Verhältnis von Gesetzessprache und juristischem Handeln. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 19, Heft 1, 1998, S. 61-72.

Messerschmidt, A.: Integration. In: Dzierzbicka, A./Schirlbauer A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006. S. 154-162

Mienert, Malte/Vorholz, Heidi: Umsetzung der neuen Bildungsstandards in Kindertagesstätten – Chancen und Schwierigkeiten für Erzieherinnen. In: Bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1. Im WWW unter der URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/standards/> aufgerufen am 13.12.2009

Oelkers, J.: Vortrag auf dem 7. Bildungskongress des Elternvereins Baden-Württemberg e.V. am 23. November 2007 in Stuttgart.

Orthey, F.M.: Zwielfichtiges Lernen. Gegenstimmen in der Weiterbildungsdiskussion. Bielefeld 2004

Pfeiffer, Friedhelm: Entwicklung und Ungleichheit von Fähigkeiten: Anmerkungen aus ökonomischer Sicht. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden 2010, S. 25-44

Quensel, B.K.: Logik und Methode in der „Rechtssoziologie“ Max Webers. Ein Beitrag zur Klärung der grundlegenden Begriffe und Perspektiven. In: Zeitschrift für Rechtssoziologie 18, Heft 2, 1997, S. 133-159

Reich, H.H./ Roth, H.-J.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. 2002

Reyer, J.: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn 2006

Rosbach, Hans-Günter/Frank, Angela: Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günter/ Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen&Farmington Hills 2008, S. 255-270

Rustemeyer, R.: Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse. Münster 1992

Sattler, E.: Chancengleichheit. In: Integration. In Dzierzbicka, A./Schirlbauer A. (Hrsg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006. S. 59-68

Schluchter, W.: Rechtssoziologie als empirische Geltungstheorie. In: Dreier, Horst (Hrsg.): Rechtssoziologie am Ende des 20. Jahrhunderts. Gedächtnissymposium für Edgar Wenz. Tübingen 2000. S.8-31

Schneider, W. : "So tot wie nötig - so lebendig wie möglich!" Sterben und Tod in der fortgeschrittenen Moderne. Eine Diskursanalyse der öffentlichen Diskussion um den Hirntod in Deutschland. Münster, 1999

Schreiner, Sonja Adelheid: Wie und wo muss für die Pädagogik der frühen Kindheit qualifiziert werden? In: Thole, Werner/Rosbach, Hans-Günter/ Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen&Farmington Hills 2008, S. 329-340

Schwab, H.: Die Entdeckung der Familie. In: Reichhold, Ludwig (Hrsg.): Zwanzig Jahre zweite Republik. Österreich findet zu sich selbst. Wien, 1965, S. 267-275

Statistik Austria: Kindertagesheimstatistik 2007/08. Wien 2008

Statistik Austria: Kindertagesheimstatistik 2008/09. Wien 2009

Textor, Martin R.: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen und Tagespflege. 2009a. Im WWW unter der URL:

<http://www.jugendhilfeportal.de/wai1/showcontent.asp?ThemaID=4529&fc=1> aufgerufen am 17.01.2010

Textor, Martin R.: Der Einfluss der Wirtschaft auf die Kindertagesbetreuung.

2009b. Im WWW unter der URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1961.html> aufgerufen am 16.01.2010

Textor, Martin R.: Der Kindergarten als Dienstleistungs- und Bildungseinrichtung.

2009c. Im WWW unter der URL <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1090.html> aufgerufen am 16.01.2010

Thole, Werner/Rossbach, Hans-Günther/ Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen&Farmington Hills 2008

Thole, Werner: „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, Werner/Rossbach, Hans-Günther/ Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen&Farmington Hills 2008, S. 271-294

Wolff, J.: Sozialer Wandel durch Recht? In: Faulstich, W. (Hrsg.): Die Kultur der siebziger Jahre. München 2004. S. 245-259

Quellen

BGBI. I Nr. 28/2008: Schulunterrichtsgesetz

BGBI. Nr. 7/1993: *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. 1993

BGBI. Nr. 478/2008: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes

BGBI. Nr. 99/2009: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen

Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. August 2009. Im WWW unter der URL:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan_korr.pdf aufgerufen am 29.11.2009

215. Bundesverfassungsgesetz: Abänderung des Bundes-Verfassungsgesetzes in der Fassung von 1929 hinsichtlich des Schulwesens. : BGBI. Nr. 215/1962

Landesgesetzblatt für Wien. 32. Gesetz: Regelung des Kindergartens. 06.09.1967

Landesgesetzblatt für Wien. 16. Gesetz: Regelung des Kindertagesheimwesens; Änderung. 10.05.1977

Landesgesetzblatt für Wien. 51. Gesetz: Regelung des Kindertagesheimwesens; Änderung. 07.05.2001

Landesgesetzblatt für Wien. 40. Gesetz: Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG, LGBl. für Wien Nr. 17/2003; Änderung

Landesgesetzblatt für Wien. 40. Gesetz: 17. Gesetz: Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG. 07.03.2003

Landesgesetzblatt für Wien. 29. Verordnung: Wiener Kindertagesheimwesen (Wiener Kindertagesheimverordnung – WKTHVO). 08.07.2003

Landesgesetzblatt für Wien. 46. Gesetz: Wiener Kindertagesheimgesetz – WKTHG; Änderung. 13.12.2007

Landesgesetzblatt für Wien. 6. Kundmachung: Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über den Ausbau des institutionellen Kinderbetreuungsangebots und über die Einführung der verpflichtenden frühen sprachlichen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Schaffung eines bundesweiten vorschulischen Bildungsplanes. 28.01.2009

Landtag von Wien. Sitzung vom 18.11.1966. Stenographischer Bericht.

Landtag von Wien. Sitzung vom 16.06.1967. Stenographischer Bericht.

Wiener Landtag. Sitzung vom 13.12.2002. Wörtliches Protokoll

Wiener Landtag. Sitzung vom 18.12. 2003. Wörtliches Protokoll

Wiener Landtag. Sitzung vom 26. Juni 2008. Wörtliches Protokoll

Wiener Landtag. Sitzung vom 27.03.2009. Wörtliches Protokoll

Homepages der Ministerien:

<http://www.bmukk.gv.at/>

<http://www.bmwf.gv.at/>

<http://www.bmwfj.gv.at/Seiten/default.aspx>

<http://www.frauen.bka.gv.at/>

Zusammenfassung

Die Aufgabe des Kindergartens im österreichischen Bildungssystem wurde bis dato in der Fachliteratur noch nicht ausreichend diskutiert. Die vorliegende Arbeit klärt dies nun zumindest für den Wiener Kindergarten. Als Instrumentarium dafür wurde die Diskursanalyse gewählt, deren Anwendung, unter Berücksichtigung der Besonderheit der Textsorte Gesetz, einleitend beschrieben wurde. Danach folgt eine Analyse der Wiener Gesetzestexte zum Kindergarten. Beginnend im Jahr 1967 bis hin zum letztgültigen Gesetz von 2008 wurden deren Inhalte hinsichtlich der Funktion des Kindergartens gedeutet. Um tiefere Einblicke in den politischen Diskurs zu erhalten, wurden auch Sitzungsprotokolle des Wiener Landtages herangezogen. Dabei zeigten sich schließlich drei Hauptaufgaben: der Kindergarten als Institution der Betreuung während der Arbeitszeiten, der Kindergarten als Institution zur Kompensation von herkunftsbedingten Defiziten und der Kindergarten als Bildungsinstitution. Deren mögliche Tragweite wurde unter Zuhilfenahme von Fachliteratur abschließend beschrieben und aufgezeigt, dass an den Kindergarten große Hoffnungen geknüpft sind, welche aber mit den derzeitigen Konzepten wohl eher nicht erfüllt werden können.

Lebenslauf und wissenschaftlicher Werdegang

Persönliche Daten

Name: Sabrina Janoš
Geburtsdatum: 22. April 1984
Geburtsort: Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

seit Sept. 2003 Studentin der Universität Wien: Pädagogik (Schwerpunkte: Schulpädagogik und Aus- und Weiterbildungsforschung)
1998 – 2003 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik, Wien 21.
1994 – 1998 Hauptschule Teesdorf
1990 – 1994 Volksschule Teesdorf

Beruflicher Werdegang

11/2004 – 04/2005 **IKEA Vösendorf**
in der Abteilung Einrichtung und Kommunikation (geringfügig)
11/2005-06/2008 **Springfield SCS**
Verkaufsberaterin (geringfügig)
07/2008 Ehrenamtliche Tätigkeit im Flüchtlingscamp und Sozialzentrum in Ban Pa Deng, Thailand
08/2008 – 08/2009 **Kinderfreunde Wien**
Gruppenleiterin
seit 09/2009 **Arbeitsmarktservice Wien**
Beraterin

Wissenschaftspraktika

Universität Wien: Dokumentationsanalyse und Bewertung von Schulen unter schulpädagogischen Kriterien
Universität Wien: Qualitatives Forschungsprojekt: Lernherausforderungen von Eltern mit pubertierenden Kindern (Leitfadengestützte Interviews)
Hilfswerk Wien: Ehrenamtliche Mitarbeit im Equal-Projekt diversity@care