



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen
in Wien - Eine Bestandsaufnahme“

verfasst von / submitted by

Nazime Öztürk, BA

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

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	7
2. Der Forschungsstand zur Rolle der FBBE in der kindlichen Bildungsbiographie	14
3. Der Zugang zu elementarer Bildung und soziale Ungleichheit	25
3.1. Die Rolle von institutionellem Gatekeeping bei Statusübergängen	31
3.1.1. Die Wirkung von Sozialkapital nach Bourdieu	35
3.1.2. Die Funktion von Sozialkapital nach Coleman	36
3.2. Aktivierung von Sozialkapital beim Gatekeeping	37
4. Aktuelle Rahmenbedingungen des elementarpädagogischen Zugangs in Wien	40
4.1. Interne Regelungen	42
4.2. Das Aufnahmeverfahren der Stadt Wien	46
4.3. Anmeldung in privaten Einrichtungen	49
5. Forschungsdesign der Studie	50
5.1. Die Wahl der Expert_innen und das Sampling	53
5.2. Der Interview-Leitfaden	55
5.3. Die Auswertungsschritte nach Meuser und Nagel (1991)	57
6. Darstellung und Interpretation der Studienergebnisse	58
6.1. Das Kontextwissen der Akteur_innen	58
6.1.1. Der Suchprozess	59
6.1.2. Elternkriterien	61
6.1.3. Trägerpräferenzen	65
6.1.4. Implizite Kriterien und Prozesse des elementarpädagogischen Zugangs	68
6.2. Das Betriebswissen der Akteur_innen	74
6.2.1. Kriterien der Platzvergabe	74
6.2.2. Konkurrenz um Plätze	81
6.2.3. Gruppenzusammensetzung	82
7. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse	85
8. Literaturverzeichnis:	89
9. Anhang:	98
9.1. Interviewleitfaden-Tabelle	98
9.2. Informationsbrief zur Durchführung qualitativer Interviews	99
9.3. Abstracts	100

1. Einleitung

Sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs kommt dem Kindergarten als Bildungs- und Betreuungsinstitution eine zunehmende Bedeutung zu (u.a. Stamm, Edelmann 2013, 14; Brousek u.a. 2016, 3). Der Wiener Bildungsplan (2006), der länderübergreifende Bildungsrahmenplan (2009) und das verpflichtende Kindergartenjahr (2010) sind Ausdruck zunehmender Relevanz frühkindlicher Bildungsangebote auf rechtlicher Ebene in Österreich. Die Aufgabe eben jener Bildungsangebote ist es demnach, familienergänzend

„(...) nach gesicherten Kenntnissen und Methoden der Pädagogik die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit jedes Kindes und seine Fähigkeit zum Leben in der Gemeinschaft zu fördern und es in der Entwicklung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte zu unterstützen“ (WKGG 2013, § 1).

Nicht das „Normkind“ sei Ziel und Zweck institutioneller Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, sondern das nach seinen individuellen Möglichkeiten „einzigartig geförderte Kind“ (MA10 2006, 17). Das gesellschaftspolitische Interesse am Kindergarten als Institution wird nicht mehr nur¹ über seine familienergänzende Betreuungsaufgabe definiert – wobei die historische Entwicklung einen simultanen Wechselbezug von Betreuungs- und Bildungsfunktion in der Kleinkindererziehung zeigt – , sondern erweitert diese mit einem „ganzheitlichen“ (WKGG 2013, § 1) Bildungsanspruch, der als prägend für die Bildungsbiographie einzelner Kinder angenommen wird². Der Kindergarten als Bildungsort erfuhr mit dem Wandel der „Norm[al]familie“³, die viel mehr ein fiktives als ein reales Bild der Familie ausdrückt, Einzug in die „politische Alltagsrhetorik“ (Rauschenbach 2009, 13). So wird die Rolle der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE)⁴ im Prozess des lebenslangen Lernens von Seiten der Bildungspolitik verstärkt hervorgehoben (vgl. NBB 2009, 15). Den Angaben des Bundesministeriums für Familie und Jugend zufolge wird der

¹ Früher erfolgte die Betreuung und Beaufsichtigung von Kleinkindern in sogenannten „Bewahranstalten“, die von „Bürgervereinigungen, Gemeinden, Kirchen und Wohlfahrtsorganisationen getragen“ wurden (Böhm 2005, 87). Demgegenüber stellt Franke-Meyer (2011, 9) „das Paradigma der einseitigen Familienorientierung“ bzw. die alleinige Bewahrfunktion des Kindergartens grundsätzlich in Frage, und weist nach, dass der Bezug zur Schule von Beginn an leitend war. Der Wechselbezug zur Familie und Schule war für die öffentliche Kleinkindererziehung konstitutiv, weshalb dieser als Antithese zum eigenständigen Bildungsauftrag des Kindergartens in Abgrenzung zur Schule gelesen werden kann. Eine Loslösung dieser Verstrickung scheint im Hinblick auf die geschichtliche Entwicklung des Kindertagesheimwesens weniger realistisch zu sein.

² Mit dieser Rollenbestimmung kann eine verstärkte Schulorientierung mit gleichzeitigem Abgrenzungsbemühen interpretiert werden, wie der Entwurf eines Bildungskompasses zeigt (2017). Die formale Inklusion des Kindergartens in das Bildungssystem würde einen kostenlosen Zugang für alle Kinder bedeuten, weshalb an der Aufrechterhaltung der Differenz zwischen Schule und Kindergarten festgehalten wird (Franke-Meyer 2011, 238).

³ In den letzten Jahrzehnten hatten „Individualisierung“, „Pluralisierung“ der Lebensstile und „Enttraditionalisierung“ einen starken Einfluss auf die gesellschaftliche Institution Familie (Butterwegge 2003,228).

⁴ Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird in Anlehnung an die OECD und den Nationalen Bildungsbericht (2009, 15) nicht isoliert, sondern miteinander zusammenhängend verstanden.

Bund in den folgenden Jahren 350 Millionen Euro für die Verbesserung von Kinderbetreuungseinrichtungen in Österreich bereitstellen⁵. Neben dem quantitativen Ausbau der Bildungsinstitutionen für unter drei jährige Kinder werde es um eine Qualitätsfokussierung in der Tageselternbetreuung sowie in der Sprachförderung gehen. Die Überprüfung der Qualität und die Erhöhung der Quantität der Einrichtungen stehen nicht nur im Interesse der Politik⁶ und der Wissenschaft⁷, sondern vielmehr auch der davon betroffenen Eltern und Kinder. Internationale Studien (u.a. ECCE⁸, BiKS⁹) belegen, dass eine „qualitativ hochwertige“ Kinderbetreuung „in der Lage ist, alle Kinder zu fördern und besonders benachteiligte Kinder im Sinne einer kompensatorischen¹⁰ Erziehung zu unterstützen“ (Fuchs-Rechlin, Bergmann 2014, 98). Schmidt und Smidt (2014, 141) machen darauf aufmerksam, dass ein bloßer Kindergartenbesuch ohne zusätzliche Förderung nicht notwendigerweise positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg haben muss. Denn unterschiedliche „sozialräumliche“ und „ethnische Segregationen und Konzentrationen“ beim Besuch der ersten Betreuungseinrichtungen könnten den Autor_innen zufolge Benachteiligungen verstärken. Diese Thesen deuten auf eine frühe Selektion hin, die oft durch die „Kindergartenwahl als frühe Bildungsentscheidung der Eltern“ (Becker 2010, 18) erklärt wird. Institutionelle Rahmenbedingungen, die Räume für Entscheidungen schaffen werden hingegen kaum thematisiert.

In diesem Zusammenhang und ausgehend von dem Bildungsanspruch der frühkindlichen Betreuungsinstitutionen, der in der Chiffre „Bildung für alle“ (UNESCO Aktionsplan 2006) durchklingt, stellt sich die Frage, wie sich der Zugang zu den ersten Bildungsorten gestaltet.

⁵ Siehe dazu: <https://www.bmfj.gv.at/ministerin/Aktuelles/Themen/350-Millionen-Euro-f-r-Ausbauoffensive-Kin-derbetreuung.html> Zugriff am 02.12.2017

⁶ Politisch einsichtig ist, dass nur eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf das weitere Absinken der Geburtenrate verhindern kann (Hehl 2011, 17).

⁷ U.a. Baacke (1999, 341f.) spricht von der Relevanz pädagogischer Qualität in der Fremdbetreuung für die sozioemotionale Entwicklung des Kindes; auch nach Datler, Ereky und Strobel (2002, 53-57) kann eine „qualitativ gute pädagogische Arbeit und gezielte Förderung in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit eines jeden Kindes“ gerecht werden.

⁸ „European Child Care and Education Study“ (ECCE)

⁹ „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (BiKS)

¹⁰ Kritiker_innen merken an, dass der kompensatorische Ansatz von einer Defizitperspektive auf benachteiligte Kinder und ihre Familien ausgehe und „sozialstrukturelle, politische und ökonomische Bedingungen sozialer Benachteiligung“ vernachlässige (Schmidt; Smidt 2014, 135f.). Außerdem verdeutlicht der stigmatisierende Blick nicht nur eine Behandlungslogik der (sprach-)defizitären Gruppe von Kindern mit sogenannter Migrationsandersheit, sondern auch, dass diese Vorstellung in die Praxis der Elementarpädagogik hineingetragen werden kann. Stamm (2017, 299) bezieht sich auf solche Untersuchungen, die unbewusst diskriminierende Haltungen der Elementarpädagog_innen fassen, die sich beispielsweise in wenig herausfordernden Interaktionsbemühungen niederschlagen.

Die Thematisierung des Zugangs zu Bildungsinstitutionen erfolgt oft an der Schnittstelle von Schule und Gesellschaft (u.a. Choi 2009, OECD 2010, MWUG 2014). Viele empirische Studien zeigen die Wirksamkeit sozialer Selektionsmechanismen im österreichischen Bildungssystem (u.a. OECD 2012, Becker 2009), die auf der Folie der schulischen Bildungswegentscheidungen gelesen werden (MWUG 2014, 70). Als wichtige Ursachen der mangelnden Kompensierung von sozioökonomischen Benachteiligungen in der Schule werden die Halbtagsschule und die frühe Selektion genannt (ebd., 73). Bacher (2010, 15f.) weist auf die fehlende Perspektive des „vermeintlich mangelnde[n] Kindergartenbesuch[s]“ hin. Denn, der Besuch einer frühen Bildungs- und Betreuungsinstitution ist mit der Hoffnung verbunden, dem Schulversagen und sozialer Ausgrenzung vorzubeugen (NBB 2009, 15). Im Sinne eines qualitativen und gerechten Bildungswesens wird daher von der Europäischen Union empfohlen, Akzente „vor allem auf die Vorschulbildung und auf frühzeitig ansetzende gezielte Programme“ (RdEU 2006, 9) zu setzen. In dieser Hinsicht führte das „nicht zufriedenstellende“ österreichische Ergebnis in den Leistungsvergleichsstudien PIRLS und PISA unweigerlich zur Auseinandersetzung mit frühen Betreuungseinrichtungen (NBB 2009, 15). So wurde der Kindergartenbesuch insbesondere in seiner Vorbereitungsaufgabe auf die Schule auf der Ebene der Legislative verankert¹¹. Schmidt und Smidt (2014, 136) sprechen von einer Aufwertung des Bildungsaspekts in der Pädagogik des Kindergartens, die sich in der Entwicklung von Bildungsplänen zeigt. Im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan bekennen sich die Landesregierungen aller Bundesländer zum Bildungsauftrag der Institutionen. Das Ziel eben jener wird darin folgendermaßen definiert:

„durch eine Übereinstimmung hinsichtlich Bildungsverständnis und didaktischer Ansätze im Elementarbereich sowie im Volksschulbereich die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen zu erreichen. Auch wenn der Fokus frühkindlicher Bildung auf der Entwicklung von Kompetenzen liegt und den Lernprozessen im frühen Kindesalter hohe Priorität zukommt, ist das Spiel weiterhin die wichtigste Form des selbstbestimmten, lustbetonten Lernens in elementaren Bildungseinrichtungen. [...] Dieses Bekenntnis zum Spiel stellt einen wichtigen Baustein zum erfolgreichen Übergang zwischen den Bildungsinstitutionen dar“ (Charlotte Bühler Institut 2009, 1).

Die Aufgabe der Bildungspläne ist es demnach bei Kindern eine anschlussfähige Basis für erfolgreiche Bildungsübergänge durch spielerisches Lernen aufzubauen.

¹¹ Das Gesetz des verpflichtenden Kindergartenjahres (2010/11) sieht vor, allen Kindern durch die Maßnahme des kostenfreien letzten Kindergartenjahres einen Zugang zu verschaffen (URL: <https://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/gratiskindergarten-verpflichtender-besuch.html>) Zugriff am 11.12.2017. Dadurch wird das Verhältnis von Kindergarten und Schule neu strukturiert. Franke-Meyer (2011, 239) hofft auf eine qualitativ überzeugende Anbindung beider Institutionen: „Dazu müsste aber die Formel vom ‚eigenständigen Bildungsauftrag‘ des Kindergartens zugunsten ‚anschlussfähiger Bildungsprozesse‘ aufgegeben werden. Diese Anschlussfähigkeit meint eine gegenseitige Ausrichtung beider Institutionen, Kindergarten und Schule, aufeinander (ebd., 240).

Diese kurze Darstellung verdeutlicht, dass Bildungspläne Qualitätsansprüche an elementare Bildungseinrichtungen stellen, deren Überprüfung gemäß WKGG den Behörden der Landesregierung obliegt. Im Falle von Wien ist das die Magistratsabteilung 11 (MAG11), welche mit der sogenannten „behördlichen Aufsicht“ betraut ist.

Im Rahmen der Masterarbeitsausschreibung zum Thema „Behördliche Aufsicht in elementarpädagogischen Einrichtungen“ unter der Leitung von Univ. Prof. Henning Schluß und Mag. Christian Andersen entstand auch das Interesse für das Thema der Masterarbeit. Dabei fiel auf, dass die Diskussion um den Kindergarten eine wesentliche Perspektive außer Acht lässt. Der Frage nach dem Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen kommt kaum Aufmerksamkeit zu. So findet das Thema, wie der Zugang geregelt wird, in oben erwähnten Papieren und in der inhaltlichen Orientierung der behördlichen Aufsicht keine Berücksichtigung (Brousek u.a., 2016). Obgleich dies nicht zum Aufgabenbereich der Behörde gezählt wird, so ist die Zugangsfrage in elementarpädagogische Einrichtungen von grundlegender Bedeutung, möchte man dem eigen definierten Anspruch, allen Kindern „bestmögliche Chancen für ihren Bildungsweg“ zu bieten, gerecht werden (BMWFJ 2010, 4). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie und nach welchen Kriterien ein Platz in einer elementarpädagogischen Einrichtung von den Eltern „ausgesucht“ und von der Institutionsleitung vergeben wird? Diese Frage steht im Zusammenhang mit der Frage der Transparenz der aktuellen Praxis der Platzvergabe in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien.

Nach Brake und Büchner¹² (2012, 131) bestehen beim ersten Bildungszugang soziale Ungleichheiten¹³, 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). Aufgrund begrenzter Krippenplätze in Österreich und der politischen Aufgabe die Vereinbarkeit von Familie und

¹² Die geschilderten Studien beziehen sich auf internationale Ergebnisse und insbesondere auf jene im deutschsprachigen Raum. Studien, die explizit aus Österreich stammen, werden in der Masterarbeit vermerkt.

¹³ Folgt man der These Hradils (1999, 26), dass soziale Ungleichheit dann vorliegt, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‚wertvollen Gütern‘ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“, dann kann von sozialen Ausschlussprozessen gesprochen werden. Dabei soll soziale Ungleichheit nicht per se als ungerecht und illegitim definiert werden, sondern im Sinne Hradils als „deskriptiv-wertfrei“ (Fuchs-Rechlin, Bergmann 2014, 97).

Beruf sicherzustellen, wird die Berufstätigkeit der Eltern als wesentliches Aufnahmekriterium der Stadt Wien ausgewiesen. Die Servicestelle MA10, die mit der Verteilung von städtischen Krippen- und Kindergartenplätzen beauftragt ist, legt ihre Aufnahmekriterien zum Teil offen (vgl. KA II 2013, 15). Bei vielen privaten Trägerorganisationen stehen die Aufnahmekriterien nicht öffentlich zur Einsicht¹⁴. Daher wäre es interessant zu untersuchen, welche Aufnahmekriterien hier, in öffentlichen und privaten Institutionen, eine Rolle spielen und inwiefern der Sozialstatus der Eltern beim Erhalt eines Wunschkindergartenplatzes vorteilig wirken kann. Wenige Studien zeigen, „dass die Empfehlungen von Freunden und Bekannten bei der Wahl einer Betreuungseinrichtung eine große Rolle spielen“ (Becker 2010, 24). Studien, die Vor- und Nachteile von sozialem Kapital (Bourdieu) oder von sozialen Netzwerken für die Vergabe von Plätzen in frühen Bildungseinrichtungen in Wien beforschen, sind mir keine bekannt. Das Anliegen der geplanten Masterarbeit setzt hier an und besteht darin, zu erforschen, welche zusätzlichen Faktoren beim Zugang in eine elementarpädagogische Einrichtung eine Rolle spielen können. Das Forschungsinteresse richtet sich auf die Kindergartenplatzvergabe in städtischen und privaten Einrichtungen in Österreich, konkret in Wien. Die Forschungsfrage lautet daher:

Welche expliziten und impliziten Kriterien und Prozesse können – aus der Sicht von Expert_innen (Eltern und Leitungspersonal) – Einfluss bei der Aufnahme von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen haben?

Explizite Kriterien¹⁵ beziehen sich auf die ausgewiesenen rechtlichen Aufnahmeregelungen in Wien und beruhen auf ausgehandelten, bestimmten und eingegrenzten Unterscheidungsmerkmalen. Implizite Kriterien zur Vergabe von Kindergartenplätzen bilden sich in Aushandlungsprozessen zwischen Eltern und pädagogischen Leitungspersonen und werden durch die Erzählungen der Interviewpartner_innen generiert. Diese Kriterien sind variabel und daher keine situativ einzugrenzenden Ereignisse, da sie erst in Handlungszusammenhängen konstruiert werden. Aus dieser Perspektive erscheint es plausibel, das Prozessuale der Aufnahme in elementarpädagogische Institutionen herauszuarbeiten, in dem sich angesichts der mangelnden Rechtsgrundlage subtile Kriterien formieren.

¹⁴ U.a. kinderfreunde.at, kinderinwien.at, kindercompany.at

¹⁵ Der Begriff „Kriterium“ hat seine Ursprünge im griechischen Wort „kriterion“ und meint das in „Ereignissen oder Prozessen jeweils ausschlaggebende Kennzeichen und Merkmal, an dem sich – z.B. im Verlauf einer Krankheit oder eines Gefechts oder bei einer Urteilsfindung vor Gericht – entscheidet, ob ein Ereignis eintritt, wie es sich entwickelt oder wie über etwas entschieden wird (Benner 2008, 183).“

Der Ausbau vorschulischer Bildungs- und Betreuungsinstitutionen wird oft in Zusammenhang mit der Kompensierung ungleicher Startbedingungen diskutiert. Umso wichtiger erscheint es, insbesondere vor dem Hintergrund des erfolgten und geplanten Ausbaus elementarpädagogischer Institutionen in Wien, die Zugangsfrage im Rahmen der geplanten Masterarbeit zu stellen.

Internationale Vergleiche zeigen nämlich, dass zwischen 2005 und 2014 in den meisten OECD Ländern die Zahl der drei-jährigen Kinder in außerfamiliären frühkindlichen Betreuungsinstitutionen um 8 % angestiegen ist (OECD 2017, 118). 2014 waren 92,6 % der drei- bis fünfjährigen Kinder in Wien in außerfamiliären Betreuungseinrichtungen (Brousek et al. 2016, 14). Eine Anhebung der Betreuungsquote von Kindern im Alter zwischen drei- und sechs Jahren ging mit der Ausbauoffensive institutioneller Betreuungseinrichtungen, insbesondere der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres einher. Bildungsstadtrat Jürgen Czernohorszky verkündete Anfang November 2017, dass Wiener_innen 2000 neue Plätze im Jahr 2017/18 zur Verfügung gestellt werden¹⁶. Mit den in allen deutschsprachigen Ländern in den letzten Jahren unternommenen Bemühungen um den quantitativen Ausbau elementarpädagogischer Einrichtungen und der Einführung neuer Ausbildungslehrgänge für Pädagog_innen, wächst nach Stamm und Edlmann (2013, 14) auch die „Black Box an Wissen“. Diese betrifft die Partizipationsfrage benachteiligter Kinder, die Einflussfrage der Angebote und zuletzt die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften (ebd.). Auch nach Krüger (u.a. 2011, 9) weist die Bildungsforschung im Bereich des Elementarbildungssystems große Lücken auf, weshalb Forschungsbemühungen, die die ersten Bildungs- und Betreuungseinrichtungen außerhalb der Familie betreffen, wichtig sind. Daher ist das Ziel der Arbeit diese Forschungslücke aufzugreifen und die gegenwärtige Lage des Kindergartenzugangs in Wien zu erforschen.

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage werden Expert_inneninterviews angelehnt an Meuser und Nagel (1991, 2003) und Bogner (2014) mit Eltern, und pädagogischen Leiter_innen durchgeführt, um verschiedene Perspektiven auszuleuchten. Die gewählte Methode des Expert_inneninterviews dient „zur Herstellung einer ersten Orientierung in einem thematisch neuen oder unübersichtlichen Feld“ (Bogner et al. 2002, 37). Das entscheidende Kriterium bei der Strichprobenbildung war die „Qualifikation und Informiertheit über den Gegenstand“ (Cropley 2011, 103). Dabei interessierten die elterlichen

¹⁶ URL: <https://www.wien.gv.at/presse/2017/09/14/kindergartenjahr-2017-18-neue-rahmenbedingungen-und-qualitaet-im-mittelpunkt> Zugriff am 30.9.2018

Erfahrungen bei den Prozessen der Kindergartenplatzsuche und die Einblicke, Erfahrungen und Praktiken der pädagogischen Leiter_innen bei der Kindergartenplatzvergabe. Im Zuge der Ankündigung des Interesses an Interviewpartner_innen, in einer Facebook-Gruppe, nahmen unerwartet viele, interessierte Eltern Kontakt auf. Interessanterweise, können alle Gesprächspartner_innen, mit denen ein Interview bereits erfolgte, einem akademischen Milieu zugeordnet werden. Aus diesem Grund wird der Aspekt der Strichprobengewinnung in der geplanten Masterarbeit differenzierter erläutert.

Die gewonnenen Informationen können aus verschiedenen Perspektiven zur Beantwortung der Forschungsfrage herangezogen werden. Die Auswertung soll mit der qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an Meuser und Nagel (1991) erfolgen. Darüber hinaus wird die Entwicklung der Gesetzestexte analysiert, die für die Fragestellung von Interesse ist.

Im ersten Teil der Arbeit wird der aktuelle Forschungsstand zum Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen dargestellt, der oft mit entscheidungstheoretischen Modellen zu fassen versucht wird. Die Abgrenzung von Rational-Choice Theorien und in abgeschwächter Form auch vom reproduktionstheoretischen Ansatz leitet zum Theorieteil, indem die Gatekeepingtheorie angelehnt an Struck (1991) thematisiert wird, über. Dem folgt die Analyse von institutionellen Vorgaben bzw. Rahmenbedingungen des elementarpädagogischen Zugangs in Wien. Dabei kommt der Analyse der Aufnahmeverfahren in städtische Kindergärten ein größeres Gewicht zu, da private Trägerorganisationen keine öffentlich einsehbaren Aufnahmekriterien angeben. Im zweiten Teil der Arbeit wird das methodische Vorgehen dargelegt und reflektiert. Dieser beinhaltet die Analyse des empirisch gewonnenen Materials. Der dritte Teil umfasst die Zusammenfassung der Kernthesen der Masterarbeit.

2. Der Forschungsstand zur Rolle der FBBE in der kindlichen Bildungsbiographie

Der institutionelle Bildungszugang¹⁷ ist ein prominentes Thema in der Bildungswissenschaft und wird vor dem Hintergrund der sozialen Ungleichheit vielfach erforscht. Was soziale Ungleichheit in diesem Zusammenhang meint, hängt von theoretischen Aushandlungsprozessen in Bezug auf die Teilhabechancen in der Gesellschaft ab. So gibt es unterschiedliche Modelle und Konstruktionen sozialer Ungleichheit, die nach ihren Ursachen und Mechanismen fragen und je nach Sichtweise voneinander variierende Erklärungen liefern (Burzan 2011, 7). Soziale Ungleichheit in Bezug auf den Kindergarten zu thematisieren, scheint in der empirischen Bildungsforschung seit der Etablierung einer „Bildungskindheit“ (Klinkhammer 2014), die den Übergang von der Familie zur Institution beschreiben soll, aber allen voran durch die Erkenntnisse der Schulleistungsstudien (u.a. IGLU, PIRLS, PISA) an Aufmerksamkeit zu gewinnen. Die bisherige Zurückhaltung der Erforschung des elementarpädagogischen Bereichs im deutschsprachigen Raum führt Herzog-Punzenberger (2016, 6) auf die lange Zeit vorherrschende konservative Haltung, den Kindergarten der Familie hintan zu reihen, zurück. So wurden bislang Kindertageseinrichtungen in erster Linie in ihrer Funktion, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, gesellschaftlich legitimiert (Hehl 2011, 64). Ein Perspektivenwechsel zeigt sich insbesondere darin, dass die „Bedürfnisse und Interessen der Erwachsenen(-Gesellschaft)“ (ebd.) zugunsten der Bildungsansprüche¹⁸ von Kindern tendenziell in den Hintergrund geraten. Einige Autor_innen warnen jedoch vor einer Tendenz der „Verfrühpädagogisierung“, die zum Verschwinden des kindlichen Moratoriums führe, indem Lernprozesse vorverlagert würden (Sertl 2007). Beispielhaft nennt Sertl (2007, 25) hierzu die „mathematische Verschulung“, das „Fremdsprachenlernen“ oder ähnlich arrangierte Lernaktivitäten, welche mit der zunehmenden Institutionalisierung von Kindheit populär werden. Höltershinken (2013, 563) führt die Verplanung des kindlichen Spiels auf Bildungspläne zurück, die einen Rahmen für

¹⁷ Bildungsprozesse „von Kindern und Jugendlichen finden an vielen Orten statt, in der Familie, der Schule, in Einrichtungen und Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe, in der Gleichaltrigen-Gruppe, im Gebrauch und in der Nutzung von Medien, aber auch beim Besuch kommerzieller Freizeitangebote, in Vereinen, Nachhilfeinstituten, bei Auslandsreisen oder beim Jobben“ (Hehl 2011, 63).

¹⁸ „Versteht man unter frühkindlicher Bildung einen Prozess, in dem sich das Kind ein Bild von der Welt macht und seinen Erfahrungen Sinn verleiht, so muss der Begriff folglich sowohl selbstbildende als auch ko-konstruktive und befähigende Elemente seitens der Erwachsenen beinhalten“ (Stamm, Edelmann 2013, 14; Fthenakis 2003). Die Mehrdimensionalität des Bildungsverständnisses soll das Konzept der Ko-Produktion zum Ausdruck bringen, demnach nehmen Kinder „selbst konstitutiv am Bildungsgeschehen“ teil, aber brauchen „auf der anderen Seite auch gezielte Lernstimuli und gestaltete Lernumgebungen“ damit „erfolgreiche Bildungsprozesse mit erhöhter Wahrscheinlichkeit zustande kommen“ können (Rauschenbach 2006, 75f.). Eine im Gegensatz zum Ko-Konstruktionskonzept vorliegende Rollenasymmetrie stellt nach Stamm und Viehhauser (2009, 413) „wichtige Wirksamkeitsindikatoren frühkindlicher Bildungsangebote dar“.

die Praxis vorgeben. Bildungspläne gehen oft von einer Gleichsetzung des kindlichen Spiel und Lernens aus, die eine Lenkbarkeit des kindlichen Spiels zugunsten eines Lernens impliziert. Diese theoretische Grundlegung in Bildungsplänen bewertet Höltershinken (2013, 569) als „Funktionalisierung“ und „Verplanung“ des kindlichen Spiels. Mit der Idee, spielerisch Lernen zu stimulieren und der allgemeinen „Ausdehnung der Bildungszeiten“ ergeben sich nach Sertl (2007, 26) Distinktionsbemühungen zwischen einzelnen Gesellschaftsmitgliedern, die ungleichheitsrelevante Dimensionen einnehmen können. In einem anderen Beitrag spricht Sertl (2015, 46) von subtilen ‚Rahmungen‘, wie Bücher, soziale Ressourcen, Freizeitgestaltungen etc., die Kindern von Akademiker_innen in einem anderen Ausmaß zur Verfügung stehen als soziökonomisch benachteiligten Kindern. Ähnlich weisen Mühler und Spieß (2008, 42) nach, dass die Nutzung informeller Förderangebote im frühkindlichen Bereich mit dem Bildungsniveau der Mutter und dem ökonomischen Kapital positiv korreliert.

Fernab von den theoretischen Beiträgen zur Institutionalisierung der Kindheit, findet der Bildungsbegriff definiert als Selbstbildung in Bildungsplänen seinen Niederschlag. Dieser Maßstab für die elementarpädagogische Praxis, d.h. die Betonung der Eigenaktivität der Kinder in ihren Lernprozessen könnte Kritiker_innen zufolge Benachteiligungen begünstigen, weil damit unterschiedliche soziale Voraussetzungen kaum in den Blick geraten (Stamm, Viehhauser 2009, 412; Stamm 2017, 298). Im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (2009, 5) wird das Selbstbildungsverständnis für den elementaren Bereich wie folgt definiert:

„Für die elementare Bildung bedeutet das: Die Lernprozesse des Kindes, sein selbstbestimmtes Handeln, seine Teilnahme an gesellschaftlichen und kulturellen Prozessen sowie die Übernahme von Verantwortung münden in eine individuelle Selbst- und Weltdeutung. In der humanistischen Tradition wird dieser Prozess als ‚Aneignung der Welt‘ bezeichnet. Unter Bildungsprozessen werden komplexe Austauschprozesse zwischen Kindern und ihrer Lebenswelt verstanden. Kinder tragen zu ihrer Bildung selbst bei, indem sie ihre Kompetenzen – unterstützt durch Impulse ihrer sozialen und materialen Umwelt – ständig weiterentwickeln.“

Stamm (2017, 298) merkt an, dass mit der Relevant-Setzung der Selbstbildung¹⁹ vor allem privilegierte Kinder, die in einem anregungsreichen Milieu aufwachsen, profitieren würden. Das Selbstbildungskonzept kann zwar als eine maßgeschneiderte Lösung für den mangelnden

¹⁹ Die Rollensymmetrie, von dem das Selbstbildungskonzept ausgeht kann mit Arendt (1994) als eine Weigerung von Erwachsenen eine Verantwortung für die Welt zu übernehmen, in der sie die Kinder hineingeboren haben, gedeutet werden. „In der Erziehung äußert sich diese Verantwortung für die Welt in der Autorität“ (Arendt 1994, 270). Das Problem der Erziehung in der modernen Welt sieht Arendt (1994, 275) im Versuch auf Autorität und Tradition gänzlich zu verzichten. So zu tun, als wären Kinder kleine Erwachsene, interpretiert Arendt als Erziehungsfehler (ebd., 268). Arendt spricht in diesem Zusammenhang von der Krise in der Erziehung. Diese werde dadurch verschärft, wenn die Grenzen zwischen Kindern und Erwachsenen verwischen.

Betreuungsschlüssel gesehen werden, indem die Kinder bis zu einem gewissen Grad selbst Verantwortung für ihr Tun übernehmen. Auf der anderen Seite kann dieselbe Grundlage für Kinder bildungsferner Familien, die auf Instruktionen durch Erwachsene stärker angewiesen seien, „ein weiteres Konstruktionsmerkmal von Ungleichheit“ darstellen (ebd.). Eine weitere Relation erhält der Selbstbildungsaspekt durch das Wissen um die Praxis, in der Erwachsene im Namen der Kinder institutionelle Bildungsmöglichkeiten aufsuchen und sie in eine Institutionskultur „eingewöhnen“. Um der Rolle von Erwachsenen, Eltern und Elementarpädagog_innen in der Praxis, als ebenfalls aktiv Beteiligte am Bildungsprozess von Kindern, gerechter zu werden, könnte die Aufgabe der institutionellen Frühpädagogik mit Bezug auf *Betreuung* und *Erziehung* als gleichwertige Komponenten von *Bildung* in Bildungsplänen aufgenommen werden. Angesichts der Erweiterung des kindlichen Bildungsverständnisses um das Ko-Konstruktionsmodell im selben Bildungsrahmenplan, muss die angeführte Kritik (s.o.) bescheiden ausfallen (Charlotte Bühler Institut 2009, 2). Demungeachtet indiziert die Orientierung an verschiedenen Bildungskonzepten eine diesbezügliche Unentschiedenheit, oder eine wohl bedachte Offenhaltung. Ferner muss im Sinne einer Differenz zwischen Bildungsplänen und der pädagogischen Praxis die Wirkmächtigkeit der Bildungspläne relativiert werden, denn „Bildungspläne allein sind noch keine bessere Bildung“ (Tietze 2004). Weit mehr dürften subjektive Theorien der Praktiker_innen die Bildungspraxis färben (Mischo; Fröhlich-Gildhoff 2011,7; zit. n. PLUKI 2017, 31).

Eine weitere Formel, die den Mehrwert der FBBE tangiere, ist die Artikulation eines „non-formalen Bildungssetting[s]“ als Kontrast zu schulischen Leistungsbeurteilungsmaßnahmen (NBB 2009, 15). Die Rolle der FBBE scheint in den Bildungsplänen zwischen Nähe und Distanz zur Schule zu pendeln. Beispielhaft kann der Bildungskompass (Charlotte Bühler Institut 2017) als eine fragmentarische Anbindungsbemühung an das schulische Lernen gedeutet werden. Darin wird die Analyse kindlicher Lerndispositionen²⁰ vorgeschlagen und soll dokumentiert den Übergang in die Volksschule begleiten.

„Der Bildungskompass ist in seinem Kernstück die Analyse und Dokumentation der Lerndispositionen jedes Kindes, die im Kindergarten einmal jährlich durchgeführt werden soll. Die Analyse der Lerndispositionen stellt mit ressourcenorientiertem Blick das Repertoire an Lernstrategien und Motivation jedes einzelnen Kindes in den Mittelpunkt, mit dessen Hilfe es ‚Lerngelegenheiten wahrnimmt, sie erkennt, auswählt und selbst herstellt‘ (Charlotte Bühler Institut 2017, 3).

²⁰ Die fünf Lerndispositionen des Bildungskompasses erinnern nach Gumprecht (ebd., 44) an eine Stellenausschreibung für einen Leitungsposten: „interessiert und engagiert sein, standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten, sich ausdrücken und mitteilen können, an der Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen“.

Diese Definition impliziert, dass Motivationen und Lernstrategien einmal im Jahr nach vorgegebenen Kompetenzen²¹ zu messen seien. Im Bericht zum Bildungskompass wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine Analyse der Lerndispositionen nicht isoliert erfolgen kann und Faktoren, wie die Beobachtung des Kindes, eine mögliche Portfolioarbeit²² oder Ergebnisse der Sprachstandsfeststellung²³ eine Rolle spielen. Dabei wird außer Acht gelassen, dass damit notgedrungen Beurteilungen und Vermessungen im Raum stehen, die bei den Beteiligten Stresssituationen auslösen können. Vor diesem Hintergrund beurteilt Gumprecht (2017, 45) die Umbenennung der Betreuungsinstitutionen als Bildungsinstitutionen zu Recht als ein Bestreben, den „Leistungsdruck in Bezug auf Sprache und Lesefähigkeiten“ in die frühe Kindheit zu verschieben (siehe auch Seyss-Inquart 2016). Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Dokumentation der Ressourcen und Defizite bei Kindern, die dazu führen können, dass (Un-)Fähigkeiten besonders früh „festgeschrieben“ werden und sich auf die unterschiedlichen Schulkarrieren auswirken (Gumprecht 2017, 44). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Kindergartenqualität – die das Lernverhalten des Kindes maßgeblich beeinflusst – sich auf den Erfolg in der Schule niederschlägt. Denn der Bildungskompass ist nicht alleine für den Zweck einer Optimierung der kindlichen Fördermöglichkeiten und der Kommunikation zwischen Bildungspartner_innen konzipiert, er soll vielmehr Elementarpädagog_innen dazu befähigen, Bildungsprozesse für die Schuleingangsphase zu notieren. Höltershinken (2013) sieht damit die „Zweckfreiheit des Spiels“ in Gefahr.

Eine Distanzierung zu schulischem Lernen erfolgt darin, dass ein eigener, unabhängiger Bildungsauftrag der elementarpädagogischen Einrichtungen formuliert wird. Gleichzeitig gilt der nachhaltige Einfluss von elementaren Betreuungs- und Bildungsinstitutionen im formalen Bildungssystem sowie deren Nutzen im Prozess des lebenslangen Lernens als ein gemeinsam geteilter Konsens²⁴. Empirische Befunde belegen nämlich die allgemeine Wirksamkeit der

²¹ Diese sind „interessiert sein, engagiert sein, standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten“ (Charlotte Bühler Institut 2017, 10). Das Ziel besteht also darin, jeweilige Lernmotivationen bei Kindern zu eruieren. Die Verantwortung der Leistungsbereitschaft übernehmen im politischen Sprechen nach Seyss-Inquart (2017, 68) die Kinder. In dieser Subjektposition sind Kinder für ihre (Miss-)Erfolge selber zuständig (ebd.). Diese Perspektive verschließt sich gegenüber der Thematisierung von „Ungleichheit oder die [der] Frage, wer für das Lernen verantwortlich ist“ (ebd.). Kinder, die lernen können und wollen, sind bevorteilt.

²² Portfolioarbeit bedeutet die Dokumentation der Entwicklung von Kindern, indem Zeichnungen, Blätter und Bilder in einer Mappe gesammelt und pädagogisch kommentiert werden. Siehe dazu URL: <http://www.kindercompany.at/portfolio/> Zugriff am 7.10.2018

²³ Sprachstandsfeststellungen werden in Wien in den jeweiligen frühpädagogischen Einrichtungen durch Elementarpädagog_innen anhand von Beobachtungsbögen (BESK) durchgeführt. Siehe dazu URL: <https://www.wien.gv.at/kontakte/ma10/foerderungen-privat/sprachfoerderung.html> Zugriff am 7.10.2018

²⁴ Die Semantik der „Chancengleichheit“ kursiert dabei als Chiffre für das Bildungsversprechen, das mit dem Besuch der FBBE einhergeht.

FBBE²⁵ für die kindliche Entwicklung und weisen im Besonderen auf die Chance zur Kompensation ungünstiger Startchancen hin, wodurch Bildungsungleichheit in Bezug auf den Kindergarten als ein eher einsames Phänomen in der wissenschaftlichen Annäherung betrachtet werden kann (Fuchs-Rechlin, Bergmann 2014, 98). Dabei liegt der öffentlichen Debatte der elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen offensichtlich eine Auffassung über Transition²⁶ (von der Familie zum Kindergarten) zugrunde, die Möglichkeiten zur „kreativen Veränderung“ (Oevermann 1991) bietet und den Weg für Neues eröffnet (Helsper 2013, 22). Im Kontrast dazu, Transition als „kritische[r] Lebensereignis[se]“ (Filipp 1979) zu verstehen, wird hier der Übergang vor allem in seiner Relevanz hinsichtlich der Bildungsgerechtigkeit als eine Möglichkeit zur individuellen als auch gesellschaftlichen Transformation definiert²⁷. Der Ausgleich von Benachteiligungen und Interessens- und Begabungsförderungen sind Aspekte, die mit FBBE assoziiert und im „Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen“ (2010, 6) als Ziele definiert sind.

Jedoch bedürfen Stamm und Edelmann (2013, 14f.) zufolge die vorherrschende „Aufbruchsstimmung“ und die Hoffnung durch den quantitativen Ausbau von Betreuungsplätzen unmittelbare Verbesserungen zu erzielen, einer Relativierung und einer Nachforschung darüber, wie und für wen institutionell-frühkindliche Bildungsförderung (effektiv) erfolgt. Denn obgleich zahlreiche Studien die positiven Effekte der FBBE auf die Bildungsgerechtigkeit bestätigen, so zeigt sich für den deutschsprachigen Raum ein düsteres Bild, auf dem soziale Herkunft und Bildungsteilhabe eng miteinander verbunden sind (Stamm, Viehhauser 2009, 404). Lanfranchi und Burgener Woeffray (2013, 609) führen hierfür institutionelle Gründe der ungleich verteilten Nutzungschancen an. Somit bildet die sozialkompensatorische Zieldefinition in Österreich keine *conditio sine qua non* zur Veränderung der Realität, wenn die Praxen der Bildungszugänge nicht bzw. unzureichend thematisiert werden. Das zentrale Kriterium bei der Aufnahme in eine städtische Betreuungsinstitution in Wien – die Berufstätigkeit der Eltern – kann vor diesem Hintergrund in Bezug auf die sozialkompensatorische Aufgabe kritisch reflektiert werden (PLUKI 2017, 5). Ferner von spezifischen (institutionellen) Zugangsregelungen belegen großangelegte

²⁵ Seyss-Inquart (2016, 133) macht auf den Gebrauch des Bildungsbegriffes im politischen Sprechen in Bezug auf das Kindertagesheimwesen aufmerksam, wonach seine Bedeutungsoffenheit die Legitimierung unterschiedlicher Ansprüche ermöglicht. „Die größte Nähe weist Bildung mit den Begriffen ‚Sprache‘ (als Spracherwerb, Sprachförderung, Sprachkompetenz etc.) und ‚Integration‘ auf“ (ebd.).

²⁶ Bildung, Betreuung und Erziehung im institutionellen Rahmung hat dem Nationalen Bildungsbericht (2009, 15) zufolge „das Ziel die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen (...), die dem Kind letztlich eine erfolgreiche, eigenständige und eigenverantwortliche Lebensführung ermöglichen“.

²⁷ „Sich von der Übermacht vorhergehender Me-Bilder zu befreien und neu anfangen zu können, das ist auch als Möglichkeit für eine Transformation und einen Neuanfang der Selbstbildung zu verstehen“ (Helsper 2013, 23).

Längsschnittstudien das Potenzial vom Abbau sozialer Bildungsungleichheiten durch FBBE. Kluczniok (2017, 255) merkt an, dass zu den kompensatorischen Effekten der FBBE bislang das meiste Wissen vorliegt, wobei auch Risiken durch FBBE zu erwarten sind²⁸, wenn eine mangelnde institutionelle Qualität vorliegt, insbesondere dann, wenn ungünstige familiäre Bedingungen hinzukommen (siehe auch Stamm 2017).

Ausgehend von internationalen Studien differenziert Kluczniok (2017, 247; H.d.V.) hierzu vier Effekte früher institutioneller Betreuung: *kompensatorischer Effekt*, *Matthäus-Effekt* im Sinne von „wer hat, dem wird gegeben“, der *Effekt des Ressourcenverlustes*, der mit der negativen Qualität der Einrichtung bei besseren familiären Entwicklungsbedingungen einhergeht und das *Doppelte Risiko*, wobei die schlechte Kindergartenqualität verbunden mit familiären Benachteiligungen verstärkt nachteilig²⁹ auf die kindliche Entwicklung wirkt. *Matthäuseffekte* können in Folge von Leistungs- und Zugangsprivilegierungen zustande kommen, wonach zum einen leistungsstarke Kinder am meisten profitieren und zum anderen Kinder gewinnen, die einen besseren Zugang aufgrund soziökonomischer Ressourcen erhalten (Stamm 2017, 295).

Die positiven Effekte der FBBE werden in der Fachliteratur besonders stark hervorgehoben. So zeigen Studien u.a. von Tietze et al. (1998) und von Peisner-Feinberg et al. (2001), dass alle vor allem aber Kinder aus sozioökonomisch deprivierten Familien vom Besuch qualitativer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen verhältnismäßig stark profitieren. Weitere Studien weisen darauf hin, dass bessere Schulleistungen mit der Besuchsdauer des Kindergartens korrelieren (vgl. Sylva et al. 2004). Ein früheres Eintrittsalter kam nach Seyda (2009, 245) vor allem Kindern „weniger qualifizierter Mütter“ zugute, während Kinder „hoch qualifizierter Mütter“ unabhängig vom Zugangszeitpunkt profitierten. Büchner und Spieß (2007, 21) stellen diesbezüglich eine kürzere Besuchsdauer bei sozioökonomisch benachteiligten und/oder Kindern mit „Migrationshintergrund“³⁰ fest, die weniger geeignet

²⁸ Während zu positiven Effekten viele empirische Befunde vorliegen, so stellt Kluczniok (2017, 254) für die negativen Auswirkungen eine schmale Befundlage fest.

²⁹ Niedrige Anregungsbedingungen zu Hause und im Kindergarten wirken sich nachteilig auf sozial-emotionales Verhalten (z.B. Empathie, Peerbeziehung) der Kinder aus (Kluczniok 2017, 254f.).

³⁰ Die Formulierung Kinder „mit Migrationshintergrund“ wird hier und dort beibehalten um die Klassifikation der Autor_innen nicht zu verfälschen. Dennoch ist sie mit einer kritischen Haltung zu lesen und erweist sich oftmals als unzureichend. Die Wahrnehmung, Bewertung und Wirkung eines „Migrationshintergrundes“ kann je nach Standpunkt (z.B. der Mehrheitsgesellschaft) höchst unterschiedlich ausfallen. Nicht jeder „Migrationshintergrund“ ist sichtbar und ungleichheitsrelevant. Wann werden Menschen aufgrund welcher Eigenschaften zu Migrant_innen? Anlehnend an Mecheril und Melter (2011, 4f.) wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Migrationsandere“ präferiert, um auf die Konstruktionsproblematik aufmerksam zu machen. Nach Mecheril und Melter ist „Migrationsandere“ „eine Bezeichnung, die das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung anzeigt. Denn ‚Migrationsandere‘ ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es ‚Migrant/innen‘ und ‚Ausländer/innen‘ und komplementär ‚NichtMigrant/innen‘ und ‚Nicht-Ausländer/innen‘

sei, kompensierend zu wirken. Dabei beziehen sich die Autor_innen auf die sozial-selektiven Wirkmechanismen vor allem im Zugang zu Krippen, der stärker an die Berufstätigkeit beider Elternteile gebunden ist und daher zur sozialen Differenzierung anders als der Kindergartenbesuch ab drei Jahren beiträgt, der fast schon zur kindlichen „Normalbiographie“ gehört (Fuchs-Rechlin, Bergmann 2014, 96). Auch Lafranchi und Sempert (2012, 151) gehen davon aus, dass sozial privilegierte Familien einen verhältnismäßig leichteren Zugang zu Krippen haben als benachteiligte Familien.

Viele Faktoren mögen die frühen Unterschiede erklären, worauf im nachfolgenden Kapitel näher eingegangen wird. Grob zusammengefasst kann die sozial-selektive Nutzung von Faktoren der Berufstätigkeit der Mutter bzw. beider Elternteile, dem Bildungsniveau oder dem Einkommen der Familie mitbestimmt werden (vgl. Becker und Tremel 2006; Büchner und Spieß 2007; Becker und Lauterbach 2010; Kreyenfeld und Krapf 2010; Fuchs-Rechlin, Bergmann 2014, 102). Dem Nationalen Bildungsbericht (2009, 16f.) zufolge führt Armut nicht nur zu ökonomischen Restriktionen, sondern zu weniger selektiven Bildungswegentscheidungen, geringeren Bildungsanregungen durch die Familie und einer weniger qualitativen außerhäuslichen Betreuung. Die Aufgabe eines modernen Bildungssystems sei es, diese Wirkmechanismen zu durchbrechen und „Gerechtigkeit“ und Fairness im Bildungsweg zu gewährleisten damit diese „möglichst unabhängig von der sozialen Herkunft der Schüler/innen bleiben“ (NBB 2009, 9).

„Sozioökonomische Lagen beeinflussen auch die Bildungswegentscheidungen, die Eltern für ihre Kinder zu treffen haben, bereits vor dem Schuleintritt: Geringer Bildungsstatus der Mutter, Erwerbslosigkeit, geringes Familieneinkommen und Migrationshintergrund tragen zu einer geringeren Nachfrage nach elementarpädagogischer Bildung bei (z. B. Kreyenfeld 2007: 117; zit. in ebd.).“

Der Rekurs auf sogenannte „Entscheidungen“ verdeutlicht, dass institutionelle Restriktionen, wie die Berufstätigkeit von Eltern oder je nach Trägerorganisationen variierende Elternbeiträge als Zugangsvoraussetzungen kaum in den Blick geraten. Fuchs-Rechlin und Bergmann (2014, 102; H.N.Ö.) gehen sogar von einer *unterscheidenden* Praxis aufgrund eines *kulturell geprägten* Wahlverhaltens zwischen Familien mit und ohne „Migrationshintergrund“ aus, worauf auch die Berufstätigkeit richtungsweisend sei, ob und wann außerhäusliche Betreuung in Anspruch genommen wird. Dies ist eine vorherrschende Sichtweise im Diskurs, die eine „kulturelle Andersartigkeit“ stärker betont als wirkende strukturelle

nicht an sich, sondern nur als relationale Phänomene gibt. ‚Migrationsandere‘ stellt eine Konkretisierung politischer und kultureller Differenz- und Dominanzverhältnisse dar, mit denen sich Pädagogik dann beschäftigt, wenn sie sich Migrationsphänomenen zuwendet. ‚Migrationsandere‘ ist eine Formulierung, die auf Charakteristika der Prozesse und Strukturen verweist, die ›Andere‹ herstellen.“

Rahmenbedingungen der Reproduktion sozialer Ungleichheit (Mecheril, Melter 2011, 4). In diesem Zusammenhang stellt Herzog-Punzenberger (2016, 9) eine kontrastierende These zur öffentlich weit verbreiteten individualistischen Erklärung von Bildungsungleichheiten – als vom Entscheidungsverhalten der Eltern ausgelöstes Phänomen – auf, die besagt, dass der Kindergartenbesuch sich vielmehr „stark an den örtlichen Gepflogenheiten bzw. der Angebotsstruktur“ orientiert.

„Auffällig ist, dass die Betreuungswünsche von Eltern unter dreijähriger Kinder stark davon abhängen, welche Angebote und Erfahrungen vor Ort vorhanden sind: „Je mehr Angebote für Kinder unter drei Jahren vor Ort vorhanden sind, je mehr Erfahrungen mit ihnen kollektiv gesammelt wurden, je ‚normaler‘ es ist, sie zu nutzen, desto häufiger wünschen sich Eltern einen Kita-Platz oder einen Platz bei einer Tagesmutter. Fehlen umgekehrt entsprechende Angebote und Erfahrungen, sind auch die Wünsche danach geringer“ (Riedel 2007, 11).“

Dies wirft unweigerlich die Frage auf, inwiefern der Zugang – insbesondere zu Krippen – unabhängig vom Herkunftsmilieu zur Normalität gehört und auf institutioneller Ebene ermöglicht wird. Die Zugangschancen und -Praxen sind aus der Perspektive, dass in Österreich die oben resümierten positiven Effekte durch den Besuch von elementarpädagogischen Einrichtungen vor allem für sozioökonomisch benachteiligte und/oder migrationsandere Kinder ausbleiben, zu beleuchten (Herzog-Punzenberger 2016). Denn würden die elterlichen Motive der Nutzung von elementarpädagogischen Einrichtungen herkunftsabhängig variieren, so müssten internationale Analysen diese Zusammenhänge bestätigen³¹. Vielmehr zeigen Vergleiche zum Nutzungsverhalten, dass institutionelle Strukturen Möglichkeitsräume schaffen und es kulturspezifische Vorstellungen so nicht gibt.

Eine weitere Erkenntnis ist, dass der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung zur besseren Sprachentwicklung von allen Kindern beiträgt, worauf die Zusammensetzung innerhalb der Kindergartengruppe einen großen Einfluss hat (vgl. Biedinger und Becker 2010). Diese Befunde laufen somit nach Fuchs-Rechlin und Bergmann (2014, 101) mit den Ergebnissen der PISA³² und IGLU³³ Schulleistungsuntersuchungen konform, wonach „sowohl die ethnische als auch die soziale Zusammensetzung der Klasse einen Einfluss auf die individuelle Leistungsfähigkeit“ haben. Da empirische Längsschnittstudien zur Wirkung der FBBE im deutschsprachigen Raum fehlen, kann die englische Längsschnittstudie

³¹ „So wurde in einer Erhebung unter Erwachsenen der 2. Generation mit türkischen Eltern 2008 festgestellt (Crul & Schneider 2012), dass die Besuchsdauer unter den Einwanderungsländern sehr unterschiedlich war und parallel zum Beteiligungsverhalten der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung verlief (vgl. www.tiesproject.eu)“ (Herzog-Punzenberger 2016, 9).

³² Programme for International Student Assessment (PISA)

³³ Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU)

EPP(S)E³⁴ angelehnt an Herzog-Punzenberger (2016, 3f.) auch für die hiesige elementarpädagogische Landschaft aufschlussreich sein. Dieser zufolge korrelieren positive Effekte der FBBE mit der Besuchsdauer und Institutionsqualität. Die Daten zeigen, dass ein früher Besuchsbeginn die kognitiven Fähigkeiten stärkt, das Sozialverhalten positiv beeinflusst und schulische Kompetenzvorsprünge mit sich bringt, wobei kein Unterschied zwischen Ganztagsbesuch und Halbtagsbesuch festgestellt werden konnte (Herzog-Punzenberger 2016, 3f.). In Einrichtungen mit besser ausgebildetem Personal, der gleichwertigen Förderung kognitiver und sozialer Kompetenzen und einem funktionierenden Interaktionsklima³⁵, in dem Lernumgebungen geschaffen werden, wurde eine höhere Institutionsqualität aufgrund einer besseren Entwicklung der Kinder festgestellt (ebd.). Vor allem sozioökonomisch benachteiligte Kinder profitierten verhältnismäßig stärker von qualitativ hochwertiger Entwicklung als sozioökonomisch bevorteilte Kinder. Ausschlaggebend für die positiven Effekte war die sozial heterogene Durchmischung in Einrichtungen, d.h. „sozial benachteiligte Kinder erzielten in sozial durchmischten Einrichtungen bessere Ergebnisse als in sozial homogenen“ (ebd.). Außerdem trug eine hochwertige Institutionsqualität zur Senkung der „Quote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf [...] um ein Drittel“ (ebd.) bei. Diese Studie zeigte zudem, dass eine aktive Bildungspartner_innenschaft³⁶ einen größeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung hatte als der sozioökonomische Status der Eltern.

Eine Langzeitwirkung von FBBE in Österreich analysiert Herzog-Punzenberger (2016, 10f.) ausgehend von den BIST-Daten 2013, der Baseline-Testung 2010, PIRLS 2006, PISA 2009 und stellt fest, dass der Besuch elementarpädagogischer Einrichtungen bei migrationsanderen Kindern weniger positive Auswirkungen hat als bei Kindern aus autochthonen Familien. Diese Lage lässt die wohl berechtigte Frage zu, warum in Österreich Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien nicht mehr Profit als sozioökonomisch bevorteilte Kinder ziehen, wie die Studie besagt.

„Dies könnte auf unterschiedliche Qualitätsniveaus der betreffenden Kindergärten hinweisen, etwa hinsichtlich des Betreuungsschlüssels, der Aktivitäten, der konkreten Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern sowie des sprachlichen Verhaltens der pädagogischen Fachkräfte“ (Herzog-Punzenberger 2016, 11).

³⁴ Effective Pre-school and Primary Education Projekt ist eine aktuelle Untersuchung zu den Langzeitwirkungen des Kindergartenbesuchs (Herzog-Punzenberger 2016, 3).

³⁵ Damit ist die „Qualität der verbalen Interaktion zwischen Personal und Kindern“ gemeint (Herzog-Punzenberger (2016, 4).

³⁶ Bildungspartner_innenschaft meint die Kooperation und den Austausch zwischen Elementarpädagog_innen und Eltern, denen der Expert_innenstatus für ihre Kinder eingeräumt wird (BMUKK 2009, 3).

Neben möglichen unterschiedlichen Qualitätsrahmungen, die hier als Faktoren genannt wurden, sind die rechtlich-strukturellen Rahmenbedingungen in Österreich aufzuarbeiten, die „keine kompensatorische Bildung für Kinder aus bildungsfernen Familien“ (ebd.) garantieren. Die Zusammensetzung von Kindergartengruppen ist als eine weitere Komponente zur Erklärung der Reproduktion sozialer Unterschiede zu betrachten. Dem „politischen Versprechen“ (Seyss-Inquart 2016) Bildungsgerechtigkeit durch frühen beitragsfreien Kindergartenbesuch zu steigern, steht die subtile Segregationspraxis in der Aufnahme zu elementarpädagogischen Institutionen diametral entgegen (PLUKI 2017, 151f.). Hierfür sind insbesondere fehlende Regelungen zur Offenlegung der Aufnahmekriterien bzw. sogenannter Wartelisten verantwortlich (siehe Kapitel 4.), die es institutionellen Entscheider_innen erlauben bzw. ihnen keine andere Wahl lassen, als implizite Kriterien bei den (Nicht-)Aufnahmen heranzuziehen. Fehlende „lex perfecta“ im Zugang zu elementaren Bildungseinrichtungen bieten einen Rahmen für subtile Segregationsmechanismen, die beispielhaft an homogenen Zusammensetzungen in Kindergartengruppen, trotz der Vielfalt in den Nachbarschaften, deutlich werden (ebd.). Während die Rolle der Familie in der Bildungsbiographie der Kinder eine herausragende Rolle spielt und eben deshalb die Kompensation früh gesäter Unterschiede durch elementare Bildungsinstitutionen angestrebt wird, erstaunt es umso mehr, dass der ungleiche Zugang zu diesen an den „falschen“ Entscheidungen der Eltern festgemacht wird. Verschiedenste Faktoren könnten für die „gewählten“ Bildungsorte verantwortlich sein, dennoch werden maßgebliche, überindividuelle Aspekte im Diskurs unterschlagen. Folgt man der These eines ehemaligen MA-10 Beauftragten³⁷ so sind Gewinner_innen der „besseren“ Kindergartenplätze, bevorteilte Eltern, die eine gewisse Macht haben Anliegen durchzusetzen. Dieser Aussage zufolge würden sich Kindergärten „gegen Migrantenkinder quer [legen]“ (DiePresse, 06.07.2010). Demnach würden die Wünsche der Eltern nach Segregation bei der Zuteilung zu städtischen Kindergärten eine gewichtige Rolle spielen:

„[p]rinzipiell waren alle Kindergärten bereit, Ausländer zu nehmen. Aber wenn es dazu kommen sollte, haben sich Eltern und die Kindergartenleitung aufgeregt, weil diese Kinder natürlich viel schwieriger zu betreuen sind. Das ist sehr oft vorgekommen, vor allem in ‚besseren‘ Kindergärten“ (DiePresse 06.07.2010).

Dieses dargelegte Insiderwissen zur ungerechten Verteilung deutet auf eine vorherrschende Defizitlogik im Blick auf Kinder mit diversen, anderen Sprachhintergründen als Deutsch hin, die als entscheidender Faktor beim Zugang zu FBBE genannt wird. Dieser Aspekt wurde in

³⁷ Siehe dazu Zeitungsartikel der DiePresse: „Kindergarten: Migranten nicht erwünscht?“ (06.07.2010)

einer empirischen Forschung zum Thema „Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ aufgezeigt, in der deutschsprachige Eltern einer gemeinsamen Kindergartenzeit mit vielen Kindern nicht deutscher Muttersprache für ihre eigenen Kinder skeptisch gegenüberstehen (vgl. Sobczak-Filipczak 2013, 217; 226; 241). Den Ursprung dieser Skepsis allein bei den Subjekten zu verorten, würde den Einfluss gesellschaftlicher Diskurse darauf übersehen, wie Phänomene wahrgenommen und Subjekte machtvoll positioniert werden. Das allgemeine, bildungspolitische wie gesellschaftliche Sprechen über migrationsanders wahrgenommene Kinder als beinahe „pädagogisch zu bearbeitende Problemmasse“ scheint die Präferenzen der Eltern zu verunsichern, die möglicherweise in (eher) homogenen Gruppen einen Ausweg aus der gesellschaftlichen Realität suchen. Diese Idee könnte auch umgekehrt für jene als migrationsanders positionierten Eltern leitend wirken, die der problemzentrierten Wahrnehmung ihrer Kinder in (eher) homogenen Gruppen ausweichen.

Die Deutung des ehemaligen MA10-Beauftragten wird gegenüber der Presse aus der Betroffenenperspektive ergänzt:

„Wir haben zwei staatliche Kindergärten in unmittelbarer Nähe. Der eine angesehen und mit einem kleinen ‚Ausländeranteil‘, der zweite mit einem hohen. Natürlich ist meine Nichte in den zweiten gekommen“ (DiePresse, 06.07.2010).

Das Ansehen bzw. der Ruf eines Kindergartens scheint in dieser Logik mit dem Anteil der migrationsanderen Kinder im Kindergarten bemessen zu werden. Auch Becker (2010, 22) geht von einem generellen Wunsch eines „guten“ Kindergartens von Eltern aus, wobei auf die soziale Zusammensetzung der Gruppe für die Bewertung der Lernumgebung geachtet werde. Der obigen Aussage kann entnommen werden, dass Zuweisungen zu bestimmten öffentlichen Standorten entgegen manchen elterlichen Wünschen erfolgen und segregierend wirken können. Diese Segregationsmotive werden durch weitere, insbesondere ökonomische Faktoren ausgeweitet (PLUKI 2017, 152). Die PLUKI Studie stellt diesbezüglich fest, dass mit der Einführung des beitragsfreien Kindergartens und der Ausdifferenzierung zwischen Kindergärten je nach Förderungsmaß der Stadt Wien niedrige oder hohe Zusatzbeiträge von Eltern gefordert werden. Diese Zugangsvoraussetzungen sind ein Beleg für die Benachteiligung von Geringverdiener_innen oder von Arbeitslosigkeit Betroffenen, die zudem an der Bedingung Erwerbstätigkeit bei der Aufnahme zu städtischen Einrichtungen zu belegen scheitern. Die Stellung der Familie in der Erwerbsstruktur scheint von daher entscheidenden Einfluss darauf zu nehmen, welche Art von Betreuung Kindern zukommt. Steinkamp (1998, 252) geht gar von sich „kumulativ verstärkenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Benachteiligungen und Belastungen“ aus, denen Kinder ausgesetzt sind,

welche jedoch vom Bildungssystem eher reproduziert als kompensiert werden. Obgleich die Fokussierung der Berufstätigkeit bei der Verteilung von Kindergartenplätzen vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Familie und Beruf durchaus legitim erscheint, so ist sie an der ökonomischen Struktur orientiert und richtet sich nicht an Kinder, denen das Recht auf Bildung zugesprochen wird. Nicht zuletzt aufgrund der Benennung des Kindergartens als Bildungsinstitution müsste dieser Widerspruch wohl zu einer dringlich zu lösenden politischen Aufgabe anstehen.

Herzog-Punzenberger (2016, 11) verortet großen „Diskussionsbedarf hinsichtlich der gesellschaftspolitischen Aufgabe der Elementarpädagogik“ und streicht hervor, dass aufgrund der großen Wirkung institutioneller Rahmenbedingungen auf die Chancen von Kindern der Zugang vor dem Hintergrund der Chancengerechtigkeit und die Institutionsqualität überdacht werden sollte. Ausgehend von einem empirischen Konsens, der darin besteht, dass der Besuch qualitativ hochwertiger Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zur Förderung schulischer Kompetenzen beiträgt, sind theoretische Erklärungsmodelle zum variierenden Nutzungsverhalten elementarpädagogischer Einrichtungen je nach sozialer (Bildungs-)Herkunft aufzugreifen. Im Folgenden werden hierzu zwei einflussreiche Theorieansätze analysiert.

3. Der Zugang zu elementarer Bildung und soziale Ungleichheit

Eine theoretische Annäherung, Bildung als eine wichtige Dimension sozialer Ungleichheit zu verhandeln, wird von Rational-Choice-Vertreter_innen vorgelegt, die auf die Verwobenheit individueller und sozialer Kontexte bei der Entstehung sozialer Ungleichheit hinweisen, wobei eine Selbst- und Fremdelektion durch Individuen gemeint ist (Hillmert 2014, 74). Diese selektiven Mechanismen wirken sich demnach unterschiedlich auf Bildungszugänge und deren –konsequenzen³⁸ aus. Der Zugang zu Bildungsinstitutionen wird oft mit „Rational-Choice“ Theorien³⁹ zu fassen versucht, die einen endogenen Zusammenhang zwischen –

³⁸ „Die Ergebnisse einer Bildungsphase können wesentlich für den Zugang zu einer nachfolgenden Phase sein – sei es in Form direkter Zugangsvoraussetzungen, sei es aufgrund relevanter sozialer Merkmale, die von vorangegangenen Bildungsaktivitäten beeinflusst wurden“ (Hillmert 2014, 74).

³⁹ Dabei sind zwei Richtungen populär geworden: die Humankapitaltheorie von Becker (1993) und der Ansatz von Boudon (1974). Für den erstgenannten Ansatz wird die Bildungsentscheidung auf Basis der Kosten-Nutzen-Relation getroffen. Soziale Ungleichheiten entstehen demzufolge durch eine verminderte Nachfrage einkommensschwacher Familien an Bildung. Ein wesentlicher Kritikpunkt betrifft die Unterstellung einer „Hyperrationalität“ von Akteur_innen, die stets in der Lage seien, „ihre Investitionen im Hinblick auf die zu erreichenden Erträge“ einzuschätzen (Miethe, Dierckx 2014, 21). Boudon knüpft an und konzipiert schichtspezifisch unterschiedliche primäre und sekundäre Effekte. Die Annahme, dass Herkunft eine unmittelbare Auswirkung auf die schulische Leistung der Kinder habe bezeichnet die primären Effekte, während sekundäre Effekte durch Bildungsentscheidungen der Familien zustande kämen (ebd., 22; Hillmert 2014, 79).

oftmals familiären – Entscheidungen und entsprechend ungleichen Bildungszugängen annehmen. Einhellig wird die Kindergartenwahl als elterliche Bildungsentscheidung konzipiert (Becker 2010, 20). Nach Becker (ebd. 17) können gerade erste Bildungsinstitutionen die nachteiligen Effekte der primären Sozialisation in der Familie ausgleichen oder aber die Kompetenzunterschiede bei Kindern sogar noch verstärken, worauf die familiäre Wahl einer konkreten Institution einen Einfluss habe. Diese ergebe sich über die Informiertheit der Eltern, wonach besser informierte Eltern „für ihre Kinder Einrichtungen mit einem niedrigeren ‚Migrantenanteil‘⁴⁰ als weniger gut informierte Eltern“ auswählten (Becker 2010, 9). Segregationen entstünden durch die „Wahlentscheidungen“ der Eltern, deren Parameter Öffnungszeiten, Wohnortnähe, soziale Netzwerke etc. bildeten (ebd.). Ähnlich unterscheiden wichtige Rationalentscheidungstheoretiker_innen Breen und Goldthorpe (1997) individuelle Entscheidungsparameter, wie „Kosten- und Nutzenerwartungen, Informationsstand, Erfolgserwartung“ (Hillmert 2014, 77), die bei der Entstehung sozialer Ungleichheit durch die Wahl der Bildungsinstitution wirksam sein könnten.

„Doch auch wenn die Wahl innerhalb eines bestimmten Wohngebietes getroffen wird, gibt es sehr wahrscheinlich deutliche Unterschiede zwischen den Familien, welchen Kindergarten (mit welchem Anteil an Migrantenkindern) sie dort auswählen. Es kann vermutet werden, dass neben Restriktionen bei der Wahl (z. B. dass der Kindergarten schnell erreichbar sein muss) vor allem auch die Informiertheit der Eltern zum Thema Kindergarten einen Einfluss auf die Kindergartenwahl hat. Zudem könnte auch spezielles soziales Kapital (z.B. entsprechende Vorbilder im Freundeskreis) eine Rolle spielen. Bei Migrantenfamilien könnte dabei jedoch auch die ethnische Komposition des sozialen Netzwerks die Wahl beeinflussen.“ (Becker 2010, 19).

Die dargelegten Thesen veranschaulichen, dass die Diskussion entlang von Dichotomien verläuft, die Bildungsentscheidungen der Mehrheitsgesellschaft auf einem Pol ansiedelt, während Präferenzen von Migrationsanderen auf dem anderen Pol verhandelt werden. Damit scheint die Naturalisierung der Annahme eines pauschal differenten herkunftsspezifischen Handelns zu drohen, die auch dann nicht aufgehoben werden kann, wenn beiläufig die Rolle der institutionellen Strukturen bei der Entstehung sozialer Ungleichheit erwähnt, aber nicht ausgeleuchtet wird (vgl. Hillmert 2014, 79). Analog führt die Argumentation von Hillmert (2014, 79) zu institutionellen Rahmenbedingungen zur Bestätigung der entscheidungstheoretischen These, dass individuelle Entscheidungen nicht determiniert werden können, weshalb Institutionen „(lediglich) mehr oder weniger große Spielräume für Entscheidungen“ eröffneten. Wie groß diese Spielräume sind und welche weiteren Faktoren

⁴⁰ Offenbar stellt die Sichtbarkeit von Migrationsandersheit bei Besichtigungen der Institutionen eine Eliminierungskategorie bei der Entscheidungsfindung der Mehrheitsgesellschaft dar.

in diesem komplexen Prozess eine Rolle spielen wird nicht näher erläutert. Demnach könnte die formale Durchlässigkeit von Bildungsgängen ungleiche Bildungschancen nicht ausgleichen, denn für diese seien die Präferenzen der Eltern verantwortlich (Hillmert 2014, 82).

„Die Konsequenz ist zunächst nur, dass individuelle Entscheidungen und Eigenschaften (Ressourcen, Präferenzen) ein relativ größeres Gewicht bekommen. Formale, institutionelle Optionen allein sind also offensichtlich nicht ausreichend, um soziale Disparitäten zu vermindern. Vielmehr stellt sich immer wieder die Frage nach den *faktischen* Möglichkeiten und Anreizen, diese Optionen auch wahrzunehmen“ (ebd.).

Trotz ausdifferenzierter Modelle, die „kollektive Lagefaktoren“ erklären können, sind diese wenig geeignet mikrostrukturelle Ausschlussmechanismen und organisationales Handeln (vor-)schulischer Einrichtungen zu erklären (Dausien 2014, 44; Rihs 2016, 18). Im entscheidungstheoretischen Diskurs besteht ein Konsens darüber, dass individuelle Entscheidungen eine bedeutende Rolle zur Entstehung sozialer Ungleichheit beitragen (ebd., Baumert et al. 2009). Von diesem Standpunkt aus gesehen zeichnet der Sozialstatus unterschiedliche „Bildungslinien“ mehr oder weniger durch eine Bildungsmotivation vor (vgl. dazu Maaz et al. 2006; Becker, Lauterbach, 2007; Becker, Reimer 2010; Becker 2010). Aus einer wirtschaftskritischen Sicht hinterfragt und entlarvt Dausien (2014, 47) das Konzept der Bildungsentscheidung „als Ausdruck der Sichtweise einer bestimmten Klasse der Gebildeten“, die ausgehend von der eigenen Selbstbeschreibung als souveräne Subjekte der eigenen Bildungsbiographie diese als Norm für die Bearbeitung „anderer“ Bildungswege heranzieht. So drückt der entscheidungstheoretische Ansatz vielmehr eine „gesellschaftliche Norm“ (ebd.) aus, als eine empirische Beschreibung von Handlungsmustern. Soziale Ungleichheit wird aus dieser Position an die „konservativen“ bzw. „falschen“ Bildungsentscheidungen der Individuen“ gekoppelt (Dausien 2014, 57f.). Gesamtgesellschaftliche Faktoren von „Entscheidungen“ werden von Vertreter_innen der Rational-Choice-Theorie allenfalls als schwache Rahmenbedingungen erwähnt (Miethe, Dierckx 2014, 20) und somit eine Systemkonservierung begünstigt, die von überindividuellen Faktoren absieht. Denn die wissenschaftliche Annäherung über eine Gegenstandskonzeption, dem ein intentionales, bewusstes Wählen zwischen Alternativen zugrunde liegt verschließt sich gegenüber der expliziten Thematisierung einer „Verwobenheit individueller Entscheidungen mit machtpolitischen Strukturen der Gesellschaft“ (Miethe, Dierckx 2014, 19; siehe auch Helsper et al. 2009, 127). Die angeklungene reproduktionstheoretische Position – deren wichtigster Vertreter wohl Bourdieu ist – vertritt einen abgeschwächten bzw.

impliziten⁴¹ Entscheidungsbegriff, der Bildungsungleichheiten als Folge von meist unbewussten Internalisierungen kultureller Codes, Normen und Strukturen erklären soll.

„Als reproduktionstheoretisch werden diese Ansätze deshalb bezeichnet, weil sie veranschaulichen, wie es dazu kommt, dass das Bildungssystem, obwohl dieses scheinbar ‚neutral‘ ist, immer wieder zur Reproduktion der bestehenden Machtverhältnisse führt“ (ebd.).

Verteter_innen dieser Strömung weisen darauf hin, dass Individuen jeweils einen milieuspezifischen Habitus⁴² ausbilden, der ihr Denken und Handeln rahmt. Ungleiche Voraussetzungen grenzen die Handlungsspielräume der Akteur_innen auf spezifische Weise ein und nehmen auf deren Entscheidungen wesentlich mehr impliziten Einfluss als angeblich bewusste Überlegungen (Helsper et al. 2009, 127; Bourdieu, Passeron 1991, 1973; Büchner, Brake 2006). Der (Nicht-)Erfolg im Bildungssystem wird demzufolge durch „homologe/harmonische oder aber spannungsvolle/antagonistische Passungskonstellationen hervorgebracht“ (Helsper et al. 2009, 128). Bourdieu (2001, 31) versteht Bildungswege als Positionierungseffekte im sozialen Raum und spricht von der „Wahl des Schicksals“, die er als „Ausdruck objektiver Chancenstrukturen“ (Dausien 2014, 44) fasst:

„Ganz allgemein entscheiden die Kinder und ihre Familien sich stets den Zwängen gemäß, denen sie unterworfen sind. Selbst wenn es für sie den Anschein hat, als seien ihre Entscheidungen nur von der nicht weiter ableitbaren Eingebung der Berufung oder des Geschmacks bestimmt, verraten diese gleichwohl den – transfigurierten – Einfluss der objektiven Bedingungen“ (Bourdieu 2001, 34).

Im Gegensatz zum entscheidungstheoretischen Modell wird im reproduktionstheoretischen Ansatz die Wechselbeziehung zwischen sozialem Raum und der (Selbst-)Deutung in den Vordergrund gerückt. Doch stellt sich „in machttheoretischer Perspektive die Frage, wie und durch welche Mechanismen die Subjekte im Modus der Wahl und der ‚eigenen Entscheidung‘ ihrem ‚Schicksal‘ zustimmen, bestehende Ungleichheiten und Hierarchien bestätigen und sie legitimieren“⁴³ (Dausien 2014, 45). Vor dem Hintergrund der Komplexität sozialer Wirklichkeit können Bildungszugänge weder als pauschal selbstverschuldet vs. fremdverschuldet konzipiert werden, sondern hängen von höchst differenzierten Prozessen ab.

Beiden Strömungen ist eine gewisse Rationalität inhärent: während erstere die bewusste und direkte Entscheidung in den Vordergrund rückt, fokussiert die andere Perspektive eine

⁴¹ Eine „Entscheidung“ wird nicht als (nicht-) freie, individuelle Wahl definiert.

⁴² „Als ‚nicht ausgewählte Grundlage aller ‚Auswahlentscheidungen‘ sorgt der Habitus zum Beispiel in Form eines unbewussten Meidungsverhaltens für spezifische Bezüge auf institutionalisierte schulische Bildung, die noch vor den eventuell strategischen Absichten der Eltern (z.B. ihre Kinder von bestimmten Einflüssen fernzuhalten) auf die schichtspezifischen sozialen Existenz- und Herkunftsbedingungen der Akteure (Eltern und ihre Kinder) verweisen“ (Bourdieu, 1993, 114 zit. in Helsper 2009, 128).

⁴³ Damit soll ein Kritikpunkt an Bourdieus Ansatz zum Ausdruck kommen, nämlich, dass Individuen nicht nur entsprechend ihrer sozialen Positionen handeln (müssen).

unbewusste und indirekte Entscheidung und tendiert zu einer gewissen ‚Selbsteliminierung‘, wenn sie individuelle Reaktionen und Antworten als Folge institutioneller Mechanismen deutet (Helsper 2013, 23). Während die entscheidungstheoretische Position die individuelle Wahl in den Vordergrund rückt, betrachtet der reproduktionstheoretische Ansatz dieselbe als Effekt der Positionierung im sozialen Raum. In diesem Zusammenhang macht Dausien (ebd., 46) auf die Differenz zwischen Anspruch und Umsetzung der Methodologie Bourdieus aufmerksam. Während Bourdieu ein nicht-dualistisches Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum zu fassen versuche, würden in der empirischen Bildungsforschung seine Konzepte meist „zur Analyse sozialstruktureller Zusammenhänge auf der Makroebene“ (ebd., 47) herangezogen. In vielen entscheidungstheoretisch als auch biographisch orientierten Untersuchungen, die Bildungsentscheidungen auf der Mikroebene⁴⁴ fokussieren, werde „der Bezug auf Herkunft und Habitus eher subsumptionslogisch“ gehandhabt, wonach konkrete Fälle „als Beleg für die Existenz einer bestimmten Habitusformation identifiziert“ werden (ebd.). Ähnlich kritisiert auch Hollstein (2007, 54) den einseitigen Bezug der empirischen Forschung, die zumeist Fragen nach den Einflüssen von beispielsweise Sozialkapital akzentuiert, aber nicht herausarbeitet wie es wirkt bzw. von anderen aktiviert wird. So sei es aus einer „analytischen Außenperspektive [...] umso wichtiger, nicht nur die Intentionen und Sinndeutungen der beteiligten AkteurInnen zu rekonstruieren“, sondern vor allem die institutionellen Kontexte zu untersuchen, in denen diese eingebettet sind (Dausien 2014, 54). Da rechtliche und institutionalisierte Regelungen im Zugang zu frühpädagogischen Institutionen als indirekte Steuerungsmechanismen wirken, kann hier von keiner freien Wahl bzw. „Bildungsentscheidung“ von souveränen Subjekten ausgegangen werden (Dausien 2014, 43). Explizite und implizite Regulierungen bestimmen die Spielregeln „wer sich wie und unter welchen Bedingungen überhaupt an der Wahl beteiligen darf oder kann“ (ebd.). Dabei können bildungs(ir-)relevante Faktoren Einfluss haben, wie: Leistungskriterien, Staatszugehörigkeit, „Sprache, Religion, Alter, Geschlecht, körperliche, geistige und psychische Standards u.a.m.“ (ebd.). In diesem Zusammenhang spricht Dausien (ebd.; H.i.O.) von Rahmenbedingungen wie Diagnoseverfahren, Anmeldetermine etc., die als „*Modi der Entscheidungsfindung*“ eine zusätzliche Einflusskomponente bilden. Ein weiterer Kritikpunkt am Entscheidungskonzept betrifft die alltagsweltliche und biographische Beobachtung von Bildungsprozessen, die weniger über kognitive Entscheidungen zustande kommen als über Zufälle, die passieren und sich für die Subjekte nachträglich als mehr oder weniger passend

⁴⁴ „Bislang gibt es eher wenige Arbeiten, die versuchen, den dahinterliegenden Sozialisations- und Bildungsprozessen, der Genese eines ‚individuellen Habitus‘, auf die Spur zu kommen (vgl. z.B. Herzberg 2004; Büchner/Brake 2006)“ (Dausien 2014, 47).

darstellen können (Dausien 2014, 47). Außerdem zeigt Dausien (ebd., f.), dass neben institutionalisierten Anlässen, biographische Ereignisse mitwirken.

„Nicht nur mit Blick auf die zeitliche Struktur wird deutlich, dass Bildungsentscheidungen nur das ‚sichtbare‘ Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Handlungs- und Zeitlinien sind. Weitere EntscheidungsträgerInnen und involvierte Subjekte sind mit ihren je eigenen Zeitstrukturen, Sichtweisen und biographischen Hintergründen beteiligt“ (ebd., 54).

Der Zugang zu den ersten Bildungsinstitutionen formiert sich demnach über komplexe Faktoren, wie institutionelle Rahmenbedingungen, Zufälle, Biographien der Akteur_innen, praktikable Präferenzen von Eltern, Entscheidungen aber auch Entscheidungen zweiten Grades, die sich durch Zuweisungspraxen der MA-10 oder durch Aufnahmekriterien von relevanten Akteur_innen ergeben, wie z.B. Leiter_innen etc.

Vor dem Hintergrund dessen, dass in Österreich der Kindergarten und noch weniger die Krippe keine frei zugänglichen Infrastrukturangebote sind, ist davon auszugehen, dass Eltern bzw. Bezugspersonen engere Möglichkeitsräume für ihre „Wahl“ im Verhältnis zur Schule haben. Somit müssten Konzepte herangezogen werden, die die Rolle von institutionellen Rahmenbedingungen und wirksamen Restriktionen bei der Kindergartenplatzwahl erklären können. An dieser Stelle scheint es – vielleicht im Unterschied zum formellen Bildungssystem – plausibel sowohl rationaltheoretische Ansätze⁴⁵, die von einer bewusst-individuellen Entscheidung ausgehen, als auch reproduktionstheoretische Modelle, die unbewusst-individuelle Entscheidungen lancieren, für die weitere Arbeit als theoretische Rahmung beizubehalten, den Blick aber auf institutionelle Prozesse zu werfen. Diese Perspektive setzt voraus, dass für einige/viele Akteur_innen institutionelle Strukturen, Praxen und Vorgaben mehr oder weniger offensichtlich, bemerkbar oder sichtbar sind. Das bedeutet auch, dass institutionelle Zuweisungspraxen oder fragile Zugangsvoraussetzungen in ihrer Intransparenz den Beteiligten transparent sind. Eine (völlige) Intransparenz dieser Rahmenbedingungen bzw. scheinbare Neutralität von Institutionen würde es umgekehrt erlauben, den Zugang zu den ersten Bildungsinstitutionen aus reproduktionstheoretischer Perspektive zu erläutern, weil dieser zufolge soziale Ungleichheit durch unbewusst unfreies Handeln entsteht. Da der Zugang zu knappen Gütern in der Gesellschaft durch organisationales Handeln geregelt und reguliert werden (muss), wäre es wichtig zu fragen, welche Mechanismen hinter diesen ausdifferenzierenden Handlungszusammenhängen genauer in den Blick geraten. Nach Leisering und Müller et al. (2001,12) sind individuelle

⁴⁵ „Die Zentrierung auf die Rationalität der Entscheidungssituation und die Entscheidungsfindung der Subjekte verengt den Blick und trägt dazu bei, die Strukturierung seitens der Institutionen, die Entscheidungen provozieren und präformieren, ‚unsichtbar‘ zu machen“ (Dausien 2014, 54f.).

Bildungsverläufe oft Ausdruck von indirekten Steuerungsmechanismen durch „institutionelle Normalitätsunterstellungen“.

„Die Normalitätsunterstellungen sind dabei gefiltert durch die jeweiligen professionellen Handlungsmodelle der Gatekeeper, seien dies Betriebsärzte für Fragen der Wiedereingliederung in den Erwerbsprozess oder Psychologen in der Personalauswahl usw. Grundsätzlich strukturieren die Institutionen des Wohlfahrtsstaates durch Anerkennungsverfahren von Ansprüchen auf Leistungsbezug sowie durch Selektions- und Begutachtungsverfahren die Parameter der Lebenslaufplanung vor“ (ebd., 13).

So nennen Leisering, Müller et al. (2001, 14) diese Art von Steuerung eine „implizite Lebenslaufpolitik“. Daran sind letztlich „Gatekeeper“⁴⁶ beteiligt, die mehr oder weniger den Bildungsort bzw. die –laufbahn (mit-) bestimmen, worauf im Folgenden eingegangen wird.

3.1. Die Rolle von institutionellem Gatekeeping bei Statusübergängen
Institutionelle Gatekeeper_innen⁴⁷ kontrollieren individuelle Statusübergänge und entscheiden über Verteilung und Auswahl von Status mit. Sie vertreten konsequent und definitionsmächtig „an den Grenzen gesellschaftlicher Teilräume die Anforderungen zum Durchschreiten dieser Räume“ (Struck 2001, 37). Zwei Bedingungen müssen nach Struck (2001) vorliegen, um von Gatekeeping sprechen zu können. Eine wesentliche Voraussetzung für den Einsatz von Gatekeeper_innen, die Selektionsentscheidungen vornehmen, ist nach Struck (2001, 35) die Knappheit von Gütern – z.B. von Kindergarten- und Krippenplätzen. Eine weitere Bedingung ist die ausdifferenzierte Gesellschaftsform, in der die soziale Position nicht wie z.B. in feudalen Gesellschaften relativ festgelegt ist, sondern durch relevante Gatekeeper_innen reguliert werden muss. Hollstein (2007, 58) konstatiert, dass in ausdifferenzierten und meritokratischen Gesellschaften, Gatekeeping die Orientierung an Leistungskriterien bietet und den Rahmen für die „Prüfung von individuellen Ansprüchen und Leistungen“ mitgestaltet.

„Vor diesem Hintergrund kommt Gatekeepern in ausdifferenzierten Gesellschaften die Aufgabe zu, erstens Übergänge innerhalb der gelockerten Strukturen zu gestalten sowie zweitens die angewachsenen Unbestimmtheitslücken zu schließen“ (Struck 2001, 36, 41).

Dies impliziert nicht nur die Notwendigkeit von Gatekeeping, sondern auch das allgemeine Vertrauen in dieselbe, denen zwischen Organisationen und Individuen eine verliehene Vermittlungsfunktion zuteilwird. Durch allgemein anerkannte „Legitimationssemantiken“

⁴⁶ Behrens, Rabe-Kleberg 1992; Struck 2001

⁴⁷ In der Literatur sind dazu unterschiedliche Auffassungen zu finden, die den Terminus breit fassen (z.B. Behrens, Rabe-Kleberg 1992) und unter Gatekeeper_innen alle Personen zusammenfassen, die sich irgendwie im Prozess von Statusübergängen beteiligen (Familie, Freunde etc.). Da Rational-Choice-Ansätze und viele theoretische Annäherungen diese Position ausgiebig erklären, wird die Gatekeeping-Theorie von Struck (2001) herangezogen, der die Institutionsebene erklärt. Außerdem kann es durch die Fokussierung auf die institutionelle Gelenkstelle gelingen einen wesentlichen Aspekt herauszugreifen, der verschiedene Einflussfaktoren bündelt und in soziale Positionen übersetzt (Hollstein 2007, 57).

(Struck 2001, 48) wird Vertrauen in die Entscheidungen von Gatekeeper_innen sichergestellt, wodurch nicht jede einzelne Entscheidung neu begründet werden muss. Ihre Spezialisierung in einem exklusiven Arbeitsfeld befähigt Zugangswächter_innen zu konsequentem Handeln, das Unsicherheiten bewältigt (Struck 2001, 43). Das mangelnde Vertrauen hingegen könnte Neuformulierungen der Gatekeeper_innen-Praxen erfordern. So sind die Anforderungen an das Gatekeeping dynamisch und zeitabhängig (Struck 2001, 38). Leisering und Müller et al. (2001, 14) gehen von einem prekären Verhältnis zwischen Individuum und Institution aus, das sich durch die „Veraltung von rechtlich fixierten Anspruchsgrundlagen gegenüber Entwicklungen in der Gesellschaft“ ergibt.

Gatekeeper_innen sind nicht nur einfache Vertreter_innen von Organisationsinteressen, sondern verfügen darüber hinaus über bestimmte Handlungsspielräume und -freiheiten. Ihnen kommt „Entscheidungsautorität“ (Struck 2001, 37) zu, weil sie unterschiedliche, zeitabhängig variable inhaltliche Anforderungen miteinander aussöhnen müssen. Die Ermessensspielräume der „Zugangswächter_innen“ werden direkt oder indirekt durch normative Regelungen beeinflusst, so dass (rechtliche) Kriterien sowohl umgesetzt als auch umgangen werden können (Struck 2001, 40). Zwar müssen institutionelle Entscheider_innen sich an bestimmte Strukturen bzw. Vorgaben halten, strukturieren aber auch selbst mit. Dies liegt daran, dass Gatekeeper_innen aufgrund ihrer Spezialisierung und Professionalisierung über exklusives Wissen verfügen und sich mit Beachtung von institutionellen Normen für sie mehr oder weniger freie Entscheidungsmöglichkeiten bieten. Diese liegen auch dann vor, wenn aufgrund engmaschiger politisch-rechtlicher Regelungen ihre Spielräume sehr begrenzt sind (Struck 2001, 38). Dabei haben sie die Anforderungen unterschiedlicher Institutionen⁴⁸, Organisationsansprüche der Auftraggeber_innen und sozialstrukturelle Bedingungen zu berücksichtigen (ebd., 36).

„Gerade weil Gatekeeper in ihren Entscheidungen Situationsdefinitionen vornehmen, Kriterien und Regeln festlegen und teilweise an der Institutionalisierung von Normen mitwirken, ist es von hoher Bedeutung, in welchem Kontext sie selbst ihre Entscheidungsfreiheiten und –zwänge sehen“ (Struck 2001, 48).

Gatekeeper_innen übernehmen in der ungleichen Tauschbeziehung zwischen Organisation und Individuum die Moderation, in dem sie mit Berücksichtigung von „Ziel-, Nutzen- und Werteerwartungen der Organisation“ situativ passende Entscheidungen fällen (ebd.). Dabei kommen nicht nur institutionelle Vorgaben zur Geltung, sondern es bilden sich neue

⁴⁸ „Institution“ wird hier in einem engen Sinnhorizont verstanden: „der Begriff bezieht sich auf jene Regelungen einschließlich der sie anwendenden Agenturen, die Einfluss auf die Lebenslaufgestaltung der Individuen nehmen“ (Leisering, Müller 2001, 16). Institutionen setzen also Entscheidungsprogramme des Sozialstaates durch.

institutionalisierte Praxen heraus. Ihnen wird von den Akteur_innen die Position des ‚quasi-neutralen‘ Dritten verliehen, denn die Entscheidungsnormen sind oft prinzipiell zugänglich und überprüfbar, da sie sich auf Kriterien stützen (z.B. Erwerbstätigkeit von Eltern als Zugangsvoraussetzung). Dabei hängt die Definition von Gerechtigkeitskriterien nicht allein von Gerechtigkeitsvorstellungen, sondern auch von Effizienzkriterien ab (Struck 2001, 45). So ist beispielsweise die Berufstätigkeit von Eltern als Zugangskriterium zwar nicht absolut gerecht, aber effizient, weil es mit möglichst minimalem Mitteleinsatz zum erwünschten Ziel, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen, führt. Ähnlich soll der verpflichtende Kindergartenbesuch effizient zum Ziel „allen Kindern beste Bildungsmöglichkeiten und Startchancen in das spätere Berufsleben unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft zu bieten“ (LGBI 53, 2009, § 1.1) führen. Die Ermöglichung⁴⁹ einer früheren Bildungsbeteiligung – durch qualitative und quantitative Maßnahmen – könnte nach oben (2. Kapitel) referierten Forschungsergebnissen zwar effizienter zur Chancengerechtigkeit beitragen, würde aber aufgrund fehlender/knapper Ressourcen mit der Realität kollidieren. Struck (2001, 45) merkt an, dass die Entscheidungen von Gatekeeper_innen zwar gesamtgesellschaftlich legitimierten Kriterien wie Gerechtigkeit und Effizienz entsprechen müssen, diese aber selbst relativ, d.h. deutungsabhängig seien. Denn das sozialstaatliche Handeln kann bei einer Ausrichtung nach Gerechtigkeit, diese nicht absolut, sondern nur relativ erreichen.

„Sozialstaatliches Handeln setzt Personen und Personengruppen in eine institutionell bestimmte Beziehung zueinander, strukturiert deren relative, im Sozialvergleich gute (bzw. bessere) oder (schlechtere) Lebenschancen, produziert damit immer auch gesellschaftliche Statusordnungen und Positionshierarchien“ (Lessenich 2012, 59).

Das Handeln von Gatekeeper_innen steht insofern mit sozialen Ungleichheitsstrukturen in Zusammenhang, als ihre Entscheidungspraktiken zwischen Organisation und Individuum vermitteln und somit direkten Einfluss auf individuelle Lebensverläufe haben. Vor diesem Hintergrund plädieren Leisering und Müller et al. (2001, 15) für die Analyse institutionalisierter Lebenslaufprogramme, die oft „weich“ und „verdeckt“ die komplexe Vergesellschaftung von Individuen präformieren. So gehen Leisering und Müller et al. (ebd.) von einem spannungsreichen Verhältnis von Individuum und Institution in Bezug auf die Lebenslaufkonstruktionen aus. Während es in der bildungspolitischen Forcierung der FBBE darum geht, gesellschaftsweite Zugänge zu ermöglichen, werden diese durch „neuartige

⁴⁹ Aufgrund unterschiedlicher Auffassungen über Kindheit (wie z.B. Modelle des „home schooling“) ist hier von einer Ermöglichung statt einer Verpflichtung die Rede. Außerdem wäre eine „Krippenpflicht“ nach Wiesner et al. (2013, 142) ein Eingriff in das Erziehungsrecht der Eltern und ließe sich aus den Gesetzen nicht herleiten.

Zwänge“ reglementiert (Lessenich 2012, 33). Politisch rechtliche Übergangssysteme können gemeinsam mit Mustern des Gatekeeping erhebliche Auswirkungen auf die „Nachfrage- und Angebotsstruktur von Gütern“ haben (Struck 2001, 39). Diese Mechanismen begrenzen nicht nur die Entscheidungsspielräume von Individuen, sondern tragen auch dazu bei, dass Chancen und Risiken eingeschätzt werden können (ebd., 47). Bei institutionellen Übergängen werden also Inklusionen und Exklusionen produziert, worauf neben den Regularien die (qualitativen) Austauschbeziehungen zwischen Gatekeeper_innen und „Übergangaspirant_innen“ eine weitere Rolle spielen (ebd., 33).

Dieser Aspekt lässt die Frage zu, inwiefern Aspirant_innen Gatekeepingprozesse mitgestalten können. Denn in Übergangspolitiken, vor allem in solchen, in der Knappheit von Gütern vorliegt, konkretisieren sich nach Struck (2001, 33) die „abstrakt bleibenden Verbindungen zwischen Ursprungs- und Folge- bzw. Endzustand“. Hollstein (2007) hebt hierzu die Wirkung des Sozialkapitals von Übergangaspirant_innen hervor, die von Gatekeeper_innen anerkannt werden und eine Rolle beim Zugang zu wertvollen Gütern spielen. Daran anschließend kann das Sozialkapital von Akteur_innen im Ringen um den Zugang zu wertvollen Gütern begünstigend wirken. So wird es an dieser Stelle, trotz einer gewissen Distanzierung⁵⁰ von Bourdieus Ansatz, der soziales, ökonomisches und kulturelles Kapital der Subjekte als Handlungsmöglichkeiten im sozialen Raum erweiternd oder begrenzend darstellt, eine partielle Anknüpfung an seine Sozialkapitaltheorie (1983) erfolgen um die Handlungsspielräume von Gatekeeper_innen besser darstellen zu können. Würde hier der Fokus lediglich auf den Handlungsspielräumen von Gatekeeper_innen liegen, bedeutete dies, dass Gatekeeper_innen völlig unabhängig von Übergangaspirant_innen Beschlüsse zögen. Dies wäre eine Verschiebung der verabschiedeten individualistischen Grundannahme von Rational-Choice-Theorien auf Gatekeeper_innen, die im Namen „passiver“ Anderer für diese entscheiden müssten. Dann wären nicht mehr die Individuen „Schuld“ an ihren „falschen“ Entscheidungen, sondern relevante Gatekeeper_innen würden für die produzierten ungleichen Bildungszugänge die Last tragen. Beide Perspektiven sind als pauschale Erklärungen von komplexen Prozessen zurückzuweisen. Da der Bildungszugang an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft nach bestimmten Legitimationen ausgehandelt wird, muss an dieser Stelle der Bezug zu Akteur_innen erfolgen, die in irgendeiner Weise Einfluss auf

⁵⁰ Die Distanzierung im 2. Kapitel erfolgte nicht weil Bourdieus differenzierter Ansatz theoretisch nicht im Stande wäre, Vieles hier geschriebene aufzuschließen, sondern um institutionelle Mechanismen, die von der Gatekeepingtheorie anlehnd an Struck (2001) erläutert werden, zu berücksichtigen. Außerdem erlaubt diese Theorie sowohl eine Distanzierung von der individualistischen Perspektive des Bildungszuganges, (die u. a. von Rational-Choice-Ansätzen stark gemacht wird und eine in der Forschung sozialer Ungleichheit dominierende Perspektive darstellt – die ja ebenso für konkrete Fälle Berechtigung beanspruchen kann –), als auch eine Annäherung zu institutionellen Formierungen bei Transitionen.

Gatekeeper_innen nehmen können. Denn, Bildungszugänge sind keine willkürlichen Geschehnisse, „sie müssen gesellschaftlich und biographisch legitimiert werden“ (Dausien 2014, 53). An dieser Stelle kann davon ausgegangen werden, dass zwischen Gatekeeper_innen und Akteur_innen Ergebniskonsensen ausgehandelt werden und der Einsatz von sozialem Kapital eine begünstigende Wirkung beim Zugang zu knappen Gütern entfalten kann. In diesem Sinne werden zwei Ansätze zum Sozialkapital erläutert, die einem besseren Verständnis von Handlungszusammenhängen beitragen.

3.1.1. Die Wirkung von Sozialkapital nach Bourdieu

Unter Sozialkapital versteht Bourdieu individuelle Ressourcen, die sich mit der Zugehörigkeit zu einer Gruppe ergeben und direkt umgewandelt bessere Lebenschancen ermöglichen können. Die Art des Sprechens und die Manieren zählt Bourdieu zum Sozialkapital. Dabei hebt er die symbolische Bedeutung von sozialem Kapital besonders hervor. Das Netz der sozialen Beziehung ist nach Bourdieu (1983, 192) keine Konstante, sondern ergibt sich aus einer permanenten „Institutionalisierungsarbeit“. Diese drückt die Langfristigkeit von Sozialkapital aus und ist Voraussetzung für die „Produktion und Reproduktion der dauerhaften und nützlichen Verbindungen“ (ebd.), die sich für den Erwerb von Gütern als wichtig erweisen können.

„Ein solcher Einsatz ist nur rentabel, ja er ist überhaupt nur denkbar, wenn eine besondere Kompetenz – nämlich die Kenntnis genealogischer Zusammenhänge und reeller Beziehungen sowie die Kunst, sie zu nutzen – in sie investiert wird. Sie ist ebenso fester Bestandteil des Sozialkapitals, wie die (erworbene) Bereitschaft, sich diese Kompetenz anzueignen und zu bewahren“ (Bourdieu 1983, 193)

Bourdieu fasst Sozialkapital als eine individuelle Ressource, die eng, aber nicht nur, mit ökonomischem und kulturellem Kapital in Verbindung steht. Zudem kann diese Ressource adäquat eingesetzt einen „Multiplikatoreffekt“ auf das verfügbare Kapital erwirken (ebd., 192). Die ungleichheitsrelevante Dimension des Sozialkapitals exemplifiziert Bourdieu (ebd., 191) an ungleichen Erträgen von verschiedenen Individuen, die etwa paritätisch über ökonomisches und kulturelles Kapital verfügen, abhängig davon inwiefern es gelingt das (soziale) Kapital für sich zu aktivieren. Dabei muss dieser Aktivierungsleistung keine bewusste Profitmaximierung zugrunde liegen. Im Gegensatz ergeben sich, Bourdieu (1983, 192) zufolge, soziale Profite durch Austauschprozesse des gegenseitigen Kennens und Anerkennens. Während für Bourdieu soziales Kapital auf individueller Ebene vorliegt, so ist seine Aktivierung auf Beziehungen angewiesen. In diesem Zusammenhang spricht er von individuellen und kollektiven „Investitionsstrategien“, die den Band des sozialen Netzwerkes stützen (ebd.). Die Konstruktion von Sozialkapital nach Bourdieus Verständnis hat zwei

Dimensionen, sie entsteht „in“, wofür die Bekanntschaft eine Rolle spielt, und „aus“ sozialen Beziehungen, wofür die (kollektive) Anerkennung derselben relevant ist (Stecher 2001, 141; H. i. O.). Genauer sieht Bourdieu die Nützlichkeit der „Investitionsstrategien“, die kurzfristig (bewusst oder unbewusst) eingesetzt in „Gefälligkeiten“ oder symbolischen Profiten zum Ausdruck kommen. Stecher (2001) und Hollstein (2007) gehen von einer ähnlichen Konzeption des Sozialkapitals bei Bourdieu und Coleman aus, wonach einige Akzente unterschiedlich seien. Demnach geht der Aspekt der sozialen Ungleichheit und der sozialen Vererbung des Kapitals bei Coleman verloren (Stecher 2001, 142). Im Folgenden wird der Ansatz von Coleman kurz umrissen, da er die Funktion des Sozialkapitals näher definiert.

3.1.2. Die Funktion von Sozialkapital nach Coleman

Eine stärkere Akzentuierung findet die Funktion des Sozialkapitals im Ansatz von Coleman (1988, 98), worin auch der Beziehungsaspekt zwischen Individuum und Kollektiv verortet wird.

„Social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures, and they facilitate certain actions of actors – whether persons or corporate actors – within the structure. Like other forms of capital, social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not be possible. [...] Unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors“.

Coleman versteht Sozialkapital als eine Handlungsressource von Individuen, die zielgerichtet mobilisiert werden kann. Dabei distanziert Coleman (1988, 95f.) sich von zwei wichtigen Strömungen, den sozialisationstheoretischen Ansätzen, die gesellschaftliches Handeln vor allem als Produkt der Sozialisation zu fassen versuchen, und von ökonomischen Rational-Choice-Paradigma, wonach individuelles Handeln prinzipiell nach Nutzen ausgerichtet ist. Während die erste Position, so Coleman (ebd.), Individuen als grundlegend von sozialem Kontext präformiert sehe, blende das zweite Theoriegerüst den sozialen Kontext weitgehend aus. Daraus wird ein „Mittelweg“ argumentiert, der von gesellschaftlichen Strukturen (Makroebene) ausgeht, die individuell-soziales Handeln beeinflussen (Mikroebene), die wiederum gesellschaftliche Strukturen gestalten (Westle et al. 2008, 28). Insofern verortet Coleman die Wirkung des sozialen Kapitals zwischen Individuum und Kollektiv. „Informationskanäle“ und „soziale Normen“ werden stichwortartig als Formen⁵¹ von Sozialkapital erläutert (ebd., 29; H. i. O.). Soziale Normen können verinnerlicht und oder durch externe Regelungen konserviert werden und definieren die Handlungsspielräume von Akteur_innen. Aufgrund von gesellschaftlich vereinbarten Normvorstellungen wird eine

⁵¹ Coleman unterscheidet weitere mögliche Formen von Sozialkapital, die hier keine Berücksichtigung finden können.

Aktivität bewertet, begünstigt oder erschwert. Als eine weitere Form des Sozialkapitals bilden sogenannte „Informationskanäle“ Austauschmöglichkeiten auf der Beziehungsebene. Wertvolle Informationen werden „unbeabsichtigt“ in sozialen Netzwerken preisgegeben und können als eine Handlungsressource für Akteur_innen dienlich sein (ebd.). Coleman verweist hierzu auf die „Geschlossenheit des sozialen Kontextes“. Westle et al. (2008, 31; H. i. O.) interpretieren daraus, dass Ungleichheit zwischen Individuen verhüllt als „*Nebenprodukt*“ von Handlungen „mit anderen Zielsetzungen“ Form annimmt.

Die hier aufgegriffenen Sozialkapitaltheorien scheinen die Rolle der Akteur_innen bei Gatekeepingprozessen aufzuschließen, weshalb im Folgenden eine Rückbindung an die Gatekeeping Theorie erfolgt.

3.2. Aktivierung von Sozialkapital beim Gatekeeping

Das Sozialkapital wird für die vorliegende Masterarbeit anlehnend an Diewald und Lüdicke (2007, 12) als eine „Metapher“ verstanden, da es im Gegensatz zum ökonomischen Kapital keine messbare Einheit darstellt. Auch Hollstein (2007, 53) argumentiert, dass das Sozialkapital anders als ökonomisches und kulturelles Kapital⁵² nicht direkt verfügbar ist, sondern erst durch die Existenz anderer Menschen „umgewandelt“ oder konvertiert werden kann. Als „mehrdimensionales Konstrukt“ (Diewald, Lüdicke 2007, 11) kann das personenabhängig variierende Sozialkapital in unterschiedlichen Zusammenhängen eingesetzt zur Erreichung von Lebenszielen beitragen. Dabei stellt der passende Kontextbezug eine Bedingung für das Wirken des Sozialkapitals dar, denn nicht in allen Situationen kann von gleichen sozialen Wirkmechanismen ausgegangen werden (ebd., 12). Die Frage danach, wie und unter welchen Bedingungen soziale Ressourcen eingesetzt werden und sich damit auf die soziale Positionierung von Subjekten auswirken, hängt von anderen Akteur_innen ab, die als sogenannte Türsteher_innen bei Statuspassagen über die Verteilung von knappen Gütern entscheiden. Sie befinden sich wie schon erläutert, an den Schnittstellen zwischen Organisationsinteressen und individuellen (Familien-) Interessen und übernehmen „*bei der Aktivierung von Sozialkapital und bei der Übersetzung von Sozialkapital in Statuspositionen*“ eine Schlüsselaufgabe (Hollstein 2007, 55; H.i.O.). So sind sie letztlich an der Reproduktion sozialer Ungleichheit beteiligt. Hollstein (2007, 66) spricht in diesem Zusammenhang von Ressourcenaktivierung durch Zuschreibungen von Gatekeeper_innen. Dabei handelt es sich

⁵² Das Sozialkapital kann ökonomisches und kulturelles Kapital positiv beeinflussen oder umgekehrt, eine prinzipielle Verwobenheit aller Kapitalsorten ist plausibel, doch wird hier das Sozialkapital aufgrund seiner theoretischen Relevanz für die vorliegende Arbeit näher erläutert (Diewald, Lüdicke 2007, 14). Siehe dazu auch Bourdieu (1985), der von Akkumulation von Kapitalsorten spricht.

um subtile Formen der sozialen Unterscheidung, wie am folgenden Zitat pointiert ausgedrückt wird:

„Durch die Hintertür – und ohne dass dies den Gatekeepern selbst bewusst zu sein braucht, werden sie damit zu Agenten der Reproduktion sozialer Ungleichheit“ (ebd., 77).

Für die Handlung der sozialen Unterscheidung in institutionellen Kontexten, aus denen gruppenspezifische Benachteiligungen hervorgehen, wird in der wissenschaftlichen Literatur der Terminus der „institutionellen Diskriminierung“ gebraucht (Gomolla, Ratke 2002). Dabei wird zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung unterschieden (Feagin 1986). Während direkte institutionelle Diskriminierung kontinuierliche, beabsichtigte und durch Regelungen gestützte Handlungen in Organisationen beschreibt, drückt der Begriff der indirekten institutionellen Diskriminierung eine nicht-intentionale Handlungsgrundlage aus (Gomolla, Ratke 2002, 21). Diese umfassen institutionelle Maßnahmen und Praktiken, die bestimmte Personengruppen „überproportional negativ treffen“ (ebd.).

„Dabei muss man gar nicht an direkte, bewusste Diskriminierung denken. Diskriminierung und soziale Selektion kann sich auch unterhalb der Aufmerksamkeitsschwelle der Akteure vollziehen, so können z.B. spezifische ‚Normalitätsstandards‘ und ‚-erwartungen‘ dazu führen, dass bestimmte Gruppen indirekt (‚institutionell‘) diskriminiert werden, ohne dass in Entscheidungen der Gatekeeper das soziale Kapital, wie z.B. die soziale Herkunft, überhaupt je thematisiert wird“ (Hollstein 2007, 58).

Im Deckmantel der Gleichbehandlung aller mit denselben, neutralen und durchaus legitimen Regelungen werden indirekt ungleiche Chancen produziert, deren Veränderung eine Aufdeckung der subtilen Dynamiken erfordert. Einen Beitrag dazu können Analysen der handlungsrelevanten Erklärungsmuster der Gatekeeper_innen, sowie Sichtweisen der Übergangaspirant_innen leisten. Der Fokus muss dabei auf der symbolischen Vermittlung von sozialem Kapital durch Übergangaspirant_innen liegen, die zu indirekten, impliziten oder subtilen Formen der Anerkennung durch Gatekeeper_innen führt (Behrens, Rabe-Kleberg 1992, 79). So wird es auch im Sinne der Forschungsfrage nicht um die faktische Dokumentation von sozialen Beziehungen und oder Netzwerken der Akteur_innen gehen, sondern um den Nachvollzug der situationsabhängigen Zuschreibungen der Gatekeeper_innen, denen institutionelle Entscheidungsmacht zukommt. Dabei interessieren die Fragen, wie Zuschreibungen die Bildungszugänge beeinflussen und welche Kriterien dabei herangezogen und legitimiert werden.

Die Transition von der Familie in den Kindergarten ist als ein Statusübergang zu verstehen, in dem Kinder (aber auch die Familie) neue soziale Positionen einnehmen. Gatekeeper_innen oder „Zugangswärter“ (Struck 2001, 37) beurteilen hierbei die Ansprüche der Eltern oder

Bezugspersonen vor dem Hintergrund institutioneller Bedarfe und erteilen die Aufnahme oder Absage in frühpädagogische Einrichtungen. Dabei treffen sie aus der Menge der Anspruchsberechtigten eine Auswahl, die nach bestimmten expliziten, aber auch impliziten Kriterien erfolgt und nicht allen einen Statusübergang ermöglicht (ebd., 35). Diese Schlüsselpersonen sind bezogen auf den Kindergarten z.B. Servicestellenmitarbeiter_innen der MA-10, Vertreter_innen von Trägerorganisationen, pädagogische Leiter_innen oder einflussreiche Personen, die über eine (Nicht-) Aufnahme entscheiden. Ihre institutionellen Entscheidungen sind insofern machtvoll, als sie unmittelbare Konsequenzen für soziale Positionierungen haben. Die individuelle Bedeutung des Gatekeeping zeigt sich vor allem bei Übergängen zu angestrebten knappen Gütern, in der die Zeitabhängigkeit betont wird (Struck 2001, 41). Denn für Individuen können Organisationsleistungen für eine bestimmte Zeitspanne Relevanz besitzen. „Einige Leistungen können von solcher existenziellen Wichtigkeit sein, dass ihre Gewährung keinen Aufschub duldet“ (ebd.). Dieser Zeitraum kann als spannungsreich definiert werden, da er Prozesse des elterlichen Wettbewerbs um die spärlichen Krippen- und Kindergartenplätze freisetzt. Die Nutzung von sozialem Kapital kann als das Kennen der Gepflogenheiten und Handlungsspielräume gedeutet, die (un-) bewusste Zuordnung zu sozialen Zugehörigkeiten signalisieren und begünstigend wirken. Die Unsichtbarkeit dieser Zuordnung beschreibt Lin (2004) als ‚invisible hand‘ des Sozialkapitals, die in passenden Kontexten seine Wirkung entfaltet (Hollstein 2007, 55).

Anhand der Expert_inneninterviews konnte herausgearbeitet werden, dass weniger die individuellen Wahlentscheidungen von Eltern beim Statusübergang ihrer Kinder in die Krippe oder Kindergarten wirkungsvollen Charakter hatten, als vielmehr ihre sozialen Überzeugungskompetenzen, die die Entscheidungen der Gatekeeper_innen maßgeblich beeinflussten. Das Handeln der Gatekeeper_innen hingegen wurde von den Eltern oft als nicht diffus oder unstrukturiert wahrgenommen, sondern vielmehr als ein nach institutionalisierten Regeln orientiertes Handeln dargestellt. Aus diesem Grunde gibt das Material Einblicke in geteilte Deutungen und Erfahrungen in Bezug auf den Zugang zu Einrichtungen der FBBE in Wien. Die Prozesse des Gatekeeping sind demnach in ihrer Intransparenz den relevanten Akteur_innen transparent. Dies zeigt, dass unterschiedliche Zugänge im Zusammenhang mit der Reproduktion sozialer Unterschiede gedacht werden müssen. Darum erscheint auch das Ziel der Bildungspläne sozioökonomische Benachteiligungen durch frühen Kindergartenbesuch abzumildern eher als eine anspruchsvolle Illusion, die auf alle Fälle einer Aufrechterhaltung mit Bemühungen der Praxisumgestaltung bedürfte, um dadurch dem Ziel

der Chancengerechtigkeit näher zu kommen. Doch wie schaut die aktuelle und rechtliche Situation in Österreich, insbesondere in Wien aus? Diese Frage wird im Folgenden mit Bezug auf die bildungspolitischen Ansprüche die mit FBBE einhergehen, beantwortet.

4. Aktuelle Rahmenbedingungen des elementarpädagogischen Zugangs in Wien

Seit der Erkenntnis, dass frühpädagogische Institutionen für die spätere Bildungslaufbahn eine herausragende Bedeutung einnehmen, erfährt die Phase der frühen Kindheit im öffentlichen Diskurs verstärkte Aufmerksamkeit (OECD 2012; Wiesner et al. 2013, 131). Damit zusammenhängend wird frühkindliche Bildung als „staatliche Gestaltungsaufgabe“ lokalisiert, die sich in der internationalen Forderung „Bildung für alle“ manifestiert (ebd.; UNESCO Aktionsplan 2006). Die Europäischen Empfehlungen beziehen sich exemplarisch auf Zugangsbarrieren, deren Abbau länderspezifische Ansätze erfordert (REU 2013). So sind die Motive der politischen wie juristischen Steuerungsmechanismen ein wesentlicher Bestimmungsfaktor im Zugang zu Einrichtungen der FBBE.

In diesem Kapitel werden die allgemeinen Rahmenbedingungen des Zugangs zu elementarpädagogischen Institutionen dargestellt. Dabei können externe und interne, für Österreich insbesondere für Wien gültige Rahmenbedingungen differenziert werden. Als externe Rahmenbedingungen sind Vereinbarungen auf europäischer Ebene zu nennen, die nationale Orientierungen und Zielsetzungen beeinflussen.

Österreich ist als Mitglied der EU und der OECD in internationale Bestrebungen um Qualität von Bildungssystemen eingebunden. Den Rahmen für politische Zielsetzungen bilden allgemeine Grundwerte der Europäischen Union, wie die UN-Kinderrechtskonvention⁵³, in welcher insbesondere das „Recht auf Bildung“ als relevant für den Elementarbereich ausgewiesen werden kann (Gumprecht 2017, 49). Die Empfehlungen der Europäischen Kommission (REU 2013, 5) plädieren dafür, Kinder, dazu zählen alle Menschen unter 18 Jahren, vor sozialer Ausgrenzung und Armut zu schützen und den „Kreislauf der Benachteiligung“ zu durchbrechen. Richter (2011, 45) spricht in diesem Zusammenhang von einem Wandel des Armutsbegriffes, wonach die existenzbedrohliche Dimension aufgrund

⁵³ 1992 wurde die UN-Kinderrechtskonvention von Österreich unterzeichnet, worin Mindestschutzstandards geregelt sind, wie das Recht auf Leben, Bildung, Gesundheit, Nichtdiskriminierung etc. (Gumprecht 2017, 50).

gesellschaftlicher Veränderungen abgeschwächt ist. Kennzeichnend für die „neue“ Armut⁵⁴, die Richter (2011, 45) beschreibt, ist ihre sozial ausschließende Dimension aufgrund ökonomischer Knappheit. Ein „frühzeitiges Eingreifen und Prävention“ sind im Sinne der EU wichtige Maßnahmen um armutsbedingte Benachteiligungen zu dämpfen (REU 2013, 5). Konkret empfiehlt die Europäische Union ihren Mitgliedstaaten in hochwertige frühkindliche Bildung und Betreuung zu investieren, um „Ungleichheit im Kindesalter“ abzubauen (ebd., 7). Dafür wird ein „Zugang“ befürwortet, der „erschwinglich und an die Bedürfnisse der Familien angepasst“ ist (ebd.). Außerdem werden die Mitgliedstaaten dazu eingeladen, Anreize für die Bildungsbeteiligung von unter- drei- Jährigen aus benachteiligten Kreisen unabhängig vom Erwerbsstatus der Eltern sicherzustellen (ebd., 8). Wegweisend für den nationalen Ausbau der elementarpädagogischen Landschaft waren ferner die sogenannten Barcelona-Ziele, welche lauten:

„Die Mitgliedstaaten sollten diejenigen Hemmnisse beseitigen, die Frauen von einer Beteiligung am Erwerbsleben abhalten, und bestrebt sein, nach Maßgabe der Nachfrage nach Kinderbetreuungseinrichtungen und im Einklang mit den einzelstaatlichen Vorgaben für das Versorgungsangebot 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“ (REU 2013, 4).

Infolgedessen illustriere die nationale „Ausbauoffensive“ entsprechende Bemühungen, die Betreuungsquote anzuheben und schrittweise zur besseren Qualität hinzuarbeiten⁵⁵. Baierl und Kaindl (2017, 34) sprechen diesbezüglich von wirtschaftspolitischen Zielsetzungen, die die Frage der lokalen Verfügbarkeit⁵⁶ außer Acht ließen. Das Bundesministerium für Familie und Jugend nehme sich dieser Thematik an und strebe danach, regionale Betreuungslücken für die Drei- bis Sechsjährigen in den nächsten vier Jahren zu schließen⁵⁷, wobei ein Krippenausbau für die unter Drei-Jährigen derzeit nicht in Aussicht zu stehen scheint⁵⁸. Dies impliziert, eine bildungspolitisch motivierte zweiteilige Bedeutungszuschreibung zu FBBE. Während das „Recht auf Bildung“ für Kinder ab drei Jahren ernst genommen wird und sich in Ausbauoffensiven manifestiert, fungieren Krippen in erster Linie als Betreuungsorte, die im Falle vorliegender Erwerbstätigkeit der Vereinbarkeit von Familie und Beruf Rechnung tragen.

⁵⁴ So ist jedes fünfte Kind in Österreich von Armut betroffen, siehe dazu URL: <https://derstandard.at/2000067071457/Kinderarmut-Vom-Stress-sich-vieles-nicht-leisten-zu-koennen> Zugriff am 21.9.2018.

⁵⁵ Siehe dazu URL: <https://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/ausbauoffensive.html> Zugriff am 2.5.2018

⁵⁶ Die Angebotsstruktur in den einzelnen Bundesländern könnte hierzu mehr Einblick liefern.

⁵⁷ URL: <http://www.bmfj.gv.at/familie/kinderbetreuung/ausbauoffensive.html> Zugriff am 15.5.2018

⁵⁸ Ob der Ausbau derzeit auch positive Wirkung auf die Qualität hat, ist fraglich.

Die Regulierung frühkindlicher Bildungssysteme wird sich weiterhin an externen Rahmenbedingungen orientieren, wie anhand Europäischer Richtlinien exemplarisch aufgezeigt wurde. Neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf wird FBBE in ihrer Funktion Bildungsversagen vorzubeugen als eine förderliche Basis für Bildungsbiographien wahrgenommen und soll letztlich „Chancengerechtigkeit“ fördern (vgl. UNESCO Aktionsplan 2006). Die EU empfiehlt einen Sollzustand, indem hochwertige Bildung für alle Kinder, fern von Stigmatisierung und Segregation und unabhängig vom Sozialstatus ihrer Eltern möglich ist (REU 2013, 8).

Diese Forderungen nach „Chancengerechtigkeit“ verlangen eine weitere wissenschaftliche und bildungspolitische Beschäftigung mit der Landschaft der Elementarpädagogik in Österreich, die insbesondere Fragen des Zugangs zu FBBE betreffen. Da Angebotsquantität nicht notwendigerweise mit Angebotsqualität korreliert und die Teilnahme an FBBE nicht per se als positiv zu bewerten ist, sind Bemühungen zur Optimierung der elementarpädagogischen Landschaft angesagt, um festgelegte Qualitätsstandards zu erreichen (siehe auch Tippelt et al. 2013, 251). Nach Tippelt et al. (ebd.) sind Fragen, die die gesamte Lebensumwelt des Individuums betreffen, in zukünftigen bildungspolitischen Überlegungen mitzudenken, um eine „hochwertige Bildung“ zu erzielen.

Neben allgemeinen Zielsetzungen gibt es interne Regelungen in Österreich, die zukünftig Erneuerungen erwarten.

4.1. Interne Regelungen

Österreich befindet sich derzeit in einem Prozess der Implementierung und des Wandels von Bildungsplänen, die als Orientierungsgrundlage für Bildungspartner_innen⁵⁹ gedacht sind. Die momentan gültigen Bildungspläne, wie der länderübergreifende Bildungsrahmenplan (2009) oder der Wiener Bildungsplan (2006) erwarten Innovationen, wie das neue Regierungsprogramm (2017- 2022, 59) angibt. Darin wird eine Vereinheitlichung zwischen Bund und Ländern geplant, womit das föderale Prinzip in der Organisation der FBBE eine Aufhebung erwartet (ebd., 59). Weitere Zielsetzungen sind die Anhebung des verpflichtenden

⁵⁹ Mit diesem Begriff ist der Austausch zwischen Pädagog_innen und Erziehungsberechtigten gemeint: „Bildungspartnerschaften sind Kooperationsbeziehungen zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder bzw. gegebenenfalls externen Fachkräften. Vorrangiges Ziel ist der gemeinsame Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder. Die Zusammenarbeit zeichnet sich primär durch gegenseitiges Interesse aus und verdeutlicht die gemeinsame Verantwortung für das Kind“ (Charlotte Bühler Institut 2009, 4). Wie diese Beziehungen geregelt sind, oder welche Rollensymmetrie beiden Parteien in der gemeinsamen Aufgabe der Erziehung, Bildung und Betreuung, bleibt unklar.

Kindergartenbesuchs⁶⁰ um ein weiteres Jahr, verpflichtende Sprachstandsfeststellungen und „verbindliche Sprachförderung in deutscher Sprache für jene Kinder, die darauf angewiesen sind“ (ebd.). Die zweijährige Verpflichtung des Kindergartenbesuchs soll dabei angelehnt an Sprachstandsfeststellungen und auf Basis von Attesten, jenen Kindern, „die das brauchen“ zukommen (ebd.). Diese geplanten Neuerungen, die mit Hilfe von diversen Methoden auf die Dokumentierung der Unterschiede zwischen Kindern bereits sehr früh abzielen, müssen hinsichtlich ihrer Implikationen hinterfragt werden. Die Neutralität der Zeugnisse und Beurteilungen von relevanten pädagogischen Akteur_innen kann durch die wissenschaftliche Erkenntnis der Wirkung subjektiver Annahmen derselben Personen relativiert werden (Stamm 2013, 691). Menschenbilder bzw. implizite Zuschreibungen können die pädagogischen Vermessungen beeinflussen, und zu frühen Kategorisierungen führen, die erst recht die Aufgabe der Kompensierung schlechter Startchancen in das Festschreiben in die soziale Ausgangslage verkehren. Atteste und Tests, die insbesondere für „bestimmte“ Kinder geplant sind, sollten vor diesem Hintergrund, für jene, die sich im Moratorium der Kindheit befinden und als eine schutzbedürftige Gruppe gelten, mit größter Sorgfalt möglichst zurückgehalten werden. Auch Stamm (ebd.) kritisiert, dass die ethnozentrische Perspektive in Messskalen und Bildungsplänen einen Niederschlag findet und die „implizite Botschaft“ vermittelt, dass Kinder und ihre Familien aus unterschiedlichen Kulturen „generell behandlungsbedürftig“ seien. Die weniger anregungsvollen Interaktionen mit Kindern aus bildungsfernen Milieus der pädagogischen Fachpersonen können als ein empirischer Beleg, dass die pädagogische Praxis von diesen impliziten Diskriminierungsmechanismen nicht befreit ist, herangezogen werden (Stamm 2013, 691). Mit einem Perspektivenwechsel könnte eine Versachlichung der normativen Diskussionslage erfolgen, in der vordergründig nicht Subjekte, sondern Institutionen in den Blick geraten. So müssten gemäß wissenschaftlichen Erkenntnissen, wonach „sozialräumliche und ethnische Segregationen“ Bildungsunterschiede vergrößern, Institutionen in den Fokus rücken (Schmidt, Smidt 141). Die aktuellen Rahmenbedingungen würden nach Schmidt und Smidt (ebd.) zwar die kindliche Entwicklung fördern, jedoch wenig zur Kompensierung von Benachteiligungen beitragen. Die Autor_innen Schmidt und Smidt (ebd., 142) plädieren in diesem Zusammenhang für „umfassendere und längerfristige“ Initiativen anstatt additiven sprachlichen Fördermaßnahmen. Aus diesem Grund sind die

⁶⁰ Ausgenommen von dieser Pflicht sind Kinder, „deren Betreuung durch eine Tagesmutter oder einen Tagesvater erfolgt, deren Betreuung durch häusliche Erziehung erfolgt, die eine Betreuungseinrichtung in einem anderen Bundesland besuchen, denen auf Grund einer Behinderung aus medizinischen Gründen oder Kinder, denen auf Grund eines besonderen pädagogischen Förderbedarfs der Besuch nicht zugemutet werden kann, die vorzeitig eine Schule besuchen“. URL: <https://www.wien.gv.at/amtshelfer/gesellschaft-soziales/magelf/bewilligungsverfahren/kindergartenjahr.html> Zugriff am 25.10.2018

gewöhnlichen Rahmenbedingungen mit Blick auf die erwünschten sozialpolitischen Ziele genauer aufzuarbeiten. Weitere Details der geplanten Veränderungen und neuen Standards für FBBE stehen noch nicht fest, weshalb die gegenwärtige strukturelle Ausgangslage für die Beantwortung der Forschungsfrage genutzt wird.

Das bundesstaatliche Prinzip in Österreich, das die Aufteilung der staatlichen Aufgaben zwischen den Ländern und dem Bund vorsieht, gilt auch für den Elementarbereich (Gumprecht 2017, 37). Für die Gesetzgebung und Vollziehung im Bereich des Kindergartenwesens sind die Länder zuständig, weshalb die Regelungen je nach Bundesland unterschiedlich sind. So sind Regelungen beispielsweise der Gruppengröße, Personalanzahl, oder der Kindergartenbesuchspflicht, abhängig von den jeweiligen Länderbestimmungen, die über die Gemeinden finanziert werden (Gumprecht 2017, 38f.). Da der rechtliche Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen in Österreich nicht einheitlich geregelt ist, wurde der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf die Stadt Wien gelegt, die Bundesland plus Gemeinde ist. Eine erste Vereinheitlichung von Richtlinien wurde mit der Einführung des Bundesrahmengesetzes im Jahre 2013 bemüht, doch stößt derzeit die Forderung der Elementarpädagog_innen nach einheitlichen Regelungen an die Grenzen der Umsetzung, da diese als unvollständige Gesetze (lateinisch „lex imperfecta“) formuliert sind und deren Nichteinhaltung keine rechtlichen Folgen nach sich zieht (ebd., 39). Nach Schüpbach und v. Allmen (2013, 348) kann der gesellschaftliche Kontext, in dem der freie Markt in der Organisation von FBBE richtungsweisend ist, die magere Gesetzeslage hierzu erklären.

Die österreichweite Anpassung des Betreuungsschlüssels ist ein Hauptanliegen des Bundesrahmengesetzes, das eine Betreuung von höchstens 20 Kindern zwischen 3- bis 6-Jahren in einer Gruppe von einer elementarpädagogischen Fachkraft vorsieht (Gumprecht 2017, 40). Bei Mitbetreuung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen „könnte die Höchstzahl individuell angepasst werden“ (ebd.). Neben bescheidenen Gesetzen soll der Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan, zur Implementierung einer einheitlichen pädagogischen Grundhaltung in die Praxis, herangezogen werden. Hierbei handelt es sich um keine Legislative, sondern um einen richtungsgebenden, normativen Leitfaden für Elementarpädagog_innen (ebd., 42). Die Bildungsarbeit in elementarpädagogischen Institutionen erfolgt derzeit nach den Grundsätzen des Wiener Bildungsplans (WKGG 2013, §2).

Das Wiener Kindergartengesetz definiert den Kindergarten als eine örtlich gebundene Einrichtung, in der Kinder regelmäßig zu bestimmten Tageszeiten durch Fachkräfte betreut

und gebildet werden (WKGG 2013, § 3). In einer Kindergarteneinrichtung können Kleinkinder-, Kindergarten-, Hort- oder Familiengruppen⁶¹ und Integrationsgruppen, in der zwei bis sechs Kinder mit Behinderung aufgenommen werden, oder Heilpädagogische Gruppen, in der Kinder mit Behinderung betreut werden, vorhanden sein (ebd.). In Wien werden an ca. 350 Standorten städtische Kindergartengruppen geführt, die rund 28.300 Plätze für Kinder bis zu sechs Jahren anbieten⁶². Zusätzliche Angebote bieten private Einrichtungen, die sich aus Kindergärten, Kindergruppen⁶³ und Tageseltern⁶⁴ zusammensetzen⁶⁵. Den Unterschied zwischen diesen Formen der Betreuung markiert ihren Institutionalierungsgrad, der einen Einfluss darauf hat, inwiefern die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten erwünscht⁶⁶ bzw. möglich ist (PLUKI 2017, 19). Durch die aktuelle Fassung des Wiener Kindertagesheimgesetzes (2017) und des Wiener Kindergartengesetzes (2017) ist eine verstärkte Tendenz zu einer partiellen Strukturangleichung der unterschiedlichen Gruppenformen erkennbar, die jedenfalls einen näher definierten Rahmen für die behördliche Aufsicht durch die MAG 11 bietet (PLUKI 2017, 22). Die gesetzliche Neuausrichtung betrifft beispielsweise die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten und die Erstellung eines Businessplanes (WTBG 2017, §1b, §6; WKGG 2017, §4). Diese Entwicklungen legen nahe, dass Trägerorganisationen sich innerhalb des möglichen gesetzlichen Rahmens bewegen und der PLUKI Studie (2017, 23) zufolge in Bezug auf ein partizipatives Zusammenwirken geringbeauftragte⁶⁷ elementarpädagogische Einrichtungen installieren. In diesem Zusammenhang können die durchaus innovativen Angleichungsbemühungen zwischen verschiedenen Gruppenformen die derzeitige Pluralität im Bereich der FBBE abschwächen. Nach DiMaggio und Powell (2009, 60) müssen rationale Strategien für einzelne Organisationen nicht notwendigerweise rational sein, wenn sie von einer großen Anzahl verfolgt werden. Doch allein die Tatsache, dass sie normativ sanktioniert sind, erhöht die Wahrscheinlichkeit ihrer Übernahme. Die rechtliche Vereinheitlichung z.B. bildet der PLUKI (2017, 25) Studie zufolge einen Rahmen für die Schwächung der ursprünglich starken

⁶¹ Diese werden weiter unten definiert (ausgenommen Hortgruppen).

⁶² URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/fakten.html> Zugriff am 1.9.2018

⁶³ In einer Kindergruppe dürfen höchstens 14 Kinder gleichzeitig betreut werden.

⁶⁴ Eine Tagesmutter/-vater betreut maximal fünf Kinder im eigenen Zuhause.

⁶⁵ URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/private-angebote/> Zugriff am 1.9.2018

⁶⁶ Bei elternverwalteten Kindergruppen wird die regelmäßige Elternmitwirkung vorausgesetzt (PLUKI 2017, 23).

⁶⁷ Das Recht der Eltern Anliegen bei der Leitung kundzutun, die diese prüft und Eltern über das Prüfungsergebnis informiert, kann als Tendenz der Stärkung eines eigenständigen Erziehungsauftrags der Institutionen gedeutet werden, in der „Erziehungsziele elternunabhängig im wohlverstandenen Kindesinteresse“ gesetzt werden können (PLUKI 2017, 23; WKGG 2017, § 4).

Einbindung von Eltern in Kindergruppen, womit die rechtliche Legitimität der (pädagogischen) Qualitätssteigerung vorgereicht scheint.

„Bei der Verbreitung einer Innovation gelangt man an eine Schwelle, von der an ihre Aneignung eher der Legitimität als der Leistungssteigerung dient“ (Meyer, Rowan 1977).

Wird also die Übernahme von pädagogischen Konzepten ritualisiert, so scheint der pädagogische Gehalt weniger zu interessieren als seine Effizienz und Anerkennung am (Bildungs)markt. Für die Förderung der Effizienz in Einrichtungen wurde eine rechtliche Grundlage geschaffen, die eine Erstellung eines Businessplanes für Kindergarten- und Gruppen- Betreiber_innen vorsieht. Hiermit zeichnen sich Ökonomisierungstendenzen ab, die den Betreiber_innen die Orientierung an Kund_inneninteressen – Eltern – vorschreiben. Bei der Organisation von FBBE setzt der Staat weiterhin auf freie Marktregulierung, die erwarten lässt, dass keine „lex perfecta“ in Bezug auf den Zugang erlassen werden. Bildung und Betreuung liegen demnach „in der privaten Verantwortlichkeit der Eltern und gelten als Dienstleistung für arbeitende Mütter“ (Stamm 2010, 143). Mit dieser Akzentuierung nimmt der Staat seine soziale Verantwortung „zurückhaltend, bedürfnisorientiert und selektiv“ wahr (ebd.). Diese Schwerpunktsetzung erscheint vor dem Hintergrund des gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontextes, indem eine ungleiche Nutzung der Betreuungsarrangements zwischen Bevölkerungsgruppen besteht (Schüpbach, v. Allmen 2013, 351), in Bezug auf die Kompensation unterschiedlicher Voraussetzungen bei Kindern als nicht besonders zielführend.

4.2. Das Aufnahmeverfahren der Stadt Wien

Auf der Homepage des österreichischen Bundeskanzleramtes wird darauf hingewiesen sich „schon frühzeitig“ Gedanken über eine Anmeldung des Kindes in einer Kinderkrippe (auch Krabbelstube genannt) oder einem Kindergarten zu machen⁶⁸. Diese werden als Orte verstanden, die Berufstätigen oder Studierenden ermöglichen, „ihrer Tätigkeit in dem Wissen nachzugehen, dass es ihren Kindern an einer dem Alter entsprechenden Betreuung nicht fehlt“⁶⁹. Das Anmeldeverfahren unterscheidet sich je nach Gemeinde und gewählter Betreuungseinrichtung. Es kann „formlos oder mittels Formular, persönlich, schriftlich oder teilweise auch elektronisch erfolgen“⁷⁰. Des Weiteren wird nahegelegt, einige Kriterien bei der Auswahl einer passenden elementarpädagogischen Einrichtung zu berücksichtigen. Die

⁶⁸ URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/8/Seite.080800.html> Zugriff am 1.9.2018

⁶⁹ URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/8/Seite.080800.html> Zugriff am 1.9.2018

⁷⁰ URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/8/Seite.080800.html> Zugriff am 1.9.2018

kulturelle Passung zwischen eigenen, familiären Ansprüchen und außerfamiliären, institutionellen Angeboten wird folgendermaßen beschrieben:

„Das pädagogische Konzept sollte mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmen Standort und Öffnungszeiten müssen den persönlichen Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden. Die Größe der Gruppe muss auf eine individuelle Betreuung und altersgemäße Förderung der körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklung jedes einzelnen Kindes abgestimmt sein. Die Räume sollten hell und freundlich sein – ein Garten bzw. eine Grünfläche und ein im Freien befindlicher Spielplatz sind von Vorteil“⁷¹.

Der Staat formuliert Kriterien, nach denen sich Eltern richten und letztendlich selber für die eine oder andere Einrichtung entscheiden können. Hiermit wird die Macht der Wahl auf die Nachfrageseite delegiert und die wichtige Rolle der Familie in Bezug auf „Partizipationschancen am gesellschaftlichen Leben“ (Schüpbach, v. Allmen 2013, 352) hervorgehoben. Grundsätzlich haben Menschen, die das Obsorgerecht von Kindern innehaben, die Möglichkeit zwischen öffentlichen, privaten Kindergärten oder Betriebskindergärten zu wählen. Sofern das Interesse an einer öffentlichen oder privaten Einrichtung besteht, muss sie mit einer „KundInnen-Nummer“⁷², die bei den Servicestellen der Wiener Kindergärten beantragt wird, angesucht werden (MA10, 2014). Über weitere Anmeldevoraussetzungen bzw. Aufnahmekriterien der privaten Einrichtungen klärt die MA10 nicht auf. Der Grad der Informiertheit der Eltern dürfte eine wesentliche Rolle beim Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen spielen und soziale Ungleichheiten mitverursachen.

Für die Anmeldung zu städtischen Kindergärten ist ein Formular auszufüllen, das der jeweiligen Servicestelle der Wiener Kindergärten übermittelt werden muss. Ist der Kindergartenbesuch für das Kindergartenjahr im Herbst geplant, wird die Berücksichtigung der Hauptanmeldezeit im November und Dezember des Vorjahres nahegelegt. Bei einer späteren Anmeldung ist mit einer geringeren Anzahl an freien Plätzen zu rechnen. Ob und in welcher städtischen Einrichtung das angemeldete Kind einen Platz bekommt wird bis Ende März bekannt gegeben⁷³. Die Vergabe von Plätzen erfolge laut MA10 nach bestimmten Kriterien, „z. B.: berufstätige Eltern, Geschwisterkinder im selben Kindergarten, Nähe zum

⁷¹ URL: <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/37/Seite.370130.html> Zugriff am 1.9.2018

⁷² Mit dieser Nummer wird das Kind im Verzeichnis der Wiener Kindergartenkinder registriert.

⁷³ URL: <https://www.wien.gv.at/amtshelfer/kultur/bildung/bildungseinrichtungen/kinder/kindergarten.html> Zugriff am 1.9.2018

Wohnort“⁷⁴. Eine Präferenz bei der Platzvergabe auf Grund der Berufstätigkeit⁷⁵ erfordert seitens der mit der Obsorge betrauten Person den Nachweis darüber (MA10 2014, 4).

Die Obsorgeberechtigten können zwei Wunschstandorte angeben, dennoch besteht kein Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Für den beitragsfreien Kindergartenbesuch⁷⁶ in einer städtischen Einrichtung muss der Hauptwohnsitz des Kindes und eines Elternteiles in Wien sein. Die Stadt Wien bietet verschiedene Gruppenmodelle an. Folgende Gruppenformen stehen zur Wahl:

„Kleinkindergruppe bis 3 Jahre: bis zu 15 Kinder im Alter bis zu drei Jahren
Kindergartengruppe 3 bis 6 Jahre: bis zu 25 Kinder von drei bis sechs Jahren
Familiengruppe bis 6 Jahre: bis zu 22 Kinder im Alter bis zu sechs Jahren
Familiengruppe 3 bis 10 Jahre: bis zu 24 Kinder von drei bis zehn Jahren“ (MA10 2016, 1f.)

Der Betreuungsschlüssel, wie viele Elementarpädagog_innen, Assistent_innen oder Betreuer_innen in den jeweiligen Gruppenformen beschäftigt sind, wird nicht deklariert. Des Weiteren stehen verschiedene „Besuchsmodelle“ zur Auswahl, wobei die MA10 sich das Recht vorbehält das jeweilige Besuchsmodell umzustellen:

„Sofern es jedoch aus betrieblichen, organisatorischen, wirtschaftlichen oder pädagogischen Gründen erforderlich ist, kann seitens der Stadt Wien das Besuchsmodell auf „halbtägiger Besuch“ bzw. „Teilzeit-Besuch“ umgestellt werden.“ (MA10 2014, 5)

Die unterschiedlichen Besuchsmodelle werden wie folgt definiert:

Ganztags: Von 6.30 bis 17.30 Uhr, bei Bedarf ab 6 Uhr und bis 18 Uhr/*Teilzeit - Vormittag:* Von 6.30 bis 14 Uhr, bei Bedarf ab 6 Uhr/*Teilzeit Nachmittag:* Von 12 bis 17.30 Uhr, bei Bedarf bis 18 Uhr/*Halbtags - Vormittag:* Von 8 bis 12 Uhr/*Halbtags - Nachmittag:* Von 13 bis 17 Uhr (MA10 2016, 1).

Bei der Platzvergabe zu den oben genannten Besuchsformen würden die allgemeinen Kriterien berücksichtigt, die wie folgt gereiht sind:

- Alter des Kindes (Bevorzugung von Fünf- bis Sechsjährigen aufgrund des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres vor dem Schuleintritt),
- Berufstätigkeit der Eltern (schriftlicher Nachweis von der Dienstgeberin bzw. dem Dienstgeber erforderlich),
- bereits in Betreuung befindliche Geschwisterkinder (bei Berufstätigkeit der Eltern),

⁷⁴ URL: <https://www.wien.gv.at/amtshelfer/kultur/bildung/bildungseinrichtungen/kinder/kindergarten.html>
Zugriff am 1.9.2018

⁷⁵ „Als Einkommensnachweis gilt die letzt gültige Lohn- oder Gehaltsbestätigung, der Einkommenssteuerbescheid (bei selbstständigen Erwerbstätigen), die Inskriptionsbestätigung einer Bildungsanstalt, eine aktuelle AMS-Kursbestätigung, ein freier Dienst- bzw. Werkvertrag über eine fortlaufende Tätigkeit, die Bestätigung über eine laufende Ausbildung sowie eine Bestätigung über den künftigen Eintritt in ein Beschäftigungsverhältnis“ (MA10 2014, 4).

⁷⁶ Essen ist gebührenpflichtig.

- soziale Aspekte (z.B. Krisensituationen) sowie
- Nähe zum Wohnort bzw. Arbeitsplatz. (Stadtrechnungshof 2013, 15)

Der weitere Ablauf der Anmeldung, nämlich nach welchen Kriterien Gruppen zusammengesetzt werden, ist auf der Homepage der Stadt Wien nicht einzusehen. Inwiefern hier elterliche Wünsche einfließen können bzw. die von Seiten der Eltern gewählten Besuchsmuster berücksichtigt werden bleibt ebenso intransparent. Auch lässt diese Darstellung die Frage offen, ob Wartelisten bei der Platzvergabe geführt werden. Eine etwaige Bevorzugung auf Grund oben deklarerter Kriterien wird offengelegt. Dennoch handelt es sich bei Erfüllung der Kriterien um keinen gesicherten Platzanspruch in den städtischen Kindergarteneinrichtungen Wiens. Die Prozesse der Zuweisung von angemeldeten Kindern zu den jeweiligen Standorten oder Gruppenformen wird auf der Homepage der Stadt Wien nicht näher erläutert. Da eine Bevorzugung aufgrund der Berufstätigkeit der obsorgeberechtigten Personen als Kriterium bei der Kindergartenplatzvergabe ausdrücklich hervorgehoben wird, könnte nach weiteren Dimensionen der Ungleichbehandlung im Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen gefragt werden. Denn diese Zugangsbedingungen und –Beschränkungen bilden die strukturellen Voraussetzungen für eine (legitim begründete) Benachteiligung gerade jener Gruppen, für die mehr Chancengerechtigkeit gefordert und durch das frühe institutionelle Auffangen zum Ziel erklärt wurde.

4.3. Anmeldung in privaten Einrichtungen

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, sind Anmeldeeregeln für private Kindergärten, wie Kinderfreunde, Kinder in Wien oder Kindercompany, auf deren Webseiten nicht einzusehen. Anzunehmen sind interne Regelungen von jeweiligen Vereinen, die aus der Außenperspektive nicht transparent sind. Des Weiteren gibt es zahlreiche Kindergruppen in Wien, deren einzelne Zugangskriterien nicht näher erläutert bzw. erforscht werden. Ein wichtiger Aspekt in der Anmeldung zu elementarpädagogischen Institutionen sind die obligatorischen Elternbeiträge, die je nachdem, ob diese staatliche Förderungen beziehen oder nicht, enorm variieren können. Nach der PLUKI Studie (2017, 152) sind ökonomische Dynamiken ein wesentlicher Faktor für sich abbildende Segregationstendenzen in Österreich. Mit der Einführung des beitragsfreien Kindergartens konnten ‚perverse[n] Effekte[n]‘ derselben diagnostiziert werden, die Unterschiede zwischen einkommensstarken und einkommensarmen Familien aufrechterhalten (ebd.). Aufgrund des kostenfreien Kindergartens wurde die Individualförderung für die letztere Gruppe außer Kraft gesetzt, wodurch weitere Benachteiligungen entstanden. Somit haben nur Eltern, die Einkommenssteuer zahlen die Möglichkeit die einbezahlten Beiträge abzusetzen (ebd.). Außerdem führt die selektive

Aufnahme in kostenfreie städtische Einrichtungen – außerhalb des verpflichtenden Kindergartenjahres – auf Grundlage des Kriteriums elterlicher Berufstätigkeit zu Exklusionen geringverdienender Familien (ebd.). Aus diesen Bedingungen kann abgeleitet werden, dass vor allem für sozioökonomisch benachteiligte Familien der Zugang zu FBBE erschwert ist bzw. in engeren Wahlmöglichkeiten mündet.

Ausgehend von den Regelungen, die im Allgemeinen und Einzelnen für die Arbeit als „wichtig“ eingestuft wurden, ging deutlich hervor, dass in Österreich und Wien, keine konkreten Zugangsregelungen zu FBBE aufzufinden waren, die dem Ziel der Kompensierung schlechter Startchancen in vollem Umfang gerecht würden. Den bestehenden, bescheidenen Aufnahmekriterien der Stadt Wien ist zu entnehmen, dass keine Wartelistenreihung gepflegt, sondern eine Reihung nach Dringlichkeit vorgesehen ist, die die Spielräume von Gatekeeper_innen enorm erweitern. Bei privaten Institutionsvertreter_innen ist von größeren Entscheidungsspielräumen auszugehen. Naumann (2014, 116) konstatiert, dass der Bildungszugang zu elementaren Bildungsinstitutionen von mehreren Faktoren⁷⁷ abhängt, die eine Teilnahme von Kindern aus ressourcenschwachen Familien erschweren. Neben direkten Faktoren, haben indirekte, institutionelle Steuerungsmechanismen Einfluss auf die Bildungszugänge von Individuen (Leisering, Müller et al. 2001, 12). Diese sind an Normalitätsmustern orientiert, die zum Teil rechtlich festgelegt sind. Die Aufarbeitung des rechtlich elementarpädagogischen Zugangs wurde in diesem Kapitel bemüht. Treten rechtliche oder direkte Hürden systematisch auf, so müssen sie mitunter als Auslösefaktoren milieuspezifischer Selektionseffekte gedeutet werden. Wie Barrieren und Chancen in Zugangsprozessen zu Bildungsinstitutionen von den Betroffenen wahrgenommen und gedeutet werden, wird im zweiten Hauptteil der Arbeit analysiert. Bevor Erkenntnisse der Studie aufgegriffen werden, soll die dahinterliegende Methodik im Folgenden erläutert werden.

5. Forschungsdesign der Studie

Das qualitative Expert_inneninterview, das sich auf die Erstfassung von Meuser und Nagel (1991, 2003) bezieht, erwies sich für die gewählte Forschungsfrage aus mehreren Gründen als geeignet. Im Gegensatz zu offenen Interviewformen, mit denen die Gesamtpersönlichkeit der Gesprächspartner_innen in den Blick gerät, ermöglichen Expert_inneninterviews Einblicke in spezifische Handlungszusammenhänge (Meuser, Nagel 1991, 71). Die Biographie der

⁷⁷ Der Autor nennt die Weg- und Öffnungszeiten und Betreuungsbeiträge als Faktoren.

interviewten Personen interessiert nur, soweit sie mit dem untersuchten Kontext in Verbindung steht.

„Der Kontext, um den es hier geht, ist ein organisatorischer oder institutioneller Zusammenhang, der mit dem Lebenszusammenhang der darin agierenden Personen gerade nicht identisch ist und in dem sie nur einen ‚Faktor‘ darstellen“ (ebd., 71f.).

Des Weiteren ist das Expert_inneninterview besonders geeignet, komplexe Wissensbestände zu rekonstruieren, die oft nur durch die Berichte der Interviewpersonen zugänglich sind (Meuser, Nagel 2003, 481). Anwendung findet die Untersuchungsmethode beispielsweise bei der Erforschung von Bildungs- und Berufsverläufen oder Sozialisations- und Selektionsprozessen (ebd., 482). In der empirischen Sozialforschung wird das Expert_inneninterview oft als ein exploratives Verfahren eingesetzt und dient einer ersten thematischen Feldorientierung (Bogner et al. 2002, 37). Die Methodenwahl des Expert_inneninterviews erfolgte angelehnt an Struck (1991, 48), der diese als effektivsten Weg der Erforschung von „Übergangspolitiken des Gatekeeping“ empfiehlt. Diese Interviewform bietet sich bei der Befragung von Menschen, die in organisatorischen und institutionellen Settings präsent sind, besonders an (ebd.). Das institutionelle Umfeld der Gatekeeper_innen, kann durch das Interview zum Gegenstand gemacht, Einblicke in unmittelbare Problemlösungsprozesse geben.

Meuser und Nagel (1991, 75) differenzieren zwischen felderschließenden explorativen Interviews, die dem Expertenwissen eine Randstellung im Forschungsdesign einräumen und Interviews, die das Expert_innenwissen als zentrales Interesse der Untersuchung aufgreifen. Für den vorliegenden Arbeitszusammenhang ist Letzteres interessant. Welchen Stellenwert hierbei das Wissen der Befragten im Forschungsdesign einnimmt, entscheidet seine Einordnung in Kontext- oder Betriebswissen. Diese Unterscheidung bezieht sich auf die Interpretation des Wissens der Expert_innen seitens der Forschenden und ist abhängig vom Forschungsdesign. Werden die Berichte der Interviewpartner_innen als Hauptanliegen der Forschung definiert, so handelt es sich um das Betriebswissen. Dabei richtet sich das Interesse auf den Handlungszusammenhang der Expert_innen, die selbst Handelnde sind. Das Kontextwissen liegt dann vor, wenn die Interviews als komplementäre Quelle über die eigentlich interessierende Zielgruppe dienen (ebd.).

„Im Verhältnis zur Hauptuntersuchung erhalten die ExpertInneninterviews hier also die Aufgabe, Eigenschaften und Strukturen der Handlungssituation der Zielgruppe aufzuschließen“ (ebd., 76).

Bezogen auf die Forschungsfrage der vorliegenden Masterarbeit und interviewten Personen wurde sowohl Betriebs- als auch Kontextwissen erhoben. Zwei interviewte Leitungen galten als Akteur_innen des Feldes und Entscheider_innen in Bezug auf die Aufnahme in private elementarpädagogische Einrichtungen. Die weitere Leitung unterlag der Servicestelle MA10, die für die Zuteilung von Kindern in städtische Einrichtungen zuständig ist, und hatte Einblick in Strukturen, an deren Entstehung sie nicht beteiligt war, wohl aber hatte sie Einfluss auf die Gruppenzusammensetzung, weshalb dieses Wissen erstens als Kontextgröße zur eigentlich interessierenden Zielgruppe gezählt werden kann und zweitens von betrieblicher Art ist. Dennoch dominierten Interviewpassagen, die als Betriebswissen interpretiert wurden. Das Wissen der weiteren sechs Elternteile wurde als Kontextwissen, d.h. als komplementäre Informationsquelle zu betrieblichen Prozessen der Kindergartenplatzvergabe, herangezogen. Weitere Interviewausschnitte, die zur Analyse einbezogen wurden und das Sample erweitern, stammen aus den Transkripten der Kollegin Lucie Kraus aus der Forschungsgruppe, mit der eine Zusammenarbeit im Forschungsprozess erfolgte. So wurde je nach Möglichkeit und Gesprächsbereitschaft der Interviewpersonen versucht gegenseitig die Themenfelder des Leitfadens in das eigene Interview zu integrieren, um das Erfahrungskorsett zu erweitern. In diesem Austauschprozess entstand auch ein gemeinsames Interview mit jeweils zwei Forschungsinteressen.

In der Auswertung der Interviews wird die Unterscheidung zwischen Kontext- und Betriebswissen von Meuser und Nagel berücksichtigt. Neben der Unterscheidung zwischen Betriebs- und Kontextwissen können anhand von Bogner et al. (2014, 17ff.) drei zentrale Arten des Expert_innenwissens differenziert werden: das technische Wissen, das Prozesswissen und das Deutungswissen. Das technische personenunabhängige Wissen bezieht sich auf jenes Wissensareal, das sich durch spezifisch-inhaltliches Wissen auszeichnet. Der Einblick in bestimmte Interaktionsabläufe und Erfahrungen in einem bestimmten Kontext ist das Prozesswissen. Das Deutungswissen umfasst subjektive Perspektiven und Erklärungen der Akteur_innen und kann kollektiv geteilt werden. Geteiltes kollektives Deutungswissen ist bei der Analyse von besonderem Interesse. Gleichwohl ist zu erwähnen, dass es, sowohl in der Erhebungs- als auch in der Auswertungsphase der Daten auf die Konstruktion der Forschenden ankommt, welches Wissen generiert und interpretiert wird. Dem Expert_inneninterview – aber auch allen Forschungsmethoden – wohnt eine Konstruktionslogik inne, denn Daten werden unter bestimmten Umständen hergestellt und analysiert. Dieser Gedanke ist auch bei der Auswahl der Expert_innen konstitutiv.

5.1. Die Wahl der Expert_innen und das Sampling

Der Adressatenkreis des Expert_inneninterviews ist variabel und hängt vom jeweiligen Forschungsvorhaben ab. Eine Voraussetzung nach Meuser und Nagel (1991, 73) ist der Bezug zum Handlungsfeld des Forschungsgegenstandes. „Der ExpertInnenstatus wird in gewisser Weise vom Forscher verliehen, begrenzt auf eine spezifische Fragestellung“ (ebd.). Das besondere, begrenzte Wissen der Akteur_innen über „klar definierte Wirklichkeitsausschnitte“ (ebd., 74) wird zum Gegenstand der Forschung. Für Schütz (1972, 87) gelten die Expert_innenberichte als sichere und verbindliche Quellen und weisen als Sonderwissen eine Differenz zum Alltagswissen auf. Demgegenüber stellen Meuser und Nagel (2003, 485) einen erweiterten Begriff vor, der auch den impliziten Gehalt des Erzählten einschließt. Die Akteur_innen sind sich der eigenen impliziten Beweggründe, „die das beobachtbare Handeln erzeugen“ oft nicht bewusst, weshalb für die Analyse gerade diese „ungeschriebenen“ Gesetze Bedeutung entfalten können (ebd., 486). Das Ziel der Auswertung ist es, die durch Interviews erhobenen Erfahrungen von den Personen abzuheben und als gesellschaftliche Deutungsmuster zu begreifen. Auf einer Metaebene kann in Anlehnung an Schütze (1992) behauptet werden, dass das Wissen der Akteur_innen und ihre Begrifflichkeiten ausschlaggebend dafür sind, wie in der Gesellschaft über bestimmte Probleme nachgedacht wird (Bogner et al. 2014, 15).

Dieser Praxisbezug macht nach Bogner et al. (ebd.) Expert_innen für empirische Forschungsfragen interessant. Dafür ist eine forschungsmethodische Begründung der Expertise-Zuschreibungen seitens der Forschenden an bestimmte Personen unabdingbar.

Darin kommt die Konstruktionsleistung der Forschenden zum Ausdruck, die bestimmte Personen zu Expert_innen macht. Der Expert_innenstatus wird zugeschrieben, ist relativ und hängt von der konkreten Forschungsfrage ab. Da sich die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit auf die expliziten und impliziten Kriterien und Prozesse der Platzvergabe – wobei die letztgenannten durch Interviews erhoben wurden – in elementarpädagogischen Einrichtungen bezieht, stand ein möglicher Personenkreis als Teil des Handlungszusammenhanges zur Auswahl: Mitarbeiter_innen der Servicestelle MA 10, Leiter_innen von Kindergärten, Eltern, Pädagog_innen⁷⁸, etc. Die ersterwähnte Gruppe wurde aufgrund des Vorliegens eines Kriterienkatalogs für die Aufnahme in städtische Einrichtungen und der Vermutung, dass darüberhinausgehende Informationen – die durch die Befragung von Eltern und Leiter_innen

⁷⁸ Auf Interviews mit Pädagog_innen wurde verzichtet, da sie nicht direkt in die Prozesse der Kindergartenplatzvergabe involviert sind. Ihr Erfahrungsschwerpunkt betrifft Fragen zur Orientierungs- und Prozessqualität (Tietze et. al. 2005, 272f.).

erhoben wurden – eher zurückgehalten als preisgegeben würden, nicht einbezogen. Laut Meuser und Nagel (1991, 74) verfügen Expert_innen weniger auf organisationaler Ebene, sondern vielmehr auf darunterliegenden Ebenen über detailliertes Insiderwissen. Dies gilt für die befragten Expert_innen, die über Praxiswissen verfügten, welches zur Beantwortung der gewählten Forschungsfrage unerlässlich ist.

Die Stichprobe bestand aus sechs Eltern (fünf Mütter, ein Vater), darunter einer Person, die zugleich eine Kindergartensuchplattform betreibt. Hinzu kam eine Person in Leitungsfunktion, die durch das „Schneeballverfahren“ vermittelt wurde, und zwei Interviews mit Leiter_innen in Wien, einer privaten und städtischen elementarpädagogischen Einrichtung. Diese wurden zur Ergänzung der Elternberichte aufgesucht und erweiterten das Sample im Nachhinein. Nachdem sich das Interesse an den Sichtweisen und Erfahrungen von Eltern herauskristallisiert hatte, weil die (auch theoretisch fundierte) Annahme bestand, dass diese gezielt nach Einrichtungen für ihre Kinder suchen und mit den Prozessen der Kindergartenplatzvergabe – auf einer impliziten wie expliziten Ebene – vertraut sein könnten. Das Interesse an möglichen Interviewpartner_innen für die bevorstehende Masterarbeit wurde auf einer Facebook-Seite⁷⁹ mit Bezug zu Kindergartenfragen angekündigt. Darum kann von einer Selektion ausgegangen werden, da nicht alle Eltern gleiche Chancen auf Befragung hatten. Als Selektionsmarker sind Facebook-Mitgliedschaft, Interesse an der Plattform, das Lesen des Beitrages etc. zu nennen.

Im Eintrag wurde das Thema als „die Kindergartenplatzsuche in Wien und Erfahrungen der Interviewpartner_innen damit“ bekannt gegeben und eingegrenzt. In Folge dessen bildete sich der Großteil des Samplings (6) durch diesen Eintrag. Aus allen Interviews bzw. Vorgesprächen mit Eltern ging hervor, dass diese Angehörigen eines Akademiker_innenmilieus⁸⁰ waren, die den Kindergarten –bzw. Krippenbesuch schon sehr früh einplanten und gezielt nach Einrichtungen suchten. Da sich in den Interviews ähnliche Erfahrungen bzw. kollektiv geteilte Deutungsmuster bei Akademiker_inneneltern zeigten, war nach einer Anzahl an Interviews eine „theoretische Sättigung“ der Kategorien gegeben.

„Sättigung heißt, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann. Sobald er sieht,

⁷⁹ Auf dieser Seite finden regelmäßig Austauschprozesse zwischen Eltern, Leiter_innen oder Elementarpädagog_innen statt: Beispielsweise posten Leiter_innen frei verfügbare Kindergartenplätze bei Neueröffnungen, Elementarpädagog_innen fragen nach möglichen Jobstellen, aber größtenteils finden Unterhaltungen zwischen Eltern oder Bezugspersonen statt, die sich Empfehlungen und Erfahrungen zu bestimmten Kindergärten Standorten einholen.

⁸⁰ Dieses Wissen ging aus Vorgesprächen hervor, indem Interviewerin und Interviewpartner_innen sich einander vorstellten.

dass die Beispiele sich wiederholen, wird er davon ausgehen können, dass eine Kategorie gesättigt ist.“ (Glaser und Strauss 1998, 69)

Zweifellos wären hier noch mehr Interviews mit Leiter_innen und Bezugspersonen aus anderen Milieus aufschlussreich, die aber aus organisatorischen Gründen den Rahmen der Masterarbeit sprengen würden. Um die durch Elterninterviews gewonnenen Daten zu ergänzen wurden zwei weitere Interviews mit Leitungen durchgeführt. Den Zugang zur Leitung des privaten Kindergartens verschaffte eine Kollegin, dessen Kind diese Einrichtung besuchte. Für die Wahl der Leitung wurde das Standortregister der städtischen Kindergärten auf der Homepage der Stadt Wien herangezogen. Die erste kontaktierte Leitung willigte zur Gesprächsführung mit dem Thema „Erfahrungen zur Kindergartenplatzvergabe in Wien“ ein. Da im Vergleich zu Eltern das Sample der Leitungen kleiner war (3), wurde erstens die Anonymisierung des Materials nach strengeren Kriterien vorgenommen, um Datenschutz und Vertraulichkeit gewährleisten zu können, zweitens das Sample durch Hinzuziehung von Interviewausschnitten aus den Transkripten von Lucie Kraus erweitert (2). Neben der für alle Interviews durchgängigen Anonymisierung von Daten wie Personen- und Ortsnamen und ggf. weiteren Angaben zu Institutionen, wurden bei Leitungen weitere Daten zur Gruppengröße der Einrichtung und das Geschlecht der Person anonymisiert.

5.2. Der Interview-Leitfaden

Für die Datenerhebung wurde ein leitfadengestütztes offenes Interview zur eigenen Orientierung und der des Gegenübers erstellt, indem das fokussierte Interesse am Gespräch in möglichst offenen Fragen ausformuliert wurde⁸¹. Der Leitfaden wurde an die Gesprächsführung und das Sprachspiel der Interviewpersonen angepasst, wodurch eine „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978) bewusst vermieden wurde. Den Grundprinzipien der qualitativen Forschung entsprechend wurden erzählgenerierende, offene Fragen formuliert, die den Interpretationen der Teilnehmer_innen freien Spielraum boten. Trotz des zurückhaltenden Zuhörens und nonverbalen Blickkontakts der Forschenden, ist dieser Teil der Interaktion und prägt das Erzählen der Akteur_innen mit. Eine „Neutralität und Natürlichkeit“ ist mit Betracht des Interviewsettings, in dem Fragen und Äußerungen einen Adressatenbezug haben eine „methodische Fiktion“ (Bogner et al. 2014, 51). Das methodische Vorgehen setzt themenspezifisches Interesse der Forschenden vielmehr voraus, weshalb adressatenspezifische Äußerungen und Deutungen gewissermaßen „*immer wahr*“ sind (ebd.,

⁸¹ Der Leitfaden wurde den Gesprächsteilnehmer_innen weder gezeigt noch geschickt, um ein authentisches Erzählen nicht zu verhindern.

19; H. i. O.). Sie sind „vielleicht widersprüchlich, inkonsistent“, aber beanspruchen Geltung als soziale Fakten, die unabhängig von ihrem Bezug zur Realität relevant sind (ebd.).

Der Leitfaden wurde in Anlehnung an Helfferichs (2005, 90ff.) Fragenformate⁸², die Leit-, Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen umfassen, erstellt. Leitfragen dienten der Gewinnung von Narrativen der Interviewpersonen, in diesem Sinne wurden sie offen formuliert:

Können Sie mir über Ihre Erfahrungen erzählen, die Sie bei Ihrer Kindergartenplatzsuche in Wien gesammelt haben? (Kontextwissen)

Können Sie mir zum Aufnahmeverfahren erzählen? (Betriebswissen)

Um in die Thematik einzusteigen und die Gesprächssituation aufzulockern bzw. voranzutreiben, wurden zu Beginn oder während des Interviews in Bezug auf die Forschungsfrage „inhaltsleere“ Aufrechterhaltungsfragen gestellt, die auf keine neuen Themen abzielten. Die Antwort auf diese fiel auch erwartungsgemäß kurz und bündig aus.

Können Sie sich und die Einrichtung, die Ihr Kind besucht beschreiben? (Kontextwissen)

Ich würde Sie bitten mir kurz zu Ihrem Werdegang zu erzählen. Wie kam es zur aktuellen Position? (Betriebswissen)

Ausgehend von den narrativen Relevanzentscheidungen der Akteur_innen wurden Steuerungsfragen zur Fokussierung eingesetzt um Detail- oder Hintergrundwissen zu generieren.

Worauf haben Sie bei der Platzsuche geachtet was war Ihnen wichtig (Angebot/Nähe zum Wohnort/kleine Gruppe etc.)? (Kontextwissen)

Nach welchen Kriterien werden Gruppen zusammengestellt? (z.B. gleichviele Mädchen/Buben) (Betriebswissen)

Gibt es Zuweisungen vom Verein oder Vorgaben bezüglich Gruppenzusammenstellung vom Verein? (Betriebswissen)

Bis auf erzählgenerierende Fragen, die Teil jedes Interviewsettings waren, wurden die Fragen flexibel, d.h. je nach Gesprächsinhalt gestellt bzw. angepasst. Der qualitative Rahmen der Forschung erlaubte und verlangte diese offene Vorgehensweise, in der die Auswahl der Fragen je nach Interaktionssituation variierte (Bogner et al. 2014, 28). Die auf dem Leitfaden notierten Fragen waren für eine Orientierung im Feld grundlegend, wobei Interviewsituationen dominierten, die einer Eingangsfrage, einer Leitfrage und Nachfragen

⁸² URL: http://viles.uni-oldenburg.de/navtest/viles0/kapitel02_Ausgew~aehlte~~IMethoden~~lder~~IDatenerhebung/modul02_Das~~IExperteninterview/ebene01_Konzepte~~lund~~IDefinitionen/02_02_01_01.php3 Zugriff am 25.9.2018

bedurften. Die Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen waren um die erzählgenerierende Leitfrage, die sich auf die Kindergartenplatzsuche in Wien bezog, aufgebaut. Für die Veranschaulichung der vorformulierten Fragen wurde eine Tabelle erstellt, die im Anhang der Arbeit zu finden ist. Nach der Datengewinnung erfolgte die Analyse nach den Schritten von Meuser und Nagel (1991).

5.3. Die Auswertungsschritte nach Meuser und Nagel (1991)

Die von den Autor_innen vorgeschlagene interpretative Auswertungsstrategie hat das Ziel überindividuell-kollektive Deutungen der Gespräche herauszuarbeiten und Hypothesen über geteilte Interpretationen und Relevanzstrukturen aufzustellen (Meuser, Nagel 1991, 80). Die Expert_innen gelten hierbei als Repräsentant_innen ihrer Gemeinschaft/ der Gesellschaft. So gilt es, inhaltliche Parallelen der Aussagen zu identifizieren und eine erste qualitative Verallgemeinerung zu formulieren.

„Aus Fallstudien können (und sollen in der Regel) generalisierende Aussagen gewonnen werden, diese haben allerdings einen anderen Charakter als in der quantifizierenden Forschung. Es geht nicht um statistische Verallgemeinerung, sondern um inhaltliche Verallgemeinerung, also um das theoretisierende Herausarbeiten allgemeiner Merkmale und Zusammenhänge des untersuchten Phänomens“ (Dausien 2014, 56).

Dabei geht es darum, nicht nur Gemeinsames, sondern auch Unterscheidendes anhand thematischer Einheiten zu analysieren. Der erste Auswertungsschritt betrifft die Transkription der mittels Tonaufnahme erhobenen Daten, wobei Meuser und Nagel (1991, 83) von aufwendigen Notationssystemen und der Verschriftlichung der gesamten Tonaufnahme abraten und die Fokussierung sachrelevanter Themen und der Diskursverläufe der Gespräche vorschlagen. Zur eigenen Orientierung und Kategorienbildung wurden die ersten Interviews, vollständig transkribiert, wobei die nachfolgenden Interviews im Hinblick auf ihre Relevanz zur Forschungsfrage ausschnitthaft niedergeschrieben wurden. Der nächste Schritt der Paraphrase umfasst die wortgetreue Wiedergabe der Akteur_innen in geordneten Texteinheiten. Die Sequenzierung erfolgt auf dieser Ebene nach dem Alltagsverständnis. Die Paraphrase dient der Verdichtung des Materials und der Konturgewinnung und muss während der Auswertung überprüft werden (Meuser, Nagel 1991, 84). Dabei geht es darum, dass Themen nicht verloren gehen. Dem folgt das Ordnen der Paraphrasen nach passenden Überschriften, wobei das „Zerreißen der Sequenzialität [...] notwendig ist, weil nicht die Eigenlogik des Einzelfalles Gegenstand der Auswertung ist“ (ebd., 85). Hierbei werden mehrdeutige Passagen dementsprechend mit mehr Überschriften versehen. Ein weiterer Schritt ist der thematische Vergleich, in dem die einzelnen Fallanalysen miteinander verglichen und neu geordnet werden. Auch die Überschriften werden auf dieser Ebene

vereinheitlicht, worunter Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert werden. Die Verdichtung des Materials erfordert eine Überprüfung und gegebenenfalls eine Neuformulierung der Zuordnungen (ebd., 88). Dabei werden Redundanzen eliminiert und ein textnahes Vorgehen wird beibehalten. Erst im (vor-) letzten Schritt der soziologischen Konzeptualisierung wird der theoretische Bezug hergestellt, in dem die Begrifflichkeiten in soziologische übersetzt werden, um „einen Anschluss der Interpretation an allgemeinere disziplinäre Diskussionen zu ermöglichen“ (ebd.). Kollektive Deutungsmuster werden abstrakt kategorisiert. Die Verallgemeinerbarkeit bleibt auf die erhobenen Daten begrenzt.

„Bei diesen rekonstruktiven Vorgehen werden Sinnzusammenhänge zu Typologien und zu Theorien verknüpft, und zwar dort, wo bisher Addition und pragmatisches Nebeneinander geherrscht hat“ (ebd., 89).

Nach diesen Schritten kann die Inhaltsanalyse nach Meuser und Nagel (ebd., 91) abgeschlossen werden, wenn die Expertinterviews zur Ermittlung von Kontextwissen dienen. Wird darüber hinaus Betriebswissen von Akteur_innen eingeholt, so schließt die Auswertung mit dem Schritt der theoretischen Generalisierung, wobei die Loslösung vom Material erfolgt und die Kategorien systematisch aufeinander bezogen und neu geordnet werden. Dieser letzte Schritt wurde ausgelassen, stattdessen aber wurden die Kernthesen und Erkenntnisse der Arbeit herausgearbeitet und systematisch aufeinander bezogen.

6. Darstellung und Interpretation der Studienergebnisse

Die Differenzierung zwischen Betriebs- und Kontextwissen von Meuser und Nagel (1991, 2003) wurde für die Analyse übernommen und getrennt behandelt. Der erste Teil umfasst daher die Auswertung des empirischen Datenmaterials, das als Kontextwissen der Akteur_innen, der Eltern, interpretiert wurde. Im zweiten Teil wird das Betriebswissen der Leiter_innen analysiert.

6.1. Das Kontextwissen der Akteur_innen

Die Erzählungen und Deutungen von Eltern, die in diesem Abschnitt thematisiert werden, sind zur Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung. Im Gegensatz zum Betriebswissen der Leiter_innen, welches im nächsten Abschnitt analysiert wird, klärt das Kontextwissen zu den Kriterien und Prozessen des Kindergartenzugangs das von Leiter_innen „Unsagbare“ auf und ist insofern ergänzend.

6.1.1. Der Suchprozess

Die Analyse zeigt, dass die interviewten Eltern sich mit der Frage nach einer passenden elementarpädagogischen Einrichtung für den Nachwuchs frühzeitig auseinandersetzen. Der Beginn der Suchphase wird in der Zeit der Schwangerschaft oder kurz nach der Geburt verortet. Die informellen Gespräche mit Eltern aus der Umgebung oder dem Bekanntenkreis werden dabei nicht zur aktiven Suche gezählt, sondern dienen den Akteur_innen als passiver Orientierungsrahmen. Der Aspekt des sozialen Kontextes ist, wie noch zu zeigen sein wird, entscheidend für die Suchstrategien der Individuen. So haben Informationen, die Interviewpersonen in ihrem Suchprozess erlangen, Einfluss darauf, wie, wann und nach was gesucht wird. Der Zugang zu Informationen bzw. ihr Umfang könnte als eine erste Hypothese zur Erklärung unterschiedlicher Nutzungsverhalten elementarer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen formuliert werden.

„ich habe mich schon in der Schwangerschaft vom Eduard schon informiert wo gäbs Kindergarten Kindergärten ähm wie mach ma das mit der Platzsuche hab dann von einer Kollegin einen XY- Kindergarten empfohlen gekriegt“ (E1, 1:3-6)

Isabel P. schildert, wie sie der Empfehlung ihrer Arbeitskollegin folgend ihr Baby in dieser Einrichtung anmeldet, indem sie eine Anmeldegebühr⁸³ zahlt. Durch die Schließung des Trägers, beginnt ihr Suchprozess jedoch von Neuem, in dem sich auch die Präferenzen der Familie wandeln.

Das Hauptmotiv der Suche nach einer geeigneten Betreuungseinrichtung ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dabei wird der Suchprozess für das erste Kind⁸⁴ von vielen Akteur_innen als relativ schwierig empfunden. Die meisten Eltern beschreiben die Planung einer Kinderbetreuung für ein un- bzw. neugeborenes Kind als einen mühsamen Prozess, der viel Zeit abverlangt (vgl. E2, 9:14f./E3, 6:18/ E4, 1:19/E5, 2:5). Das Nicht-Auskennen in der elementarpädagogischen Landschaft wird von vielen Eltern als eine Heraus- bzw. Überforderung (E3, 6:18) erlebt, die darin besteht eine Betreuungsmöglichkeit für das erste Kind zu finden. Außerdem wird die (damals) fehlende Übersicht zu den Kindergärten in der Umgebung von einer Person als erschwerend wahrgenommen, den sie durch ihre Kindergartensuch-Plattform-Gründung behoben habe (E4, 1:21-25). Eltern geben an sich schon um einen Kindergartenplatz zu kümmern, bevor ihr Kind auf der Welt ist „und das war auch notwendig“ (E4, 2:24). Drei Mütter, die ihre aktive Suche, damit sind die Platzanfragen in den jeweiligen Einrichtungen gemeint, nach der Geburt beginnen, führen den schwierigen

⁸³ Die erste formale Hürde der Anmeldung in einer Einrichtung ist die Entrichtung der Gebühr, die auch andere Interviewteilnehmer_innen erwähnenswert finden.

⁸⁴ Die interviewten Personen schilderten ihre Erfahrungen zur Platzsuche beim ersten Kind.

Zugang zu elementarpädagogischen Einrichtungen auf ihren späteren Suchbeginn zurück, stellen gleichzeitig eine Anmeldung in der Schwangerschaft in Frage.

„ich wollt nicht Kindergartenplatzsuche beginnen bevor die auf der Welt ist - also auch wenn man weiß - dass es bei guten Kindergärten eine zweijährige Wartefrist gibt - ich - für mich war mir klar - jetzt kommt das Kind mal auf die Welt dann schau ichs mir an - dann überleg ich mir einen Namen und - dann lernen wir uns kennen und dann gehen wir in die Welt und dann suchen wir einen Kindergarten und nicht umgekehrt - ja“ (E5, 12:8-13).

Diese Haltung kann als Skepsis an der Institutionalisierung des kindlichen Lebenslaufs interpretiert werden und als Vorrangstellung des Bindungsaufbaus zwischen Bezugspersonen und Kind gedeutet werden. Im Nachhinein jedoch empfinden jene Eltern, die nach der Geburt nach geeigneten Einrichtungen suchen, in der Organisation einer außerhäuslichen Betreuung geringe Zeitressourcen.

Aus den Interviews geht hervor, dass mehrere Betreuungseinrichtungen besichtigt und viele Voranmeldungen getätigt werden. Neben dem Bemühen, die am besten passende Einrichtung zu finden, kann dieses Vorgehen als Wissen der Akteur_innen um die Schwierigkeit in elementarpädagogischen Institutionen Platz zu finden gedeutet werden. Dieses Insiderwissen holen sich Eltern aus Online Foren, Gesprächen mit anderen Eltern oder Akteur_innen im Feld, wie pädagogische Leitungen, Elementarpädagog_innen etc. Beispielsweise erfahren zwei Mütter durch Leitungen, dass die Anmeldung unter dem Jahr schwierig ist, weshalb sie sich übermäßig viele Kindergärten und –gruppen (zehn bis zwölf) anschauen. Ihr beider (Daniela G. und Lena L.) Wunsch außerhalb der zwei Haupteingewöhnungsperioden, im Herbst und im Frühjahr, einen Platz zu bekommen, geht zufällig in neu eröffneten Gruppen in Erfüllung, welche nach Klientel suchen. Für Katharina T. läuft der Einstieg in eine Familiengruppe des Betriebskindergartens auch unter dem Jahr glatt, da die Aufnahme des Kindes durch den Erwerbort der Erziehungsberechtigten gesichert sei (E6, 2:5). Eine andere Mutter erzählt von negativen Vorerfahrungen bei der Tagesmutter, die sie bei ihrer weiteren Suche wählerischer werden lassen. War für Lisa M. anfangs der finanzielle Kostenpunkt ein Kriterium, wandelt dieses im Zuge ihrer *Weitersuche*. Auch das pädagogische Vorwissen der Akteur_innen bzw. die Unsicherheit in Bezug auf die Beurteilung der Kindergartenqualität wird als ein Grund für die Besichtigung vieler Einrichtungen angeführt (E6, 1:5).

In dieser Hinsicht zeigen die Interviews, dass das gesammelte Wissen der Akteur_innen nicht nur das *Wie* des Suchprozesses beeinflusst, sondern auch *wann* mit der Suche gestartet wird und *was* bzw. *wonach* gesucht wird. Die im Suchprozess bzw. mit Institutionen gesammelten Erfahrungen haben Einfluss auf die Entscheidungsfindung der Akteur_innen. Die Analyse

von Geier und Riedel (2009, 15) weist ebenfalls auf die Herausbildung und Transformation elterlicher Überzeugungen im Suchprozess hin. An dieser Stelle kann das Wissen des Systems als ein Vorteil im Prozess der Kindergartenplatzsuche gewertet werden.

6.1.2. Elternkriterien

Alle Interviewpartner_innen weisen die Wohn- bzw. Arbeitsortnähe und das „Bauchgefühl“ als wichtigstes Kriterium bei ihrer Kindergartenplatzsuche aus, was für die These spricht, dass den Entscheidungen der Akteur_innen nicht notwendigerweise rationale Abwägungen zugrunde liegen müssen. Eltern nennen Aspekte, die sich ihnen bei den Besichtigungen u.a. als wichtig erweisen, wären aber bereit von diesen abzurücken, falls das „Bauchgefühl“ passen würde. Neben einem vorhandenen Garten bzw. umliegenden Park wird auf die Einrichtungsgröße geachtet und kleine, familiäre Einrichtungen werden bevorzugt. Zusätzlich und ausdrücklicher zu diesen praktikablen und organisatorischen Rahmenbedingungen hängt ein Platzwunsch vom Vertrauen auf das „Bauchgefühl“ der Eltern ab, das u.a. die Wahrnehmung der Atmosphäre, den Eindruck vom Gebäude und vom Personal und Sympathie einschließt (E2, 2:1, E5:1:29, E4, 5:5). Außerdem scheint bei den Besichtigungen die „Interaktion“ der Betreuungspersonen mit der Gruppe und eine „transparente Vermittlung des pädagogischen Konzeptes“ den Eltern gegenüber zu interessieren (E4, 1:11f.; E5, 8:25). Diese variablen Maßstäbe, die Eltern erwähnen, können als Unsicherheit in der Deutung von Einrichtungsqualität gedeutet werden. Ihr Vertrauen auf das „Bauchgefühl“ bestätigt, dass die Qualität der frühpädagogischen Einrichtungen vor der Inanspruchnahme lediglich subjektiv eingeschätzt werden kann. Somit rührt die „Wahl“ des Betreuungsplatzes weder von einer erschöpfenden Informationsübersicht über Alternativen, noch von einer ausschließlichen „Kosten-Nutzenmaximierung“ her (Geier, Riedel 2009, 12). Ähnlich zeigen diverse empirische Studien, dass Eltern tendenziell zu Überschätzung der Institutionsqualität neigen (Spieß 2013, 126). Der Zugang zu den Humandienstleistungsgütern, wie er von Spieß (ebd.) beschrieben wird, ist geleitet von subjektiven Parametern des Glaubens und Vertrauens auf der Nachfrageseite und nicht durch objektive Bewertungsmerkmale. Zwischen der Angebots- und Nachfrageseite herrscht nach Spieß (2013, 126) ein „asymmetrisches Informationsverhältnis“, da erst oft im Nachhinein und zu spät, da irreversibel, die Entwicklungsergebnisse erfahrbar sind. Die Wahrnehmung der Qualität erschwert sich auch nach der Anmeldung um ein weiteres, da kleine Kinder anders als ältere Schulkinder spärlicher über ihren ‚Bildungsprozess‘ kommunizieren können (ebd.). Die Unsicherheit in Bezug auf die „richtige“ Einschätzung der Institutionsqualität wird von Eltern am Fehlen von „Bewertungssystemen“ festgemacht und der Wunsch nach diesen zum Ausdruck gebracht

(E3, 12:3ff.). Gleichzeitig wird die Schwierigkeit einer „neutralen“ Beurteilung seitens der Eltern in Raum gestellt, für die der Akteurin zufolge der Staat die Verantwortung übernehmen und ein pädagogisches Kontrollwesen installieren könne, welches vordergründig nach der pädagogischen Struktur im Kindergarten orientiert arbeiten müsste, anstatt technische Rahmenbedingungen zu kontrollieren (E3, 7). Ähnlich fordert auch Spieß (2013, 126) die staatlichen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass die Qualität von Kinderbetreuungsinstitutionen effizient nachgewiesen und sichergestellt werden kann. Dazu wäre es, im ökonomischen Jargon gesprochen, notwendig zu erforschen wie Inputs und Outputs miteinander in Beziehung stehen, dieser Anspruch aber kollidiert oft mit der Komplexität der Erforschung von Bildungsprozessen (ebd.). Ein wichtiger Faktor der staatlichen Qualitätssicherung wird in der Literatur im Gelingen der Qualitätsbeurteilung von Seiten der Eltern gesehen (ebd., 128).

In Bezug auf das Konzept und die Betreuungsform variieren die Präferenzen der Gesprächspartner_innen. Dabei haben die Anzahl der besichtigten Betreuungseinrichtungen und das Einholen von Informationen durch Dritte Einfluss auf die Orientierung der Akteur_innen.

„ein mir wichtiges Kriterium wäre gewesen sage ich mal ein Hof ein Draußen ein Spielplatz wo die Kinder auch rausgehen können und habe dann von vielen gehört dass dieses Hofkriterium von vielen genutzt wird von Elementarpädagoginnen dass die Kinder einfach in den Hof geschickt werden“ (E6, 1:11-14)

Stattdessen entscheidet sich Katharina T. für eine Einrichtung, in der Parkbesuche pädagogisch angeleitet und gezielt unternommen werden. Die Interviews zeigen, dass je mehr Betreuungseinrichtungen besichtigt wurden und je mehr Austausch mit anderen Akteur_innen stattfand, desto genauer konnten Akteur_innen zwischen den Einrichtungen unterscheiden. Dieser Prozess wird von vielen Akteur_innen als entscheidend wahrgenommen. Peter W. bringt das auf den Punkt:

„also das Know-how das ich jetzt habe habe ich damals überhaupt nicht gehabt da hätte ich vielleicht dann noch länger gesucht weil dann zerdenkt man die Dinge vielleicht auch“ (E4, 7:9-11).

Das Wissen, das Nachfrager_innen in Bezug auf Kindergärten sammeln, kann die Rationalität der Entscheidungen beeinflussen. Dennoch bleibt die konkrete Anmeldung in einem Kindergarten oft Zufallsbedingungen und „Kriterien“ verschuldet, die sich während des Suchprozesses bilden, und macht auf die Kontingenz der Wahl aufmerksam.

Zwei Mütter erzählen von zehn bis zwölf Besichtigungsterminen, die ihnen den Suchprozess erschweren und dazu verleiten weniger selektiv zu entscheiden. Sie finden in neu eröffneten Einrichtungen Platz für ihre Kinder. Daniela G. begründet ihre erste Wahl: „weil ich auch dieses Kapitel einfach auch abgehakt haben wollte“ (E5, 3:14f.). Lena L. zieht viele ihrer Kriterien während ihrem Suchprozess zurück:

„weil ich halt ganz hohe Ziele oder ganz hohe Anforderungen gesteckt habe und bei jedem wo wir waren konnte ich zehn von meinen Sachen streichen es erfüllt auch keiner ja“ (E3, 3: 6ff.)

Bei zwei Akteur_innen, deren Suchprozess durch negative Erfahrungen mit privaten Einrichtungen geprägt ist und das Scheitern der Anmeldung in städtischen Kindergärten hinzukommt, bilden sich neue Kriterien heraus. Die neue Erfahrung mit der Kindergruppe, die eine längere Anfahrt bedeutet, lässt Isabel P. auf ihr anfängliches Kriterium der Wohnortnähe verzichten. Nun werden im Gegensatz zu einer kleinen, persönlichen Umgang ermöglichenden Gruppe, Kindergärten als reine „Kinderaufbewahrungsstätte“ bezeichnet (E1, 2:26), in denen Kinder hauptsächlich sich selbst überlassen seien. Diese Bewertung geht auch mit dem Vertrauensverlust dem Träger gegenüber einher und bestätigt, dass Eltern, dann von Qualität ausgehen, wenn sie den Anbieter_innen vertrauen können (Spieß 2013). Eine andere Mutter betont das bessere Umfeld, dem sie als Familie in der Kindergruppe begegnen und zieht es in Betracht mehr zu arbeiten, damit diese finanziell leistbar bleibe (E2, 7:11). Das anfangs formulierte praktikable Motiv, Familie und Beruf besonders kostengünstig miteinander zu vereinen, wandelt sich im Zuge neuer Erfahrungen. Mit der verstärkten Wahrnehmung der positiven Aspekte der Kindergruppe, wird FBBE für die Akteurin zur eigenständigen Kategorie. Diese Interviews zeigen, dass Neuformulierung der Prioritäten in Bezug auf die Betreuungsqualität stattfinden. Die Prozesshaftigkeit des Bildungszugangs durchzieht alle Interviews. Ähnlich erzählt eine andere Mutter:

„jetzt haben sich meine Prioritäten verändert weils halt wichtig ist dass wirklich auch aufs Kind dass Zeit fürs Kind da ist und und keine zu großen Gruppen --- natürlich ist der Fahrweg die Anreise schon ein Punkt aber (...)“ (E1, 2:26-29)

Auch an dieser Stelle kommt die Bereitschaft der Akteurin, eine bessere Betreuungsqualität zu erkaufen, besonders zum Ausdruck. In diesem Fall kann durch die gewählte Gruppenform eine Nutzenmaximierung erreicht werden, die erhöhte finanzielle und zeitliche Kosten aus der Sicht der Akteurin übersteigt. Die Entscheidung für jene Institution, die von anderen kommerziellen unterschieden wird, gibt der Akteurin das Gefühl von verlässlicher Sorge um ihr Kind. Mader et al. (2014) interpretieren die Wahl einer sozial distinktiven Einrichtung als Vergewisserung der eigenen Rolle des sorgsam Elternseins. Den Autor_innen (ebd., 161)

zufolge bildeten sich u.a. aufgrund der Quantifizierung der elementarpädagogischen Landschaft und der Zunahme hochpreisiger Einrichtungen Möglichkeitsräume „verstärkter sozialer Segregation“⁸⁵, weshalb nach institutionsspezifischen Kriterien der exklusiven Zugänglichkeit gefragt werden könnte. Isabel P. erzählt von einem Kriterium einer exklusiven Einrichtung, in der die Passung zwischen Familie und Institution in Vorstellungsrunden im Vordergrund stand (E1, 3). Hierbei wird sichtbar, dass neben ökonomischen Bedingungen Passungsverhältnisse bei der Inanspruchnahme institutioneller Betreuung ein weiteres Konstruktionsmerkmal von sozialer Ungleichheit sein können. Das elterliche Anliegen das „Beste“ der gegebenen Möglichkeiten auszuschöpfen, wird stellvertretend für das vorliegende empirische Material von einer Interviewperson zum Ausdruck gebracht:

„also wenns halt ums Kind geht dann möchte ich doch das Beste haben“ (E2, 7:8f.)

Diese Passage scheint für alle Akteur_innen leitend zu sein. Obgleich eine Mutter ihre Kriterien als „minimalistisch“ umschreibt, zeigen die Interviews, dass Eltern gewisse Qualitätsansprüche an die Einrichtung stellen und nach diesen mehr oder weniger aktiv suchen. Beispielsweise beschreibt Katharina T. eine besichtigte Kindergruppe als strukturlos:

„die haben das einfach so laufen lassen ja das war auch ein Kriterium wo ich gedacht habe irgendwas sollte dahinter sein ein Konzept oder so“ (E6, 2:7ff.)

Die Akteurin ist sich darüber bewusst was sie will und weiß, dass ihr „Bildungshintergrund“ dabei eine Rolle spielt (E6, 2:10). Diese mit Blick auf die restlichen Elterninterviews wohl repräsentativ formulierte Aussage bringt die Relevanz des sozialen Kontextes beim Zugang zu Einrichtungen der FBBE treffend zum Ausdruck. Auch Geier und Riedel (2008, 14) gehen davon aus, dass die Kriterien nicht losgelöst vom sozialen Kontext entstehen, welcher Optionen eröffnet oder einschränkt. In diesem Sinne variieren auch die Strategien der Eltern bei der Suche nach Betreuungsplätzen.

Die Zufriedenheit der Eltern in der Nachfolgezeit, d.h. nach dem Eintritt in eine Institution misst sich am Wohlbefinden des Kindes in selbiger und der Kommunikation bzw. der gelingenden Bildungspartner_innenschaft zwischen Betreuungspersonal bzw. pädagogischen Leitungen und Eltern. Trotz Kommunikations- oder etwaigen anderen Mängeln wird ein Wechsel in eine andere Einrichtung zurückgehalten bzw. verzögert, wenn das Kind bereits eingewöhnt ist bzw. nach der Wahrnehmung der Eltern sich darin wohlfühlt. Lena L. erzählt

⁸⁵ Stamm (2017) deutet diese Art von Segregation als eine Reaktion auf die sozialkompensatorische Funktion des Kindergartens, die Eltern aus Angst vor sozialem Abstieg ausüben. Dieser Lesart zufolge wird der soziale Wettbewerb zwischen Familien bereits in die frühe Kindheit getragen.

von hoher Personalfuktuation, die unvermittelt von Statten geht und das Vertrauen der Mutter auf die Probe stellt:

„sind teilweise Sachen vorgefallen ich habe mein Kind geholt und kenne die Person nicht die da bei den Kindern sitzt also sicher kann mal eine neue Pädagogin oder eine neue Begleiterin kommen - es ist ja kein Thema aber es geht um die Transparenz das muss man halt den Eltern sagen“ (E3, 3:21-23).

Auch Daniela G., erzählt vom Wechsel der Pädagogin, auf den sie nicht sensibel reagiert, weil sie darauf vertraut, dass gutes Personal gesucht wird. Das Vertrauen hingegen scheint vom Gelingen der Kommunikation zwischen Bildungspartner_innen abhängig zu sein (E5, 10:5f.). Umgekehrt bemängelt Lena L. vielmehr die fehlende Kommunikationsbereitschaft des pädagogischen Personals als den Wechsel an sich.

6.1.3. Trägerpräferenzen

Viele Akteur_innen versuchen ihr Glück in erster Linie bei städtischen Einrichtungen, weil diese im Gegensatz zu privaten Kindergärten einen besseren Betreuungsschlüssel bieten (E3, 6:28, E4, 3:5; E5, 2:1). Peter W. hat durch den Austausch mit anderen Eltern den Eindruck, dass ein Umdenken stattgefunden habe – auch aufgrund der Schließungen von vielen Einrichtungen – dass Eltern versuchten in städtischen Einrichtungen einen Platz zu bekommen. Diese These deckt sich mit den Erfahrungen einer betroffenen Akteurin, die sich verzweifelt an die Stadt Wien (MA10) wendet. Sie ruft in der dafür eingerichteten Hotline an. Da wird sie darauf hingewiesen, dass sie als Mutter in Karenz keinen Platzanspruch habe (E1, 1:25).

„nichts desto trotz hats dann immer geheißen es gibt für alle die diesen XY Platz nicht kriegen einen Ersatzplatz ja das war eine Luftblase die da das hätten in ein Sackerl sprechen können ja“ (E1, 1:20-22).

An dieser Passage wird die Enttäuschung der Akteurin deutlich, die nach der Schließung der Einrichtung mit einem öffentlichen Kindergartenplatz rechnet. Trotz ungünstiger Chancen meldet sich Isabel P. offiziell an und bekommt in kürzester Zeit einen Absage- Bescheid zugeschickt. Sie ärgert sich über dieses Vorgehen der Behörde, als Betroffene nicht aufgefangen zu werden. Isabel P. äußert Unverständnis darüber, dass bei gleichzeitiger Neueröffnung eines öffentlichen Kindergartens in ihrer Nähe, deren Gruppen nicht voll besetzt seien, Eltern dennoch abgewiesen werden (E1, 2:3ff.). Auch Daniela G. wendet sich nach der Kindergartensperrung an die Stadt Wien und bekommt einen extra Platz zugewiesen, ihre Tochter wird das sechzehnte Kind in der Krippe. Ähnlich wie Isabel P. befindet sich auch Daniela G. zur Zeit der Platzinanspruchnahme in Karenz:

„das ist sowieso wenn man dann irgendwie sag ich jetzt mal selbst noch in Karenz ist und dann sein Kind weggibt - muss man sowieso vertrauen oder so“ (E5, 9:15ff.)

Dieses auffallend unterschiedliche Vorgehen der Behörde kann dadurch erklärt werden, dass Daniela G. gemeinsam mit ihrem Partner erfolgreich Druck auf die Behörde macht. Diese implizite Platzsicherungsstrategie, wird unter der Kategorie „implizite Kriterien“ analysiert. Die von der Akteurin gebrauchte Phrase für die Eingewöhnung in die Krippe, das „Weggeben des Kindes“, kann als ein unentschlossenes Handeln interpretiert werden, indem Vertrauen eine entscheidende Rolle spielen dürfte.

Die Interviews zeigen, dass das Vertrauen in städtische Einrichtungen oder auch in etablierte große Einrichtungen aufgrund negativer Erfahrungen mit anderen privaten Einrichtungen oder der medialen Berichterstattung über die vermehrte Schließung von Kindergärten groß ist. Stabilität scheint für die interviewten Akteur_innen ein wichtiges Kriterium zu sein, die in erster Linie in etablierten Institutionen Platz suchen:

„andere haben gute Ansätze wahrscheinlich - aber weiß man nicht wird es das noch geben und das - ist glaub ich die Angst in den letzten zwei Jahren ein bisschen stärker geworden ist auch ja“ (E4, 4:1-3).

Bei Ausscheidung beider Optionen, städtische und private Kindergärten, ziehen einige Eltern mit Vorbehalt eine Betreuung durch eine_n Tagesmutter_vater in Betracht. Eltern äußern geringeres Vertrauen in diese Betreuungsform, die als ein „fragiles System“ (E5, 2:27) wahrgenommen wird, indem die Betreuungszeiten variieren können, wohingegen städtische oder private Kindergärten mit „längeren“ und „stabilen“ Öffnungszeiten berufstätigen Eltern eher „entgegenkommen“ (E5, 3:1-3). Obwohl der Betreuungsschlüssel bei einer Tagesmutter Grund für die Wahl einer Mutter ist, erkennt sie in kurzer Zeit, dass diese Betreuungsform ihren Erwartungen nicht entspricht, da die Betreuungszeiten unerwartet oft schwanken und die Unzufriedenheit in Bezug auf die geringere Kommunikationsbereitschaft der Tagesmutter hinzukommt (E2, 2:7-12). Bei der Tagesmutter empfand Lisa M. die zeitliche Organisation schwierig:

„also das Längste waren glaub ich also sechs Wochen war ich dann doch zu Hause - weil sie dann Urlaub hatte und dann war sie krank und so -- und dann JA brauch ich keine Kinderbetreuung wenn ich eh ständig selber schauen muss – ja“ (E2, 5: 8-11).

Außerdem sei sie im Gegensatz zur Tagesmutter mit der Betreuung im Kindergarten zufrieden, da dieser Elternabende und Sprechstunden anbiete, die mehr Kommunikationsmöglichkeiten ermöglichen. Dezidiert ausgeschlossen wurden von fast allen Akteur_innen elternverwaltete Kindergruppen, die eine aktiv- organisatorische Einbindung

von Eltern und dementsprechend zeitliche und finanzielle Ressourcen voraussetzten (E2, 7:13; E5, 2:16). Bei gleichzeitiger Hochschätzung des Betreuungsschlüssels in Kindergruppen, entscheiden sich viele Eltern für Kindergärten, die kostengünstiger sind.

„die sind aber dann entsprechend kostenintensiv - also die die wir gesehen haben da gibt es glaub ich einen Betreuungsschlüssel wo zweieinhalb oder drei Vollzeitpädagogen quasi angestellt sind und da ist der Kostenpunkt bei zwei dreihundert im Monat - ja da muss man sich nach der Decke strecken“ (E4, 5f.:28f.-1f.)

Gleichwohl wurde diese Betreuungsform als viel persönlicher und qualitativ besser eingeschätzt. Die Analyse zeigt, dass Trägerpräferenzen der Eltern im Allgemeinen von den organisatorischen, praktikablen Rahmenbedingungen im Zugang zu elementaren Betreuungsinstitutionen abhängig sind. Ähnlich konstatiert auch Naumann (2014, 116), dass neben der Angebotsqualität weitere Faktoren, wie Öffnungszeiten, Nähe zur Einrichtung sowie Betreuungskosten entscheidende Parameter im Zugang zu FBBE sind. Vor allem das letzte Kriterium könnte nach Naumann (ebd.) die Teilnahme von ressourcenschwachen Familien an FBBE erschweren und zu Selektionseffekten führen, wenn Qualität mit hohen Kosten korreliert. Der finanzielle Aufwand wurde von einigen Eltern als wichtiges Kriterium bei der „Trägerwahl“ ausgewiesen. Die folgende Aussage impliziert, dass der Zugang zu privaten, hochpreisigen Einrichtungen leichter ist:

„und dann gibt es halt natürlich Kindergärten die kosten 600 Euro im Monat die hätte ich natürlich haben können - 600 im Monat habe ich halt leider nicht ja“ (E3, 3:7-11)

An dieser Stelle bemerkt die Interviewperson, dass hochpreisige Einrichtungen auf bestimmte Elterngruppen einladend wirken und daher keine inklusiven Zugangsvoraussetzungen haben. Die Orientierung bei der Suche bzw. die „Trägerwahl“, soweit möglich, wird außerdem durch von den Eltern aktiv eingeholte Erfahrungsberichte von anderen Akteur_innen im Feld, beeinflusst (E2, 5: 15-18; E6, 1:5). Die Narrative der Interviewpersonen decken sich mit der These von Geier und Riedel (2008, 15), die die Bedeutung des sozialen Kontextes „in Bezug auf die Bereitstellung von Informationen und die Sanktionierung von Betreuungsoptionen“ hervorstreicht.

Neben einer Platzabsage durch die Servicestelle MA10 können andere Faktoren dafür ausschlaggebend sein, wieso Eltern bei gleichzeitigem Interesse an städtischen Einrichtungen, Alternativen aufsuchen. Peter W. erzählt beispielsweise, dass die Zusage nicht schnell genug kam:

„bei den städtischen haben wir nicht rasch genug die Zusage bekommen dass in unseren Wunschkindergärten ein Platz gibt da hat es zwei gegeben in der engeren Auswahl - und da wäre halt die Gefahr unter Anführungszeichen gewesen dass wir in einem ganz anderen sind weil die recht nachgefragt sind und dann haben wir gesagt gut dann nehmen wir den Privaten weil der passt auch gut und da wissen wir dass wir es bekommen“ (E4, 2:16-21)

Ein weiterer Grund, für die Weitersuche von Plätzen bei privaten Trägern ist die von den Akteur_innen geteilte Annahme, dass die Nachfrage in städtischen Einrichtungen im Verhältnis zu den Platzchancen zu groß ist. Die geäußerte Unsicherheit in Bezug auf Platzchancen verdeutlicht, dass Präferenzen und Einstellungen von Akteur_innen bestimmten Handlungsrestriktionen unterliegen (Geier, Riedel 2008, 14). Von einem linearen Zugang, im Sinne von elterlichem Wunschplatz und damit zusammenfallender Aufnahme in die Einrichtung, kann aufgrund des begrenzten Marktes an Betreuungsangeboten, insbesondere für unter drei Jährige nicht ausgegangen werden (ebd.). „Warum Eltern mit Blick auf Betreuungsarrangements so entscheiden, wie sie entscheiden“ (ebd.) kann daher mit ökonomischen Erklärungsansätzen nur bedingt verstanden werden. Die „weitgehend im Dunklen“ (ebd.) bleibenden Wirkfaktoren können durch die Narrative von Gatekeeper_innen aufgeklärt werden.

In den Erzählungen der Mütter (Katharina T. und Lisa M.) wird der Zugang zu FBBE als umständlich umschrieben:

„ich hab mir so ein Anmeldebogen nochmal mitgenommen - weil ich hab ja einen Ausgefüllten mitgebracht - das war eben für dieses Jahr ausgefüllt sie meinte dann ich kann nochmal neu ausfüllen neu einreichen weil das kann man auch nicht mit dem einen Bogen machen -- man muss das dann immer noch einmal beantragen --- den hab ich mir mitgenommen und in der Zwischenzeit aber von dem anderen Kindergarten wo wir jetzt sind die Zusage bekommen“ (E 2, 4: 2-7).

Hier kommt das Unverständnis der Akteurin zum Ausdruck, für jedes Jahr einen neuen Anmeldebogen auszufüllen und nicht auf eine Warteliste gesetzt zu werden. Diesem Vorgehen schenken Eltern weniger Vertrauen und äußern die fehlende Transparenz und Übersichtlichkeit in Zugangsprozessen zu FBBE (E1, 3:13f.). Stehr und Wallner (2010, 11) konstatieren, dass die Forderung nach mehr Transparenz das abnehmende Vertrauen in den Aufnahmepolitiken ausdrückt und als „Mittel zur Reduktion von Unsicherheiten in der Beurteilung von Handlungen, Gütern, und Dienstleistungen“ gesehen wird.

6.1.4. Implizite Kriterien und Prozesse des elementarpädagogischen Zugangs

Viele Akteur_innen machen die Erfahrung, dass der Zugang zum Kindergarten nicht transparent über eine Wartelistenreihung abläuft. Vielmehr würden Wartelisten „ganz - ganz überraschenderweise immer sehr unverbindlich“ (E5, 1:16) gehandhabt. Hier besteht

anscheinend eine Diskrepanz zwischen der Erwartungshaltung von Eltern und der Praxis der Aufnahme in frühpädagogische Institutionen. Stehr und Wallner (2010, 12) sprechen in diesem Zusammenhang von inkohärenten „ad-hoc Prozessen“, die Organisationsentscheidungen kennzeichnen. Obwohl vereinbart bekommen Eltern über eine mögliche (Nicht-) Berücksichtigung keine sichere Rückmeldung (E1, 2:12). Lena L. betont, dass alle Leitungen sie über die Möglichkeit eines rechtzeitig geplanten Einstiegs auch außerhalb der Hauptanmeldezeiten informiert hätten (E3, 4:6). Tatsächlich bekam sie aber, ähnlich wie Daniela G., nur Absagen oder keine Rückmeldungen (E3, 1:13f.). Dieser Prozess ist beiden Seiten bewusst, denn auch platzsuchende Akteur_innen vertrauen nicht darauf kontaktiert zu werden: entweder melden sie durch Nachfragen Interesse an, oder intensivieren ihren Suchprozess. Die Äußerung von Leiter_innen nach einer Evidenzhaltung⁸⁶ deuten Eltern vielmehr als eine *indirekt formulierte Absage*. Daniela G. beschreibt die Wartelistenführung als nicht zielführend:

„ähm so richtig retour gehört hab ich meistens nicht - also - und auch wenn ich selbst retour gerufen hab ich hab das bei ein paar Einrichtungen gemacht die jetzt wirklich relevant gewesen sind für mich ähm -- dann wars halt auch so man ruft an - oja - okay ich war da zur Besichtigung - achso ja - hm - wann waren sie nochmal da - also es war jetzt nicht irgendwie so diese das Gefühl - dass man weiß - man hat jetzt selber das Wartelistenplatz - ich sag jetzt mal eine Hausnummer sieben und die wissen genau was Sache ist - sondern ich hab schon irgendwie das Gefühl gehabt der Name steht vielleicht da - aber es wird halt immer [...] die würden sich vielleicht melden - wenn ihnen jemand ausfällt aber nicht in meinem Interesse agieren sag ich jetzt mal“ (E5, 6:7-16)

Vielmehr scheinen Wartelisten für Leitungen als mögliches Repertoire an Kund_innen genutzt zu werden, an das sie bei Bedarf zurückgreifen können. Diesen Prozessen fühlen sich Eltern machtlos ausgeliefert, weshalb sie das Bedürfnis nach konkreter Wartelistenreihung aussprechen. Eltern haben den Eindruck von Beliebigkeit, die nach eigenen Regeln abläuft. Da bei großen Trägerorganisationen von einer stärkeren Nachfrage ausgegangen werden kann, wie die Analyse noch zeigen wird, wird der Zugang zu FBBE u.a. oft über Konkurrenzstrategien von Eltern geregelt. Den Schilderungen zufolge bleibt den Eltern aufgrund des freien Marktes auch nichts Anderes über, als unterschiedliche Aushandlungskonstellationen zu nutzen. Akteur_innen thematisieren auch die langen Wartelisten für beliebte Kindergärten, deren Zugang viel schwieriger sei. Für die Anmeldung in ihrem Wunschkindergarten ist Lisa M. zu spät dran, denn da müsste sie die Anmeldung in der Schwangerschaft für drei Jahre danach tätigen (E2, 2:23f). Sie dachte, dass sie als berufstätige Mutter sowieso Anspruch auf einen städtischen Kindergarten hätte und zog es

⁸⁶ Begriff meint, dass die Voranmeldung ihre Gültigkeit beibehält.

vor, davor private Einrichtungen zu besichtigen. Ihre vergebliche Suche nach freien Plätzen führt sie schließlich dazu, Kindergärten der Stadt Wien aufzusuchen. In der Servicestelle wird ihr vermittelt, dass zu wenige Krippenplätze vorhanden seien und sie ihr Glück für das darauffolgende Jahr versuchen könne (E2, 3:6-8). Offensichtlich haben auch berufstätige Mütter keinen sicheren Platzanspruch für ihre Kinder, weshalb von einem bedarfsgerechten Ausbau der Krippen nicht ausgegangen werden kann. Weitere Informationen und Platzangebote bekommt Lisa M. als sie „vor Ort“ nachfragt:

„weil ich da nachgehakt hab also es ist ja so man muss ja seine Wunschkindergärten sagen - die hat sie dann nachgeschaut hat gemeint da ist nix frei und dann hab ich nochmal nachgehakt dass sie mir halt - sie kann ja überall nachschauen ja“ (E2, 3:22-27).

Erst durch ihr „Nachhaken“ bekommt Lisa M. ein Platzangebot, das für sie viel zu weit weg ist, und den Vorschlag auf die Warteliste für andere Kindergärten zu kommen, den sie nicht annimmt, weil ihr das „dann alles zu vage“ (E2, 3:12) wird. Stattdessen findet sie in einer kostenintensiven Einrichtung einen Platz für ihr Kind, ähnlich wie Isabel P., die sich über Umwege für eine „selektive“ Kindergruppenbetreuung entscheidet. Ihre Suche nach Plätzen in etablierten Einrichtungen schlägt fehl, da diese sich entweder nicht mehr melden, oder absagen. Erst nach ihren mehrmaligen Anrufen in einer präferierten Institution wird sie zu einer Besichtigung eingeladen, mit dem Hinweis, dass eine Vormerkung für ein Jahr später möglich wäre. Sie gibt auf und findet zufällig in einer exklusiven Kindergruppe einen Platz. Der Zugang wird als ein selektiver markiert: neben einem Vorstellungsgespräch mit dem Kind wurde auch darauf geachtet, dass die Familie als Ganzes in die Gruppe passe.

„passt man in die Gruppe weil ich bin ja davon ausgegangen naja wenn man bezahlt dann und jetzt ist ein Platz da kriegt man den Platz ja ist aber nicht so also man wurde wirklich geschaut dass man als Familie da reinpasst und bei öffentlichen denk ich mir der Platz ist halt da und du wirst zugeteilt was ja nicht unbedingt negativ ist es ist [...] ich nehm mal an dass es da schon eine andere Bildungsschicht auch ist die ihre Kinder herschickt“ (E1, 3:6-11).

Die Akteurin setzt die Auswahl nicht nur der Eltern, sondern auch der pädagogischen Leitung nach Kriterien der persönlichen Passung den Platzzuweisungspraktiken der Behörde diametral entgegen. Zugleich erzählt sie von verdeckten Bevorzugungen bei der Aufnahme in städtische Einrichtungen. Das Vorhandensein eines offiziellen Aufnahmeverfahrens müsste der Akteurin zufolge Transparenz bei der Platzzuweisung versichern:

„dass ich weiß gut ähm mein Kind hat vielleicht in dem Kindergarten kein Platz aber wo ist er vielleicht auf einer Warteliste oder woran liegt das jetzt wirklich oder einfach zu wissen dass nicht jemand anderer dann vorrangig ein Platz kriegt weil er eben irgendwie Freunderlwirtschaft betrieben hat ja dass ich ganz genau weiß da und drauf kommts an und wenn die Kriterien erfüllt sind ähm dann gibts ein Platz“ (E1, 3:13-17)

Sie habe ähnlich wie Daniela G. von einer Praxis der „Freunderlwirtschaft“ erfahren, die Vorrang gegenüber einer transparenten Reihung bzw. Zuweisung habe. Daniela G. äußert Unverständnis über die Absage im städtischen Wunschkindergarten, welcher sehr nah am Wohnort lag, die Aufnahmekriterien aus ihrer Sicht erfüllt waren, außer das Kriterium der Bevorzugung von Geschwisterkindern, deren Anzahl aus der Sicht der Akteurin im Jahr nicht so hoch sein dürfte (E5, 5:11-16). Im Nachhinein bereut die Akteurin nicht nachgehakt zu haben, denn später habe sie durch den Austausch mit ihren „Nachbarn“ in Erfahrung gebracht, dass „Hartnäckigkeit“ anscheinend dabei helfe, den Wunschplatz zu sichern (E5, 5:7).

„von den Nachbarn oben geht die Tochter in den XY- Kindergarten da war dann natürlich meine Frage - na wie seids ihr da reingekommen und die haben gesagt ja der Cousin ist schon gegangen und -- privat dann auch irgendwie uns reingequatscht quasi und ich hab mir gedacht okay ja“ (E5, 11:24-27).

Die Akteurin schildert, dass ihre Nachbarn über die Leitung und Servicestelle den Platz gesichert hätten, in dem der Cousin als Geschwisterkind angegeben wurde. Eine ähnliche Vorgehensweise wird Isabel P. durch ihre Nachbarin, dessen Kind bereits eine städtische Einrichtung besucht, vorgeschlagen.

„die hat gemeint na kommst mal hin und redest mit der Leiterin und da kann man schon was machen also und ich denk mir genau das will ich nicht ja redest mit der Leiterin und da kann man schon was machen“ (E1, 3: 19ff.)

Eine andere Akteurin erzählt, dass ihr bei der Anmeldung in der Servicestelle kaum weitergeholfen wurde. Daraufhin habe sie sich für eine private Einrichtung entschieden. Von Väterkreisen habe sie allerdings erfahren, dass Väter bei der Servicestelle anders als Mütter behandelt würden. Dieses Vorgehen der Gatekeeper_innen veranschaulicht nicht nur die generelle Möglichkeit, dass Kriterien der Platzvergabe auf die Nachfrager_innen abgestimmt werden können, sondern weist auf eine besondere Anerkennung väterlicher Anfragen hin. Bevorzungen aufgrund des Geschlechts legen nahe, dass Vorteile auch aufgrund anderer Merkmale bzw. Kategorisierungen nicht ausgeschlossen sein dürften. In diesem Zusammenhang sei auf variable Aushandlungskonstellationen in Prozessen des Gatekeeping verwiesen (Struck 2001).

„das ist so herumgesprochen worden wennst Blumen mitbringst ist überhaupt noch also wirklich so ja so richtig der Weg der nicht sein sollte ja Blumen und eine Bonboniere dann hast du den Platz auf jeden Fall so ja [...] allein die Erfahrung dass es möglich ist also erstens Mann dann Mann mit Blume dann Mann mit Blume und Bonboniere dass es dann tatsächlich eine Wertung gibt wie man gereiht wird und ob man ein Platz kriegt“ (E6, 1f.:26ff.,1f.).

Auf inoffizielle Zugangsmechanismen nehmen Akteur_innen kritisch und mit Distanz Bezug:

„soll das auch so offiziell laufen ja und nicht wieder dann der weil der den kennt kriegt ein Platz drinnen“ (E1, 3:22f.).

Als Daniela G. sich in der Notsituation der Kindergartensperrung befindet und sich daraufhin bei der Servicestelle telefonisch informieren will bekommt sie nur wenig Auskunft.

„und er (Partner) ist dann vor Ort hingefahren um das irgendwie zu verstärken und zu sagen okay wir sind beide berufstätig wir haben uns angemeldet bei den städtischen - ähm da hat sich nichts getan - jetzt haben wir diesen Platz - jetzt haben wir den verloren was könnt's ihr machen“ (E5, 4:18-21)

Daraufhin bekämen sie drei bis vier Plätze in privaten Einrichtungen und einen öffentlichen Kindergartenplatz angeboten, der zusätzlich für das Kind geschaffen würde. Die rasche Platzvergabe verdeutlicht Daniela G., dass Hartnäckigkeit auf dem Weg zum Kindergartenplatz helfe. Denn die erste Anmeldung, so die Akteurin, wäre unberücksichtigt geblieben und auch über eine Wartelistenreihung bekäme sie keine weitere Auskunft (E5, 7:17-18). Die Akteurin vermute, dass hier die Anwesenheit der männlichen Bezugsperson bei der Anmeldung in der Servicestelle eine *verstärkende* Rolle gespielt habe (E5). Männer würden offensichtlich als *starke* und *machtvolle* Kommunikationspartner anders anerkannt und bevorteilt als Frauen.

Im Zuge der Kindergartenplatzsuche erfahren die Akteur_innen, dass das Dranbleiben der Eltern ein wichtiges, implizites Kriterium der Platzvergabe ist. Dieses prozesshafte Vorgehen ist den Beteiligten transparent. Die Entschleierung des impliziten Wissens um Zugangspraxen erfolgt in Aushandlungskonstellationen zwischen Gatekeeper_innen und Eltern, oder wird durch Narrative von Freunden und Bekannten generiert. Während die angebliche Offenlegung der Zugangskriterien indirekte Mechanismen durch ein Nicht-Ansprechen verschleiert, werden diese paradoxerweise von den Akteur_innen des Feldes aufgedeckt und versprachlicht. Die Handlungen, die Zugänge zu präferierten Einrichtungen begünstigen, müssen daher als Kontextwissen der Eltern gedeutet werden.

„die Auswahl selber muss ich ehrlich sagen war meine Hartnäckigkeit zu sagen ich will dahin“ (E6, 2: 5f.)

Einige Eltern nutzen die Vormerkung als Zeichen zur Möglichkeit einer Platzsicherung und bleiben mit Hartnäckigkeit dahinter, andere berichten von diesen Prozessen. So wird das Kind von Peter W. relativ früh auf die Warteliste der präferierten privaten Einrichtung gesetzt und in einem Jahr eine „endgültige Zusage“ eingeholt. Dabei haben sich Peter W. und seine Partnerin „ganz lange gedulden müssen“, weil viele andere Geschwisterkinder bevorzugt

aufgenommen wurden. Offensichtlich erfordert der Suchprozess in Wien besonders Ausdauer und Geduld. Außerdem sei ihr Dranbleiben für die Platzzusage entscheidend gewesen:

„da ist Beharrlichkeit wichtig -also da kann man nicht sagen naja es ist auf der Warteliste und kümmert sich nicht drum - wir haben schon den Eindruck gehabt dass dadurch dass wir --- nach unserem Empfinden eigentlich auch schon lästig waren und ziemlich am Gas gestanden sind - dass das halt schon gezeigt hat wir wollen den Platz wirklich haben und dass das vielleicht den Unterschied gemacht hat zu anderen die gesagt haben - naja ich lass mich draufsetzen vielleicht bei zehn anderen auch noch und lass drauf ankommen ja“ (4:12-24).

Das aktive Handeln der Eltern, wie „lästig werden“, „beharrlich dranbleiben“, sich „ins Zeug hauen“, wird nach Peter W. auf Seiten der Betreiber_innen als entscheidend wahrgenommen. Die sprachlichen Elemente legen nahe, dass eine machtvolle Einflussnahme auf Bildungszugänge möglich und notwendig sei. Dieses Insiderwissen holt Peter W. sich aus diversen Facebook Gruppen und Foren, die diese Handlungsstrategie nahelegen. Hinter den vorgeschlagenen Handlungsprozessen steht unweigerlich das Deutungskapital kultureller Codes, über die nicht alle Eltern im gleichen Maße verfügen. Ob Eltern sich den Umständen fügen, Platzabsagen annehmen oder hinterfragen, sich argumentativ durchsetzen oder auf weniger beliebte Kindergärten ausweichen, oder erst im letzten Jahr vor der Schule einen Platz bekommen, hängt nicht zuletzt von ihrem Sozialkapital ab und vielleicht weniger von ihren tatsächlichen Bildungsbemühungen um ihre Kinder. Diese Prozesse dürften auch zur Erklärung segregierender Einrichtungen dienen. Die Strategie der „Hartnäckigkeit“ und die für bestimmte Milieus unzugänglichen Prozesse der effizienten Platzsuche sind implizite Ausschlussfaktoren von Menschen, denen diese kulturellen Codes beschränkt zugänglich sind. Wenn auch die formalen Aufnahmekriterien vorhanden sind, kann die Platzvergabe an informellen Kriterien scheitern und zu Matthäuseffekten führen, die besser Positionierte in der Gesellschaft doppelt begünstigen (Lafranchi, Sempert 2012, 151). Die von Lafranchi und Sempert (ebd.) in der Schweiz durchgeführte Studie führte zu einem ähnlichen Ergebnis Herzog-Punzenbergers (2016) für Wien, dass laufend mehr sozial privilegierte Eltern als bildungsbenachteiligte Eltern professionelle Betreuungsarrangements für ihre Kinder sichern können. Hinter diesen Diskrepanzen werden verschiedene Gründe vermutet, wobei familiäre Ressourcen „die begehrten und eher spärlich vorhandenen Krippenplätze zu ergattern“ (Lafranchi, Sempert 2012, 151) entscheidend wirkten. Kommunikative Schlagfertigkeit, Durchsetzungsvermögen und besondere Nachfragemechanismen von Eltern werden als gewichtige Gründe für die Ungleichheit in der Nutzungsqualität von elementarpädagogischen Einrichtungen interpretiert. Diese impliziten Zugangskriterien, die wie gezeigt wurde, für Wien ebenfalls zutreffen, verdeutlichen, dass auf der Umkehrseite jene Eltern aus sozial

benachteiligten Milieus für ihre Kinder „zusätzlich zur geringeren Nutzung der Einrichtungen auch noch diejenigen minderer Qualität in Kauf nehmen müssen“ (ebd.). Ob eine Zugangsgerechtigkeit für alle Kinder besteht, kann daher nicht allein durch Quantitätsanalysen eruiert werden, sondern müsste die Diskrepanzen der Nutzungsqualität mit besonderer Berücksichtigung institutioneller Faktoren miteinbeziehen. Die Wirkmächtigkeit der strategischen Prozesse, die in diesem Kapitel behandelt wurden, deutet vielmehr auf ein Gefälle in der Nutzungsqualität hin und zeigt somit, dass Sozialleistungen, die für alle Kinder konzipiert sind, nicht effektiv und chancengerecht alle Kinder erreichen.

6.2. Das Betriebswissen der Akteur_innen

In diesem Abschnitt werden die Erzählungen und Deutungen der Leiter_innen thematisiert. Wohl ging es auch beim Betriebswissen der Akteur_innen um dieselben Themen wie beim Kontextwissen, doch stellte der Perspektivenwechsel eine optimale Ergänzung der Erzählungen von Eltern. Beide Interviewblöcke weisen Unterschiede in der Art des Erzählens auf. Die Leiter_innen erzählen im Vergleich zu den Eltern weniger offen, verschleierter und vorsichtiger über ihre Erfahrungen der Kindergartenplatzvergabe. Aus diesem Grund werden die beiden „Wissenssorten“ später in der „Zusammenführung der Ergebnisse“ diskutiert und aufeinander bezogen.

6.2.1. Kriterien der Platzvergabe

Die Interviews zeigen, dass mehrere Faktoren die Vergabe von Kindergartenplätzen beeinflussen können: eventuelle Vorgaben durch Trägerorganisationen, Passung zwischen beiden Institutionen, Kindergarten und Familie, und die Beliebtheit der Einrichtung bzw. Trägerpräferenzen der Eltern. Ein_e Akteur_in unterscheidet zwischen jenen Institutionen, die sich über jede Klientel freuen, und jenen, die sich ihre Klientel „aussuchen“ können:

„wie groß ist die Nachfrage - oder welche Schwerpunkte haben die Betreiber - passt die Familie also das steht dann jedem dann offen das Kind zu nehmen oder auch nicht ja“ (E9, 5:7ff.).

An dieser Stelle wird die Rolle der Leiter_innen bei der Platzvergabe ausgedrückt, die implizite Zugangsregelungen setzen und sich von eher erschwinglichen Kindergärten unterscheiden. Die Passung zwischen beiden Institutionen, der Familie und des Kindergartens, wird von einem_einer weiteren Akteur_in als ein Kriterium angesprochen.

„da wird dann der Termin vereinbart und dann schauen die sich das Haus an und müssen sich dann auch überlegen ob sie sich das halt vorstellen können oder nicht [...] und ich mir auch“ (E10, 4:30-33).

Die Wirksamkeit indirekter Selektionsmechanismen lässt sich, mit Blick auf andere Interviewpassagen, durch ein zurückhaltendes Sprechen über bindende Vorgaben bzw. Regelungen der Platzvergabe bestätigen. Anstatt transparenten Zugangskriterien scheinen vielmehr besondere Konstellationen als Entscheidungsgrundlage zu dienen, die unterschiedlich legitimiert werden. Die Akteur_innen sprechen von einer grundsätzlichen Möglichkeit einer unverbindlichen Voranmeldung, unterstreichen aber, dass eine etwaige Berücksichtigung von den Umständen abhängig sei.

„also erfahrungsgemäß ist es immer wieder mal dass wenn man Leute anruft dass man dann -- äh das dann zum Ausdruck kommt ja ich jetzt wieder schwanger und lass das Kind noch ein Jahr zu Hause - somit sind nicht alle die eine Voranmeldung getätigt haben - auch den Platz dann in Anspruch nehmen ja das ist dann oder sind wieder weggezogen - oder man kriegt halt keine Infos man muss den Leuten immer hinterhertelefonieren - das ist dann immer schwierig“ (E7,8)

Diese Schilderung legt nahe, dass Leiter_innen von beliebten Institutionen das Hinterhertelefonieren als mühsam erleben, weshalb wie oben erläutert, Eltern, die Hartnäckigkeit zeigen und Interesse anmelden aus praktikablen Gründen bevorzugt aufgenommen werden können. Eine weitere Leitung einer kleinen Einrichtung (1-4 Gruppen) erzählt von vielen Voranmeldungen, die wenig Einfluss auf tatsächliche Aufnahmen haben.

„aber das hat für mich keine keine Auswirkung wann die_ wann die Voranmeldung jetzt bei mit eintrifft“ (E10, 5:16f.)

Die Interviews bestätigen die Erfahrungen der Eltern, dass eine transparente Wartelistenreihung nicht die Regel ist. Dennoch stellt sich die Frage aufgrund welcher Marker Eltern zu einem Besichtigungstermin eingeladen werden. Werden kindbezogene Charakteristika, wie z.B. Alter und Geschlecht, bei den Voranmeldungen im Auge behalten oder elternzentrierte Merkmale, wie z.B. Berufstätigkeit, Hartnäckigkeit etc.? Die Leitung einer größeren Einrichtung (4-8 Gruppen) erzählt beispielsweise, dass der Zugang nicht über verbindliche Aufnahmekriterien geregelt ist. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass die Nachfrage das Angebot übersteigt. Daher könnten viele Voranmeldungen keine Berücksichtigung finden, da Krippenkindern derselben Institution und Geschwisterkindern Vorrang bei der Vergabe von Kindergartenplätzen eingeräumt werde.

„wir das Kind schon im System einlegen - weiß ok das ist dann schon fix für den Kindergarten vorgemerkt ne das hat bei mir schon Priorität dass das wirklich auch dann - berufstätig ja - das sind eh die meisten die berufstätig sind ne es ist nicht so wie bei der Stadt Wien -dass es Voraussetzung ist dass man berufstätig ist ne - ich hab auch Eltern die alleinstehend alleinerziehend und - und zu Hause sind ne also es ist vom Spektrum alles vorhanden“ (E1,9)

Obwohl die Akteur_innen von privaten Einrichtungen das Kriterium der Berufstätigkeit der Eltern bei der Platzvergabe im Gegensatz zur Stadt Wien als nicht relevant herausstreichen, erzählen sie, dass die meisten Eltern berufstätig seien. Die ungefähr gleiche Anzahl von Krippen- und Kindergartengruppen in einer Einrichtung, dürfte diesen Umstand erklären, dass Krippenkinder, deren Eltern eher berufstätig seien, eine durchgängige Platzzusage im Kindergarten erhalten. Ein_e andere_r Akteur_in erzählt von ihrer Bevorzugung.

„also wenn ich jetzt weiß das ist eine Mutter und die muss wieder einsteigen Vollzeit arbeiten dann bevorzuge ich sie sicher ja“ (E10, 5:11f.)

Auf die Frage, ob Trägerorganisationen dazu bestimmte Vorgaben machen, äußern sich die Interviewpartner_innen zurückhaltend. Möglicherweise liegt dies daran, dass das Prozedere der Platzvergabe bei privaten Einrichtungen den Leiter_innen obliegt. Prinzipielle Vorgaben gäbe es allerdings schon, erzählen die Akteur_innen. Beispielsweise solle Kindern im verpflichtenden Vorschuljahr oder sogenannten „Interventionskindern“⁸⁷ ein Vorrang bei der Platzvergabe eingeräumt werden, sofern sich Eltern rechtzeitig genug meldeten.

„ich hab oftmals Mütter -- die dann ganz entsetzt sind und - ah mein Kind ist schon fünf - muss in Kindergarten gehen - wenn sie da erst im August kommt und im September ist es soweit dann tut es mir leid ja -- es ist hm“ (E7, 9f.)

„mit einem sogenannten Interventionskind auch nichts anfangen - aber wenn ein Platz frei ist dann tut man besser daran sie zu nehmen sagen wir mal so“ (E10, 5:41f.)

Diese Schilderungen können als Erklärung dazu dienen, wieso die Suchprozesse von Eltern bereits während der Schwangerschaft oder kurz nach der Geburt beginnen, denn eine zu späte Anmeldung kann der obigen Aussage zufolge die Chancen auf einen Kindergartenplatz in einer präferierten Einrichtung stark einschränken. Dabei werden Strategien, wie Hartnäckigkeit und „Freunderlwirtschaft“, im elterlichen Konkurrenzkampf um Kindergartenplätze eingesetzt. Bei Personen, die diese Strategien nicht einsetzen (können) wird mangelndes Interesse vermutet und auf die eigene Ausschließung hingewiesen. Mangelnde Zugangschancen werden somit über ein scheinbar vorliegendes Desinteresse an qualitativer FBBE bei einigen Familien rationalisiert. Strukturelle Faktoren werden nicht angesprochen. Die Wahrscheinlichkeit einer Berücksichtigung kurzfristiger Platzanfragen scheint bei größeren Trägerorganisationen jedenfalls gering zu sein.

⁸⁷ Die Interviewperson meint mit dieser Aussage jene Kinder, die nicht bei ihren Familien, sondern in Krisenzentren oder Wohngemeinschaften untergebracht sind.

„die Eltern kriegen ja auch vom Stadtschulra_ oder vom - kriegen ja auch Schreiben ja - dass das halt dann verpflichtendes Kindergartenjahr jetzt bevorsteht sag ich mal ja und oftmals ist das - leider nicht so - da oben verankert - dass das so wichtig ist ja -- das geht so weit - dass es fit gemacht wird - dass es für die Schule dann einfach schon ne“ (E7, 10).

Die Leitung einer privaten Einrichtung beschreibt die Rolle des Kindergartens als Fitmacher für die Schule, die von einigen Eltern unterschätzt werde. Von elementarer Bildung und Betreuung profitieren demnach in erster Linie Eltern, die auf FBBE mehr Wert legen⁸⁸, sich über die Aufnahmeregelungen informieren und aktiv nach Erfahrungsberichten suchen. Denn, die relativ frühe Planung des voraussichtlichen Kindergarteneinstiegs, die Entschlossenheit in der Suchphase, sowie die Berufstätigkeit der Eltern können als begünstigende Faktoren für einen Kindergartenplatz interpretiert werden. Die Interviews legen nahe, dass demgegenüber Eltern, die weniger vertraut mit den direkten oder indirekten Regelungen sind, weniger begünstigende Chancen auf Kindergartenplätze haben. Diese Benachteiligung wird auf das im Gegensatz zu Eltern, denen die Spielregeln bewusst sind, mangelndes Interesse an frühen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen zurückgeführt (E7, 9f./ E8, 2:24-29/ E9, 2:15-20). Diese Deutung entspricht dem allgemeinen rationalen Erklärungsansatz, wonach der Bildungszugang eine scheinbar individuelle Wahl sei, der die äußeren, institutionellen und strukturellen Faktoren nicht berücksichtigt. Das Kennen des Systems, die Vertrautheit mit den Abläufen, das bessere Zugangschancen gewährleistet, wird im öffentlichen Diskurs kaum thematisiert. Die politische Gleichheitssemantik entspricht also nicht der Realität, in der das Problem der sozialen Exklusion nach wie vor besteht.

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

Die Analyse von Seyss-Inquart (2018, 64) zeigt, dass im politischen Sprechen über elementarpädagogische Betreuung die Verantwortung für das Gelingen von definierten Aufgaben vorrangig bei den Eltern, Kindern und Pädagog_innen angesiedelt und die strukturelle Ebene vernachlässigt wird. Ähnlich wird die Herstellung der Chancengerechtigkeit in elementarpädagogischen Institutionen an der quantitativen Ausbauoffensive des Staates festgemacht, wobei im freien Markt Chancen individuell besser oder schlechter nutzbar werden. Machtvolle Diskriminierungsstrukturen bleiben in diesem

⁸⁸ So ist die Rede von Eltern, die die Freizeit ihrer Kinder mit Lernarrangements durchorganisieren. Die Leitung erzählt: „es sind bei einigen Kindern - die auf alle Kurse angemeldet sind ja - wo ich mir denk - hm - ah sowas zum Beispiel ne wo halt wirklich das Kind soweit gepusht wird und - manchmal gar keine Zeit hat noch Kind zu sein ja“ (E7, 6:26-29). Die Leitung spricht ein gesellschaftliches Problem an, das auf das Kind als Humankapital blickt (Deckert; Peaceman 2018, 13).

Ansatz ausgeklammert (Messerschmidt 2006, 160). Die individuelle „Unfreiwilligkeit“ in Bezug auf die Kindergartenplatzwahl wird im Gesprächsverlauf einer Interviewperson thematisiert, worauf weiter unten eingegangen wird. Aus den analysierten Sequenzen geht hervor, welchen Einfluss Gatekeeper_innen bei der Aufnahme in eine Einrichtung und schließlich auf die Nutzungsqualität haben. Die verdrängte Wahrnehmung, dass Kompensation erst dann erfolgen kann, wenn strukturelle Voraussetzungen vorliegen, führt zur doppelten Diskriminierung derjenigen, die als Adressat_innen dieser Idee konzipiert wurden. Von der Öffnung des Kindergartens für alle, indem er als Bildungsinstitution titulierte wird, profitieren vorrangig Kinder, die Eltern mit einem erwünschten Sozialkapital haben. Ungleiche Chancen auf einen Kindergartenplatz schließen nicht aus, dass aufgrund der Zugangsbeschränkungen zu qualitativer FBBE, vorrangig Kinder aus benachteiligten Milieus weiterhin in ihrer Schulkarriere diskriminiert werden, wenn in segregierenden oder wenig qualitativen Einrichtungen sprachliche Kompetenzen unzureichend angeeignet werden. Gogolin (2008, 83) macht in diesem Zusammenhang auf die Relevanz der Zusammensetzung in elementarpädagogischen Einrichtungen aufmerksam, in der unter- oder überdurchschnittlich Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in Betreuung sind.

Im Kontrast zu privaten Trägerorganisationen sind Leiter_innen der städtischen Einrichtungen von Aufnahmeprozessen entlastet. Ein_e Leiter_in gibt an, dass die Berufstätigkeit von beiden Elternteilen ein wesentliches Kriterium bei der Vergabe von Krippenplätzen sei (E8). Auch der Nachweis über die geplante Berufstätigkeit während der Karenzzeit könne bei der Anmeldung geltend gemacht werden. Demgegenüber sei für den Kindergartenzugang die Berufstätigkeit zumindest eines Elternteils Voraussetzung.

„für den Kindergarten ähm -- wenn es Eltern sind grad wo irgendjemand zu Hause ist Mutter oder Vater dann gibt es einmal prinzipiell einen Halbtagesplatz - nur acht bis zwölf - wobei das dann auch natürlich geändert werden kann wenn die Eltern dann wieder einen Deutschkurs verpasst kriegen oder eine Arbeit finden oder so“ (E8, 4:6-9)

Aus dieser Passage kann abgeleitet werden, dass die Klientel der Halbtagesplätze an diesem – und vielleicht an anderen – Standorten der Wiener Kindergärten überwiegend Familien mit nichtdeutscher Muttersprache oder arbeitslose Elternteile sind. So erzählt der_die Akteur_in auch über eine Überrepräsentanz von Familien, ca. 90 Prozent, die und deren Kinder beim Kindergarteneinstieg kein Deutsch sprechen (E8, 2:4f.). Demgegenüber sei die Gruppenzusammensetzung in der Krippe, die auf die Berufstätigkeit beider Elternteile zurückgeführt wird, gänzlich anders.

„in der Kleinkindergruppe schauts anders aus also da haben wir also - weil da sind ja auch nur die Eltern die wirklich arbeiten und das sind halt nicht die Migrantenfamilien weil die haben noch kein Job ja da hab ich halt die Leute die wirklich da leben und wo beide arbeiten ja und in einem Arbeitsprozess einfach eingegliedert sind“ (E8, 9:19-23)

Aus der Sichtweise der Leitung wird zwischen Personen, die „wirklich“ da leben und jenen Systemunwissenden, die als eine externe Gruppe wahrgenommen werden, unterschieden. Dieser Aspekt ist insofern interessant, als Migrant_innen anscheinend als nicht ganz oder „wirklich“ dazugehörig gedeutet werden. Oft kämen auch berufstätige Eltern zur Besichtigung der Krippe, weil es ihnen wichtig sei zu wissen, in welche Einrichtung ihr Kind gehen werde.

„bei den Migrantenfamilien ist es so dass sich die das oft nicht aussuchen können oder noch nicht die Sprache können oder auch gar noch nicht ähm irgendwie wissen wie läuft denn das bei uns ab in Österreich mit einem Kindergartenplatz -- die gehen - landen dann irgendwann bei der [XY-Träger] und kriegen halt einen Platz zugewiesen die sind eher - eher nicht die die kommen sondern die die da in Österreich leben und das ganze Prozedere kennen die kommen sich das auch anschauen“ (E8, 2:26-29 u. 3: 1ff.)

Das Unwissen über österreichische Regelungen führe dazu, dass die Handlungsmacht von migrationsanderen Familien abnehme, weshalb sie als passive Empfänger_innen der zugewiesenen Plätze beschrieben werden. Dabei ist zu fragen, welcher „Migrationshintergrund“ gemeint ist, der benachteiligend wirkt. Denn nicht jeder „Migrationshintergrund“ von Akteur_innen ist sichtbar und kann erkannt werden bzw. wird kategorisiert. Auch die Redewendung „wie läuft denn das bei uns ab in Österreich“ symbolisiert die dichotome Auffassung zwischen einem „Wir“ und „Die“. Mit der Gegenüberstellung einer „national imaginierten Wir-Gruppe“ zu jener nicht zugehörigen Gruppe wird oft ignoriert, dass es sich um strukturell verankerte Konstrukte handelt, die naturalisiert in Erscheinung treten (Bernstein, Inowlocki 2014, 17). *Othering*⁸⁹-Prozesse versperren oft unbemerkt den Weg zur Wahrnehmung von individuellen Positionierungen, indem stillschweigende stereotype Annahmen dominieren. Die subjektive Wahrnehmung und Äußerung der Interviewperson ist insofern gesellschaftsrelevant, als sie nicht losgelöst von Diskursen und Normalitätsunterstellungen konstruiert werden kann. Offensichtlich stehen einige segregierende Zuteilungspraxen oder Wahlentscheidungen im Zeichen dichotomer Vorstellungen.

Die homogene Zusammensetzung der Kindergartengruppen wird von dem_der Akteur_in mit einer Zuteilungspraxis der Servicestelle MA10 erklärt, über die intern auch mit anderen Leiter_innen ein Austausch stattfindet (s. 6.3.2.). Das Insiderwissen und der Verweis auf

⁸⁹ Stuart Halls (1994) Definition für Differenzzuweisungen.

internes Diskussionspotenzial dieser Praxen zeigt, dass „Normalitätsmuster“ – nicht nur von betroffenen Eltern, sondern auch von Gatekeeper_innen – hinterfragt werden. Auf der anderen Seite deuten die Interviews darauf hin, dass homogene Zuteilungen nicht „zufällig“ oder „demographisch-bedingt“ begründet werden können, und dass, offensichtlich implizite Platzsicherungsstrategien von den Gatekeeper_innen besonders anerkannt werden. Die Leitung „glaube“, beispielsweise, dass „österreichische Eltern“ ihre Wunschkindergartenplätze mit Hartnäckigkeit sichern:

„österreichische Eltern jetzt die sich dahinter klemmen und dann drohen sie gehen zum Stadtrat oder sonst wohin und die kriegen dann die Plätze dort wo sie wollen im [XY-Kindergarten] oder [XY-Kindergarten] oder [XY-Kindergarten] uns so jetzt ja - und die Leute die ich hab sind überhaupt froh dass sie ein Kindergartenplatz haben die freundlich lächeln und net einmal guten Morgen sagen können - weil sie es noch nicht schaffen oder grad einmal zwei Monate in Österreich sind oder drei ich weiß net wie lang das genau dauert bis sie dann im Endeffekt einen Platz haben - damit die Kinder gut versorgt sind und eine Chance kriegen“ (E8, 8:12-20)

Die Passage drückt vielmehr ein Wissen um diese Praxen aus, als eine Vermutung. Die privilegierte Position von platzsuchenden Akteur_innen, zeigt sich demzufolge in ihrem hartnäckigen Vorgehen im Suchprozess. Mangelnde Deutschkenntnisse wirkten demgegenüber benachteiligend. In dieser Position könnten Akteur_innen „für ihre Kinder nicht reden die können für ihre Kinder nicht kämpfen ja die können sich nichts ausmachen“ (E8, 7:2f.). Da der rechtliche Anspruch auf einen Kindergartenplatz in Wien nicht gegeben ist, kann die Kindergartenplatzsuche als ein Wettbewerb um Plätze zwischen Eltern interpretiert werden, wo es Gewinner_innen und Verlierer_innen gibt. Dabei können Herkunft bzw. Sozialstatus von den Beteiligten, die der Leitung zufolge sprachliche Aushandlungsprozesse freisetzen oder versperren, einen großen Einfluss darauf nehmen, in welchen Einrichtungen Plätze für welche Kinder gefunden werden. Den Schilderungen zufolge sind Kontakte zu Plattformen oder Netzwerken sowie Sozialkapital von Eltern im Zugang zu elementarpädagogischen Institutionen Wirkfaktoren, die der Erfüllung der sozialkompensatorischen Aufgabe der frühen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Wege stehen. Politische Maßnahmen, wie die Ausbauoffensive von elementarpädagogischen Institutionen insbesondere in Wien, haben zwar dazu geführt, dass ein quantitativer „Wildwuchs“⁹⁰ in der elementarpädagogischen Landschaft verzeichnet wurde, welcher jedoch nicht per se dem sozialkompensatorischen Auftrag Rechnung trägt, wenn von unterschiedlichen Qualitätsrahmungen und segregierenden Zugangspraxen auszugehen ist.

⁹⁰ URL: https://diepresse.com/home/bildung/erziehung/4919067/Kindergruppen_Wie-der-Wildwuchs-entstand
Zugriff am 26.9. 2018

Eine Sensibilisierung von Gatekeeper_innen für diese Mechanismen wäre ein Schritt unter vielen, um unbeabsichtigt diskriminierende Praxen zu durchbrechen. Die Benachteiligung von Personenkreisen, die über weniger Sozialkapital verfügen, kann von einer Leitung nicht eingeschätzt werden (E7, 10). Diese achte darauf, dass Plätze früh genug besetzt werden und könne Eltern, die sich später anmelden wollen, oft nicht berücksichtigen, auch wenn dann das letzte Kindergartenjahr bevorstehe. Eine andere Leitung erzählt, dass die letzten Jahre von der Stadt Wien besser geregelt seien.

„für so die letzten zwei Jahre vor der Schule da haben wir nicht so viele Anfragen - das dürfte durch - das letzte Jahr ist verpflichtend und irgendwie schon besser über Gemeindeplätze geregelt sein glaub ich“ (E9, 2:24ff.)

Demzufolge finden intensive elterliche Suchprozesse besonders früh in den ersten vier bis fünf Jahren der Kinder statt, während sie später abnehmen.

6.2.2. Konkurrenz um Plätze

Die Hauptanmeldezeiten bei privaten Einrichtungen werden von eine_r_m Akteur_in als Anfang und Ende des Jahres benannt. Über die Hauptanmeldezeit und die späten Zusagen der Stadt Wien äußert sich diese_r kritisch.

„die von der Stadt kriegen erst im März April Zusage - ne also die verlassen sich mehr oder weniger dass sie halt den Platz bei der Stadt bekommen - kriegen aber auch oftmals eine Absage ne - und die stehen dann im April bei mir hier - wo ich die Plätze bereits nachbesetzt habe ne wo ich dann auch stehe - hm tut mir leid - ne das find ich das sollte schon irgendwie vereinheitlicht sein“ (E7,10:19-24)

Das Anliegen, die Aufnahmeregelungen zu vereinheitlichen, wurde auch von den Eltern zum Ausdruck gebracht. Die Ungewissheit über eine Aufnahme oder Absage scheint den Druck auf Eltern zu erhöhen, die ihre Suche trotz einer Voranmeldung in städtische oder private Einrichtungen fortführen (s.o.). Die Rede von einer nicht bindenden Warteliste durchzieht alle Interviews und wird als eine nicht gerechte Art der Zugangspraxis thematisiert. Die Erwartung und das Anliegen Wartelisten zu organisieren wird von Eltern angesprochen, beispielhaft wünscht eine Mutter:

„dass sie auch schon sagen können - nein auch in zwei Jahren haben wir nur so und so viele Plätze frei - weil einfach nur so und so viele Kinder weitergehen in die Schule das kann man ja planen eigentlich“ (E2, 11: 19ff.)

Aus ihrem Suchprozess, der zu einem exklusiven Kindergruppenplatz führt, zieht sie den Schluss, schon Jahre vor dem Schuleintritt Erfahrungen und Empfehlungen einzuholen. Die Erfahrungen der Interviewperson führen dazu, über weitere Bildungseinrichtungen nachzudenken.

Eine Leitung erzählt, dass die Verzweiflung der Eltern, nicht berücksichtigt zu werden, groß sei, aber gleichzeitig sei es nicht realistisch neue Angebote für die steigende Nachfrage zu schaffen (E7, 11:1ff.). Auf der anderen Seite, scheint es auch Leitungen ein Anliegen zu sein, Plätze zu füllen, da von einer Konkurrenz zwischen Trägerorganisationen die Rede ist. Diese Prozesse seien mit viel Druck auf die Beteiligten verbunden. Eine Marktlogik sei vorherrschend, möglichst bald Plätze zu „verkaufen“ ohne auf „das Pädagogische“ Rücksicht zu nehmen (E9, 6:17). So beschreibt die Interviewperson, dass Tagesmutterkinder zur frühzeitigen Abmeldung von der Kindergartenleitung gedrängt werden, um den erst für später geplanten Kindergartenplatz in Anspruch nehmen zu können (E9, 6:1-7). Dieser Klientelwettbewerb habe dazu geführt, dass Einrichtungen durch ein sogenanntes, neues „Computerprogramm“ (E9) der MA10 ihre Kinder für Ummeldungen in andere Institutionen freischalten können. Doch damit schein das Problem eher verlagert als gelöst zu sein:

„der Druck auf die Eltern ist genauso groß wie vorher das heißt die Eltern betteln bei uns dass wir sie endlich freischalten weil sonst der Platz wem anderen gegeben wird“ (E9, 6: 27ff.)

Aufgrund des Klientelwettbewerbs nimmt sich die Interviewperson das Recht, Kinder trotz Ansuchen der Eltern länger zu binden. Dieses Vorgehen wird damit argumentiert, dass es um das Wohl der Kinder gehe. Somit scheint es legitimiert zu sein. Ein weiteres Motiv im Ringen um Klientel sei der Bezug staatlicher Fördergelder. Die Interviewperson weiß zugleich, dass der Druck auf Beteiligte somit steigt:

„das andere ist wie gehen wir mit so kleinen Kindern um -was tun wir denen an und den Eltern für ein Stress indem die so unter Druck gesetzt werden“ (E9, 7:6-9).

Diese Passage impliziert ein Unbehagen aufgrund der elternunabhängig vorgenommenen Entscheidung bei der Interviewperson, die wohl als ein Eingriff in das Erziehungsrecht der Eltern gedeutet werden kann, drückt aber auch ökonomische Marktzwänge aus. Vor diesem Hintergrund kann von einem ungleichen Tauschverhältnis zwischen Kund_innen, Eltern, und Anbieter_innen, Trägerorganisationen, Leitungen, gesprochen werden.

6.2.3. Gruppenzusammensetzung

Bei der Gruppenzusammenstellung versuchen pädagogische Leitungen je nach Rahmenbedingungen bzw. Anmeldungen Ausgewogenheit über Kategorien des Geschlechts, des Alters, und des kindlichen Gemüts⁹¹ herzustellen: „es sollte relativ ausgewogen sein natürlich (...) irgendwo“ (E7, 8:23f.) Dabei hätten tatsächliche Anmeldungen Einfluss darauf.

⁹¹ „wo es dazu passen würde also man sagt okay das ist ein recht a quirliges Kind gebe ich sicher nicht in eine Gruppe wo schon fünf solche Kinder sind“ (E8, 5:5-8). Diese Einteilung habe praktikable Gründe, wie die pädagogische Arbeit zu entlasten.

So komme es vor, dass manchmal Buben oder Mädchen in einer Gruppe überrepräsentiert sein können. Dieser Umstand führte in einem exklusiven Kindergarten z.B. dazu, dass um der Ausgewogenheit willen auch institutionsextern Kinder angemeldet wurden (E11, 6:4). Die Interviewperson, die eine größere städtische Institution leitet, versuche in der Gruppenzusammensetzung – worauf sie im Gegensatz zur Aufnahme von Kindern einen Einfluss habe – eine gerechte Mischung der Halbtags- und Ganztagsplätze herzustellen. Eine sprachliche Ausgewogenheit sei nicht möglich, weil von der Krippe die meisten Kinder in einen anderen Kindergarten umgemeldet werden und somit pro Kindergartengruppe ein Kind mit der Muttersprache Deutsch eingeteilt werden kann (E8, 10:1). Somit bemängelt der_die Leiter_in das Fehlen sprachlicher Vorbilder in den Gruppen, für das er_sie die Zuteilungspraxis der Servicestelle verantwortlich sieht.

„weil sobald weiß ich ein Drittel der Kinder Deutsch kann wirklich muttersprachlich Deutsch kann ist das Sprachvorbild da - unsere Kinder haben ja teilweise nur uns [Anzahl] Pädagoginnen als deutsches Sprachvorbild des wars“

An Leitungssitzungen werde die Gruppenzusammensetzung immer wieder zum Thema gemacht, jedoch habe dies nicht zu einer besseren Verteilung der Kinder geführt (E8, 8:8). Mitarbeiter_innen scheinen vielmehr eine daran unbeteiligte Haltung an den Tag zu legen, die von den Akteuren_innen nicht nachvollzogen werden könne (E8, 8:11).

„da kämpf ma gegen Windmühlen leider weil dort wäre die Möglichkeit die können das steuern wir net ja ((fragend)) - ich krieg die Eltern zugewiesen und hab die dann da ja und arbeite mit denen - die hätten die Möglichkeit und solange sich das nicht ändert ich glaube dass es einfach bis in die Politik hinauf einen Rückhalt geben müsste dass da eine gute Mischung da ist“

Eine bessere sprachliche Entwicklung der Kinder wäre dem_der Akteur_in zufolge dann möglich, wenn eine gerechte Verteilung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen staatlich gesteuert wäre. Die selbstdefinierte Aufgabe elementarpädagogischer Institutionen sozioökonomische Benachteiligungen zu kompensieren, scheint unter diesen Rahmenbedingungen der homogenen Zuweisungen kaum erfüllbar zu sein. Denn, auch wenn die gemeinsame Kommunikationssprache Deutsch sei, so spreche doch jedes Kind „anders falsch Deutsch“ (E8, 9: 14f.). Kratzmann und Pohlmann-Rother (2012, 870f.) machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass beim Spracherwerb neben der ethnisch-homogenen Zusammensetzung in Gruppen das Kindergartenpersonal eine gravierende Rolle übernimmt. Dabei zeigen die Autor_innen auf, dass übergeneralisierende Zuschreibungen gegenüber anderen ethnischen Gruppen den Bildungsaufstieg von migrationsanderen Kindern beeinflussen (ebd.). So belegten einige Untersuchungen stereotype Ansichten zu Familien in

der Praxis, die durch die „fehlenden Deutschkenntnisse, die Bedeutung der Erstsprache, mangelnde Integration und Abgrenzung untereinander, sowie eine zu geringe Unterstützung ihrer Kinder und eine mangelnde Kommunikationsbereitschaft“ ausgelöst wären (ebd., 870). An dieser Formulierung wird deutlich, dass die Ursache der Stereotypisierung bei denjenigen verortet wird, die stereotypisiert werden. Unbewusste Zuschreibungen und negative Erwartungen bezüglich der anders wahrgenommenen Kinder können verhindern, dass deren Kompetenzen nicht angemessen beansprucht und gefördert werden (ebd., 871).

Übergeneralisierende Zuschreibungen scheinen auch die Kindergartenwahl zu prägen. Die Interviewperson nennt als einen weiteren Grund für homogene Zusammensetzungen Elternwünsche, die ihre Kinder in einer Gruppe „wo so viele Ausländer“ seien nicht aufgehoben wissen wollten (E8, 8:26). Eltern würden bei Besichtigungen an den Namensschildern oder am Aussehen der Kinder Rückschlüsse auf eine homogene Gruppenzusammensetzung ziehen, weshalb sie ihre Kinder lieber woanders anmeldeten (E8, 9:4ff.). Auf die Wünsche von Eltern scheint die MA 10 zu reagieren, womit homogene Gruppenzusammensetzungen erklärt werden können. Auf die Anliegen von pädagogischen Leiter_innen, um eine gerechte Zuteilungspraxis, hingegen reagiere dieselbe Servicestelle mit einer passiven Haltung womit eine „Zweiklassengesellschaft“ fortbesehen bleibe (E8, 8:27). Weitere Details zur Gruppenzusammensetzung sind aus dem Material nicht zu entnehmen, dennoch geben die Interviews Hinweise auf segregierende Praxen, die vielmehr über institutionelle Strukturen entstehen als durch beabsichtigte Handlungen von Akteur_innen.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eine offensichtliche Diskrepanz zwischen der bildungspolitisch geforderten und gewünschten Diversität und der Handhabung von Diversität in der Praxis besteht. In diversen Informationsbroschüren der Stadt Wien auf ihrer Homepage zu den Kindergärten etwa wird Diversität als Potenzial gelobt. Darin heißt es, man hätte den „primär defizitorientierten Ansatz, der lange Zeit den integrationspolitischen Diskurs und die Politik beherrschte, zugunsten eines die Chancen und Potenziale betonenden Zugangs verschoben“ (Struppe 2013, 47). Die empirischen Befunde der vorliegenden Arbeit deuten allerdings darauf hin, dass die Zugänglichkeit zu Kindergärten als öffentliche Güter von vielen Faktoren abhängt und ungleich verteilt ist. So muss die Aufmerksamkeit, weg von den individuellen Wahlentscheidungen der Eltern auf strukturelle Mechanismen gerichtet werden, die ungleiche Zugänge ermöglichen.

7. Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse

Der Blick auf die Kernthesen dieser Arbeit verdeutlicht, dass Zugangsprozesse zu Institutionen der FBBE in Wien als besonders spannungsreich bezeichnet werden können. So wurde die Zugänglichkeit zu Kindergärten in Wien von Akteur_innen als höchst unterschiedlich und konfliktreich gedeutet. Viele Faktoren wie Selbst- und Fremdselektion, zufällige Gegebenheiten, praktikable Präferenzen von Eltern und vor allem die Rolle von Gatekeeper_innen konnten herausgearbeitet werden, die den Zugang zu FBBE maßgeblich beeinflussen. Neben expliziten Kriterien des Zugangs in elementarpädagogische Einrichtungen, die lediglich von den städtischen Einrichtungen vorgelegt werden, und allgemeinen Vereinbarungen auf internationalem und europäischem Niveau, wurden implizite Kriterien als eine zweite Wirklichkeit von beteiligten Akteur_innen angesprochen und hinterfragt. Eine fehlende Transparenz in der Platzvergabe seitens der pädagogischen Leiter_innen sowie der Stadt Wien, „Freunderlwirtschaft“ als wirkungsvoller Platzsicherungsfaktor, das Kriterium der familiären „Passung“ in die jeweilige Institution, und die positive Wirkung des Sozialkapitals in Aushandlungsbeziehungen zwischen Eltern und Zugangswächter_innen, können als transparentes Wissen im Feld interpretiert werden. Die Ungleichheitsstruktur des elementarpädagogischen Zugangs wurde den beteiligten Akteur_innen nicht nur dort ersichtlich, wo Eltern mit einem akademischen Hintergrund durch ihre Deutungsmacht kultureller Codes und ihrem Sozialkapital gegenüber Eltern aus bildungsbenachteiligten Milieus bevorteilt wurden, sondern zeigte sich ihnen in einer markanten Weise auch dort, wo Väter in Aushandlungsprozessen mit Servicestellenmitarbeiter_innen besonders und anders als Mütter anerkannt wurden.

Die Analyse der Interviews deutet darauf hin, dass aufgrund der mangelnden Rechtsgrundlage („lex imperfecta“) und des freien Marktes, der den Zugang zu Kindergärten reguliert, Begünstigungen für jene Eltern entstehen, die aktiv, „hartnäckig“ und „beharrlich“ nach qualitativen Einrichtungen suchen, während sich für andere Eltern, die diese kulturellen Codes nicht anwenden können oder auf Wartelisten vertrauen – die Interviewpersonen übrigens als Scheinbegriff entlarven – Zugangsbeschränkungen ergeben. Wirksame Restriktionen im Zugang zu elementaren Bildungs- und Betreuungsinstitutionen ergeben sich insbesondere aufgrund der Knappheit der Infrastrukturangebote, die eine „wichtige funktionale Bedingung“ der Existenz von Gatekeeper_innen ist, die Übergänge verwalten (Struck 2001, 35). Vor diesem Hintergrund und infolge des zeitabhängigen Strebens nach knappen Gütern, bieten sich Eltern enge Möglichkeitsräume an, die beliebten

Kindergartenplätze zu „ergattern“ (Lafranchi, Sempert 2012, 152). Giesinger (2008, 2) vergleicht diese Konkurrenz um knappe Güter mit einem „Rennen“ im Wettkampf:

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

Die Effekte der jeweiligen Betreuungs- und Bildungsarrangements bleiben demzufolge familiäre Angelegenheiten, wollte man doch diese frühen Unterschiede durch gesellschaftsweite Zugänge „kompensieren“. Da kein Rechtsanspruch auf einen Kindergarten- geschweige denn Krippenplatz in Wien gegeben ist, können die elterlichen Suchstrategien nach geeigneten Einrichtungen als ein Wettbewerb um dieselben nachvollzogen werden. Vor dem Hintergrund (un-)verhüllt ablaufender Mechanismen sind Zugänge zu Einrichtungen der FBBE nicht bzw. nur schwer über entscheidungstheoretische Konzepte, wonach Eltern nach rationalen Kriterien einen Kindergartenplatz auswählten, zu verstehen. Die aktuelle Bestandsaufnahme zeigt ein abweichendes Bild, auf dem *kontingente* (Um-)Wege zu mehr oder weniger passenden Kindergartenplätzen führen. Ausgehend von den thematisierten theoretischen Ansätzen und dem *empirischen Nachvollzug subjektiv gemeinten Sinns* kann die Aufnahme in Einrichtungen der FBBE als sichtbares Resultat komplexer sozialer Zusammenhänge definiert werden. So haben neben rechtlichen Regelungen – wie z.B. der Berufstätigkeit der Eltern bei der Aufnahme in städtische Krippen als ein legitimes Kriterium, oder einer bevorzugten Aufnahme von Geschwisterkindern in dieselbe Einrichtung – indirekte Steuerungsmechanismen einen Einfluss auf individuelle Lebensverläufe. Struck (2001, 33) geht davon aus, dass qualitative Austauschbeziehungen zwischen Gatekeeper_innen und Übergangaspirant_innen (Eltern) für die produzierten Inklusionen und Exklusionen bei institutionellen Übergängen eine Rolle spielen. An dieser Stelle können die Ausführungen von Kappauf und Kolleck (2018, 200) zum Thema „Macht und Partizipation“ aufgegriffen werden. In diesem Beitrag wird die *Art von Partizipationsmöglichkeiten* von relevanten Akteur_innen analysiert, die mit der Thematik des Zugangs zu elementarpädagogischen Institutionen korreliert. Bezogen auf platzsuchende Eltern ergab sich für die Arbeit die irritierende Frage, wer sich in welchem Ausmaß an der „Wahl“ des Kindergartenplatzes beteiligen und wer wie mitbestimmen kann. Dabei sind Nuancen der Partizipation zu unterscheiden, die angelehnt an den dreidimensionalen Machtansatz von Lukes nach Kolleck (2017) zwischen struktureller, relationaler und diskursiver Macht nachgezeichnet werden können. *Strukturelle Macht* wird jenen Personen aufgrund ihrer privilegierten Position

innerhalb einer Gemeinschaft zugeschrieben. Diese kann sich als Entscheidungsmacht oder Vorhandenseins ökonomischen Kapitals äußern. Die zweite Dimension *relationaler Macht* bezieht sich auf kommunikative Ressourcen, persönliche Beziehungen, also auf Sozialkapital. Zuletzt wird die Ebene der diskursiven Macht Funktionären zugesprochen, die im Stande sind gesellschaftlich relevante Diskurse zu beeinflussen und mitzugestalten. In der vorliegenden Studie wurde vor allem die Dimension *relationaler Macht* thematisiert, die in Aushandlungsprozessen richtig eingesetzt zu gewünschten Kindergartenplätzen führen kann. Da Möglichkeitsräume für Aushandlungsprozesse allgemein begrenzt und nicht für alle Eltern in gleichem Maße zur Verfügung stehen, können Zugänge zu Einrichtungen der FBBE nicht als „selbstbestimmt“ abgestempelt werden. Als Fazit kann daher festgehalten werden: dass *erstens* die Erwartung einer *freien* Wahl souveräner Subjekte im Kontext des Kindergartens enttäuscht werden muss. *Zweitens*, dass von einer Ermöglichung besserer Startbedingungen für alle und insbesondere für jene Kinder aus bildungsbenachteiligten Milieus spätestens dann nicht gesprochen werden kann, wenn ungleichheitsrelevante Zugangspraxen nicht analysiert, reflektiert und verändert werden.

In diesem Zusammenhang zeigt die Studie von Herzog-Punzenberger (2016), dass in Österreich laufend mehr sozial privilegierte Eltern als bildungsbenachteiligte Familien Zugang zu professionellen Bildungsarrangements finden. „Kommunikative Schlagfertigkeit“, „Durchsetzungsvermögen“, „bessere Nachfragemechanismen“ werden von Lafranchi und Sempert (2012, 152) als ausschlaggebende Faktoren für die subtile Ungleichheitsstruktur der ersten Bildungszugänge genannt. Viele Autor_innen (u.a. ebd.; Stamm 2017, 295) sprechen von Matthäuseffekten, die besser Positionierte in der Gesellschaft doppelt begünstigen. Diese Befundlage deutet darauf hin, dass eine Diskrepanz zwischen den theoretisch und bildungspolitisch geforderten kompensatorischen Zielen und der Handhabe in der Praxis vorliegt, legte doch die Betitelung der frühpädagogischen Einrichtungen als Bildungs- anstatt nur mehr Betreuungsinstitutionen einen gleichen Zugang für alle Kinder nahe. So gesehen garantieren weder politische Bildungsversprechen durch FBBE, neben Vereinbarkeit von Familie und Beruf „Bildung für alle“ (vgl. UNESCO Aktionsplan 2006) Kinder unabhängig vom Sozialstatus ihrer Eltern (REU 2013, 8) zu ermöglichen, noch quantitative Ausbauoffensiven gleiche Zugänge, wenn der Wirkung informeller Kriterien eine große Rolle beigemessen werden muss, die darüber (mit-)entscheiden, *welche* Einrichtungen *welche* Kinder aufnehmen. Diese subtilen Prozesse können auch zu unterschiedlichen Nutzungsqualitäten von elementarpädagogischen Angeboten beitragen und zu homogenen Gruppenzusammensetzungen führen. Oft finden segregierende Praxen unterhalb der

Aufmerksamkeitsschwelle von Akteur_innen statt, weshalb eine Sensibilisierung vor allem der Gatekeeper_innen, in diesem Falle der Trägerorganisationen, die allgemeine Vorgaben machen, der pädagogischen Leiter_innen, der Servicestellenmitarbeiter_innen der MA10, aber auch der Eltern erfolgen müsste.

Die Ergebnisse der Masterarbeit deuten darauf hin, dass Zugangspraxen zu frühpädagogischen Einrichtungen in Wien in Bezug auf die Reproduktion sozioökonomischer Benachteiligungen kritisch zu überdenken sind. Gleichzeitig und relativierend muss festgehalten werden, dass darüber hinaus „aufwendigere Interventionen“ notwendig sein dürften (Rossbach, Frank 2009, 257), um Bildungsbenachteiligungen zu kompensieren. So plädieren Brügelmann und Groeben (2018, 261) für Deutschland, eine über Formalitäten, wie „Vereinheitlichung von Anforderungen und Rahmenbedingungen“ der elementarpädagogischen Zugangskriterien, hinausgehende Beschäftigung mit der Thematik, die bezogen auf die aktuelle Bestandsaufnahme auch für Österreich als zielführend erscheint.

„Bund und Länder müssen sich jetzt ihrer Verantwortung für mehr Bildungsgerechtigkeit stellen und rasch aktiv werden“ (ebd.).

Resümierend kann festgehalten werden, dass angesichts bereits vollzogener und geplanter bildungspolitischer Veränderungen eine weiterführende wissenschaftliche und bildungspolitische Auseinandersetzung mit dem Feld der FBBE zu erwarten und zu erhoffen ist.

8. Literaturverzeichnis:

- Arendt, H. (1994): Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken, 255-276.
- Baacke, D. (1999): Die 0-5-jährigen: Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Beltz.
- Bacher, J. (2010): Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. Auszug aus WISO 2010. Online: http://www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e96918/LF_Bacher_01_10_Bildungschancen_ger.pdf Zugriff am 18.6.2018.
- Baierl, A.; Kaindl, M. (2017): Familienleistungen und Kinderbetreuung im internationalen Vergleich Ausgaben für Familien und Angebote und Nutzung der Kinderbetreuung in Österreich, Dänemark, Schweden und Frankreich. Working Paper Nr. 88. Österreichisches Institut für Familienforschung. URL: https://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/Working_Paper/WP_88_Familienleistungen_und_Kinderbetreuung.pdf Zugriff am 14.10.2018.
- Baumert, J.; Maaz, K.; Trautwein, U. (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, B. (2010): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: (Hrsg.) Becker, B.; Reimer, D.: Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: Springer, 17-48.
- Becker, R. (2009): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R.(Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 85-131.
- Becker, B.; Biedinger N. (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: Springer, 49-81.
- Becker, R.; Hadjar, A. (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs-, und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 35- 61.
- Becker, R.; Lauterbach, W. (2010): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Becker, R.; Tremel, P. (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. Soziale Welt, 57(4), 397–418.
- Behrens, J.; Rabe-Kleberg, U. (1992): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biographische Sozialisation. Stuttgart: Lucius & Lucius, 101-135.
- Benner, D. (2008): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Bernstein, J.; Inowlocki, L. (2014): Soziale Ungleichheit, Stereotype, Vorurteile, Diskriminierung. In: Michaela Köttig, Thomas Kunz, Bettina Bretländer (Hrsg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven der Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer.

- BMWFJ (2010): Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Technischer Bericht. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend: Wien.
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2002): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Leske + Budrich: Opladen.
- Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2, 183-198.
- Bourdieu, P. (1985): Sozialer Raum und Klassen. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001) [1966]: Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur. In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hg. Margareta Steinrück. Hamburg: VSA, 25-52.
- Brousek, E. u. a. (2016). Auf der Suche nach Strategie und Verbindlichkeit. Zur Umsetzung von Fachentwicklung im Referat Kindergruppen und Tageseltern. Wien: MAG ELF Forschung und Entwicklung.
- Brügelmann, H.; Groeben, A. (2018): Ein Netzwerk für Bildungsgerechtigkeit. Begründungen, Aufgaben und Modelle für einen neuen Bildungsrat. In: DDS – Die Deutsche Schule, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 110. Jg. Heft 3, 251- 262.
- Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. VS Verlag.
- Butterwegge, C. (2003): Familie und Familienpolitik im Wandel. In: Ders.; Klundt, M. (Hg.): Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demografischen Wandel. 2. Auflage. Opladen, 225 - 242.
- Büchner, C.; Spieß, C. K. (2007): Die Dauer vorschulischer Betreuungs- und Bildungserfahrungen: Ergebnisse auf der Basis von Paneldaten. Berlin: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.56556.de/diw_sp0010.pdf. Zugriff am 27.9 2018.
- Brake, A.; Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Technischer Bericht. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. BMUKK.
- Charlotte Bühler Institut (2017): Entwicklung eines Konzepts zum Bildungskompass im elementarpädagogischen Bildungsbereich.
- Choi, F. (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag.
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, 95–120.
- Cropley, A. J. (2011): Qualitative Forschungsmethoden. Eine praxisnahe Einführung. Frankfurt am Main: Klotz. 4. Auflage.

- Datler, W., Ereky, K., Strobel, K. (2002): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Winterhager-Schmid, L; Eggert-Schmid Noerr, A., Datler, W. (Hrsg.): Das selbstständige Kind. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 12. Psychosozial-Verlag: Gießen, 53-77.
- Dausien, B. (2014): Bildungsentscheidungen im Kontext biographischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethe, I.; Ecarius, J.; Tervooren, A. (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Berlin: Barbara Budrich, 39-61.
- Deckert-Peaceman, H. (2018): Was heißt Anschlussfähigkeit? Veränderungen im Selbstverständnis von Kindergarten und Grundschule in Deutschland seit PISA. In schulheft 169: Zur Reform des Kindergartens. Elementarpädagogische Wende oder humankapitalistische Inwertsetzung? Studienverlag, 9-18.
- Dickhaus, B.; Dietz, K. (2004): Öffentliche Dienstleistungen unter Privatisierungsdruck. Folgen von Privatisierung und Liberalisierung öffentlicher Dienstleistungen in Europa. Weed.
- Diewald, M.; Lüdicke, J. (2007): Akzentuierung oder Kompensation? Zum Zusammenhang von sozialer Ungleichheit, Sozialkapital und subjektiver Lebensqualität. In: Lüdicke, J.; Diewald, M. (Hrsg.): Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag, 11-52.
- DiMaggio, P.J.; Powell, W. W. (2009): Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.): Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien. Wiesbaden: VS-Verlag, 57-84.
- Europäische Kommission (2013): Barcelona-Ziele. Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kleinkinder in Europa mit dem Ziel eines nachhaltigen und integrativen Wachstums. Luxembourg: Publications Office. isbn: 978-92-79-29897-4.
- Filipp, S.H. (1979): Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart.
- Franke-Meyer, D. (2011): Kleinkindererziehung und Kindergarten im historischen Prozess. Ihre Rolle im Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik, Familie und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fuchs, K., & Peucker, C. (2006): „... und raus bist Du!“. Welche Kinder besuchen nicht den Kindergarten und warum? In: Bien, W; Rauschenbach, T.; Riedel, B. (Hrsg.), Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Weinheim: Beltz, 61-81.
- 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.
- Geier, B., & Riedel, B. (2008): Ungleichheiten der Inanspruchnahme öffentlicher frühpädagogischer Angebote: Einflussfaktoren und Restriktionen elterlicher Betreuungsentscheidungen. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11). Wiesbaden: VS Verlag, 11–28.
- Giesinger, J. (2008): Fairer Wettbewerb und demokratische Gleichheit. Zum Problem der Bildungsgerechtigkeit. 2008. URL: <http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2538/> Zugriff am 29.9.2018.
- Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1998): Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.

- Gogolin, I (2008): Forderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich. In: Roßbach, H.-G.; Blossfeld, H.-P. (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11)*. Wiesbaden: VS Verlag, 79-90.
- Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Gumprecht, I. (2017): *Kindergartenrecht in Österreich. Rechtssicher Handeln im elementarpädagogischen Berufsalltag*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Habermas, Jürgen (1996): Drei normative Modelle der Demokratie. In: Ders.: *Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 277-292.
- Haug, S. (2007): Soziales Kapital als Ressource im Kontext von Migration und Integration. In: Lüdicke, J.; Diewald, M. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. VS Verlag: Wiesbaden; 85-112
- Hehl, S.v. (2011): *Bildung, Betreuung und Erziehung als neue Aufgabe der Politik. Steuerungsaktivitäten in drei Bundesländern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Helsper, W.; Kramer, R.T.; Thiersch, S.; Ziem, C. (2009): Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In: Baumert, J.; Maaz, K.; Trautwein, U.: *Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 12*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2013): Die Bedeutung von Übergängen im Bildungsverlauf. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, S. (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. VS Verlag.
- Hemmerling, A. (2007): *Der Kindergarten als Bildungsinstitution. Hintergründe und Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2016). *Kindergartenbesuch und Elementarpädagogik. Policy Brief Migration und Mehrsprachigkeit - Wie fit sind wir für die Vielfalt?* Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.
- Hillmert, S. (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 73–94.
- Hollstein, B. (2007): Sozialkapital und Statuspassagen – Die Rolle von institutionellen Gatekeepern bei der Aktivierung von Netzwerkressourcen. In: Lüdicke, J.; Diewald, M. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke und soziale Ungleichheit. Zur Rolle von Sozialkapital in modernen Gesellschaften*. Wiesbaden: VS Verlag, 53-84.
- Höltershinken, D. (2013): Das „neue Bild“ vom Kind und seine „kompetenzorientierte Bildung“ in ausgewählten Bildungsplänen für Tageseinrichtungen. In: (Hrsg.) Bank, V.; Groothoff H.-H.; Hinz, R. u.a.: *Pädagogische Rundschau*, Heft 5, September-Oktober, 67. Jg., 563-582.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland (7. Aufl.)*. Opladen: Leske+Budrich.
- Kappauf, Z.; Kolleck, N. (2018): Macht und Partizipation in einem multiprofessionellen Bildungsverbund. In: *Geteilte Verantwortung in Netzwerken. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis (DDS)*. Waxmann: Münster, 199-212.
- Klinkhammer, N. (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.
- Kluczniok, K. (2017): Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung. In: Bank, V.; Hinz, R.; König, E. (Hrsg.):

- Pädagogische Rundschau. Frühkindliche Bildung – Positionen zu einem spannungsreichen Thema. H. 3/4/Mai – August/71. Jahrgang 2017, Peter Lang Verlag, Frankfurt
- Knauf, H. (2009): Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kolleck, N. (2017): How (German) Foundations Shape the Concept of Education. Towards an Understanding of Their Use of Discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38 (2), 249- 261.
- Kramer, R.-T.; Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R.-T.; Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS, S. 103 – 125
- Kratzmann, J.; Pohlmann-Rother, S. (2012): Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei – In: *Zeitschrift für Pädagogik* 58 (2012) 6, 855-876.
- Kreyenfeld, M., & Krapf, S. (2010). Soziale Ungleichheit und Kinderbetreuung: Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. akt. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–128.
- Krüger, H. H.; Rabe-Kleberg, U.; Kramer, R. T.; Budde, J. (2011): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Lafranchi, A.; Burgener Woeffray, A. (2013): Familien in Risikosituationen durch frühkindliche Bildung erreichen. URL: <https://www.researchgate.net/publication/261993278> Zugriff am 14.10.2018.
- Lafranchi, A; Sempert, W. (2012): Wirkung frühkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg. Follow-up der Studie „Schulerfolg von Migrationskindern“. URL: <https://www.researchgate.net/publication/224851314> Wirkung fruhkindlicher Betreuung auf den Schulerfolg Follow-up der Studie Schulerfolg von Migrationskindern Zugriff am 29.9.2018.
- Leisering, L.; Müller, R.; Schumann, K.F. (2001): *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen*. Juventa: Weinheim und München.
- Lessenich, S. (2012): *Theorien des Sozialstaats. Zur Einführung*. Junius.
- LGBI 53 (2009). „Kundmachung betreffend die Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG über die Einführung der halbtägig kostenlosen und verpflichtenden frühen Förderung in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen“. In: *Langesgesetzblatt für Wien* 53, 19.
- MA 10 (2006): *Bildungsplan*. Wien: Magistratsabteilung 10 - Wiener Kindergärten.
- MA 10 (2014): *Allgemeine Geschäftsbedingungen Kleinkindergruppen und Kindergärten der Stadt Wien*: URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/agb.pdf> Zugriff am 14.10.2018.
- MA10 (2016): *Fakten zu städtischen Kindergärten*. URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/staedtisches-angebot/fakten.html> Zugriff am 14.10.2018.

- Mader, M.; Ernst, T.; Mierendorff, J. (2014): Modi der Besonderung als Distinktionspraxen im Elementarbereich. In: *Elite und Exzellenz im Bildungssystem, Sonderheft 19-2014, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 149-164.
- Mecheril, P.; Melter, C. (2011): Rassismus als machtvolle Unterscheidungspraxis. In: Roth/Anastasopoulos: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft OnlineFachgebiet: Interkulturelle Bildung, Theorien interkultureller Bildung*. Weinheim.
- Meuser, M.; Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview – Theorie, Methoden, Anwendung (2. Aufl.)*. Opladen: Leske + Budrich, 71–93.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2003): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Studienausgabe. Weinheim und München: Juventa, 481-491.
- Meyer, J.W.; Rowan, B. (2009): Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In: Koch, S.; Schemmann, M. (Hrsg.): *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien*. Wiesbaden: VS-Verlag, 28-56.
- Miethe, I.; Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biographischen Perspektive. In: Miethe, I.; Ecarius, J.; Tervooren, A. (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Berlin: Barbara Budrich, 19-37.
- MWUG (2014): *Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft. Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen*. AK: Wien.
- Naumann, I. K. (2014): Access for All? Sozialinvestitionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung im europäischen Vergleich. *Zeitschrift Erziehungswissenschaft (17)*: Springer: Wiesbaden, 113–128.
- NBB (2009): *Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. In: Specht, W. (Hrsg.). Leykam: Graz.
- NICHD – Early Child Care Research Network (1998): Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(4), 1145–1170.
- NICHD – Early Childcare Research Network (2002): Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science*, 13(3), 199–206.
- OECD (2001): *Ausbildung und Kompetenzen: Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudien PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD (2012): *Equality and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Spotlight Report: Austria*. Online: <http://www.oecd.org/austria/49603557.pdf>
- OECD (2017): *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD
- Oevermann, U. (1991): Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung und Entstehung des Neuen. In Müller-Doohm, S. (Hrsg.): *Jenseits der Utopie*. Frankfurt a. Main, 267-336.

- Peisner-Feinberg, E. S.; Burchinal, M. R.; Clifford, R. M.; Culkin, M. L.; Howes, C.; Kagan, S. L.; & Yazejian, N. (2001): The relations of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534–1553.
- Rauschenbach, T. (2006): Bildung, Erziehung und Betreuung vor und neben der Schule. Konzeptionelle Grundlagen des 12. Kinder- und Jugendberichts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(Beiheft 6), 66-80.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Unter Mitarbeit von Stefan Borrmann und Ivo Züchner. Weinheim und München.
- RdEU – Rat der Europäischen Union (2006): Gemeinsamer Zwischenbericht 2006 des Rates und der Kommission über die Fortschritte im Rahmen des Arbeitsprogramms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“. Internet: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/06/st07/st07022.de06.pdf> [Stand 2007-12-12]
- REU – Rat der Europäischen Union (2013): EMPFEHLUNG DER KOMMISSION vom 20. Februar 2013. Investitionen in Kinder: Den Kreislauf der Benachteiligung durchbrechen (2013/112/EU).
- Richter, I. (2006): Recht im Bildungssystem. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Richter, R. (2011): Kindheit gestern, heute, morgen: Veränderte Rahmenbedingungen. In: Stadt Wien (Hrsg.), *Wiener Kindergesundheitsbericht*, 43-49.
- Ricken, N. (2006): Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. In: *Vierteljahresschrift für Pädagogik*, Jahrgang 82 (2006), Heft 2, 215-230.
- Riedel, B. (2007): Vater, Mutter, Krippenkind? Was Eltern erwarten. DJI-Kinderbetreuungsstudie. In: *DJI Bulletin* 80, 3/4/2007, 11 – 12.
- Rihs, N. (2016): Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder. Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Kindergarteneintritt. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Rosbach, H.-G.; Frank, A. (2008): Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. In: Thole, W.; Rosbach, H.-G.; Fölling-Albers, M.; Tippelt, R. (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre*. Opladen & Farmington Hills, 255-270.
- Sattler, E. (2006): Chancengleichheit. In: *Integration*. In Dzierzbicka, A./Schirlbauer A. (Hrsg.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement*. Wien, 59-68.
- Schmidt, T.; Smidt, W. (2014): Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (2014) 1, 132-149.
- Schüpbach, M.; v. Allmen, B. (2013): Frühkindliche Bildungsorte in und ausserhalb der Familie. In: Stamm, M; Edelmann, D. (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS:, 343-356.
- Schütz, A. (1972): Der gut informierte Bürger – Ein Versuch über die soziale Verteilung des Wissens. In: Schütz, A. (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze* (2. Aufl.). Den Haag: Nijhoff, 85–101.
- Sertl, M. (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Sinne von Basil Bernstein. In: M. Heinrich & U. Prexl-Krausz (Hrsg.), *Eigene Lernwege – Quo vadis?* Wien: Lit, 79–97.

- Seyda, S. (2009): Kindergartenbesuch und späterer Bildungserfolg: Eine bildungsökonomische Analyse anhand des Sozioökonomischen Panels. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(2), 233–251.
- Seyss-Inquart, J. (2016): *Bildung versprechen Zur Ordnung institutioneller Kindheit im politischen Sprechen*. Wien: Löcker.
- Seyss-Inquart, J. (2018): Verantwortung verschieben und Kontrolle etablieren – zur Veränderung des politischen Sprechens über frühpädagogische Institutionen. In *schulheft 169: Zur Reform des Kindergartens. Elementarpädagogische Wende oder humankapitalistische Inwertsetzung?* Studienverlag, 64-74.
- Sobczak-Filipczak, E. (2013): *Mehrsprachigkeit im Kindergarten*. Dissertation, Universität Wien.
- Spieß, C.K. (2013): Bildungsökonomische Perspektiven frühkindlicher Bildungsforschung. In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 121-130.
- Stadtrechnungshof (2013): Kontrollamt der Stadt Wien, Tätigkeitsbericht 2013/14 KA II URL: <http://www.stadtrechnungshof.wien.at/berichte/2013/lang/01-01-KA-II-10-1-13.pdf> Zugriff am 14.10.2018.
- Stamm, M. (2017): Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. In: Bank, V.; Hinz, R.; König, E. (Hrsg.): *Pädagogische Rundschau. Frühkindliche Bildung – Positionen zu einem spannungsreichen Thema*. H. 3/4/Mai – August/71. Jahrgang. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
- Stamm, M.; Edelmann, D. (2010): Bildung und Betreuung für die Jüngsten – was kann die Schweiz lernen? In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. Was kann die Schweiz lernen?* Zürich und Chur: Rüegger, 9–18.
- Stamm, M.; Edelmann, D. (2013): Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.) *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*. Springer VS: Wiesbaden, 325-342.
- Stamm, M.; Viehhauser, M. (2009): „Frühkindliche Bildung und soziale Ungleichheit“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 29.4, 403–418.
- Stecher, L. (2001): *Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa.
- Stehr, N. ; Wallner, C. (2010): *Transparenz: Einleitung*. In: Jansen, S. A.; Schröter, E.; Stehr, N. (Hrsg.): *Transparenz. Multidisziplinäre Durchsichten durch Phänomene und Theorien des Undurchsichtigen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Steinkamp, G. (1998): *Sozialstruktur und Sozialisation*. In: Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 5., neu ausgestattete Aufl.. Weinheim: Basel, 251-230.
- Stojanov, K.(2007): *Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit*. In: Wimmer, M.; Reichenbach, R.; Pongratz, L. (Hrsg.): *Gerechtigkeit und Bildung. Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 29-48.
- 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*. Weinheim und München: Juventa, 29-54.

- Struppe, U. (2013): Leitlinien der Wiener Integrations- und Diversitätspolitik. In: Perspektiven – Sprachliche Bildung im Kindergarten – Lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Spracherwerb. URL: <https://www.wien.gv.at/bildung/kindergarten/pdf/perspektiven.pdf> Zugriff am 14.10.2018.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997-2004. Effective Pre-School Education. London: University of London, Institute of Education.
- Tietze, W. (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. (2004): Bildungspläne allein sind noch keine bessere Bildung. In: Land. Brandenburg: Grundsätze elementarer Bildung. Kita-Debatte 1/2004.
- Tippelt, R.; Alkoyak-Yildiz, M; Buschle, C. (2013): Frühkindliche Bildung in Entwicklungsländern. In: Stamm, M; Edelmann, D. (Hrsg.) Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer Wiesbaden: VS, 239-258.
- UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (2006): Strong foundations. Early childhood care and education. Paris: UNESCO.
- Westle, B.; Gabriel, O.W. Hrsg. (2008): Sozialkapital. Eine Einführung. Nomos: Baden-Baden.
- Wiesner, R.; Rauschenbach, T.; Bergmann, C. (2013): Frühkindliche Bildung zwischen Politik und Recht. In: Stamm, M; Edelmann, D. (Hrsg.) Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS, 131-146.
- WKGG (2013): Wiener Kindergartengesetz. Wien.
- WKGG (2017): Entwurf zum Gesetz, mit dem das Wiener Kindergartengesetz geändert wird.
- WTBG (2017): Entwurf zum Gesetz, mit dem das Wiener Tagesbetreuungsgesetz geändert wird.

9. Anhang:

9.1. Interviewleitfaden-Tabelle

<i>Leitfaden</i>	<i>Eltern</i>	<i>Leiter_innen</i>
<i>Einstiegsfrage</i>	Können Sie sich und die Einrichtung, die Ihr Kind besucht beschreiben?	Ich würde Sie bitten mir zu Ihrem Werdegang zu erzählen. Wie kam es zur aktuellen Position?
<i>Fragen zur Kindergartenplatzsuche</i>	Können Sie mir über Ihre Erfahrungen erzählen, die Sie bei Ihrer Kindergartenplatzsuche in Wien gesammelt haben? Wie haben Sie die Platzsuche erlebt? Haben Sie sich private und/ oder städtische Einrichtungen angesehen?	Kennen Sie Erfahrungsberichte von Eltern bezüglich Kindergartenplatzsuche? Kennen Sie Erfahrungsberichte bezüglich Aufnahmeverfahren von anderen Leiter_innen? Welche Eltern fragen bei Ihnen an? (aus der Umgebung, alleinerziehend, etc.)
<i>Fragen zu den Kriterien</i>	Worauf haben Sie geachtet was war Ihnen wichtig (Angebot/Nähe zum Wohnort/kleine Gruppe etc.)? Haben Erfahrungsberichte von ihrem Umkreis Sie bei Ihrer Wahl beeinflusst? (Empfehlungen durch Dritte) Gab es eine Warteliste? (Transparenz der ((Nicht-)Aufnahme) Welche Aufgaben hat der Kindergarten für Sie?	Können Sie mir zum Aufnahmeverfahren erzählen? Gibt es bestimmte Kriterien weshalb Kinder auf- oder nichtaufgenommen werden? (Geschwisterkinder, vorrangige Platzvergabe) Welche Leute lehnen Sie ab? Haben Sie eine Warteliste? Nach welchen Kriterien werden Gruppen zusammengestellt? (z.B. gleichviele Mädchen/Buben) Gibt es Zuweisungen vom Verein? Oder Vorgaben bezüglich Gruppenzusammenstellung vom Verein? Wissen Sie wie die Aufnahme/ Platzvergabe in städtischen und anderen Einrichtungen läuft? (Einheitliche Regelung)
<i>Fragen zur Institution</i>	Wie gefällt es euch in der gewählten Einrichtung? Wie schaut der Betreuungsschlüssel aus? Gibt es eine spezielle Zielgruppe? (Kriterien auf Institutionsebene: Berufstätigkeit der Eltern, Alters-mischung, Geschlechtermischung, Passung zur Institution etc.)	Können Sie mir über Ihre Einrichtung erzählen? (Räumlichkeiten, Verein, Personal etc.)

9.2. Informationsbrief zur Durchführung qualitativer Interviews

Sehr geehrte Damen und Herren,

am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien befassen wir, ein Forschungsteam mehrerer Studentinnen unter der Leitung von Prof. Henning Schluß und Mag. Christian Andersen, uns mit dem Bereich der Elementarpädagogik in Wien. Im Zuge dieser Auseinandersetzung versuchen wir unterschiedliche Perspektiven aus diesem Bereich einzufangen. Daher wäre es schön, wenn Sie sich zu einem Interview mit Nazime Öztürk bereit erklären könnten. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche Einwilligung, dass das Interview gespeichert und ausgewertet werden darf. Als Grundlage für Ihre Entscheidung geben wir Ihnen im Folgenden einige Informationen: Die Durchführung der Interviews erfolgt auf der gesetzlichen Grundlage des Datenschutzes. Die Interviewerin unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Interviews werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Wir sichern Ihnen folgendes Verfahren zu, damit ihre Angaben nicht mit ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Wir gehen sorgfältig mit dem Erzählten um. Das Interview wird auf einem digitalen Recorder aufgenommen und anschließend abgeschrieben. Nach dem Abschluss der Forschungsarbeit wird die Tonaufnahme gelöscht. Falls Sie es wünschen, erhalten Sie eine Kopie der Tonaufzeichnung.
- In der Abschrift werden alle persönlichen Daten anonymisiert, d.h. Alle Personen- und Ortsnamen und ggf. weitere Angaben wie Altersangaben, Angaben zu Institutionen oder Jahreszahlen werden verändert.
- Ihre Kontaktdaten (Name, ggf. E-Mail Adresse) und die von Ihnen unterschriebene Einwilligung in die Aufnahme und Auswertung des Interviews wird verschlüsselt und getrennt von der anonymisierten Interviewabschrift (Transkript) in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten, nicht öffentlich zugänglichen Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind.
- Das Interviewtranskript wird datenschutzgemäß aufbewahrt. Es wird nicht als Ganzes veröffentlicht und ist nur im Rahmen von Projekten in Forschung und Lehre für die Auswertung zugänglich. Die daran beteiligten Mitarbeiterinnen unterliegen der Schweigepflicht und behandeln Informationen, die sie den Interviews entnehmen, streng vertraulich.
- Im Fall einer Veröffentlichung der Forschungsergebnisse (z.B. im Rahmen einer

wissenschaftlichen Abschlussarbeit oder Publikation) werden Zitate aus dem anonymisierten Transkript verwendet, so dass nicht erkennbar ist, von wem sie stammen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass Sie noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Ihnen keine Nachteile entstehen, wenn Sie sich nicht an der Forschung beteiligen.

Wir hoffen, dass Sie Vertrauen haben und wir mit Ihrem Interviewtranskript arbeiten dürfen.

Im Namen des Forschungsteams bedanke ich mich für ihre Mitarbeit. Sie leisten einen wichtigen Beitrag zu der Erstellung der Abschlussarbeiten und unterstützen die bildungswissenschaftliche Forschung

9.3. Abstracts

ABSTRAKT

Die vorliegende Arbeit untersucht den Zugang zu elementaren Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in Wien. Die rechtlichen Rahmenbedingungen des Zugangs werden als explizite Kriterien der Aufnahme in elementarpädagogische Einrichtungen verstanden und herausgearbeitet. Implizite Kriterien zur Vergabe von Kindergartenplätzen bilden sich in Aushandlungsprozessen zwischen Eltern und pädagogischen Leitungspersonen und werden durch die Erzählungen der Interviewpartner_innen generiert. Die Annäherung an die aufgegriffene Forschungsfrage erfolgt empirisch mit offenen Expert_inneninterviews nach Meuser und Nagel (1991) und kommt zu der Schlussfolgerung, dass Zugangsprozesse zu Institutionen der FBBE in Wien als besonders spannungsreich bezeichnet werden können. Eine fehlende Transparenz in der Platzvergabe seitens der pädagogischen Leiter_innen, „Freunderlwirtschaft“ als wirkungsvoller Platzsicherungsfaktor, das Kriterium der familiären „Passung“ in die jeweilige Institution, und die positive Wirkung des Sozialkapitals in Aushandlungsbeziehungen zwischen Eltern und Zugangswächter_innen, kann als transparentes Wissen im Feld interpretiert werden.

ABSTRACT

This thesis investigates the access to institutions of early childhood education and care (ECCE) in Vienna. The legal framework of access is defined and elaborated as explicit criteria of admission in institutions of ECCE. However, interviews with individuals affected have revealed that implicit criteria of access to certain kindergartens arise in the form of negotiations between parents and the directors of educational institutes, who are known to be gatekeepers. Those interviews are based on the expert-interviews-method from Meuser and

Nagel (1991) explain that the processes of access to institutions of ECCE can be characterised as suspenseful. Lack of transparency in the allocation process caused by the institutions themselves, implicit criteria, i.e. the familial adaptation to respective institutions, or a positive impact of social capital in negotiation between parents and gatekeepers, can be observed as transparent knowledge in this area.