



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Aufnahmeprozesse in elementarpädagogischen  
Institutionen– am Beispiel der Wiener elternverwalteten  
Kindergruppen“

verfasst von / submitted by

Nadja Sattmann, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2019 / Vienna 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß







# Inhalt

Einleitung.....	9
1 Empirische Ausgangspunkte .....	10
1.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz.....	12
1.2 Methodische Vorgehensweise.....	15
2 Elementare Bildung – Perspektiven und Herausforderungen .....	17
2.1 Diversität und Kompensation sozialer Ungleichheit in Bildungskontexten.....	21
2.2 Frühe Bildungsentscheidung: Kindergartenwahl und Zugang.....	25
2.3 Gate-Keeping.....	28
3 Elementarpädagogische Einrichtungen in Wien.....	30
3.1 Die Kinderladenbewegung und die Entstehung elternverwalteter Kindergruppen.....	31
3.2 Kindergruppen heute in Wien .....	35
3.2.1 Gesetzliche Grundlagen.....	37
3.2.2 Eltern(mit-)arbeit und Elternverwaltung.....	38
4 Untersuchungsaufbau .....	41
4.1 Dokumentenanalyse.....	42
4.2 Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack.....	43
4.2.1 Entstehung und Entwicklung.....	43
4.2.2 Wahl der TeilnehmerInnen .....	46
4.2.3 Durchführung .....	48
4.2.4 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse .....	48
4.3 ExpertInneninterview.....	50
4.3.1 Wahl der InterviewpartnerInnen .....	52
4.3.2 Leitfaden .....	53
4.3.3 Auswertung .....	54
5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	55
5.1 Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse .....	55
5.1.1 Suche neuer Familien und Werbung.....	55
5.1.2 Finanzen, Instabilität.....	56
5.1.3 Alters- und Geschlechtsstruktur.....	60
5.2 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion.....	60
5.2.1 Schritte des Aufnahmeverfahrens.....	60
5.2.2 Elternmitarbeit und Habitus.....	62

5.2.3	Ökonomische Aspekte .....	65
5.2.4	Transparenz im Moment der Aufnahmeentscheidung .....	68
5.2.5	Berücksichtigung der Alters- und Geschlechtsstruktur .....	69
5.2.6	Rahmenbedingungen.....	70
5.2.7	Gruppendynamik .....	71
5.2.8	Homogenität in der Gruppenzusammensetzung.....	73
5.2.9	Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion.....	74
5.3	Ergebnisse aus dem Vergleichsinterview (elternverw. Kindergarten).....	75
5.4	Ergebnisse aus den Elterninterviews .....	76
5.4.1	Interesse und Aufnahmehürden.....	77
5.4.2	Elternmitarbeit .....	78
5.4.3	Qualität der Kindergruppe aus Sicht der Eltern .....	81
5.4.4	Gruppenzusammensetzung.....	83
5.4.5	Strukturelle Unterschiede .....	83
6	Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse .....	85
7	Literaturverzeichnis .....	88
8	Anhang.....	96
8.1	Brief zur Kontaktaufnahme.....	96
8.2	Leitfaden Gruppendiskussion.....	97
	Abstracts.....	98

*„Also in Wirklichkeit is eine Kindergruppe echt eine runde Geschichte-ja wo i ma denk, es is so super, wenn Kinder des auch erfahren können-ja dass ma einfach als Gruppe mit gemeinsamen Abmachungen ja super zu was kommt-ja nicht als Einzelkämpfer irgendwie mit den Scheuklappen wo durchrasen muss.“ (Bf, Z. 671-674)*





## Einleitung

Diese Arbeit widmet sich den Aufnahmeprozessen in Wiener elternverwalteten Kindergruppen. Sie steht im Kontext mehrerer gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Diskurse: der anhaltenden Diskussion um das Verhältnis von Bildung und Betreuung in der Ausrichtung elementarpädagogischer Einrichtungen und des Diskurses über Diversität und eine Pädagogik der Vielfalt sowie dem politisch deklarierten Ziel der Startchancengleichheit durch frühe Bildung.

Die Diskussion um Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für Kinder vor dem Schuleintritt ist durch verschiedene internationale Studien zum Bildungswesen (PISA, IGLU) in den Mittelpunkt mehrerer gesellschaftlicher, politischer und wissenschaftlicher Diskurse gerückt (Braches-Chyrek 2014, Iseler 2009, 14 u.a.), was dazu führte, dass den elementarpädagogischen Einrichtungen auch in Österreich mehr denn je der Status „Bildungsinstitution“ zugeschrieben wird (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 5).

Als elementare Bildungseinrichtung wird dem Kindergarten im bildungspolitischen Diskurs vor allem im Rahmen programmatischer Debatten eine besondere Bedeutung zuteil: Von Seiten der MA 10<sup>1</sup> wird er als erste Ebene in einem mehrstufigen Bildungssystem bezeichnet, der die Grundlage dafür schaffen soll, dass jedes Kind, möglichst unabhängig von Einkommen, Bildung und Herkunft der Eltern bestmögliche Chancen auf dem weiteren Lebensweg hat (Cochlár/Reznicek 2013, 3). In der Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 15a über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 wird die Stärkung elementarer Bildungseinrichtungen in ihrer Rolle als erste Bildungsinstitution betont.<sup>2</sup> Gleichzeitig stehen die vorschulischen Bildungseinrichtungen im Spannungsfeld zwischen strukturell-institutionellen Rahmenbedingungen und sozialen Veränderungen, wie einer zunehmenden entwicklungsmaßfögen, sprachlichen und sozialen Diversität der Kinder sowie neuen Erwerbs- und Familienstrukturen der

---

<sup>1</sup> Magistratsabteilung Wiener Kindergärten (MA 10) der Stadt Wien

<sup>2</sup> „Es kommt zur Stärkung elementarer Bildungseinrichtungen als erste Bildungsinstitutionen sowie zur ganzheitlichen Förderung der Kinder mit speziellem Fokus auf die Sprachförderung in der Bildungssprache Deutsch und zur Verbesserung der Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ (österreich.gv.at 2019)

Eltern, der Herausforderung gegenüber, eine hohe Betreuungsqualität zu gewährleisten (Hackl u.a. 2015, 9).

Eine spezielle Form der Kinderbetreuung stellen seit 1968 die Kinderläden dar, die Ausdruck der damaligen politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Deutschland und Österreich sind. Bis heute blieben einige Kinderläden bestehen als sogenannte Eltern-Initiativtagesstätten in Deutschland und als elternverwaltete Kindergruppen in Österreich.<sup>3</sup> Kinderläden bzw. Elternverwaltete Kindergruppen finden im aktuellen Diskurs über den Elementarbereich des Bildungswesens kaum Beachtung<sup>4</sup>, sind sie doch für den Diskurs über elementarpädagogische Einrichtungen von Bedeutung.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, ein Bewusstsein für die Notwendigkeit strukturanalytischer Maßnahmen in der österreichischen elementarpädagogischen Landschaft zu schaffen und mittels einer exemplarischen Analyse eines Teilbereichs dieser Landschaft bestehende strukturelle Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen zu beleuchten.

## 1 Empirische Ausgangspunkte

Im Hinblick auf das Ziel gleichberechtigte Bildungschancen zu schaffen, nehmen außerfamiliale Lernkontexte im Vorschulalter eine wichtige Stellung ein, da sich hier Möglichkeiten zur Kompensation von Benachteiligungen bieten können, wobei auch die Inanspruchnahme solcher vorschulischer Betreuungseinrichtungen selektiv ist, so dass sich durch diese Wahl Kompetenzunterschiede der Kinder im Vorschulalter eventuell sogar vergrößern können (Becker 2010, 17). Während allgemein eine Zunahme der Teilnahme von Kindern in vorschulischen Angeboten festgestellt werden kann, trifft dies für Kinder aus benachteiligten Familien in hohem Ausmaß gerade nicht zu, was die vielfach proklamierte Startchancengleichheit gefährdet, zu welcher frühkindliche Bildung beitragen soll (Stamm/Edelmann 2013, 14).

---

<sup>3</sup> Elternverwaltete Kindergruppen sind formal als Verein verfasst, dessen Mitgliedschaft und Gremien sich aus denjenigen Eltern zusammensetzen, deren Kinder aktuell die Kindergruppe besuchen. Die Eltern verpflichten sich zu regelmäßigen Betreuungs-, Küchen- und sonstigen Hilfsdiensten und bilden den Vereinsvorstand, so dass sie formal und konkret für die Existenz der Einrichtung und seine Praxis verantwortlich sind.

<sup>4</sup> In den Studien von Tietze u.a. zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten wurden Eltern-Initiativ-Kindertagesstätten nicht berücksichtigt und mögliche Impulse aus dieser Organisationsform wurden nicht aufgenommen. (Iseler 2009, 14)

Elementarpädagogische Einrichtungen unterscheiden sich bezüglich zahlreicher Merkmale, die einen Einfluss auf das kindliche Lernen haben können, so dass vor allem die Wahl einer konkreten Einrichtung von großer Bedeutung ist, betrachtet man diese als frühe Bildungsentscheidung der Eltern (Becker 2010, 18). Der freie Zugang zu vielfältigen elementarpädagogischen Einrichtungen ist Teil der Barcelona-Ziele<sup>5</sup>, zu deren Einhaltung sich auch Österreich bekennt. Daher soll in der vorliegenden Arbeit exemplarisch der Zugang zu einer Organisationsform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) untersucht werden, um die dahinterliegenden Prozesse zu verstehen.

„In einer Stadt mit vielen Kulturen und Religionen wie Wien ist es erstaunlich, wie relativ homogen viele Kindergruppen und Kindergärten sind“ (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 164). Auch die Elternschaft der elternverwalteten Kindergruppen setzt sich aus meist akademisch ausgebildeten und oft gutverdienenden Leuten zusammen; die Aufnahme von Eltern aus anderen sozialen Positionen gelingt nur selten (Iseler 2009<sup>6</sup>, 317). Es wird angenommen, „dass es auch den öffentlich geförderten Einrichtungen gelingt, eine spezifische Klientel erfolgreich anzusprechen und nicht zu dieser Klientel passende Eltern ebenso erfolgreich abzuwehren“ (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 165). Explizite Aufnahmekriterien, wie sie von den städtischen Kindergärten und einigen privaten Trägerorganisationen vereinzelt ausgewiesen werden, beziehen sich überwiegend auf die Berufstätigkeit beider Elternteile und unterstehen der politischen Aufgabe der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (MA 10, 2019). Wie sich an späterer Stelle noch zeigen wird, widerspricht diese Aufnahmepraxis mittels Vorrangkriterien der Programmatik „Bildung für alle“. Explizite Aufnahmekriterien sind bei den elternverwalteten Kindergruppen für Außenstehende nicht erkennbar. Betrachtet man die Tatsache, dass der Betrieb einer elternverwalteten Kindergruppe durch die tägliche Mitarbeit und Übernahme aller organisatorischen Belange durch die Elternschaft realisiert wird, lässt sich der Stellenwert einer gut kooperierenden Elternschaft erahnen. Dass der Gruppenzusammensetzung und Auswahl neuer Mitglieder, bedingt durch die Organisationsform,

---

<sup>5</sup> „Die Barcelona-Ziele werden sich nur erreichen lassen, wenn die Betreuungseinrichtungen für alle sozialen Gruppen zugänglich und nicht zuletzt finanziell erschwinglich sind.“ (12) und „In ihrer Mitteilung über die FBBE bekräftigte die Europäische Kommission die Notwendigkeit, das allgemeine Angebot und den Zugang dazu weiter zu verbessern.“ (Europäische Kommission 2013,14)

<sup>6</sup> Katharina Iseler untersucht in „Kinderläden“ den Fortbestand und Wandel von Kinderläden in Deutschland. Aufgrund der gegebenen Vergleichbarkeit zu österreichischen Kinderläden, heute elternverwalteten Kindergruppen, werden ihre Annahmen an manchen Stellen dieser Arbeit auf Österreich übertragen.

andere Prozesse zugrunde liegen als bei Betreuungseinrichtungen großer Träger, ist daher anzunehmen. In diesem Kontext ist die Frage nach der Wirkung von (mitunter nicht intendierten) Exklusionstendenzen von Interesse. Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht die Frage nach dem Zusammenspiel organisationskulturell verankerter (Aufnahme-)Prozesse<sup>7</sup> und deren Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Gruppe im Hinblick auf die Bedeutung struktureller Chancengleichheit.

Konkret stellt sich die Frage, welche Kinder und Familien in elternverwaltete Kindergruppen aufgenommen werden und welche Aufnahmekriterien (un-)bewusst angewandt werden. Die forschungsleitende Frage der vorliegenden Masterarbeit lautet:

*Welche Prozesse, Strukturen und Logiken sind in Zusammenhang mit der Entscheidung über die Aufnahme von Kindern und deren Familien in elternverwaltete Kindergruppen nachweisbar?*

Damit einhergehend ergeben sich Fragen nach den strukturellen und politischen Rahmenbedingungen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen die Entstehungsbedingungen der meist eher homogenen Gruppenzusammensetzung in elternverwalteten Kindergruppen und die Frage, inwiefern Eltern nach bestimmten Kriterien ausgewählt werden und inwieweit die Gruppenzusammensetzung strukturellen Bedingungen geschuldet ist.

## **1.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz**

Der elementare Bildungsbereich und sein gesellschaftliches Umfeld haben sich seit der Gründungszeit der Kinderläden erheblich verändert. Es gibt heute ein starkes gesellschaftspolitisches Interesse an elementarpädagogischen Einrichtungen, das sich verstärkt auf deren Bildungsauftrag richtet. Das verdeutlicht unter anderem das Gesetz des verpflichtenden Kindergartenjahres (2010/11), das vorsieht, allen Kindern durch die Maßnahme des kostenfreien letzten Kindergartenjahres einen Zugang zu Bildung zu verschaffen und das Erreichen der

---

<sup>7</sup> Dabei wird unter „Prozess“ ein sich über eine gewisse Zeit erstreckender Vorgang verstanden, bei dem etwas (allmählich) entsteht oder sich herausbildet. (Duden)

Schulreife zu fördern (BMFJ 2018, 1)<sup>8</sup>. Die Beitragsfreiheit bezieht sich auf das Angebot in Wiener Gemeindegartnern, während für die Inanspruchnahme privater Bildungs- und Betreuungsplätze meist Kosten entstehen, die über den durch die Stadt Wien geförderten Beitrag hinausgehen und von den Eltern übernommen werden müssen. Berufstätige Eltern haben die Möglichkeit, ihre Ausgaben für Kinderbetreuung über die Einkommenssteuer abzusetzen, so dass einkommensarme Familien in zweifacher Hinsicht benachteiligt werden: Beim Zugang (Aufnahmekriterium der elterlichen Berufstätigkeit) in eine elementarpädagogische Einrichtung sowie hinsichtlich der Mehrkosten für den Besuch des Kindes in einer privaten Einrichtung (als Folge des Ausschlusses aus dem städtischen Platzangebot). Diese Aufnahmepraxis steht im Widerspruch zum proklamierten Ziel der Maßnahme „Beitragsfreier Kindergarten“, allen Kindern einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen. (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 152) Auch im Rahmen der Barcelona-Ziele wird die Anwendung von Vorrangkriterien als hemmend eingeschätzt.<sup>9</sup> Die Diagnostizierung solcher paradoxer Effekte zeigt einmal mehr die Relevanz der Zugangsthematik auf und führt zu der Annahme, dass politisch vorgegebene Programmatiken nicht immer im Einklang mit daraus resultierenden Praxen im elementarpädagogischen Feld stehen.

Insgesamt ist die Kinderbetreuungslandschaft in Wien noch nicht systematisch erforscht. Die bildungswissenschaftlichen Kenntnisse zur Organisationsform der elternverwalteten Kindergruppen sind gering. Dem Thema Übergänge im Bildungssystem wird in der Wissenschaft große Beachtung geschenkt, wobei sich das Interesse auf den Übertritt in die Grundschule richtet und selten den Eintritt in eine vorschulische Einrichtung erwähnt (Rihs 2016, 17). Dazu soll diese Arbeit einen Beitrag leisten und im gegenwärtigen Diskurs über die institutionelle Elementarpädagogik und ihre Zugänglichkeit wichtige Anregungen bieten.

Die Zusammensetzung der Kinder einer Kindergruppe ist auch dahingehend interessant, da sie die Qualität der Einrichtung mitbeeinflusst (Becker 2010, 25). Zudem beschreibt Öztürk (2018, 85) Ungleichheitsstrukturen beim elementarpädagogischen Zugang in Wien sowie die Wirksamkeit

---

<sup>8</sup> Sichtbar wird die Stärkung des Bildungsaspekts von politischer Seite auch in der Verwendung von sprachlichen Mitteln. Der Entwurf für die Änderung des Wiener Frühförderungsgesetzes (WFfG) sieht eine Anpassung der Begriffe „institutionelle Kinderbetreuungseinrichtungen“ durch „elementare Bildungseinrichtungen“ vor. (Stadt Wien 2019)

<sup>9</sup> „Vorrangkriterien können ein Hemmnis darstellen, und dies bei einem Mangel an Betreuungsplätzen speziell für nicht arbeitende oder arbeitslose Elternteile, denn wenn Plätze bevorzugt an Eltern vergeben werden, die einer Arbeit nachgehen, und insbesondere an Doppelverdienerhaushalte, wird damit die Wiederaufnahme einer Beschäftigung durch den zweiten Verdienner verhindert.“ (Europäische Kommission 2013, 13)

impliziter (segregierender) Aufnahmekriterien in diesem Zusammenhang. Daran anschließend werden in dieser Arbeit Aufnahmeprozesse in Wiener elternverwalteten Kindergruppen in den Blick genommen.

Die kleinstrukturierten Kindergruppen in Elternverwaltung blicken auf eine fünfzigjährige Geschichte zurück und entstanden aus einer Intention der Abgrenzung zu herkömmlichen Betreuungsangeboten. Zur Gründungszeit stand die Kinderladenbewegung unter dem Motto mehr Gerechtigkeit und weniger soziale Selektion, womit Forderungen nach Bildungschancen für alle Kinder verbunden waren. Der Umstand, dass das Bildungssystem dieser Zeit soziale Klassen reproduziert und der erreichbare Bildungsabschluss offenbar stark von der sozialen Lage des Elternhauses abhängt, wurde politisch skandalisiert und die Forderung nach Chancengleichheit unabhängig von der Herkunft eines Kindes formuliert. (Iseler 2009, 25) Es stellt sich also die Frage, ob diese Aspekte der damaligen Programmatik der Kinderläden in den Aufnahmeprozessen heutiger Kindergruppen nachweisbar sind bzw. welche (mikro-)strukturellen Mechanismen und Prozesse im Zusammenhang mit der Entscheidung über die Aufnahme von Kindern und deren Familien in elternverwaltete Kindergruppen in Wien wirken.

Die Frage nach der Wahl einer konkreten Bildungseinrichtung ist auch dahingehend von großer Bedeutung, betrachtet man sie im Kontext von Pluralität, Bildungsgerechtigkeit und Bildungszugang. Becker (2010, 26)<sup>10</sup> geht davon aus, dass ethnische und soziale Ungleichheit bei der Verteilung über (vor-)schulische Einrichtungen erhalten bleibt, wofür sie unter anderem den Mangel an Informiertheit der Eltern verantwortlich macht: spezielle Informationen zu bestimmten Einrichtungen werden von offizieller Seite kaum angeboten und Familien müssen von sich aus aktiv nach Informationen suchen. Für diese aktive Suche der Eltern sei ihre Bildung die stärkste Determinante.

Elementarpädagogische Einrichtungen sind weit mehr als Institutionen, in denen Kinder betreut werden – sie nehmen Kinder, Eltern und PädagogInnen gleichermaßen in den Blick. „So tragen sie

---

<sup>10</sup> Da es keine Studien zu ethnischen Unterschieden bei der Wahl konkreter vorschulischer Einrichtungen gibt, zieht Becker ausgewählte Ergebnisse aus dem Bereich der Schulwahl heran. Es wird vermutet, dass bei der Schul- und Kindergartenwahl die gleichen Mechanismen wirken und daher die Ergebnisse zur Schulwahl auf die Kindergartenwahl übertragen werden können. (Becker 2010, 25)

zur Etablierung bestimmter Vorstellungen von Kindheit, Elternschaft und Familie bei und sie erzeugen und legitimieren Ein- und Ausschlüsse.“ (Seyss-Inquart 2017, 180)

## 1.2 Methodische Vorgehensweise

In der vorliegenden Arbeit sollen neben der Betrachtung von Elternabendprotokollen, bei denen über die Aufnahme von neuen Kindern entschieden wird, narrative Daten aus Gruppendiskussionsverfahren und Einzelinterviews erhoben und ausgewertet werden.

Es werden zum einen Protokolle von monatlich stattfindenden Elternabenden, an denen die Entscheidung über die Aufnahme neuer Familien in die Kindergruppe getroffen wird, von verschiedenen Wiener elternverwalteten Kindergruppen zusammengetragen und hinsichtlich der Aufnahmekriterien neuer Kinder und deren Eltern analysiert.

Neben der Analyse der Elternabendprotokolle soll eine Gruppendiskussion mit relevanten Gatekeepern<sup>11</sup>, PädagogInnen und Angehörigen von elternverwalteten Kindergruppen in Wien durchgeführt werden, um die Analyse der Protokolle zu ergänzen. Hintergrund dieser Methodenwahl ist die Überlegung,

„dass milieutypische Orientierungen und Erfahrungen auf der Grundlage von Einzelinterviews, also in individueller Isolierung der Erforschten, in valider Weise nicht erhoben und ausgewertet werden können. Vielmehr werden milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind. Zu ihrer Artikulation bedarf es der wechselseitigen Bezugnahme und Herausforderung im (Gruppen-)Diskurs“ (Bohnsack 2010, 205).

Für das geplante Forschungsvorhaben bedeutet diese Methodenwahl, dass zunächst verschiedene elternverwaltete Kindergruppen in Wien mit der Bitte kontaktiert wurden, ihre Protokolle über Elternabende für die Analyse zur Verfügung zu stellen. Außerdem wurde in diesem Schreiben nach freiwilligen Personen gesucht, die entweder in ihrer Kindergruppe als „GatekeeperIn“ fungieren/ fungiert haben oder zum Beispiel als langjährige Betreuungsperson viele Aufnahmeentscheidungen

---

<sup>11</sup>Personen, die wichtige Entscheidungen treffen, können in diesem Kontext als Gatekeeper bezeichnet werden. Gatekeeper sind Entscheider bei Statuspassagen über Verteilung und Auswahl von Status. (Behrens/Rabe-Kleberg 2000, 102-104) In elternverwalteten Kindergruppen gibt es häufig eine Ansprechperson für interessierte Eltern, die mit Erstkontakt und Vorauswahl betraut ist und daher in diesem Kontext als „Gatekeeper“ bezeichnet werden kann.

miterlebt haben und sich über diese Erfahrungen in einer Fokusgruppe austauschen würden. Diese erste Kontaktaufnahme wird über den Dachverband der Wiener elternverwalteten Kindergruppen geschehen. Parallel dazu wurden in zwei ExpertInneninterviews Eltern befragt, die sich gerade in der Phase der Suche nach einem geeigneten Kinderbetreuungsplatz für ihr Kind in Wien befinden und an der Betreuungsform elternverwalteter Kindergruppen interessiert sind oder waren, um auch die Perspektive der Familien zu beleuchten, die als Beteiligte im Aufnahmeprozess zu betrachten sind. Nach der erfolgreichen Suche geeigneter Diskussions- und InterviewteilnehmerInnen erfolgte die Durchführung und Auswertung der transkribierten Aussagen.

Nach dieser Einleitung gliedert sich die Arbeit in fünf weitere Kapitel. Die Kapitel 2 und 3 stellen den theoretischen Hintergrund sowie die Methodik der Untersuchung dar: Kapitel 2 widmet sich dem Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie seiner politischen und gesellschaftlichen Bedeutung.

In Kapitel 3 wird die gegenwärtige Landschaft der Elementarpädagogik in Österreich und Wien kurz skizziert, auf die besondere Situation der vorschulischen Kinderbetreuung am Ende der 1960er Jahre eingegangen und die Gründung von Kinderläden in diesem Kontext eingeordnet. Anschließend wird die aktuelle Situation der elternverwalteten Kindergruppen beschrieben. Das vierte Kapitel befasst sich schließlich mit methodischen Überlegungen und stellt das konkrete Untersuchungsvorgehen dar. Dem folgt Kapitel 5, welches die Auswertung von Dokumentenanalyse, Gruppendiskussion und Interviews beinhaltet. Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse der Forschungsarbeit zusammengefasst und zur Diskussion gestellt.



## 2 Elementare Bildung – Perspektiven und Herausforderungen

Zu Beginn der Arbeit soll der aktuelle Diskurs um elementarpädagogische Einrichtungen als Bildungsinstitution sowie die Wahl einer elementarpädagogischen Einrichtung als frühe Bildungsentscheidung ausführlich dargestellt werden. Dabei soll hervorgehoben werden, dass die Ausrichtung elementarpädagogischer Einrichtungen wesentlich von politischen Schwerpunktsetzungen geprägt ist und Irritationen zwischen bildungspolitischem Diskurs und Effekten auf Ebene der elementarpädagogischen Praxis aufgezeigt werden.

Wissenschaftlich wird das Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) in Institutionen im deutschsprachigen Raum erst seit wenigen Jahren erschlossen<sup>12</sup>, in denen die Elementarpädagogik wieder an gesellschafts- und bildungspolitischem Interesse gewonnen hat. Die herausgehobene Bedeutung der FBBE im aktuellen bildungspolitischen Diskurs ist zurückzuführen auf einen gesellschaftlichen Wandel und den damit in Zusammenhang stehenden Bedarf an Betreuungsplätzen als auch den gestiegenen Ansprüchen an frühe Bildung. Dieser Strukturwandel ist den Anforderungen an die Erwerbstätigkeit und der Gleichstellungspolitik von EU und OECD geschuldet. (Braches-Chyrek u.a. 2014, 13f)<sup>13</sup>

Historisch gesehen hat sich das Verhältnis zwischen familialer und institutioneller frühkindlicher Betreuung im Hinblick auf seine gesellschaftliche Rolle umgekehrt. Während bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts die öffentlich verantwortete Kindertagesbetreuung lediglich den Anspruch familienergänzender Nothilfefunktionen für Familien aus unteren Sozialschichten innehatte, wird der Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung mittlerweile höherwertig eingestuft als die Betreuung in der Familie und ist im politischen Diskurs verstärkt zur vorschulischen Bildungseinrichtung aufgestiegen, die auch für Kinder aus mittleren und oberen Gesellschaftsschichten attraktiv ist. (Betz 2010, 116)

Die erste Erwähnung des Bildungsbegriff im bildungspolitischen Kontext ist in den 1970er Jahren zu beobachten, ab Mitte der 90er Jahre wird die Bildungsfunktion des Kindergartens etabliert und

---

<sup>12</sup> Erst 2010 wurde in Österreich eine Professur für Frühkindpädagogik eingerichtet. (Seyss-Inquart 2016, 11)

<sup>13</sup> Im Gegensatz zu England, wo eine Entwicklung in Richtung Steigerung der Qualität der Institutionen und Reduktion von Kinderarmut beobachtbar ist, zielen die Argumente hierzulande auf einen quantitativen Ausbau ab, der ökonomisch begründet ist (Vereinbarkeit von Familie und Beruf). (Seyss-Inquart 2015, 15)

erfährt einen rasanten Bedeutungsgewinn in den 2000er Jahren. Die Bildungsfunktion elementarpädagogischer Einrichtungen entwickelt sich bis heute zum zentralen Bezugspunkt bildungspolitischer Debatten. (Seyss-Inquart 2016, 130)

Die institutionellen Angebote frühkindlicher Bildung unter dreijähriger Kinder werden überwiegend von bildungsorientierten Familien wahrgenommen, so dass für Kinder aus bildungsfernen und migrationsanderen Familien, die in geringerem Umfang frühkindliche institutionelle Betreuung in Anspruch nehmen, Ungleichheiten entstehen (Braches-Chyrek u.a. 2014, 14). Dadurch ergeben sich Fragestellungen nach der Bedeutung frühkindlicher Bildung, die im Kontext der Bildungsreformdebatte nach PISA zu Debatten zur Verbesserung der Qualität und damit einhergehend zur Einführung von Bildungs- und Erziehungsplänen (Wiener Bildungsplan, Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan, Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen) führte, in denen die Arbeit mit (Klein-)Kindern als Bildungsaufgabe formuliert und damit die Versorgung als alleinige Funktion überwunden wird (ebd.). Dabei ist zu betonen, dass Bildungspläne allein noch keine bessere Bildung darstellen (Tietze 2004 zit.n. Laewen 2006, 97).

Die herausgehobene Bedeutung bildungsorientierter Betreuungsformen geht für die meisten Kinder mit einer Institutionalisierung der Kindheit einher, indem die außerfamiliale Betreuung eine neue Dimension einnimmt. So wird die Mehrheit aller Kinder in naher Zukunft vier bis fünf Jahre in einer (vorschulischen) Kindertageseinrichtung verbringen, wodurch eine Veränderung der Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern im frühen Alter einhergeht. „Kindheitstheoretisch ist der Wechsel von der familialen zur institutionalisiert-öffentlichen Erziehung von herausgehobener Bedeutung, da mit dem Übergang von der Familie in die Institution Formierungs- und Sozialisationsprozesse einhergehen, die Kinder sozialen Ordnungen und gesellschaftliche Praxen unterstellen, die sich vom Leben in der Familie und ihren je spezifischen sozialen Milieu unterscheiden“. (Braches-Chyrek u.a. 2014, 14f)

Nicht nur aufgrund des geforderten Bildungsaspekts kommt dem Kindergarten eine enorme Bedeutung zu, wenn er der Ort ist, an dem Kinder die überwiegende Zeit des Alltags verbringen. Als institutioneller Kindheitsraum definiert der Kindergarten Handlungspraxen und soziale Ordnungen und stellt einen Lebens- und Erfahrungsraum dar, indem Kinder kulturelle Praktiken erproben und soziale und gesellschaftliche Erwartungen reproduzieren, um die soziale Wirklichkeit

zu verarbeiten. Er stellt Kinder außerdem vor die Herausforderung sich in der Gleichaltrigengruppe als Person zu behaupten und soziale Beziehungen einzugehen. (ebd. 15)

Im Kontext der Barcelona Ziele wird der Besuch von elementarpädagogischen Einrichtungen als Recht der Kinder bezeichnet mit dem Ziel unterschiedliche familiäre Lebensbedingungen im Sinne der Chancengerechtigkeit auszugleichen (Europäische Kommission 2013, 4). Als wichtigste europäische Zielvorgaben im Bereich der öffentlichen Kinderbetreuung sind die auf dem Sondergipfel von Lissabon im Jahr 2000 verabschiedeten Beschlüsse zu nennen (Blum 2011, 105). Im Jahr 2002 beschloss der Europäische Rat in Barcelona, Zielvorgaben für die Verfügbarkeit von Kinderbetreuungseinrichtungen festzulegen. Die Mitgliedsstaaten einigten sich darauf, „bis 2010 für mindestens 90% der Kinder zwischen drei Jahren und dem Schulpflichtalter und für mindestens 33% der Kinder unter drei Jahren Betreuungsplätze zur Verfügung zu stellen“. (Europäische Kommission 2013, 4)

Die „Barcelona-Ziele“ sind wesentlicher Bestandteil der europäischen Wachstums- und Beschäftigungsstrategie, die die Beschäftigungsrate junger Eltern, insbesondere der Frauen, sowie die Gleichheit zwischen Männern und Frauen erhöhen soll (Europäische Kommission 2013, 4). Ein Bestandteil davon ist der Ausbau „erschwinglicher, leicht zugänglicher und hochwertiger Kinderbetreuungseinrichtungen“ sowie die Förderung der Flexibilität und Vielfalt der Betreuungsangebote, um den Bedürfnissen und Präferenzen von Kindern und Eltern entgegenzukommen (ebd.). In Österreich findet die Formulierung der Barcelona-Ziele ihre Entsprechung in den Bund-Länder-Vereinbarungen (B-VG §15a), um den Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen zu forcieren (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 16). Die Untersuchungen zum Stand der Umsetzung der Barcelona-Ziele ergeben im Jahr 2008, dass Österreich zu den acht Mitgliedsstaaten zählt, die für die jüngere Altersgruppe (0-3 Jahre) einen Versorgungsgrad von 10% oder darunter aufweisen, wobei sie vergleichsweise geringe 0,4% des Bruttoinlandsprodukts für die frühkindliche Betreuung ausgeben. (ebd., 15) Dabei stünde die frühe Nutzung elementarpädagogischer Angebote mit einer besseren kognitiven kindlichen Entwicklung in Zusammenhang (Herzog-Punzenberger 2016, 3).

Bei den Kindern zwischen drei Jahren und dem Schulpflichtalter weist Österreich einen hohen, allerdings noch weiter vom Ziel entfernten Versorgungsgrad zwischen 70% und 85% auf. Aus den

Zahlen zum quantitativen Angebot ist nicht ersichtlich, welche Qualität - und diese ist für die positive Entwicklung der betreuten Kinder ausschlaggebend - das elementarpädagogische Angebot aufweist. Im Jahr 2010 waren trotz erster Erfolge und der Verpflichtungen für die Mitgliedsstaaten die gesetzten Ziele im Hinblick auf das Kinderbetreuungsangebot nicht erreicht. Auch 2013 sieht die Bilanz ähnlich aus, in Österreich steigt zwar das Angebot an Kinderbetreuungseinrichtungen, jedoch langsam und von einem relativ geringen Ausgangspunkt. Entgegen aller Bemühungen den quantitativen Ausbau betreffend, auch eine Betreuungsquote des Kindergartens von 100% „macht ihn noch nicht zu einer Bildungseinrichtung, das heißt zum *systemnotwendigen* Elementarbereich des Bildungssystems“ (Franke-Meyer 2015, 269). Um die Wirkung einer frühen institutionellen Kinderbetreuung auf die Chancengleichheit und die positive Entwicklung aller Kinder erreichen zu können, ist ein quantitativer Ausbau des Angebots nicht ausreichend (Klammert/Hackl u.a. 2013, 6). Eßer spricht im Zusammenhang mit der politischen Forderung nach mehr Bildung im Kindergarten vom „Bildungs-Turn“, der in Kombination mit unzureichenden strukturellen Bedingungen eine fatale Dynamik evoziere (2014, 37). Die ausschlaggebende Rolle der Qualität einer Einrichtung wird im nächsten Kapitel herausgearbeitet und mit sozialer Ungleichheit in Zusammenhang gestellt. Es wird außerdem betont, dass sich die Barcelona-Ziele nur erreichen lassen, wenn Betreuungseinrichtungen für alle sozialen Gruppen zugänglich sind (Europäische Kommission 2013, 12).

Die gewachsene Bedeutung elementarpädagogischer Bildungsangebote und deren kompensatorischen Auftrag im politischen Diskurs macht die Verabschiedung des Wiener Frühförderungsgesetzes deutlich: „Um allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das weitere Bildungs- und spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten, sollen Kinder im letzten Jahr vor der Schulpflicht zum Besuch von geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen verpflichtet werden“ (WffG 2010, §1).

Vor dem Hintergrund des gesetzlich verankerten quantitativen Ausbaus des FBBE-Angebots (vgl. B-VG § 15a) stellt sich die Frage, ob der Kindergarten zu einem Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit wird, wenngleich er den Anspruch erhebt, allen Kindern „beste Bildungsmöglichkeiten“ zu bieten. Diese Frage steht in engem Zusammenhang mit der Qualität pädagogischer Einrichtungen und den selektiven Strukturen des Bildungswesens. (Jungk 2014, 81)

## 2.1 Diversität und Kompensation sozialer Ungleichheit in Bildungskontexten

Im aktuellen Diskurs um elementarpädagogische Einrichtungen werden Bildungs- und Integrationserwartungen vor dem Hintergrund der Gewährleistung von Chancengleichheit zwischen Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten und Ethnien durch frühe institutionelle Förderung politisch adressiert. Aus bildungspolitischer Sicht sollen Kinder, deren Eltern nicht die notwendige Unterstützung leisten können, in öffentlichen Institutionen in besonderem Maße kompensatorisch gefördert werden. Dabei ist die soziale Selektivität frühkindlicher Betreuungsangebote zu berücksichtigen. Vermeintlich positive Effekte des Kindergartenbesuchs müssen unter Berücksichtigung darauf betrachtet werden, dass Kinder aus den mittleren Sozialschichten verstärkt und früher FBBE-Einrichtungen besuchen, genau diejenigen Gruppen also, deren schulische Vorteile ohnehin außer Frage stehen. (Betz 2010, 113 und 124)

Kompensatorische Erziehung durch elementarpädagogische Einrichtungen wurde erstmals in den 60er Jahren thematisiert und erfährt aktuell wieder politisches Interesse. Dabei wird von einer kompensatorischen Wirkung des Kindergartenbesuchs in Form von gezielten vorschulischen Fördermaßnahmen für Kinder aus unteren Sozialschichten und migrationsanderen Familien ausgegangen mit dem Ziel der Reduzierung von Chancenungleichheiten. Mit dem Nachweis des engen Zusammenhangs von sozialer und ethnischer Zugehörigkeit und Schulleistungen wird die Debatte um kompensatorische Erziehung wieder neu entfacht: Diskussion um pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen, verpflichtende Sprachstandsfeststellungen und Sprachförderprogramme, Einführung von Bildungsprogrammen, -plänen, Kindergartenpflicht und Gebührenbefreiung. Einheitlich sind also sehr hohe Erwartungen an eine kompensatorisch wirksame, frühe Förderung in öffentlich verantworteten Institutionen erkennbar, die einem ausbleibenden Nachweis der Wirksamkeit spezifischer Programme gegenüber stehen<sup>14</sup>. Verschiedene Studien kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich positiver Wirkungen früher Förderung (vgl. Roßbach 2005, Kratzmann/Schneider 2008, Becker/Biedinger 2006 u.a.). Becker/Lauterbach hingegen kommen zu der Erkenntnis, dass FBBE nur die Chancen einheimischer Kinder fördert, bei Kindern mit Migrationshintergrund aber nur vernachlässigbare Effekte hat, was sie auf die soziale Selektivität, mit der vorschulische Einrichtungen in Anspruch

---

<sup>14</sup> Die empirische Datenlage in Österreich ist sehr limitiert, vor allem Längsschnittstudien zur Überprüfung der postulierten Effekte fehlen.

genommen werden, zurückführen. (Betz 2010, 120-122)

Eine Langzeitstudie aus England (EPP(S)E-Studie) zum Besuch der Wirkung elementarpädagogischer Einrichtungen hingegen zeigt, dass Kinder von Eltern mit niedrigeren Bildungsabschlüssen besonders stark vom Besuch eines Kindergartens profitieren. Der Effekt des Besuchs einer qualitativ hochwertigen Einrichtung war bei ihnen größer als bei Kindern, deren Eltern hohe Abschlüsse aufweisen, besonders im sprachlichen Bereich. Sozial benachteiligte Kinder erzielen zudem in sozial durchmischten Einrichtungen bessere Ergebnisse als in sozial homogenen. Das heißt, dass es von Vorteil ist, wenn Kinder unterschiedlicher sozialer Schichten dieselbe Einrichtung besuchen. Besonders ausschlaggebend für die Entwicklung der Kinder, ist die hohe Qualität einer Einrichtung, für welche die Qualität der Interaktion zwischen Kindern und PädagogInnen eine wichtige Rolle spielt. „Können die Erwachsenen Wärme vermitteln und auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen, so entwickeln die Kinder höhere soziale Kompetenzen.“ (Herzog-Punzenberger 2016, 4)

Die Betreuungsqualität hängt in entscheidendem Ausmaß mitunter von der Qualifikation des Personals ab: Die Kompetenz der ElementarpädagogInnen zusammen mit der Qualität einer Einrichtung ist in der Lage, Kindern eine bessere sozio-emotionale und kognitive Entwicklung zu ermöglichen, als aufgrund ihrer sonstigen Ausgangsbedingungen zu erwarten wäre, was wiederum einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit darstellt. Diese Effekte wurden nur bei Einrichtungen mit hoher Qualität festgestellt. (ebd., 3-5, vgl. auch ECCE)

Daten aus verschiedenen standardisierten Testungen (BIST, PISA, PIRLS) zeigen jedoch, dass in Österreich Kinder aus benachteiligten Familien durch den Kindergartenbesuch nicht stärker profitieren als jene aus besser gestellten Familien. „Dies könnte auf unterschiedliche Qualitätsniveaus hinweisen, etwa hinsichtlich des Betreuungsschlüssels, der Aktivitäten, der konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie des sprachlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte“ (Herzog-Punzenberger 2016, 11). Außerdem stellt sich die Frage, ob das österreichische Professionsverständnis und die rechtlichen Rahmenbedingungen einer kompensatorischen Bildung für Kinder aus bildungsfernen Familien im Weg stehen, wenn durch die institutionellen Strukturen bestimmten Gesellschaftsgruppen (z.B. bestimmte Herkunftsgruppen) systematisch der Zugang verwehrt wird (ebd.).

Betrachtet man diese Befunde, so wird der Einfluss elementarpädagogischer Einrichtungen und die Bedeutung deren Qualität für die Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft deutlich. Auch hier

zeigt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen politischer Programmatik, die den kompensatorischen Bildungsauftrag elementarpädagogischer Einrichtungen proklamiert, und den strukturellen Bedingungen der Praxis, die mit großen Gruppengrößen in städtischen Kindergärten und einem Betreuungsschlüssel von bis zu 1:25 eher an Betreuung erinnert. „Die Herausbildung einer Qualitätskultur [...] stellt eine viel längerfristige Angelegenheit dar. Erfolge bilden sich nur in aufwendigen empirischen Studien ab. [...] Ein Problem wird sein, wie sich der Bildungsmehrwert zusammen mit den fortbestehenden familienbezogenen Betreuungsaufgaben nicht nur dem pädagogischen Sinngehalt nach vereinbaren, sondern auch zusammen im Kindergartenalltag organisieren lässt“ (Meyer-Franke 2015, 271).

Kennzeichnend für aktuelle Diskussionen um Bildung ist der Verweis auf Diversität (Stenger/Edelmann u.a. 2017, 9f). Die Diskurse zur Diversität in der frühen Kindheit drehen sich zum einen um die Anerkennung der unterschiedlichen Aufwuchsbedingungen von Kindern unter der Prämisse der Chancengleichheit und daraus resultierend um die Unterstützung der schulischen Entwicklung aller Kinder. Als Diversitätsdimensionen können Migrationshintergrund, besonderer Förderbedarf, Geschlechtszugehörigkeit und inzwischen immer häufiger soziale Armut genannt werden, die besondere pädagogische Reaktionen in Form kompensatorischer Maßnahmen erfordern. Solch einem pädagogischen Deutungsmuster, liegt ein Normalitätsverständnis zugrunde, das im Hinblick auf das Ziel der Chancengleichheit in pädagogischen Einrichtungen zu kurz greift. (Gramelt 2014, 451-453)

Darüber hinaus wendet sich der Diskurs um Diversität im Kontext der Frühpädagogik neben dieser kindzentrierten kompensatorischen Perspektive in den letzten Jahren vermehrt den Auswirkungen einer immer pluraler werdenden Gesellschaft und deren institutionellen Strukturen kritisch zu. Solch ein postmodernes Verständnis von Frühpädagogik erkennt Komplexität, Vielfalt und Unsicherheit als konstitutive Elemente von Kindheit an und stellt Entwicklungsverläufe nicht als entweder normerfüllend oder normabweichend dar, sondern als komplex und sozial konstruiert. Damit werden kindzentrierte kompensatorische Konzepte durch strukturkritische Ansätze erweitert, die Handlungsstrukturen und -routinen aufdecken. Der Fokus von Diskursen zur diversitätsbewussten Frühpädagogik verschiebt sich in Richtung strukturanalytischer Ansätze, die strukturverändernde Möglichkeiten und die Erweiterung professioneller Kompetenzen. (ebd., 451-454)

Diversität kann als Phänomen verstanden werden, das gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen und damit auch Bildungskontexte der frühen Kindheit stark prägt. Dieses Phänomen ist für die Betrachtung von Zugangs- und Aufnahmeprozessen in elementarpädagogischen Einrichtungen relevant, da es im Zusammenhang mit der (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten steht. (Stenger/Edelmann u.a. 2017, 9f.)

Der Diversitätsbegriff umfasst die Dimensionen der Altersmischung, des Geschlechts, des ethnischen und sozialen Hintergrunds und erkennt dabei Unterschiede als Wert frühpädagogischer Arbeit im Horizont sozialer Gerechtigkeit und Integration in einem frühen Lebensalter an. (Fhtenakis 2008, 156)

Ungleichheit im Bildungssystem ist Teil der sozialen Realität, daran wird kaum gezweifelt. Verschiedene Studien haben das Bild einer verwirklichten Chancengleichheit ins Wanken gebracht und in Erinnerung gerufen, dass die soziale Herkunft von SchülerInnen weiterhin eng mit dem Zugang zu weiterführenden Schulen und Hochschulen verbunden ist (Maaz/Baumert/Trautwein, 69).

Auch im Beitrag von Biedinger und Becker (2010) wird der Frage nachgegangen, wie es bereits zu Beginn der Schulzeit zu Nachteilen für Kinder mit Migrationshintergrund kommen kann mit dem Fokus auf die Rolle des Kindergartenbesuchs. Ausgangspunkt hierfür ist die Annahme, dass der Grundstein für Bildungsungleichheit bereits vor der Schulzeit gelegt wird. (50)

Wie bereits erwähnt, sind Merkmale der FBBE<sup>15</sup> wie Qualität der Einrichtung aber auch die soziale und ethnische Komposition ausschlaggebend für die Kompetenzentwicklung eines Kindes. Die Effekte des Kindergartenbesuchs für migrationsandere Kinder sind vor allem in dem Zugang zur Sprache des Aufnahmelandes zu sehen, wobei Dauer und Qualität der Sprachumgebung relevant sind. Die adäquate Beherrschung der Unterrichtssprache wiederum ist für den Bildungserfolg entscheidend. (ebd. 51f)

Im Hinblick auf den Spracherwerb hängt die förderliche Wirkung des Kindergartenbesuchs von der ethnischen Komposition in den Kindergärten ab. Das heißt, dass Kinder mit einer anderen Muttersprache die Sprache des Aufnahmelandes umso leichter erwerben, je mehr andere Kinder diese Sprache beherrschen und benutzen. Zudem wirkt sich eine positive soziale Komposition in der Vorschule besonders für benachteiligte Kinder positiv auf die Entwicklung aus. (ebd. 54)

---

<sup>15</sup> Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung



Im Sinne einer Erweiterung des Diskurses, indem nicht die Dispositionen der Kinder und deren Familien, sondern verstärkt die pädagogischen Institutionen und deren Zugangsbarrieren in den Blick genommen werden, rücken gesellschafts- und strukturanalytische Fragen nach den Gründen für die Chancenungleichheit im Bildungssystem in den Fokus. „Die aktuelle Herausforderung auf wissenschaftlicher Ebene besteht also darin, Forschungszugänge zu finden, die dazu beitragen, dichotome Deutungs- und Handlungsmuster aufzulösen, um somit den Weg zu ebnen für strukturelle Veränderungen.“ (Gramelt 2014, 455)

## **2.2 Frühe Bildungsentscheidung: Kindergartenwahl und Zugang**

Der Begriff der „Entscheidung“ bezeichnet im Alltagssprachlichen Verständnis eine Handlungssituation, in der eine Person sich darauf festlegt, eine von mehreren Optionen zu bevorzugen, die nicht gleichzeitig wahrgenommen werden können. In diesem Zusammenhang steht auch der Begriff der Wahl und die Betrachtung der jeweiligen Bedingungen, unter denen eine Entscheidung gefällt wird. Die Entscheidung trägt entweder das individuelle Subjekt mit seinen persönlichen Motiven oder das kollektive Subjekt in Form von Institutionen unter der Verwendung von Modi der Entscheidungsfindung und festgelegten Verfahrensabläufen (Aufnahmeverfahren, Anmeldung usw.), an denen „Gate-Keeper“ unterschiedlicher Art beteiligt sind. Dabei ist die Situation, in der eine Entscheidung getroffen wird, im Hinblick auf die Kontexte relevant, also die jeweils gegebenen strukturellen und kontingenten Bedingungen als auch im Hinblick auf die zeitliche Qualität. (Dausien 2014, 41f)

Beziehen sich Entscheidungen auf Bildungswege von Kindern, spricht man von Bildungsentscheidungen, die in den meisten Fällen von anderen (meist Eltern und Gate-Keepern) getroffen werden. Das Thema der Bildungsentscheidungen nimmt in der aktuellen Bildungsforschung einen wichtigen Platz ein, da sie für die Reproduktion von sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem relevant sind. An diesen Übergängen „kommt es zu einer Situation der Wahl zwischen unterschiedlichen Optionen, die als weitreichende Weichenstellung für die Bildungsbiographie und spätere gesellschaftliche Platzierung gesehen wird“. Die meisten Studien zu diesem Thema beziehen sich auf institutionelle Übergänge zwischen Grundschule und weiterführender Schule oder zwischen Sekundarstufe und Beruf mit der Annahme, dass die

Übergänge und deren Bewältigung nicht nur von individueller Relevanz sind, sondern auch gesellschaftlich bedeutend sind dadurch, dass sie die Entstehung von Bildungsungleichheiten begünstigen. (Dausien 2014, 43)

Die Wahl der weiterführenden Schule beeinflusst in weiterer Folge die spätere sozioökonomische Position stark mit (ebd.). Kindergärten unterscheiden sich bezüglich zahlreicher Merkmale, die einen Einfluss auf das kindliche Lernen haben können, so dass auch die Wahl einer konkreten elementarpädagogischen Einrichtung von großer Bedeutung ist, betrachtet man diese als frühe Bildungsentscheidung der Eltern (Becker 2010, 18). Davon ausgehend und in Zusammenhang mit den in Kapitel 2.1 skizzierten Auswirkungen, die frühkindliche Bildung auf die Schullaufbahn und spätere (kognitive) Entwicklung eines Kindes hat, wobei von der Qualität einer Einrichtung abhängt, ob insbesondere für Kinder aus migrationsanderen Familien ein positiver bzw. kompensatorischer Effekt entsteht, wird die Relevanz der Wahl einer geeigneten elementarpädagogischen Einrichtung noch deutlicher. Die Reproduktion von Bildungsungleichheiten ist folglich dann gegeben, wenn die ungleichen Bedingungen, die unter anderem durch Migration für ein Kind entstanden sind, nicht durch den Besuch einer frühen Bildungseinrichtung ausgeglichen werden. Maßgeblich entscheidend dafür sind die Wahl und der Zugang zur Einrichtung.

Neben den individuellen Motiven, Emotionen, Erfahrungen und Bewertungen auf Seiten des entscheidenden Subjekts beeinflussen gesetzliche Regulierungen, institutionelle Vorgaben und Praktiken die Wahlmöglichkeiten. Diese Faktoren werden im Konzept der Bildungsentscheidung als Randbedingungen betrachtet, unter denen die Entscheidung nach rationalen Kriterien getroffen wird. In weiterer Folge wird angenommen, dass Bildungswege durch persönliche rationale Entscheidungen gestaltet werden. Folgt man Bourdieus Annahme der „biographischen Illusion“, muss man davon ausgehen, dass Bildungsentscheidungen jedoch kein Resultat rationaler Abwägung und Bevorzugung einer von mehreren Optionen sind, sondern eine „Wahl des Schicksals“. Damit meint er den Umstand der objektiven Chancenstrukturen, durch die Eltern in ihrer (Schul-)Wahl, die meist mit der Präferenz ihrer Kinder übereinstimmt, eingeschränkt sind, indem sie sich gemäß den Zwängen entscheiden, denen sie unbewusst unterworfen sind und deutet damit auf den Zusammenhang zwischen sozialer Position und (Selbst-)Deutung der Subjekte hin. Die Vorstellung der „Bildungsentscheidung“ als rationale Wahl und die zeitdiagnostische These

des Wandels der „Normalbiographie“ hin zur „Wahlbiographie“ wird also durch Bourdieus Konzept in Frage gestellt. (Dausien 2014, 43f)

Die Annahme, dass die Freiheit des Individuums in den klassischen Modellen der Bildungsentscheidung und den rational-choice-Theorien überschätzt wird und Biographie ein „relationales Konzept“ ist, das durch gesellschaftliche Verhältnisse im sozialen Raum konstruiert wird, erhöht einmal mehr das Interesse an den strukturellen Bedingungen des elementarpädagogischen Zugangs und wirft einen anderen Blickwinkel auf die Aufnahmeprozesse in elementarpädagogischen Einrichtungen sowie auf die Wahl einer solchen Einrichtung durch Eltern (ebd., 45f). Für die in Kapitel 5 beschriebene Analyse der Aufnahmeprozesse in elementarpädagogischen Einrichtungen scheint ein dialektischer Begriff der Bildungsbiographie zielführend, bei dem Bildungsprozesse „in der Relation zwischen gesellschaftlichen (Ungleichheits-)Strukturen und individuellen Erfahrungs- und Deutungsstrukturen“ betrachtet werden (ebd., 46). Dieser Dialektik wurde in der empirischen Untersuchung dahingehend versucht gerecht zu werden, indem beide Seiten beleuchtet werden: die gesellschaftlichen Strukturen, in deren Spannungsfeld die Kindergruppen verortet sind und die individuellen Entscheidungsstrukturen auf Seiten der befragten Eltern.

Nach Brake und Büchner (2012, 131) bestehen beim ersten Bildungszugang soziale Ungleichheiten, die mit der Berufstätigkeit der Mutter in Verbindung stehen. Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen nutzen demnach eine institutionelle Betreuung ihrer Kinder früher und häufiger. Neuere empirische Analysen (u.a. Büchner, Spieß 2007 und Geier, Riedel 2009) interessieren sich für die Bildungsbeteiligung der unter Dreijährigen. Der Besuch dieser ist stärker an die Berufstätigkeit beider Elternteile gebunden und daher selektiver als der Kindergartenbesuch ab drei Jahren, der fast schon zur kindlichen „Normalbiographie“ gehört (Fuchs-Rechlin/Bergmann 2014, 96). Der Zusammenhang zwischen hohen Bildungsabschlüssen oder Berufstätigkeit von Eltern mit der Inanspruchnahme von institutioneller Bildung steht allerdings im Widerspruch zur sozialkompensatorischen Zielbestimmung und damit auch zum deklarierten Anspruch der Chancengerechtigkeit.

Die Publikationen zu den Empfehlungen der Europäischen Kommission beinhalten auch Fragen nach dem Zugang zu Betreuungsplätzen, wobei Finnland, Dänemark und Schweden als die einzigen Länder positiv hervorgehoben werden, in denen ein Rechtsanspruch auf einen

Betreuungsplatz existiert (Europäische Kommission 2003). In Deutschland besteht bereits seit 1996 Anspruch auf einen Halbtagsbetreuungsplatz ab dem dritten Lebensjahr und in Österreich ein Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung durch das verpflichtende letzte Kindergartenjahr festgelegt ist.

In Wien werden bei der Vergabe öffentlicher Kindergartenplätze Kinder bevorzugt, deren Eltern berufstätig sind, so dass der erwünschte sozialkompensatorische Effekt nicht sichergestellt wird, da Kinder aus sozial schwachen Familien häufig nicht das Kriterium der Berufstätigkeit beider Eltern erfüllen. Die Anwendung von Vorrangkriterien können bei einem Mangel an Betreuungsplätzen speziell für Kinder mit nicht arbeitenden Elternteilen eine Benachteiligung darstellen (Europäische Kommission 2013, 13). Gerade im Hinblick auf eine heterogene Gruppenzusammensetzung, wäre ein freier Zugang ohne Selektion nach solchen Kriterien wünschenswert, gerade weil auf Basis des Bundesländerübergreifenden BildungsrahmenPlans „Unterschiedlichkeit als positiver Wert angesehen“ wird (Charlotte Bühler Institut 2009, 12). Der Umgang mit diesen Unterschieden sollte laut Wiener Bildungsplan durch die „Aufnahme aller Kinder im Kindergarten, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihrer physischen und psychischen Eigenart“ begünstigt werden (MA 10 2006, 31).

### 2.3 Gate-Keeping

Die meisten Übergänge im Lebensverlauf zwischen sozialen Positionen müssen mit Gatekeepern verhandelt werden. Entscheider können als Gatekeeper bezeichnet werden, die bei Statuspassagen über die Verteilung und Auswahl von Status entscheiden (Behrens/Rabe-Kleberg 2000, 102f). Die in dieser Arbeit relevante Statuspassage ist die des Übergangs eines Kindes von seiner Familie in eine elementarpädagogische Einrichtung und somit in das Bildungssystem, wodurch das Kind eine neue soziale Position erhält (ebd.). Während die Position in der Familie durch Generation, Geschlecht und Alter biologisch vorgegeben ist, handelt es sich hier um einen erworbenen Status (Rihs 2016, 85).

Als Gatekeeper kann grundsätzlich jede Person fungieren, Eltern ebenso wie Vorgesetzte, GutachterInnen oder RepräsentantInnen von Organisationen. In dem Versuch, das Handeln von Institutionen besser zu verstehen, kann Gatekeeping gleichzeitig von innen und von außen

betrachtet werden. Von außen betrachtet, treffen Gatekeeper Zugangsentscheidungen und regeln damit Statuspassagen und ihre Verkettung im Lebensverlauf. Von innen betrachtet, beeinflussen sie Gruppen durch die Bestimmung ihrer Zusammensetzung. (Behrens/Rabe-Kleberg 2000, 109)

Gatekeeper benutzen Kategorien, die entweder als in der Motivstruktur der Handelnden verankert oder als verinnerlichte determinierende Normen verstanden werden können. Alternativ dazu können die Kategorien auch als Ressourcen des Handelns betrachtet werden als Begründungs- und Darstellungsmöglichkeiten, auf die Gatekeeper bei Bedarf zurückgreifen können. (ebd., 113)

Behrens und Rabe-Kleberg (2000, 108-120) unterscheiden vier Typen von Gatekeepern, die sich aufeinander beziehen und in unterschiedlichen Dichte- und Formalisierungsgraden interagieren. Im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit bleibt aufzuzeigen, inwiefern die im Rahmen von Aufnahmeverfahren elternverwalteter Kindergruppen involvierten Personen in dieses Konzept eingeordnet werden können.

Gatekeeper können nicht nur als einfache VertreterInnen der Interessen einer Institution betrachtet werden, sie verfügen darüber hinaus auch über bestimmte Handlungsspielräume und -freiheiten. Ihnen kommt „Entscheidungsautorität“ zu, weil sie unterschiedliche, zeitabhängig variable inhaltliche Anforderungen miteinander aussöhnen müssen. Institutionelle Gatekeeper müssen sich an bestimmte Strukturen und organisationsinterne Regelungen halten, strukturieren aber auch selbst mit, indem sie über exklusives Wissen und Entscheidungsmöglichkeiten verfügen. (Struck 2001, 37ff)

In den Kindergruppen gibt es meist ein oder zwei Kontaktpersonen, die den Erstkontakt mit interessierten Eltern aufnehmen und gegebenenfalls Besichtigungstermine vergeben. Diese Gatekeeper wirken bedeutend am Aufnahmeprozess mit und verfügen über exklusives Wissen: die Information darüber, wie viele Plätze neu besetzt werden sollen und welche impliziten Kriterien für die Aufnahme interessierter Familien angewandt werden. Sie gestalten den formalen Teil des Verfahrens der Platzvergabe mit. Welche Strukturen, Logiken und Prozesse im Konkreten wirken und welche Kriterien möglicherweise angewandt werden, ist Teil der forschungsleitenden Frage und wird in den Ergebnissen der Untersuchungen umfassend dargestellt (Kap. 5).

### 3 Elementarpädagogische Einrichtungen in Wien

Das folgende Kapitel beinhaltet einen Überblick über die aktuell in Wien bestehende Betreuungslandschaft und einen kurzen Abriss ihrer Entstehung einhergehend mit der Beschreibung der gesetzlichen Rahmenbedingungen.

Die erste gesetzliche Rahmung erhält der Kindergarten in Österreich mit dem Reichskindergartengesetz von 1872 (RKGG), indem sowohl die familienergänzende als auch die schulvorbereitende Funktion des Kindergartens festgelegt wird. Das Gesetz zur Regelung des Wiener Kindertagesheimwesens (WKTHW 1967) legt den Fokus der Kindertagesbetreuung auf Pflege, Aufsicht, Beschäftigung und Förderung. Mit dem Wiener Kindertagesheimgesetz (WKTHG 2003) wird der Bildungsaspekt gesetzlich verankert. (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 16).

Die institutionelle Kleinkinderbetreuung in Österreich nimmt mit der Eröffnung der ersten Kinderbewahranstalt 1828 ihren Anfang und steht im Zusammenhang mit Veränderungen in der Familienstruktur Ende des 18. bzw. Anfang des 19. Jahrhunderts und dem Eintritt der Frauen in die industrielle Produktion im Zuge der Industrialisierung. Die Bewahranstalten verfolgten ökonomische, soziale und religiöse Motive und dienten der Erziehung zu Gehorsam und Frömmigkeit. 1863 folgte in Wien die Gründung des ersten Kindergartens nach Friedrich Fröbel (1782-1852), der vorwiegend als pädagogische Einrichtung mit Hinblick auf geistige Entfaltung und Entwicklung des Kindes konzipiert und für Kinder sozial begünstigter Familien zugänglich war. (Starting Strong 2004, 13)

Im politischen Diskurs über vorschulische Betreuungseinrichtung in Wien wird der Bildungsaspekt seit den 1990er Jahren zunehmend hervorgehoben (Seyss-Inquart 2016). Die Fokussierung auf die Bildungsarbeit findet sich auch im Nationalen Bildungsbericht von 2009 wieder, wenn es heißt: „Das Hauptanliegen der pädagogischen Arbeit in institutionellen Einrichtungen der FBBE besteht – im Anschluss an und in Ergänzung zu den informellen Bildungsprozessen in der Familie und bei Tageseltern – im gezielten Aufbau von Kompetenzen, welche Kinder zur Bewältigung ihrer Lebenssituation benötigen“ (BIFIE und BMUKK 2009, 19). Mit der Einführung des „Wiener Frühförderungsgesetzes“ 2010 wird der Besuch von „geeigneten institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“ im letzten Jahr vor der Schulpflicht für alle Kinder verpflichtend

und dem Unterrichtsjahr nach Schulgesetz gleichgesetzt. Damit wird der Fördergedanke in der Formulierung auf alle Kinder ausgeweitet, „unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft“ (WfFG 2010, 1). Die Verabschiedung des WfFG 2010 zeigt einmal mehr die programmatische Hervorhebung des Bildungsaspekts, indem der Fokus elementarpädagogischer Einrichtungen von ihrer ehemals familienergänzenden Funktion auf die Schulvorbereitung gerichtet wird.

Die eingangs beschriebene politische Intention, die Aufgaben von elementarpädagogischen Einrichtungen von Betreuung auf Bildung umzustellen, soll mit der Erstellung und verpflichtenden Umsetzung von Bildungsplänen und Programmen realisiert werden (Laewen 2006, 97). Mit dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (2009) und dem Wiener Bildungsplan (2006) sind detaillierte Richtlinien auch für die elternverwalteten Kindergruppen vorgeschrieben.

### **3.1 Die Kinderladenbewegung und die Entstehung elternverwalteter Kindergruppen**

In diesem Kapitel werden als Grundlage für das Verständnis der Organisationskultur der elternverwalteten Kindergruppen ihre Entstehungsbedingungen und Besonderheiten in Österreich skizziert.

Das mangelhafte Angebot der institutionellen vorschulischen Bildung und das gesellschaftspolitische Klima führen Ende der 1960er Jahre zur Entstehung der Kinderläden in Deutschland (Iseler 2009, 23f). Im Rahmen der Studentenbewegung in Berlin wurde erstmals eine Möglichkeit zur Kinderbetreuung an der Technischen Universität Berlin geschaffen, um den Frauen eine aktive Beteiligung an den politischen Debatten zu sichern. Darauf folgten die ersten Gründungen von Kinderläden in gewerblichen Räumen, die dieser Initiative den Namen gaben (Zietzschmann 1980, 5).

Richter (1978) beschreibt die Elterngruppen der Kinderläden als Gruppen von engagierten jungen Leuten, die sich zum Ziel gesetzt hatten, einen Beitrag zur Änderung gesellschaftlicher Strukturen zu leisten (45). Initiatorinnen der ersten Kinderläden waren Frauen, die sich auch in der linkspolitischen Bewegung noch nicht gleichgestellt fühlten und die Kinderbetreuung als Selbsthilfe sahen, aber auch als Gelegenheit für ihre Kinder, echt soziale Kontakte außerhalb der Familie zu entwickeln. Die Verantwortung für das „Kinderkollektiv“ sollte gegen die Isolation der

Frauen wirken und ihnen gleichzeitig mehr Freizeit für politisches Engagement ermöglichen. (Köpl 1983, 4)

Das pädagogische Konzept dieser Gruppen war geprägt von starkem Engagement, der Ablehnung direktiven Verhaltens sowie der Wertschätzung und anregenden Förderung des Kindes als manifeste Elemente (Zietzschmann 1980, 21). Zur Gründungszeit stand die Kinderladenbewegung unter dem Motto mehr Gerechtigkeit und weniger soziale Selektion, wodurch Forderungen nach Bildungschancen für alle Kinder und die vorschulische Erziehung in den Blick gerieten (Iseler 2009, 25). Der Umstand, dass das Bildungssystem dieser Zeit soziale Klassen reproduziert und der erreichbare Bildungsabschluss offenbar stark von der sozialen Lage des Elternhauses abhängt, wird politisch skandalisiert und die Forderung nach Chancengleichheit unabhängig von der Herkunft eines Kindes formuliert (ebd.). Die Möglichkeit, individuell auf die Kinder einzugehen, ist in den traditionellen Kindergärten schon durch Gruppengröße (bis zu 40 Kinder), räumliche Situation und mangelnde Qualifikation des Betreuungspersonals sehr begrenzt und die pädagogischen Ziele von Gehorsam und Anpassung an die Gesellschaft stimmten darüber hinaus nicht mit den Vorstellungen gesellschaftspolitisch engagierter Eltern überein (ebd.). Zentrales Anliegen der ersten Kinderläden ist die Ablehnung eines im damaligen Kindergarten üblichen autoritären Erziehungsstils mit dem Versuch einer repressionsfreien Erziehung, um den Kindern die Fähigkeit zur Selbstregulierung ihrer Bedürfnisse zu vermitteln (Zietzschmann 1980, 5f). Ziel der frühen Kinderläden ist sowohl ein größeres individuelles Glück der Kinder als auch eine veränderte Gesellschaft. Formal werden die Gruppen als Verein organisiert, dessen Mitglieder sich aus den jeweiligen Eltern zusammensetzen, deren Kinder aktuell die Kindergruppe besuchen. Der Vorstand des Vereins führt Verhandlungen um Fördermittel, übernimmt die rechtliche Rolle des Arbeitgebers für die pädagogischen Angestellten und erstellt teilweise das Leitbild des Vereins. (ebd. 28)

Die politische StudentInnenbewegung im Wien der sechziger und siebziger Jahre war weniger radikal als die deutsche, knüpfte aber an die antiautoritär-sozialistische Bewegung an (Köpl 1983, 9). In Anlehnung an die deutschen Kinderläden, die in Berlin im Jahre 1968 als Folge von Unzufriedenheit über das pädagogische Modell herkömmlicher Kinderbetreuungseinrichtungen und dem Streben nach Gleichberechtigung der Frauen gegründet wurden, entstand ein Jahr später, 1969, das erste „Wiener Kinderkollektiv“ (Weber 1980, 13). Als Grundprinzipien galten Freiheit



und Selbstregulierung (ebd. 13f). Großen Wert wurde auf die Förderung bestimmter Merkmale sozialen Verhaltens, wie etwa das rationale Lösen von Konflikten und Rücksichtnahme, sowie auf freie Triebäußerung und Achtung vor dem Kind gelegt. Die Elterngruppe bestand fast ausschließlich aus AkademikerInnen (Köpl 1983, 9). Die Mitarbeit der Eltern war von Anfang an Teil des Modells: Eltern unterstützen die BetreuerInnen im Alltag, begleiten sie zu Ausflügen, kochen, putzen und übernehmen auch Erziehungsarbeit. Die Handhabung von internen Problemen in der Elterngruppe, die Umsetzung von demokratischen Entscheidungen, die ständige Suche nach Räumlichkeiten durch die fehlende öffentliche Unterstützung und Uneinigkeit im Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen von Kindern führen nach dreijährigem Bestehen zur Auflösung. (Helber-Treipl 2001, 54-57)

Ein Teil der Elterngruppe und BetreuerInnen sind 1971 MitbegründerInnen des „Zweiten Wiener Kinderkollektivs“. Zentrales Anliegen war die Veränderung des öffentlichen Bewusstseins im Hinblick auf den öffentlichen Bereich der Kindererziehung. Aus den Fehlern der ersten deutschen Kinderläden, die das Prinzip der antiautoritären Erziehung lebten, hat man in Wien Konsequenzen gezogen und das Setzen von Grenzen als wichtig erachtet sowie die Rolle der Betreuungspersonen als Orientierungsinstanz hervorgehoben. (Köpl 1983, 12)

Das Kinderkollektiv war als Alternativmodell gedacht, das beweisen sollte, dass repressionsfreie Erziehung möglich sei und dadurch Vorbildwirkung auf die institutionelle Erziehung nehmen. Aufklärungsarbeit in der Öffentlichkeit in Form von Diskussionsvorträgen und Filmvorführungen sollten eine Veränderung bewirken. Rückblickend musste festgestellt werden, dass der Modellcharakter der Kinderkollektive ausblieb, da die Umgebung und Behörden mit Ablehnung statt Nachahmung reagierten. Das alternative Modell, das ursprünglich auch der arbeitenden Bevölkerung zugänglich sein sollte, blieb also nur einem kleinen, ohnehin schon privilegierten Teil der Bevölkerung vorbehalten. Dennoch ermutigte die Arbeit der ersten Wiener Kinderkollektive in der Folge viele Eltern, selbst ähnliche Gruppen zu gründen und führte schließlich dazu, dass diese „Alternativgruppen“ von der Öffentlichkeit gesehen und unterstützt wurden. (Spielhofer 1974, 10; Köpl 1983, 16; Weber 1980, 14f)

Außerdem löste die Kritik am Kindergarten eine Debatte um bestehende materielle und organisatorische Mängel des öffentlichen Kindergartens aus (z.B. schlechte räumliche Ausstattung, große Gruppen), die eine Reihe verschiedener Reformansätze mit speziellen Schwerpunktsetzungen

Anfang der siebziger Jahre hervorbrachte. In diesem Zusammenhang entsteht erstmals der Impuls durch den Ansatz der kompensatorischen Erziehung, von der man sich eine Möglichkeit zur Verwirklichung von Chancengleichheit für sozio-kulturell benachteiligte Kinder erhoffte. (Zietzschmann 1980, 18)

Ab 1976 entstehen einige Kinderläden (z.B. Kinderladen Hütteldorf) aber auch die ersten „Kindergruppen neuen Typs“, die sich in ihrer Arbeit vom explizit politischen Erziehungsanspruch distanzieren und sich dagegen inhaltlich stärker als individuell-emanzipatorisch definierten. Die Zahl der Kindergruppen stieg in der Zeit stetig an, 1979 gibt es 14 Kindergruppen in Wien. Der Selbstorganisationsprozess als solcher bildete den Schwerpunkt der Reflexion der Gruppen, wodurch das Verhältnis zwischen Eltern und Betreuungspersonen, Kompetenzverteilung und Verantwortungsstrukturen stark thematisiert wurden. Das antiautoritäre Konzept wurde in den meisten Gruppen überwunden. Lediglich der Anspruch nach Selbstbestimmung in Bezug auf die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern, Kinder und BetreuerInnen fand weiterhin in der demokratischen Organisationsform ihren Niederschlag. Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit ist das Wohlbefinden und die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder. Die Veränderung der sozialen Basis der Kindergruppenbewegung und die gestiegenen Erwartungen an eine zuverlässige Betreuung führten zu klaren Strukturen und in weiterer Folge zu einer zunehmenden Professionalisierung. Ab 1977 gab es gemeinsame Aktivitäten der Wiener Kindergruppen, bei denen Vernetzung und Erfahrungsaustausch stattfand sowie der Versuch gemeinsamer Öffentlichkeitsarbeit und Verhandlungen mit der Gemeinde Wien über Fördergelder. Parallel zu diesen internen Prozessen wurde auf der gesellschaftlichen Ebene der Mangel an Kinderbetreuungsplätzen überhaupt deutlich, im Kontext mit steigender Berufstätigkeit der Frauen. Anfang der 1980er Jahre stellte sich die Kindergruppenbewegung mit gewachsenem Selbstbewusstsein der Diskussion um eine Gleichstellung mit anderen Kinderbetreuungsmodellen und der Forderung nach finanzieller Grundsicherung bei Beibehaltung ihrer spezifischen Organisations- und Arbeitsweise. (Weber 1991, 17; Fitzka-Puchberger 1991, 154ff)

In Zusammenarbeit mit der Abteilung für Frauenangelegenheiten im Sozialministerium wurde eine Förderungsmöglichkeit entwickelt, bei der die Arbeitsmarktverwaltung für drei Jahre 50% der Lohnkosten des Betreuungspersonals übernahm. Mit der Bedingung einer Pflegestellenbewilligung

für Tagesmütter/-väter vom Jugendamt (heute MA 11) konnte eine gewisse Kontrolle „des Alternativen“ erreicht werden. (ebd., 156; Helber-Treipl 2001, 21)

Nach der Gründung des Dachverbands der Wiener Kindergruppen 1980 mit den Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit, der Verteilung von Subventionen und des Informationsaustauschs folgte 1987 die Gründung des Bundesdachverbandes österreichischer Elterninitiativen (BÖE) als zentrale Koordinationsstelle der lokalen Initiativen der Bundesländer. Der Bundesverband erreicht in fast allen Bundesländern eine Verankerung der Kindergruppen im Jugendwohlfahrtsgesetz ab 1989. (Weber 1980, 17; Fitzka-Puchberger 1991, 20f)

Mit dem Anwachsen der Kindergruppen-Bewegung in die Breite veränderte sich ihr Selbstbewusstsein und ihre Wahrnehmung durch die Öffentlichkeit hin zu einer echten dritten Möglichkeit zwischen institutioneller Betreuung und der Tagesmütter-Lösung (Fitzka-Puchberger 1991, 20f).

1987 gab es bereits 30 Kindergruppen, deren Anzahl bis 1998 auf ca. 43 Kindergruppen ansteigt und sich dann auch aufgrund der „subventionsmageren“ Jahre - 1998 werden die Förderungen von Seiten des Arbeitsmarktservice und der Gemeinde Wien gekürzt - was die Schließung mehrerer Kindergruppen nach sich zieht, seit 1999 bis 2008 auf 35 eingependelt hat. Ziel der neuerlichen Förderverhandlungen war eine Angleichung der Fördersumme an die Höhe, mit der ein Kindergartenplatz gefördert wird. Seit der Umstellung des Fördersystems 2009 boomen nicht elternverwaltete Kindergruppen – allerdings gibt es nach wie vor nur ca. 60 elternverwaltete Kindergruppen. (Dachverband Wiener Kindergruppen 2019<sup>2</sup>, 1)

### **3.2 Kindergruppen heute in Wien**

Die im zweiten Kapitel erwähnten Barcelona-Ziele zeigen auch im Kontext der österreichischen elementarpädagogischen Bildungs- und Betreuungslandschaft ihren Niederschlag in der Verabschiedung zweier Gesetze, um die geforderten Ziele zu erreichen: der Gebührenbefreiung des Kindergartenbesuchs 2009 sowie der Einführung eines österreichweit verpflichtenden letzten Kindergartenjahres 2010/2011. Beide Maßnahmen zusammen führten zu einer stark erhöhten Nachfrage nach Plätzen für Vorschulkinder, die mit dem damals zur Verfügung stehenden Pensum an Betreuungsplätzen nicht gedeckt werden konnte, so dass die Zahl insbesondere von

Kindergruppen steigt, die einen Teil des gewachsenen Bedarfs bedienen. Der rechtliche Rahmen, der ursprünglich den elternverwalteten Kindergruppen organisierte Kindertagespflege in Kleingruppen ermöglichte und geringere Anforderungen beinhaltete, wurde nun vermehrt für andere Strukturen genutzt: Betreibervereine und Privatpersonen gründeten oft mehrere Kindergruppen in einem Gebäude oder Stadtteilen. Dies war möglich, da das Gesetz keine Regelung in Bezug auf die Elternverwaltung oder die Organisation der Trägerschaft beinhaltete. Da der Ausbau der Kinderbetreuungskapazitäten weiter forciert wurde, nahm die Stadt Wien dieses Angebot wahr und stellte auch Fördergelder hierfür zur Verfügung. Zugleich bedeutete der Zuwachs an den schnell gegründeten Kindergruppen auch, dass mehr Personen mit niedrigerem Ausbildungsniveau in den Einrichtungen arbeiteten. „Dies führte insgesamt zu einer Veränderung der Kinderbetreuungslandschaft in Wien, die bislang so allerdings noch nicht systematisch erforscht wurde“. (Hover-Reisner/Schluß et al. 2017, 6)

Im Laufe der Zeit wandeln sich auch die elternverwalteten Kindergruppen: es gibt stabile Rahmenbedingungen, die den behördlichen Erwartungen weitestgehend nachkommen, die pädagogischen Ziele werden den Erwartungen potentieller Neumitglieder angepasst. Kindergruppen sind Übungsfeld für Kommunikation und den Umgang mit Konflikten. Iseler (2009, 331) bezeichnet Kindergruppen als „Selbstläufer“, die durch systemisches Prozessieren relativ unabhängig von einzelnen AkteurInnen, die durch die wechselnde Elternschaft nicht konstant sind, fortbestehen. Sie sieht die Erklärung für das Überleben der Kindergruppen selbst in schwierigen Zeiten in einer Kombination aus Stabilität und Veränderung. Die gesellschaftlichen Bedingungen haben sich seit der hier dargestellten Gründungsphase der ersten elternverwalteten „Kinderläden“ verändert und mit ihnen das Feld der elementarpädagogischen Einrichtungen.

Die Kinderanzahl in den Gruppen liegt heute bei maximal 14 Kindern von meist 2-6 Jahren (gelegentlich auch jüngere oder ältere Kinder), die von KindergruppenbetreuerInnen betreut werden. Die Räumlichkeiten sind eigens für die Ganztagesbetreuung der Kinder privat angemietete Wohnungen. Für die Instandhaltung der Räumlichkeiten sowie für alle inhaltlichen und vereinspezifischen Aufgaben werden Verantwortliche aus der Elterngruppe gewählt. Kindergruppen sind in gemeinnützigen Vereinen organisiert, deren genaue Vereinsstruktur in den jeweiligen Statuten der einzelnen Kindergruppe festgelegt ist. Allen gemeinsam ist, dass für den

Erhalt der Förderung durch die MA 10 der Vorstand aus Obleuten, KassierIn und SchriftführerIn bestehen muss. (Verein Wiener Kindergruppen 2019, 1)

### 3.2.1 Gesetzliche Grundlagen

In Wien bildet das Wiener Kindergartengesetz (WKGG 2013) den juristisch verbindlichen Maßstab für den Kindergarten. Die gesetzlichen Grundlagen für die Gründung und den Betrieb einer Kindergruppe sind in Österreich je nach Bundesland unterschiedlich geregelt. Rechtsträger von Kindergruppen benötigen für das Anbieten und Ausüben der Tagesbetreuung eine Bewilligung des Magistrates. (MA 11 2013, 7)

Während der Kindergarten in Österreich die erste gesetzliche Rahmung mit dem Reichskindergartengesetz von 1872 (RKG) erhält, wurde die rechtliche Absicherung der Kindergruppen in Wien mit dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBG) erstmals im Jahr 2001 gewährleistet, das die außerfamiliäre und außerschulische Betreuung von Kindern im Alter bis zu 16 Jahren umfasst: „[...] Die Betreuung beinhaltet die altersspezifische Förderung der Tageskinder nach allgemein anerkannten wissenschaftlichen Erkenntnissen der Pädagogik und nach den Grundsätzen der gewaltlosen Erziehung. Sie hat in Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zu erfolgen. [...]“ (§ 2)

Die Tagesbetreuung von Kindern in einer Kindergruppe in Wien unterliegt den Bestimmungen des Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBG) und der Wiener Tagesbetreuungsverordnung (WTBVO), die beide im Oktober 2001 in Kraft traten und seitdem mehrfach novelliert wurden. Damit wird für Tageseltern und Kindergruppen eine gemeinsame, von der Kindergartengesetzgebung getrennte Gesetzesgrundlage geschaffen, die Eltern durch die Organisationsform der Elternverwaltung ermöglicht, die Verantwortung für die Entwicklung ihrer Kinder in Zusammenarbeit mit den Betreuungspersonen wahrzunehmen (Hover-Reisner/Schluß 2017, 19).

Im Rahmen des Modells „Beitragsfreier Kindergarten“ tritt die Stadt Wien in Kooperation mit privaten elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, um die „Verfügbarkeit auch kurzfristig benötigter Plätze, insbesondere für Kinder im verpflichtenden Kindergartenjahr, Geschwisterkinder, Kinder von Alleinerziehenden und Berufstätigen, aber auch bei akuten

familiären Notsituationen“ zu gewährleisten. Im Zuge dessen werden die Elternbeiträge für private elementarpädagogische Einrichtungen von allen 0-6-jährigen Wiener Kindern gefördert. Im Gegenzug verpflichten sich die geförderten Einrichtungen zur Einhaltung der Prinzipien und Grundsätze des Wiener Bildungsplans und des bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans sowie der gesetzlichen Vorgaben für den Betrieb einer elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtung. (MA 10 2014, 1-4) Die meisten elternverwalteten Wiener Kindergruppen sind im Trägerverein „Wiener Kindergruppen“ organisiert, der für seine Mitgliedsgruppen den Fördervertrag mit der Stadt Wien eingeht und sich für deren finanzielle Absicherung und weitere Förderung engagiert. Zudem unterstützt er seine Mitgliedsgruppen durch administrative Entlastungen, die Bereitstellung von Qualitätsstandards und die Vernetzung untereinander sowie mit Institutionen und Behörden (Verein Wiener Kindergruppen 2018<sup>2</sup>).

Inhaltliche Vorgaben erhalten die Kindergruppen in Form des Wiener Kindergartengesetzes (WKGG) LGBl Nr. 27/2013, der Wiener Tagesbetreuungsgesetz (WTBG) LGBl Nr. 73/2001 sowie des Wiener Bildungsplans, wonach die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes und seiner Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft und Unterstützung in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte, nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik im Mittelpunkt steht. (Allg. Förderrichtlinie 2014, 4)

### 3.2.2 Eltern(mit-)arbeit und Elternverwaltung

Bereits in den Anfangsjahren der elternverwalteten Kindergruppen war die Zusammenarbeit von Eltern und BetreuerInnen sehr intensiv und noch immer wird Elternmitarbeit als tragendes Element von elternverwalteten Kindergruppen beschrieben, durch das sie sich von herkömmlichen Kinderbetreuungseinrichtungen unterscheiden. Für selbstorganisierte Kindergruppen ist Elternmitarbeit nicht nur gewünscht, sondern für das Bestehen und den Betrieb der Gruppe als notwendig erachtet. (Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen 2019<sup>2</sup>, 1) Die Eltern der Kinder haben in den elternverwalteten Kindergruppen eine aktive Rolle: sie bilden den Vereinsvorstand, sind für die Finanzen zuständig, tragen die Verantwortung für die Organisation des täglichen Betriebs (Verpflegung, Reinigung, Instandhaltung der Räumlichkeiten) und sind in alle Entscheidungsprozesse eingebunden. Durch die Elternverwaltung entsteht ein enger Kontakt

untereinander und zum pädagogischen Team, so dass eine allgemeine Vertrautheit vorherrscht, die den Kindern einen fließenden Übergang zwischen Kindergruppe und Familie ermögliche. Der Dachverband der Wiener elternverwalteten Kindergruppen hat Kriterien und Standards für seine Mitgliedsgruppen formuliert, in denen die gemeinschaftliche Verantwortungsübernahme für den Betrieb der Kindergruppe und die Umsetzung der Ziele festgesetzt sind. Außerdem wird die Gruppengröße von maximal 14 Kindern und die Betreuung durch zwei qualifizierte KindergruppenbetreuerInnen zu 70% der Betreuungszeit sowie die demokratische Arbeitsweise festgelegt. (Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen 2019)

Mit dem „Manifest der Erwachsenen“ (BÖE 2016)<sup>16</sup>, können AkteurInnen aller Mitgliedsgruppen des Bundesverbands Österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen auf ein handlungsleitendes schriftliches Konzept zurückgreifen, das Darstellungen über das Bild vom Kind, die Arbeitsweise in kleinen Gruppen und die pädagogische Haltung genauso beinhaltet wie Hinweise zum respektvollen Umgang aller Beteiligten, Grundsätze und Leitgedanken zur „Kindergruppen-Kultur“. Die Kindergruppen beschreiben ihre Funktionsweise als demokratisch, gleichberechtigt und nicht hierarchisch. Der Dachverband der elternverwalteten Kindergruppen in Wien beschreibt die pädagogische Arbeitsweise seiner Mitgliedsgruppen als ausgehend von einem Bild vom Kind als aktives, kreatives Wesen mit vielfältigen sozialen Bindungs- und Gruppenbildungsfähigkeiten. (Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen 2019<sup>3</sup>, 1)

Eltern(mit-)arbeit bildet nach Tietze, Roßbach und Grenner die Schnittstelle zwischen Familie und elementarpädagogischer Einrichtung und ist in der Lage, bildungsferne Familien in ihrer Elternkompetenz zu stärken (2005, 285f). In Untersuchungen zur Qualität von elementarpädagogischen Einrichtungen wird der Elternarbeit und der Einbeziehung von Eltern in Entscheidungen der Einrichtungen hohe Bedeutung beigemessen (Tietze, Meischner u.a. 1998, 205). Dementsprechend empfiehlt der OECD Bericht „Starting Strong“ im Hinblick auf die Erhöhung der Qualität einer Einrichtung die Einbeziehung der Eltern in Entscheidungsprozesse der Einrichtungen und die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern in der Rolle von ExpertInnen (OECD 2006, 148). In den elternverwalteten Kindergruppen wird das Interesse von

---

<sup>16</sup> Hover-Reisner, Schluß u.a. erarbeiten in der PluKi-Studie die Bedeutung von Konzepten für die pädagogische Praxis, indem der Zusammenhang zwischen Konzeptlosigkeit und fehlenden Handlungsorientierungen von PädagogInnen und Verunsicherungen und Diffusitäten im Umgang mit Pluralität hergestellt wird. (2017, 65f)

Eltern, an Entscheidungen über die Betreuung des Kindes mitzuwirken, als Gründungsmotiv und grundlegendes Prinzip betrachtet.

Während im Wiener Kindergartenengesetz die Zusammenarbeit mit Eltern nur in Bezug auf die Durchführung von Elternabenden und das Einbringen von Wünschen und Beschwerden formuliert wird, wird „die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten“ im Rahmen der rechtlichen Verankerung der Betreuung bei Tageseltern und in Kindergruppen betont (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 19).

Dialogische Zusammenarbeit bildet auch im Sinne des bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlans (2009) eine wichtige Säule der Bildungsarbeit in elementaren Bildungseinrichtungen. Demzufolge wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als bedeutsamer Aspekt für die Begleitung und Förderung der kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesse verstanden. „Eine kontinuierliche, respektvolle und wertschätzende Kooperation zwischen dem pädagogischen Team und den Eltern trägt dazu bei, dass sich die Kinder in der Einrichtung sicher und geborgen fühlen. Dieses Gefühl ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für die Weiterentwicklung sprachlicher Fähigkeiten.“ Besonders bedeutend ist dieser Umstand für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Bildungsprozesse, die im Wissen um den familiären und kulturellen Hintergrund der Kinder initiiert werden, erweisen sich als besonders nachhaltig. (Charlotte-Bühler-Institut 2009, 68f) Im Hinblick auf das in Kapitel 2 erläuterte Ziel elementarpädagogischer Einrichtungen, gleiche Bildungschancen für Kinder unterschiedlicher Herkunft und sozioökonomischer Lage zu bieten, ist die Elternzusammenarbeit von hoher Bedeutung (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 159f).

Die durch die Organisationsform der Elternverwaltung bedingte enge und partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Eltern und PädagogInnen (monatliche Elternabende, offene Kommunikation, Zusammenarbeit bei Elterndiensten usw.) können demnach als eine wichtige Voraussetzung betrachtet werden, um soziale Ungleichheiten auszugleichen.

Vor der Verabschiedung der Barcelona-Ziele verstanden sich Kindergärten und explizit auch die elternverwalteten Kindergruppen als Unterstützungsinstitution des elterlichen Erziehungsauftrags, während in den letzten Jahren vermehrt eine Verselbstständigung des Bildungs- und Erziehungsauftrags zu beobachten ist. Im Sinne der pädagogischen Professionalität sehen sich



PädagogInnen häufig in einer „Deutungshoheit“ gegenüber dem kindlichen Entwicklungsbedarf, wobei die Zusammenarbeit mit den Eltern gerade bei abweichenden Vorstellungen von großer Bedeutung ist, um allen Kindern das Recht auf Bildung trotz eventueller herausfordernder familiären Hintergründe zu ermöglichen. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme stellt die Grundlage für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dar, die wiederum zur Kompensation sozialer Ungleichheit und einer Annäherung an Chancengleichheit notwendig ist. (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 159f)

## 4 Untersuchungsaufbau

Das vierte Kapitel leitet den empirischen Teil der Arbeit ein und gibt einen Einblick in die Erhebung, Auswertung und Analyse der für die vorliegende Arbeit relevanten Daten. Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein multimethodisches Vorgehen gewählt, bei dem durch den kombinierten Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente versucht wird, Erkenntnisse zur Forschungsfrage zu gewinnen. Zunächst wird eine Voruntersuchung in Form einer Dokumentenanalyse aus Elternabendprotokollen durchgeführt, um einen ersten Einblick ins Feld zu erlangen. Es folgte die Durchführung einer Gruppendiskussion, bei der kollektive Erfahrungen und Handlungspraxen der Gruppe bestehend aus AkteurInnen in Wiener Elternverwalteten Kindergruppen im Fokus standen. Erweitert wurde das Sample durch ein Vergleichsinterview, das sich während des Forschungsprozesses als wichtig herausstellte. Abschließend folgen zwei Einzelinterviews, um die Ergebnisse um die Zugangserfahrungen aus der Perspektive von Eltern zu erweitern. Das in Form von Transkripten entstandene Textmaterial bildet die Grundlage für die Auswertung und Analyse, die nach der dokumentarischen Methode nach Bohnsack und der Inhaltsanalyse nach Mayring erfolgte.

Im Folgenden werden die Erhebungsmethoden der Dokumentenanalyse, der Gruppendiskussion sowie der Elterninterviews im Einzelnen beschrieben und die Wahl des Samples begründet. Im Anschluss werden die Ergebnisse dargestellt und an den ersten Teil der Arbeit geknüpft.

## 4.1 Dokumentenanalyse

In einem ersten Schritt werden Protokolle von monatlich stattfindenden Elternabenden, an denen die Entscheidung über die Aufnahme neuer Familien in die Kindergruppe getroffen wird, von verschiedenen Wiener elternverwalteten Kindergruppen zusammengetragen und hinsichtlich der Aufnahmekriterien neuer Kinder und deren Eltern analysiert. Diese werden mit der Methode der Dokumentenanalyse wie folgt verwendet und ausgewertet:

„Dokumente sind für das Verständnis sozialer Realitäten in institutionellen Kontexten aufschlussreich“ (Flick 2014, 331). Auch wenn in Dokumentenanalysen dieselben Methoden angewandt werden wie bei der Analyse von Interviews, geht es um mehr als nur um die Analyse bestimmter Texte. In diesem Zusammenhang werden Dokumente als standardisierte Artefakte definiert, die in bestimmten Formaten auftreten. Um Dokumente in der Forschung zu verwenden, ist es notwendig ihre Qualität einzuschätzen und sie selbst zum Thema der Forschung zu machen, da Dokumente nicht eine einfache Abbildung von Fakten oder der Realität sind. Die Analyse von Dokumenten birgt häufig die Möglichkeit, Daten zu nutzen, die im untersuchten Feld ohnehin schon erstellt worden sind und die eine neue und ungefilterte Perspektive auf das Feld und die Prozesse darin eröffnen können. Dabei ist zu beachten, sie eher als Mittel der Kommunikation zu sehen, die für bestimmte praktische Zwecke erstellt wurden, und weniger im Sinne unbeeinflusster Daten. (ebd, 322ff)

Im Fall der vorliegenden Protokolle ist anzunehmen, dass es keine ungefilterte Perspektive ist, da die Dokumentation der Aufnahmeentscheidungen in fast allen untersuchten Fällen als Ergebnisprotokoll erfolgt (Wer wird aufgenommen?), während andere Themen auch als Verlaufsprotokolle aufgezeichnet werden. Die Qualität der Dokumente variiert mit dem Wechsel der VerfasserInnen. Ein großer Vorteil jedoch besteht darin, dass die Protokolle zum Entstehungszeitpunkt nicht mit der Intention verfasst wurden, einer wissenschaftlichen Analyse zu dienen und daher relativ unbedarft und in familiärem Ton geschrieben wurden. So eröffnet die Analyse der Protokolle intime Einblicke in das Feld und die Prozesse darin. „Als eigenständige Methode genutzt, eröffnen Dokumentenanalysen einen speziellen und manchmal auch begrenzten Zugang zu Erfahrungen und Prozessen. Jedoch können Dokumente durchaus eine informative Ergänzung zu Interviews und Beobachtungen sein“ (Flick 2014, 331). Der Zugang zu den Prozessen ist im Fall der Protokolle von daher begrenzt, da sie in erster Linie für die Mitglieder zur

internen Dokumentation und Informationsweitergabe erstellt werden. Viel Hintergrundwissen wird daher vorausgesetzt und nicht weiter ausgeführt, Diskussionen, die der Entscheidungsfindung vorausgehen, sind meist nicht dokumentiert. Als Voruntersuchung zur Orientierung im Feld und für einen ersten Einblick in die Prozesse rund um das Aufnahmeverfahren haben sich die gesichteten Protokolle geeignet erwiesen.

Bei der Analyse der Protokolle wurden dieselben Schritte durchlaufen wie bei der Analyse der Gruppendiskussion und der Interviews. Die Vorgangsweise wird in Kapitel 4.2.4 ausführlich erläutert. Um das circa zweihundert Seiten umfassende Material der Elternabendprotokolle für die Analyse fassbar zu machen, wurden in der Vorbereitung der Analyse diejenigen Passagen herausgeschrieben, die die Schlagworte „neue Kinder“, „Kindersuche“, „freie Plätze“, „Aufnahme“, „Finanzen“<sup>17</sup> enthielten. Um die relevanten Passagen herauszufiltern, musste das Gesamtmaterial als Ganzes gesichtet und zumindest überflogen werden. Die als relevant erachteten Passagen wurden extrahiert, um sie den weiteren Analyseschritten Paraphrasierung, Bündelung, Integration zugänglich zu machen.

## 4.2 Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack

### 4.2.1 Entstehung und Entwicklung

Das Gruppendiskussionsverfahren ist eine vergleichsweise junge Methode qualitativer Erhebung. Am Anfang der Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens steht das Modell des Individuums in öffentlicher Auseinandersetzung, das im Frankfurter Institut für Sozialforschung entwickelt wurde. In kritischer Auseinandersetzung mit der Umfrageforschung entstand die Überlegung, dass Einstellungen, Meinungen und Verhaltensweisen nicht in einer Isoliertheit untersucht werden sollten, in der sie kaum vorkommen, sondern in einem Rahmen, in dem sich das Individuum gezwungen sieht, seinen Standpunkt zu erklären. Trotz der Kritik am Einzelinterview, führt die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens nicht dazu, das Einzelinterview zu ersetzen, um Einzelmeinungen zu untersuchen. In der Diskussion um diese Methode entstand das Modell der

---

<sup>17</sup> Das Thema „Finanzen“ der Kindergruppe hat sich im Zuge einer ersten Sichtung des Materials als relevanter Faktor für die Aufnahmeentscheidungen herausgestellt, da die Besetzung der Betreuungsplätze die Existenz der Kindergruppe in finanzieller Hinsicht absichert und Aufnahmeentscheidungen auch hinsichtlich der zu erwartenden finanziellen Begleiterscheinungen getroffen werden. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion bestätigen diesen Zusammenhang.

„informellen Gruppenmeinung“ (Mangold), die gemeinsam vorgetragen und von ihren SprecherInnen bestätigt, ergänzt, berichtigt und aufeinander aufbauend als Produkt kollektiver Interaktionen beschrieben wird. Zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung der Methode stand die theoretische Begründung noch in Widerspruch mit der empirischen Evidenz. Ralf Bohnsack formuliert das Konzept der informellen Gruppenmeinung um in ein Modell kollektiver Orientierungsmuster, bei dem Karl Mannheims Konzept der „konjunktiven Erfahrungsräume“ im Vordergrund stehen. Bohnsack geht davon aus, dass kollektive Phänomene auf Sinn- und Bedeutungszuschreibungen basieren, die primär in sozial konstituierten, gemeinsamen Erfahrungsräumen entstehen und sich in der Auseinandersetzung mit Menschen gleicher Erfahrungen zeigen. (Bohnsack 2010, 206ff)

Allgemein formuliert kann unter einer Gruppendiskussion eine offene, flexible, alltagsweltlich orientierte Erhebungsmethode verstanden werden, die Daten durch die Interaktionen der Gruppenmitglieder gewinnt, wobei die Thematik durch das Interesse des Forschers bzw. der Forscherin bestimmt wird (Lamnek 2005, 27 und 83). Bohnsack kennzeichnet eine Gruppendiskussion zudem dadurch, dass die Diskurse zwischen Forschenden und Erforschten sowie zwischen den Erforschten miteinander verschränkt sind (Lamnek 2005, 27). Die Gruppendiskussion ist eine spezifische Befragungsmethode und zugleich ein diskursiver Austausch von Ansichten und Argumenten mit dem Interesse für Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen zum Gegenstand der Diskussion und deren gruppenprozessualer Entstehung (ebd., 35). Während die Methode der Gruppendiskussion seit ihrer Begründung in den 50er Jahren eher ein Schattendasein fristete, hat sie in letzter Zeit in Literatur und verschiedenen Forschungsvorhaben an Bedeutung gewonnen, wobei sich der Großteil der Arbeiten auf den wissenssoziologischen Ansatz von Bohnsack stützt (ebd., 11f). Nach Bohnsack ermöglichen Gruppendiskussionen einen empirischen Zugang zu kollektiven Orientierungen und Handlungspraxen, die auch außerhalb der Diskussionssituation durch gemeinsame Erfahrungsräume bestehen (ebd., 68). Zudem kann in Gruppendiskussionen ein breiteres Meinungsspektrum erfasst werden und durch ihre Nähe zu alltäglichen Gesprächssituationen spontane Reaktionen provoziert werden, gleichzeitig produzieren sie detailliertere und gründlichere Äußerungen als Einzelinterviews. Im Diskussionsprozess können emotionale Hintergründe von Äußerungen und versteckte Annahmen aufgedeckt werden. (ebd. 84)

Das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack basiert auf der Überlegung, dass milieutypische Orientierungen und Erfahrungen nicht durch Einzelinterviews, bei denen die Interviewten isoliert befragt werden, erhoben und ausgewertet werden können (Bohnsack 2010, 205). „Vielmehr werden milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind. Zu ihrer Artikulation bedarf es der wechselseitigen Bezugnahme und Herausforderung im (Gruppen-)Diskurs“ (ebd.). Verschiedene Vertreter gehen von brauchbareren Ergebnissen durch die Gruppendiskussion aus, da die Gruppensituation realistischer und alltagsrelevanter ist als das Einzelinterview. Zudem eignet sich die Gruppendiskussion zur Erfassung von Gruppenmeinungen, wobei die Diskussionsgruppe vom Diskussionsleiter dazu aufgefordert wird, forschungsrelevante Gegenstände zu diskutieren mit dem Ziel eine allseits geteilte Einstellung zu erhalten. (Lamnek 2005, 68ff)

Die Methode der Gruppendiskussion erscheint für das hier vorliegende Forschungsvorhaben geeignet, da es vor allem um die Untersuchung überindividueller Verhaltenskonzepte, Einstellungen und Vorstellungen der Gruppe als Ganzes geht. Dabei wird das Eingebundensein in eine elternverwaltete Kindergruppe als sozial konstituierter Erfahrungsraum betrachtet und die DiskussionsteilnehmerInnen als RepräsentantInnen der Gruppe als Ganze (also die Gruppe aller Wiener elternverwalteten Kindergruppen) eingeordnet. Das Erkenntnisinteresse richtet sich hierbei auf überindividuelle Verhaltenskonzepte, Einstellungen und Vorstellungen der Gruppe sowie auf Auswahlkriterien, Schritte im Aufnahmeprozess und das Zustandekommen der Gruppenzusammensetzung.

Hintergrund der Methodenwahl der Gruppendiskussion ist die Überlegung, dass Befragte in einer Gruppe von Gleichgesinnten mit ähnlichen Erfahrungen eher milieuspezifische Erfahrungen zur Sprache bringen und im Sinne des Austauschs thematisieren als in Einzelgesprächen mit der Autorin. Es wird auf den Effekt gehofft, dass die TeilnehmerInnen sich durch das Setting der Gruppendiskussion gezwungen sehen, ihren Standpunkt zu erklären. Hinzu kommt, dass der Erfahrungsaustausch unter den Mitgliedern der elternverwalteten Kindergruppen gebräuchlich zu sein scheint. Diese Annahme konnte im Nachhinein bestätigt werden, da es in der Diskussionsrunde problemlos zu offenen Erzählungen kam, ohne dass anfängliche Hemmnisse überwunden werden mussten.

#### 4.2.2 Wahl der TeilnehmerInnen

Neben der Analyse der Elternabendprotokolle wird die Gruppendiskussion mit relevanten Gatekeepern, PädagogInnen und Vorstandsmitgliedern von elternverwalteten Kindergruppen in Wien durchgeführt, um deren Erfahrungen und Berichte über die Aufnahmeprozesse in die Erhebung aufzunehmen und die Analyse der Protokolle zu ergänzen.

Hierfür ist es notwendig herauszufinden, welchen Weg eine Familie durchlaufen muss, die an einer Aufnahme in eine elternverwaltete Kindergruppe in Wien interessiert ist. Um einen ersten Überblick über das Aufnahmeverfahren zu erhalten, wird auf der Website des Dachverbands der Wiener elternverwalteten Kindergruppen eine Liste aller Mitgliedsgruppen mit den dazugehörigen Kontaktdaten und Websites abgerufen. Der Besuch verschiedener Websites führt zu der Erkenntnis, dass in jeder Kindergruppe 1-2 Personen (Eltern) als Ansprechpersonen für Eltern fungieren, die auf der Suche nach einem Betreuungsplatz für ihr Kind sind und daher an einer Aufnahme in die Gruppe interessiert sind. Da sich die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit auf die Prozesse im Zusammenhang mit der Entscheidung über die Aufnahme von Kindern und deren Familien in elternverwaltete Kindergruppen bezieht, musste zuerst herausgefunden werden, welcher Personenkreis in diesem Kontext als ExpertInnen gilt. Durch die Analyse der Elternabendprotokolle verschiedener Kindergruppen im Vorfeld der Gruppendiskussion ergab sich das Bild, dass in diesen Kindergruppen alle Mitglieder an den Aufnahmeentscheidungen potentiell beteiligt sind, da die Aufnahmeentscheidungen im Rahmen der monatlich stattfindenden Elternabende gefällt werden, bei denen alle Gruppenmitglieder teilhaben können und einen Einblick in die Aufnahmeprozesse haben. Im Besonderen aber sind Vorstandsmitglieder, Betreuungspersonal und KoordinatorInnen für neue Eltern mit den Entscheidungen betraut. Diese werden also im Rahmen der Gruppendiskussion als ExpertInnen behandelt und zur Teilnahme eingeladen, so dass Erfahrungsberichte aus verschiedenen Perspektiven in die Untersuchung einfließen können. Die Zuordnung zum Experten hängt nach Meuser und Nagel (2005, 73) vom Forschungsinteresse ab, ist also ein relationaler Status und wird in gewisser Weise vom Forscher/ von der Forscherin verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung. Es geht nicht um den Experten im Alltagsgebrauch, im Sinne eines Gutachters. Ausschlaggebend sei, dass der Experte oder die Expertin selbst Teil des Handlungsfeldes ist, das den Forschungsgegenstand ausmacht, also in unserem Fall das Handlungsfeld der Aufnahmeprozesse. Als ExpertIn gilt außerdem, „wer

in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/ Nagel 2005, 73). Der ExpertInnenstatus wird also zugeschrieben, ist relativ und hängt von der konkreten Forschungsfrage ab.

Für die Kontaktaufnahme werden verschiedene Email Adressen angeschrieben, die auf den Websites verschiedener Wiener elternverwalteter Kindergruppen als Möglichkeit für Betreuungsplatzanfragen genannt werden. In einer ersten Aussendung wird ein Brief mit der Bitte um Mitwirken an 20 elternverwaltete Kindergruppen geschickt, in dem das Forschungsvorhaben benannt wird und auf die geplante Gruppendiskussion zum Thema Aufnahmeprozesse hingewiesen wird. Als Reaktion auf diese Aussendung erhielt die Autorin mehrere Antworten per Email, in der die AbsenderInnen zum einen ihre Freude über das Interesse an den Kindergruppen und zum anderen ihre Bereitschaft am Mitwirken kundtaten. In einem nächsten Schritt wurde eine Doodle-Umfrage mit Terminvorschlägen für die Gruppendiskussion an alle Personen geschickt. Für einen der vorgeschlagenen Termine haben sich fünf TeilnehmerInnen gefunden, so dass dieser festgelegt und nochmals an alle AdressatInnen geschickt wurde. Diese Gruppenzusammensetzung ist einerseits hinsichtlich der Betroffenheit vom Gegenstand der Diskussion als homogen zu bewerten, hinsichtlich weiterer Merkmale wie Alter, Bildungsgrad und Funktion innerhalb der Kindergruppen sind die TeilnehmerInnen jedoch heterogen zusammengesetzt. Heterogene Gruppen diskutieren lebhafter, kontroverser und tauschen mehr Argumente aus, weshalb sie methodisch und theoretisch fruchtbarer sind (Lamnek 2005, 106). Als Ort wurde das Büro des Dachverbands der Wiener elternverwalteten Kindergruppen gewählt, da dieses den TeilnehmerInnen bekannt ist und eine ungestörte Umgebung bietet.

Die Eingangsfrage hat zum Ziel, bei den TeilnehmerInnen eine Diskussion über die Herausforderungen und Erfahrungen im Zuge von Aufnahmeprozessen in Wiener elternverwalteten Kindergruppen anzuregen. Die Einstiegsfrage wurde als Erzählaufforderung formuliert und so offen wie möglich gehalten, versucht gleichzeitig eine konkrete Stoßrichtung im Hinblick auf die Erkenntnisziele vorzugeben und lautet folgendermaßen:

*„Erinnert euch bitte an einen Fall einer Neuaufnahme in die Kindergruppe, der für euch besonders bemerkenswert war und euch deswegen in Erinnerung geblieben ist.“*

#### 4.2.3 Durchführung

Bei der Durchführung von Gruppendiskussionen folgt man dem methodologischen Grundprinzip, nach dem der Forscher bzw. die Forscherin Bedingungen zu schaffen versucht, um der Gruppe die Möglichkeit zu bieten, sich in ihrer Eigenstrukturiertheit zu entfalten. Konkret heißt das, einen Diskurs zu ermöglichen, der sich auf die fokussierte Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe einstellt. Die Gruppe bestimmt damit die Themen selbst. Notwendigerweise wird die Ausgangsfragestellung vorgegeben, Nachfragen sind zunächst nur mit dem Ziel zugelassen, die Selbstläufigkeit wiederherzustellen, wenn der Diskurs ins Stocken geraten ist. (Bohnsack 2010, 213)

Dabei ist der Unterschied zwischen Gruppeninterview und Gruppendiskussion hervorzuheben, der darin besteht, dass die Gruppendiskussion auf einem kommunikativen Austausch, also Interaktionen, zwischen Gruppenmitgliedern basiert, also gerade keine Befragung mehrerer zugleich Anwesender darstellt (Lamnek 2001, 285).

#### 4.2.4 Auswertung und Interpretation der Ergebnisse

Die Gruppendiskussion wurde anhand des angefertigten Transkripts mit einem Verfahren systematischer qualitativ orientierter Textanalyse ausgewertet. Nach Meuser und Nagel (1991) ist das Ziel jeder Auswertungsstrategie, das Repräsentative im ExpertInnenwissen zu entdecken, das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten sowie Aussagen über Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen (80). Im Fall der durchgeführten Gruppendiskussion wird jede einzelne Vertreterin einer Kindergruppe als Expertin und somit als Repräsentantin behandelt. „Mit dem, was der einzelne Experte vertritt, kann er sich in Gesellschaft dieser oder jener anderen ExpertInnen befinden, auch alleine dastehen – und es ist das Vorgehen des thematischen Vergleichs, mit dem wir Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen“, die dann in der Auswertung durch typische Äußerungen dokumentiert werden (ebd.).

Voraussetzung für die Auswertung ist die Transkription der auf Diktiergerät protokollierten Gruppendiskussion. Die Audioaufnahme wurde vollständig und wortgetreu nach den Richtlinien von Bohnsack (1999) transkribiert und das dabei entstandene Datenmaterial anschließend ausgewertet (Loos/Schäffer 2001, 57). Es galt im nächsten Schritt, das, was gesagt, berichtet und



diskutiert wurde, von dem zu trennen, was sich in dem Gesagten über die Gruppe dokumentiert, über deren Orientierungen und Habitus (Bohnsack 1997, 499).

Im Auswertungsprozess kommt eine Kombination aus Inhaltsanalyse und Bohnsacks dokumentarischer Methode zur Anwendung, um das umfassende Datenmaterial zu bewältigen. In einem ersten Analysedurchgang dient die qualitative Inhaltsanalyse als Orientierung, um die Gruppendiskussion detailliert zu analysieren (Lamnek 2005, 75). Außerdem wird so die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der anderen Untersuchungsmethoden (Dokumentenanalyse und Interviews) hergestellt, deren Komplexität auch mit der Inhaltsanalyse reduziert wurde. Bei der Durchführung der Analyseschritte wird nach Mayring (2008, 53ff) vorgegangen. Nachdem zu Beginn das Material beschrieben und durch die Fragestellung festgelegt wurde, was zusammengefasst werden soll, werden die Kodiereinheiten bestimmt, die die Einheiten festlegen, die im ersten Materialdurchgang als Paraphrasen der Zusammenfassung zugrunde gelegt werden. In der Analyse der Gruppendiskussion ist die Kodiereinheit jede vollständige Aussage oder Erzählung einer Teilnehmerin über Erfahrungen, Handlungspraktiken, Organisationslogiken im Zuge der Aufnahme neuer Familien in elternverwaltete Wiener Kindergruppen. Die einzelnen Kodiereinheiten werden nun in knappe, nur auf den Inhalt beschränkte, beschreibende Form umgeschrieben (Paraphrasierung) und um nichtinhaltstragende Textbestandteile reduziert. Hierbei ist es besonders wichtig, die Paraphrasen auf eine einheitliche Sprachebene zu formulieren, da es sich bei mehreren SprecherInnen wie in der vorliegenden Gruppendiskussion um unterschiedliche Ausdrucksweisen handelt. Im nächsten Schritt werden die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene generalisiert und in einem weiteren Schritt bedeutungsgleiche oder nicht als wesentlich inhaltstragend erachtete Paraphrasen gestrichen (Erste Reduktion). In einem zweiten Reduzierungsschritt werden mehrere, sich aufeinander beziehende und oft über das Transkript verteilte Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage wiedergegeben (Bündelung, Konstruktion/Integration). Am Ende dieser Reduktionsphase wird überprüft ob die herausgefilterten Aussagen, die in einem Kategoriensystem zusammengestellt wurden, dem Ausgangsmaterial noch entsprechen und ob Kategorien zusammengelegt werden können. (Mayring 2008, 53ff)

Auf diese Weise wird eine formulierende Übersicht über den Text erarbeitet. Dieser Auswertungsschritt deckt sich mit Bohnsacks „formulierender Interpretation“ als Teil seines

Verfahrens der dokumentarischen Methode (Meuser/ Nagel 2005, 85). Ziel ist die Entschlüsselung der thematischen Struktur der Texte und im nächsten Schritt der Übergang zur reflektierenden Interpretation (Bohnsack/Nohl 2013, 325).

An dieser Stelle werden diejenigen Passagen, die sich als besonders relevant (Diskursdichte, dramaturgische Höhepunkte) herausgestellt haben, Bohnsacks zweitem Analyseschritt, der reflektierenden Interpretation, unterzogen, indem das Augenmerk auf das gerichtet wird, was sich in dem, wie etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis dokumentiert. Als Vergleichshorizonte dienen an dieser Stelle das in den anderen Teiluntersuchungen generierte feldspezifische Vorwissen der Interpretin. „Zur Reflektierenden Interpretation gehört auch die Rekonstruktion der Diskursorganisation, also der Art und Weise, wie die SprecherInnen aufeinander Bezug nehmen.“ (Schäffer 2003, 77f und Bohnsack/ Schäffer 2001, 334f)

Hierbei wird in Bezugnahme auf implizite Konzepte nach Einstellungen und Haltungen gesucht, die sich über Handlungen äußern und die den AkteurInnen nur teilweise bewusst zugänglich sind (Grubenmann 2012, 115). Die dazugehörigen expliziten Konzepte in Form von schriftlichen pädagogischen Konzepten oder Standards werden in Kapitel 3.2.2 thematisiert und dienen als Verstehensgrundlage. Die entstandenen Kategorien werden in Kapitel 5 ausführlich dargestellt und mit ausgewählten Zitaten aus dem Transkript belegt, um die Aussagen zu veranschaulichen.

### 4.3 ExpertInneninterview

Mit dem Interview erheben wir Daten über vergangene Situationen, die durch das Interviewen repräsentiert werden sollen, ohne dass anhand des Interviews mit Sicherheit geklärt werden kann, wie genau die Situation dabei verbalisiert werden kann. Das Interview ist eine Form des verbalen Kommunizierens, in welcher dem Interviewten die Aufgabe zukommt, aktiv Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen zu rekonstruieren. Die Kunst in der Führung eines offenen Interviews liegt darin, die interviewte Person dazu zu gewinnen, Erzählungen über persönliche Erfahrungen, die dem Interviewten von sich aus als mitteilenswert erscheinen, zu tätigen. Die mit solchen offenen Gesprächsführungstechniken häufig einhergehenden anfänglichen Irritationen auf Seiten der InterviewpartnerInnen lassen sich zumeist über eine Entdramatisierung in Form eines

alltäglichen Miteinander-Redens abbauen. Es sollte also auf einen Gesprächsverlauf geachtet werden, der einem normalen Gespräch möglichst nahekommt, das durch gleichgewichtete Sprechbeteiligung geprägt ist, also bei dem der/die Interviewende durch Fragen, Nachfragen, Bemerkungen, Zustimmung, kleine Geschichten sein Gegenüber dazu stimuliert, sich zu öffnen. (Honer 2003, 95ff)

Im Hinblick auf die Rekonstruktion thematisch aussonderbarer, sprachlich explizierbarer Wissensbestände - biographiespezifisch, berufsbezogen oder aufgrund eines anderen Sinnzusammenhangs - erscheint das Interview als effektivstes und effizientestes Erhebungsinstrument. Das Grundprinzip nichtstandardisierter Interviewführung besteht darin, so wenig direktiv wie möglich vorzugehen, weil das, was die Befragten selbst als Rekonstruktionen ihrer thematisch einschlägigen Wissensbestände anbieten als besonders wichtig erachtet wird. (ebd.)

Im Unterschied zu anderen Formen des offenen Interviews stellt bei ExpertInneninterviews nicht die Gesamtperson den Gegenstand der Analyse dar, sondern nur ihr organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang. Die Zuordnung zum Experten hängt vom Forschungsinteresse ab, ist also ein relationaler Status und wird in gewisser Weise vom Forscher/ von der Forscherin verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung. Es geht nicht um den Experten im Alltagsgebrauch, im Sinne eines Gutachters. Ausschlaggebend ist, dass der Experte oder die Expertin selbst Teil des Handlungsfeldes ist, das den Forschungsgegenstand ausmacht, also in unserem Fall das Handlungsfeld elementarpädagogischer Landschaft, dessen TeilnehmerInnen auch die Eltern 0-6 Jähriger Kinder sind. Als ExpertIn gilt außerdem, „wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt. (Meuser/ Nagel 2005, 73)

Der ExpertInnenstatus wird also zugeschrieben, ist relativ und hängt von der konkreten Forschungsfrage ab. Teil des hier untersuchten Aufnahmeprozesses sind die Beteiligten der Kindergruppen auf der einen Seite sowie interessierte Familien auf der anderen Seite. Daher werden hier Eltern, die an einer Aufnahme in eine elternverwaltete Kindergruppe interessiert sind oder waren als ExpertInnen zur Beantwortung der Forschungsfrage betrachtet.

Für die vorliegenden Interviews wird die Unterscheidung von Meuser und Nagel (2005, 75) in Kontextwissen und Betriebswissen herangezogen, demzufolge die befragten Eltern eine zur Zielgruppe komplementäre Handlungseinheit repräsentieren. Die Interviews haben die Aufgabe, Informationen über die Kontextbedingungen des Handelns der Zielgruppe (der GatekeeperInnen in elternverwalteten Kindergruppen) zu liefern. „Die ExpertInneninterviews bilden eine Datenquelle neben anderen, sie stehen z.B. neben Interviews mit der Zielgruppe, teilnehmender Beobachtung, Dokumenten- und Aktenanalyse“ und zielen auf die Bestimmung der von ExpertInnen ausgehenden „außerbetrieblichen“ Effekte und Normierungen als Kontextbedingungen ab.

#### 4.3.1 Wahl der InterviewpartnerInnen

Der Forscher oder die Forscherin geht bei der Auswahl der Befragten davon aus, dass sie zum jeweiligen zu erforschenden Thema in einer relevanten Beziehung stehen. Beim qualitativen, nichtstandardisierten Interview werden die InterviewpartnerInnen nicht nach Aspekten der statistischen Repräsentativität ausgewählt, sondern aufgrund der Annahme, dass sie über direkte, persönliche, spezielle Erfahrungen zu einem in Frage stehenden Thema verfügen, wie im hier behandelten Fall die Erfahrungen zur Auswahl eines Betreuungsplatzes für das eigene Kind. (Hohner 2003, 95)

Um mögliche InterviewpartnerInnen für die Elterninterviews zu finden, wurde in einer Facebook-Gruppe zum Thema Kindergärten/Kindergruppen in Wien ein Aufruf veröffentlicht, der sich an Eltern wandte, die Erfahrungen mit der Aufnahme in Wiener elternverwaltete Kindergruppen haben. Ob sie letztlich in eine Kindergruppe aufgenommen wurden oder nicht, wurde bewusst offengehalten. Durch diesen Aufruf konnten die interviewten Personen nach dem Zufallsprinzip gewonnen werden, wobei die Facebook-Mitgliedschaft und ein generelles Interesse am Thema Betreuungsplatzsuche vorausgesetzt wurde. Bei den interviewten Personen handelt es sich um zwei Mütter, beide sind Österreicherinnen und mit akademischem Hintergrund, die angaben, die Wahl der richtigen Betreuungseinrichtung für ihr Kind gut durchdacht zu haben, und mir ihre Entscheidungsgründe und Erfahrungen mit Aufnahmeprozessen in Wiener elternverwalteten Kindergruppen berichteten. Die Perspektive dieser Personengruppe dient der Ergänzung der Ergebnisse aus Gruppendiskussion und Dokumentenanalyse, um ein ganzheitliches Bild der

zugrundeliegenden Prozesse und Mechanismen zu erhalten. Die im Interview erwähnten Daten wie Personen- und Ortsnamen sowie Angaben zu Institutionen wurden im Zuge der Transkription anonymisiert.

#### 4.3.2 Leitfaden

Für die Datenerhebung wurde ein offenes Leitfadeninterview gewählt, indem das thematisch begrenzte Interesse an relevanten Erfahrungen in möglichst offenen, erzählgenerierenden Fragen in Anlehnung an die Grundprinzipien qualitativer Forschung ausformuliert wurde. Die Arbeit mit einem Leitfaden schließt aus, dass das Gespräch in irrelevante Themen abgleitet und ermöglicht dem Interviewten gleichzeitig, seine Sichtweise darzustellen. Wenn der Leitfaden nicht als verbindliches Ablaufmodell des Diskurses eingesetzt wird, gewährleistet die Orientierung am Leitfaden die Offenheit des Interviewverlaufs. (Meuser/ Nagel 2005, 77f)

Folgende (offene) Eingangsfragen wurden für das Interview gewählt:

*„Erzählt mir bitte von Euren Erfahrungen im Zuge der Suche nach einem Betreuungsplatz und von Eurer Entscheidungsfindung.“*

*„Wie habt ihr das Aufnahmeverfahren erlebt?“*

*„Was war Euch besonders wichtig bei der Entscheidungsfindung?“*

Bis auf erzählgenerierende Fragen, die Teil jedes Interviewsettings waren, wurden die Fragen flexibel angepasst. Das spezifische Interesse an den persönlichen Erfahrungen aus Perspektive der Eltern und Absicht, mit den Erzählungen die schon gesammelten Daten aus den vorhergehenden Untersuchungen lediglich zu ergänzen, erlaubte und verlangte diese offene Vorgehensweise, in der die Auswahl der Fragen je nach Interaktionssituation variierte. Die auf dem Leitfaden notierten Fragen waren für eine Orientierung in der Gesprächssituation grundlegend, wobei Interviewsituationen dominierten, die einer Eingangsfrage, einer Leitfrage und spezifischeren Nachfragen bedurften.

### 4.3.3 Auswertung

Das Ziel der Auswertung des Datenmaterials ist es, die durch Interviews erhobenen Erfahrungen von den Personen abzuheben und als gesellschaftliche Deutungsmuster zu begreifen. Auf einer Metaebene kann behauptet werden, dass das Wissen der AkteurInnen und ihre Begrifflichkeiten ausschlaggebend dafür sind, wie in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird (Bogner et. al. 2014, 15). Das Ziel der Auswertung ist es, das „Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, über gemeinsam geteilte Wissensbestände, Relevanzstrukturen, Wirklichkeitskonstruktionen, Interpretationen und Deutungsmuster zu treffen“, indem wir den einzelnen Experten von vornherein als Repräsentant seiner „Zunft“ betrachten (Meuser/ Nagel 2005, 80). Durch das Vorgehen des thematischen Vergleichs werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet, die durch Fallbeispiele und typische Äußerungen dokumentiert werden (ebd.). Die Auswertung von ExpertInneninterviews orientiert sich insbesondere an inhaltlich zusammengehörigen Passagen, die in Rückbezug auf den Leitfaden in thematischen Beobachtungskategorien gefasst werden. Nach der Transkription der Interviews erfolgte die Paraphrasierung und Sequenzierung des Textes nach thematischen Einheiten, wobei es um die Reduktion von Komplexität hin zu einem Verdichten des Textmaterials geht. Hier wird in Anlehnung an Bohnsacks Auswertungsschritt der formulierenden Interpretation wie bei der Auswertung der Gruppendiskussion vorgegangen (Meuser/ Nagel 2005, 83f).

In einem nächsten Schritt werden Passagen aus verschiedenen Interviews, die ähnliche Themen beinhalten, durch einheitliche Überschriften zusammengeführt, um Redundanzen aufzuheben. Die hier zu bildenden Kategorien sollten sich durch analytische und metaphorische Qualitäten auszeichnen (Meuser/ Nagel 2005, 87).

## 5 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

In diesem Kapitel erfolgt eine Darstellung der Auswertung des Textmaterials aus Dokumenten, Gruppendiskussion und Interviews. Zuerst wird das jeweils herangezogene Material beschrieben und in einem nächsten Schritt die ausgewerteten Ergebnisse dargestellt. Im darauffolgenden sechsten Kapitel werden die Ergebnisse aus den einzelnen Untersuchungen einander gegenübergestellt und in einer Zusammenfassung aufgezeigt und problematisiert (Kap. 5.2.9).

### 5.1 Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse

Die Auswertung der Elternabendprotokolle hat bestätigt, dass diese Methode zur Datenerhebung allein nicht ausreichend wäre, sie dient hier zur Gewinnung eines ersten Überblicks und zur Orientierung im Feld. Die Qualität der Protokolle variiert, genauso wie der Verfasser/ die Verfasserin in regelmäßigen Abständen wechselt, so dass die Dokumentation mal mehr und mal weniger ausführlich ausfällt. Trotz dieser Schwankungen gelingt es, aus den vorliegenden Protokollen einen guten ersten Eindruck darüber zu erhalten, welche Prozesse im Zuge von Aufnahmeentscheidungen vor sich gehen und welche Begründungsmuster diesen Entscheidungen zugrunde liegen. Die gesichteten Protokolle stammen aus zwei verschiedenen Kindergruppen und umfassen den Zeitraum von 1991 bis 2018. Es wurden bewusst auch ältere Protokolle in die Analyse mitaufgenommen, da davon ausgegangen wird, dass frühere Erfahrungen in heutige Handlungslogiken miteinfließen und immer noch latent eine Rolle spielen. Besonders präsent sind die Themen „Kindersuche“ und Werbung, Auslastung der Betreuungsplätze im Zusammenhang mit finanziellen Sorgen sowie allgemeine Aufzeichnungen über die Aufnahme interessierter Familien. Es wird ein Zusammenhang zwischen der Finanzlage der Kindergruppe und der Anzahl der angemeldeten Kinder erkennbar, der in großem Ausmaß auf die Aufnahmeentscheidungen einwirkt. In diesem Zusammenhang sind Aufnahmen zu verorten, die in erster Linie auf finanzielle Absicherung abzielen (vgl. 5.1.2).

#### 5.1.1 Suche neuer Familien und Werbung

Beinahe in jedem gesichteten Elternabendprotokoll bis 2009 wird die Frage diskutiert, wie neue Familien gefunden werden und welche Strategien der Werbung für die Kindergruppe geeignet sind.

Dazu wird in den 1990er und 2000er Jahren einerseits beim Dachverband der Wiener elternverwalteten Kindergruppen um Vermittlung neuer Kinder gebeten, Plakate in der Umgebung der Kindergruppe aufgehängt, ein Eintrag im Telefonbuch geplant sowie Zeitungsinserte im „Falter“<sup>18</sup> veröffentlicht.

*„Es fehlen noch 2 Kinder: neues Inserat im Falter (Schwarzes Brett), noch mal plakatieren“*  
(Protokoll KG 1, Sept. 2001)

*„Achtung sehr dringend! Wir haben noch immer 2 Kinder zu wenig! = großes finanzielles Problem!“*

- *Moni<sup>19</sup> hat wieder im Falter inseriert (für die nächsten 4 Wochen)*
- *Ruth kümmert sich, dass wir im Telefonbuch unter „Kindergruppe“ zu finden sind*
- *Plakataktion: Alle müssen wieder Zetteln aufhängen gehen!* (KG 1, Nov. 2001)

In den Protokollen ab 2007 erfährt man dann auch von geplanten Online-Aufrufen für freie Plätze auf der Dachverband-Website oder der jeweiligen Kindergruppen-Website sowie von Flyer-Aushängen in umliegenden Geschäften und Parks, um interessierte Eltern auf das Angebot der Kindergruppen aufmerksam zu machen und freie Plätze möglichst nahtlos nachzubesetzen. Es entsteht der Eindruck, dass die Verantwortlichen in den Kindergruppen sich häufig in der Situation wiederfinden, aktiv nach neuen Kindern bzw. Familien suchen zu müssen. Der öffentliche Bekanntheitsgrad und Anfragen von Seiten suchender Eltern scheint nicht zu jedem Zeitpunkt ausreichend zu sein, um die 14 Plätze der Gruppe konstant besetzt zu halten. Es wird in regelmäßigen Abständen ein hoher Aufwand von allen Beteiligten betrieben, um auf freie Plätze aufmerksam zu machen und das Interesse von Familien zu gewinnen.

### 5.1.2 Finanzen, Instabilität

Eine besonders gewichtige Rolle im Zuge der Aufnahmeentscheidungen scheint die durchgängig instabile finanzielle Situation der Kindergruppen zu spielen. Besonders in den Jahren vor

---

<sup>18</sup> Falter: Wiener Wochenzeitung, die 1977 von Studierenden und KünstlerInnen gegründet wurde und in erster Linie eine gebildete, gutverdienende Leserschaft anspricht. (falter.at) Das Inserieren im „Falter“ sagt auch etwas über das Milieu aus, das die AkteurInnen der Kindergruppe als Zielgruppe betrachten.

<sup>19</sup> Alle Namen aus den Protokollen und Gesprächstranskripten sind pseudonymisiert



Einführung der städtischen Förderung 2009 (siehe Kap. 3.1, 3.2) ist mehrmals jährlich von existenziellen Sorgen die Rede. Insbesondere die Bezahlung der BetreuerInnen ist über lange Zeit nicht gesichert, so dass immer wieder an verschiedenen Stellen um Förderung angesucht werden muss. Die Quellen sind laut Protokollen: Kinderfreunde (Tagesmütter-Modell), Sozialministerium, AMS («Aktion 8000»), Stadt Wien sowie als vermittelnde Instanz der Dachverband. Um alle Kosten zu decken, müssen die fehlenden Beträge wiederholt über die Elternbeiträge bzw. -zuschüsse ausgeglichen werden. (Protokoll KG2, 1993)

In finanziellen Notlagen wird versucht durch Änderung der Öffnungszeiten, Einsparen an Personal und Erhöhen des Elternbeitrags eine kurzfristige Linderung zu erzielen, die meist nicht lange anhält. Im September 1993 beispielsweise müssen die Öffnungszeiten aus finanziellen Gründen reduziert werden, die Kindergruppe öffnet zu diesem Zeitpunkt erst ab 9 Uhr. Im Dezember 1993 wird der Elternbeitrag von anfangs 940 auf 2300 Schilling erhöht (dazu kommen 200 Schilling Putzgeld pro Monat, Kaution und 2000 Schilling Investitionsbaustein). Parallel dazu werden dringend neue Kinder gesucht. (Protokolle KG2)

Unter diesen instabilen Bedingungen ist es besonders schwierig, neue Familien von der Kindergruppe zu überzeugen, wie in folgenden ausgewählten Aufzeichnungsabschnitten deutlich wird:

*„[...] D.h. wir bestreiten den März mit 1 Betreuerin mit 28 Wochenstunden und 1 geringfügig beschäftigte Betreuerin mit 8 Stunden. Wie kann man unter diesen Bedingungen Öffnungszeiten nach Bedürfnissen von berufstätigen Eltern befriedigen?*

*Wie kann man zusätzliche Kinder aufnehmen (wir hätten es nötig), wenn man interessierten Eltern fairer Weise unsere jetzige Situation erklärt? [...]“ (Protokoll KG1, Februar 1999)*

*„Finanzen: Unser Beitrag ist zu gering wir machen auf diese Weise ein monatl. MINUS von 12.800,- [Betrag in Schilling] Lösung: Reduktion der angestellten Betreuerinnenstunden über den Sommer (mal sehen wie es danach läuft!) Vera + Monika geringfügig*

*UND:*

*Ab Mai 99 wird d. Elternbeitrag auf 3200,- angehoben! Geschwister 1600,-! Ab Sept. gibt es keine Geschwistertarife mehr.“ (April 2000)*

Schon im Juni 2000 ist im Protokoll zu lesen, dass ein Geschwisterpaar aufgenommen wird und auf den Wunsch der Mutter nach einem 50%-igen Geschwistertarif eingegangen wird. Diese

Diskontinuität in Bezug auf Beschlüsse und Rahmenbedingungen macht die prekäre Situation zu verschiedenen Zeitpunkten deutlich und unterstreicht die theoretische Darstellung aus Kapitel 3, in dem die Jahre um 2000 als subventionsmageren Jahre beschrieben werden, in denen viele Kindergruppen schließen müssen.

Um neue Familien zu gewinnen, gehen die Kindergruppen-Mitglieder auf sämtliche Wünsche neuer Eltern ein, weil die Besetzung freier Plätze als oberste Priorität gilt, um ein Überleben der Kindergruppe zu sichern. Durch das häufige Anpassen der Rahmenbedingungen wird jedoch eine relativ instabile Außenwirkung erzeugt, die wiederum abschreckend auf interessierte Eltern wirken muss. Langfristige Planungen und gut eingespielte Aufnahmeprozesse sind aufgrund der ständig wechselnden Situation interessierter Eltern nicht möglich.

In den Protokollen nach 2009<sup>20</sup> scheint sich die angespannte Situation etwas aufzulösen, da nun ausführlicher über die interessierten Eltern und Kinder berichtet wird, die es auszuwählen gilt. Die gesamte Situation wirkt deutlich strukturierter:

*„Vorstellung der potenziellen neuen Mitglieder:*

*Lisa, 3 einhalb Jahre, gekommen waren ihre Eltern Claudia und Günter, haben bereits Kindergruppenerfahrung mit älterem Kind, Lisa ist derzeit in einem Waldorf-KiGa, will dort weg.*

*Lotta, 3 Jahre, gekommen ist ihre Mutter Heike*

*Elias, 2 Jahre und 2 Monate, gekommen ist Vater Stefan*

*Mona, 2 einhalb Jahre, gekommen ist Elke und Robert*

*Noah und Eva, Zwillinge, beide 2 Jahre, Vater Christian ist selbst Kindergruppenbetreuer, ist Astrid und Conny [Anm. NS: Betreuerinnen] aus einem Kurs bekannt.*

*Nach langer Beratschlagung (bedacht haben wir: Alter, Geschlecht, erster Eindruck...) kamen wir zu folgendem Schluss: Da zwei Plätze fix frei werden, macht es nur Sinn, gleich über „Paare“ von Kindern abzustimmen (da zB die Zwillinge ja entweder beide kommen oder beide nicht):*

*Folgendes Ranking:*

*1. Mona und Lisa*

*2. (wenn entweder Mona oder Lisa doch gleich „nein“ sagen:) Noah und Eva*

---

<sup>20</sup> Im Rahmen des Modells „Beitragsfreier Kindergarten“ tritt die Stadt Wien 2009 in Kooperation mit privaten elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, um die „Verfügbarkeit auch kurzfristig benötigter Plätze“ zu gewährleisten. Im Zuge dessen werden die Elternbeiträge für private elementarpädagogische Einrichtungen von allen 0-6-jährigen Wiener Kindern gefördert. (Vgl. Kap. 3.2.1)

3. *Wenn wir Mona und Lisa zusagen und eine von beiden erst in einem Monat wieder absagen, wir also nur EINEN Platz zusätzlich haben, die Zwillinge also nicht dazu kommen können: Elias*

4. *Lotta*

*Weiteres Vorgehen: Mona war noch gar nicht in der KiGru, kommt am Donnerstag, Eltern sind aber sehr positiv angetan; wenn sie zusagen, informiert Steffi auch die Eltern von Lisa und die beiden Elternpaare haben dann etwa einen Monat Zeit zum Unterschreiben des Elternvertrages, so dass wir am nächsten Elternabend (17.3.!) bereits fix wissen, ob sie dabei sind, oder wir neue Lösungen suchen müssen. Steffi teilt auch den anderen Eltern mit, dass sie quasi „Wartelistenplätze“ haben.“ (Protokoll KG1, Feb. 2010)*

In diesem Moment verfügt die Kindergruppe über eine höhere Anzahl an InteressentInnen als an nachzubesetzenden Plätzen, so dass man zu diesem Zeitpunkt tatsächlich von einem Auswahlverfahren und Aufnahmeentscheidungen sprechen kann. Unter diesen Umständen werden die sonst gültigen Aufnahmekriterien - die in Krisensituationen offensichtlich immer wieder vernachlässigt wurden, was auch die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen werden – Alters- und Geschlechtsstruktur sowie ein erster Eindruck über die Passung der Familien angewandt. Gleichzeitig wird ein Vorgehen darüber festgelegt, welche Kinder einen „Wartelistenplatz“ erhalten und welche Kinder bevorzugt aufgenommen werden sollen. Durch das Vermerken der Bezeichnung „Wartelistenplätze“ in Anführungszeichen wird deutlich, dass diese Methode nicht sehr geläufig für die AkteurInnen ist. Diese Entwicklung verdeutlicht die Bedeutung der finanziellen Stabilität, die durch die städtischen Förderungen erhöht wird, die aber wie sich an späterer Stelle zeigen wird, nach Einschätzungen der Kindergruppen-AkteurInnen durch Optimierung in Umfang und Höhe noch zu mehr Sicherheit beitragen könnte. Dieser Eindruck bestätigt sich in der Statistik des Bundesdachverbands BÖE von 2010, in der der Anteil der Elternbeiträge an den Gesamtkosten einer Kindergruppe beschrieben wird: Dieser sinkt in Wien 2010 beachtlich von 64% auf 19%. Hier wurden also die Elternbeiträge, die ja ebenfalls stark reduziert wurden, offenkundig durch die Förderung der Stadt kompensiert (Kuschej 2011, 23).

Auf Transparenz wird im Aufnahmeverfahren zumindest insofern geachtet, als die betroffenen Eltern bald informiert werden sollen (auch über ihr Verbleiben auf der Warteliste).

### 5.1.3 Alters- und Geschlechtsstruktur

Anhand der durchgängigen Alters- und Geschlechtsangaben bei der Dokumentation interessierter Eltern im Protokoll lässt sich erkennen, dass die Alters- und Geschlechtsstruktur der Gruppe eine gewisse Rolle spielt, die zu berücksichtigen versucht wird. Es wird ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Mädchen und Buben sowie zwischen jüngeren und älteren Kindern angestrebt. Durch die oft schwierigen Situationen und den finanziellen Druck wird auch dieses Kriterium immer wieder vernachlässigt.

Dass neben der Auswahl der Kinder, auch die Auswahl der Elternpersonen eine Rolle spielt, wird aufgrund der durchgängigen Angaben der Vornamen der Eltern angenommen.

## 5.2 Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Im Zuge der Gruppendiskussion konnte der aus den Protokollen gewonnene erste Eindruck bestätigt und vertieft werden. Die DiskussionsteilnehmerInnen berichteten in Form vieler Erzählungen ihre Erfahrungen rund um Aufnahmegeschichten in den jeweiligen Kindergruppen. Die Diskussion wurde mit einem offenen Anfangsreiz eingeleitet, die zum freien Erzählen einlud und mit dem das Ziel verfolgt wurde, einen Diskurs zu ermöglichen, der sich auf die fokussierte Erfahrungsbasis des kollektiven Orientierungsrahmens der Gruppe einstellt (Bohnsack 2010, 213). Die Gruppe bestimmte die Themen selbst, wobei die Ausgangsfragestellung notwendigerweise vorgegeben wurde. Das Gespräch geriet schnell in Gang und führte über verschiedene angesprochene Themen in eine Richtung, die alle teilen konnten.

### 5.2.1 Schritte des Aufnahmeverfahrens

Aus den Erzählungen der DiskussionsteilnehmerInnen gehen Informationen darüber hervor, wie die formale Abfolge des Aufnahmeverfahrens organisiert wird. Diese Informationen über die Vorgangsweise wird an späterer Stelle von Bedeutung sein, wenn es um die (homogene) Gruppenzusammensetzung geht. Die VertreterInnen der verschiedenen Kindergruppen schildern die Vorgangsweise in überwiegender Übereinstimmung wie folgt: Um den Umgang mit InteressentInnen an einem Betreuungsplatz zu handhaben, übernimmt in der Regel eine Person aus der Elternschaft die Rolle der Erstanlaufstelle und kümmert sich um die Koordination von

Besichtigungsterminen und den Informationsaustausch mit an einer Aufnahme interessierten Eltern. Diese Person nimmt Anrufe und Emails im Zuge des Erstkontakts entgegen und informiert über grundlegende Rahmenbedingungen für die Aufnahme und Betreuung in der Kindergruppe. Im Anschluss daran lädt sie die InteressentInnen zu zwei bis drei Besuchsterminen ein, um ihnen die Möglichkeit zu geben, den Ablauf der Kindergruppe kennenzulernen und abschätzen zu können, ob die Art der Betreuung und die Rahmenbedingungen ihren Erwartungen entsprechen. In einzelnen Fällen werden danach auch noch Gespräche zwischen dem Betreuungspersonal und den interessierten Eltern geführt, um möglichst pädagogische und organisatorische Grundprinzipien und gegenseitige Erwartungen im Vorfeld zu klären. Wenn diese Schritte durchlaufen wurden und die suchenden Eltern weiterhin an einer Aufnahme interessiert sind, werden sie zu einem der monatlich stattfindenden Elternabende eingeladen, bei dem sie sich der gesamten Elternschaft vorstellen sollen. Im Anschluss daran wird ohne deren Beisein über die Aufnahme abgestimmt. Im Zuge der Abstimmung werden gegebenenfalls bestehende unterschiedliche Positionen und Einwände betrachtet und versucht einzuschätzen, ob die Familie in die Gruppe „passt“. Wenn in besonderen Fällen keine Einigung erzielt wird, wird die Entscheidung vom Vorstand der Kindergruppe gefällt. Bezugnehmend auf die Frage nach der Rolle von Gatekeepern kann an dieser Stelle eine eingeschränkte Funktion konstatiert werden, die sich daraus ergibt, dass die Entscheidung über die Aufnahme einer Familie in die Kindergruppe nicht von der für den Erstkontakt verantwortlichen Person sondern von der gesamten Gruppe getroffen wird. Ihre Funktion in den Kindergruppen ist die Bereitstellung von Informationen für InteressentInnen sowie die Koordination von Besichtigungsterminen und die Verantwortung für die Einhaltung der Schritte im Aufnahmeverfahren, sie halten sich an organisationsinterne Regelungen, strukturieren aber auch selbst mit (vgl. Kap. 2.3).

Es entsteht der Eindruck, dass das Durchlaufen der Schritte zur Aufnahme in eine elternverwaltete Kindergruppe einen gewissen Aufwand sowie organisatorisches Geschick von Seiten der InteressentInnen einfordert. Im Vergleich zur Aufnahme in einen Kindergarten großer Träger wird nicht nur ein Anruf oder eine schriftliche Anmeldung vorausgesetzt, sondern mehrere Treffen mit unterschiedlichen Inhalten, bei denen eine gewisse Kommunikationssicherheit, souveränes Auftreten, Zuverlässigkeit in der Einhaltung von Terminen als Voraussetzungen betrachtet werden können.

### 5.2.2 Elternmitarbeit und Habitus

Bedeutend dafür, dass eine Familie möglichst lange Teil der Kindergruppe bleibt, sei, wie von allen DiskussionsteilnehmerInnen mehrfach formuliert wird, dass diese gut in die bestehende Eltern-BetreuerInnen-Gruppe passe. Um die Gegebenheit dieser Voraussetzung im Zuge einer Aufnahmeentscheidung einzuschätzen, würden folgende Anhaltspunkte herangezogen: Wenn Eltern schon Erfahrung in größeren Gruppen oder in Elternmitarbeit vorweisen können und wenn sie glaubhaft machen, engagiert in der Kindergruppe mitarbeiten zu wollen, würden sie tendenziell als „passend“ eingeschätzt:

*„[...] ähm ham wir uns natürlich nie gegen jemanden entschieden, also es war nie so, dass ma gsagt haben, die die sicher nicht sondern die passen uns am besten rein, die ham schon Erfahrung in Elternarbeit, die ham Erfahrung in größeren Gruppen ähm die bringen selber Input, ohne dass man sie danach fragen muss, äh die haben, die packen schnell an, ohne lang aus jedem Ding eine riesen Geschichte zu machen und ham uns dann immer eher für die entschieden, [...] und eben von von dem, was wir angenommen haben, was da jetzt vom Engagement der Eltern auch tatsächlich in der Gruppe landet, uns entschieden.“ (Af, Z.119-123)*

Es wird also von den AkteurInnen der Kindergruppen angenommen, dass Familien, die schon Erfahrung mit Gruppenprozessen und Selbstverwaltung gesammelt oder schon in einer Einrichtung mit Elternmitarbeit mitgewirkt haben, eher wüssten, was sie in einer elternverwalteten Kindergruppe erwarte. Außerdem würde großen Wert daraufgelegt, dass Familien „anpacken“, womit die Mitarbeit, die über das vertraglich festgelegte Ausmaß (Betreuungs- und Kochdienste) hinausgeht, gemeint ist, die, wenn sie auf viele Eltern aufgeteilt wird, leichter umzusetzen sei: Organisation des Alltags, handwerkliche Arbeiten, Verwaltungs- und Vorstandsaufgaben. Außerdem weist die Sprecherin daraufhin, dass sie sich bei Aufnahmeentscheidungen nicht *gegen* Familien entschieden hätten, sondern versucht hätten, die am besten geeigneten InteressentInnen auszuwählen. An einer anderen Stelle wird beschrieben, was passiere, wenn zu wenige Eltern engagiert mitarbeiten:

*„[...] unterm Strich waren es dann zu viele Eltern- gruppen, die zu wenig getan haben und die wenigen, die getan haben, waren total überarbeitet und ausgepowert, auch schon kaum noch Bereitschaft und auch Möglichkeit [...]“ (Af, Z. 343-346)*

In weiterer Folge wird von der Bedeutung einer in sich ausgeglichenen Gruppe berichtet, die in Gefahr gerate, wenn zu viele Familien nicht mehr am gemeinsamen Ziel mitwirken und gleichzeitig die gemeinsamen Absprachen bzw. Abläufe in Frage stellen. Zudem wird im nächsten Ausschnitt die Kindergruppe als sensibles Konstrukt beschrieben, was durch die kleine Gruppengröße

erklärbar ist: In einer Kindergruppe dürfen maximal 14 Kinder betreut werden, so dass sich die Elterngruppe aus höchstens 14 Familien zusammensetzt, oft weniger, weil Geschwisterkinder in den meisten Fällen in derselben Gruppe betreut werden. Angenommen, eine Gruppe besteht aus 10 Familien, von denen auch noch ein gewisser Anteil aus AlleinerzieherInnen besteht, wird nachvollziehbar, warum die Gruppe als sensibles Konstrukt betrachtet wird. Wenn von den 10 Familien zwei bis drei Familien nicht im vollen Ausmaß mitarbeiten und die eingespielten Arbeitsabläufe in Frage stellen, gerate das Konstrukt schnell ins Wanken, wie im Folgenden erzählt wird:

*„Es is, ma kann immer einen Teil, zweiii zwei vielleicht drei Familien, wenn die Gruppe gut is, kann ma mitziehen, aber wenn's dann, wenn diese magische Grenze überschritten is, dann dann gehen einfach, des is einfach ein sehr sensibles Konstrukt ja, dadurch dass einfach viele Leute miteinander tun müssen ja sozusagen eine Zwa- eine Schicksalsgemeinschaft bilden, ähm kann is a unguete Stimmung also da is es viel besser es sind Leute, die nicht motzen, und ihren ihren Dienst nach Vorschrift machen, sin total ok-ja, aber unguete Stimmung is so wirklich des, was a Kindergruppe ganz schnell ins Schleudern bringt-ja-wenn dann die Betreuer nicht gerne arbeiten gehen, niemand eigentlich gerne hingeht, jeder froh is, wenn er wieder bei der Tür draußen is.“ (Bf, Z. 352-359)*

An dieser Stelle wird auch deutlich, warum die Auswahl der passenden Familien für elternverwaltete Kindergruppen von den DiskussionsteilnehmerInnen als überlebenswichtig erachtet wird. Aus den Erzählungen wird deutlich, dass der Arbeitsaufwand nicht bewältigbar scheint, wenn zu wenige Gruppenmitglieder aktiv mitarbeiten, was vermehrte Austritte zur Folge hat, die wiederum die Finanzierung durch Fördergelder beeinflussen und ein Ungleichgewicht schaffen. Auf die Institutionsgröße als entscheidenden Parameter wird an späterer Stelle noch eingegangen.

Neben der Bereitschaft zur Mitarbeit sollten interessierte Eltern auch die Bereitschaft mitbringen, sich auf die Grundhaltung der BetreuerInnen einzulassen sowie Offenheit für Neues, wie in folgendem Zitat gut deutlich wird:

*„[...] aber ich glaub, es kommt dann letztendlich auf die Bereitschaft an, bin ich bereit, mir auch das andere anzusehen von dem, von der Gruppe, die es also von deren Haltung, die ich eigentlich nicht vertrete, bin ich offen genug oder also diese, diese Grundhaltung, kann ich mir Neues anschauen und und ins Gespräch gehen, weil dann kann's ja auch wieder klappen und dann haben ja beide eine Ber- also is für beide eine Bereicherung, jaa.“ (Df, Z. 151-155)*

An einer anderen Stelle wird das häufig erwähnte „Grundverständnis“ bzw. die „Grundhaltung“ näher erläutert. Die Sprecherin versteht darunter, eine pädagogische Haltung, die es voraussetzt,

dem Kind respektvoll gegenüberzutreten und dessen Selbstbestimmung zu achten (vgl. Z. 566-581). Außerdem gehöre dazu eine gemeinsame Auffassung zum gegenseitigen Umgang miteinander und besonders in Konfliktsituationen. Dieses Selbstverständnis im Betreuungsalltag müsse von allen Beteiligten geteilt werden, weil andernfalls Konflikte im Umgang mit bestimmten Situationen entstünden.

Im Hintergrund dieser komplexen, mehrstufigen Aufnahmephase werden langjährige Erfahrungen mit Aufnahmeentscheidungen thematisiert. Negative Erfahrungen nach Neuaufnahmen in der Vergangenheit, die mit schnellen Wiederausstiegen endeten, wirken in gegenwärtige Aufnahmeentscheidungen dahingehend ein, dass versucht wird, erfahrene Konflikte durch falsche Erwartungshaltungen zu vermeiden. Besonders häufig angesprochen werden Konflikte durch mangelnde Gesprächsbereitschaft der Eltern, das Ablehnen freundschaftlicher Beziehungen innerhalb der Gruppe sowie stures Beharren auf dem eigenen Standpunkt:

*„Und i hab dann gsagt, ok du musst di mit denen zamsetzen, wenn du solche Vorwürfe hast oder sowas vermutest ähm und einfach mit ihnen ausreden-ja was da dahinter- [gibt die Worte der Mutter wieder] also i muss mit ihnen überhaupt nicht und das sind nicht meine Freunde, die sollen mein Kind betreuen und ich hol's ab und fertig-ja. Und ich hab ma dacht, ok dieser Zugang, des geht si net aus-ja. Und des hat sich dann sozusagen innerhalb von vier Tagen dann aufgelöst und diese Familie war weg-ja. Mir is es nicht schwergefallen, als Obfrau dann sozusagen wirklich, i war zerst völlig von dieser Emotion (.) ähm überfahren und dann is aber ziemlich schnell so dieser Pragmatismus kommen, wo i ma denk, na des geht net und ich muss mich auch nicht um Leute bemühen, die keinen Millimeter von ihrer Position runtersteigen, des muss ich nicht und des muss ka Gruppen-ja so des fällt mir dazu ein ja.“ (Cf; Z.79-88)*

An dieser Stelle berichtet eine Diskussionsteilnehmerin von einer Konfliktsituation mit einer Mutter eines in ihrer Kindergruppe betreuten Kindes, in der Betreuungspersonen von dieser Mutter beschimpft wurden und deutlich würde, dass sie diesen nicht vertraut. Die Konflikursache wird von der Erzählerin darauf zurückgeführt, dass die Familie nicht in die Gruppe gepasst hat und von dem „Setting in der Kindergruppe“ nicht überzeugt war. Aufgrund der fehlenden Bereitschaft von Seiten der Mutter, in einem Gespräch mit den Betreuungspersonen den Konflikt zu klären und eventuell ihren eigenen Standpunkt zu überdenken, tritt die Familie schließlich aus der Kindergruppe aus.



An diesem Beispiel kommt zur Geltung, dass ein Betreuungsplatz in einer elternverwalteten Kindergruppe nur langfristig in Anspruch genommen werden kann, wenn die Bereitschaft zur Mitarbeit und zur Auseinandersetzung mit den Gruppenabläufen und -prinzipien auf Seiten der Eltern vorhanden ist und glaubhaft vermittelt werden kann.

Als weiteres implizites Aufnahmekriterium wird der Faktor Sympathie genannt. Obwohl versucht würde, den Anteil an Entscheidungen, die nur auf Sympathie beruhen, möglichst klein zu halten und stattdessen objektive Informationen zu nutzen, wird von zwei DiskussionsteilnehmerInnen beschrieben, dass Sympathie immer eine Rolle spiele, wenn interessierte Eltern sich für einen Betreuungsplatz bewerben (Em, Z. 520-524). Um die scheinbar implizit verwendeten von den DiskutantInnen angesprochenen Kriterien „Grundhaltung“, Gesprächs- und Streitkultur und Sympathie auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, wird hier der Habitusbegriff herangezogen. Der als „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ fungierende Habitus verweist auf eine spezifische Sozillage, deren Strukturen sich in verinnerlichtem Orientierungswissen niederschlagen, das von KörperROUTINEN über Geschmackspräferenzen bis zu Weltbildern reicht und in den jeweiligen sozialen Verhältnissen eines Menschen erworben wird. Dadurch, dass Menschen unter ähnlichen Bedingungen leben, entsteht eine Gemeinsamkeit der Erfahrungsbasis, die Mannheim (1980) als konjunktiven Erfahrungsraum bezeichnet und der eine grundlegende Gemeinsamkeit (von den SprecherInnen „gemeinsame Grundhaltung“ genannt) stiftet, die auch zwischen Menschen gegeben sein kann, die sich vorher nie getroffen haben. So entsteht ein wechselseitiges Verstehen, das konjunktiv begründet ist (Meuser 2013, 224f). Damit ist erklärbar, dass manche Familien auf die Gruppenmitglieder einen sympathischen, „passenden“ Eindruck machen und die Annahme erwecken, sich ähnlicher Gesprächs- und Konfliktlösungstechniken zu bedienen wie sie in der Gruppe bereits erfolgreich praktiziert werden.

### 5.2.3 Ökonomische Aspekte

Es wird ausnahmslos von allen DiskussionsteilnehmerInnen an mehreren Stellen des Gesprächs darauf hingedeutet, dass viele Aufnahmeentscheidungen aus dem Druck heraus entstünden, die freien Betreuungsplätze nahtlos zu vergeben, um die Fördergelder der Stadt Wien zu erhalten, ohne die der Betrieb der Kindergruppen nicht möglich wäre. Die Stadt Wien fördert den von Eltern bzw. Obsorgeberechtigten zu leistenden Elternbeitrag für den Besuch einer privaten elementaren

Bildungs- und Betreuungseinrichtung. Gefördert wird der Besuch von allen Kindern bis zum Beginn der Schulpflicht mit einem Betreuungsbeitrag (Basisförderung). Laut Angaben der Stadt Wien-Website beträgt die Förderung des Betreuungsbeitrags für ein Kind unter 3,5 Jahren (ganztags) monatlich 590,88€ und für ein Kind von 3,5 bis 6 Jahren 402,20€ (Wiener Kindergärten 2018). Aus diesen Zahlen geht hervor, dass bereits der unerwartete Ausfall von 2-3 Kindern finanzielle Einbußen in der Höhe von 1000-2000€ monatlich bedeuten kann, was in etwa den Arbeitgeberkosten für eine ausgebildete Betreuungsperson mit 20 Wochenstunden gleichkommt. Den Erzählungen der DiskutantInnen zufolge ist die Finanzierung einer Kindergruppe nur mit einem vollständig besetzten Betreuungsplatzkontingent möglich, wobei keine hohen Rücklagen angespart werden können, die durch Engpässe hindurch helfen könnten<sup>21</sup>.

Die Berücksichtigung der Fördergelder nimmt insofern großen Einfluss auf die Aufnahmeentscheidungen der Kindergruppen, als dass in finanziellen „Notlagen“ bevorzugt jüngere Kinder aufgenommen werden oder wenn dringend ein Platz vergeben werden muss, auch Familien aufgenommen werden, die im regulären Aufnahmeverfahren vielleicht abgelehnt würden. Die sonst bewährten Maßstäbe und Kriterien zur Einschätzung der Passung werden in finanziellen Notlagen vernachlässigt und damit bewusst in Kauf genommen, Familien aufzunehmen, die eigentlich nicht zum Betreuungsmodell Kindergruppe passen und die vielleicht gar nicht erwünscht sind, weil zu viel Differenz (in Erwartungshaltung und sozialem Miteinander) mit negativen Erfahrungen aus der Vergangenheit und erhöhtem Aufwand in Verbindung gebracht wird. Durch diese Aufnahmepraxis sind laut den Erzählungen in der Gruppendiskussion immer wieder Konflikte und Instabilität verursacht worden.

*„Mir fällt ein eine Geschichte, die wir erlebt haben auch eine Aufnahme, in der Zeit war ich Obfrau. Eine Familie, einfach weil wir auch Kinder gebraucht haben, das war in der Kleinkindgruppe. Ich glaub auch, ma braucht die Kinder weil die Förderungen so beschissen sind wie sie oder so die Finanzlage so schwierig is, wie sie schwierig is. Ähm, dass du einfach wenn ein Kind sozusagen kommt, du jetzt erstmal tendenziell sagst ja, anstatt zu überlegen ok, passt diese Familie jetzt wirklich oder is das eine kluge Entscheidung. Und diese Familie wurde dann auch noch sozusagen von einer guten Bekannten, kam die so und dann war klar, jo klor,*

---

<sup>21</sup> Aus der Fördervereinbarung geht hervor: „Sollte aus der Jahresabrechnung ein Überschuss der Einnahmen (inkl. der Förderungen) gegenüber den Ausgaben hervorgehen, ist dieser längstens innerhalb eines Zeitraumes von zwei Jahren für Reinvestitionen zu verwenden, wobei diese nachzuweisen sind. Reinvestitionen können ausschließlich für den Zweck der Bildung und Betreuung von Kindern im Rahmen des Angebotes „Beitragsfreier Kindergarten“ verwendet werden. Werden Überschüsse nicht in der vereinbarten Frist reinvestiert, führt dies zu einer Rückzahlungsverpflichtung. (MA 10, Allg. Förderrichtlinie 2014, 12-13)

*die nehmt ma auf. Und die hat aber zu dem gesamten Setting in der Kindergruppe, des war Kontrastprogramm...schlicht und ergreifend und des ging eine Zeit lang mehr oder weniger gut und is dann eskaliert“ (Cf, Z. 68-76)*

Ein ähnliches Beispiel wird von einer anderen Diskussionsteilnehmerin erzählt, das deutlich macht, unter welchem finanziellen Druck einige Aufnahmeentscheidungen gefällt werden müssen:

*„Aber so viele hatten wir nicht, dass wir (.) Elternabende in meiner Erinnerung waren's vielleicht zwei oder drei in 6 Jahren, wo wir mehrere hatten, wo wir auswählen konnten, es war viel mehr in meiner Erinnerung noch präsent, dass wir, wir müssen da jetzt wen nehmen, und bei zweien kann ich mich ganz genau erinnern, da hammer von Anfang an Bauchzwicken gehabt, aber was sollst du tun [vorwurfsvoll]? Also zumindest anfangen, zumindest probieren und wenn sie ein halbes Jahr da sind, dann sind sie zumindest ein halbes Jahr da, und ein halbes Jahr is ein Platz abgedeckt vor allem bei den unter 3,5-Jährigen. Also der Zugzwang is schon da.“ (Af, Z. 132-138)*

Das Zitat verdeutlicht den Moment der Aufnahmeentscheidung, in dem die Elterngruppe schon den Eindruck hatte, dass sich eine Zusammenarbeit mit einer interessierten Familie schwierig gestalten würde, diese aber trotzdem aufgenommen wird, um die Finanzierung der anfallenden Kosten der Kindergruppe mit den Fördergeldern, die die Betreuung eines zusätzlichen Kindes mit sich bringt, abzudecken. Im folgenden Erzählausschnitt wird die Dringlichkeit der Aufnahmen noch deutlicher, wobei auch beschrieben wird, dass sonst übliche Aufnahmeschritte in diesen heiklen Situationen vernachlässigt werden. Die Vernachlässigung der sonst üblichen Aufnahmekriterien wird rückblickend als Ursache für viele Konflikte betrachtet, unter denen die Elterngruppe, wie in Kapitel 6.2.3 beschrieben wird, in weiterer Folge leidet.

*„Aber ich find eher das Problem is die Zwickmühle, in der wir uns befinden, denn wir ham das Ding mit der einen Family gehabt, wo wir wirklich eben so Besprechungsbögen und Fragen im Vorfeld hatten und im äh (.) im nächsten Term ham wir das schon nicht mehr angewendet, weil wir gar nicht die in der Position waren, irgendwen abzulehnen, wir mussten eben, wir mussten unbedingt aufnehmen. Und wenn dieses Kind nur aufgenommen wird und des is jetzt wirklich hart, ein halbes Jahr bei uns is, inklusive Kündigungsfrist, und da ham wir natürlich eine brutal lange Kündigungsfrist von drei Monaten, weil wir ja sonst, außer die Eltern, da gibts eine Klausel äh sorgen selbst für eine Nachbesetzung (.) ähm ansonsten ham wir eine dreimonatige Kündigungsfrist und somit ergibt sich irgendwie dann schon amal sowieso wenn sie über den Probemonat drüber sind, dass sie mindestens vier Monate da sind und diese vier Monat allein sind's schon wert. Und damit ham wir uns wirklich viele Probleme reingeholt, des muss ma auch sagen, also aus dieser Zwickmühle heraus haben wir uns viele Leute in die Gruppe geholt, wo wir von-, wo wir wussten, das werden jetzt keine Elterngruppen sein, die Bäume ausreißen [...]“ (Af, Z. 331-342)*

Alternative Lösungsstrategien für Situationen mit geringen Einnahmen wurden an keiner Stelle der Gruppendiskussion zur Sprache gebracht und scheinen keine Anwendung mehr zu finden.<sup>22</sup> Die Reduzierung von Doppelbetreuungsstunden beispielsweise könnte finanzielle Entspannung mit sich bringen, steht aber im Widerspruch zu den Standards des Dachverbands Wiener elternverwalteter Kindergruppen.<sup>23</sup>

#### 5.2.4 Transparenz im Moment der Aufnahmeentscheidung

Anhand unterschiedlicher Beispiele wird von den DiskussionsteilnehmerInnen das Bewusstsein formuliert, dass es trotz des komplexen Aufnahmeprozesses, im Zuge dessen großer Wert auf die transparente Vermittlung der Gruppenstruktur und -abläufe sowie der pädagogischen Grundhaltung gelegt wird, in einigen Fällen nicht gelingt, zukünftigen Konfliktsituationen durch falsche Erwartungshaltungen vorzubeugen. Die TeilnehmerInnen erzählen von positiven Wendungen, bei denen neu aufgenommene Eltern, mit denen die Zusammenarbeit anfangs als eher kompliziert eingeschätzt wird, dann schnell einen guten Zugang in die Gruppe finden. Ebenso werden Aufnahmegeschichten erzählt, bei denen Familien anfangs engagiert und flexibel wirkten, nach der Aufnahme jedoch viele Forderungen stellen und mit der Grundhaltung der Gruppe nicht übereinkommen. Aus dieser Einschätzung wird deutlich, dass den AkteurInnen die Grenzen ihrer Herangehensweise, der systematischen Auswahl in Form möglichst rational getroffener Entscheidungen, bekannt sind. Aus diesem Bewusstsein heraus entsteht das Bemühen, Fragen und gegenseitige Erwartungen im Vorfeld durch das Bereitstellen von vielen Informationen sowie durch das Angebot mehrerer Gespräche in unterschiedlichen Settings (Elternabend, Elterngespräche usw.) zu klären, mit dem Ziel, dass Familien selbst erkennen, wenn ihre Vorstellungen nicht zum Angebot der Gruppe passen.

*„Und trotz allem keine Garantie, also auch bei denen mehrfach, und da seid ihr sicher, habt ihr sicher genau die gleichen Erfahrungen gemacht, Eltern die dann zwei drei Monate mit in der Kindergruppe sitzen und alles und permanent da sind und permanent alles mitsehen und permanent alles anders und besser haben wollen bis sie dann irgendwann erfahren, dass nicht alles das, was sie wollen, sich umsetzen lässt. Und wenn ma nicht ein bisschen loslässt, dann (.)“*

---

<sup>22</sup> In der Analyse der Protokolle in Kap. 5.1 wurden Hinweise auf variierende Betreuungszeiten und schwankende Elternbeiträge in den Jahren vor Einführung der städtischen Förderung als Regulierungsmechanismen dokumentiert.

<sup>23</sup> In diesen Standards wird die über ca. 70% der angebotenen Betreuungszeit vorherrschende Doppelbetreuung damit begründet, dass es als notwendig erachtet wird, sich jedem Kind eine entsprechende Zeit widmen zu können. (Kriterien und Standards, Verein Wiener elternverwalteter Kindergruppen, 1)

*dann wird's sowieso schwierig. Also da hamma dann auch viele wieder verloren, wo ma dann am Anfang der Meinung waren, ja des schaut gut aus, die gehen auch mit uns unseren Weg und die ham auch unsere Vorstellungen, und gern mit ein bisschen Chaos, ja, aber man kann's halt eben nie wissen.“ (Af, Z. 125-132)*

*„[...] und das andere, ähm dass man auch gar nicht sagt, wir wir wählen aus, sondern wir erzeugen eine gewisse Bereitschaft, wir informieren auch die Gegenseite, wir ham das oft, dass wir uns zum Beispiel gar nicht mehr entscheiden müssen, weil die nach dem Elternabend sagen, uuh [...] elternverwaltete Kindergruppe ist doch vielleicht nicht das, was wir uns vorgestellt haben, wir wollen gar nicht mehr den Platz [...]“ (Em, Z. 300-305)*

### 5.2.5 Berücksichtigung der Alters- und Geschlechtsstruktur

Die TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion erzählen mehrheitlich, dass innerhalb der ersten Kontaktaufnahme der interessierten Eltern mit einer zuständigen Person aus der jeweiligen Kindergruppe ein erster Informationsaustausch stattfindet, bei dem auch Informationen zu Alter und Geschlecht des Kindes, für das ein Betreuungsplatz gesucht wird, relevant sind. Bei der Zusammensetzung der Kinder der Kindergruppe wird nach Angaben der DiskussionsteilnehmerInnen darauf geachtet, dass möglichst ein Gleichgewicht zwischen Mädchen und Buben herrscht. Außerdem wird versucht, ein ausgewogenes Gruppengefüge zu erreichen, indem in jeder Altersebene ungefähr dieselbe Anzahl an Kindern aufgenommen wird. Das heißt, dass in einer altersgemischten Gruppe von durchschnittlich 2-6-jährigen Kindern jeweils 3-5 Kinder eines Jahrgangs aufgenommen werden, die dann im Alter von 6-7 Jahren gemeinsam die Kindergruppe verlassen. Dadurch wird verhindert, dass in einem Jahrgang sehr viele Plätze der Gruppe nachbesetzt werden müssen und die Kontinuität gefährdet wird.<sup>24</sup> Meist wird schon bei der Ausschreibung freier Plätze auf diese Kriterien hingewiesen. Wie auch bei anderen Kriterien, werden diese vernachlässigt, wenn dringend ein Platz nachbesetzt werden muss.

Ein Bemühen um Diversität in der Gruppenzusammenstellung ist hier erkennbar im Hinblick auf die Dimensionen Alter und Geschlecht. Eine Ausweitung der Differenzdimensionen im Kontext der Überlegungen zur Gruppenzusammensetzung durch die Berücksichtigung weiterer Differenzlinien, beispielsweise der ethnischen und sozialen Herkunft, würde mit der Aufnahme

---

<sup>24</sup> Die Erzählung dieser Vorgangsweise deckt sich mit Fitzka-Puchbergers Empfehlungen: „Im übrigen sollten Gruppen, in denen Kinder unterschiedlichen Alters sind, darauf achten, daß mindestens zwei Kinder jedes Jahrgangs in der Gruppe sind, also nicht etwa drei Zweijährige und sechs Fünfjährige, da in diesem Fall bei Schuleintritt der älteren Kinder die Kontinuität der Gruppe nicht gewährleistet wäre. (1991, 196)

weiterer Kriterien (wie dem der ethischen und sozioökonomischen Heterogenität der Gruppe) in den Aufnahmeprozess einhergehen und scheint die Kapazität der kleinstrukturierten Gruppen zu übersteigen.

#### 5.2.6 Rahmenbedingungen

Auch die Rahmenbedingungen können als implizite Aufnahmekriterien betrachtet werden, da sie für manche Familien diese Form der Betreuung ausschließen. Die Rahmenbedingungen setzen sich aus Öffnungszeiten, Kosten und verpflichtender Mitarbeit zusammen. Die monatlichen Kosten einer Elternverwalteten Kindergruppe setzen sich aus den Personalkosten für die Betreuerinnen, Miete und Betriebskosten sowie Materialkosten zusammen (Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen 2019<sup>2</sup>, 1). Die Elternbeiträge variieren zwischen 100€ und 220€ bei einer durchschnittlichen Öffnungszeit von 40 Stunden pro Woche. Nicht eingerechnet in die Kosten ist die von den Eltern bereitgestellte Arbeitszeit für Verwaltung und Organisation, Kochen, Putzen, Instandhaltung der Räumlichkeiten, die monatlich ca. 15 Stunden pro Eltern(paar) ausmache. (Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen 2019<sup>2</sup>, 1)

Die Wiener elternverwalteten Kindergruppen haben Öffnungszeiten von 8-16 Uhr, kosten einschließlich aller Ausgaben zwischen 180 und 300€<sup>25</sup> monatlich und fordern von den Elternpaaren durchschnittlich zwei Koch- und Putzdienste pro Monat, gelegentliche Elterndienste, sowie weitere Mitarbeit in Form von Einkäufen, Reparaturen, Teilnahme an Elternabenden und gegebenenfalls Vorstandssitzungen. Insgesamt ist ein deutlich höherer Kosten- und Zeitaufwand festzustellen, als er für Eltern in einem Regelkindergarten entsteht. Auch die Öffnungszeiten sind mit den Arbeitszeiten vieler berufstätiger Eltern nicht vereinbar, so dass schon durch die allgemeinen Rahmenbedingungen eine gewisse Vorauswahl geschieht.

Dieser Ausschlussmechanismus ist den DiskussionsteilnehmerInnen bekannt. Sie berichten davon, dass hauptsächlich selbstständige Personen und Personen in höheren beruflichen Positionen das Angebot der Kindergruppe nutzen, da sie in der Einteilung ihrer Arbeitszeiten flexibler sind als beispielsweise ArbeiterInnen. Auch zu diesem Punkt berichten die AkteurInnen der

---

<sup>25</sup> Die Ausgaben für die Durchführung der monatlichen Kochdienste wird bei den meisten Kindergruppen mit 80€ angegeben, die hier zu den monatlichen Elternbeiträgen addiert wurden.

Kindergruppen, dass es ihnen ein großes Anliegen sei, interessierten Eltern die Inflexibilität dieser Rahmenbedingungen zu vermitteln, so dass diese von Anfang an wissen, was sie erwarten. Es entsteht der Eindruck, dass ein eventueller Ausschluss bestimmter Gesellschaftsgruppen nicht intendiert ist, sondern sich durch die Rahmenbedingungen und die Funktionsweise der Kindergruppen ergibt.

### 5.2.7 Gruppendynamik

Die Komplexität der Aufnahmeprozesse und dafür, dass einer stimmigen Gruppenzusammensetzung so viel Bedeutung zugeschrieben wird, scheint in der Notwendigkeit der gemeinsamen Verantwortungsübernahme begründet zu sein. In elternverwalteten Kindergruppen müsse die Elternschaft zusammenarbeiten wie ein gut funktionierendes Team, Verantwortung tragen, gemeinsam Entscheidungen treffen und auch Uneinigkeiten lösen. Die Eltern einer elternverwalteten Kindergruppen sind formal wie konkret für die Existenz der Einrichtung und ihre Praxis verantwortlich. Aufgrund dessen sei es wichtig, dass alle Gruppenmitglieder die handlungsleitenden Prinzipien der jeweiligen Gruppe und die internen Verantwortlichkeiten und Abmachungen bis hin zu impliziten Verhaltensregeln kennen und einhalten. Die Sprecherin kommt in den unten angeführten Zitaten zu dem Urteil, dass der Verantwortung für ArbeitnehmerInnen auf der einen Seite und für den Betrieb einer Betreuungseinrichtung eine komplexe Bedeutung zukommt. Als Grundlage für eine gelingende Zusammenarbeit sieht sie die Inhalte des Manifests der Erwachsenen (siehe Kap. 3.2.2) und im Besonderen den gleichberechtigten Umgang zwischen Eltern und PädagogInnen.

*„[...] ähm, ich glaube, dass eine Elterngruppe ähm eine Kindergruppe deshalb so komplex ist, weil die Eltern in Wirklichkeit ein Team sind oder sich wie ein Team verhalten müssen. Da gibt's eine ganz klare Zielvorstellung, des is einen Betrieb am Laufen zu halten. Ich halte diesen, diese ganzen Vorstandsgeschichten für extrem sensibel, für extrem verantwortungsvoll, des is net jo da bin i halt im Verein und tu i halt a bissl, des stimmt net. Sondern ihr haltet einen Betrieb am Laufen und ihr ermöglicht Arbeitsplätze, ihr ermöglicht die Betreuung, des is eine unglaublich komplexe Geschichte, des ganze Elternteam dahinter, die jetzt ned im Vorstand san, die jetzt irgendwelche Aufgaben übernehmen, die gemeinsam am Elternabend sitzen, die sich gemeinsam Dinge überlegen [...]“ (Cf, Z. 557-565).*

*„Also, einfach a wirklich den Eltern mitzugeben [Anm.N.S. Manifest der Erwachsenen], die sich interessieren, das is es, schauts euch des an, is des ein Zugang, wo ihr sagt's, ja mit dem können wir gut leben, das is unserer, oder dem könn ma uns ein Stück weit annähern oder des*

*irgendwie mittragen ähm. Des denk i is eine Geschichte und i glaub einfach au ganz wichtig is, wirklich auch die Elterngruppe als Team zu begreifen ned nur des BetreuerInnenteam und die Elterngruppe-ja sondern wirklich zu sagen, ok, wir ham ein Ziel und wir ham, wir san da mit einer Aufgabe und die müssen wir möglichst gut erfüllen-ja. Für die Kinder, für die Betreuer, aber a für uns-ja weil wir unheimlich viel davon profitieren-ja an Wissenserwerb, an Zusammenhalt, an Lebensqualität schlicht und ergreifend. So seh ich Kindergruppe.“ (Cf, Z. 657-665)*

Komme es zum „Bruch“ innerhalb der Eltern-BetreuerInnen-Gruppe gefolgt von Austritten einzelner Familien oder Kündigungen durch das Betreuungspersonal, erfordere es hohen Einsatz, um (unvorhergesehen) Betreuungsplätze nachzubeseetzen oder geeignetes Personal zu finden und einzulernen. Dabei wirke immer ein zeitlicher Druck im Hintergrund, um die finanziellen Grenzen nicht zu sehr auszureizen. Außerdem wird erneut das Dilemma angesprochen, das schon in vorigen Kapiteln angedeutet wurde, einerseits freie Plätze nachzubeseetzen, um die Förderung für einen Betreuungsplatz zu aufrechtzuerhalten und andererseits eine ausreichend lange Zeitspanne für die Kennenlernphase im Auswahlprozess einzuräumen, um einschätzen zu können, ob die gegenseitigen Erwartungen erfüllt werden können und eine langfristige Zusammenarbeit in Aussicht steht. Des Weiteren wird das Engagement in der Kindergruppe als Teil der persönlichen Lebensqualität beschrieben, so dass einer harmonischen Gruppendynamik auch Bedeutung auf privater Ebene zukommt.

*„Ja, also eben sozusagen, du hast dieses die Eltern, die als Team arbeiten oder die Eltern und die Betreuer und in Wirklichkeit sozusagen die Eltern, die Betreuer und die Kinder-ja. Also in Wirklichkeit is eine Kindergruppe echt eine runde Geschichte-ja wo i ma denk, es is so super, wenn Kinder des auch erfahren können-ja dass ma einfach als Gruppe mit gemeinsamen Abmachungen ja super zu was kommt-ja nicht als Einzelkämpfer irgendwie mit den Scheuklappen wo durchrasen muss.“ (Bf, Z. 671-674)*

Laut Roswitha Fitzka-Puchberger hat eine Kindergruppe nur Bestand, wenn sie es schafft, eine gewisse Professionalität in der Organisation mit einer echten Teilung der Verantwortung aller Eltern und Betreuungspersonen zu verbinden und einen gleichberechtigten Umgang zwischen Erwachsenen und Kindern als Basis für eine an den Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientierte Arbeit umzusetzen (Fitzka-Puchberger 1991, 21).



### 5.2.8 Homogenität in der Gruppenzusammensetzung

Im Hinblick auf die Gruppenzusammensetzung ist den GesprächsteilnehmerInnen eine gewisse Homogenität bewusst, die scheinbar auch reflektiert und innerhalb der Gruppen thematisiert wird, die aber nicht intendiert zu sein scheint, sondern in den Rahmenbedingungen verortet wird. Es wird berichtet, dass kaum Familien aus bildungsfernen Schichten in den Kindergruppen zu finden sind, dagegen aber viele Personen mit Universitätsabschluss. EinE SprecherIn weist darauf hin, dass sich gewisse Personengruppen gar nicht erst bei Kindergruppen melden oder innerhalb des Kennenlernprozesses das Interesse wieder verlieren, so dass die Annahme entsteht, dass etwaiger Ausschluss nicht innerhalb des Aufnahmeprozesses stattfindet. Das Gemeinsame (der einzelnen Eltern) wird an einer Stelle der Diskussion formuliert als das Interesse am Kind und nicht die Ausbildung oder der Bildungsgrad als solcher. Von den AkteurInnen wird dies auf das „Prinzip Kindergruppe“, also die Mitarbeit und Organisationskultur zurückgeführt und nicht auf eine etwaige selektive Auswahl der Gruppen, was im folgenden Zitat formuliert wird:

*Em: [...] äh, es is schon, es is schon Ausland, aber es is natürlich was anderes, was oft mit dem Migrationshintergrund gemeint ist und bildungsfernen Schichten usw. Wir ham inzwischen eine enorm hohe Akademikerquote, die is gigantisch. Ich glaube aber, dass es nicht an der Aufnahme alleine liegt, sondern auch ein gutes Stück am Prinzip Kindergruppe, um diese Mitarbeit und dass man diese Freiheiten hat. Ich glaube nicht umsonst sind sie schon gegründet worden vor über 40 Jahren in diesem Milieu von Menschen, die durchaus Zeit hatten, sich um die Kinder auch anders zu kümmern, nicht 40 Stunden arbeiten gehen müssen oder mehr.“ (Z. 751-764)*

Eine Erklärung dafür, warum überwiegend AkademikerInnen und bildungsnahe Familien sich für die Aufnahme in eine Kindergruppe interessieren, ist an diesem Punkt erneut in Bourdieus Habituskonzept zu finden, bei dem das Wirken sozialer Strukturen in die handelnden Subjekte verlegt wird. Bourdieu geht also davon aus, dass soziales Handeln weder Resultat externer Zwänge noch rationaler Entscheidungen ist, sondern als „sens pratique“ immanent wirksam ist (Meuser 2013, 226). Das würde bedeuten, dass die homogene Gruppenzusammensetzung nicht (nur) aus einer selektiven Zugangspraxis heraus entsteht, sondern schon weit vorher, in der Eingebundenheit des Handelns in sozialstrukturelle Zusammenhänge.

Außerdem kann ein Zusammenhang zwischen Werteorientierung (in der Diskussion als gemeinsame „Grundhaltung“ bezeichnet) und sozio-kulturellem Hintergrund als Erklärung für die überwiegend akademische Elternschaft herangezogen werden. In ihrer Dissertation schließt Helga

Zietzschmann folgende interessante Schlüsse: „Die soziale Kommunikationsstruktur (...) ergibt für die Eltern aus Kinderläden durchweg eine höhere und partnerschaftlich gleiche Beteiligung an den nach außen orientieren Aktivitäten und Beziehungen“ (Zietzschmann 1980, 129). „Während die Eltern aus Kindergärten traditionelle Verhaltensnormen positiv bewerten, macht sich bei den Eltern aus Kinderläden deutlich der Einfluß anti-traditioneller Strömungen bezüglich der Ablehnung einer konservativen Auffassung der Rollenleitbilder bemerkbar.“ Eine Korrelation zwischen Sozialindex und den elterlichen Erziehungseinstellungen und -zielen verdeutlicht diese enge Beziehung. (ebd., 180)

### 5.2.9 Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion

Die gemeinsame Meinung der DiskussionsteilnehmerInnen kann kurz zusammengefasst folgendermaßen wiedergegeben werden: Das Aufnahmeverfahren diene dem gegenseitigen Kennenlernen und Verdeutlichen gegenseitiger Erwartungen sowie dem Ziel, engagierte Eltern auszuwählen, die das sensible Konstrukt Kindergruppe wertschätzend durch ihre Mitarbeit und ihren Beitrag zur Gemeinschaft möglich machen. Die dabei angewandte Vorgehensweise entstand im Laufe der Jahre aus der Reflexion zahlreicher Aufnahmeerfahrungen und einer turbulenten Geschichte, auf die viele elternverwaltete Wiener Kindergruppen zurückblicken und die in gegenwärtige Entscheidungen Einfluss nimmt, auch wenn die AkteurInnen schon gewechselt haben.<sup>26</sup>

Eine besonders gewichtige Rolle bei den Aufnahmeentscheidungen tragen existentielle Sorgen und finanzieller Druck. Bleiben freie Betreuungsplätze zu lange unbesetzt oder gibt es vermehrt ungeplante Austritte, werden Familien aufgenommen, die ohne diesen Druck nicht ausgewählt würden. Als Ursache hierfür werden an verschiedenen Stellen der Diskussion die knapp bemessenen städtischen Förderungen genannt, die den Handlungsspielraum der kleinstrukturierten Kindergruppen einschränken würden.

---

<sup>26</sup>Iseler (2009, 331) bezeichnet Kindergruppen als „Selbstläufer“, die durch systemisches Prozessieren relativ unabhängig von einzelnen AkteurInnen fortbestehen. Sie sieht die Erklärung für das Überleben der Kindergruppen selbst in schwierigen Zeiten in einer Kombination aus Stabilität und Veränderung.

Aufgrund der Ergebnisse aus Protokollen und Gruppendiskussion wird vermutet, dass die Ursache für die benachteiligende Wirkung auf bestimmte Bevölkerungsgruppen unter anderem auf die kleine Struktur der Kindergruppen und die Institutionsgröße zurückzuführen ist.

Um dieser Annahme nachzugehen, wird in den Forschungsprozess eine Teiluntersuchung aufgenommen, die im ursprünglichen Design nicht geplant war. In Wien bestehen neben den elternverwalteten Kindergruppen auch zwei elternverwaltete Kindergärten, die in Vereinsstruktur und Organisationskultur mit den elternverwalteten Kindergruppen vergleichbar sind, aber sich von ihnen in der Institutionsgröße unterscheiden. Es wird folglich ein narratives Interview mit einer Vertretungsperson dieser Einrichtungen geführt, um Informationen zum Aufnahmeprozess in dieser deutlich größeren Einrichtung zu generieren.

### 5.3 Ergebnisse aus dem Vergleichsinterview (elternverw. Kindergarten)

Aus dem Gespräch mit der/dem VertreterIn eines Wiener elternverwalteten Kindergartens<sup>27</sup> geht hervor, dass bei der Aufnahme neuer Familien in der untersuchten Einrichtung ähnliche Handlungslogiken und Prozesse wirksam werden wie sie bei den elternverwalteten Kindergruppe herausgearbeitet werden konnten. Die Sorge um die Belegung aller Betreuungsplätze ist auch im Zuge des Vergleichsinterviews thematisiert worden, da sie das finanzielle Überleben der Institution sicherstelle. Aus diesem Umstand heraus resultiere auch hier ein großes Bemühen darum, „passende“ Eltern aufzunehmen, die vorgeben, sich (langfristig) an die verpflichtende Mitarbeit zu halten, das pädagogische Konzept zu vertreten und für die gemeinsamen Ziele einzustehen. Auch in diesem Zusammenhang ist ein Bewusstsein darüber erkennbar, dass eine gewisse Homogenität innerhalb der Elternschaft vorherrschend ist. In den Erzählungen der interviewten Person wird vom Versuch, Familien anderer Gesellschaftsgruppen oder anderer kultureller Hintergründe als Mitglieder zu gewinnen, berichtet. Es entsteht ein Gesamteindruck, nach dem von einer in geringem Ausmaß höheren Durchmischung der Gruppenzusammensetzung ausgegangen werden kann.

---

<sup>27</sup> Kindergärten betreiben meist mehrere Gruppen und dürfen mehr Kinder aufnehmen als Kindergruppen. Gleichzeitig sind andere Anforderungen an Personal, Leitung und Räumlichkeiten zu erfüllen. Durch die Elternverwaltung werden sie aufgrund der Organisationskultur als vergleichbar mit den elternverwalteten Kindergruppen eingeschätzt.

Zudem ist als Unterschied im Aufnahmeverfahren zu verzeichnen, dass nicht der Elternabend das Entscheidungsgremium für Neuaufnahmen darstellt, sondern ausschließlich der Obmensch des Vereins zusammen mit den BetreuerInnen der jeweils betreffenden Kindergartengruppe die Entscheidung über die Aufnahme im Rahmen eines Aufnahmegesprächs mit Interessenten fällt. Als Grund hierfür wird die größere Anzahl an nachzubesetzenden Plätzen genannt im Vergleich zu den wenigen freien Plätzen pro Jahr in den Kindergruppen.

Dadurch dass die Elternschaft der untersuchten Einrichtung aus mehr Mitgliedern besteht, scheint das Risiko der Instabilität durch einzelne Austritte geringer zu sein und der Handlungsspielraum und die Ressourcen (finanziell und durch die Elternmitarbeit) größer zu sein.

Insgesamt erscheint der Aufnahmeprozess im elternverwalteten Kindergarten weniger komplex als in den Kindergruppen, wobei ähnliche Motive, Logiken und Praxen feststellbar sind. Die vorausgehende Annahme, dass die Institutionsgröße ausschlaggebend für ausschließende Tendenzen ist, kann aus der Analyse des Vergleichsinterviews teilweise bestätigt werden. Mit Sicherheit ist zu sagen, dass die Institutionsgröße ein Faktor ist, der die Aufnahmeprozesse stark beeinflusst. Um einen wirklich spürbaren Einfluss auf die homogene Gruppenzusammensetzung ausmachen zu können, ist vermutlich der Unterscheidungsgrad zwischen den untersuchten Einrichtungen zu gering.

#### **5.4 Ergebnisse aus den Elterninterviews**

Die Erzählungen und Deutungen von Eltern, die in diesem Kapitel thematisiert werden, sind zur Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung. Einige Ergebnisse aus der Gruppendiskussion werden in den Aussagen der Eltern aufgegriffen und bestätigt. Als Ergänzung zu den Erzählungen der TeilnehmerInnen der Gruppendiskussion können das Wissen und die Erfahrungen der Eltern im Zuge der Aufnahme in eine elternverwaltete Kindergruppe die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion um die Außensicht erweitern. Um Prozesse im Zusammenhang mit Aufnahmeentscheidungen nachzuvollziehen, werden in diesem Kapitel die Motive und Entscheidungsgründe der Eltern auf Basis von zwei Interviewtranskripten thematisiert.

#### 5.4.1 Interesse und Aufnahmehürden

Das Interesse der befragten Mutter (IP1) für die Kindergruppe in ihrer Umgebung wächst nach ihren Angaben in dem Moment, in dem der Wechsel ihrer Tochter von der Krippengruppe in die größere Gruppe der 3-6-Jährigen Kinder des besuchten Kindergartens bevorsteht. Die Gruppengröße von 25 Kindern und die geringe Berufserfahrung der gruppenleitenden Pädagogin führen zu Überlegungen bezüglich alternativen Betreuungsplätzen. Eine zufällige Begegnung mit einer Mutter aus einer elternverwalteten Kindergruppe im näheren Wohnumfeld führt schließlich zur aktiven Kontaktaufnahme und zu einer ersten Besichtigung der Kindergruppe. Nach dem ersten Besuchstermin führen die interessierten Eltern ein Aufnahmegespräch und nehmen am Elternabend teil, bei dem schon eine Aufgabenverteilung und die Aufnahme in den Emailverteiler der Eltern der Kindergruppe erfolgt. Während das Aufnahmegespräch von der Mutter als sehr angenehm erlebt wird, bei dem unbelastete Themen besprochen wurden und nach dem sie „total euphorisch“ (Z.46,47) war, führt die Teilnahme am nächsten Besprechungstermin, dem Elternabend, eher zu Gefühlen der Überforderung, ausgelöst durch Aufgabenverteilungen und Arbeitsaufträgen. Weiters habe die Übergabe einer Organisationsmappe, in der sämtliche Pflichten ausführlich beschrieben sind, das Gefühl der Überforderung durch die verpflichtende und im Ausmaß für die Eltern nicht absehbare Elternarbeit verstärkt und letztlich zu einer negativen Entscheidung geführt.

Auch die zweite interviewte Person gibt Unzufriedenheit hinsichtlich des unsensiblen Umgangs in einem Regelkindergarten als Auslöser für das Interesse an einer schon zuvor kennengelernten elternverwalteten Kindergruppe und als Grund für den Wechsel der Betreuungseinrichtung an. Das Aufnahme-prozedere erlebt die Interviewte mit gemischten Gefühlen. Während Besuchstermine und Gespräche mit einer Betreuerin als sehr positiv erlebt wurden, empfand die befragte Mutter den Elternabend, bei dem sie sich vorstellen sollte und an dem im Anschluss daran über ihre Aufnahme abgestimmt werden sollte, als sehr „befremdlich“.

*„[...] und des war halt total befremdlich, des war echt eigenartig und i wusst a gar net, was i sagen soll und vom Elternabend selbst hab ich eigentlich nichts mitgekriegt, ich bin nur hingekommen zum Vorstellen, hab mich vorgestellt und dann hat die Andrea gesagt, ok du kannst jetzt gehen, ich ruf dich an, sag dir Bescheid, ob ihr den Platz jetzt kriegts oder nicht und es wird jetzt abgestimmt und des war total komisch, also des war wirklich, des is echt unangenehm, ich fnd, des sollt nicht so sein. Dass du halt rausgehst und dass du weißt, so jetzt wird über deine Person und deine Eignung irgendwie abgestimmt, als wär des irgendwie so'n*

*Wahnsinns- Bewerbungsprozess, wo doch eigentlich eh, also wo's um's Kind geht und also des war schon bisschen, des hat net ganz dazu gepasst zu dieser Philosophie, ja.“ (IP2, Z. 111-119)*

Diese Erfahrung teilt auch die zuerst befragte Mutter:

*„[...] des hat mi dann a irritiert, dass es dann an einstimmigen Beschluss geben muss, also damit hab i net grechnet, @und dann war i irgendwie nervös@ oder es war a komische Situation vorher, dann war's eh egal, ja. (lacht)“ (IP1, Z. 43-45)*

Die gewählten Transkriptausschnitte beschreiben eindrucksvoll, wie die einzelnen Elemente des Aufnahmeverfahrens (vor allem Vorstellen beim Elternabend und Abstimmung) aus Perspektive der Eltern erlebt wird. Beide Mütter haben akademischen Hintergrund, sind mit Mehrheitssprache und Gesprächskultur vertraut und wurden während der Interviewführung für diese Arbeit wortgewandt, selbstbewusst und selbstreflektiert wahrgenommen. Der Umstand, dass sich die interviewten Personen aktiv für das Interview gemeldet haben, zeigt auch, dass es ihnen nicht per se schwerfällt, vor fremden Personen zu sprechen. Daher ist es umso aussagekräftiger, dass beide Personen übereinstimmend von einem befremdlichen Gefühl im Moment des Vorstellens vor der Elternschaft der jeweiligen Kindergruppe sprechen. Es liegt die Vermutung nahe, dass sozioökonomisch benachteiligte Personen, die mit Mehrheitssprache, Gesprächskultur und gesellschaftlichen Normen weniger vertraut sind als die interviewten Personen noch höheren Herausforderungen gegenüberstehen könnten, und dass die Vorstellungsrunde mit einer größeren Überwindung verbunden wäre und vielleicht schon im Vorfeld als abschreckend empfunden würde. Wie aus den Ergebnissen des Vergleichsinterviews hervorgeht, ist die Institutionsgröße ausschlaggebend für das Aufnahmeverfahren als Ganzes und das Entscheidungsgremium des Elternabends im Speziellen. (Vgl. Kap. 5.3)

#### 5.4.2 Elternmitarbeit

Der Faktor Elternarbeit wird von Beginn des Aufnahmeprozesses an thematisiert und von Seiten der Kindergruppe in den Mittelpunkt der Gespräche gestellt. Die interviewte Mutter gelangt zu dem Urteil, dass der Elternmitarbeit ein hoher Stellenwert zuteilwird und spricht von Überforderung im Zusammenhang mit der Omnipräsenz des Themas Mitarbeit. Auch die Tatsache, dass sie das Ausmaß der Arbeit, die neben Koch- und Elterndiensten auf sie zukommen

wird, nicht einschätzen konnte, verursachte ein Gefühl von Stress und Überforderung. Den täglichen Email-Kontakt innerhalb der Elterngruppe, dem sie schon vor der tatsächlichen Aufnahme ihres Kindes angehörte, um bevorstehende Ausflüge und Feste zu planen, empfindet die interviewte Mutter erneut als überfordernd und einnehmend. Eine ihrer Überlegungen war auch, ein schlechtes Gewissen haben zu müssen, wenn sie weniger Arbeit leiste als die anderen.

*„Also die Entscheidung is ma echt net leicht gfallen, weil ma’s grundsätzlich also weil i schon, also es is des bessere Konzept... also dieses ganze, net des Kochen, sondern einfach dieses Organisatorische, dass jeder so a Aufgabe hat, es sin a sehr viel Emails jeden Tag dann kommen und des und des und irgendwie wars dann schon, weil i halt so a immer denk i hab z wenig Zeit so für andere Sachen, also des wär noch so zusätzlich...“ (IP1 31-35)*

*„[...] also des war a irgendwie so schwierig für mi weil wir halt einmal dort waren beim Schnupfern und dann irgendwie waren diese ganzen Aufgaben, die man hat und irgendwie war, also man hat es wär irgendwie leichter gwesen man hätt (2) also i find man wird halt sehr abgeschreckt am Anfang siehst nur die schlechten Sachen bevor du a mal die Gruppen- bevor du des Positive hast und also nur des da muss geputzt werden, da muss gekocht werden und da also des des is glaub i schwierig für solche Gruppen weil wenn ma’s noch net kennt.“ (IP1, 103-108)*

Einen weiteren Grund für die zunehmende Überforderung der Mutter hinsichtlich der bevorstehenden Mitarbeit sieht die IP im Erhalt einer Organisationsmappe, in der die verpflichtenden Aufgaben genau dokumentiert und beschrieben waren. Die Mutter gibt an, noch mehr als zuvor das Gefühl zu empfinden, sich für mehr Arbeit zu verpflichten als sie sich zu leisten im Stande fühle und wenig Spielraum oder Flexibilität zu haben. Die Übergabe dieser Mappe, in der die anfallenden Aufgaben enthalten sind, scheint durch die Schriftlichkeit verbindlich zu wirken und im Kontrast zur Familiarität und zum freundlichen Miteinander in der Kindergruppe zu stehen, in der auf den ersten Blick sehr viel spontan und flexibel gehandhabt wird.

*Die Mappen war so mitunter des, wo i dann wirklich die Panik kriegt hab beim Durchlesen. Die hammer nämlich kriegt beim ersten Elternabend und da is penibelst beschrieben, was also ganz genau festgehalten also was wie geputzt werden muss und wie und was da zu machen is und was der Beauf- also des des is sehr ja da hab i dann irgendwie wirklich gedacht, was tu i da? (IP1, 154-157)*

Die unstrukturierten und immer wieder abgebrochenen Sätze und die häufige Verwendung von „also“ machen die Verunsicherung der interviewten Person an dieser Stelle des Entscheidungsprozesses deutlich.

In diesem Kapitel zeigt sich besonders deutlich ein Äquivalent der Ergebnisse aus der Gruppendiskussion, in der die GatekeeperInnen die Wichtigkeit der Bereitschaft zur Mitarbeit sehr hervorheben. Aus den Erzählungen der Gruppendiskussion geht hervor, dass der große Stellenwert der Mitarbeit im Zuge des Aufnahmeverfahrens immer wieder betont und vermittelt wird, weil die Mitarbeit die Qualität der Kindergruppe mitbeeinflusst. Dies wird durch die Schilderungen im Interview bestätigt. Es wird auch beschrieben, wie die Kindergruppe „zerbricht“ sobald nicht mehr ausreichend viele Eltern mitarbeiten, weil es dann zur Überforderung der anderen Gruppenmitglieder komme. Insofern hat die IP die Bedeutung der Elternmitarbeit sehr treffend eingeschätzt und richtig vermutet, dass es nicht angebracht wäre, einfach weniger zu leisten („*schlechtes Wissen*“) als andere. Es fällt auch auf, dass von Anfang an eine emotionale Komponente in den Entscheidungsprozess einfließt, wenn von „*euphorisch*“, „*schlechtem Gewissen*“, „*zweite Familie*“, „*Panik*“ die Rede ist. Auch im Transkript der Gruppendiskussion findet sich dieser Aspekt der Emotionalität wieder (Z. 373). Zu erklären ist dieses Phänomen vermutlich dadurch, dass in der Kindergruppe nicht nur die Kinder der Familien betreut werden, sondern auch die dazugehörigen Eltern durch die Mitverantwortung am Gelingen des Betriebs in hohem Maße eingebunden sind und sich gewissermaßen durch ihr Mitwirken als Teil der Gruppe identifizieren. Die Kindergruppen beschreiben ihre Funktionsweise als demokratisch, gleichberechtigt und nicht hierarchisch. Es ist anzunehmen, dass auch ein Streben nach Anerkennung und persönlicher Eignung innerhalb dieser Gruppenprozesse eine Rolle spielt.

Während die Ergebnisse des ersten Interviews zeigen, dass der Aspekt Elternarbeit zu einer negativen Entscheidung gegenüber der Kindergruppe als Betreuungseinrichtung für das eigene Kind führen kann, berichtet die befragte Mutter im zweiten Interview, dass die verpflichtende Mitarbeit von Anfang an nicht gestört sondern, im Gegenteil, sehr gereizt hat, wobei diese Mutter eine andere Prioritätensetzung durch negative Vorerfahrungen in einem Kindergarten hat, in dem ihre Tochter einige Monate betreut wurde. Dort beobachtete sie einen unprofessionellen und unreflektierten Umgang von Seiten der PädagogInnen sowie unsensibles Verhalten gegenüber Kindern und Eltern bei schwierigen Trennungssituationen während der Eingewöhnungsphase. Diese Erfahrungen hätten die ganze Familie folglich in ein Ungleichgewicht geworfen. Der Wechsel in die familiäre Umgebung der elternverwalteten Kindergruppe und der „andere Umgang“ habe für die Familie das gewünschte Vertrauen in die Tochter und die PädagogInnen zurückgebracht.



In diesem geschilderten Fall war aufgrund der negativen Vorerfahrungen das Kriterium der Elternarbeit zweitrangig hinter dem Wunsch nach einem sensiblen Umgang und einer qualitativ hochwertigen Betreuung.

#### 5.4.3 Qualität der Kindergruppe aus Sicht der Eltern

Aus dem Bericht zur Datenerhebung des Bundesverbands Österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen geht bezüglich der Motivstruktur von Eltern, die eine BÖE-Einrichtung wählen, hervor, dass besonders in Wien qualitative Motive gegenüber pragmatischen Motiven stärkere Zustimmung erhalten. „Die Elternmitbestimmung und die Ablehnung anderer Betreuungsformen sind für die meisten Eltern als Wahlmotiv relevant, hingegen spielen Bedarfsmotive keine große Rolle. In Wien und Oberösterreich ersetzen BÖE-Einrichtungen offenkundig nicht ein prinzipiell fehlendes öffentliches Angebot, vielmehr dominieren qualitative Vorlieben.“ (Kuschej 2011, 25f)

Die in meinen Interviews befragten Mütter beschreiben übereinstimmend eine Wertschätzung der Qualität in der Betreuung der jeweiligen Kindergruppe und des vertrauten Rahmens, der durch die kleine Gruppengröße und die enge Zusammenarbeit entsteht. Außerdem schätzen die Befragten den engen Kontakt zu anderen Eltern und unter den Kindern. Beide beschreiben die Erfahrung, dass in den zuvor besuchten (Regel-)Kindergärten kaum Kontakt und Austausch unter den Eltern bestand.

*„ja und dann war mer dort [Kindergruppe], ham uns des angeschaut und waren eigentlich schon sehr angetan, also weils sehr nett, also von den Räumlichkeiten nit, aber so von, das was sie machen und dass sie rausgehen und dass es halt familiärer is und irgendwie a die Überlegung, was für mi a mitspielt hat, bei der Gruppe, dass i ma irgendwie gedacht hab, dass für mich irgendwie der Kontakt enger is mit anderen Eltern und für die Nora der Kontakt enger mit den Kindern, also des is a bissl so wie a zweite Familie.“ (IP1, 22-27)*

Hinsichtlich des pädagogischen Konzepts und des Umgangs der Betreuungspersonen mit den Kindern heben die Mütter hervor, dass auf die Interessen und Impulse der Kinder eingegangen würde und weniger ein vorgegebenes Programm herangezogen würde, wie sie es beispielsweise im Kindergarten erlebt hätten. Dieser Zugang wird von beiden Müttern sehr geschätzt, eine Befragte berichtet sogar von einem schlechten Gewissen ihrem Kind gegenüber, weil sie sich gegen die Kindergruppe entschieden hat.

*Also für sie, [...] i hab noch immer teilweise a schlechtes Gwissen weil i mer denk eigentlich für sie wärs- es wär einfach nett gwesen. Also des bin i ma schon sicher dass des netter als der andere is. Lustiger halt oder wie dab- es is ma die Gruppe eigentlich vorkommen wie da-, wie daham, also so des als ma kommen sind, eine hat irgendwie Tofu @gekocht@ so in der Früh und irgendwie die Kinder also es is net so dieses Geordnete und also wir ham ja im großen Kindergarten bei uns gschnuppert und in dem andern im großen Kindergarten des war alles so, a sehr nett aber halt sehr geordnet und weil sie halt net dürfen anscheinend oder weils halt net geht dass da alle herumlaufen und beim andern, da simma kommen und da ham sie grad Kinderdisco gmacht und die Tür war zu und sie ham also es is halt a ganz komplett anderes Konzept. (IP1, 76-85)*

Eine der Mütter hebt besonders hervor die Möglichkeit der Kindergruppen hervor, dank der kleinen Institutionsgröße individuell auf die Familien eingehen zu können. Im Kindergarten, in dem ihre Tochter zuvor betreut wurde, hätten die Wünsche der Familie wenig Berücksichtigung gefunden, was sie unter anderem dazu bewegt hätte, sich nach Alternativen umzusehen. Besonders ihr Anliegen nach einem respektvollen, einfühlsamen Umgang mit den Kindern im Allgemeinen und ihrer schüchternen Tochter im Besonderen fand sie in der Kindergruppe erfüllt.

*„[...]und ja da war einfach genau, da war einmal eine Situation ausschlaggebend als die Betreuerin ähm in die in der Kindergruppe war und da gab's irgendeinen Konflikt zwischen zwei Kindern, ein Bub wollte einem Mädchen die Gitarre nicht ausborgen lassen, die gar nicht seine war und dann hat die Betreuerin halt irgendwie so nett darauf reagiert und halt mit ner anderen mit ner Gegenfrage und des hat mir so gut gefallen, dass halt so auf die Art an Konflikte herangegangen wird, dass ich gsagt hab, ja des passt, da is sie gut aufgehoben, genau [...] (IP2, Z. 23-29).*

Die IP schätzt die gesamte Atmosphäre in der Kindergruppe, die aus ihrer Sicht durch den anderen Umgang, das selbst gekochte Essen und die Vertrautheit der einzelnen Akteure entsteht.

*„Also ausschlaggebend war dann wirklich der Zugang so dieser andere Umgang, i hab erst hinterher dann dieses Manifest gelesen und mich mit der Philosophie auseinandergesetzt, aber des war des, was ich sofort gemerkt hab, des was sofort spürbar war und da ganz klar die eine Betreuerin, die wirklich diesen anderen Umgang auch hat, des war die, die ich auch am Anfang überwiegend erlebt hab. Es war wirklich der Umgang, und auch die anderen Eltern, die Kinder, ja mir kam auch vor, dass überhaupt, die ganze Atmosphäre spürt ma halt, dass des, es is einfach was anderes, wenn da Eltern aus- und eingehen und wenn da gekocht wird, ja und es is einfach ganz anders als so ne Situation wo du, also ich hatte ja auch den direkten Vergleich, dann hinterher nochamal, wo du ne separate Küche hast, wo dann Essen geliefert wird in der Tüte und des aufgewärmt wird und dann wird des mim Servierwagen reingebracht, des war halt einfach, also war vielmehr institutionsähnlich und in der Kindergruppe viel mehr wie ne Familie, also wie's eigentlich wirklich is.“ (IP2, Z. 84-94)*

#### 5.4.4 Gruppenzusammensetzung

Auf die Frage zu Aufnahme- bzw. Ausschlusskriterien berichten die Befragten, dass sie nicht das Gefühl hätten, dass Familien aktiv ausgeschlossen würden, wenn sie beim ersten Eindruck anders auftreten als die Familien der Gruppe. Einerseits werden die Gruppenmitglieder als „*schon alle ähnlich*“ beschrieben, an einer anderen Stelle erzählt die befragte Mutter von einer „*sehr durchmischten*“ Gruppe, in der auch Menschen zu finden sind, die auf den ersten Blick „*überhaupt net in des Schema eigentlich reingepasst*“ hätten. Außerdem berichtet die Mutter von ihrem Eindruck, dass die Kindergruppe in der derzeitigen Situation alle InteressentInnen aufnehme, weil es um das Weiterbestehen der Gruppe ginge und viele Plätze nachbesetzt werden müssen. Dieser Entscheidungsgrund wurde von Seiten der Kindergruppe transparent kommuniziert und steht im Zusammenhang mit den Erzählungen aus der Gruppendiskussion (vgl. Kap. 5.2.3 und 5.2.4). Allgemein betrachtet haben beide Mütter das Gefühl geschildert, dass der mehrstufige Auswahlprozess dazu diene, beiden Seiten die Möglichkeit zu geben, gegenseitige Erwartungen zu klären und eine mögliche Zusammenarbeit einzuschätzen.

#### 5.4.5 Strukturelle Unterschiede

Da die strukturellen Begebenheiten der jeweiligen Betreuungseinrichtung für die elterliche Entscheidungsfindung eine Rolle spielen, werden sie soweit sie in den Interviews angesprochen wurden, mit in die Auswertung einbezogen. Im ersten Elterninterview wird der Faktor Kosten angesprochen, der zwar fast 100€ monatlich mehr ausgemacht hätte als die ihnen zur Wahl stehende andere private Einrichtung, aber von der Mutter gut nachvollzogen werden könne („*äh ja aber eben also es wird einem schon viel geboten für des Geld*“ IP1, Z.124/125). Damit meint die Mutter die vielseitige Gestaltung des Betreuungsalltags in der Kindergruppe, die motopädagogischen Angebote, die die Ausbildungen der Betreuerinnen mitbringen, den Betreuungsschlüssel und die verschiedenen Outdoor-Aktivitäten. Auch unter der Berücksichtigung weiterer Kosten für die regelmäßig zu leistenden Kochdienste sei dieser Faktor für die Mutter nicht ausschlaggebend gewesen.

Als weiteren strukturellen Unterschied zwischen den ihr zur Wahl stehenden Betreuungsformen nennt die IP die Gruppengröße und den Betreuungsschlüssel. Die hier relevante Kindergruppe verfügt mit einer maximalen Kinderanzahl von 14 Kindern, die überwiegend von zwei

Betreuerinnen betreut werden, über einen fast doppelt so hohen Betreuungsschlüssel als die alternativ zur Wahl stehende Kindergartengruppe mit 25 Kindern und zwei Betreuungspersonen.

Ein Argument, das für die Wahl des Kindergartens spreche, sei die dort vorhandene Infrastruktur, in Form von eigenem Garten und Turnsaal, die täglich genutzt würde. Auch von der zweiten Befragten wird berichtet, dass sie die Räumlichkeiten beim ersten Besuchstermin nicht unbedingt als ansprechend empfand verglichen mit der Ausstattung des ihr bekannten Kindergartens.

*„Genau, da wo sie jetzt hinkommt, das is ab 3 Jahren und da sind 25 Kinder mit 2 Betreuer. Also es is schon wesentlich größer uund davon is eine Pädagogin, die andre is Assistentin. Und die Kinder, also es sin 3 Gruppen und die Kinder können in verschiedene Gruppen wechseln, wenn sie wollen oder halt ja. Und was da besser is, oder was also die Infrastruktur einfach, dass sie zweimal am Tag rausgehen in Garten, des war irgendwie und dass sie an eigenen Turnsaal haben [lacht] aber keine Ahnung wie also in zwei Wochen fangt des an [lacht] wahrscheinlich bereu i die-“ (IP1, 135-140)*

Dieser Interviewausschnitt zeigt die innere Zerrissenheit der Mutter, wenn es um die getroffene Entscheidung geht. Sie hat sich zwar zum Zeitpunkt des Interviews schon gegen die Kindergruppe entschieden, räumt aber immer wieder ein, dass es eine schwierige Entscheidung war, die letztlich nur rational getroffen wurde, weil die zu leistende Mitarbeit für die Eltern eine Überforderung darstelle.

Das zweite Interview mit der Mutter, die sich letztlich für die Betreuungsform der elternverwalteten Kindergruppe entschieden hat, lässt erkennen, dass ursprünglich angewandte Kriterien, wie das Vorhandensein eines Gartens und schöner Räumlichkeiten zu einem späteren Zeitpunkt der Entscheidung nicht mehr relevant sind, nachdem die Kriterien Betreuungsqualität und Umgang an Priorität gewonnen haben.

## 6 Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse

Die Betrachtung der politischen Thematisierung frühpädagogischer Einrichtungen – insbesondere die Einordnung der institutionellen Kleinkinderziehung als Elementarstufe des Bildungswesens verdeutlicht die enorme Bedeutungszuschreibung, die auf elementarpädagogische Institutionen wirkt und mit der Einführung von Bildungsplänen und der gesetzlichen Verankerung des Bildungsanspruchs einhergeht. Irritierend scheint diesbezüglich die Diskrepanz zwischen den politisch geforderten kompensatorischen Zielen und den öffentlichen Zugangspraxen sowie gleichbleibenden Struktur- und Arbeitsbedingungen auf Seiten der PädagogInnen bei wachsenden Herausforderungen (durch Programmatik und Pluralität). Insbesondere der Befund, dass der Besuch von Kindergärten die Bildungschancen von benachteiligten Kindern in Österreich nicht in wünschenswerter Weise beeinflusst (vgl. Kap. 2.1), ist Grund zur Annahme, dass die Akzentuierung des Bildungsauftrags in Kombination mit unzureichenden strukturellen Bedingungen eine unerwünschte Dynamik provoziert.

Dass Organisation und Ausrichtung frühpädagogischer Institutionen wesentlich von politischen Schwerpunktsetzungen geprägt sind, zeigt sich unter anderem am Beispiel der elternverwalteten Kindergruppen in Wien. Deren Entstehungsgeschichte und organisationskulturell verankerte Strukturen, Prozesse und Logiken stehen im Fokus dieser Arbeit verbunden mit der Absicht, das Handeln von Institutionen besser zu verstehen.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit geht hervor, dass im Zuge der Aufnahme in Wiener elternverwaltete Kindergruppen komplexe Prozesse und Logiken nachweisbar sind, die in erster Linie auf das Ausmachen von Passungsverhältnissen zwischen angebots- und nachfrageseitigen kollektiven Orientierungen abzielen. Im Zusammenhang mit diesen Passungsverhältnissen konnte als implizites Kriterium auch die sozioökonomische Herkunft identifiziert werden. Der segregierende Effekt von wenig vorhandenem Sozialkapital kommt durch die Anforderungen innerhalb des Aufnahmeprozesses zum Tragen. Die überwiegend homogene Gruppenzusammensetzung entsteht in diesem Kontext aus einer Kombination aus einer durchaus (als notwendig erachteten) selektiven Zugangspraxis und der Eingebundenheit des Handelns in sozialstrukturelle Zusammenhänge heraus. Aus der Perspektive der AkteurInnen in elternverwalteten Kindergruppen konnte herausgearbeitet werden, dass ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren mit dem Ziel angewandt wird, der Verantwortung gerecht zu werden, die

Existenz und die Praxis der Kindergruppe ihren pädagogischen Grundsätzen gemäß zu gestalten und die Kontinuität zu bewahren.

Auch wenn Hinweise auf eine Herstellung sozialer Differenz vorliegen, konnte dokumentiert werden, dass der Ausschluss von Familien nicht in Form einer generellen Benachteiligung von Gruppen über (illegitime) systematische Zuschreibungspraxen geschieht. Ausschlüsse oder die Vermeidung von Differenz scheinen nicht intendiert zu sein, sie werden durch das Zusammenspiel von in den Organisationskulturen verwobener, komplexer Logiken – Finanzierungsstrukturen, alltägliche Praxen, Organisationskultur und allen voran die kleine Institutionsgröße – permanent hervorgebracht.

Die Betrachtung der Theorien zur biographischen Illusion deutet darauf hin, dass der Ausschluss von Familien weniger im Aufnahmeprozess selbst stattfindet, als vielmehr im Prozess der Suche nach einem Betreuungsplatz, bei der die Organisationsform einer elternverwalteten Kindergruppe von Seiten suchender Eltern in vielen Fällen aktiv abgelehnt wird oder gar nicht zur Wahl steht, weil die Rahmenbedingungen (allen voran die Mitarbeit) als Ausschlusskriterium wirken. Die Ursache für die meist homogene Gruppenzusammensetzung ist also auch im Umstand zu sehen, dass „Bildungsentscheidungen“ nicht immer rational gefällt werden, sondern als Resultat gesellschaftlicher Verhältnisse im sozialen Raum und einer (unbewussten) Selbstdeutung der Subjekte getroffen werden (vgl. Kap. 2.2) oder aus dem Mangel an Informiertheit und dem Bildungsgrad der Eltern hervorgehen (vgl. Becker Kap. 1.1).

Die Funktionsweise, die elternverwalteten Kindergruppen zugrunde liegt, scheint zum Bestreben der AkteurInnen zu führen, in der Auswahl neuer Eltern darauf zu achten, möglichst wenig Differenz im Hinblick auf die organisationskulturelle Werteorientierung einzugehen, um die Stabilität der Kindergruppe zu bewahren. An verschiedenen Stellen der Teiluntersuchungen wird dem Einfluss der städtischen Fördergelder auf die Aufnahmeprozesse große Bedeutung beigemessen, die nach Einschätzung der AkteurInnen in ihrer derzeitigen Gestaltung den Handlungsspielraum der Kindergruppen einschränken und für die homogene Gruppenzusammensetzung mitverantwortlich sein könnten.

Dabei böte gerade die familiäre Struktur einer elternverwalteten Kindergruppe großes Potenzial, Kindern aus bildungsfernen Familien durch die enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und

PädagogInnen gerechtere (Schulstart-)Chancen zu ermöglichen. Eine gemeinsame Verantwortungsübernahme stelle schließlich die Grundlage für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft dar, die wiederum für die Kompensation sozialer Ungleichheit und eine Annäherung an Chancengleichheit grundlegend wäre (Hover-Reisner/Schluß u.a. 2017, 159f).

Ein zeitgemäßer Umgang mit Diversität verlangt also den kompensatorischen Blick auf Kinder als förderbedürftige Wesen zu ersetzen durch einen strukturkritischen Blick, der den Abbau von institutionellen bzw. strukturellen Barrieren zum Ziel hat (Gramelt 2014, 456).

## 7 Literaturverzeichnis

- APA<sup>2</sup> (2017): Verein Wiener Kindergruppen begrüßt neuen Stadtrat für Bildung und Integration. Online am 01.03.2018: [https://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20170127\\_OTS0021/verein-wiener-kindergruppen-begruesst-neuen-stadtrat-fuer-bildung-und-integration](https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20170127_OTS0021/verein-wiener-kindergruppen-begruesst-neuen-stadtrat-fuer-bildung-und-integration)
- Becker, B.; Biedinger, N. (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, B.; Reime, D. (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 49-79
- Becker, B.; Reime, D. (2010): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
- Behrens, J.; Rabe-Kleberg, U. (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Lucius & Lucius: Stuttgart, 101-135
- Betz, T. (2010): Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In: Cloos, P.; Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Schneider Verlag: Baltmannsweiler, 113-134
- BIFIE und BMUKK (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Herausgegeben von Werner Specht. Band 1. Leykam: Graz
- BMBWK (2017): Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Online am 17.01.2019: <http://www.oecd.org/education/school/34431945.pdf>
- BMFJ (2018): Gratiskindergarten und verpflichtender Besuch. Online am 22.03.2018: <https://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten-verpflichtender-besuch.html>
- BMUKK (2009). Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Technischer Bericht. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Wien
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Springer VS: Wiesbaden.



- Bohnsack, R. (1997): Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel A. (Hrsg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim. 492–501
- Bohnsack, R. (2010): Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In: Friebertshäuser, B.; Langer, A.; Prengel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim
- Bohnsack, R.; Nohl, A.-M. (2013): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Springer: Wiesbaden, 325-329
- Bohnsack, R.; Schäffer, B. (2001): Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, Th. (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Band 2. Schneider Verlag: Hohengehren, 324-341
- Braches-Chyrek, R.; Röhner, Ch.; Sücker, H.; Hopf, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Verlag Barbara Budrich: Opladen
- Bundesverband Österreichischer Elternverwalteter Kindergruppen (BÖE) (2016): Manifest der Erwachsenen in elternverwalteten Kindergruppen. Online am 10.04.2019: <http://www.wiener.kindergruppen.at/wp-content/uploads/Manifest.pdf>
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Herausgegeben von BMUKK: Wien. Online am 27.03.2019: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Bundesl%C3%A4nder%C3%BCbergreifender%20BildungsRahmenPlan%20f%C3%BCr%20elementare%20Bildungseinrichtungen%20in%20%C3%96sterreich.pdf>
- Charlotte Bühler Institut (2009)<sup>2</sup>: Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen. Aktualisierte Version, Juni 2009. Online am 07.03.2019: <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/bildungsplananteilsprache.pdf>
- Cochlár, D.; Reznicek, E. (2013): Vorwort. In: Perspektiven. Sprachliche Bildung im Kindergarten. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb, Nummer 1
- Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen (2016): Kriterien und Standards für die Mitgliedschaft im Verein der Wiener elternverwalteten Kindergruppen – Dachverband. Online am 07.03.2019: <http://www.wiener.kindergruppen.at/wp-content/uploads/Standards-Dachverband-Juni-2016.pdf>
- Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen (2019): Gründung einer Kindergruppe. Online am 15.01.2019: [http://www.wiener.kindergruppen.at/?page\\_id=44](http://www.wiener.kindergruppen.at/?page_id=44)

Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen (2019)<sup>2</sup>: Elternverwaltete Kindergruppen. Online am 07.03.2019: [http://www.wiener.kindergruppen.at/?page\\_id=9](http://www.wiener.kindergruppen.at/?page_id=9)

Dachverband Wiener elternverwaltete Kindergruppen (2019)<sup>3</sup>: Der „Andere Umgang“. Online am 15.01.2019: [http://www.wiener.kindergruppen.at/?page\\_id=40](http://www.wiener.kindergruppen.at/?page_id=40)

Dausien, B. (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I.; Ecarius, J.; Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 39-61

De Schipper, E.; Riksen-Walraven M.; Geurts S. (2006): Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. In: Child Development, July/August 2006, Volume 77, Number 4, 861 – 874

Duden (2018): Online am 04.10.2018: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Prozess>

Eßer, F. (2014): Kindertagesbetreuung im Kontext sozialpädagogischer Professionalität. In: Betz, T.; Cloos, P. (Hrsg.): Kindheit und Profession: Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa: Weinheim, 36-48.

Europäische Kommission (2013): Barcelona-Ziele. Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit dem Ziel eines nachhaltigen und integrativen Wachstums.

European Commission (1996): Quality targets in services for young children: proposals for a ten year action programme. European Commission Network on Childcare, Other Measures to Reconcile Employment und Family Responsibilities. Online am 10.04.2019: <http://childcarecanada.org/sites/default/files/Qualitypaperthree.pdf>

Falter Verlagsgesellschaft m.b.H. (2019): Die Zielgruppe. Online am 05.04.2019: [https://cms.falter.at/b2b/falter\\_sonderbeilagen/falter/](https://cms.falter.at/b2b/falter_sonderbeilagen/falter/)

Fischer-Kowalski M.; Fitzka-Puchberger R.; Mende J. (Hrsg.) (1991): Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien

Fitzka-Puchberger, R. (1991): Entwicklung der Kindergruppen-Bewegung in Österreich seit 1980. In: Fischer-Kowalski M.; Fitzka-Puchberger R.; Mende J. (Hrsg.) (1991): Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, 18-22

Flick, U.; von Kardoff, E.; Steinke, I. (2014): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt's Enzyklopädie: Reinbek

Franke-Meyer, D. (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit: Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens. Beltz Juventa: Weinheim

- Fuchs-Rechlin, K; Bergmann, C. (2014): Der Abbau von Bildungsbenachteiligung durch Kindertagesbetreuung für unter 3-Jährige – zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2014) 17, 95–118
- Gramelt, K. (2014): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Braches-Chyrek, R.; Röhner, Ch.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 451-459
- Grubenmann, B. (2012): Was passiert wirklich im Krippenalltag? Beobachtung als Methodik in der Krippenforschung. In: Viernickel, S; Edelmann, D.; Hoffmann, H; König, A. (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. Reinhardt: München, 110-118
- Hackl, M.; Geserick, Ch.; Hannes, C.; Kapella, O. (2015): Besonderheiten und Herausforderungen des Arbeitsalltags in Kindergarten und Kinderkrippe. Abschlussbericht. Online am 15.01.2018: [https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/familie/Arbeitsalltag\\_im\\_Kindergarten.pdf](https://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/familie/Arbeitsalltag_im_Kindergarten.pdf)
- Helber-Treipl, T. (2001): Vom Kinderkollektiv zur Kindergruppe. Zur Gemeinsamkeit und Differenz der Wiener Kindergruppenbewegung unter besonderer Berücksichtigung des Selbstverständnisses und der pädagogischen Orientierung. Diplomarbeit: Universität Wien.
- Herzog-Punzenberger, B. (2016): Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Projekt MiMe, Migration und Mehrsprachigkeit. Policy Brief #4: Online am 30.10.2018: <http://paedpsych.jku.at/dev/wp-content/uploads/2016/10/Policy-Brief-04-Kindergartenbesuch-und-Elementarp%C3%A4dagogik.pdf>
- Hohner, A. (2003): Interview. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Leske + Budrich: Opladen, 94-99
- Hover-Reisner, N.; Schluß, H.; Fürstaller, M.; Andersen Ch.; Habringer, M.; Medeni, E.; Eckstein-Madry, T. (2017): Pluralität in Wiener Kindergärten und Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung sogenannter „islamischer“ Einrichtungen. Abschlussbericht des Projektteils zur Untersuchung von Orientierungs- und Prozessqualität. Online am 15.01.2018: <https://medienportal.univie.ac.at/uploads/media/Abschlussbericht-PLUKI-Wien-Islam-Qualitaet-Final2.pdf>
- Iseler, K. (2009): Kinderläden. Fallstudien zum Fortbestand pädagogischer Organisationen. Erlanger Beiträge zur Pädagogik. Band 9. Waxmann: Münster
- Jungk, S. (2014): Multikulturalität. Bildung und politische Rahmenbedingungen. In: Braches-Chyrek, R.; Röhner, Ch.; Sünker, H.; Hopf, M. (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Verlag Barbara Budrich: Opladen, 73-84
- Klamert, S.; Hackl, M.; Hannes, C.; Moser, W. (2013): Rechtliche Rahmenbedingungen für

- elementarpädagogische Einrichtungen im internationalen Vergleich. Institut für Kinderrechte & Elternbildung, Wien. Online am 10.04.2019: [https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Kinderbetreuungsstudie\\_Dezember\\_2013.pdf](https://media.arbeiterkammer.at/PDF/Kinderbetreuungsstudie_Dezember_2013.pdf)
- Köpl, R. (1983): Das Modell der "Wiener Kindergruppen": Alternative zur Familienerziehung und Hilfe für die moderne Kleinfamilie. Dissertation: Universität Wien
- Kuschej, H. (2011): BÖE-Betreuungseinrichtungen 2010. Bericht zur BÖE-Datenerhebung Online am 15.03.2019: [https://kindergruppen.at/boe/wp-content/uploads/2013/09/B%C3%96E\\_Datenauswertung\\_Bericht20101.pdf](https://kindergruppen.at/boe/wp-content/uploads/2013/09/B%C3%96E_Datenauswertung_Bericht20101.pdf)
- Laewen, H.-J. (2006): Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In: Fried, L.; Roux, S. (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Beltz: Weinheim, 96-107
- Lamnek, S. (2001): Befragung. In: Hug, Th. (2001): Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Band 2. Schneider Verlag: Hohengehren, 282-302
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz: Weinheim und Basel
- Loos, P.; Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Leske + Budrich: Opladen
- MA 10 (2006): Bildungsplan. Wien: Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten. Online am 27.03.2019: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/bildungsplan.pdf>
- MA 10 (2014): Allgemeine Förderrichtlinie für Förderungen zur Gewährleistung der elementaren Bildung und Betreuung durch private Trägerorganisationen bzw. Tageseltern in Wien im Rahmen des Modells „Beitragsfreier Kindergarten“. Version vom 6.5.2014. Online am 15.04.2019: [https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user\\_upload/Gesetze/Allgemeine\\_Foerder\\_richtlinie\\_2014.pdf](https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user_upload/Gesetze/Allgemeine_Foerder_richtlinie_2014.pdf)
- MA 10 (2019): Kriterien der Platzvergabe – Platzsuche im Kindergarten. Online am 08.04.2019: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/platzsuche/kundenummer-anmeldung/kriterien.html>
- MA 11 (2013): Gründung und Betrieb einer Kindergruppe nach dem Wiener Tagesbetreuungsgesetz. Online am 26.03.2019: [https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user\\_upload/MA11/kindergruppe-gruendung.pdf](https://www.wienerkindergruppen.org/fileadmin/user_upload/MA11/kindergruppe-gruendung.pdf)
- Mayring, Ph. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

- Maaz, K; Baumert, J.; Trautwein, U. (2011): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Krüger, H. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 69-102
- Meuser, M. (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.) (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Springer: Wiesbaden, 223-239
- Meuser, M.; Nagel, U. (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methoden, Anwendung. Leske + Budrich: Opladen, 71-93
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care.
- Oesterreich.gv.at (2019): Veröffentlichung im Bundesgesetzblatt: Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22. Online am 18.04.2019: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/171/Seite.1711050.html>
- Öztürk, N. (2018): Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Wien – Eine Bestandsaufnahme. Masterarbeit: Universität Wien
- Rihs, N. (2016): Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder. Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Kindergarteneintritt. Springer: Wiesbaden
- Schäffer, B. (2003): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R.; Marotzki, W.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Leske + Budrich: Opladen, 75-80
- Seyss-Inquart, J. (2015): Bilden und Aufbewahren. Zur programmatischen Ordnung institutioneller Kindheit in der Politik. Dissertation: Universität Graz
- Seyss-Inquart, J. (2016): Bildung versprechen. Zur Ordnung institutioneller Kindheit in politischen Debatten. Arts & Culture & Education Wissenschaft, Band I. Löcker: Wien
- Seyss-Inquart, J. (2018): Aktive Kinder, überforderte Pädagog\_innen und berufstätige Mütter. Differenzmarkierungen im politischen Sprechen über Kitas. In: Stenger, U.; Edelmann, D.; Nolte, D; Schulz, M. (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Beltz: Weinheim/Basel, 168-180
- Stadt Wien (2019): Entwurf. Gesetz, mit dem das Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung

in Kinderbetreuungseinrichtungen (Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG) geändert wird.  
Online am 19.03.2019: <https://www.wien.gv.at/recht/landesrecht-wien/begutachtung/pdf/2019004.pdf>

Stadt Wien (2014): Allgemeine Förderrichtlinie für Förderungen zur Gewährleistung der elementaren Bildung und Betreuung durch private Trägerorganisationen bzw. Tageseltern in Wien im Rahmen des Modells „Beitragsfreier Kindergarten“

Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer: Wiesbaden

Stenger, U. (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Analysen und Perspektiven. In: Stenger, U.; Edelmann, D.; Nolte, D.; Schulz, M. (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Beltz: Weinheim/Basel, 36-55

Stenger, U.; Edelmann, D.; Nolte, D.; Schulz, M. (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Beltz: Weinheim/Basel

Struck, O. (1991): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, L.; Müller, R. (Hrsg.): Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Juventa: Weinheim und München, 29-54

Tietze, W. (Hrsg.); Meischner, T. u. a. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Luchterhand: Neuwied und Berlin

Tietze, W.; Roßbach, H.-G.; Grenner K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Beltz: Weinheim/Basel

Verein Wiener Kindergruppen (2018): Vereinsstruktur der Kindergruppe. Online am: 03.04.2019: <https://www.wienerkindergruppen.org/vereine/#c38>

Verein Wiener Kindergruppen (2018)<sup>2</sup>: Leitbild der Wiener Kindergruppen. Online am 03.04.2019: <https://www.wienerkindergruppen.org/ueber-uns/>

Weber, W. (1991): Geschichte der Wiener Kindergruppen bis 1980. In: Fischer-Kowalski M.; Fitzka-Puchberger R.; Mende J. (Hrsg.) (1991): Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten. Verlag für Gesellschaftskritik: Wien, 13-17

WFfG (2010): Gesetz über die verpflichtende frühe Förderung in Kinderbetreuungseinrichtungen. Wiener Frühförderungsgesetz – WFfG. Online am 07.03.2019: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000262>

WTBG (2001). „Gesetz betreffend die Regelung der Betreuung von Tageskindern. Wiener Tagesbetreuungsgesetz“. In: Langesgesetzblatt für Wien 73. Online am 27.03.2019: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrW&Gesetzesnummer=20000265>

Wiener Kindergärten (Magistratsabteilung 10) (2018): Übersicht Förderbeträge. Online am 27.07.2018: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/ahs-info/foerderbeitrag-beitragsfreier-kiga.html>

Zapletal, K. (2006): Das berufliche Selbstverständnis von Wiener Kindergruppenbetreuerinnen. Ein Beitrag zur Professionalisierungsdebatte. Diplomarbeit, Universität Wien

Zietzschmann, H. (1980): Der sozio-kulturelle Hintergrund des Erziehungsverhaltens von Eltern aus Kindergärten und Kinderläden. Ein empirischer Vergleich zwischen zwei Elterngruppen und ihrem Sozialisationsanspruch. Dissertation: Universität Dortmund

## 8 Anhang

### 8.1 Brief zur Kontaktaufnahme

Wien, Mai 2018

#### **Forschungsarbeit über die Wiener Elternverwalteten Kindergruppen**

Liebe Eltern und BetreuerInnen,

ich wende mich an Euch mit der Bitte um Mitwirkung bei einer kleinen Forschungsarbeit über die Aufnahmeprozesse in Kinderläden bzw. Elternverwalteten Kindergruppen. Konkret lautet meine Bitte an Euch, mir Einblick in Eure **Elternabendprotokolle** zu gewähren, natürlich unter Einhaltung von Anonymität und ohne Weitergabe der Daten.

Zum Hintergrund meiner Arbeit: Ich stehe am Ende meines Masterstudiums der Bildungswissenschaften (ehem. Pädagogik) der Uni Wien. Der Arbeitstitel meiner Masterarbeit lautet: „**Aufnahmeprozesse in Wiener elternverwalteten Kindergruppen**“ und wird betreut von Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß und Mag. Christian Andersen.

Ich möchte herausfinden, welche expliziten und impliziten Aufnahmekriterien und unbewussten Mechanismen bei der Aufnahme von neuen Kindern und deren Familien in eine elternverwaltete Kindergruppe eine Rolle spielen und wie die meist eher homogene Gruppenzusammensetzung entsteht.

Zu diesem Zweck ist es vorgesehen, die Protokolle von Elternabenden, an denen über die Aufnahme neuer Familien entschieden wird, aus verschiedenen Wiener elternverwalteten Kindergruppen zu analysieren sowie eine Gruppendiskussion mit Personen, die für die Aufnahme neuer Mitglieder in die Gruppe verantwortlich sind, zu führen.

Selbstverständlich stehe ich Euch für Rückfragen gerne zur Verfügung.

Vielen Dank bis hierher!

Liebe Grüße

Nadja Sattmann

nadja.sattmann@gmx.de

Tel.Nr.



## 8.2 Leitfaden Gruppendiskussion

13.06.2018 10 Uhr

Begrüßen und Vorstellen

Anlass dieses Treffens ist meine Masterarbeit mit dem Arbeitstitel: **Aufnahmeprozesse in Wiener elternverwalteten Kindergruppen** und ich würde kurz etwas über das Vorgehen sagen.

Was ich mit euch vorhabe, nennt sich die Methode der Gruppendiskussion. Ich stelle dabei keine einfach beantwortbaren Detailfragen, sondern eher allgemein gehaltene Fragen, die zum Erzählen anregen. Vorgesehen ist, dass darüber in der Gruppe ein Gespräch entsteht. Aus dem halte ich mich auch länger heraus oder hake erst später zu einzelnen Punkten nach. Ich freue mich über Anekdoten und Erzählungen einzelner Erlebnisse und Erfahrungen, die euch zum Thema einfallen. Insgesamt sollten wir ca. 1 Stunde brauchen.

Technisch ist es so, dass ich das Gespräch mit dem Aufnahmegerät aufzeichne, um die interessanten Passagen später aufschreiben zu können. Beim Aufschreiben werden die Daten anonymisiert, so dass nicht mehr erkennbar ist, welche Personen, was gesagt haben. Um für mich in der Auswertung erkennen zu können, wer was gesagt hat und die Stimmen besser zuordnen zu können, bitte ich euch um eine kleine Vorstellungsrunde mit Vornamen und aus welcher Kindergruppe ihr seid und ob Elternteil oder BetreuerIn. *Tonband einschalten.*

Vorstellungsrunde TeilnehmerInnen

**1. erinnert Euch bitte an einen Fall im Kontext einer Neuaufnahme in die Kindergruppe, der besonders bemerkenswert verlaufen ist.**

2. An ErzählerIn: Was genau ist an dieser Geschichte bemerkenswert? Warum ist sie dir im Gedächtnis geblieben?

An die anderen: Was hört Ihr in dieser Geschichte? Welche Erinnerung löst diese Geschichte bei Euch aus?

3. Was ist euch bei der Auswahl neuer Familien für die Kindergruppe besonders wichtig?

Welche InteressentInnen werden zu Folgeterminen nicht mehr eingeladen? Mit welchen Gründen wird abgesagt?

Wie wird die Entscheidung gefällt?

Welche Kriterien spielen eine Rolle, wenn es mehr AnwärterInnen als Plätze gibt?

Wie entsteht die eher homogene Gruppenzusammensetzung? Intendiert/zufällig?

DANKE für das Gespräch. (Einverständniserklärung ausfüllen lassen.)

## Abstracts

### Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem spannungsreichen Feld der institutionellen Elementarpädagogik in Österreich und untersucht in diesem Kontext den Zugang zur Betreuungsform Elternverwalteter Kindergruppen in Wien. Dabei steht die Wirksamkeit von Prozessen, Strukturen und Logiken im Zusammenhang mit Aufnahmeentscheidungen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, dem durch den kombinierten Einsatz verschiedener Erhebungsinstrumente nachgegangen wird. Den Hauptbestandteil der Untersuchung bildet das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack, womit der empirische Zugang zu den kollektiven Orientierungen der Kindergruppen-AkteurInnen im Hinblick auf gruppenprozessuale Aufnahmeentscheidungen ermöglicht wurde. Aus den Ergebnissen der Arbeit geht hervor, dass im Zuge der Aufnahme in Wiener elternverwaltete Kindergruppen komplexe Prozesse und Logiken nachweisbar sind, die in erster Linie auf das Ausmachen von Passungsverhältnissen zwischen angebots- und nachfrageseitigen kollektiven (Werte-)Orientierungen abzielen. Als wesentliche Einflussfaktoren für die meist homogene Gruppenzusammensetzung konnten weiters die kleine Institutionsgröße, die Rahmenbedingungen der Organisationsform (allen voran die Elternmitarbeit) und ein segregierender Effekt durch wenig vorhandenes Sozialkapital identifiziert werden.

### Abstract (Englisch)

This thesis analyses the suspenseful field of institutions of early childhood education and care (ECCE) in Austria and investigates in this context the access to one type of ECCE: "Elternverwaltete Kindergruppen" (child-care groups organized by parents). The research focus is to show the effectiveness of processes, structures and logics relating to access decisions by using combined empirical methods. The analysis of a group discussion points out the collective orientation patterns of the involved actors. The results demonstrate the impact of the institution's small size, the general conditions and excluding effects by lower social capital on the homogeneous group composition.