



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Kinderfreunde und die Erzdiözese Wien“

Vergleichende Analyse zweier Kindergartenträger und zweier Konzepte unter
Einbeziehung der Vorstellung von Kindheit und vom Menschenbild in der Zeit der
ersten und zweiten Republik Österreichs.

Verfasserin
Adriane Moser

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im April 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Stefan Hopmann

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere,

- dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im April 2012

Adriane Moser

**„Es ist nicht genug zu wissen, man muss auch anwenden.
Es ist nicht genug zu wollen, man muss auch tun.“**

Johann Wolfgang von Goethe

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungen.....	6
1. Einführung in das Thema.....	7
1.1 Ausweisung der Forschungsfrage und methodisches Vorgehen.....	8
2. Bedeutung des Bildungsbegriffes im Humanismus.....	10
2.1. Was heißt Bildung und Lernen im Kindergarten.....	15
2.2. Die Familie als erste und wichtigste Bildungswelt	25
3. Der Kindergarten als spezifische Bildungs- und Lernwerkstätte.....	32
3.1. Grundlagen des Erziehungs- und Bildungsplanes	34
3.2. Bildungsbereiche im Kindergarten.....	41
3.3. Die Bedeutung des „Spiels“	54
4. Die katholische Kirche / Erzdiözese	60
4.1. Gründung der katholischen Kirche / Erzdiözese	60
4.2. Lage in der ersten Republik (1918-1938)	63
4.3. Lage in der zweiten Republik (1945-jetzt).....	65
5. Österreichische Kinderfreunde	73
5.1. Gründung der Kinderfreunde	73
5.2. Lage in der ersten Republik (1918-1938)	76
5.3. Lage in der zweiten Republik (1945-jetzt).....	80
6. Gegenüberstellung beider Träger	84
7. Der Kindergarten heute.....	100
7.1. Das Berufsbild von KindergartenpädagogInnen	100
7.2. Gegenwärtige Herausforderungen	103
7.3. Gesetzliche Bestimmungen in Österreich.....	106
8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung	108
Literaturverzeichnis	113
Abstract – Deutsch	123
Abstract – English	125
Curriculum Vitae	127

Abkürzungen

BP-NÖ	Bildungsplan für Kindergärten in Niederösterreich
BRP	Bildungsrahmenplan Österreich (allgemeingeltend)
bzw.	beziehungsweise
CaSa	Caritas der Erzdiözese Wien und Sankt Anna Hilfe
CS	Caritas Socialis
DAW	Diözesanarchiv Wien
ebd.	ebenda
ED	Erzdiözese
etc.	et cetera
o.S.	ohne Seitenangabe
o.J.	ohne Jahresangabe
ÖVP	Österreichische Volkspartei
S.	Seite
SCHOG	Schulorganisationsgesetz
SPÖ	Sozialdemokratische Partei Österreich
u.a.	und andere
uvm.	und vieles mehr
usw.	und so weiter
vgl.	vergleiche
zB.	zum Beispiel
zit.n.	zitiert nach

1. Einführung in das Thema

In der vorliegenden Arbeit gehe ich näher auf den im Humanismus wichtigen und überaus bedeutenden Begriff der „Bildung“ ein. Im weiteren Verlauf wird auf die Bildung und das Lernen in der Institution des Kindergartens ein besonderes Augenmerk gelegt, wobei auch der Stellenwert der Familie einen entscheidenden Einfluss auf die Kindheit hat. Dabei ist es erforderlich, wichtige Begriffe voneinander abzugrenzen und zu definieren. Mein Forschungsinteresse gilt dem Vergleich der Strukturierung und Konzeption privater und konfessioneller Kinderträgerschaften in Wien in der Zeitspanne der ersten und zweiten Republik Österreichs. Bildung in der Institution Kindergarten und in anderen elementaren Bildungseinrichtungen beeinflusst die gesamte Persönlichkeit des Kindes und soll deshalb eine ganzheitliche Förderung des Kindes durch vielfältige und umfassende Angebote des Spielens, des Arbeitens, des Gestaltens und des sozialen Lernens zum Inhalt haben. Der Kindergarten hat die Aufgabe, eine für das Kind vertraute Lebenswelt herzustellen. Er muss für die Familie verlässliche Dienstleistungen erbringen und sich auf die wechselnden Lebensbedingungen und Erwartungen von Familien und Kindern einstellen. Im Kindergarten sollte es reflektierte sozialräumliche und pädagogische Angebote geben, die einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung des gesellschaftlichen Umgangs mit der Kindheit leisten können. Der Kindergarten sollte das Angebot im Interesse einer Gesellschaft orientieren, den Kindern eigene, gegenüber der Schule unterschiedliche Lernorte zur Verfügung stellen. Kinder lernen von Geburt an unter den Gegebenheiten von emotional attraktiven und stabilen Beziehungen, im Zusammensein mit Gleichaltrigen und in einer anregungsreichen Umgebung. Dabei ist es unerlässlich, den Kindern geeignete soziale und kulturelle Welten zu bieten oder ihnen den Zugang zu diesen zu eröffnen. Kindergärten müssen dahingehend besser ausgestattet werden und benötigen entsprechend qualifiziertes Fachpersonal. In den letzten Jahren haben sich die Lebensbedingungen von Kindern geändert und die Anforderungen an das Fachpersonal sind gestiegen und wurden erweitert. An den Beginn meiner Erläuterungen stelle ich die Bedeutung der Familie als erste und wichtigste Bildungswelt, im Anschluss daran wird auf den Stellenwert des Kindergartens als Bildungswelt der Kinder näher Bezug genommen. Das

Rollenverständnis und das Berufsbild der KindergartenpädagogInnen in der pluralistischen Zeit und die gegenwärtigen Herausforderungen, die an sie gestellt werden, bieten in der vorliegenden Arbeit die Möglichkeit zur Auseinandersetzung. Mit der Abhandlung der gesetzlichen Bestimmungen des Kindergartens wird die Thematik abgerundet.

1.1. Ausweisung der Forschungsfrage und methodisches Vorgehen

Diese wissenschaftliche Arbeit besteht aus einem rein theoretischen Teil. Anhand von ausreichender Literatur und anhand von Nachweisen wird hierbei versucht, sowohl die Forschungsfrage als auch weiterführende Fragestellungen zu bearbeiten. Diese vorliegende Arbeit soll einen hermeneutisch-deskriptiven Beitrag zur vergleichenden Analyse zweier Kinderbetreuungseinrichtungen im Elementarbereich in der ersten und zweiten Republik leisten. Der Vergleich hinsichtlich der in dieser Arbeit gewählten Kindergartenträger soll sowohl die Unterschiede, als auch die Gemeinsamkeiten verdeutlichen. Diese historisch-vergleichende Arbeit leistet einen neuen Beitrag, der bisher noch keine Beachtung in dieser Vergleichsform fand. Der Literaturbericht stellt eine interessante Herausforderung dar, um die gefragten Aspekte, Konzepte und Vergleiche anhand vorhandener Literatur und Nachweise herauszuarbeiten. Dabei wird auch die Bildungsinstitution Kindergarten nicht außen vor gelassen, die Bildungsbereiche im Kindergarten und das frühkindliche Lernen werden näher beschrieben. Zum Abschluss werden die unterschiedlich herausgefilterten Konzepte und Leitbilder der Kindergartenträgerschaften, sofern welche vorhanden sind, aufgezeigt und näher vorgestellt. Wie bereits erwähnt, wird zur Beantwortung der Forschungsfrage Literatur herangezogen, die den Vergleich der Geschichte der katholischen Kindergärten und der Österreichischen Kinderfreunde ermöglicht. Welche Werke und Dokumente gibt es zu diesem ausgewählten Thema, welche Sichtweisen und Annahmen stehen einander gegenüber und welche Ideologien der jeweiligen Vertreter lassen sich auffinden? Im Rahmen dieser Diplomarbeit arbeite ich aus Publikationen führender Vertreter zentrale Grundannahmen der jeweiligen Ansätze heraus. Es wird hierbei von der Annahme ausgegangen, dass die Paradigmen der jeweiligen Konzepte Gemeinsamkeiten, Gegensätze aber auch Elemente, die einander nicht

ausschließen, enthalten. Durch das systematische Herausarbeiten der Grundannahmen sollen diese Gemeinsamkeiten sowie Gegensätze aufgezeigt werden. Überdies werden Paradigmen, die in einem Konzept vorkommen und in anderen Konzepten nicht ausgeschlossen werden, aufgezeigt. Das Ziel der Arbeit ist des Weiteren eine Gegenüberstellung der leitenden Grundannahmen. In der Diplomarbeit selbst erscheint eine Art Nacherzählung bzw. Übersicht über die Analyse und deren Ergebnisse. Die herausgearbeiteten Paradigmen werden dabei verglichen, sowie einander gegenübergestellt. Durch diese Vergleiche und Gegenüberstellungen können die Hauptfragen der Diplomarbeit beantwortet und die noch aufzustellenden Thesen verifiziert bzw. falsifiziert werden.

Durch die zunehmend geänderten Lebensbedingungen von Kindern und die damit verbundenen Anforderungen, die auch die Arbeit im Kindergarten betreffen, ergibt sich folgende Forschungsfrage: „Wie sieht die Strukturierung der jeweiligen Kindergartenanbieter im Konkreten aus, welche Vorstellung von Kindheit und welches Menschenbild haben die Träger in Zeiten der ersten bis zur zweiten Republik in Österreich zum Vorbild?“

Im Rahmen dieser Forschungsfrage sollen folgende Punkte miteinbezogen werden: Der Kindergarten im Wandel der Zeit, von der Bewahranstalt zur Bildungseinrichtung und spezifischen Lernwerkstätte. Was sind die Grundlagen der Kindergartenpädagogik in Österreich und im deutschsprachigen Raum? Was heißt Bildung und Lernen im Kindergarten? Was sind die Ziele, Ideologien und Wunschvorstellungen in der Kindergartenarbeit und welche Bildungsbereiche gibt es? Lässt sich beobachten, dass sich das Thema des Kindergartens verändert hat-wenn ja, wie? Was sind die Vorbilder der jeweiligen Vertreter der Republiken?

2. Bedeutung des Bildungsbegriffes im Humanismus

Da das Zeitalter des Humanismus prägend für den Begriff der Menschenbildung war, eignet sich dieses Kapitel gut, um einen Bezug zur Menschenbildung in der ersten und zweiten Republik herzustellen. Da der Humanismus eine Epoche war, die sich weit vor der ersten und zweiten Republik Österreichs ereignete, versuche ich dennoch einen Bezug zur Bildung des Menschen in dem Maße herzustellen, wie es in dieser vom Krieg und Zerstörung gezeichneten Welt genauer aussah, beziehungsweise gibt es denn vorhandenes Material, welches auf das Menschenbild und das Bildungsverständnis näher Bezug nimmt? Um diese Thematik behandeln zu können, gilt es, vorerst näher auf den Begriff „Humanismus“ einzugehen, ihn zu beschreiben und zu definieren, daher soll zunächst im Folgenden und dem besseren Verständnis entsprechend auf die unterschiedlichen Bedeutungen dieses Begriffes „Humanismus“ eingegangen werden.

Humanismus wird wie eingangs erwähnt als eine Bewegung verstanden, die sich anhand von Keller und Novak (1993) folgendermaßen definieren und beschreiben lässt:

„Mit diesem weitgreifenden, unpräzisen Ausdruck wird meistens eine geistesgeschichtliche Epoche (15. Jh. und 17., 18. Jh.) oder eine Bildungsbewegung gekennzeichnet, die von der Idee getragen wurde, daß die menschenwürdige Lebensgestaltung, Persönlichkeitsentfaltung und Bildung des Menschen durch den Umgang mit der Antike (griechisch-römische Kultur) bewirkt werden und sich nach dem Vorbild der griechisch-römischen Antike auszurichten haben“ (Keller/Novak 1993, S.185).

Durch diese Beschreibung und Definition wird deutlich, dass die Persönlichkeitsentfaltung und Bildung des Menschen durch den Umgang mit der griechisch-römischen Kultur bewirkt wird. Im Humanismus sollte diese Kultur als Vorbild gesehen werden, die es den Menschen ermöglicht sich zu bilden.

Anders als die vorherige Beschreibung und Definition des Humanismus, die als einführende Erläuterung zu wenig über dessen genaue Bedeutung aussagt, hat Erhard Wiersing (2001), der mit seinem Werk „Humanismus und Menschenbildung“ auf die Geschichte, Gegenwart und Zukunft des Bildungsbegriffs im Zeitalter des Humanismus näher Bezug nimmt, insgesamt fünf Bedeutungen zum Begriff „Humanismus“ herausgefiltert:

1. „mit der Orientierung an der Kultur der Antike,
2. mit der aktiv ausgeübten (Mit-) Menschlichkeit (Humanität),
3. mit der Betonung der besonderen Würde des Menschen als Menschen,
4. mit der in der Natur des Menschen begründeten Möglichkeit, die eigene Existenz bewusst zu deuten, und schließlich
5. mit humanistischer Bildung als der Bildung des Menschen zu diesen seinen ‚besseren Möglichkeiten‘ im Medium der Tradition und Transformation der antiken Kultur“ (Wiersing 2001, S.21).

Alle Humanismen, die es in Europa gab, orientierten sich an der Antike der römischen sowie der griechischen Kultur und sahen die menschliche Bildung, also die „Menschenbildung“ als Hauptaugenmerk und Vorbild. Wiersing (2001) beschreibt den Begriff Humanismus folgendermaßen kurz und prägnant und weist gleichzeitig auf die vielfache Verwendung des Begriffes hin:

„Humanismus ist heute ein vielschichtiger Begriff. Vor Missverständnissen bei seinem Gebrauch kann man sich deshalb oft nur durch Zusätze und Ersatzbegriffe schützen“ (ebd. S.19).

Mit Humanismus ist nach traditionellem Verständnis und vereinfacht ausgedrückt die Menschenbildung gemeint. Auch Wiersing (2001) ist der Auffassung, dass die auf Deutschland bezogene humanistische Bildung geradezu als Inbegriff der Menschenbildung in ihrer höchsten Form gegolten hat (vgl. ebd. S.15).

Fuhrmann (2002) weißt in seinem Werk „Bildung. Europas kulturelle Identität“ auf zwei Ereignisse hin, die für die Bestrebungen der Humanisten überaus förderlich waren: der Fall von Konstantinopel im Jahre 1453 und die Erfindung des Buchdrucks. Durch den Fall von Konstantinopel gelangten viele griechische Handschriften und Gelehrte in den Westen. Durch die Erfindung des Buchdrucks gelang den Humanisten die große Verbreitung ihrer Werke und Ideen auf die ganze gelehrte Welt (vgl. Fuhrmann 2002, S.20). Nach Fuhrmann (2002) waren die Humanisten „sowohl Gelehrte als auch Schriftsteller und Dichter, und so richteten sie ihr Hauptaugenmerk auf die Erneuerung der lateinischen Sprache und Literatur“ (ebd. S.21). Die Humanisten „erhoben den Wortschatz und die Ausdrucksweise der antiken Autoren, insbesondere Ciceros, zur allgemeinen Richtschnur ihres Sprachgebrauchs“ (ebd. S.21). Das Wirken der Humanisten war so fruchtbar, dass

sie in anderthalb Jahrhunderten eine Literatur hervorbrachten, die nahezu alle Gattungen der Antike wieder ins Leben rief (vgl. ebd. S.21).

Das Ziel der allgemeinen Menschenbildung war es, die Kräfte des Geistes zu stärken, zu erläutern und zu regeln. Nach der humanistischen Idee handelt der Mensch zum Zweck seiner selbst. Auch bei Wiersing (2001) lässt sich diese Zielvorstellung des Humanismus klar formulieren, er schreibt: „In den beiden großen europäischen Humanismen war das Ziel der studia humanitatis (...) die zur Bildung der eigenen Person (...) durch ‚Erudition‘ zu zivilisieren, zu verfeinern und zu kultivieren“ (Wiersing 2001, S.23).

Wiersing (2001) stellt den europäischen Humanismus- im Singular- „als eine immer wieder aufgenommene an der Antike und an ihrer europäischen Rezeption orientierte Bewegung dar, die (...) dem Menschen im Seinsganzen eine ausgezeichnete Stellung einräumt, ihm eine personale Bildbarkeit zuspricht und sich existentiell in bestimmten Formen der (Mit-) Menschlichkeit und der Selbstreflexion artikuliert“ (ebd. S.23f).

Nachdem nun einleitend näher auf das Zeitalter des Humanismus eingegangen wurde, stellt sich die Frage, wie der Bildungsbegriff entsprechend in humanistischer Betrachtungsweise definiert wurde. Der Bildungsbegriff ist ein langer und traditioneller Begriff, der sich im Laufe der Geschichte sehr weit entwickelt und ausgeformt hat. Würde man den Begriff Bildung mit dem früher verwendeten Begriff Bildung vergleichen, so würde man feststellen, dass sich das Verständnis von Bildung stark verändert und ausgereift hat.

Der Begriff Bildung hat wie eben erwähnt eine sehr lange Geschichte, er entstammt der Philosophie und der Theologie. Dazu wird nun einleitend auf die älteren und tieferen Wurzeln des Bildungsbegriffes Bezug genommen. Da die geschichtlichen Wurzeln und die nähere Ausführung des Bildungsbegriffs den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen würden, werden nicht die vielfältigen Bildungstheorien vorgestellt, sondern der Bezug zwischen Humanismus und dem Zeitalter der ersten und zweiten Republik näher hergestellt.

Bildung lässt sich in einigen Sprachen nur schwer übertragen und übersetzen, es ist ebenso überaus schwierig eine gehaltvolle Definition zu finden, die der Verwendung dieses Begriffes gerecht werden würde (vgl. Fraas 2000, S.11). Nach Fraas (2000) steht der Bildungsbegriff in einer Wechselbeziehung zum Bild des Menschen. Bevor

man nach Bildung fragt, gilt es, nach der Semantik zu fragen (vgl. ebd. S.13). Der Bildungsbegriff wird im Neuhumanismus als „Bildung für alle“ verstanden, es geht um Selbstbestimmung und das Allgemeine. Hierbei wird Selbstbestimmung mit allgemeiner Bildung in Verbindung gesetzt. In der Zeit des Neuhumanismus wird der Bildungsbegriff für alle als selbstverständlich angesehen, er dient schließlich dazu, seine Seele zu formen und ist mit einem innerlichen Prozess zu vergleichen (vgl. ebd. S.72,74). Der Mensch soll seine Verstandeskräfte entfalten und seine individuelle Gestalt ausformen. „Das Ziel ist die innere Harmonie oder Schönheit, zugleich im harmonischen Verhältnis mit Welt und Gemeinschaft“ (ebd. S.74).

Wilhelm von Humboldt gilt als sogenannter Repräsentant des Neuhumanismus, er setzte sich für die Wirklichkeit der Menschenbildung ein und reformierte neben der Elementarschule auch das Gymnasium. Humboldt hat in kurzer Zeit ein dreigestuftes Bildungswesen, bestehend aus Elementarschule, Gymnasium und Universität zur allgemeinen Norm erhoben (vgl. Wiersing 2001, S.30). Humboldt will keine Einseitigkeit in der Bildung bezwecken, sondern beabsichtigt, dass der Mensch sich zu seinem Selbstzweck allseitig bilden und formen lässt. Die Theorie von Humboldt ist schlicht reflexiv und zum Selbstzweckes Willen, das beabsichtigte Ziel liegt innerhalb der Verbesserung des Geistes.

Der Bildungsbegriff, der christlich-theologisch geprägt ist, geht zurück auf Meister Eckhart, einen Vertreter der dominikanischen Mystik. Eckhart ist der Ansicht, dass die Gottebenbildlichkeit durch die zunehmende Entfremdung des Menschen von Gott gekennzeichnet ist. Der Mensch muss dieser Entfremdung entgegenwirken, indem er sich von der Welt entfremdet und den genau entgegengesetzten Weg einschlägt (vgl. Fraas 2000, S.44). „Bildung hat es also im weitesten Sinn mit der Überwindung von Entfremdung, mit der Einheit von Besonderheit und Allgemeinheit oder Totalität zu tun, mit der Kommunikation des Menschen mit seinem Ursprungszusammenhang bzw. Konstitutionsgrund, den die Religion ‚Gott‘ nennt“ (Fraas 2000, S.45). Bildung ist bei Eckhart kein pädagogischer Begriff, sondern ein theologischer Begriff. Der Bildungsprozess ist ein innerlicher Prozess, der durch die daraus resultierende und beabsichtigte Gottebenbildlichkeit des Menschen bestimmt ist (vgl. ebd. S.48). Martin Luther ist der Annahme, dass Bildung kein pädagogischer, aber ein pädagogisch wirksamer Begriff ist, der dem geistlichen Regiment angehört (vgl. ebd. S.53).

Um nun einen Bezug zur Thematik der vorliegenden Diplomarbeit herzustellen, wird in weiterer Folge auf die Vorstellungen der Kindergartenerhalter, deren Parteizugehörigkeit und die prägenden PolitikerInnen und PädagogInnen der ersten und zweiten Republik eingegangen.

In der Zeit der ersten und zweiten Republik Österreichs waren vor allem zwei Parteien stark präsent, einerseits die Sozialdemokratische Arbeiterpartei, die vor allem in der Bildungspolitik eine wichtige Stellung einnahm und andererseits die christlichsoziale Partei, die vorwiegend an der Regierungsarbeit beteiligt war (vgl. Engelbrecht 1988, S.14f.). Die Sozialdemokraten, die den Kinderfreunden zugehörig waren, waren eine Art „Klassenpartei“, die sich zur Demokratie bekannte und durch das marxistische Denken für die Trennung von Kirche und Staat aussprach (vgl. Engelbrecht 1988, S.14). Im Bereich des Schulwesens sprach sich vor allem Otto Glöckel für Reformziele der sozialistischen Partei aus, deren Interesse dem Gemeinwohl und der öffentlichen Schul- und Bildungspolitik gegolten hatte. Vorwiegend ging es der sozialdemokratischen Partei um die Ausweitung der Bildungsangebote, um eine Einheitsschule und um die einheitliche Ausbildung an Ausbildungsstätten (vgl. ebd. S.14f.). Zu den bedeutendsten sozialistischen Pädagogen der ersten Republik gehörten Max Adler, Otto Neurath und Otto Felix Kanitz. Alle diese drei Denker entwickelten theoretische Entwürfe über die sozialistische Erziehung und dabei gingen sie allesamt einer eklektischen Vorgangsweise nach (vgl. ebd. S.57).

Die christlichsoziale Partei hingegen, die sich zur Erzdiözese bekannte, hatte die konfessionelle Schule und deren Integration des Religionsunterrichts zum Ziel. Das Bildungsprogramm variierte durch die Führungskräfte zu oft, da es immer wieder zu den unterschiedlichsten Gruppierungen innerhalb der Partei kam. Die Grundsätze des Christentums waren das Hauptaugenmerk der christlichsozialen Partei, sie verstand sich als Weltanschauungspartei, es ging dabei hauptsächlich um die Zusammenarbeit von Staat und Kirche, auch die Familie wurde aufgewertet. Auch die Bekennung zum Privateigentum gehörte zu den Interessen der christlichsozialen Partei, dabei waren die Forderungen im Schulwesen meist allgemein formuliert (vgl. ebd. S.15). Eine der Forderungen der Christlichsozialen war die „religiös-sittliche Erziehung in Haus und Schule“ (ebd. S.15). Die katholische Kirche stand den Bildungsreformen jedoch nicht ablehnend gegenüber, im Vordergrund stand dabei

immer, dass die katholischen Kinder ein Recht auf eine katholische Erziehung haben (vgl. ebd. S.91).

Man kann zusammenfassend feststellen, dass bei den jeweiligen, parteizugehörigen Kindertenträgern die Bildung einen großen Stellenwert hatte. Das einzige Merkmal, welches sich aufzeigen lässt, ist die religiöse Erziehung und der Religionsunterricht, der bei der Erzdiözese und den Christlichsozialen vorrangig in der allgemeinen Erziehungs- und Bildungsabsicht stand. Dabei trennte man vor allem die Kirche nicht vom Staat. Ebenso widmete sich die katholische Kirche in der ersten Republik und vor allem aufgrund der Vorstellungen des Sozialdemokraten Otto Glöckels, wieder dem Gedanken, die konfessionelle Schule wieder einzuführen (vgl. ebd. S.90f.). Die Sozialdemokraten sprachen sich bewusst gegen die Vorstellungen der Christlichsozialen aus und wollten dabei die Einflussmöglichkeit der katholischen Kirche auf den Staat verhindern, was ihnen auch gelang. Otto Glöckel sprach sich auch im Jahre 1922 gegen das Schulgebet aus, was natürlich bei der Gegenpartei nicht sehr positiv aufgenommen wurde (vgl. ebd. S.90f.). Bei den Kinderfreunden war die Beschäftigung innerhalb der Gruppen- und Spielrunden, zu denen man sich in der Freizeit traf, von Bedeutung. Sie legten sehr großen Wert auf Werte und setzten sich für die gleichen Bildungschancen aller Kinder ein, vor allem für die, die aus dem Kreise der Arbeiterfamilien stammten.

2.1. Was heißt Bildung und Lernen im Kindergarten

Da der Kindergarten in den letzten Jahren einen enormen Aufschwung erlebte und er mit steigender Anerkennung umrahmt wird, stellen das Lernen und die Bildung einen immer wichtiger werdenden Faktor in der elementaren Frühpädagogik dar.

In der Zeit der ersten und zweiten Republik spielte das Lernen sowohl bei den katholischen Kindergärten als auch bei den Kinderfreunden eine entscheidende Rolle, vor allem aber gab es in den Nachkriegsjahren nur wenige Kindergärten (vgl. Engelbrecht 1988, S.276). In den vom Krieg geprägten Jahren hatte man für die eigenen Kinder nur wenig Zeit, man gab sie in die Kinderbewahrstätten, denn viele der Kindergärten mussten aufgrund der misslichen finanziellen Lage der Erhalter schließen (vgl. Engelbrecht 1988, S.152). Im weiteren Verlauf wird auf den

Bildungsbegriff und seine Definitionen in Bezug auf den Kindergarten eingegangen, im Anschluss daran bietet das Lernen die Möglichkeit zur Auseinandersetzung. In diesem Kapitel wird hauptsächlich auf die zweite Republik bzw. auf die allgemeine derzeitige Situation eingegangen.

Vom Beginn unseres Lebens bis zum Ende sind wir alle Lernende. Vor allem bei Kindern im Kindergartenalter findet ein permanenter Lernprozess statt. Erfahrungen, die man mit den Mitmenschen und der Umwelt, die einen umgibt, macht, bewirken eine Verhaltensänderung, ein Prozess, den man „Lernen“ nennt (vgl. Niederle 2000, S.29). „Alle Bildungsprozesse im Kleinkindalter müssen die Eigenart des Kindes in dieser Lebensphase berücksichtigen“ (Niederle 2000, S.31). Jede Phase im Leben hat ihren Sinn in sich selbst, deshalb gilt es, diese Eigenarten zu berücksichtigen und auch auszuschöpfen, denn auf dem Erlebten kann die darauffolgende Lebensphase beruhen und aufbauen (vgl. ebd. S.31). Im Kindergarten wird Wissen nicht „gelehrt“ sondern durch Selbsttätigkeit erworben. Das Kleinkind lernt höchst aktiv, es ist nahezu ununterbrochen mit dem Erforschen, Entdecken, Nach- und Neugestalten sowie dem Produzieren und Umsetzen von originellen Einfällen beschäftigt (vgl. Niederle 2000, S.33).

Schäfer (2003a) beschreibt den Begriff Bildung folgendermaßen: „Bildung wird als Begriff benutzt, der eine bestimmte Qualität von Lernprozessen beschreibt“ (Schäfer 2003a, S.15). Daraus ergibt sich nach der Auffassung Schäfers, dass das Lernen an sich die Hauptkategorie in der Bildung ist und deshalb Bildung und Lernen immer nur gemeinsam funktionieren und voneinander abhängen. Man kann diese beiden Begriffe schwer trennen, da sie sich einander auf eine Art und Weise bedingen. In diesem Zusammenhang von Bildung und Lernen im Kindergarten, hat Schäfer (2003a, S.30-42) insgesamt fünfzehn Thesen zur frühkindlichen Bildung formuliert, die folgendermaßen zusammengefasst sind:

1. „Der Elementarbereich ist ein eigener Bildungsbereich“:

Die Aufgabe des vorschulischen Bildungsbereichs lässt sich als Unterstützung von kindlichen Bildungsprozessen unter Einbeziehung der Familie definieren. Der kindliche Bildungsprozess beginnt mit der Geburt, dieser braucht eine eigene Zeitspanne, um diese Aufgabe als öffentliche Aufgabe bewältigen zu können. Es ist

unerlässlich, dass die Arbeit für den Zeitraum der frühen Kindheit verbessert und professionalisiert wird (vgl. Schäfer 2003a, S.30).

2. „Orientierung am kindlichen Bildungsbedarf“:

Um die Erziehung und Bildung für Kinder zwischen einem und sechs Jahren zu verbessern, soll man sich nicht an Erwartungen der Erwachsenenwelt richten, sondern sich an dem spezifischen Bildungsbedarf der Kinder orientieren. Die frühkindliche Bildung muss sich zu allererst am Kind und dessen Tätigkeit orientieren (vgl. ebd. S.30).

3. „Frühkindliche Bildung ist in erster Linie Selbst-Bildung im sozialen Kontext“:

Kinder entwickeln aus ihren Erfahrungen heraus Strukturen, mit denen sie die Welt erfassen und dabei von grundlegenden, einfachen Verhaltens- und Verarbeitungsmustern ausgehen. Frühkindliche Bildung kann man in erster Linie als Selbst-Bildung bezeichnen. Zu den wichtigsten Erfahrungen zählt die Erfahrung und deren Bedeutung die sie hat, was sie erleben oder erfahren. Dies kann nur innerhalb eines sozialen Austausches erfahren werden und anhand ihrer Lebenszusammenhänge lassen sich Erfahrungen gewinnen (vgl. ebd. S.31).

4. „Auch kleine Kinder erleben Sinn und Bedeutung“:

Das Kind beschäftigt sich mit etwas oder tut etwas, weil es ihm etwas bedeutet, wenn es nicht so ist und es sich langweilt, bedeutet es ihm nichts. Dieser Bedeutungshorizont ist erst einmal subjektiv, es ist dem Kind egal, ob es für andere Menschen wichtig ist oder nicht, bedeutsam ist ihm, dass es selbst Interesse und Gefallen daran findet. Wenn das Kind etwas tut, erfährt es, wie seine Umwelt das einschätzt, was es tut und so merkt es, dass es ein Wechselspiel gibt zwischen der Meinung der Erwachsenen und der eigenen Meinung (vgl. ebd. S.31f.).

5. „Frühkindliche Bildung ist komplex“:

Wenn wir Kinder in Kompetenzen aufteilen, seien es sinnliche, soziale, kognitive, emotionale oder moralische, so sind wir uns nicht bewusst, dass diese Alltagserfahrungen nicht nach Kompetenzbereichen geordnet vorliegen. Man muss selbst herausfinden, welche Fähigkeiten man einsetzen kann, um Lösungen für alltägliche Aufgaben zu finden (vgl. ebd. S.32). „Der Prozess des Filterns, Wählens, Konzentrierens, Hervorhebens, Präzisierens, der der Wahrnehmung ihre besondere, subjektive Gestalt gibt, rückt dann in den Brennpunkt der Unterstützung von Bildungsprozessen“ (ebd. S.33).

6. „Frühkindliche Bildung ist zunächst ästhetische Bildung“:

Die „Frühkindliche Bildung ist auf die eigenen Wahrnehmungen des Kindes angewiesen. Die Wahrnehmungsforschung konfrontiert uns mit basalen biologischen und kulturell verfeinerten Mustern, die wie selbstverständlich in unsere Wahrnehmung eingebaut sind oder im Laufe der Sozialisation eingebaut werden, zum Beispiel unsere Vorliebe für Gesichter, Figur-Grundverhältnisse, Größenkonstanten, Farb- und Strukturdifferenzierungen, für Muster oder bildhafte Darstellungsstile. Speziell in der frühesten Kindheit finden solche Feinanpassungen an die jeweils gegebene Lebensumwelt statt“ (ebd. S.33).

7. „Kinder sind Erforscher ihrer sachlichen Umwelt und ihrer sozialen Mitwelt“:

Kleinkinder sind zunächst einmal darauf angewiesen, sich aus den konkreten Erfahrungen ein Bild über die Welt zu machen um verstehen zu können, wie man mit ihr umgeht und wie sie gemacht ist. Infolgedessen lösen die Kinder die Probleme, die von Anfang an durch den Aufenthalt auf der Welt entstehen. Als Ergänzung benötigen die Kinder einen Rahmen aus sachlicher und sozialer Unterstützung, damit sie ihre persönlichen Fragen herausfinden und ihre Kräfte neugierig und forschend einsetzen können (vgl. ebd. S.34).

8. „Frühkindliche Bildung beruht auf Beziehungen“:

Frühkindliche Bildung geht von sachlichen Beziehungen aus, die ein Kind zu seiner Umwelt herstellt. Wenn dem Kind subjektiv Dinge oder Gedanken etwas bedeuten, kann es zu ihnen Beziehungen herstellen (vgl. ebd. S.34). Beziehungen sind sehr förderlich für das Kennenlernen, denn dies könnte man als eine „Art Sammeln von Sachbezügen, Erfahrungs- und Bedeutungsmustern in unterschiedlichen situativen Zusammenhängen“ sehen (ebd. S.35). Je vielfältiger die Beziehungen sind, desto größer erscheint der Reichtum an frühkindlicher Bildung. Gerade soziale Beziehungen sind für die frühkindliche Bildung bedeutend, denn diese stützt sich auf sie, daher sind Partner für die Kinder, die sie bei ihrem Tun begleiten und mit ihnen darüber sprechen, was ihnen bedeutungsvoll erscheint, unerlässlich (vgl. ebd. S.35).

9. „Frühkindliche Bildung erzeugt innere Bilder“:

Eine bedeutsame Rolle spielt beim frühkindlichen Lernen das Sammeln, das Phantasieren, Spielen und Gestalten, denn aus diesen inneren Bildern entstehen dann Fragen, die ihr Welt- Bild verändern können (vgl. ebd. S.36). „Unsere Köpfe enthalten nicht die Repräsentationen und Erinnerungen von isolierten Objekten und Ideen, sondern- auf einer ersten Ebene- die Repräsentationen unserer Beziehungen zu diesen Objekten und Ideen“ (ebd. S.35).

10. „Vom Lernen und vom Lernen lernen“:

„Kinder übernehmen kein Wissen und Können, sondern verändern, differenzieren und präzisieren durch neue Erfahrungen etwas, was sie bereits können und wissen. Das gilt selbst für Neugeborene. Sie sind mit ersten Handlungsweisen ausgestattet, die es ihnen erlauben, mit ihrer Umwelt Kontakt aufzunehmen. (...) Indem die Umwelt auf sie reagiert, lernen Babys ihre Handlungsweisen so zu verändern, dass Kommunikation und Austausch zwischen ihnen und ihrer Umwelt stattfindet“ (ebd. S.36). Wenn man Probleme löst, die im Leben auftreten und sich ereignen, lernt man das Lernen.

11. „Nicht Kompetenzen vermitteln, sondern Problemlösen fördern“:

Die Fähigkeit, unbekannte und nicht überschaubare Situationen einzuschränken und zu versuchen, diese so zu ordnen, dass man sie im Kopf denkbar macht, hat mit Kreativität zu tun. Kinder müssen im Gegensatz zum Erwachsenen ihre Erfahrungen und Bedeutungen selbst erschließen, denn die frühe Kindheit ist die Zeit, in der für die Kinder der größte Teil der Selbst- und Wirklichkeitserfahrungen tatsächlich neu ist, denn diese sind für sie nicht vorgeordnet und vorgedacht. Sobald man den Kindern auf ihre definierten Probleme Antworten geben kann, brauchen sie die dazugehörigen Fragen gar nicht mehr zu entdecken. Bedeutsame Probleme, die sich im Leben der Kinder ereignen, sollen sie von sich heraus versuchen wahrzunehmen und so aufzubereiten, dass man dafür Lösungen finden und anstreben kann (vgl. ebd. S.37f.).

12. „Frühkindliche Bildung stützt sich auf die Selbstbildungs- Potentiale der Kinder“:

„Frühkindliche Bildung ist mehr als Aneignung. Damit Gelerntes oder Angeeignetes nicht nur zum Inhalt des Gedächtnisses wird, sondern zu einer Struktur des Handelns und Denkens, bedarf es einer inneren Verarbeitung, welche die gesamte Komplexität von Erfahrungsprozessen berücksichtigt: Sie geht von der sinnlichen Erfahrung aus. Dabei müssen kleine Kinder lernen, ihre Wahrnehmungsfähigkeiten zu gebrauchen und zu differenzieren, sowie ihre eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen so zu ordnen, dass sie daraus etwas erkennen können. Derart geordnete Wahrnehmungen können in einem Feld des Fantasierens, Spielens und Gestaltens ausprobiert, umgeformt oder neu zusammengesetzt werden. Das Ziel dabei ist ein zweifaches: Zum einen soll das persönliche Erleben mit dem Interesse an einer Sache verbunden werden. Dadurch wird es möglich, die Bedeutung einer Sache mit den persönlichen Wünschen, Vorlieben und Interessen zu verknüpfen. Zum anderen wird spielend und gestaltend ausprobiert, was man sich alles mit den neuen Wahrnehmungserfahrungen denken und ausdenken kann. Fantasieren, Spielen und Gestalten tragen zu problemlösendem Denken dadurch bei, dass sie ein Feld der Simulation öffnen, in dem man etwas handelnd und denkend durchspielen kann“ (ebd. S.38f.). Das Fantasieren, Spielen, Gestalten, die sinnliche Erfahrung und

soziale Abstimmung, sowie das forschende Lernen kann man als Potentiale verstehen, mit denen die Kinder ihre Welt erschließen. Diese zu unterstützen, ist eine der wichtigsten Aufgaben in der frühkindlichen Bildung (vgl. ebd. S.40).

13. „Lernen in sozialen Zusammenhängen“:

Wenn man nach den sozialen Zusammenhängen fragt, stellt man gleichzeitig auch die Frage nach Unterschieden von Kulturen und sozialer Herkunft von Kindern, welches nach den individuellen Differenzen zwischen den Kindern fragt. Wenn Kinder respektvoll und produktiv lernen mit ihren individuellen Unterschieden umzugehen, werden sie auch mit den sozialen und kulturellen Differenzen respektvoller und produktiver umgehen können. Eine Balance zwischen der Anerkennung und Respektierung individueller, sozialer und kultureller Zusammenhänge ist daher unerlässlich und notwendig (vgl. ebd. S.40f.).

14. „Durch die frühkindliche Bildung entwickelt das Kind Vorstellungen davon, wie und was man in seinem Umfeld wahrnehmen, denken und aussprechen kann“:

„Man sollte nicht glauben, dass wir alles wahrnehmen, was uns vor Augen tritt, alles aussprechen, was wir erleben, alles denken, was in unser Bewusstsein gelangt. (...) Unsere Aufmerksamkeit richtet sich darauf, was innerhalb unseres sozialen Umfelds und unserer Kultur für wichtig gehalten wird. Wir sprechen darüber, wofür es Wörter und Begriffe in der Sprache gibt und wofür wir jemanden finden, mit dem wir es teilen können. Wir denken darüber nach, wofür uns unsere Kultur (über Kindergarten, Schule oder Ausbildung) Vorstellungen, Bilder oder Theorien zur Verfügung stellt“ (ebd. S.41).

15. „Die Erwartungen von Gesellschaft und Kultur“:

Nach all den vorherigen Beschreibungen ergibt sich als wichtigster Schluss pädagogischen Handelns, dass die Erwartungen, Vorstellungen, Einstellungen und Phantasien der Kinder die Kinder zu einer bestimmten Zeit, an einem gewissen Ort und in einem bestimmten Umfeld in Auseinandersetzung mit der Welt verbindet. Die Erwartungen der Gesellschaft und Erwachsenenwelt an das Kind bilden

die Themengrundlage, die für die Verständigung und Möglichkeiten der Herausforderungen von Kindern erfolgt, sodass der Möglichkeitsrahmen von Kindern und Erwachsenen selbst wählbar ist und so Orientierung stattfinden kann (vgl. ebd. S.42).

Schäfer (2003a) beschreibt anhand dieser fünfzehn Thesen sehr klar und deutlich die Merkmale und Annahmen der frühkindlichen Bildung. Er grenzt damit den Elementarbereich klar als eigenen Bildungsbereich ab und thematisiert das Lernen, deren Zusammenhänge und Bedeutung. In der ersten und zweiten Republik gab es nicht solch ausgereifte und formulierte Thesen zur frühkindlichen Bildung. Anhand dieser Erläuterungen von Schäfer, lässt sich darlegen, wie fortschrittlich sich der Bildungsbegriff in Bezug auf die elementare Früherziehung entwickelt hat.

Da nun der Begriff Bildung in Bezug zur elementaren Frühpädagogik umfassend diskutiert und dargelegt wurde, gilt es in weiterer Folge das „Lernen“ näher auszulegen und in Zusammenhang mit frühkindlicher Erziehung zu setzen. In den Kindergärten ist das Verständnis von Lernen beim Kleinkind durchaus notwendig, um die entsprechenden Bildungs- und Lernangebote zu setzen. Da jeder Mensch verschiedene Anlagen in sich trägt und dementsprechend unterschiedlich lernt, ist es unbedingt erforderlich, sich näher mit den unterschiedlichsten Lernauffassungen und deren wissenschaftlichen Erkenntnissen auseinanderzusetzen. In jedem Kindergarten, ob nun privater oder konfessioneller Trägerschaften, hängt die Bildungs- und Lernförderung vorwiegend von den KindergartenpädagogInnen ab, diese sind die ersten außerhäuslichen und wichtigsten Bezugspersonen, die den Bildungs- und Lernprozess der Kindergartenkinder entsprechend steuern und beeinflussen können. Es gibt aber auch Kindergärten, in denen das Leitbild durchaus auch Einfluss auf die Lerninhalte haben kann. Zusammenfassend ist es jedoch so, dass es kaum bis keine Unterschiede anhand des Lernens der beiden Trägerschaften, nämlich der Erzdiözese Wien und der Kinderfreunde Wien gibt. Deshalb wird auch das Lernen anhand der aktuellsten Erkenntnisse kurz vorgestellt. Hansel (2004) erläutert, dass Kindergärten und auch andere frühpädagogische Bildungsräume bis zum Ende des 20. Jahrhunderts kein Gegenstand öffentlichen Interesses waren, das ist verwunderlich, denn das Lernen beginnt mit dem Leben

und nicht erst in einem frühpädagogischen Bildungsraum (vgl. Hansel 2004, S.17). Auch die Bildungsdebatte im Kindergarten ist eine extrem lange und besonders gründlich beforschte Debatte, auch im 18. und 19. Jahrhundert war Bildung im Kindergarten bereits ein Thema, mit dem man sich intensiv beschäftigte. Bildungspläne zu machen ist billig und kaum anstrengend- sie jedoch umzusetzen ist wohl die größte Schwierigkeit (vgl. Dollase 2004, S.40,43).

Nach Ostermayer (2006) wurde der Bildungsauftrag in frühpädagogischen Einrichtungen in den letzten Jahren ausführlicher diskutiert und sein Stellenwert in der öffentlichen Bildungsdiskussion rückte immer mehr in den Fokus. Ostermayer (2006) legt in ihrem Werk „Bildung durch Beziehung“ dar, dass in den Kindertageseinrichtungen viele Aktivitäten mit dem Ziel Bildung laufen, doch welche Rolle dem pädagogischen Fachpersonal und den Eltern in der Bildungsvermittlung zuteil wird, ist immer noch zu schwammig formuliert (vgl. Ostermayer 2006, S.7f.). Durch die heutigen Lebenswelten- und bedingungen, die durch Ungewissheit, Komplexität und Multiperspektivität gekennzeichnet sind und nur wenig prognostizierbar sind, ist es zunehmend zu neuen Lernformen und neuen Aspekten der Wissensvermittlung gekommen (vgl. Ostermayer 2006, S.32). „Es geht um Lernen, bei dem sich der Mensch, im Besonderen das Kind, immer wieder neu an veränderte Lebenssituationen anpassen kann bzw. seinen Platz und seine Identität darin (wieder) finden kann und muss“ (ebd. S. 32f.). Das Kind gestaltet und konstruiert seine Entwicklung aktiv mit, deshalb ist es auch überaus bedeutsam, die kindliche Autonomie zu wahren (vgl. ebd. S.35).

Ostermayer (2006, S.70-74), die selbst aus der langjährigen Erziehungspraxis kommt, erläutert die Funktion des Lernens sehr ausführlich und differenziert verschiedene Typen des Lernens, die sie wie folgt unterteilt:

„Lernen durch Tun“

Kinder lernen durch das immer wieder wiederholte Tun in den unterschiedlichsten Kontexten und mit den verschiedensten Menschen. Durch das selbstdäig sein lernen sie am meisten. Selbst-, Sozial-, Sach- und Handlungskompetenz können durch das eigenständige Auseinandersetzen mit dem Lerngegenstand und dem Verarbeiten der Lernanreize erworben werden (vgl. ebd. S.70f.).

„Lernen durch Strukturen und Muster“

„Lerninhalte sollten immer in Zusammenhang mit anderen Inhalten gebracht werden“ (Ostermayer 2006, S.72). Das Fehlen von Strukturen wirkt sich negativ auf den Lernprozess aus, aber auch zu viele Fakten und Reizüberflutung wirken auf das Gehirn kontraproduktiv. Das Gehirn hat die Aufgabe, Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden und Kategorien zu bilden (vgl. ebd. S. 72).

„Lernen durch Übung“

Sobald Zusammenhänge, die gelernt wurden, immer wieder erfahrbar und angewendet werden, gehen sie anhand von flüchtigem Wissen ins Arbeitsgedächtnis und abschließend in Können über. Wenn das Begriffene immer wieder angewendet wird und Inhalte immer wieder gelernt werden, kann das Kind sicher werden und nicht umsonst hat sich der Spruch „Übung macht den Meister“ in unserer Gesellschaft bewährt (vgl. ebd. S.72f.).

„Lernen im Schlaf“

Eine wichtige Voraussetzung für nachhaltiges und gelingendes Lernen ist ungestörter und ausreichender Schlaf, denn das weiterleitende, das aus- und bewertende Gedächtnis werden so gesichert und gefestigt (vgl. ebd. S.73). „Erfahrungsdaten müssen nämlich vom Kurzzeit- ins Langzeitgedächtnis transferiert werden. (...) Inhalte, die auf Dauer in unserem Gehirn gespeichert werden sollen, erfordern einen grundlegenden Umbauprozess an den Nervenzellen und brauchen Zeit und ausreichende Ruhephasen zwischen den Informations- und damit Verarbeitungsschüben“ (ebd. S.73).

„Lernen von Neuem als Lustgewinn“

Beim Neu- erlernen erleben wir sogenannte „Aha“- Erlebnisse, dabei wird ein Glückssbotenstoff namens Dopamin (ein körpereigenes Opiat) ausgeschüttet, der uns also Glücksgefühle erleben lässt. Dieser Glückssbotenstoff macht uns durch seine Aufmerksamkeit im Moment Lust auf mehr und deswegen sind wir motiviert, Neues zu erlernen. In der pädagogischen Arbeit sollten Erwachsene die Kinder zum Problemlösen anregen und ihnen ausreichend viel Raum und Zeit zugestehen, damit

sie durch Ruhe und Konzentration dem individuellen Lerntempo nachgehen können (vgl. ebd. S.73f.).

„Lernen in sicheren Beziehungen“

Sichere emotionale Bindungsbeziehungen sind eine wesentliche Voraussetzung für eine optimale Hirnentwicklung, sobald es zu Störungen dieser Bindungsbeziehungen kommt, stellt dies eine kaum zu bewältigende Belastung dar, die destabilisierend wirkt. Wenn das Kind durch bedrohliche Situationen, Angst und Unsicherheit in Stress gerät, werden Stresshormone (wie Cortisol usw.) ausgeschüttet, die die Funktion des Hippocampus beeinträchtigen und sich negativ auf das Lernen auswirken. Wenn der Kopf und all seine Sinneskanäle frei sind, kann das Kind mit Ruhe die Welt erkunden (vgl. ebd. S.74).

Nach der Auffassung von Ostermayer (2006) gibt es einfache emotionale Anzeichen, die sich positiv auf das Lernen auswirken. Sie meint: „Positive emotionale Erregungszustände wirken sich positiv auf Lernen, Behaltungsleistungen und Aktualisierung von Gedächtnisinhalten aus, ebenso auf die Nutzung von Leistungspotentialen. Ohne Emotion kann keine Kognition erfolgen“ (ebd. S.75).

Das Lernen in Verbindung mit Bildung ist gleichermaßen als ein einander ergänzendes und beeinflussendes Konstrukt, welches einander bedingt, aufzufassen. Ohne Lernen kann keine Bildung stattfinden und Bildung kann nicht ohne Lernen funktionieren. Das Lernen im Kindergartenalter stellt für Kinder einen besonders effektiven und bedeutsamen Faktor dar, denn in diesem Lebensabschnitt werden die Grundlagen für weitere Bildungsprozesse gelegt.

2.2. Die Familie als erste und wichtigste Bildungswelt

Die Familie war immer schon die wichtigste und prägendste Instanz für Kinder. Vor allem in Zeiten, in denen Not, Elend, Armut und Krieg herrschten, stellte die Familie eine Art schützende und sichere Quelle dar. Auch wenn man in den Kriegsjahren kaum Zeit für den eigenen Nachwuchs hatte, da man mit dem Wiederaufbau beschäftigt war, hielt man fest zusammen und unterstützte sich so gut es ging. Auch

die Institution Kindergarten sah vor allem in der zweiten Republik die Familie als erste und wichtigste Bildungswelt der Kinder an. Auch die Erzdiözese und die Kinderfreunde waren sich über die Wichtigkeit der Institution Familie einig. Jeder der beiden Kindertenträger war sich über die Bedeutung der Familie im Klaren. Um nun Stellung zu den Vorstellungen von der Institution Familie zu nehmen, wird im Weiteren auf die Annahmen und Erkenntnisse der zweiten Republik Bezug genommen. Dabei wird zunächst der Begriff „Familie“ genauer definiert und analysiert. Was zeichnet eine Familie aus und ab wann spricht man überhaupt von einer Familie?

Die Familie kann nach Süssmuth (2001), nicht rein biologisch definiert werden (vgl. Süssmuth 2001, S.197). Mit Familie wird eine Institution bezeichnet, die nahezu „als die wichtigste menschliche Gemeinschaft gilt“ (ebd. S.197).

„Was unterscheidet eigentlich im Kern Familie von allen anderen sozialen Strukturen und Systemen? In allen Kulturen ist für Familie konstituierend, daß sie nicht nur die biologische Aufgabe der Reproduktion von Gesellschaft erfüllt, sondern auch eine maßgebliche Institution für deren soziale Reproduktion darstellt: Sie bestimmt so nicht nur die zahlenmäßige Größe der Gesellschaften von Morgen mit all ihren Konsequenzen in den Bereichen der sozialen und materiellen Absicherung, sondern auch deren Verhaltensstruktur“ (Gerlach 1996; zit. n. Konrad 2001, S.198).

In fast ganz Europa ist ein Trend mehrschichtiger und unterschiedlicher Familienformen sichtbar, nämlich weniger Ehen, weniger Kinder, mehr Alleinerziehende und mehr Scheidungen. Die Zahl der Alleinerziehenden hat zugenommen und seit Mitte der 60er Jahre haben sich die Familienstrukturen stark verändert, so dass weniger Ehen geschlossen, weniger Kinder geboren und mehr Ehen geschieden werden (vgl. Süssmuth 2001, S.199).

Wenn man nach Liegle (2006), den Medien und öffentlichen Debatten geht, wird der Familie ein „Zerfall und Funktionsverlust“ (Liegle 2006, S.51) nachgesagt, doch Alltagserfahrungen und Forschungen zeigen demgegenüber, dass die Familie, egal in welcher Vielfalt an Lebensformen, für die Kinder einer der wichtigsten Orte der Bildung und Erziehung ist. Dies gilt im positiven, wie auch im negativen Sinn, denn die Familie stellt den wichtigsten Schutz- und Anregungsfaktor, aber auch den wichtigsten Risikofaktor für die Entwicklung von Kindern dar. Diese Doppeldeutigkeit der Beziehungs- und Erziehungsprozesse in Familien ist durch die Auffassung der

Medien und Debatten nicht gerechtfertigt. Es herrscht mehr Frieden, Freundlichkeit und wechselseitige Anerkennung und Unterstützung als in der Geschichte und Vergangenheit. Dafür gibt es zwei Erklärungsversuche, der erste ist, dass durch die Tatsache, dass in der Gesellschaft und Welt im Ganzen Komplexität, Undurchsichtigkeit und Orientierungslosigkeit zunehmen, somit wird die Familie in verstärktem Maße zum Ankerplatz der Menschen und der Zusammenhalt und Zusammenhang verstärkt sich zwischen den Familiengenerationen. Der zweite Erklärungsversuch besagt, dass durch den zeitgeschichtlichen Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen und den dadurch entstandenen Wandel vom „Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“, das Selbständigenwerden der Kinder und die Ablösung von ihren Eltern begünstigt und unterstützt wird (vgl. Liegle 2006, S.51). Erziehung wird immer mehr „als Anregung und Herausforderung zur Selbsterziehung verstanden“ (ebd. 2006, S.51).

Liegle (2006) benennt drei Faktoren für die besondere Wirkungskraft der Familienerziehung, die alle im Alltag zusammenwirken: „Einen ersten Faktor stellen genetische Einflüsse dar, also die Transmission von Anlagen der Elterngeneration auf die Kindergeneration. Der zweite Faktor betrifft das zeitliche Primat (vorgeburtlich bzw. nachgeburtlich) und die Dauerhaftigkeit der nicht-genetischen Lernprozesse im Lebenslauf, welche der Familie einen hervorgehobenen Stellenwert einräumen. (...) Den dritten und wichtigsten Faktor für die hervorgehobene Bedeutung der Familienerziehung stellen die besonderen Merkmale der Familie als intimes Beziehungssystem dar“ (ebd. S.52). Erziehungs- und Bildungsprozesse sind in der frühen Phase der Entwicklung nicht unabhängig von den Bindungserfahrungen, der emotionalen Befindlichkeit und dem Selbstwertgefühl der Kinder und Jugendlichen zu betrachten (vgl. Liegle 2006, S.53).

Ecarius (2010) meint, dass die Familie meist zwei, häufig auch drei lebende Generationen umfasst, die in vielfältigem Geflecht Kultur hervorbringen, transformieren und weiter entwickeln. Wenn man die Familie als Institution auf der Mesoebene ansiedelt, wird dabei über Interaktionen der Generationen Kultur hervorgebracht und durch die Verbindung zu gesellschaftlichen Strukturen soziale Ungleichheit reproduziert (vgl. Ecarius 2010, S.17).

„In Familien wird Kultur gelebt und weitergegeben, sie ist ein gesellschaftlicher Ort, ein sozialer Mikrokosmos, in dem durch die genealogische Abfolge von Generationen über Erziehung und Sozialisation Kultur in der alltäglichen Lebensführung transportiert und transformiert wird. Eltern und Verwandte leben der jüngeren Generation bereits bestehende kulturelle Muster vor, in denen sich gesellschaftliche Strukturen, aber auch die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu sowie die in der alltäglichen Lebensführung sedimentierten Interaktionsmuster widerspiegeln“ (Ecarius 2010, S.17).

Ecarius (2010) ist in ihrem Beitrag „Familieninteraktion- Identitätsbildung und Kultursoziale Reproduktion“ der Überzeugung, dass die Erziehung eine der zentralsten Aufgaben der Familie ist und sie zur intergenerationalen Interaktion und Identitätsbildung beiträgt.

„Mit Erziehung, aber auch mit Sozialisation lässt sich der große Bereich der Kultur und Kulturbildung thematisieren. Familie als zentralen Ort der Kulturbildung zu verstehen, meint (...), dass sich Kultur aus einem Geflecht von Bedeutungen zusammensetzt, in dessen Kontext die Menschen und damit Kinder und Eltern- ihre Erfahrungen interpretieren und ihr gemeinsames sowie individuelles Handeln ausrichten. Dynamik Heterogenität und alle Erzeugnisse von Alltagpraxis finden in der familialen Interaktion im Hier und Jetzt statt. In diesen familialen Interaktionen entstehen Denk- und Handlungsmuster, die darin involvierten Personen gestalten ihre Interaktionen und entwickeln eine Identität, gleichzeitig erwachsen aus diesen Interaktionen Sedimentierungen“ (Ecarius 2010, S.18).

Die Familie hat im Unterschied zu anderen Institutionen eine ganz andere Struktur, dazu gehört die private Erziehung und die Besonderheit, dass die Ganzheitlichkeit von Personen ohne klare Rollenzuweisung für die Gestaltung von intergenerationalen Interaktionen charakteristisch ist (vgl. ebd. S.18).

„In familialen Interaktionsbeziehungen steht- im idealen Fall- die Anerkennung des Subjekts, die Unterstützung und der Aufbau von Vertrauen, die Achtung und Schätzung des Anderen sowie die Anerkennung des eigenen Selbst, das ebenfalls zur Selbstachtung und Selbstschätzung sowie zu Selbstvertrauen führt, im Vordergrund“ (ebd. S.18).

In der Familie lernt das Kind, über die Reaktion der Eltern und anderen Familienmitglieder das eigene Verhalten für gut oder schlecht zu beurteilen, dadurch werden beim Kind erste Züge einer Ich-Identität entwickelt, die sich auch in der Spannbreite von Anerkennung bis Missachtung bewegen können, denn diese können innerhalb von ambivalenten Interaktions- und Beziehungsmustern

ausgetauscht werden (vgl. ebd. S.20). Es transformieren sich zwangsläufig auch die Muster der Interaktionen zwischen den Generationen, denn das Kind wird auch selbst erwachsen und sucht sich seinen eigenen Freundeskreis. Es ist äußerst wichtig für Eltern und Kinder, leibliche Bezugspersonen zu haben, besonders in den ersten Lebensjahren (vgl. ebd. S.20). Familie wird für jede nachkommende Generation als Institution erfahren, dabei erlebt sie tradierte Handlungs- und Verhaltensmuster sowie ein Sanktions- und Belohnungssystem (vgl. ebd. S.27).

„Die Familie, die als eine Institution verstanden werden kann, bringt in Interaktionen, Handlungen und Sprache- sozial, räumlich und zeitlich dimensioniert- Kultur hervor und reproduziert zugleich Wissensbestände“ (ebd. S.27).

Wie bereits erwähnt, ist es bedeutsam, wenn sich einzelne Familienmitglieder sich in unterschiedlichen Kulturformen aufhalten und Erfahrungen mit anderen Sozialwelten sammeln. In einem Zitat lässt sich das folgendermaßen ausdrücken:

„Durch die Teilnahme der einzelnen Subjekte an diesen sozialen Welten partizipieren die Familienmitglieder an unterschiedlichen Kulturformen und folglich auch Institutionen. Diese Kulturformen und Institutionen sind in milieuspezifische Lebensformen eingebunden und als solche Teil spezifischer Muster sozialer Reproduktion. Aber auch- oder gerade deswegen- ist die Familie eingerahmt von sozialen Milieus, in denen sie lebt“ (Ecarius 2010, S.27).

Von jedem Subjekt einer Familie werden Bildungsleistungen erbracht, doch auch diese bedürfen Gelegenheitsstrukturen außerhalb der Familie um wirksam werden zu können. Gerade für die jüngere Generation ergeben sich über die Bildungsinstitution Schule solche Gelegenheitsstrukturen. Die Schule ist ein Ort, der zentral ist und in der kulturellen Reproduktion fern von familialer Kultur stattfindet (vgl. ebd. S.29). Die Familie interagiert und trägt zur Kulturbildung bei, sie hilft uns Wertesysteme zu verinnerlichen, indem sie im Alltag kulturelles Gut und Kapital vorlebt, dabei formuliert Ecarius (2010) wie folgt:

„Eltern vermitteln ihren Kindern in der alltäglichen Lebensführung, der Erziehung und Sozialisation kulturelles Kapital und ein System impliziter und tief verinnerlichter Werte, die zu einem spezifischen Passungs- oder Nicht-Passungsverhältnis mit der Schule führen (...) In der Familie liegen insgesamt Identitätsbildung und die Ausbildung von Kulturformen eng nebeneinander. Einheit und Differenz werden in ihrer Ambivalenz in alltäglichen Interaktionen

ausgetragen im Kampf um die liebende und soziale Anerkennung, die sich über ein Drittes, wie z.B. Musikinteressen, Medien, Ausgestaltung von Familienfesten, etc. konkretisieren. Familienkulturen präsentieren zugleich Lebensstile sozialer Milieus, wobei über die soziale Wertschätzung die Leistungen jedes Familienmitglieds als auch habitualisierte Familienmuster insgesamt eine Bewertung erfahren“ (ebd. S.30).

Familie kann auch als Bildungsmilieu angesehen werden, denn sie ist schlichtweg die erste Instanz, mit der man als Kind in Kontakt tritt.

Auch in der ersten Republik Österreichs sah man die Familie als wichtigsten Ort für Erziehung an, nichts konnte sie ersetzen. Gerade deswegen war man bemüht, den verwaisten und verwahrlosten Kindern ein Zuhause zu geben und versuchte alles Mögliche zu tun, um ihnen den Aufenthalt in einem Kinderheim oder Waisenhaus zu ersparen (vgl. Engelbrecht 1988, S.276). In Bezug auf die beiden Kindergartenträger lässt sich folgende Einstellung zusammenfassen: Bei den Kinderfreunden, die wie bereits erwähnt, der sozialdemokratischen Partei angehören, durchläuft die Familie in der kapitalistischen Gesellschaft eine Art Auflösungsprozess. Es folgte innerhalb der Familie eine Arbeitsteilung, indem nicht mehr nur der Vater das Machtwort hatte, sondern nun auch die Mutter außer Haus einer Arbeit nachging (vgl. Uitz 1975, S.32f.). „Auch innerhalb der proletarischen Familie herrscht das Recht des Stärkeren“ (Uitz 1975, S.34). So war man sich über die Rolle der Familie einig, zudem erzog man das Kind nach den Vorstellungen der Gesellschaft. Auch dass die Eltern dem Kind überlegen waren und die Kinder bereits in frühester Kindheit Not, Elend und Schwäche erlebten, war oftmals für die Stellung der Kinder innerhalb der Familie besonders tragisch. Deshalb strebte man in der kapitalistischen Gesellschaft die zukünftige Änderung der Stellung der Kinder innerhalb der Familie an (vgl. Uitz 1975, S.35f.). Durch das folgende Zitat lässt sich aufzeigen, wie die Eltern-Kind-Beziehung in der Zeit des Krieges gekennzeichnet war:

„Das Kind ist wirtschaftlich von seinen Eltern, insbesondere vom Vater, abhängig. Dieser erhält den Lohn, in dem auch der für die Erziehung und Aufzucht der zukünftigen Arbeitskräfte notwendige Anteil enthalten ist. Die Bemessung der Höhe dieses Anteils bleibt ganz der Willkür des Vaters überlassen“ (ebd. S.35).

Hierbei wird ersichtlich, welcher Stellenwert dem Vater innerhalb der Familie zuteil wurde. Er war in dieser Zeit derjenige, der Macht über alle Entscheidungen und zugleich das letzte Wort hatte.

3. Der Kindergarten als spezifische Bildungs- und Lernwerkstätte

Der Kindergarten hat nach der heutigen Auffassung einen überaus großen Einfluss auf die grundlegenden Bildungs- und Lerngrundlagen der Kinder. Er legt damit weitere Grundsteine, die nach der Familie dazu beitragen, für Bildungs- und Lernangebote offen zu sein. Gerade in den letzten Jahren wurde man sich der Wichtigkeit von vorschulischer Bildung und Förderung immer mehr bewusst und so versuchten Volksschulen, bereits Kontakte zu den Kindergärten intensiver zu pflegen, um sich auf ihre zukünftigen Schulkinder einstellen und vorbereiten zu können, um wenn erforderlich die nötigen Vorentscheidungen treffen zu können. Es gibt wie immer verschiedene Ansichten und Annahmen bezüglich der Wichtigkeit und Bedeutung des Kindgartens.

Ellermann (2007) behandelt in seinem Werk „Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen“ die Thematik der Bildung intensiv und versucht dabei die Aufgaben der PädagogInnen klar darzulegen. Ellermann stellt die Grundlagen kindgemäßen Lernens dar und versucht den Bildungsauftrag von Kindergärten zu erläutern. Nach Ansicht von Ellermann (2007) ist der Kindergarten „die erste Stufe unseres Bildungssystems“ (Ellermann 2007, S.7). Dabei unterscheidet sich das Lernen im Kindergarten ganz traditionell vom schulischen Lernen, denn das im Kindergarten ist ganzheitlich angelegt und lässt sich zum größten Teil durch das Spielen kennzeichnen. Die Institution Kindergarten wird immer mehr als Bildungsinstitution wahrgenommen und auch die Kinder werden ebenso von der Gesellschaft als wichtige Ressource angesehen (vgl. ebd. S.7). Von der Vorstellung vom guten alten Kindergarten, der als Betreuungseinrichtung am Vormittag dient, ist lange nicht mehr die Rede, denn die Erscheinungsform hat sich durch die Alterszusammensetzung der Gruppen, die Erweiterung der Öffnungszeiten und der Organisationsstrukturen maßgeblich verändert (vgl. ebd. S.11). Prozesse der Selbstgestaltung und Eigenaktivität sind für die Prozesse einer Didaktik der Bildungsarbeit im Kindergarten von Bedeutung (vgl. ebd. S.13). Ellermann (2007) beschreibt die Aufgaben des Kindgartens sehr ausführlich und prägnant, dabei ist es seiner Ansicht nach notwendig, sowohl auf die Wichtigkeit der Grundschule, als auch auf die Fähigkeiten, die im Kindergarten als Grundlage für den anschließenden

Schulstart erlernt werden sollen, näher einzugehen. Dies lässt sich anhand folgenden Zitats veranschaulichen:

„Die aktuelle Aufgabe des Kindergartens besteht darin, sich als erste Stufe des gesellschaftlichen Bildungssystems stärker zu profilieren. Dabei geht es nicht darum, schulische Lehrpläne auf die Kindertagenebene ‚herunterzuziehen‘. In Kooperation mit den Grundschulen müssen die spezifischen Lernprozesse im Kindergarten auf kindgemäße Art organisiert werden. Dazu gehört auch, dass Grundlagen geschaffen werden für Fähigkeiten, die Kinder für einen erfolgreichen Start in der Grundschule benötigen. Das Halten eines Stiftes, Zeichnen und Malen, das Führen einer Schere, das Zuhören in der Gruppe, das Sprechen vor der Gruppe, das selbständige Ankleiden, ein altersgemäßer Wortschatz, Dinge nach gemeinsamen oder unterschiedlichen Merkmalen ordnen, offen sein für neue Erfahrungen und anderes mehr sind Basisqualifikationen, die nicht erst in der Schule erworben werden sollten“ (ebd. S.14f.).

Zusammenfassend beschreibt Ellermann (2007) die wichtigsten Bildungs- und Erziehungserfahrungen, die anhand von kindgemäßem Lernen erfahrbar und erlebbar sind:

„Bildung und Erziehung im Kindergarten ermöglichen dem Kind Selbsterfahrung, Sozialerfahrung und Welterfahrung. Kindgemäßes Lernen ist ganzheitliches und spielerisches Lernen. Es umfasst sinnliche, motorische, emotionale, soziale, moralische und ästhetische Aspekte. Selbsttätiges Erkunden und Anregung von außen stehen in einem dialektischen Spannungsverhältnis zueinander. Das Kind benötigt freies Spiel und gezielte Angebote“ (ebd. S.28).

Der Lebensraum Kindergarten lässt sich nach Bodecker (1991), in zwei Betrachtungsweisen gliedern. Die erste geht davon aus, dass der Kindergarten den Raum bietet, in dem das Kind seine Individualität in der Gruppe finden kann. Die ErzieherInnen in der Gruppe dienen als Begleiter der Kinder und fördern das Zusammenleben. Der Kindergarten wird hier als eine Art „Schutzraum“ erlebt, in dem die Kinder die Gemeinschaft intensiv erleben und dabei die Vorbildwirkung der ErzieherInnen enormen Einfluss zeigt. Die zweite Betrachtungsweise sieht den Kindergarten ebenso als Raum, in dem Defizite erlebbar sein können und negative Einflussfaktoren das Kind verunsichern können und beeinflussen. Dabei ist ein guter Kindergarten, jener in dem es eine Fülle an freien Flächen gibt, die für alle Kinder zugänglich, erlebbar und zur umfangreichen Nutzung zur Verfügung stehen. Die Kindergärten sollten sich an den unterschiedlichen Umweltsituationen orientieren, da

sie sich durch ihre Lage (Stadt und Land) und ihre Angebots- und Anreizmöglichkeiten unterscheiden (vgl. Bodecker 1991, S.65-67).

Laut Hansel (2004) stellen „Bildung, Erziehung und Betreuung (...) die wesentlichen Aufgabenfelder der fröhlpädagogischen Einrichtungen dar“ (Hansel 2004, S.94). Zu den wichtigsten Aufgaben der fröhlpädagogischen Einrichtungen gehören wie eben erwähnt die Bildung, Erziehung und Betreuung, doch die gesellschaftlichen Anforderungen an den fröhlpädagogischen Bereich haben sich verändert und erfordern eine Implementierung der künftigen Erfordernisse und eines den gesellschaftlichen Aufgaben entsprechenden Bildungskonzepts (vgl. Hansel 2004, S.94). Hansel (2004, S.94) ist der Überzeugung, dass die Bildungs- und Erziehungseinrichtungen die Kinder vorbereiten sollen auf die:

1. „Zivilgesellschaft, die für die junge, nachwachsende Generation überkommene, aber auch neue Formen der Teilhabe, der Kooperation und der Kommunikation bereithält und in der sie ungeachtet der Unterschiede in Alter, Geschlecht und Herkunft bestehen muß;“
2. „Arbeitsgesellschaft, die hohe Anforderungen an Bildung und Ausbildung der jungen Menschen stellt und die ihnen angesichts zunehmender berufsbiographischer Ungewißheit ein hohes Maß an Flexibilität, an Orientierungsfähigkeit zumuten wird;“
3. „Wissensgesellschaft, die von ihren Mitgliedern hohe intellektuelle Präsenz, universelle Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Lernbereitschaft und Lernfähigkeit erwartet;“
4. „Risikogesellschaft, die von ihren jüngeren und älteren Mitgliedern Beteiligung fordert und die Übernahme von Verantwortung in dem Maße erwartet, wie die Einflußnahme der Gemeinschaft auf die Gestaltung individueller Lebenszuschnitte zurückgeht und damit Fremdkontrolle stetig durch Selbstkontrolle ersetzt wird“ (Hansel 2004, S.94).

3.1. Grundlagen des Erziehungs- und Bildungsplanes

Seit einigen Jahren wird von den PädagogInnen im Kindergartenbereich ein österreichischer Bildungsplan angepeilt, dabei erhalten alle Kinder die gleichen Bildungs- und Förderchancen, wie vergleichsweise der bundesweit standardisierte Lehrplan der Volksschule, der ein erster Schritt in die richtige Richtung ist (vgl. Fuchs 2009, S.143). Da es in vielen europäischen Ländern bereits einen Bildungsplan für den Elementarbereich gibt, ist Österreich im Vergleich zu den anderen Ländern ein „Spätzünder“ in Sachen Bildungsplan, denn einen Rahmenplan mitsamt Bildungsbereichen und -zielen gibt es bereits seit den siebziger Jahren, doch einen

einheitlich für alle Kindergärten in Österreich geltenden Bildungsplan gibt es erst seit einigen Jahren, genauer gesagt seit November 2006 (vgl. Kneidinger 2007, S.9). Ein Bildungsplan bietet nicht nur die Transparenz der beteiligten Personen, sondern es besteht dadurch auch die Möglichkeit die Qualität nach außen und innen sichtbar zu machen. Bildungspläne sollen klare Bildungsbereiche und -ziele definieren können, dabei sollen auch Ziele und Inhalte einheitlich übereinstimmen, denn dadurch erleichtert sich die Kommunikation zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern. In Österreich gibt es seit 2006 einen Bildungsrahmenplan, der in allen Bundesländern für alle Kindergärten als Vorlage dient und individuell abgestimmt werden kann. Bestrebungen, einen für alle Kindergärten einheitlichen Bildungsplan zu formulieren, gab es schon früh. In Deutschland beispielsweise hat jedes Bundesland einen eigenen Bildungsplan für Kinder von 0 bis 6 Jahren bzw. von 0 bis 10 Jahren. In den aktuellen Bildungsplänen wird dem kindgemäß Lernen besondere Aufmerksamkeit geschenkt, im Vergleich zu den früheren pädagogischen Vorstellungen, die vorwiegend belehren wollten. Das Bildungsverständnis hat sich dahingehend verändert und weiterentwickelt, dass das Kind als eigenständige und kompetente Persönlichkeit angesehen wird, welche die Bildung und eigene Entwicklung selbst mitbestimmt. Bildung ist ein sozialer Prozess, an dem die Umwelt des Kindes (Fachkräfte, Eltern und andere Erwachsene) beteiligt ist. In den Bildungsplänen werden nicht nur Bildungsbereiche angeführt und Ziele aufgezählt, sondern auch das Bild vom Kind und das Bildungsverständnis näher erläutert. Wenn es Unterschiede bei den Bildungsplänen gibt, dann lassen diese sich größtenteils anhand der inneren Struktur zeigen. Einige der Bildungspläne für Kindergärten können hinsichtlich der Anzahl der Bildungs- und Entwicklungsfelder variieren, doch das wesentlichste Kriterium ist dennoch die klare Definition der Begrifflichkeiten. Ein weiteres Problem stellt außerdem die genaue Zuordnung der Bildungsziele dar, denn viele davon lassen sich nicht eindeutig einordnen (vgl. Kneidinger 2007, S.9-14). Im Vergleich der beiden Kindgartenträger, haben sowohl die Kinderfreunde, als auch die Erzdiözese den für Österreich geltenden Bildungs-Rahmenplan als Grundlage. Der einzige Unterschied, der bei konfessionellen Kindergärten zusätzlich zum Einsatz kommt, ist der „Religionspädagogische Bildungsrahmenplan“. Dieser soll ergänzend zum bestehenden bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan eingesetzt werden, dabei hat dieser zum vorwiegenden Ziel, die religiöspädagogische

Erziehungs- und Bildungsarbeit entsprechend zu fördern und zu begleiten. Da die genaue und detaillierte Darbietung des Religionspädagogischen Bildungsplans der katholischen Kindergarten den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen würde, werden deshalb nur einige kurze Ausschnitte aus diesem Bildungsplan genannt. Der Religionspädagogische Bildungsrahmenplan ist insgesamt in drei Kapitel eingeteilt und wird mit einem Vorwort des Kardinals der Erzdiözese eingeleitet. Danach folgt das erste Kapitel mit der Bezeichnung: „Religionspädagogische Orientierung“. Dabei werden die Grundbedingungen in der Gesellschaft geklärt, die als Grundlage für die religiöse Bildung dienen. Ebenso wird die Beziehungsebene, die Wahrnehmung, sowie die glaubenspädagogische Orientierung angesprochen. Anschließend folgen ab Kapitel zwei die einzelnen Bildungsbereiche, die sich auf den religiösen Bereich der Sprache, Umwelt, Kraftquellen, Vorbilder sowie Rituale und Feste beziehen und näher erläutert werden. Überdies wird vor allem die soziale Ebene nicht außer Acht gelassen, denn auch das interreligiöse Zusammenleben nimmt einen bedeutenden Platz im Religionspädagogischen Bildungsrahmenplan ein und wird entsprechend mit dem Umgang mit schwierigen Situationen integriert (vgl. St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung u.a. 2010, S.7,11).

Der Bildungs-Rahmenplan „gilt in allen Bundesländern Österreichs als Rahmen für die pädagogischen Grundhaltungen und die pädagogische Ausrichtung in elementaren Kinderbetreuungseinrichtungen“ (BP-NÖ 2010, o.S. [Online]).

Der Bildungsplan ist insgesamt in fünf Abschnitte gegliedert: Der erste Abschnitt wurde vom Charlotte Bühler-Institut auf Basis wissenschaftlicher Grundlagen für Kleinkindpädagogik und Entwicklungspsychologie in Kooperation mit Experten aus dem Kindergartenbereich der Bundesländer erarbeitet. Die Inhalte beziehen sich sowohl auf wesentliche Bildungsbereiche in der Kleinkindpädagogik, die Rolle der PädagogInnen, als auch auf grundlegende pädagogische Prozesse in der Entwicklung von Kompetenzen der Kinder. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit den Bildungsbereichen und methodisch-didaktischen Impulsen zur praktischen Umsetzung. In Abschnitt drei wurde speziell für die Altersgruppe 5-6-jähriger Kinder ein spezifischer Teil für die pädagogische Arbeit mit den Kindern in der Entwicklungsbegleitung im letzten Kindergartenjahr ausgeführt. Der Abschnitt vier und fünf sind als Möglichkeit der Weiterentwicklung des Bildungsplanes zu spezifischen pädagogischen Themen und für die pädagogische Umsetzung

vorgesehen. Der Bildungsplan ist nicht als völlig neues Instrument gedacht, sondern soll eine schriftliche Aufbereitung der wichtigsten Inhalte der Kleinkindpädagogik bieten. Er ist kein Lehrplan im schulischen Sinne, sondern bietet eine Orientierung und Grundlage für die Basisprozesse in der kindlichen Entwicklung von Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie inhaltliche und methodische Anregungen in einzelnen Bildungsbereichen. Der Bildungsplan für Kindergärten ist ein Zeichen dafür, dass nun auch dem Kindergarten die Beachtung als erste außerfamiliäre Bildungsinstitution zuteil wird, der einen wichtigen Beitrag zum Bildungsweg der Kinder in Österreich beiträgt. Durch diese Einführung des Bildungsplanes für Kindergärten wurde ein weiterer wichtiger Schritt gesetzt, der für die Bildungspolitik und die Professionalisierung der Bildungsarbeit im Kindergarten Bedeutung hat (vgl. BP-NÖ 2010, o.S. [Online]).

Der Bildungsplan soll für die pädagogische Arbeit Unterstützung bieten für:

„den Aufbau von Bildungsangeboten in Abstimmung mit der Entwicklung und dem Alter der Kinder“

„Impulse bei pädagogische Planungen“

„methodisch-didaktische Umsetzungen der pädagogischen Angebote“

„Reflexionen von Bildungsprozessen“

„pädagogische Konzeptentwicklungen“

„Transparenz von Bildungsprozessen im elementaren Bildungsbereich“ (BP-NÖ 2010, o.S. [Online]).

Der Bildungsplan für österreichische Kindergärten wurde im Auftrag aller Landesregierungen von dem wissenschaftlichen Team des Charlotte Bühler-Instituts erarbeitet (vgl. BRP 2009, S.1 [Online]).

Als erstes Kapitel im Bildungsrahmenplan der Kindergärten in Österreich ist die pädagogische Orientierung gereiht, dabei spielt das Bild vom Kind und das Rollenverständnis der PädagogInnen eine Rolle. Einführend wird hierbei näher auf das Kind eingegangen, welche Anlagen und Kompetenzen es besitzt und wie das Lernen als Prozess abläuft. Dabei werden insgesamt zwölf Prinzipien für Bildungsprozesse angeführt, nämlich die Ganzheitlichkeit und Lernen mit allen

Sinnen, Individualisierung, Differenzierung, Empowerment, Lebensweltorientierung, Inklusion, Sachrichtigkeit, Diversität, Geschlechtssensibilität, Partizipation, Transparenz und Bildungspartnerschaft. Das zweite Kapitel betrifft die Bildung und Kompetenzen, dazu zählen die Bildung allgemein, das Lernen und das Spiel. Zu den Kompetenzen zählen unter anderem die Selbstkompetenz oder personale Kompetenz, die Sozialkompetenz oder sozial-kommunikative Kompetenz, die Sachkompetenz und die lernmethodische Kompetenz. Die Rahmenbedingungen für Bildungsprozesse beeinflussen die dynamischen Umgebungen. Charakteristisch dafür sind Räume, in denen die Kinder die Möglichkeit haben sich frei zu beschäftigen und ihren Drang in jeglicher Hinsicht ausleben können. Das Angebot von vielen verschiedenen Bildungsmitteln soll die Kinder zu unterschiedlichen Bildungsprozessen auffordern. Dazu zählen alle Arten von Spiel- und Beschäftigungsmaterialien, sowie Materialien zum Gestalten oder Musizieren usw. Zu den weiteren Rahmenbedingungen gehört auch die freie Auswahl von Spielmaterialien, Spielpartnern sowie Spielaktivitäten. Differenzierte Bildungsangebote können gut die Aufmerksamkeit stimulieren und die sozialen Beziehungen anregen. Zeit und Muße gehören beim Lernen im Spiel auch dazu, denn so können kreative Ideen entwickelt werden. Die PädagogInnen sind dafür verantwortlich, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz zu schaffen, denn so lernen die Kinder sich zu respektieren und wertzuschätzen. Als drittes Kapitel wird im Bildungsrahmenplan auf die Bildungsbereiche eingegangen. Sie sind es, die die Planung und Reflexion der individuellen Bildungsarbeit unterstützen und sichtbar machen und sie zeigen auch auf, wie breit und vielfältig die pädagogische Praxis gefächert ist. Die Bildungsbereiche lassen sich nach dem Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, in insgesamt sechs Bereiche gliedern (vgl. BRP 2009, S.2-9 [Online]).

Da der detaillierte und umfassende Inhalt des Bildungsrahmenplanes der Kindergärten den Rahmen der Diplomarbeit sprengen würde, führe ich ausschließlich die wesentlichen Aspekte der Grobziele an, sowie deren Unterordnungen. Zu den Bildungsbereichen des Bundesrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich zählen wie folgt:

1. „Emotionen und soziale Beziehungen“

Wir Menschen sind soziale Wesen und lassen uns von Emotionen prägen. Solche Emotionen entstehen vor allem „als Reaktion auf die subjektive Bewertung einer Situation“ (BRP 2009, S.14 [Online]). Zu den weiteren Unterordnungen des Bildungsbereichs Emotionen und soziale Beziehungen gehören:

- „Identität“
- „Vertrauen und Wohlbefinden“
- „Kooperation und Konfliktkultur“ (ebd. S.10f. [Online]).

2. „Ethik und Gesellschaft“

Dieser Bildungsbereich befasst sich mit dem Wert und der Würde eines Menschen, es geht auch um gerechtes und ungerechtes Handeln. Grundwerte sind in unserer Gesellschaft bedeutend und wichtig, um verantwortungsbewusst handeln zu können und um konstruktiv an gesellschaftlichen Prozessen teilzunehmen (vgl. ebd. S.12 [Online]). Zu den weiteren Unterordnungen des Bildungsbereichs Ethik und Gesellschaft gehören unter anderem:

- „Werte“
- „Diversität“
- „Inklusion“
- „Partizipation und Demokratie“ (ebd. S.12f. [Online]).

3. „Sprache und Kommunikation“

Damit es uns gelingt, unsere Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen, benötigen wir das Medium Sprache, denn durch sie gelingt es uns Menschen, uns selbst und auch andere zu verstehen. Sprache ermöglicht es soziale Beziehungen zu gestalten und am kulturellen und politischen Leben teilzuhaben (vgl. ebd. S.14 [Online]). Zu den Unterordnungen des Bildungsbereichs Sprache und Kommunikation gehören:

- „Sprache und Sprechen“
- „Verbale und nonverbale Kommunikation“
- „Literacy“

- „Informations- und Kommunikationstechnologien“ (ebd. S.14f. [Online]).

4. „Bewegung und Sport“

Bewegung trägt nicht nur einen Teil zu unserer gesunden physischen und psychosozialen Entwicklung bei, sondern ermöglicht Kindern verschiedenartige Bewegungserfahrungen, die vielfältige Sinneseindrücke aufkommen lassen und dem Erforschen und Erobern der Umwelt freien Raum lassen (vgl. ebd. S.16 [Online]). Folgende Unterordnungen gehören zu dem Bildungsbereich Bewegung:

- „Körper und Wahrnehmung“
- „Bewegung“
- „Gesundheitsbewusstsein“ (ebd. S.16f. [Online]).

5. „Ästhetik und Gestaltung“

Wenn das Kind auf subjektive Weise sinnliche Erfahrungen verarbeitet, basiert dies auf der ästhetischen Wahrnehmung. Das Empfinden der Ästhetik lässt sich von Strömungen verschiedener Kulturen und gesellschaftlichen Werten beeinflussen (vgl. ebd. S.18 [Online]). Zu den Unterordnungen des Bildungsbereichs Ästhetik und Gestaltung gehören:

- „Kultur und Kunst“
- „Kreativer Ausdruck“ (ebd. S.18f. [Online]).

6. „Natur und Technik“

Kinder sind von klein auf an ihrer Umwelt interessiert und motiviert, technische, naturwissenschaftliche und mathematische Phänomene zu durchschauen und zu erforschen. Was das Wesen eines Kindes auch auszeichnet ist, dass sie versuchen unterschiedliche Problemlösungsstrategien zu erproben und ihre bereits gewonnenen Erkenntnisse auf Situationen und Materialien zu übertragen, dies führt dahingehend zur Wissenserweiterung (vgl. ebd. S.20 [Online]). Dem Bildungsbereich Natur und Technik sind folgende Unterordnungen zugeordnet:

- „Natur und Umwelt“
- „Technik“
- „Mathematik“ (ebd. S.20f. [Online]).

3.2. Bildungsbereiche im Kindergarten

Im Kindergarten werden die Kinder im Laufe der Jahre in so vielfältigen Bereichen spielerisch gefördert wie lange Zeit nicht mehr. Vor allem bietet der Kindergarten die Möglichkeit, sich individuell und spezifisch auf die einzelnen Bedürfnisse der Kinder einzurichten und deren Lerntempo anzupassen. Die Schule alleine ist nicht in der Lage das gesamtheitliche Lernen eines Kindes zu umfassen. Gerade deshalb erfüllt der Kindergarten bereits überaus bedeutsame Entwicklungsbegleitung und -förderung, die dem Kind eine langsame Annäherung an die weiteren Bildungsinstitutionen wie Schule oder ähnlichem ermöglicht. Doch um nicht nur auf die Bildung in Institutionen wie Kindergarten und Schule einzugehen, liegt die Verantwortung der Bildung der Kinder wie in den vorigen Kapiteln erwähnt, ebenso bei den Eltern und der Familie. Es gibt bereits Studien und Untersuchungen, die die Rolle der Eltern und deren Einfluss auf die Bildungsmöglichkeiten ihrer eigenen Kinder bestätigt und darlegt. Auf den Stellenwert der Familie wurde bereits in einem der vorigen Kapitel ausführlicher eingegangen.

Der Kindergarten hatte mit Sicherheit auch bereits in der Zeit der ersten Republik Österreichs, also in den Jahren 1918-1938, spezielle Bildungsbereiche als Grundlage der pädagogischen Arbeit. Doch hierzu gibt es schlichtweg keine genauen und ausführlichen Nachweise, die den Vergleich mit der heutigen pädagogischen Arbeit herstellen könnten. Aus diesem Grund beziehen sich die Vorstellungen der Bildungsbereiche im Allgemeinen auf die zweite Republik, genauer gesagt auf die derzeitige Gegenwart.

Im Kindergarten geht es um verschiedene Fähigkeiten, diese sind vorwiegend motorische, sprachliche oder soziale Fähigkeiten, die in den verschiedenen Entwicklungsphasen sehr gut auf die gezielte Förderung ansprechen (vgl. Fuchs 2009, S.60). Der Kindergarten bietet nicht nur Kindern aus bildungsfernen Schichten die Möglichkeit vieles nachzuholen, auch beiden Elternteilen wird dadurch ermöglicht

einer Erwerbstätigkeit nachzugehen (vgl. ebd. S.143,145). Dies wiederum hat zur Folge, dass Kindergärten allgemein einen „höheren Beschäftigungsanteil der Bevölkerung ermöglichen, was in weiterer Folge den Sozialstaat entlastet und die Volkswirtschaft ankurbelt“ (ebd. S.145).

Weber (2003), die als Herausgeberin des Buches „Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis.“ mehrere ExpertInnen aus der Wissenschaft und Praxis zu Wort kommen lässt, ist der Annahme und Überzeugung, dass für alle späteren Bildungsprozesse das Fundament in der frühen Kindheit gelegt wird. Der Kindergarten trägt als Bildungsinstitution immer mehr dazu bei, die zentralen Bildungsbereiche entsprechend zu fördern, die auf das spätere Schulleben vorbereiten. Weber (2003) misst der Institution Kindergarten als Bildungseinrichtung enormen Stellenwert zu, denn der Kindergarten legt neben der Familie den Grundstein für den nachfolgenden Bildungsverlauf. Wir Menschen wissen, dass Lernerfahrungen, die in der frühen Kindheit erfahren werden, die späteren Bildungsprozesse nachhaltig beeinflussen. Der Mensch steht in keinem Lebensalter neuen Erfahrungen so neugierig und offen gegenüber, als in der frühen Kindheit. Der Kindergarten wurde lange Zeit in seiner Funktion als Bildungseinrichtung kaum wahrgenommen (vgl. Weber 2003, S.7). Das eigenaktive Kind ist Ausgangspunkt der Bildungsbereiche im Kindergarten, sowie die gezielte Unterstützung und Anregung durch die Erwachsenen, denn nur so kann sich das Kind in der Interaktion mit der Umwelt bilden. Das Prinzip der Chancengleichheit ist dabei der Leitgedanke, denn alle Kinder, egal woher sie stammen, haben das Recht Bildung zu erfahren (vgl. ebd. S.8). So formuliert Weber (2003) auch das primäre Bildungsziel, welches lautet: „jedem Kind die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass es sich zu einem mündigen Menschen zu entwickeln vermag, der sich in der Welt orientieren, selbstbewusst und verantwortungsvoll sein Leben gestalten und mit den Herausforderungen dieser Gesellschaft umgehen kann“ (ebd. S.8). In dem Werk von Weber (2003) kommen im Folgenden zu jedem Bildungsbereich verschiedene ExpertInnen zu Wort, die die einzelnen Bildungsbereiche ausführlicher beschreiben.

Der erste Bereich wird von Schäfer (2003b) beschrieben und ist als „Wahrnehmung, Gestalten, Denken- Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung“

angeordnet. Bei der intensiveren Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung definiert Schäfer wie folgt:

„Wahrnehmen ist ein breit angelegter, innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, der Körper, Gefühle, Denken und Erinnerung beteiligt sind. Es gibt kein Wahrnehmen als einfaches Abbilden der Außenwelt. Wahrnehmen ist Wählen, handelndes Strukturieren, Bewerten, Erinnern und sachliches Denken in einem“ (Schäfer 2003b, S.14f.).

Dem Wahrnehmen muss mindestens genauso viel Aufmerksamkeit geschenkt werden wie dem Nach-Denken, deshalb brauchen Kinder „vielfältige und viel verzweigte sinnliche Erfahrungsmöglichkeiten“ (Schäfer 2003b, S.15). Das Üben von Einzelfunktionen alleine, genügt nicht zur Ergänzung sinnlicher Erfahrungsmöglichkeiten. Das Kind macht seine ersten Welterfahrungen vorerst mit dem Mund, dabei werden die ersten Welterfahrungen gesammelt und Kontakt zur Welt aufgenommen, indem die Nahrung eine Rolle spielt. Nach dem Mund werden die Augen und Ohren geöffnet und es wird eine Weile mit hoher Aufmerksamkeit verfolgt, was über die Sinne wahrgenommen wird. Diesen Reizen, die auf das Kind wirken, ist es ausgesetzt, wenn das Kind jedoch auf dem Wickeltisch, in den Armen der Mutter oder im Badewasser ist, kann es antworten, indem es sich zu- oder abwendet oder schreit. Danach fasst es immer mehr nach der Welt, es krabbelt um etwas erreichen zu können. Dinge werden in den Mund genommen und gekostet und es entstehen langsam Spiele zwischen Erwachsenen und dem Kind (vgl. ebd. S.15f.). Das Kind ahmt nach, bevor es spielen kann, denn durch das nachahmen tritt es in Kommunikation und seine Möglichkeiten weitet es somit aus. Allmählich versucht das Kind, die abgespeicherten Erfahrungsmuster in neuer, individueller Weise zusammenzusetzen, dabei verändert sich der Blickwinkel und es beginnt die Fähigkeit der Einfühlung (vgl. ebd. S.21). Schäfer beschäftigt sich intensiv mit frühkindlicher Bildung, dabei erläutert er die frühkindlichen Bildungsprozesse und deren Qualität und Gestaltung. Er wendet sich vorwiegend an die Bezugspersonen der Kinder und gibt ihnen Orientierungshilfen, um Kinder in ihrem Selbstbildungsprozess zu verstehen. Schäfer ist überzeugt, dass wir uns für die ästhetische Bildung mehr interessieren sollten und deren Bedeutung und Wichtigkeit mehr wahrnehmen müssen. „Frühkindliche Bildung ist daher zuallererst ästhetische Bildung. Lernen wir, besser wahrzunehmen! Das scheint die wichtigste Forderung zu

sein, wenn wir ästhetische Erfahrung als Grundlage von (frühkindlicher) Bildung anerkennen wollen“ (ebd. S.95).

Der zweite Bereich wird von Schneewind (2003) näher beschrieben, dieser wird bezeichnet als „Die Welt erschließt sich auch über Gefühle- Zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Kindergarten“. Das „Ziel der emotionalen Erziehung sollten zufriedene, in sich ruhende kleine und große Menschen sein“ (Schneewind 2003, S.30).

„Zur emotionalen Kompetenz gehört die Bewusstheit über den eigenen emotionalen Zustand. Die Grundlage für die Ausbildung emotionaler Fähigkeiten ist das Vermögen, Gefühle bei sich wahrnehmen, unterscheiden und benennen zu können. Dazu gehört die Entwicklung innerer Konzepte von Wünschen, Gefühlen und Bedürfnissen“ (Schneewind 2003, S.35).

Für die Praxis im Kindergarten gilt, dass es keine Anleitung für die Arbeit zum Thema Gefühle gibt, eine Methode zum immer wieder anwenden existiert somit nicht. Es gibt aber ein paar Hinweise, die bei der Förderung dieses komplexen Bereichs helfen können. Wenn man fähig ist, Gefühle bei sich selbst und bei anderen erkennen zu können, stellt dies bereits einen Teil dessen dar, den Kommunikation und Emotion bilden. Wenn man seine Gefühle ausdrücken und mitteilen kann, schließt sich der Kreis und somit kann sich Kommunikation und Emotion bilden (vgl. Schneewind 2003, S.38f.). Für eine gelingende Kommunikation gehört es für Schneewind dazu:

„den anderen anhören und ausreden lassen, den Kindern Raum schaffen, sich ausdrücken zu können (...). Zu guter emotionaler Kommunikation gehört Respekt vor den Gefühlen des anderen und kein Infragestellen seiner Empfindungen oder seiner Person. Auch gegenüber Kindern gilt, dass konstruktive Kritik besser angenommen wird und eine angemessene Rückmeldung helfen kann, schwierige Situationen zu verhindern“ (Schneewind 2003, S.39).

Die Gefühle einer Person sind in manchen Situationen verschieden, macht ein Ereignis jemanden traurig, kann es eine andere Person wütend und die nächste Person glücklich machen. Manchmal kann man die Gefühle des anderen nicht immer nachvollziehen, dennoch muss man sie akzeptieren, denn es gibt in der Welt der Gefühle kein „richtig oder falsch“ oder „positiv oder negativ“. Man kann höchstens in einer Situation angemessen oder unangemessen reagieren, dennoch kann das

Nachfragen Unklarheiten beseitigen, denn alle Gefühle haben ihren Grund, ihre Bedeutung und Berechtigung und können im Erleben mitgestaltet werden (vgl. Schneewind 2003, S.39f.).

Zum dritten Bereich nimmt Ebert (2003) Bezug und benennt den Bereich „Ich, du, wir und die Anderen- Soziale Bildung im Kindergarten“. Damit kognitive Bildungsprozesse gelingen können und das emotionale Wohlbefinden für die Lern- und Leistungsmotivation der Kinder erreicht wird, ist die soziale Bildung Voraussetzung (vgl. Ebert 2003, S.51).

„Die soziale Bildung des Kindes ist in zweifacher Hinsicht als Selbstbildungsprozess zu verstehen: zum einen in Bezug auf die Entwicklung einer sozialen Identität, um die Erfahrungen des Kindes, die es als ‚Ich und die Anderen‘ bzw. auch als ‚Ich als Anderer‘ macht, zum anderen um die Eigentätigkeit des Kindes, wenn es sich soziales Wissen erschließt“ (Ebert 2003,S.51).

Kinder erwerben das soziale Wissen auf der Beziehungsebene und auf der inhaltlichen Ebene, dabei spielt das Lernen von kulturellen Inhalten, Rollen, Normen und Werten eine Rolle, sowie das nachahmen und identifizieren von Personen, die für sie wichtig sind (vgl. Ebert 2003, S.51). Die Beziehungen vom Kind zu seinen Bezugspersonen und zum Erzieher sind für pädagogische Bildung bedeutsam, denn so fließen alle Bindungserfahrungen in die Gestaltung seiner Beziehungen zu Gleichaltrigen. Ein autoritativer Erziehungsstil ist dafür optimal, dieser zeichnet sich durch eine liebevolle, fürsorgliche Beziehung zum Kind, aber auch durch feste Grenzen und konsistente Regeln aus, sowie durch die Ermutigung zur offenen Diskussion und klaren Kommunikativen, die Regeln können, wenn dies gerechtfertigt ist, auch verändert werden (vgl. ebd. S.55f.).

„Soziale Bildung ist- wie alle Bildung- eine persönliche Lernhaltung. (...) In diesem Prozess kann die Vermittlung von sozialem Wissen, das Lernen von Regeln, Normen und Werten, eine Hilfe sein. (...) Soziale Bildung ist Ausdruck von persönlicher Autonomie, von Beziehungsfähigkeit. Sie umfasst das Wissen um die eigene Kompetenz“ (Ebert 2003, S.61).

Für das soziale Lernen ist es notwendig, spezifische Möglichkeiten zu schaffen, diese ergeben sich im Kindergartenalltag, beim gemeinsamen Spielen, Gestalten und Lernen (vgl. ebd. S.61).

Im vierten Bildungsbereich nimmt Zimmer (2003) Bezug und dieser Bereich wird als „Lerne durch Wahrnehmung und Bewegung- Grundlagen der Bewegungserziehung“ beschrieben. Bewegung ist im Kleinkindalter und in der heutigen Zeit, aufgrund der Veränderungen in der Lebenswelt wichtig wie nie zuvor. Wenn Kinder sich bewegen, laufen, schaukeln, klettern, springen oder balancieren, ist dies eine natürliche und unmittelbare Äußerungsform kindlicher Lebensfreude (vgl. Zimmer 2003, S.66).

„Bewegung und Spiel sind die dem Kind angemessenen Formen, sich mit der personalen und materialen Umwelt auseinander zu setzen, auf sie einzuwirken, die Welt zu begreifen und für sich jeweils neu zu konstruieren. Bewegung ist damit ein wichtiges Medium der Erfahrung und Aneignung der Wirklichkeit und bietet vielfältige Gelegenheiten für eine ganzheitliche Bildung: Nicht nur des Körpers, sondern auch des Geistes, der Emotionen und der Sozialität“ (Zimmer 2003, S.66).

Der Körper braucht Bewegung, denn so kann er für Gesundheit und Wohlbefinden sorgen und eine Prävention von Unfällen bieten. Somit kann sich das Kind in der bewegten Welt zurechtfinden und überleben (vgl. Zimmer 2003, S.75).

Zu den Erfahrungsbereichen der Bewegungserziehung zählen nach Zimmer (2003):

- „Körpererfahrungen“
- „Materialerfahrungen“
- „Selbsterfahrungen“
- „Sozialerfahrungen“ (Zimmer 2003, S.75).

Den Kindern soll täglich die Möglichkeit und Gelegenheit geboten werden, sich zu verausgaben und Bewegungserfahrungen sammeln zu können, dieses Bedürfnis der Bewegung äußert sich meist in der Phase des freien Spiels. Im Kindergarten ist es daher bedeutsam, den Kindern sowohl freie Bewegungsgelegenheiten, als auch regelmäßige zeitlich festgelegte Bewegungsangebote zu setzen (vgl. ebd. S.84).

Preissing (2003) bezieht sich auf den fünften Bildungsbereich im Kindergarten, dieser wird beschrieben als „Die Vielfalt wertschätzen- Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten“. Wenn wir Menschen Vorurteile haben, verallgemeinern und bewerten wir, wenn auch oft unbewusst. Als weiterer Schritt folgt, dass wir Menschen einordnen und dabei Kategorien bilden. Auch im Kindergarten ist oftmals beobachtbar, dass ErzieherInnen gewisse Erwartungen an die Kinder stellen und aufgrund deren sozialer Herkunft bereits be- und verurteilen. Sobald ein Mensch Vorurteile hat, grenzt er automatisch aus und diskriminiert er. Für Kinder ist es äußerst schrecklich, wenn sie mit Vorurteilen in Berührung kommen und so ihr Selbstkonzept beschädigt wird. Jedes einzelne Kind ist anders und soll auch individuell beachtet und anerkannt werden (vgl. Preissing 2003, S.87,88,89,91). Kinder bemerken bereits sehr früh die Gleichheit oder die sozialen Unterschiede, denn bereits im Kindergarten lernen sie andere Kinder und deren Familie kennen und dabei beginnen sie, sich mit den anderen zu vergleichen und ordnen sich ein, dabei beurteilen die Kinder, ob eine Familie es besser oder schlechter hat (vgl. ebd. S.93).

„Zu den Aufgaben Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung im Kindergarten gehört es deshalb, den kulturellen Reichtum der Gesellschaft in seiner Vielfalt mit den Kindern zu erschließen“ (ebd. S.94).

„Die Familienverhältnisse der Kinder sind in mehrfacher Hinsicht wichtig für die vorurteilsbewusste Arbeit im Kindergarten. Jedes Kind soll sich mit seiner Familie im Kindergarten auf- und angenommen fühlen, damit es in seiner Bezugsgruppen- Identität gestärkt wird. Aufgabe des Kindergartens ist es darüber hinaus, den Erfahrungsraum der Kinder zu erweitern und jedem Kind neue Ausschnitte der Welt zu eröffnen, auch solche, zu denen die einzelne Familie keinen Zugang hat“ (ebd. S.94).

„Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung schaut auf die Stärken und Kompetenzen eines jeden Kindes. Erzieher/innen unterstützen das Kind dabei, seine Stärken weiterzuentwickeln und in die Gemeinschaft einzubringen. Die Einschränkungen und Schwächen des einzelnen Kindes werden dabei nicht blauäugig übersehen. Erzieher/innen ermutigen das Kind, an seinen Schwächen und Beschränkungen zu arbeiten, Hindernisse zu überwinden und sich über Fortschritte zu freuen“ (ebd. S.99).

Wenn jeder von uns versucht vorurteilsbewusst zu werden, dann ist dies ein Schritt in die richtige Richtung, denn vorurteilsfrei zu sein ist eine Vision, die es kaum zu erreichen gibt (vgl. ebd. S.103).

Der sechste Bildungsbereich im Kindergarten umfasst „Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich“, diesen Bereich beschreibt Ulich (2003) genauer. Für den Begriff „Literacy“ gibt es im Deutschen keine passende Übersetzung. Wenn man „Literacy“ wörtlich übersetzt, meint man damit die Lese- und Schreibkompetenz, dennoch beschreibt der Begriff weit mehr an Kompetenzen wie z.B. „Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, (...) Vertrautheit mit Schriftsprache bzw. mit ‚literarischer‘ Sprache oder sogar Medienkompetenz“ (Ulich 2003, S.106f.). Kinder, die reichhaltige Literacy-Erfahrungen im frühen Kindesalter machen, haben längerfristig gesehen Entwicklungsvorteile. Das Bilderbuch-betrachten ist im Kindergarten eine der wirksamsten Formen der Sprachförderung, vor allem wenn dabei ein Dialog stattfindet. Bei der Bilderbuchbetrachtung kann das Tempo des Lernens und Betrachtens sensibel auf das Kind abgestimmt werden und bei Bedarf kann das Buch immer wieder gelesen werden. Vor allem profitieren Kinder, die im Kindergarten Deutsch lernen müssen. Außerdem lernen Kinder von der Vielfalt an Themenbereichen, die Bilderbücher bieten (vgl. ebd. S.108,109,110). Die Ebenen- „Benennen, Definieren und Erklären, Deuten und Fantasieren- können in einem Bilderbuch zusammenfließen“ (ebd. S.111). Ebenso ist die Schrift im Buch interessant für die Kinder, denn beim Lesen kann vieles über Schrift und Buchkultur erfahren werden. Die Kinder lernen beim Vorlesen ein anderes Sprachniveau kennen, denn der Wortschatz ist viel reichhaltiger als im Alltagsgespräch (vgl. ebd. S.112). Auch Begegnungen mit Gedichten, Wortspielen, Reimen oder Theater gehören in die Literacy-Erziehung. Das Schreiben lernen die Kinder in der Schule und nicht im Kindergarten, dennoch lässt sich feststellen, dass im Kindergartenalltag oftmals zu wenig Angebote und Aktivitäten, die auch Schrift enthalten aufbereitet werden, denn es gibt kaum Plakate mit Texten in den Gruppenräumen der Kindergärten und sehr selten bezieht man die Kinder in die schriftlichen Tätigkeiten der Erzieher ein. (Einkaufsliste erstellen, Tagesplan entwerfen...) Kinder sollen die Möglichkeit haben, genügend Erfahrungen mit Schriftkultur zu machen. Wenn man Literacy fördern will, auch angesichts der Bildungspolitik, dann müssen bestimmte Voraussetzungen in Einrichtungen geschaffen werden (vgl. ebd. S.116,117,122).

„Die Bilderbuchbetrachtung sollte

- a) mehrmals wöchentlich angeboten werden (mindestens 3-mal in der Woche),
- b) in einer kleinen Gruppe (höchstens 5 Kinder, besser 3 Kinder),
- c) sie muss als Dialog aufgebaut sein und
- d) sie muss das Kind interessieren und im Spaß machen.

Der Sprachzuwachs ist noch deutlich größer, wenn die Eltern mit einbezogen werden“ (Ulich 2003, S.122).

Beck-Neckermann (2003) nennt den siebten Bildungsbereich „Die Welt zum Klingen bringen- Das musikalische Spiel als Bildungserfahrung“. Wenn man das Erlebnisfeld „Musik“ nach spielerischem und erlebnisorientiertem Charakter hervorhebt, geht man von folgenden Grundannahmen aus:

„Musikalisches Handeln ist Spielen.“

„Kinder müssen nicht ‚musikalisiert‘ werden, sie und ihre Spiele sind bereits voller Musik.“

„Das Spiel mit Musik muss vor allem und zuerst zugelassen werden, und in Folge davon kann es dann von der Erzieherin/dem Erzieher begleitet und (vor-)strukturiert werden“ (Beck-Neckermann 2003, S.125).

Man erlebt bereits als Mensch bei der Geburt akustische Ereignisse, denn sobald die Sinnesorgane Schwingungen spüren und hören, kann sich die musikalische Erfahrungswelt der Kinder formen. Die Erfahrungen können nach Beck-Neckermann (2003, S.130f.) sein:

„Gegenstände als Geräuschquellen“

Schon bei der Geburt lernen die Kinder Gegenstände als Geräusch- und Klangquellen kennen. (Rascheln der Bettdecke, Löffel wird fallen gelassen usw.) - dabei lernen die Kinder die Materialeigenschaften kennen.

„Klänge als Kommunikationsmedium“

Die Stimme der Eltern, Geschwister oder auch die eigene Stimme, die rufen, antworten und sprechen kann. Spiel mit Klangwerkzeugen, Musikinstrumenten führt zu einer verbalen und nonverbalen Resonanz der Erwachsenen.

„Klänge als emotionales Medium“

Stimmklang kann beruhigen, verängstigen, erregen oder trösten. Kinder sammeln im Laufe ihrer Kindheit differenzierte Erfahrungen mit Musik als Sprache der Emotion.

„Durch andere Personen vermittelte Musik“

Kinder lernen durch die mit verschiedenen Musik vermittelnden Personen zu experimentieren, singen und musizieren, dabei wird die beziehungsstiftende Wirkung von Musik kennengelernt.

„Durch Medien vermittelte Musik“

Heutzutage sind die Kinderzimmer großteils mit CDs und CD-Player ausgestattet, sodass manche Kleinkinder hohe Kompetenzen mit dem Umgang von Kassettenrekordern besitzen. Auch unterschiedliche Hörangewohnheiten lernen sie kennen, wenn in der Familie beispielsweise verschiedene Musikstile gehört werden (vgl. Beck-Neckermann 2003, S.130f.).

Den achten Bildungsbereich im Kindergarten beschreibt Neuß (2003) als „Orientierung an der kindlichen Lebenswelt- Medienbildung in der frühen Kindheit“. Wenn man aktuelle Forschungen in der Medienpädagogik beachtet, zeigt sich deutlich, dass sich Kinder nicht von den Medien einwickeln oder reizüberfluten lassen, denn sie wählen bewusst Inhalte aus und integrieren diese im Alltag (vgl. Neuß 2003, S.149). Neuß (2003, S.150-159) unterscheidet sechs wesentliche Bereiche frühkindlicher Medienbildung:

„Medien als Erfahrungsspiegel“:

Kinder sind sehr wohl in der Lage, ihre Erlebnisse, die sie bewegen, ängstigen oder beschäftigen, zu verarbeiten, denn sie sprechen darüber, fantasieren oder zeichnen, was sie beschäftigt. Um die eigenen Konflikte und Ängste symbolisch zu verarbeiten, können Filme für Kinder eine Unterstützung sein.

„Medien zur Sensibilisierung der Sinne“:

Medien können sehr gut zum genauen Hinsehen und Hinhören auffordern, denn wenn Kinder in Medienprojekten selbst gestalterisch mit den Medien umgehen, lernen sie die Medien zur Darstellung eigener Ideen und Themen produktiv zu nutzen. Kinder sollen im Kindergarten lernen gestalterisch mit den Medien umzugehen.

„Medien als Erinnerungshilfe“:

Medien können uns dabei helfen, Gefühle wieder wachzurufen, Situationen zu beschreiben und Personen zuzuordnen. Kinder im Kindergarten könnten eine „Sammelkiste“ anlegen, in der selbst aufgenommene Fotos, Fundstücke, Hörkassetten oder Zeichnungen aufbewahrt werden. Auch private Fotos der Kinder können dazu anregen, Kinder über ihren Erfahrungs- und Erlebnisschatz erzählen zu lassen.

„Die Medien durchschauen“:

Wie im Straßenverkehr Verkehrsregeln erklärt werden, so soll es auch mit der Medien- und Konsumwelt gehandhabt werden, denn auch hierbei sind Erklärungen und Hilfestellungen seitens der Erwachsenen unerlässlich, damit die Kinder sich leichter in der komplexen Welt orientieren können. In einer Studie zeigte sich, dass Kinder im Vor- und Grundschulbereich häufig die Werbung im Fernsehen mit dem Programm verwechseln. Im Kindergarten kann zur Unterstützung und Ergänzung des medienpädagogischen Verständnisses entsprechendes Material (Bilderbücher, Handpuppe, Brettspiel, Lieder usw.) zum Spiel angeboten werden.

„Medien als Bildungsmaterial“:

Im Kindergarten gibt es Bilderbücher, einen Kassettenrekorder, aber kaum einen Computer und Fernsehapparat. Diese Medien bieten den Kindern auf unterschiedlichste Weise Bildungsmöglichkeiten, denn mit dem Medium selbst können die Kinder Erfahrungen sammeln und sich selbstständig Informationen beschaffen, die förderlich für die Bildungsorientierung sein kann. Der Computer allein ist jedoch kein Heilmittel und kann nur dann lernförderlich sein, wenn die Erwachsenen rund um das Kind auf die individuelle Begleitung sowie die pädagogische Einbindung ein besonderes Augenmerk legen.

„Medienbildung als kooperative Erziehungsaufgabe“:

Viele Eltern von Kindergartenkindern beschäftigt oft die Frage bezüglich der Einflüsse der Medien auf die Kinder, dabei lassen sich die Eltern oft auch verunsichern. Diese Fragen sollen im Kindergarten aufgegriffen werden und tiefergehend diskutiert werden, damit die Gefahren und Chancen der Mediennutzung diskutiert werden können. Offene Gespräche über die Mediennutzung fallen nicht leicht, aber dies stellt eine wichtige Grundlage verantwortungsvoller Medienerziehung dar (vgl. Neuß 2003, S.150-159).

Der neunte Bildungsbereich im Kindergarten ist von Lück (2003) unter „Warum ist der Himmel blau? Naturwissenschaftliche Bildung und Erziehung“ gekennzeichnet. Bereits im 18. Jahrhundert erlebte die Naturwissenschaft eine Hochzeit, die sich auch auf die Menschen übertragen ließ. Das Experimentieren erfordert Geschicklichkeit und auch der Gesichtssinn, der akustische Sinn und die taktile Wahrnehmung werden geschult und kommen zum Einsatz (vgl. Lück 2003, S.162,167). Lück (2003) stellt einige Kriterien für die Auswahl von Experimenten auf:

- „Der Umgang mit den für die Durchführung der Experimente erforderlichen Materialien muss völlig ungefährlich sein.“
- „Die Experimente sollten immer gelingen, um die Kinder dem Phänomen vertraut zu machen.“
- „Die für die Durchführung der Experimente erforderlichen Materialien müssen preiswert zu erwerben und leicht erhältlich oder sogar ohnehin in jeder Kindertagesstätte vorhanden sein, so z.B. Luft, Wasser, Salz, Zucker, Essig, Teelichter etc.“

- „Sämtliche Versuche sollten einen Alltagsbezug zum Leben der Kinder haben, um ihnen durch die Begegnung mit den Gegenständen eine Erinnerungsstütze zu bieten.“
- „Die naturwissenschaftlichen Hintergründe der Versuche sollten für Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter verständlich vermittelbar sein, um den Eindruck von ‚Zauberei‘ zu vermeiden.“
- „Die Versuche sollten alle von den Kindern selbst durchgeführt werden können.“
- „Die Experimente sollten- einschließlich der Versuchsdurchführung durch die Kinder- innerhalb einer überschaubaren Zeit von ca. 20 bis 25 Minuten abgeschlossen sein, um die Konzentrationsfähigkeit nicht zu sehr zu ‚strapazieren‘.“
- „Schließlich sollten die Experimente in großen Teilen aufeinander aufbauen, sodass das folgende Experiment eine Wiederholung des zuvor durchgeföhrten Experiments darstellt“ (Lück 2003, S.168f.).

Wenn man Kinder an naturwissenschaftliche Themen heranführt, wird ihnen ein Teil der „Dingwelt“ präsentiert und sie möchten dadurch auch initiativ die Welt erkunden. Kinder sind bereits im frühen Kindesalter an Phänomenen der unbelebten Natur interessiert, dies zeigt sich immerhin anhand der „Warum-Fragen“ der Kinder (vgl. ebd. S.173,178).

Der zehnte und damit letzte Bereich stammt von Hasemann (2003) und beschreibt das „Ordnen, Zählen, Experimentieren- Mathematische Bildung im Kindergarten“. Auch wenn man es nicht glauben mag, die Mathematik spielt in unserem Leben eine wichtige Rolle und sie gehört zu den menschlichen Grunderfahrungen. Kinder haben die Geduld oft über Stunden Gegenstände zu ordnen, reihen, abzuzählen oder die Eigenschaften von geometrischen Formen zu erproben etc. (vgl. Hasemann 2003, S.181). Nach Hasemann (2003) ergeben sich, um nur einige zu nennen, folgenden Ziele für die mathematische Bildung im Kindergarten, dabei wird die Förderung natürlicher Entwicklung beabsichtigt im Hinblick auf:

- „den Umgang mit Raum- und Lagebeziehungen (lang, kurz, oben, unten, vorn, hinten, dazwischen, daneben, innen, außen, rechts, links);“
- „das Kennen und Benennen von räumlichen Körpern (Kugeln, Würfeln, Quadern, Säulen) und ebenen Figuren (Kreisen, Quadraten, Rechtecken, Dreiecken) anhand von konkreten Gegenständen oder geeignetem Material;“

- „das Erkennen von Figuren und Körpern nicht nur an ihrer äußereren Gestalt, sondern zunehmend auch an den Merkmalen und Eigenschaften (rund, eckig, Anzahl der Ecken und Kanten);“ (Hasemann 2003, S.194).

3.3. Die Bedeutung des „Spiels“

Im Kindergarten dominiert vorwiegend das Spiel, infolgedessen wird in diesem Kapitel dessen Wichtigkeit für die elementaren Bildungs- und Lernerfahrungen der Kinder in den Vordergrund gestellt. Dem Spiel ist in den Kriegsjahren Österreichs mit Sicherheit nicht der Stellenwert zugekommen, wie in der heutigen Zeit. In den Kindergärten von damals, in der ersten und zweiten Republik wurde dabei ebenso gespielt, doch das Bewusstsein, der spielerischen Aktivität und der bei Kindern bewirkenden und auslösenden Faktoren, war währenddessen ohne Zweifel kaum bis nicht vorhanden. Auch in der zweiten Republik Österreichs und vor allem in der heutigen Gesellschaft lassen sich in Bezug auf die zwei Kindergartenträgerschaften der Erzdiözese Wien und der Kinderfreunde Wien keine wesentlichen Unterschiede in Bezug auf das „Spiel“ feststellen. Jeder Trägerverein der vorschulischen Bildungseinrichtungen setzt sein Wissen und seine Vorstellung vom Spiel gezielt um und bezieht sich auf die allgemeinen Vorstellungen, die in der pädagogischen Ausbildung der KindergartenpädagogInnen gelehrt und gelernt werden. Dabei hängt die Förderung der spielerischen Tätigkeiten natürlich sowohl vom Kind, als auch von den Vorstellungen und Anleitungen der KindergartenpädagogInnen ab.

Vor dem Spiel steht zunächst die Nachahmung, welche für die Kommunikation ein wichtiger Baustein ist. Durch die Nachahmung und Imitation weitet das Kind seine Möglichkeiten aus und setzt die gespeicherten Erfahrungsmuster in neuer und individueller Weise zusammen. Wenn das Kind im Spiel jemand anderer ist, besteht dabei die Möglichkeit, Distanz zu sich selbst zu gewinnen und sich von außen wahrzunehmen, dabei beginnt die Fähigkeit des Kindes zur Einfühlung. Man kann das Spiel auch einfach erläutern, nämlich dass es einen Zwischenbereich zwischen der äußeren und inneren Wirklichkeit bildet (vgl. Schäfer 2003a, S.153). Gerd Schäfer (2003a), der ein Experte im Bereich Frühpädagogik ist, hat insgesamt sieben Gründe formuliert, warum das Spiel für Kinder notwendig ist und ihnen ausreichend Gelegenheit gegeben werden soll:

„Weshalb brauchen Kinder ausreichend Gelegenheit zum Spiel?“

- „Im Spiel lernen Kinder nicht nur etwas über die Welt. Im Spiel nutzen sie die Möglichkeit, ihr Verhältnis zur Welt so einzurichten, dass sich die Notwendigkeit der Wirklichkeit allmählich mit den persönlichen Bedürfnissen versöhnen lassen. Für diese Versöhnung brauchen Kinder Zeit.“
- „Die wesentlichen bildenden Momente des Spiels liegen nicht so sehr darin, dass die Kinder ihre körperliche und geistige Geschicklichkeit schulen, sondern in der Art und Weise der Welterfahrung, die Spielen ermöglicht.“
- „Im Spiel gebrauchen Kinder alle Formen körperlich-sinnlicher Erfahrung, sprachlichen Denkens, bildhafter Vorstellungen und subjektiver Fantasien sowie des sozialen Austauschs und der Verständigung. Sie werden im Spiel in ein integriertes Geschehen verwandelt. Spiel geht also aus der Alltagssituation hervor und spaltet sie nicht in isolierte Funktionsbereiche auf.“
- „Im Spiel wenden sich die Kinder ihrer Umwelt freiwillig zu. Sie verbinden immer einen Sinn mit dem, was sie spielen. Sie können nicht sinnlos spielen-wohl aber sinnlos und oberflächlich etwas lernen.“
- „Das Spiel folgt dem Rhythmus des subjektiven Erfahrungsprozesses. Man kann Kinder durch äußere Zeitpläne aus diesem Rhythmus reißen oder sie darin unterstützen, ihn zu finden. Wo er gefunden wird, gestaltet sich Spiel als zeitliche Ordnung mit Anfang und Ende, Höhepunkten und Phasen des Dahingleitens, der Anspannung wie der Entspannung, des Alleinseins oder Zusammentreffens mit anderen. Im Spiel finden Kinder ihre eigenen Zeitgestalten, ihren eigenen Rhythmus.“
- „Am Spiel können sich Gleichaltrige- zuweilen auch Erwachsene- beteiligen, indem sie eigene Facetten ihrer Wahrnehmungen und Handlungsmöglichkeiten im Rahmen gegenseitiger Verständigung anbieten.“
- „Für das Spiel brauchen Kinder Räume, die sich als Spielräume eignen“ (Schäfer 2003a, S.154f.).

Das Spiel bietet vor allem den Kindern im Vorschulbereich die Möglichkeit, sich mit der Welt zu befassen, auseinanderzusetzen und sie zu verstehen versuchen. Wenn man demnach die Gesellschaft nach der Frühpädagogik fragt, so ist es mit größter Wahrscheinlichkeit denkbar und abzusehen, dass die Mehrheit damit das „spielen“ in Betracht und Verbindung damit setzt.

Bodecker (1991) legt in ihrem Standardwerk „Das spielende Kind in seinen Lebensräumen“ dar, dass das Spiel eine Form des Erlebnisses ist, indem sich die Möglichkeit bietet, neues und unbekanntes zu entdecken und die innere Welt mit der äußeren zu verbinden. Wenn das Kind den Trieb des Spielens mit sich trägt, so hat es die Möglichkeit wie mit einem „Gepäckstück“ auf Wanderschaft zu gehen und all die Dinge, die es umgibt spielend zu erleben. Ebenso werden im Spiel die Sinne

geübt und durch das wiederholte Spiel schafft es das Kind, seine erlebten Erfahrungen zu festigen (vgl. Bodecker 1991, S.26f.). Bodecker (1991) unterscheidet außerdem verschiedene Spielarten, die wie folgt unterschieden werden:

- 1) „Spiele mit dem eigenen Körper“: „Greifen und Befühlen, Lutschen, Schmecken, die lustvolle Wahrnehmung der Körperfunktionen gehören zu den ersten befriedigenden Entdeckungen des eigenen Lebens“ (ebd. S.45).
- 2) „Träumende, verinnerlichende Spiele“: „Einer Geräuschwahrnehmung nachlauschen, schöne Empfindungen oder Gedanken haben, Dingen nachsehen (mit einem tanzenden Blatt, dem Wirbel der Schneeflocken, einem fliegenden Vogel, sich verändernden Wolkenbildern)“ (ebd. S.45).
- 3) „Gestaltungsspiele“: „Gefundene Materialien verwenden, Gegebenheiten spielend ausprobieren (mit einem Stock im Sand malen, Kleckerburgen bauen, Sand durch die Finger rieseln lassen, Blumen und Gräser pflücken, an der beschlagenen Fensterscheibe malen, Moosgärtchen anlegen, Sand-Erdburgen bauen, Lehmfiguren formen, Höhlen- später größere Budenbauen, an Pfützen Wassergräben anlegen)“ (ebd. S.45).
- 4) „Rollenspiele“: „In die Rolle eines andern Wesens schlüpfen, diese nach der eigenen Wahrnehmung nachspielen, bedeutet für das Kind, einen Schritt zu tun auf dem Wege der Ich-Findung. Dieses Spielen hat sowohl von außen als auch von dem inneren Erleben des Kindes große Veränderbarkeit. Es hat fragende, klagende, bittende,fordernde, erzählende, deutende Funktion“ (ebd. S.45f.).
- 5) „Spiele mit wetteiferndem Charakter“: „Spiele, die den Körper kräftigen und zugleich eine Differenzierung der eigenen Leistung möglich machen (um die Wette laufen, auf einem Kantholz balancieren, klettern, hüpfen und springen; lustige motorische Übungen zum Beispiel: >Wer kann das?< Mit einer Hand auf den Kopf klopfen, mit der anderen sehr viel langsamer den Bauch kreisrund reiben)“ (ebd. S.46).
- 6) „Konstruktionsspiele“: „Spielen mit vorgegebenem Material, zur Anregung technischer Möglichkeiten, wie zusammenstecken, vervollständigen, belasten von Teilen in sich wiederholenden Maßen, Farben, Formen. Diese Materialien sind nach ihrer Art für bestimmte Altersgruppen empfohlen. Sie bringen schnellen Erfolg, das kann Sicherheit geben führt jedoch rasch zur Unterforderung, wenn sie nicht erweitert werden“ (ebd. S.46).
- 7) „Regelspiele“: „Spiele- meist in Gruppen gespielt-, die einer vorgegebenen Regel unterstehen. Kinder sind fähig, Regelspiele zu akzeptieren, wenn sie sich selber erste Regeln für ihr Tun auferlegen, wenn sie sich an Vereinbarungen erinnern können und fähig werden- emotional-, auch zu verlieren, zuletzt an der Reihe zu sein. Regelspiele spornen an zu gewinnen, Glück zu haben, gemeinsam ein Ziel zu erreichen“ (ebd. S.46f.).
- 8) „Rollenspiele in der Erweiterung der Gruppe“: „Kinder, die eine Tätigkeit beobachten, ein Berufsbild näher kennenlernen oder in der Lebenswelt Geschehnisse erleben, spielen das Beobachtete nach und vermischen dies mit eigenen Erkenntnissen, Wünschen, Gefühlen und Vorstellungen“ (ebd. S.47).

- 9) „Spiele aus dem Stegreif“: „Erlebnisse aus dem Märchen, Geschichten und Erzählungen vertiefen sich, wenn Kinder die Handlungen nachspielen. Es ist für das Kind ein Spracherlebnis, wenn es- bis in die Lautmalerei hinein-Sätze wiederholt, die ihm wichtig sind. Das spontane Nachspielen verdeutlicht dem Kind Handlungs- und Gefühlszusammenhänge“ (ebd. S.47f.).
- 10) „Tanz-, Sing-, Kreis- und Rhythmischespiele“: „Melodien, rhythmische Verse und Reime regen das Kind an, sich dieser Vorgabe entsprechend zu bewegen. Im freien Umsetzen nutzt es die Bilder, die beim Hören eines Textes entstehen, ahmt sie nach und nutzt dazu die Ausdrucksform des Tanzes“ (ebd. S.48).
- 11) „Schöpferisches- schaffendes Spielen“: „Alle kreativen Gestaltungsformen sind gemeint, das Malen und Zeichnen, das Formen und Bauen, das Schneiden, Falten, Reißen, das Stickern und Weben und dergleichen mehr in der freien, spielenden Ausführung. Themen können anregen und manchem Kind eine Hilfe sein, mit dem Material sinnvoll umzugehen. Alle Vorgaben, Farb- und Formfestlegungen nehmen diesem schöpferischen Tun seinen spielenden Charakter“ (ebd. S.49).

Mit dem Spiel umgibt das Kind eine „Lebens- und Lernform“, daher ist es bedeutsam, Spiele nicht unnötig und sinnlos abzubrechen oder zu unterbrechen (ebd. S.59).

Flitner (2002) analysiert in seinem Buch das Kinderspiel und untersucht dabei wichtige Theorien und neue Erkenntnisse der Spielpädagogik und Spielforschung. Er macht auch auf die Geschichte und die Anfänge des Spiels aufmerksam. Das lateinische Wort „*ludus*“ meint sowohl das Spiel, als auch die Schule. Es soll sozusagen unter Nutzung des Phänomens Spiel bei den Kindern unter der Nutzung dessen, was sie gerne tun, Wissen angehäuft werden. Diese pädagogischen Ansätze findet man vergleichsweise bei Erasmus von Rotterdam, bei John Locke, bei den Philanthropisten und auch bei Johann Amos Comenius, deren Schultheorien bis heute bekannt und geläufig sind. Doch diese Ansätze fanden auch Kritiker, die dieser Theorie vorwarfen, dass sich das Kind im Spielprozess selbst entfremdet (vgl. Flitner 2002, S.14f.). Friedrich Fröbel, der als Erfinder des Kindergartens gilt und die romantisch-idealistiche Philosophie zum Vorbild hatte, versuchte durch einfache „Spielgaben“, die er entwickelt hatte, die Erwachsenen und Kinder im gemeinsamen Spiel zur Gewinnung von Erkenntnis anzuregen. Einige dieser Spielgaben von Fröbel sollen kurz genannt werden. Da wären beispielsweise die Flechtblätter und bunten Faltpapiere für das Schönheitsspiel, die einfachen Reigen- und Bewegungsspiele und die Bausteine in geometrisch einfachen Formen und Proportionen. Dabei ist das Ziel dieser Spielgaben, dass dem Kind geholfen wird, seine innere Welt mit der

äußerem besser verständlich zu machen. Fröbels Pädagogik und Gedankenansatz sah im wenig strukturierten Spielmaterial einen größeren Anspruch der Spielideen, als in den stark strukturierten und realistisch ausgeformten Materialien. Diese Einsichten der Fröbel-Pädagogik lassen sich bis heute bei den ErzieherInnen und ihren Berufstraditionen behaupten (vgl. ebd. S.14,15,17,18,19). Das Spiel dient für das Kind als eine „charakteristische Phantasiebewältigung“ (ebd. S. 72). Wenn Kinder schaukeln, im Wasser planschen, sich umarmen oder auf dem Eis und Schnee gleiten, dann ist das Kinderspiel nach Flitner (2002) und „in psychoanalytischer Sicht zunächst Triebbetätigung“ (ebd. S.76). Das Spiel hat für uns Menschen eine Art lebensschützende Funktion, denn durch das Spiel ist der Mensch in der Lage, Eindrücke und Themen, die die Kinderseele beschäftigen, zu deuten (vgl. ebd. S.81f.). Überdies machte man mit Sicherheit eine der wichtigsten Entdeckungen auf diesem Gebiet, denn „das freie Kinderspiel sei, im normalen oder günstigen Falle, ein fortwährender Prozeß der Selbstheilung“ (ebd. S.82). Das Kind ist in der Lage, mit seinen Spannungen im Seelenleben durch das arrangierte Spiel besser umzugehen (vgl. ebd. S.82). Das Spielen ist in der Gesellschaft ein Phänomen, welches sozial geprägt ist (vgl. ebd. S.95). Das Spielen ist „durch Freiheit, Spontaneität und Zwecklosigkeit bestimmt“ (ebd. S.133). Kindern soll im Spielprozess ein geschützter Raum und ausreichend Zeit ohne jegliche Beeinflussung zugestanden werden. Gerade in der heutigen Zeit für die modernen Menschen und in den technisierten Kulturen gewinnt das Spiel zunehmend an Stellenwert. Erwachsene sind maßgeblich an der Lebenswelt der Kinder beteiligt, denn auch wenn sie abwesend sind und sich nicht um die Kinder kümmern, so nehmen sie dennoch eine lenkende und modellgebende Funktion ein. Beim Spiel werden mit der Zeit irgendwelche Gegenstände miteinbezogen, sei es einfache Materialien wie z.B. eine Windel oder ein Stift. Spielmaterialien wie eine Stoffpuppe oder ein Kuscheltier nehmen da bereits eine andere Spielrolle ein, denn diese wollen wie eine Person umsorgt, beschützt und gepflegt werden. Hierbei kommt das gesamte Gefühlsrepertoire zum Vorschein (vgl. ebd. S.134,136,137,142,144). Eine weitere Frage, die sich hinsichtlich des Phänomens Spiel stellt, ist, welche Ratgeber gibt es für die Auswahl von Spielzeug und Spielmaterial. Um nur einige der Leitgedanken zu nennen, zählen die Altersgemäßheit, die Menge und Offenheit des Angebots und die Umweltverträglichkeit zu den Kriterien der Auswahl und Bewertung

von Spielmaterial (vgl. ebd. S.148,149,150). Kinder lernen im Großen und Ganzen im Spiel etwas ganz entscheidendes, nämlich das Spielen. Bis es zur Eingliederung und Teilnahme in die Erwachsenen-Kultur kommt, wird von den Kindern fleißig im Spiel geübt und betätigt. Was jedoch zu beachten ist, ist die Tatsache, dass eine neue Form der Verwahrlosung in der Kindheit auftritt, nämlich die „Medienkindheit“, in der die Kinder stundenlang und wahllos Fern- und Videosehen und dadurch das Spiel überhaupt keine Chance im Alltag hat (vgl. ebd. S.195,197).

Weinberger (2001) nähert sich dem Spiel aus therapeutischer Sicht an, sie stellt ein personenzentriertes Konzept nach dem Vorbild von Carl Rogers auf, das sich in der Praxis mit Kindern gut umsetzen lässt. Weinberger misst dem Spiel eine sehr große und wichtige Relevanz zu, denn es findet nicht nur in allen Kulturen statt, es ist ein Phänomen, welches bereits seit Beginn der Menschheit besteht und zudem bietet das frei erfundene Kinderspiel Kindern die Möglichkeit, sich wie durch eine Sprache auszudrücken und mitzuteilen. Zu Beginn eines Spiels werden bestimmte Tätigkeiten abermals wiederholt, nach dieser Phase tritt anstelle des Wiederholens das aktive Experimentieren. Hierbei setzt sich das Kind intensiv mit dem Spielgegenstand und Spiel auseinander und probiert auch etwas Neues aus, es experimentiert. Wichtig bei der wiederholenden Tätigkeit ist, dass dem gemäßen eigenen Tempo des Wiederholens genügend Zeit und Raum zugestanden wird (vgl. Weinberger 2001, S.75,77,80).

4. Die katholische Kirche / Erzdiözese

Das folgende Kapitel handelt von der katholischen Kirche und der Erzdiözese. Zu Beginn des Kapitels werden die Anfänge und die Gründung der katholischen Kirche und der Erzdiözese näher erläutert. Diese Ausführungen können nur in kurzem Umfang erwähnt und präsentiert werden, da die Geschichte der katholischen Kirche den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde. Im Anschluss daran werden die zwei Republiken Österreichs in den Blickwinkel genommen und das in der jeweiligen Zeit herrschende Thema der katholischen Kirche/Erzdiözese vorgestellt. Hierbei bieten die politischen und gesellschaftlichen Umstände und Verhältnisse, sowie die Vorstellung von Erziehung und Bildung die Möglichkeit zur Auseinandersetzung. Welche Aufgaben werden den Kirchen in Bezug auf die vorschulische Erziehung zuteil und inwieweit konnten und können sie die Erziehungsarbeit der jeweiligen Republik beeinflussen und steuern? Diese und weitere Fragen bieten die Möglichkeit, den Themenbereich dieses Kapitels entsprechend abhandeln und ausführen zu können. Die folgenden Ausführungen in diesem Kapitel können nur mit vorhandenem Material behandelt werden, es sei darauf hingewiesen, dass es im Kapitel der katholischen Kirche/Erzdiözese Wien zu quantitativen Einschränkungen kommt, da es schlichtweg kaum bis kein dokumentiertes und vor allem öffentliches Material in Bezug des Bildungsauftrages in den Kindergärten seitens der Erzdiözese und katholischen Kirche gibt. Diese Lage betrifft vor allem die erste und den Beginn der zweiten Republik Österreichs. In der zweiten Republik und in den letzten Jahren gab es bereits das Bestreben nach öffentlichen Dokumentationen in Bezug auf Bildungsfragen in der Pädagogik. Man kann aus diesem sogenannten „Nicht-Veröffentlichen“ der Bildungsauffassungen der Kirche daraus schließen, dass es die Erzdiözese für nicht notwendig ansah, ihre Bildungs- und Erziehungsvorstellungen kund zu tun. Sie verzichtete vorwiegend auf die Dokumentation und bereitwillige, offenkundige Aufklärung ihrer Einstellung zum Thema vorschulische Bildung, Erziehung und vor allem der Kindergärten und deren Bildungsauftrag.

4.1. Gründung der katholischen Kirche / Erzdiözese

Die Anfänge des Christentums generell liegen nach Engelbrecht (1982) bis heute in

den römischen Provinzen Norikum, Rätien und Pannonien (vgl. Engelbrecht 1982, S.82). Jugendliche und Erwachsene erhielten spezifischen religiösen Unterricht als spezielle Vorbereitung auf die Taufe. Auch danach, nach der Taufe, wurde man in die Grundlehren des Glaubens eingeführt und mit den Sakramenten vertraut gemacht. Diese Glaubensbereiche waren nur für Christen offen zugänglich (vgl. ebd. S.84f.). Clemens von Alexandrien formulierte die drastische Einengung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben so: „Erziehung ist die Gottesfurcht, die ein Unterricht in die Verehrung Gottes und eine Unterweisung zur Erkenntnis der Wahrheit und eine richtige, zum Himmel emporführende Leitung ist“ (ebd. S.85). Bereits im Mittelalter war das Christentum der Ansicht, dass der Mensch Gott ebenbildlich ist, damit verwarf man die sozialen Unterschiede und die Ungleichheit der Geschlechter. Man maß der Erziehung des ganzen Menschen die größte Bedeutung zu und sah den Lehrer als Vorbild und geistlichen Vater, der verehrt wurde (vgl. ebd. S.89). Die genaue Gründung der katholischen Kirche in Wien liegt lange Zeit zurück. Die Erzdiözese Wien besteht seit dem Mittelalter.

Man war sich über die Notwendigkeit eines Leitbildes für die kirchlichen Kindertagesheime in der Erzdiözese Wien einig, welches Aufschluss über die kirchlichen Einstellungen gibt (vgl. Kirche für Zukunft 2005, S.23 [Online]). In den letzten Jahren hat die Erzdiözese Wien durch seinen Erzbischof Christoph Schönborn ein Leitbild verfasst, welches sich an alle MitarbeiterInnen in Pfarren und den verschiedenen kirchlichen Institutionen richtet. Dieses Leitbild umfasst insgesamt acht Schwerpunkte, die das Leben im Alltag erleichtern und vor allem bereichern sollen (vgl. Erzdiözese Wien 2012, S.3f. [Online]). Zu diesen acht Aspekten gehören unter anderem „Spiritualität, Kommunikation, Organisationskultur, Bildung, Professionalisierung, Zukunftsforen, Finanzgebarung und Berufungspastoral“ (Erzdiözese Wien 2012, S.7 [Online]).

Für die Verfassung des Leitbildes waren insgesamt drei Fragen wegweisend, nämlich:

- „Wer sind wir? (Identität und Einzigartigkeit)“
- „Woher kommen wir? (Auftrag und Grundüberzeugung)“
- „Wohin wollen wir? (Ziele und Visionen)“ (Kirche für Zukunft 2005, S.23 [Online]).

Das Leitbild der Erzdiözese, welches seit dem Jahr 2005 besteht, richtet sich an alle Kindertagesheime der katholischen Kirche in Wien, egal ob Ordensgemeinschaften, Vereine oder Pfarren. Mit der Verfassung und Veröffentlichung des Leitbildes bietet die Erzdiözese gleichzeitig eine Orientierung, die die angestrebten Ziele umfasst und näher beschreibt. Durch die bewusste Beschreibung und Vorgabe der Zielabsichten kommt es gleichermaßen zu einer Chance und Möglichkeit einer hilfreichen Unterstützung und Weiterentwicklung der kirchlichen Kindertagesheime (vgl. Kirche für Zukunft 2005, S.23 [Online]).

Im Leitbild der kirchlichen Kindertagesheime wird die umfassende Beschreibung ihrer genauen Tätigkeit einleitend dargelegt. Kirchliche Kindertagesheime...

„...begleiten, fördern, bilden und betreuen Kinder und Jugendliche in Kleinkinderkrippen, Kindergärten und Horten. Kirchliche Kindergartenheime unterstützen Eltern und Erziehungsberechtigte bei der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder und Jugendlichen. Sie arbeiten auf der Basis der jeweiligen landesgesetzlichen Bestimmungen und werden von römisch-katholischen Pfarren, Ordensgemeinschaften, dem erzbischöflichen Amt für Unterricht und Erziehung und katholischen Vereinen in der Erzdiözese Wien getragen und geführt“ (Leitbild der kirchlichen Kindertagesheime in der ED Wien 2012, S.4 [Online]).

Es wird zu Beginn des Leitbildes darauf aufmerksam gemacht, dass das vorliegende Konzept alle zehn Jahre auf seine Aktualität hin überprüft werden soll (vgl. ebd. S.4 [Online]). Wie vorhin kurz erläutert wurde, gibt es mehrere Aspekte, die das Leitbild inhaltlich füllen. Während bereits geklärt wurde, wer denn die kirchlichen Kindertagesheime sind, folgt die Beschreibung der grundlegenden Einstellungen der Kirche. Dabei nehmen der Glaube und Gott eine zentrale Rolle ein. Die katholische Kirche wird als Institution verstanden, die für jeden Menschen einen Ort und Platz des Zuhuses bietet (vgl. ebd. S.5 [Online]). Weiters werden die Leitsätze kurz und prägnant genannt.

- „Wir unterstützen und ergänzen die familiäre Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Das bedeutet, dass wir die Eltern und Erziehungsberechtigten nicht ersetzen wollen, sondern uns als Partner ihrer Bemühungen erachten.“
- „Wir fördern die Kinder und Jugendlichen ihrem Alter und ihrer Entwicklung gemäß in allen ihren Begabungen. Dies betrifft sie als individuelle, soziale und transzendentenfähige Wesen. Der Umgang Jesu mit den Menschen ist uns dabei Vorbild und Leitstern.“

- „Durch unsere stete Weiterbildung sind wir jeweils am neuesten Stand der wissenschaftlichen Pädagogik und machen diese für unsere Arbeit fruchtbar. So greifen wir in Methodik, Didaktik und bei der Verwendung von Materialien auf reformpädagogische und herkömmliche Ansätze zurück, soweit sie unseren Grundüberzeugungen nicht zuwiderlaufen.“
- „Wir reflektieren unsere pädagogische Arbeit regelmäßig vor Ort. So erkennen wir auch rechtzeitig die Notwendigkeit, bei speziellen pädagogischen Problemstellungen Fachkräfte in Anspruch zu nehmen bzw. den Eltern und Erziehungsberechtigten ein Beziehen derselben zu empfehlen.“
- „Im Bewusstsein unserer Begrenztheit und der Unverfügbarkeit jedes Einzelnen halten wir eine kritische Distanz gegenüber unseren eigenen Vorstellungen von einer gelungenen Erziehung wach“ (ebd. S.6 [Online]).

Anhand dieser formulierten Leitsätze beschreibt die katholische Kirche ihre Erziehungsvorstellungen und bezieht die familiäre Erziehung, sowie die pädagogische Arbeit unter Einbeziehung des Glaubens mit ein. Nach diesen Leitsätzen der katholischen Kirche wird im Leitbild auch die Bedeutung des Umgangs miteinander dargestellt, dabei wird das Gemeinschaftsgefühl als zentrales Grundgerüst angesehen, welches auch die Vorbildwirkung umfasst. Die Kirche ist davon überzeugt, dass sie Kinder und Jugendliche zur besseren Eingliederung in die Gesellschaft unterstützen kann. Zum Abschluss erwähnt die Erzdiözese, was ihr noch wichtig ist. Dazu zählt, die Erziehungsberechtigten der Kinder und Jugendlichen als PartnerInnen zu sehen, die mit in die Arbeit eingebunden werden. Der katholischen Kirche ist es auch ein Anliegen, dass sie die Öffentlichkeit über ihre Arbeit und ihr Vorhaben informiert und Medien nutzt, die zur Verfügung stehen. Zugleich macht die Erzdiözese darauf aufmerksam, dass die Arbeit derzeit noch durch Kostenbeiträge und Zuschüsse gefördert und finanziert wird, doch das angestrebte Ziel der kirchlichen Kindertagesheime ist es, sich in Zukunft selbst zu erhalten (vgl. ebd. S.7-9 [Online]).

4.2. Lage in der ersten Republik (1918-1938)

In der Zeit der ersten Republik Österreichs gab es bereits einige kirchliche Kindergärten, doch genaue Daten und eine Berichterstattung über den ersten Kindergarten mit kirchlicher Trägerschaft sind keine vorhanden. Wie bereits angekündigt, hat es die katholische Kirche verabsäumt, ihre Bildungs- und

Erziehungsabsichten offen kundzutun, denn es bestehen sehr wenige Aufzeichnungen aus der ersten Republik, die einigermaßen Auskunft über die Lage in der Kriegszeit bieten könnten. Ebenfalls kommt hinzu, dass durch den Einmarsch Hitlers im Jahre 1938 viele der kirchlichen Kindergärten und Häuser enteignet und geschlossen wurden. Die vorhandenen Dokumente der kirchlichen Kindergärten verschwanden und wurden beschlagnahmt. Diese Tatsache erschwert somit die Suche nach Dokumenten der jeweiligen Republik, deshalb kann in weiterer Folge nur mit den vorhandenen Quellen und Nachweisen gearbeitet werden. Dieses Verabsäumen von dokumentierten Bildungsaufträgen der katholischen Institutionen in der ersten als auch zu Beginn der zweiten Republik mag Aufschluss über deren Glaubensposition in Verbindung mit dem angestrebten Bildungsvorhaben geben. Es kann jedoch auch sein, dass die Kirche weitgehend und bewusst auf diese Dokumentation ihrer pädagogischen Institutionen verzichtet hat. Zur Zeit der ersten Republik hatte mit großer Wahrscheinlichkeit jeder einzelne Pfarrkindergarten seine eigenen Leitbilder, Bildungsziele und Regeln festgemacht. Dieses „Sich-Abgrenzen“ der Kirche aus dem Bildungsgeschehen im Kindergarten kann auch Raum zur Interpretation des historischen Vergleichs bieten. Die Frage, die sich hierzu stellt ist, warum die katholische Kirche zu den Bildungskonzepten ihrer Pfarrkindergärten nicht näher Bezug nimmt? Diese Frage bietet Raum für Interpretationen in vielfältiger Weise, doch Gründe für den Verzicht auf die Dokumentationen wird man dezidiert nicht finden können.

In den Kriegsjahren bis 1944 wurden von den Nationalsozialisten viele Aufzeichnungen und Dokumente beiseite geschafft, sodass es schwierig ist, den genauen Chroniken des kirchlichen Kindergartenwesens im Detail nachzugehen. Im Jahr 1945, bald nach Kriegsende, wurden in Kellern zerbombter Häuser Wärmestuben eingerichtet, die vormittags für die Unterbringung der Kleinkinder dienten. Ohne Einschreibung und ohne Rücksicht auf das Religionsbekenntnis war dies ein „offener Betrieb“ für jeden. Einige Zeit nach den Kriegsjahren wurden Kindergärten und Horte wieder renoviert und neueröffnet, die im Krieg zerstört worden waren (vgl. Kindergarten und Hort St.Johann Nepomuk 1996).

Die katholische Kirche hatte großen Einfluss auf das Bildungswesen, doch aufgrund der wenigen Quellennachweise und Literatur ist es schwierig, die Entwicklung des Bildungswesens und das schulische Wirken zu interpretieren. Es gibt bei dem

Nachweis einige Lücken und Abstände, aber man verliert nie die Richtung aus den Augen (vgl. Engelbrecht 2007, S.13). Der Grundsatz der Kirche war, dass jeder Mensch, egal woher er kommt, das Recht auf Wissenserwerb hat, auch wenn man nichts besaß, es gab keine Verweigerung bei der Aufnahme (vgl. ebd. S.18).

In der ersten Republik sah man den Kindergarten vorwiegend als „Bewahranstalt“ an, dieser wurde meist von Vereinen, Religionsgemeinschaften oder Einzelpersonen gegründet. Man legte in dieser Zeit sehr großen Wert auf die Erzieher dieser Kinderbewahranstalten, besonders auf deren christlichen Lebenswandel. Anfangs war es schwer, anhand der negativen äußereren Umstände, die vorherrschten, pädagogisch richtig und qualitativ zu arbeiten. So wie die Klöster, Ordensgemeinschaften und Diözesen eigene Schulen betrieben, so betrieben diese auch Kindergärten auf ihre eigene Verantwortung hin. Viele Häuser und Betreuungsinstitutionen lagen nach dem 1. Weltkrieg in Trümmern und wurden vernichtet, daher lag es an den kirchlichen Institutionen, ob sie diese Schulen oder Kindergärten wieder errichten und aufbauen wollte (vgl. Fürst 2007, S.137). Es gab weder für die Kindergärten in der ersten noch für jene zu Beginn der zweiten Republik einen gemeinsamen Träger, deshalb gibt es auch keine gemeinsamen und einheitlichen Leitbilder, Bildungskonzepte oder Philosophien aus der jeweiligen Zeit. Die Kindergärten in den Orden und Pfarren waren alle meist selbstorganisiert und hatten immer eigene Konzepte.

In den Zwischenkriegsjahren kam es im Herbst 1918 zu tiefgreifenden Auswirkungen auf die österreichische Schulgeschichte. Zwischen den Christlichsozialen und den Sozialdemokraten kam es des Öfteren zu verschiedenen Meinungsäußerungen im Bereich des Erziehungswesens (vgl. Baltruschat 1986, S.42).

4.3. Lage in der zweiten Republik (1945-jetzt)

Zu Beginn der zweiten Republik war die wirtschaftliche Lage in Österreich sehr schlecht und auch von den Kindergärten und Schulen waren viele aufgrund der nationalsozialistischen Herrschaft zwangsgeschlossen oder vernichtet worden.

Wenn es nach dem 2. Weltkrieg zu Wiedereröffnungen von Schulen und Kindergärten kam, dann durften jedoch nur konfessionelle Privatschulen wieder eröffnet werden, die bereits vor 1938 bestanden hatten. Neueröffnungen

und -gründungen von Kindergärten oder Schulen waren untersagt (vgl. Fürst 2007, S.138). Nach 1945 eröffneten viele der Orden wieder ihre Kindergärten, welche 1938 geschlossen werden mussten. Die politische Situation in den fünfziger Jahren war geprägt von der ÖVP, die die Kirche unterstützte und für die größtmögliche Chancengleichheit zwischen staatlicher und privater Schule eintrat und von der SPÖ, die die Privatschule duldet, wenn diese keine finanzielle und rechtliche Staatsabsicherung erhalten würde. Nach der nationalsozialistischen Herrschaft in Österreich kam es zusehends zu einer weiteren Besserung der politischen Lage zwischen den Christlichsozialen und den Sozialdemokraten. Das Verhältnis der beiden kontroversen Parteien war immer noch ein wenig angespannt, doch es beruhigte sich zusehends (vgl. Haszprunar 2002, S.15). Das politische Verhältnis zwischen der SPÖ und der Kirche verbesserte sich seit dem Staatsvertrag im Jahre 1955 (vgl. Fürst 2007, S.148f.). Auch bei den Ausführungen der Lage in der zweiten Republik stellt es eine gewisse Schwierigkeit dar, über die Erzdiözese Wien und ihren Bildungsauftrag in den Kindergärten und im Allgemeinen zu berichten. In den letzten Jahren wurde man sich über die Wichtigkeit der Dokumentation und Berichterstattung der katholischen Bildungseinrichtungen bewusst und innerhalb der verschiedenen konfessionellen Trägerschaften präsentierte man nun auch Ziele und Leitbilder, die über die Erziehung und Bildung in den religiös-geprägten Bildungseinrichtungen Auskunft und vor allem einen Einblick geben. Dies führt auch für die Erziehungsberechtigten der Kinder dazu, dass durch diese klar definierte Haltung der Kirche gegenüber deren Auftrag und Absicht ihrer Bildungseinrichtungen eine bewusste Entscheidung für oder gegen dieses Angebot getroffen werden kann. Diese klare Dokumentation und Veröffentlichung der Ziele und Absichten in den katholischen, fröhpädagogischen Bildungseinrichtungen führen zu einer besseren Orientierung für die Eltern und Betroffenen, welche zusätzlich die Entscheidungen bezüglich einer Inanspruchnahme eines Platzes in den religionspädagogischen Erziehungs- und Betreuungseinrichtungen erleichtert.

Das Statut für kirchliche Kindergärten aus dem Jahre 1946 bietet einen Einblick in die Aufgaben, den Aufbau und die Organisation des damaligen Kindergartens. Dieses Statut verfügt über insgesamt acht Kapiteln welche sich wie folgt einteilen:

1. „Geltungsbereich“:

Hierbei wird deutlich gemacht, für welchen Bereich das Statut gilt, nämlich für den Bereich „der Erzdiözese Wien für alle Kindergärten, deren Träger Pfarren, Ordensgenossenschaften, kirchliche Vereinigungen oder Organisationen sind“ (Wiener Diözesenblatt 1946a, S.85).

2. „Aufgabe“:

„Der kirchliche Kindergarten hat die Aufgabe, die Kinder im Geiste und nach den Grundsätzen katholischer Familienerziehung zu betreuen und zu erziehen und sie nach Maßgabe ihrer Auffassungskraft in das Leben der Pfarre einzugliedern. Er erblickt sein Ziel darin, die Kinder ihrem Alter entsprechend durch geregelte Übung des Leibes und der Sinne sowie eine naturgemäße Bildung des Geistes schulreif zu machen (ebd. S.85).

3. „Aufbau“:

„Die kirchlichen Kindergärten sind entsprechend dem Aufbau des kirchlichen Organismus in die Pfarre eingeordnet. Sie sind ein Teil der pfarrlichen Kleinkinderbetreuung“ (ebd. S.85f.).

4. „Diözesane Leitung“:

Hierbei wird die Leitung seitens der Diözese klar festgemacht und betraut. Die diözesane Leitung ist für die Beratung, Unterstützung und alle pädagogischen und seelsorgerischen Themen zuständig und verantwortlich (vgl. ebd. S.86).

5. „Errichtung von Kindergärten“:

Es kann nur zu einer Errichtung von Kindergärten kommen, wenn die diözesane Leitung ihre Zustimmung erteilt und wenn alle Voraussetzungen erfüllt werden (vgl. ebd. S.86).

6. „Führung von kirchlichen Kindergärten“:

Der Ortsfarrer ist für die seelsorgliche Leitung zuständig, die Leitung und der Träger des Kindergartens sind für die pädagogische und administrative Leitung zuständig. Die Leitung des Kindergartens muss eine ausgebildete Kindergärtnerin sein, welche bereits über langjährige Praxis verfügt. Die Kinder müssen katholisch sein um den Kindergarten besuchen zu können. In einer Kindertengruppe haben insgesamt 30 Kinder Platz. Es wird auf die regelmäßige ärztliche Untersuchung der Kinder aufmerksam gemacht, sowie auf die Öffnungszeiten eingegangen (vgl. ebd. S.86).

7. „Personal“:

Der Träger des Kindergartens trifft die Entscheidungen über das Personal, die diözesane Leitung ist für die Einstellung und Entlassung zuständig. Ebenfalls werden die Besoldung und der Anspruch auf Urlaub für das Kindergartenpersonal im Statut erwähnt (vgl. ebd. S.86).

8. „Schlußbestimmung“:

Hierbei wird auf die diözesane Leitung hingewiesen, welche für die Durchführung des Statuts besondere Anweisungen geben kann (vgl. ebd. S.86).

Im Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht aus dem Jahr 1946 wird das Lehrziel so formuliert: „Vertiefung des katholischen Glaubens und Festigung des Lebens aus dem Glauben. Befähigung für die religiöse Erziehung des Kleinkindes“ (Wiener Diözesenblatt 1946b, S.110).

In der zweiten Republik hat sich, wie in den vorangegangenen Ausführungen erwähnt, bereits einiges in der Dokumentation und Veröffentlichung der Absichten religiöser Bildungseinrichtungen getan. Das Leitbild der Erzdiözese Wien gewährt hierbei Einblick in die Ansichten und Vorstellungen ihrer Gedanken. Jeder Kindergarten der Erzdiözese Wien hat mehr oder weniger sein eigenes pädagogisches Konzept maßgeschneidert auf die eigenen Ansprüche und Schwerpunkte der Einrichtungen gelegt, deshalb kann man nicht alle Kindergärten der Erzdiözese Wien und deren individuelle Bildungskonzepte und Schwerpunkte zusammenfassen. Es können lediglich der Bildungsrahmenplan und der

religionspädagogische Bildungsrahmenplan für alle katholischen Kindergärten in Betracht gezogen werden. Auf diese wurde bereits im theoretischen Diplomarbeitsteil näher eingegangen.

Der Lehrplan der Bildungsanstalten für KindergartenlehrerInnen umfasste 1964 umfassende Religionseinheiten, welche Aufschluss über die Einstellung der Kirche zur Erziehung und Bildung inklusive Religion gibt. Demnach hieß es im KindergartenlehrerInnen Bildungsanstalten Lehrplan Religion 1964:

„Die religionspädagogische Unterweisung soll die zukünftige Kindergartenlehrerin mit jenen Erziehungsmaßnahmen vertraut machen, durch die in den Kindern die Grundlage für ein religiöses Leben gelegt wird. Besonderer Wert ist auf die Pflege der Fähigkeit des Kindes, mit Gott in Kontakt zu treten, zu legen. An Bildungsanstalten für Kindergartenlehrerinnen, an denen auch die Ausbildung zur Horterzieherin geboten wird, sind die Fragen der religiösen Erziehung auch im Hinblick auf das Schulkindalter zu behandeln“ (Wiener Diözesenblatt 1964, S.88).

Hierbei sieht man sehr gut, welche Rolle der Glaube in der Ausbildung der PädagogInnen einnahm. Dabei werden der Religionsunterricht, seine Aufgaben und Absichten klar beschrieben und dargelegt.

Um vorweg auf die Ausführungen der letzten Jahre näher Bezug nehmen zu können ist es zunächst erforderlich, die Organisationen und Erhalter der elementaren fröhlpädagogischen und katholischen Kinderbetreuungseinrichtungen vorzustellen. In der zweiten Republik Österreichs sind in Wien weitere Organisationen und Stiftungen entstanden und gegründet worden, die sich selbst organisieren und sowohl eigenständige Kindergärten als auch Horte führen. Eine Stiftung davon ist die St. Nikolaus-Kindertagesheimstiftung, die am 1. Juni 2009 von Kardinal Christoph Schönborn gegründet wurde. Dabei ist die St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung der Träger von vielen katholischen Kindertagesheimen im Raum Wien. Die Erzdiözese Wien ist der Erhalter dieser Stiftung und deshalb ergeben sich ihre Aufgaben aus dem Vorbild und den Vorstellungen der Erzdiözese Wien. Die St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung legt Wert auf die Zusammenarbeit zwischen den KindergartenpädagogInnen und den Eltern der Kinder, sie präsentiert ihre gelebte Pädagogik, das Leitbild, sowie deren Ziele. Dabei setzt die Kindertagesheimstiftung auf die „Prinzipien der Ganzheitlichkeit, Interdisziplinarität, Prävention, sowie der

engen Zusammenarbeit mit der Familie“, diese sind die Grundlage für eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern (St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung 2012a, [Online]). In weiterer Folge bietet die Stiftung die Möglichkeit der Inanspruchnahme eigener ExpertInnen an, die den Eltern sowohl unterstützend als auch begleitend zur Seite stehen. Dieses Angebot setzt sich aus einem „interdisziplinäres Team“ zusammen, welches ExpertInnen aus dem Bereich der Psychologie, Ergotherapie, Logopädie und Sonder-und Heilpädagogik umfasst (vgl. St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung 2012a, [Online]). Die Pädagogik, die die Kindertagesheimstiftung vertritt und sich zum Vorsatz genommen hat, lässt sich kurz zusammenfassen:

„Unsere Pädagogik der Achtsamkeit nimmt die Kinder so wahr, wie sie sind und lässt die Kinder und die PädagogInnen den Kindergartenalltag als Beziehungsalltag erleben. Dadurch findet Ihr Kind in unseren Krippen, Familien-, Kindergarten- und Hortgruppen Geborgenheit und einen sicheren Raum zur Entwicklung der eigenen Fähigkeiten. Ein gelebtes Miteinander, Erziehungspartnerschaft und ein Interesse an den individuellen Lebensentwürfen der Mädchen und Buben und Ihrer Familien zeichnen unsere pädagogische Arbeit aus. Durch laufende, vielfältige Fortbildungen und Begleitung eines interdisziplinären Teams kann die Qualität täglich gesichert und stetig verbessert werden“ (St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung 2012a, [Online]).

Anhand dieser Ausführung wird durchaus sichtbar, dass die Stiftung Wert auf die sichere Geborgenheit des Kindes und der Akzeptanz aller Kinder legt. Sie nimmt Rücksicht auf die Individualität des Kindes und bietet Raum für die individuelle Entwicklung eigener Fähigkeiten. Es lässt sich klar erkennen, dass die Gemeinschaft, das Miteinander und die Geborgenheit und Akzeptanz eine wesentliche Rolle in der Pädagogik spielt.

In der Auseinandersetzung und in Zusammenarbeit mit Kardinal Schönborn und den MitarbeiterInnen der St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung sind Grundsätze formuliert worden, die als Ziele beschrieben werden können. Dabei kommt auch der religiöse Ansatz und Gedankengang zum Vorschein.

„Die umfassende Wertschätzung jedes Menschen vor dem Hintergrund des christlichen Menschenbildes sowie das Bemühen um grundlegende Offenheit und Akzeptanz anderer aus tiefem Respekt vor der Würde der Person sind elementare Grundsätze der Stiftung und im alltäglichen Zusammenleben eingebettet“ (St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung 2012b, [Online]).

Die katholische Kirche versucht, ihr Leitbild, welches vorwiegend christlich geprägt ist, stets als Grundgedanken voranzustellen, sodass sich weitere Sichtweisen und Vorstellungen ergeben, welche neutral formuliert werden. Zugleich ergeben sich folgende Grundgedanken, die in den Zielen der Stiftung integriert sind:

„Subsidiarität-Unterstützung“
„Solidarität-Gemeinsamkeit“
„Qualitätsorientierung“ (ebd. [Online]).

Die St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung ist überzeugt, dass Kinder mit einer Religionsbegabung ausgestattet sind, die unabhängig von ihrem Religionshintergrund in ihren Anlagen steckt. Insgesamt bietet die Stiftung Kindern aus verschiedenen Religionsgemeinschaften und mit unterschiedlichen Konfessionen die Möglichkeit zur Betreuung und Bildung in den Kindertagesheimen, die sowohl Kindergärten, als auch Horte umfassen (vgl. St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung 2012b, [Online]). Man ist bestrebt, auf die verschiedenen Nationen der Kinder einzugehen und diese in den Alltag zu integrieren. Obwohl es eine römisch-katholische Stiftung ist, stellt sie ein offenes Haus für alle Nationen dar, die alle Menschen unterschiedlichen Glaubens akzeptiert und anspricht. Im Vergleich zu der ersten Republik kann man festhalten, dass diese Integration und die Offenheit gegenüber nicht römisch-katholischen Kindern nicht immer der Fall war. In der Zeit der ersten Republik herrschte kein so multikulturelles Leben, welches ein friedvolles Miteinander zuließ. Da die Zahl der Migranten in Österreich und in Europa innerhalb der letzten 30 Jahre rasch und stetig zunahm, musste man sich mit großer Sicherheit Gedanken über die Integration Andersgläubiger machen. Wie genau diese Integration von katholischen und Andersgläubigen aussieht und wie diese im Kindergartenalltag funktioniert und vor allem praktiziert wird, ist nicht Thema dieser Diplomarbeit.

Neben der St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung gibt es auch eine weitere Vereinigung, die katholische Kindergärten in Wien führt und auf die ich näher Bezug nehmen möchte. Diese Vereinigung nennt sich „Vereinigung katholischer Kindertagesheime“, welche auch eine Website für Informationen über die Aufgabenbereiche anbietet. „Die Website der Vereinigung der Katholischen

Kindertagesheime ist das Portal der Erhalterinnen und Erhalter von Ordens- Kindergärten und Horten, sowie des Vereins Neulandschulen, die Häuser der CS und der CaSa“ (Vereinigung der katholischen Kindertagesheime 2012, [Online]). Zu den Zielen der Vereinigung Katholischer Kindertagesheime gehören unter anderem:

- „zentrale Organisation der Führung sämtlicher Kinderbetreuungseinrichtungen der katholischen Orden, kirchlichen Institute und ordensnahen juristischen Personen in Wien“
- „insbesondere Abschluss von Vereinbarungen mit der Stadt Wien als Förderungsgeber“
- „Sicherung von einheitlichen Qualitätsstandards“
- „Sicherung der pädagogischen Qualitätsarbeit durch eine bedarfsoorientierte „aktuelle Fortbildung“
- „Servicestelle der Katholischen Kindertagesheime als Unterstützung der pädagogischen Arbeit“ (Vereinigung der katholischen Kindertagesheime 2012, [Online]).

Diese Zielformulierungen sind sehr aussagekräftig formuliert und fassen den Aufgabenbereich der Vereinigung gut zusammen, weshalb ein guter Überblick geschaffen werden kann.

5. Österreichische Kinderfreunde

Im folgenden Kapitel soll auf die Vereinigung der Österreichischen Kinderfreunde näher eingegangen werden. Dabei wird wie im vorherigen Kapitel zu Beginn auf die Gründung des Vereins der Kinderfreunde eingegangen. Soweit es möglich ist, werden der Bezug und der Zusammenhang bedeutender Personen und deren Einfluss auf die Kinderfreunde dargestellt. Die ausführlichen Beschreibungen beziehen sich anfangs immer auf die gesamte Organisation, in weiterer Folge wird der Raum Wien beleuchtet. Im weiteren Verlauf wird auf die Lage der Kinderfreunde in der ersten Republik in den Jahren 1918-1938 Stellung eingegangen, ergänzend werden auch die Grundsätze, sowie die politisch-gesellschaftlichen Einflüsse und Überzeugungen miteinbezogen. Wie auch bei der katholischen Kirche/Erzdiözese bereits erwähnt wurde, ist es ebenfalls schwierig, direkten Bezug zu den Kindergärten in den Vorkriegs-, Kriegs- und Nachkriegsjahre herzustellen, da kaum Dokumente über diese bestehen. Es stehen zwar einige Dokumente zur Verfügung, die auf die geschichtliche Lage der jeweiligen Republik Österreichs aufmerksam machen, doch solcherlei Ausführungen sind nicht Bestandteil dieser Diplomarbeit. Darum wird hierbei einleitend darauf hingewiesen, dass es auch in diesem Kapitel der Österreichischen Kinderfreude zu möglichen Einschränkungen in Bezug auf den Kindergarten der ersten und zweiten Republik kommen kann. Die vorschulische Erziehung wird, sofern Dokumente und Datenmaterial vorhanden sind, ebenfalls in den Ausführungen beider Republiken Österreichs thematisiert. Im Anschluss an die Erläuterungen der Lage der Kinderfreunde in der ersten Republik bietet die zweite Republik die Möglichkeit zur näheren Auseinandersetzung. Auch hierbei kommt es zu der kurzen Schilderung der derzeitigen Lage in der jeweiligen Zeit, welche zugleich die Auffassung des Menschenbildes, die politischen Auswirkungen und Ereignisse integriert.

5.1. Gründung der Kinderfreunde

Die Kinderfreunde wurden offiziell als Arbeiterverein lange vor der ersten Republik am 23. Februar 1908 durch Anton Afritsch in Graz gegründet (vgl. Weiss 2008,

S.214). Anton Afritsch, ein Redakteur, galt bereits in seiner frühesten Zeit als klassenbewusster Sozialdemokrat. Afritsch hatte ein großes Herz und war sehr um das Wohl der Arbeiterkinder bemüht, deshalb nahm er sich zum Ziel, die Arbeiterkinder von den damals herrschenden Zuständen zu befreien. Alle Kinder sollten seiner Ansicht nach ein glückliches und unbekümmertes Leben führen können. Doch Afritsch war sich auch im Klaren, dass sein Anliegen einen Kampf im politischen und sozialen Rechtssinne mit sich trug (vgl. Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.5). Eines der Ziele der Kinderfreunde zu Beginn der Gründung um 1908 war, kein Talent verkümmern zu lassen, jedem Kinde die Möglichkeit zu geben, die Bildungsgüter zu erwerben, die seiner Begabung entsprechen (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1968, S.5-13).

Die Kinderfreunde gehören der Partei der Sozialdemokraten an, die stets als wichtiges Ziel die „sozialistische Erziehung“ vor Augen hatte (Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.7). Man war bei den Kinderfreunden nach einem Sozialismus im Erziehungsprozess bestrebt. Aufgrund der Vereinsgründung der „Roten Falken“ im Jahre 1925 durch Anton Tesarek kam man einen weiteren Schritt in dieser Zielsetzung voran. Die Roten Falken waren überaus engagiert was die Umsetzung ihres Gemeinschaftsgedanken betraf, sie waren auch ebenfalls bestrebt, in der Praxis nach Geboten zu leben (vgl. ebd. S.7).

Die Kinderfreunde waren immer eine reine Gesinnungsgemeinschaft und sind es bis heute geblieben. Ein mündiger und verantwortungsbewusster Staatsbürger von morgen, der gesellschaftlich denkende Mensch, der seine Leistung für die Gemeinschaft im engsten Bereich aber auch in künftigen kulturellen und wirtschaftlichen Großräumen als Lebensaufgabe erkennt, bleibt auch in aller Zukunft das Erziehungsziel der österreichischen Kinderfreunde (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1968, S.15).

Das aktuelle Leitbild der Wiener Kinderfreunde fasst die wichtigen Anliegen und Ansichten der Vereinigung zusammen. Im Leitbild der Kinderfreunde stehen das Kind und deren Familie im Mittelpunkt, dabei legen die Kinderfreunde auf die Gemeinschaft und die Fähigkeiten der Kinder besonderen Wert (vgl. Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde 2012, S.1[Online]).

„Auf Basis sozialer und demokratischer Grundwerte bieten wir vielfältige ehrenamtliche Aktivitäten, Bildungsangebote und andere Leistungen mit hoher pädagogischer Qualität für Kinder und Familien in Wien“ (Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde 2012, S.1 [Online]).

Zu den Visionen und Zielen des Vereines gehören unter anderem:

- „Eine wirklich kinderfreundliche Gesellschaft, in der Kinder mitbestimmen können und Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe wertgeschätzt und unterstützt werden.“
- „Für alle Kinder Chancengerechtigkeit im Hinblick auf ihre Entwicklung und Bildung.“
- „Ein kindzentriertes Bildungssystem, in dem vom Kindergarten an vielfältige Kompetenzen partnerschaftlich vermittelt werden.“
- „Gemeinschaften, wo Kinder Kind sein können und eine fröhliche, ungezwungene Kindheit erleben...“ (ebd. S.3 [Online]).

Hierbei wird die Rolle des Kindes in den Vordergrund gestellt und als sehr bedeutsam angesehen. Ebenso wird die Familie des Kindes integriert und in den Bildungs- und Erziehungsprozess miteinbezogen. Die Kinderfreunde sprechen sich für eine faire und gleiche Bildung aller Kinder aus und streben eine Gesellschaft an, welche sich kinderfreundlich verhält. Sie setzen auf die Werteerziehung und wollen Kinder...

- „...zu sozialem und demokratischem Denken und Handeln anleiten. Dazu pflegen wir einen partnerschaftlichen, gleichberechtigten Umgang mit Kindern und führen sie über die Mitbestimmung zur Demokratiefähigkeit.“
- „Wir lehren sie und leben ihnen vor, dass Konflikte nur gewaltfrei lösbar sind.“
- „Wir treten füreinander ein, unterstützen einander und fördern so das Gemeinschaftsgefühl.“
- „Wir leiten zu einem bewussten Umgang mit Freiheit an, damit sie ihre persönliche Möglichkeit zur Selbstbestimmung ebenso erkennen wie deren Grenzen.“
- „Vielfalt sehen wir als Bereicherung und Chance.“
- „Familie sind für uns jene Menschen, die das engste Lebensumfeld des Kindes bilden“ (ebd. S.4 [Online]).

Der politische Einfluss der sozialdemokratischen Partei ist auch in der Werteerziehung integriert und formuliert. Das Gemeinschaftsgefühl, das Kind und die

Familie stehen hierbei an erster Stelle. Die Kinderfreunde wollen einen selbständigen und mündigen Menschen erziehen, welcher in der Lage ist, seine eigene Meinung vertreten zu können und selbstbestimmt zu handeln. Die ErzieherInnen der Kinderfreunde pflegen immer einen partnerschaftlichen Erziehungsstil zu den Kindern, welcher sich für die Entwicklung eines sozialen Menschen besonders gut zu eignen scheint.

5.2. Lage in der ersten Republik (1918-1938)

Am Ende der ersten Republik, genauer gesagt im Jahr 1918, herrschte großes Leid, da im 1. Weltkrieg insgesamt zehn Millionen Menschen starben. Es gab in dieser Zeit große wirtschaftliche und soziale Probleme, die die Lage der Kinder und deren Eltern erschwerten (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.). Zu dieser Zeit bestand die Koalitionsregierung aus der sozialdemokratischen und der christlich-sozialen Partei. Durch die großen Sorgen, die man hatte, sowie die Nationalratswahlen im Oktober 1920, kam es zu einem klaren Sieg der christlich-sozialen Partei (vgl. ebd. o.S.). In den Zwischenkriegsjahren kam es im Herbst 1918 zu tiefgreifenden Auswirkungen auf die österreichische Schulgeschichte. Wie bereits erwähnt, war die Lage der jüngsten Menschen, nämlich die der Kinder, sehr schlecht. Viele der Buben mussten arbeiten und auch die Mädchen waren gezwungen im Haushalt oder bei Bauern mitzuarbeiten. Die hohe Kindersterblichkeit und Analphabetenzahl verschlimmerten die Lebensumstände, in denen kaum Zeit für Spiel, Schulbildung oder Ferien blieb. Die sozialdemokratische Partei erhielt immer ihre Hauptstütze vom sogenannten „roten Wien“ (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.). Anton Tesarek, welcher Leiter der städtischen Bildungsanstalt der Gemeinde Wien als auch bekannter Gründer der Roten Falken der Kinderfreunde war, forderte im Jahr 1930 folgende Überlegungen der PädagogInnen im Kindergarten:

- „von Erlebnissen der Kinder als Voraussetzung für kindgemäße Planung auszugehen;“
- „nicht alle Tätigkeiten des Kleinkindes in einen zwangsläufigen Zusammenhang mit dem Wochenthema zu bringen;“
- „Gliederung in Kleingruppen anzustreben und das Freispiel und die Freizeitbeschäftigungen stärker zu betonen“ (Kind und Kindergarten 1930, S.6, zit.n. Baltruschat 1986, S.48).

Die Kinderfreunde konnten zu Recht von sich behaupten, all ihre Aufgaben seit der Gründung und dem Bestehen bis 1934 erfüllt zu haben:

„die Aufgabe, dem befreiten, klassenbewußten Arbeiter das befreite, auf seine Klasse stolze Arbeiterkind zu erziehen. Das war nicht immer leicht, wurde oft nicht verstanden, erfüllte aber das Herz jedes echten Kinderfreundes mit Stolz und Freude“ (Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.7).

Da es aus der Zeit der ersten Republik kaum Datenaufzeichnungen und dokumentiertes Material in Bezug auf die Kindergärten der Kinderfreunde gibt, werde ich auf die vorhandenen Dokumentationen und Schriften der Schulen und ähnlich-pädagogische Einrichtungen für Kinder eingehen.

Zu den Kinderfreunden gehörten bedeutende PädagogInnen und Personen, wie beispielsweise Anton Tesarek, welcher 1918 in die sozialdemokratische Partei eintrat und von 1920-1924 als Leiter des Muster-Kinderheims in Schloss Schönbrunn fungierte. Unter anderem war er auch als Redakteur der Zeitschriften „Kinderland“ und „Der Kinderfreund“ tätig. 1924 gründete Tesarek den Verein der „Roten Falken“, welcher zu Beginn seiner Gründung auf Widerstand traf. Dabei wollte Tesarek mit der neuen Kinderbewegung „Rote Falken“ vor allem Buben im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren ansprechen, da sich diese oft nur schwer in Gruppen eingliedern ließen (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.). Am Ende der ersten Republik war die Situation der Sozialdemokratie katastrophal. Im Jahr 1934 werden Parteihäuser besetzt und durchsucht. Der Bürgerkrieg beginnt, die sozialdemokratische Partei löst sich offiziell auf und besteht nur noch illegal. Während des Verbots der sozialdemokratischen Arbeiterpartei und deren Vereine während der Jahre 1934-1945 arbeiten jedoch viele an der Rückkehr der „Roten Falken“ und der „Kinderfreunde“. Anhand von Werbeplakaten und Flugzettelaktionen demonstrieren sie dies und kündigen ihre baldige Rückkehr an (vgl. ebd. o.S.).

Die Kinderfreunde prägten in der ersten Republik auch die Ausbildung der PädagogInnen, denn durch die „Schönbrunner Erzieherschule“ boten sie vielen jungen Menschen die Möglichkeit zur Ausbildung zum Pädagogen/zur Pädagogin an. Die Schönbrunner Schloßschule beruhte auf dem Gedanken der Erziehungsvisionen und Vorstellungen von Hermine Weinreb, welche sich der Betreuung der Kinder annahm. Weinreb war selbst als Pädagogin in der ersten Wiener Erholungsstätte tätig und der Ansicht „dass es notwendig war, eine neue demokratische Form der

Erziehung zu finden, die allen Kindern gleiche Chancen bietet“ (Weiss 2008, S.19). Im Erziehungsprozess war es Weinreb stets bedeutsam, dass der „Geist der Selbstbestimmung und Selbstverwaltung“ in den Kindern verankert werden soll (ebd. S.21). Es ging ihr vor allem um die Chancengleichheit aller Kinder und die Vorbildwirkung der Eltern gegenüber ihren Kindern. Otto Felix Kanitz, welcher selbst Pädagoge war und dessen Talent und Gabe als Pädagoge bereits in der Betreuung von Frau Weinreb erkannt wurde, eröffnete die Schönrunner Schule (vgl. ebd. S.20f.).

Von 1919-1924 gab es die „Schönrunner Erzieherschule“, welche ihre Räumlichkeiten wie der Name bereits erahnen lässt, im Haupttrakt des Schloss Schönbrunn hatte. Man wollte ErzieherInnen ausbilden, welche neue pädagogische Ansichten und Grundsätze lehren sollten. Da die Kinderfreunde den Rücken vom sozialdemokratischen geprägten Wien gestärkt bekamen, ließen sich die Vorstellungen von Otto Felix Kanitz rasch in die Tat umsetzen. Viele namhafte und angesehene ProfessorInnen unterrichteten an dieser Schule, die vorwiegend von der russischen Revolution und einer neuen sozialkritischen Pädagogik beeinflusst wurde. Man strebte nach einer neuen, anderen Bildung, welche nicht Menschen erzieht, die sich unterordnen und zu Untertanen werden, sondern zu freien Menschen werden, die sich ihre Meinung eigenständig bilden können. Diese und viele weitere Ansichten der Kinderfreunde und der Sozialdemokratie sind auch heute noch aktuelle Themen, die sich nicht geändert haben (vgl. Die Pädagogen des Schönrunner Kreises 2007, S.2,4,6). Eines der wichtigsten Ziele und Hauptanliegen der Kinderfreunde war die „Erziehung zu demokratischem Denken und Handeln“ (ebd. S.10). Die Leitmotive der Schönrunner Schule waren bei der Gründung unter anderem:

1. „Erziehung zum Gemeinschaftsdenken und gemeinschaftlichen Handeln“
2. „Erziehung zur gegenseitigen Hilfe“
3. „Aus ‚Ich‘ wird ‚Wir‘“
4. „Erziehung zur Selbstbestimmung und Selbstverwaltung“
5. „Befähigung zum Verständnis der wirtschaftlichen Klassenstruktur und deren Einfluss auf die kulturelle und politische Entwicklung der Menschen in aller Welt“
6. „Erziehung zu Humanität und Friedensliebe“ (Weiss 2008, S.25).

Wichtig war immer das Wohl der Kinder und so hielt Kanitz immer wieder „demokratische Wahlen“ ab, in denen er für die Sorgen und Probleme der Kinder stets ein offenes Ohr hatte. Neben der Schönrunner Schule befand sich auch ein Kinderheim, welches für verwahrloste und verwaiste Kinder eine neue Heimat bot. Nachdem nun die Erzieherschule im Jahr 1919 eröffnete, kam es zu vielen Anmeldungen der Interessenten an der Erzieherschule (vgl. Die Pädagogen des Schönrunner Kreises 2007, S.10). Aufgrund der vielen bedeutenden Persönlichkeiten, die an der Erzieherschule unterrichteten, kam es zu einem grundlegenden Umdenken der PädagogInnen. Diese einflussreichen Ideen und Prinzipien wurden in der Erzieherschule und in den Gemeinschaften der Kinderfreunde gelebt und erprobt. Zu den berühmten ProfessorInnen zählten unter anderem Alfred Adler, Jenny Adler, Max Adler, Hans Anderfuhren, Alois Jalkotzy uvm. (vgl. ebd. S.25f.). 1924 musste die Erzieherschule aufgrund finanzieller und politischer Gründe schließen. Nachdem im Jahr 1934 die Kinderfreunde verboten wurden und das gesamte Vermögen, wie auch die Heime beschlagnahmt wurden, standen auch die Räumlichkeiten im Schloss Schönbrunn nicht mehr zur Verfügung. Insgesamt wurden in der Schönrunner Erzieherschule 108 Pädagogen ausgebildet, welche nach der Schließung der Schule zumeist eine Anstellung bei den Kinderfreunden fanden oder freiwillig tätig waren (vgl. ebd. S.11f.).

Nachdem die Schönrunner Schule geschlossen wurde, bildete sich eine „Arbeitsgemeinschaft sozialistischer Erzieher“ (kurz AGSE) (vgl. Weiss 2008, S.68f.). Hierbei wurde ein vielschichtiges Programm geboten, welches Theatervorstellungen, Wanderungen, Musik- und Tanzvorstellungen usw. umfasste (vgl. ebd. S.69). Zusammenfassend war die Arbeitergemeinschaft sozialistischer Erzieher „eine eigenständige Gruppe junger Menschen, die Arbeiterkindern jede Unterstützung angedeihen ließ“ (ebd. S.71). Man glaubte „an die Grundwerte der sozialistischen Erziehung- eine Erziehung zu einem Dasein in einer friedlichen Welt, die das gleiche Recht für alle Menschen sichern sollte“ (ebd. S.73).

Neben den vielen verschiedenen Gruppierungen und Vereinigungen der Kinderfreunde gab es auch ein „Arbeiterkinderheim“, welches im Jahre 1928-1930 von Hilde Zechmeister geleitet wurde. Dieses Arbeiterkinderheim erinnerte an einen Hort, in dem die Kinder der Arbeiter im Bezirk betreut und beschäftigt wurden (vgl. Weiss 2008, S.74).

5.3. Lage in der zweiten Republik (1945-jetzt)

In der zweiten Republik und nach dem 2. Weltkrieg war Europa und vor allem Wien zerstört und gezeichnet. Vieles war zerstört und musste mühsam wieder aufgebaut werden, doch dies alleine war nicht das einzige Problem. Die Menschen hatten psychische Probleme und waren von Existenzängsten geplagt.

Politisch betrachtet gab es am 27. April 1945 eine provisorische Staatsregierung, die sich aus Sozialistischen Vereinsmitgliedern, Österreichischen Volksparteimitgliedern und der Kommunistischen Partei zusammensetzte. Am 25. November 1945 fanden dann auch die ersten freien Wahlen statt. Nachdem die Sozialdemokratie und die Kinderfreunde bis 1945 verboten waren, setzte die Sozialdemokratische Arbeiterpartei nach 1945 den Auftrag, die „Kinderfreunde“ wieder neu zu gründen und auch die „Roten Falken“ sollten wieder zu den Kinderfreunden gehören (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.). 1945 kam es zu einem Wiederaufbau der Bewegung der Kinderfreunde, genauer gesagt am 19. Juni 1945. Ab diesen besagten Tag kam es zu einer neuen Gründung der Kinderfreunde (vgl. Weiss 2008, S.215). 1947 kam es zu einem Bemühen in der sozialistischen Erziehungsarbeit, man gründete eine Zeitung namens „Freundschaft“, eine Kinderzeitung der SPÖ. Ende der 50er Jahre kam es zum Rücktritt des Bundesfalken Felix Mistelberger. In der Zeit der Unruhen war es für die Roten Falken zunehmend schwer, eine neue Nachfolge für die Position eines Bundesfalken zu finden. Es ging den Vereinen der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei stets um die Beschäftigung und Bildung der Kinder. Die Gemeinschaft, Freude, Bewegung, Beschäftigung und die Solidarität standen bei den Vereinen immer an erster Stelle (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.).

Im Jahr 1970 gelang es der SPÖ bei den Nationalratswahlen die stärkste Partei zu werden. Österreich ist in dieser Zeit wirtschaftlich und sozial am aufsteigen und erhält auch vom Ausland Anerkennung und Bewunderung. Anhand der Grundsätze der Roten Falken kann man die Absicht der Sozialdemokratischen Partei herauslesen (vgl. ebd. o.S.). Einige dieser Grundsätze der Roten Falken sollen kurz erwähnt werden:

- „1. Wir Roten Falken achten alle arbeitenden Menschen, wir sind ein Teil der Arbeiterbewegung.“
- „2. Wir Rote Falken wollen aktiv für Frieden, Freiheit, Gleichheit und Demokratie eintreten. Wir kämpfen für den Sozialismus.“
- „3. Wir Rote Falken wollen mit allen Menschen zusammenarbeiten, die für eine bessere Zukunft der Kinder kämpfen“ (ebd. o.S.).

Mit diesen genannten Grundsätzen wird gut sichtbar, welcher Vorstellung die Roten Falken folgen und welche Werte ihnen dabei wichtig sind. Im Vordergrund steht immer der Mensch, beziehungsweise das Kind, welches sich innerhalb der Gemeinschaft kultivieren und finden kann.

Die Roten Falken treten im Interesse der Kinder für folgende Forderungen ein:

- „für eine saubere Umwelt“
- „für Arbeit für alle“
- „für eine kinderfreundliche Welt“
- „für den Frieden“ (ebd. o.S.).

Seit den 1950er Jahren ist zu beobachten, dass der Wohlstand die Familie immer mehr gefährdet und sogar von einem Zerfall der Familie die Rede ist. Die Kinderfreunde haben die Befürchtung, dass die Familie und deren Stellenwert immer mehr in den Hintergrund tritt und diese nur noch als „Wohnungs- und Nahrungsgemeinschaft“ angesehen wird (Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.11).

Die Kinderfreunde sind sich darüber einig, dass es ihre Pflicht ist, als „Elternorganisation“ den Erziehungsberechtigten aufzuzeigen, dass ihre Kinder durch die Konsumgesellschaft gefährdet sind als je zuvor (vgl. ebd. S.15). Auch die Werte und das Verhalten der Sozialisten müssen wieder in den Vordergrund treten und gefördert werden, diese Zielsetzung lässt sich an diesen Worten ausdrücken:

„Wir Kinderfreunde müssen wahre Freunde unserer Kinder sein und sie vor den Gefahren dieser Gesellschaft schützen. Wir müssen die Mittel der modernen Gesellschaft, die Massenmedien, die technischen Gegebenheiten, die der Gegner zum Verderben unserer Jugend benutzt, für unsere sozialistische Erziehung dienstbar machen. Und wir haben unsere Kinder wieder den Begriff Gemeinschaft und Solidarität zu lehren, durch die ihre Eltern Freiheit und Wohlstand erkämpften“ (ebd. S.15).

Es lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Kinderfreunde ihre angestrebten Zielvorstellungen und Wünsche für die Kinder bisher immer erreicht haben. Sie haben sich permanent gegen die „Schundliteratur“ und das „Kriegsspielzeug“ ausgesprochen und es geschafft diesen Kampf erfolgreich zu gewinnen.

Die Kinderfreunde haben es auch als ihre Aufgabe gesehen, durch den eigenen Buchverlag „Jungbrunnen“ der Schundliteratur entgegenzuwirken und diese anhand eigens publizierter Kinderbücher zu stoppen. Die Erziehungsabsicht der Kinderfreunde ist es, Menschen sozialistisch zu erziehen (vgl. ebd. S.16). Die Sozialisten haben sich drei Waffen gesetzt um gegen die bürgerliche Gesellschaft zu kämpfen: „Die Überzeugungskraft unserer Idee, die höhere Bildung und Opferbereitschaft unserer Funktionäre und Mitglieder und die saubere, anständige charakterliche Haltung aller“ (ebd. S.16).

In den letzten 30 Jahren entwickelten sich die Kinderfreunde zu einem aktiven und vielfältigen Aktivitätsverein. Kindergärten und Horte wurden bei den Kinderfreunden immer wichtiger und eines ihrer Spezialgebiete (vgl. Die Kinderfreunde 2012, S.1 [Online]). In der pluralistischen Gesellschaft bieten die Kinderfreunde in Wien insgesamt 150 Kindergärten und Horte an, welche über 11.000 Kinder besuchen (vgl. Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde 2012, S.5 [Online]). Neben der Betreuung in Kindergärten und Horten bieten die Kinderfreunde auch vielfältige Freizeitangebote an, welche sowohl die Betreuung in den Parks, In- und Outdoorspielplätzen als auch jene in den Ferien und Sommerakademien beinhalten. Ebenfalls werden Clubhäuser angeboten, welche mit Computer ausgestattet sind, und Gruppen, die sich in der Freizeit treffen. (Rote Falken, Minis...) Die Angebote der Kinderfreunde erstrecken sich des Weiteren auf bildungspädagogische Angebote, auch Spielbusse, Firmen- und Familienfeste, eine mobile Puppenbühne uvm. machen diese Angebote aus (vgl. ebd. S.6 [Online]). Die Kinderfreunde in Wien arbeiten nach den Bildungsvorstellungen „eines lebenslangen und lebensbegleitenden Lernens“, sie setzen auf pädagogische Qualität und haben sich zum Ziel gesetzt: „natürliche Lernprozesse in allen Lebensbereichen von der Familie über den Kindergarten bis zu Freizeitaktivitäten zuzulassen“ (ebd. S.7 [Online]). Bildung wird bei den Kinderfreunden als Chance gesehen, sich frei zu entwickeln und zu bilden. Für diese pädagogische Qualität sind ihnen drei Dinge wichtig:

1. „Hochwertige pädagogische Konzepte“
2. „Bedarfsgerechte Neuorientierung an den sich verändernden Bedürfnissen der Kinder und Eltern“
3. „Weiterentwickeln der pädagogischen Theorie und Praxis“ (ebd. S.8 [Online]).

Bei den Wiener Kinderfreunden in der heutigen Zeit liegt ein pädagogisches Konzept für die Kindergärten vor, welches das Kind in den Mittelpunkt stellt. Es bietet die Möglichkeit, Einblick in die pädagogische Arbeit der Kindergärten zu erhalten. Im Konzept der Kinderfreunde wird darauf hingewiesen, dass die pädagogische Arbeit sowohl auf dem Bildungsplan der Stadt Wien als auch auf dem bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan basiert. Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung des Spiels und dem Bildungsauftrag des Kindergartens findet im Konzept der Kindergärten der Kinderfreunde statt (vgl. Österreichische Kinderfreunde-Landesorganisation Wien 2011, S.8f.). Das Logo der Kinderfreunde in dem ein Junge und ein Mädchen in einem Herz abgebildet sind, lässt auf die Liebe und Verbundenheit der Kinder schließen. Das Kind soll die Möglichkeit haben, in einer Gesellschaft aufzuwachsen, in der ihm kinderfreundlich begegnet wird und es gleiche Chancen erhält (vgl. ebd. S.24). Des Weiteren wird auf die wichtigen und allgemeinen Rahmenbedingungen und Qualitätsmerkmale Bezug genommen. Im Nachwort des Konzeptes wird die Wertschätzung des Kindes in der Form nochmals zum Ausdruck gebracht, indem die Kinderfreunde es als ihre Aufgabe sehen, „jedes Kind mit seinen Bedürfnissen und Besonderheiten kennen zu lernen, ihm zuzuhören und es zu beobachten“ (ebd. S.20). Es ist in weiterer Folge das Anliegen der Kinderfreunde, jedes Kind so anzunehmen wie es ist „mit ihm zu lernen, mit ihm fröhlich und traurig zu sein, mit ihm zu gestalten, es lieb zu haben, mit ihm zu toben, ihm Freiräume zu geben, damit es sich selbstständig bewegen und entwickeln kann“ (ebd. S.20).

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass die Kinderfreunde wie der Name des Vereinigung bereits erahnen lässt, auch wirkliche Kinderfreunde sind. Die Kinderfreunde setzen sich für die Rechte der Kinder ein. Eines ihrer größten Anliegen ist es, die Kinder glücklich zu sehen und sie so anzunehmen wie sie sind, egal woher sie kommen und welche Bedürfnisse sie auch haben mögen.

6. Gegenüberstellung beider Träger

In diesem Kapitel werden beide Kindergartenträger in der Zeit der ersten und der zweiten Republik einander gegenübergestellt. Wie in der Forschungsfrage deklariert, wird nun versucht, auf die Konzepte, das Menschenbild, die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen, sowie auf die Vorbilder der jeweiligen Vertreter einzugehen. Um nun Stellung zu diesen Geschehnissen und Themen nehmen zu können, ist es mir ein wichtiges Anliegen, die politische und wirtschaftliche Situation der Republiken im Vorfeld kurz zu schildern.

Nach der Habsburgermonarchie in Österreich gab es die Wahl der zukünftigen Staatsform. Zur Auswahl standen einerseits die Monarchie und andererseits die Republik. Für die Erhaltung der Monarchie sprachen sich vor allem die Christlichsozialen aus, während sich die Sozialdemokraten auf die Republik festlegten. Durch den Zerfall der österreichisch-ungarischen Monarchie blieben die Einstellungen und Gewohnheiten, die bisher Bestand hatten, gewissermaßen gleich (vgl. Engelbrecht 1988, S.9f.). Die erste Republik in Österreich dauerte von 1918-1938, davor fand der 1. Weltkrieg von 1914-1918 statt.

In der Zeit des Nationalsozialismus kam es zu einer Ablehnung im Bereich der Kleinkindpädagogik, denn der Führer und deren autoritäre Strukturen hatten zur Folge, dass Gehorsam und Gefolgschaft gefordert wurden. Es kam in der Kriegszeit zu einer strengen Kontrolle und Bewachung in den politischen und sozialen Bereichen der Gesellschaft. Man versuchte anhand eines Prozesses alle Kindergärten in Österreich gleichzuschalten, dies gelang jedoch nicht auf Anhieb, da es eine Vielfalt von Kindergartenträgern gab. 1937/38 übernahm die nationalsozialistische Volkswirtschaft (NSV) alle Kindergärten des Landes. Aufgrund der nationalsozialistischen Herrschaft, fehlen Unterlagen über das österreichische Kindergartenwesen aus dem Jahre 1938 bis 1945 (vgl. Baltruschat 1986, S.52). Die zweite Republik besteht seit 1945 bis in die heutige Gegenwart, dabei fand der 2. Weltkrieg von 1939-1945 statt. Zu Beginn der zweiten Republik Österreichs war es an der Zeit, sich Gedanken über ein neues Schulgesetzwerk zu machen und das österreichische Schulwesen so rasch wie möglich wiederherzustellen (vgl. ebd. S.56). Der Staatsvertrag, welcher 1955 in Wien abgeschlossen wurde, war ein Beweis dafür, dass die Republik Österreich wieder besteht (vgl. Engelbrecht 1988,

S.351). Dabei erklärte Österreich seine Neutralität und wurde bald darauf von vielen als „Ort der Begegnung“ angesehen (ebd. S.351).

Im Laufe der zweiten Republik fanden auch weitere Ereignisse statt, die für die Geschichte Österreichs bedeutend waren. So war auch das Jahr 1962 von Wichtigkeit, denn es wurde das Schulorganisationsgesetz (kurz SCHOG) eingeführt. Zu Beginn kam es jedoch zu Schwierigkeiten bei der Umsetzung des SCHOG im Schulwesen. Aufgrund der neuen Bestimmungen mussten nicht nur zusätzliche Räume geschaffen werden, sondern auch noch Lehrkräfte angestellt werden (vgl. Scheipl/Seel, 1988, S.67). Man kann dennoch festhalten, dass durch die Einführung des SCHOG ein weiterer Schritt in die richtige Richtung in der Bildungsgeschichte Österreichs gesetzt wurde.

Nach dieser kurzen Illustration der geschichtlichen und politischen Verhältnisse in Österreich wird die Hauptforschungsfrage der Diplomarbeit behandelt. Diese lautet: „Wie sieht die Strukturierung der jeweiligen Kindergartenanbieter im Konkreten aus, welche Vorstellung von Kindheit und welches Menschenbild haben die Träger in Zeiten der ersten bis zur zweiten Republik in Österreich zum Vorbild? Dabei werde ich vorerst auf die dafür bedeutenden Grundannahmen der jeweiligen Vertreter eingehen und diese anhand eines Vergleichs und einer Gegenüberstellung skizzieren. Um die gewählte Forschungsfrage beantworten zu können, bieten zum Vergleich der christlichsozialen Erzdiözese und der sozialdemokratischen Kinderfreunde folgende nachfolgende Themen die Möglichkeit zur Diskussion. Diese Themenbereiche sind unterteilt in:

- Gesellschaftspolitischer Vergleich
- Verhältnis zwischen Kirche und Sozialdemokratie
- Bildungs- und Kindheitsvorstellungen
- Vereinsarbeit/-gründungen
- Vorstellung vom Menschenbild und der Erziehung
- Ausblick- zukunftsorientierte Arbeit

Gesellschaftspolitischer Vergleich:

Gesellschaftspolitisch betrachtet kann man feststellen, dass es in der ersten Republik für die katholische Kirche überaus schwierig war, eine neutrale Beziehung zur sozialdemokratischen Arbeiterpartei aufzubauen und zu pflegen. Diese Haltung der Kirche gegenüber den Sozialdemokraten lässt sich bei Weiss (2008) sehr gut skizzieren. Weiss nimmt zur gesellschaftspolitischen Stellung der Kirche und Sozialdemokratie näher Bezug. In der Zusammenfassung von Weiss kam der Kirche in der ersten Republik eine einflussreiche Rolle zu, denn sie hat sich gewissermaßen nicht wirklich durch ihr offenes und neutrales Verhalten gegenüber den Kinderfreunden und Sozialdemokraten ausgezeichnet und Freunde gemacht.

„Die Kirche hat sich, historisch gesehen und vorsichtig gesagt, im Umgang mit Sozialdemokraten und der Sozialdemokratie nicht immer mit Ruhm bekränzt. Die gemeinsame Geschichte von Kirche und Sozialdemokratie ist nicht zuletzt eine der Verwundungen, wo auch führende Verantwortliche der Kirche geschwiegen haben, wo sie hätten reden sollen, und geredet, wo sie hätten schweigen müssen“ (Weiss 2008, S.127).

Heute kann man resümierend bekräftigen, dass das Verhältnis zwischen der Kirche und der Sozialdemokratie in einem guten Dialog stattfindet, denn die Kirche tritt in der heutigen Zeit offener und unkomplizierter auf als sie es in der Vergangenheit tat. Zu diesem guten Verhältnis beigetragen hat mit großer Sicherheit Kardinal König, welcher in der Zeit von 1956-1985 als Erzbischof in Wien tätig war. Er war stets um ein gutes Verhältnis beider Parteien bemüht (vgl. ebd. S.127). Dieses gepflogene Verhältnis soll in Zukunft bestehen bleiben und weiter angestrebt werden. „Und zwar in aller Nüchternheit und Differenziertheit und in der Haltung wechselseitigen Respekts“ (ebd. S.127). In Betracht der „programmatischen Positionen“ findet man schwer Gemeinsamkeiten zwischen Kirche und der Sozialdemokratie, doch es muss darum gehen sich auf Gemeinsamkeiten zu konzentrieren, diese sind unter anderem:

„der Vorrang für den Menschen vor Überlegungen wirtschaftlicher Nützlichkeit, die besondere Sorge für die Schwächsten, die solidarisches Handeln zur Pflicht macht, dass Wissen um die Verantwortlichkeit füreinander, auch über unser Land hinaus“ (ebd. S.128).

Es ist trotz allem und gerade in Bezug auf die gegenwärtige gesellschaftliche Lage überaus schwierig, die eben genannten Positionen zu vertreten und diese vor allem von der Theorie in die Praxis umzusetzen. Gerade die politische Situation macht es den Parteien nicht wirklich leicht, denn die Prinzipien, für die die Kirche und die Sozialdemokratie gemeinsam stehen, sind aufgrund der Politik und ihrer Macht schwer miteinander zu vereinbaren. Die Politik müsste hierbei wieder versuchen, parteilichen Einfluss zu übernehmen, denn nur so können diese Werte und Aufgaben nicht in Vergessenheit geraten und auch umgesetzt werden (vgl. ebd. S.128).

Die Kirche tritt mit Unterstützung der Politik für die Rechte und Bedürfnisse der Menschen ein und ist sich über die Macht und den Einfluss der Politik durchaus bewusst.

„Christen- gerade auch Christen in öffentlicher Verantwortung, in der Politik- sind Menschen mit dem Mut hinzusehen und nicht wegzusehen; auch und gerade dort, wo Menschen auf der Strecke bleiben“ (ebd. S.129).

Die Christen sind sich der Stellung in der Öffentlichkeit bewusst und legen auf diese Verantwortung großen Wert. „Kirche und Religion haben ihrer Natur nach öffentlichen Charakter“ (ebd. S.129). Auch die Sozialdemokraten sind sich ihrer Stellung in der Öffentlichkeit bewusst und legen ebenfalls Wert auf die Präsentation und Verwirklichung ihrer Ziele und Vorstellungen. Dabei treten sie bewusst mit den Eltern der Kinder in Kontakt und bieten ihre Hilfe hierfür an. Dies nutzen sie bereits seit jeher, indem sie Flugblätter aussenden und seit ihrem Bestehen regelmäßig publizieren. Auch mit regionalen und lokalen Zeitungen, sowie dem Fernsehen und Radio wird zusammengearbeitet. Dieses Angebot, welches Ratschläge und Hilfestellungen für allseitige Erziehungs- und Bildungsfragen bietet, muss auch in Zukunft genutzt werden (vgl. Kothbauer 1983, S. 240-242).

Das derzeitige Verhältnis zwischen der Kirche und den Kinderfreunden ist gesellschaftspolitisch neutral und offen. Man begegnet sich untereinander mit Respekt und versucht voneinander zu lernen und miteinander gut auszukommen. Man kann mit Sicherheit sagen, dass sich nicht nur die allgemeine, sondern auch die politische Lage zwischen den Kinderfreunden und der katholischen Kirche wesentlich zum Vorteil gebessert hat.

Verhältnis zwischen Kirche und Sozialdemokratie:

In der ersten Republik Österreichs war die katholische Kirche im Vergleich zu den Sozialdemokraten darum bemüht, sich von den gegnerischen und völlig anders denkenden Kinderfreunden abzugrenzen. Parteipolitisch gab es zwischen den beiden Parteien, den Christlichsozialen und den Sozialdemokraten einen sehr deutlichen Unterschied bei den Entwürfen und Vorstellungen des Lebens. Anhand der Religion konnte man dies sichtbar analysieren und prüfen. Wie bereits eingangs erwähnt wurde, sprach sich die sozialdemokratische Arbeiterpartei für die strikte „Trennung von Kirche und Staat“ aus (Haszprunar 2002, S.15). Die Christlichsozialen „waren überzeugt, dass nur die Grundsätze des Christentums das gesellschaftlich-staatliche Leben leiten können“ (ebd. S.15). Auch das Verhältnis der Kinderfreunde zur katholischen Kirche hat sich einem Wandel unterzogen. Am 23. Februar 1922 heißt es unter anderem in einem Hirtenbrief der österreichischen Bischöfe:

„Die Ziele und Ideen der Kinderfreunde sind nicht nur mit dem Christentum gänzlich unvereinbar, sondern sie sind in Wahrheit gerichtet auf die Auflösung der ganzen bisherigen Gesellschaftsordnung. Wir können nur auf das tiefste bedauern und schärfstens dagegen protestieren, daß christliche Arbeiterfamilien durch unerträglichen Terror gezwungen werden, ihre Kinder den Kinderfreunden auszuliefern. Es ist und bleibt unerlässliche Pflicht und Aufgabe der christlichen Volksvertreter, mit aller Entschiedenheit, und mit Mannesmut und unerschütterlicher Unnachgiebigkeit auf gesetzlichem Wege diesen jeder Freiheit Hohn sprechenden Terrorismus endlich einmal und für immer zu brechen, soll das christliche Volk nicht zur berechtigten Selbsthilfe greifen“ (Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.10).

Dieser zitierte Brief der Bischöfe lässt das Verhältnis der Kirche zu den Kinderfreunden sehr gut deuten und gibt Aufschluss über deren Abneigung gegenüber der gegnerischen Partei und deren Vereinsgruppen. Vor allem wird hierbei sichtbar, welch gegnerische Stellung die Kirche gegenüber den Kinderfreunden einnimmt und dass sie diese Ansicht provokant und aussagekräftig propagiert. Die Kirche stellt sich als die einzige richtige und wertestrebende Institution dar, die die Menschheit vor den Vorstellungen und Ideen der sozialdemokratisch geprägten Kinderfreunde zu schützen versucht. Doch mit den Jahren und den Erfahrungen fand auch eine Wandlung in der Kirche statt. Die Kirche versuchte, sich nun immer mehr aus dem politischen Geschehen herauszuhalten (vgl. ebd. S.10).

In der pluralistischen Zeit vertreten sowohl die Kinderfreunde, als auch die katholische Kirche immer noch ihre eigenen Standpunkte, doch im Gegensatz zur ersten und zweiten Republik sehen sich beide Kindergartenträger nicht mehr als Kontrahenten oder Gegner, die versuchen sich Steine in den Weg zu legen. Aufgrund der Tatsache, dass man anhand der Erfahrungen aus der Geschichte gelernt hat miteinander umzugehen, ist es möglich, friedvoll miteinander auszukommen und nebeneinander zu bestehen.

Bildungs- und Kindheitsvorstellungen:

Die Wiener Kinderfreunde sehen die Bildung als Chance an, die jedem Menschen, egal welcher Herkunft zusteht und ermöglicht werden muss. Sie sind der Überzeugung „Bildung ermöglicht eine Gesellschaft selbstbestimmter Menschen und fördert das demokratische Zusammenleben“, dies drückt die Bedeutung der Meinungsfreiheit eines jeden aus und strebt das friedvolle und gleichberechtigte Zusammenleben an (Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde 2012, S.8 [Online]). Bindel (1958) fasst über die Ansicht der Kinderfreunde und deren Bild von Kindheit folgendermaßen zusammen:

„Die Kindheit ist jene einflußvollste Zeit, in der das Gemüt und der Geist unaufhörlich geformt werden. Die gewonnenen Eindrücke der ersten Lebensjahre prägen sich unauslöschlich ein, sie bilden und formen den heranwachsenden Menschen, sie gestalten, was später bleibt“ (Bindel 1958, S.11).

Die Kinderfreunde sahen vor allem anhand qualitativer Bücher die Chance, auf die Bildung und Entwicklung ihrer Kinder positiv einwirken zu können. Vor allem war ihnen auch wichtig, dass jedes Kind sein eigenes Buch besitzen sollte. Anton Afritsch, der Gründer der Kinfreunde, kämpfte bereits vor dem 1. Weltkrieg gegen die sogenannte „Schundliteratur“, er war bestrebt, den Kindern aus Arbeiterfamilien die gute Jugendliteratur näherzubringen (vgl. ebd. S.14). Die Kinderfreunde waren sehr engagiert an der Buchtradition, deshalb strebten sie die eigenständige, qualitative und pädagogisch wertvolle Buchproduktion an. Dieses Ziel gelang ihnen auch immer wieder, denn nach 1946 produzierte man eine eigene Jugendschriftenproduktion beim Verlag Jungbrunnen. Der Grundsatz lautete:

„Der Kampf für das gute Jugendbuch ist vor allem ein Erziehungsproblem. Die Eltern müssen gewonnen werden, den Wert der guten Bücher stärker als Erziehungsmittel zu schätzen und einzusetzen. Die Kinder werden kommen, wenn gute Bücher bereit sind“ (Bindel 1958, S.52).

Die Kinderfreunde sehen ihre Aufgabe darin, Leser zu erziehen, dabei setzen sie bei den Kindern an, sie beschreiben es so: „Lehren wir sie, das echte Wort zu finden, damit sie es nie wieder verlieren. Gewiß gehört zu dieser Arbeit viel Geduld und gutes Werkzeug, die besten Bücher“ (ebd. S. 52f.).

Die Erzdiözese hatte sich in der ersten Republik bereits Gedanken über die Bildung und auch über die Erziehung gemacht. Dabei gab es bereits feste Überzeugungen und Ansichten über das Bild eines Kindes. Dorr, ein Seelsorger für Kinde, war sehr bemüht, in seinen Vereinen die Jugend zu prägen und war der Meinung das Kind...

„...sollte nicht nur fromm, sondern vorerst schon körperlich gewandt, aufgeschlossen, lebenstüchtig, sittlich strebsam, kulturreudig usf. erzogen werden, und zwar im Sinne der Erziehungsenziklika, die davon spricht, daß religiöse Erziehung ferne aller Spezialfrömmigkeit auf das Wesentliche ausgerichtet werden sollte“ (Glaser/Lussnigg 1985, S.22).

Dabei werden die religiösen, werteorientierten Vorstellungen genannt und aufgezählt, welche das Kind und die Zielformulierung der Erziehung mitsamt seiner Anlagen als Gesamtheit beschreiben.

Bei der katholischen Kirche findet man zum Thema „Bildung“ im aktuellen Leitbild der Erzdiözese Wien ein eigenes Kapitel. Dieser bedeutende Themenbereich wird im Leitbild der Erzdiözese Wien durch folgenden Absatz eingeleitet:

„Menschwerdung in verantworteter Freiheit. Wir sind uns unserer- auch historischen- Verantwortung für den Bereich der Bildung mit Dankbarkeit und Stolz bewußt. Mit dem Glauben an die Verantwortlichkeit jedes Menschen vor Gott und mit der Hoffnung auf letztlich von ihm geschenkte Vollendung bringen wir Unverzichtbares in den Bildungsprozeß ein“ (Erzdiözese Wien 2012, S.17 [Online]).

Die Kirche versucht, anhand des Leitbildes bewusst und gezielt Stellung zu den aktuellen Themen der Gesellschaft zu nehmen, um sich an den Bedürfnissen der aktuellen Zeit orientieren zu können. Überdies werden zum Thema „Bildung“ im Leitbild folgende vier Punkte für wichtig gehalten:

- ◆ „Wir fördern Bildung als Prinzip unseres Lebens. Jeder Mensch wird- auch an seinem Arbeitsplatz- er selbst durch Teilnahme und Teilgabe.“
- ◆ „Wir unterstützen jene Aktivitäten, die der Stärkung unserer Identität sowie der dynamischen Entwicklung unserer Beiträge im Bildungsbereich dienen.“
- ◆ „Wir befähigen zu einem gelingenden Leben in der heutigen Gesellschaft und setzen uns daher auch die Vermittlung eines soliden Glaubenswissens ans Ziel.“
- ◆ „Wir vernetzen unter dem Aspekt des lebensbegleitenden Lernens schulische Bildung und Ausbildung mit Erwachsenenbildung“ (ebd. S.17 [Online]).

Diese Annahmen, die die Kirche in Bezug auf die Bildung formuliert hat, sind vorwiegend auf die allgemeine Auffassung von Bildung bezogen. Die Erzdiözese bezieht sich in der heutigen Bildungsdiskussion auf die grundlegenden Annahmen, dabei kommt der religiöse Bezug nicht mehr so stark wie damals zum Tragen. Man bezieht sich aktuell auf das Recht der Bildung für alle Menschen und auf die Erwachsenenbildung.

Hat sich die Erzdiözese in der ersten Republik zu ihren Bildungs- und Kindheitsvorstellungen eher zurückgehalten, so versteht sie es in der zweiten Republik und vor allem heute, ihr Anliegen und Bestreben offen kundzutun. Bei den Kinderfreunden bestanden bereits in der ersten Republik umfassende Konzepte des Bildungs- und Kindheitsbildes. Sie gingen damals bereits von der Grundannahme aus und waren immer der Überzeugung, dass die Kindheit eine wertvolle und einflussgebende Zeitspanne ist, die ernstgenommen werden muss. Die katholische Kirche bezieht bei ihren Vorstellungen und Ansichten stets den Glauben mit ein, während sich die Kinderfreunde auf das Kind mitsamt seinen Bedürfnissen beziehen, die ernst zu nehmen sind.

Vereinsarbeit/ -gründungen:

Bei der katholischen Kirche gab es in der ersten Republik vielerlei Gründungen von Vereinen, von religiösen Kindervereinen angefangen bis hin zu Erziehungsanstalten katholischer Orden. Wie die Kinderfreunde legte auch die katholische Kirche Wert auf die Buchkultur und religiöse Zeitschriften für Kinder. Solche Zeitschriften bestanden bereits vor 1938. Zu den Groß-Organisationen gehörten unter anderem

die „Pfadfinder“, der „Mädchenverband“, „Kongregationen“, „Neuland“ und viele mehr. Ein in Wien bekanntes Zeitschriftenblatt war das „Kinder-Kirchenblatt“, dieses wurde 1923 gegründet und behandelte religiöse Themen in Bezug auf Kinder (vgl. Glaser/Lussnigg 1985, S.16-19). Im Gegensatz zu den Kinderfreunden gründete die Christlichsoziale Partei aufgrund der katholischen Krise den Verein „Blauen Tauben“. Sie versuchte, die Jugendarbeit zu verstärken und mit der neuen Vereinsgründung die Sozialdemokratische Arbeiterpartei „Die Roten Falken“ zu verhöhnen (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.).

Die Kinderfreunde gründeten in der ersten Republik viele weitere Vereine, unter anderem die „Roten Falken“. Die Roten Falken sind eine Arbeiterbewegung, die sich auf sozialdemokratische Vorstellungen stützte und die Kinderfreunde als Ausgangsverein sah. Die wichtigste Absicht der Roten Falken war es, sich für die Arbeiterkinder und ihre Rechte einzusetzen (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1985, o.S.). Die Roten Falken sind der bekannteste Verein der Kinderfreunde, welche ihre vorgegebenen Regeln und Grundsätze hatten und sich auf die Gemeinschaft, Umwelt, Gleichheit, Freiheit und Demokratie bezogen (vgl. ebd. o.S.). Die neue Kinderbewegung „Die Falken“ schaffte es, bereits in den ersten Jahren ihres Bestehens die positive Anerkennung seitens der Kinderfreunde zu erlangen und so war man weiter bestrebt, für die gute Tat und für die nächste Generation zu kämpfen.

Natürlich sei angemerkt, dass es weitaus mehr Vereine beider Parteien gab, doch seien hierzu nur die Wichtigsten genannt. Auch heute noch sind beide Organisationen, sowohl die Kinderfreunde, als auch die katholische Kirche in ihrer Vereinsarbeit aktiv tätig. Beide Kindergartenträger sahen in den Vereinsgründungen die Chance auf eine Weiterentwicklung und auf die Erreichung ihrer Ziele. Die Arbeit der Vereinigungen kann so anerkannt und geschätzt werden, wodurch man gemeinsam an neuen Aufgaben wachsen kann und sich neue Ziele stecken kann.

Vorstellung vom Menschenbild und der Erziehung:

Dorr, welcher Kinderseelsorger und Referatsleiter war, setzte sich bereits in der ersten Republik für die religiöse Erziehung ein. Er war der Ansicht, dass die „totale Erziehung durch die Kirche“ erwünscht wird (DAW, Rudolf, Karton XIX/7 zit.n.

Glaser/Lussnigg 1985, S.20). Zu diesem Thema fasste Dorr einige Grundsätze zusammen, welche einen Einblick in die Erziehungsansichten der Kinder und Jugendlichen geben und die darauf bezogene Ausgangssituation beschreiben:

1. „Wir müssen die Passivität überwinden.“
2. „Wir müssen der Jugend Vertrauen schenken.“
3. „Wir müssen die Masse überwinden und in Gemeinschaft verwandeln.“
4. „Wir müssen Rücksicht nehmen auf die einzelnen Lebensalter und deren Wünsche.“
5. „Zur Freiheit muß Bildung und Autorität treten.“
6. „Die ganze Arbeit ruht auf dem Führerprinzip: daher ist Führerschulung unbedingt notwendig.“
7. „Wichtig ist auch ein genauer Arbeitsplan und vor allem die Überwindung der Gasthausatmosphäre.“
8. „Die ganze Arbeit muß in der Pfarre wurzeln. So wird der junge Mensch erzogen, ohne daß er es weiß“ (DAW, Rudolf, Karton XIX/7 zit.n. Glaser/Lussnigg 1985, S.20).

Diese verfassten Grundsätze Dorrs enden mit der Zielformulierung: „...es ist unser tägliches Gebet, daß uns der Herr die Kraft gebe, die Buben und Mädel unserer Erzdiözese... zu formen“ (DAW, Rudolf, Karton XIX/7 zit.n. ebd. S.20). Hierbei kommt die Wichtigkeit des Herrn sehr gut zum Ausdruck, auch das Gebet nimmt eine bedeutende Stellung ein und gibt dem Erzieher immer die Hoffnung, die Erziehung positiv beeinflussen zu können. Man stützt sich anhand des Gebetes auf den Willen Gottes und versucht, durch seine Kraft die Erziehung des jungen Menschen zu lenken (vgl. Glaser/Lussnigg 1985, S.21). Man war bestrebt, anhand dieses Programms den katholischen Vereinen neue Wege in der Erziehung aufzuzeigen, im Vordergrund dessen stand stets die Förderung des Gemeinschaftsgefühls. Solche Kurse boten den Erwachsenen grundlegende Kenntnisse, die für die Führung der Kindergruppen von Bedeutung waren. Auch wenn es genügend katholische Vereine gab, die Pfarre konnte lange Zeit nicht von den Vereinen und ihrem Schaffen überzeugt werden, deshalb hielt sie sich dezidiert im Hintergrund (vgl. ebd. S.22f.). Dorr war immer um die Erziehung der nachfolgenden Generation bemüht, dabei legte er stets Wert auf das „Erleben des Religiösen“ (ebd. S.24). Die Kinder sollten Spaß und Freude an der Musik, Geographie oder auch an anderen Fächern haben. Im Vordergrund stand immer das Kind, welches aktiv an den Spiel- und Lernprozessen teilnimmt (vgl. ebd. S.24). Der Erzbischof Kardinal Innitzer wandte

sich Ende der ersten Republik im Jahr 1938 an die katholischen Eltern und stellte folgende Erziehungsfordernungen an diese:

1. „Alle Eltern tragen vor Gott die Verantwortung für die unsterbliche Seele ihrer Kinder. Schickt Eure Kinder alle in den Religionsunterricht.“
2. „Erzieht eure Kinder im Elternhaus christlich durch Euer Wort und lebendiges Beispiel!“
3. „Betet mit den Kindern und für die Kinder!“
4. „Soget Euch täglich für den Glauben Eurer Kinder!“
5. „Bedenket: Gott hat Euch die unsterbliche Seele der Kinder anvertraut und wird dieselbe wieder von Euch fordern!“
6. „Die Kinder sind Euer und Gottes Heiligtum!“
7. „Erscheint mit Euren Kindern an jedem Sonntag gemeinsam bei dem heiligen Opfer und oft am Kommuniontisch!“
8. „Ihr müsst selbst im Elternhaus die Kinder im katholischen Geiste erziehen!“
9. „Seid treue- nicht schlafende- Wächter über alle Eure Kinder!“
10. „Lieber Vater! Liebe Mutter! Du sollst Stellvertreter Gottes an den Kindern sein! Bewahre Sie vor allen Gefahren- auch der Seele!“ (ebd. S.39).

Kardinal Innitzer löste zu Beginn der Veröffentlichung dieser Forderungen an die Eltern einen großen Schock bei der Bevölkerung aus. Diese Gebote, die er formulierte und aufstellte, sollten sowohl Wegweiser für unerfahrene Eltern, als auch Aufforderung an die Eltern sein, ihrer Erziehungspflicht nach den Vorstellungen Gottes nachzugehen.

Die Kinderfreunde wollen Wegbereiter für eine Welt des Friedens und der Toleranz und Sicherheit sein. Sie wenden sich an alle Eltern, den Kindern mehr Zeit, mehr Raum, mehr Liebe zu geben, um sie zu aktiven, schöpferischen Mitarbeitern zu erziehen. Kinderfreunde arbeiten nicht für sich, sondern für alle Kinder und Eltern unserer staatlichen Gemeinschaft und im internationalen Bereich (vgl. Österreichische Kinderfreunde 1968, S.5-13). Der Verein der Kinderfreunde ist bestrebt, den Kindern die Welt so zu zeigen, wie sie wirklich ist, dabei werden alle Menschen als gleich wertvoll angesehen und die soziale Gerechtigkeit für alle angestrebt (vgl. Bindel 1958, S.58,60,65).

Die Kinderfreunde wollen Eltern und Erziehern helfen, sich selbst zu erziehen, damit sie lernen wie man Arbeiterkinder zu selbstbewussten Demokraten und Republikanern, sowie zu aufrechten Sozialisten erzieht. Sie wollen durch beispielhaftes Vorleben und aktive Gemeinschaft Arbeiterkinder so erziehen, dass sie aus innerem Antrieb zur sozialistischen Bewegung finden. Im sozialistischen Erziehungsprogramm heißt es:

„[...] Es gibt jedoch keine zwangsläufige Entwicklung zu höheren Formen des menschlichen Zusammenlebens bloß aus dem Materiellen: auch eine ausgedehnte Steigerung des Wohlstands allein genügt nicht, um einen sozialen, politischen und kulturellen Fortschritt für alle auszulösen und zu gewährleisten. Eine neue, gerechtere Gesellschaftsordnung, die sozialistische, kann nur geplant, geschaffen und erkämpft werden durch Menschen, die fähig sind, diese große geschichtliche Aufgabe zu erkennen und bereit sind, sie zu erfüllen. Es ist daher für die sozialistische Bewegung lebensnotwendig, die kommenden Geschlechter vorzubereiten und zu erziehen“ (Österreichische Kinderfreunde 1968, S.90f).

Die Kinderfreunde sind sehr auf die qualitative Erziehung bedacht, die sie immer wieder in den Vordergrund ihrer Forderungen stellen. Sie gehen davon aus, dass man durch das bewusste Vorleben und die Vorbildwirkung der Erwachsenen das Ziel der sozialistischen Erziehung besser erreichen kann. Jedes Kind ist angewiesen auf die Erziehung eines Erwachsenen, welcher sich auch mit der Geschichte auseinandergesetzt und aus dieser gelernt hat.

Die österreichischen Kinderfreunde legten in der zweiten Republik Österreichs ein Erziehungsprogramm fest, welches sich mit den Anliegen in der Gesellschaft und den Grundsätzen der sozialistischen Erziehung beschäftigte. Dabei stellten die Kinderfreunde immer bewusst den Bezug zur politischen und wirtschaftlichen Kultur her, um auf deren gesellschaftliche Veränderungen eingehen zu können. Sie sahen es als notwendig an, die Kinder und Jugendlichen sozialistisch zu erziehen, dabei riefen sie vor allem die engsten Vertrauten der Kinder und Jugendlichen auf, nämlich ihre Familie, die Schule und die Öffentlichkeit. Diese sind ebenfalls dazu verpflichtet, den Erziehungsauftrag zu unterstützen und gegenseitig zu ergänzen (vgl. Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.18f). Die sozialistische Erziehung richtet sich immer an die Zukunft und will die gesetzten Ziele verwirklichen:

„Die Sozialisten wollen eine Gesellschaftsordnung, also eine Ordnung der Lebensverhältnisse und der Beziehungen der Menschen zueinander, deren Ziel die freie Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit ist. Sie wollen die Klassen beseitigen und den Ertrag der gesellschaftlichen Arbeit gerecht verteilen. Daher kämpfen die Sozialisten für die Freiheit der Menschen, für ihre volle Gleichberechtigung und für soziale Gerechtigkeit. Sie treten für die Gemeinschaft aller Völker ein, die in gleichberechtigter Zusammenarbeit mit Hilfe der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der technischen Errungenschaften Frieden und Wohlstand für alle bringt. Daher kämpfen die Sozialisten gegen jede Unterdrückung und Ausbeutung durch politische Gewaltherrschaft und privatwirtschaftliche oder staatskapitalistische Macht. Sie wollen die Selbstsucht der kapitalistischen Profitwirtschaft durch eine neue Arbeitsgesinnung ersetzen,

die die wirtschaftliche Tätigkeit als bewußten Dienst an der Gemeinschaft auffaßt“ (ebd. S.19).

Diese aussagekräftige Zielformulierung der Kinderfreunde und deren Erziehungsvorstellungen, bringen sehr deutlich den Gemeinschaftssinn und die Gleichberechtigung aller Völker zum Vorschein. Die Kinderfreunde sind sozial engagiert und setzen sich dafür ein, dass allen Menschen das Recht auf freien Bildungszugang und freie Entscheidungsmöglichkeiten gewährt wird.

Das Ziel der Kinderfreunde liegt in der Erziehung zum Sozialismus:

„ein sozial, fühlender, gesellschaftlich denkender und sittlich handelnder Mensch, der versucht, durch seine Arbeit und Leistung der Gesellschaft mehr zu geben, als von ihr zu nehmen, ein Mensch, der nichts tut, was seinem Nächsten oder einer Gruppe, was der ganzen Gesellschaft Schaden bringen könnte, ein Mensch, der soziale Sicherheit aus sozialem Verantwortungsbewußtsein als Recht und Verpflichtung zugleich wertet“ (Die Österreichischen Kinderfreunde 1964, S.19f.).

Auch hierbei sollen die Kinder und Jugendlichen lernen, sich in die Gesellschaft einzufügen und einen Beitrag dazu zu leisten, dabei spielt in der Gesellschaft die Wertschätzung anderer Menschen eine bedeutende Rolle. Die Sozialdemokraten sprechen sich für die Integration der Religion aus, sie stellen fest, dass Religion vom Sozialismus nicht zu trennen ist. In Bezug auf die Nächstenliebe kann der Sozialismus mit der Religion ebenso gut funktionieren und sich vereinbaren lassen (vgl. ebd. S.20). Die Sozialdemokraten sind der Ansicht „jeder religiöse Mensch kann gleichzeitig Sozialist sein“ (ebd. S.20). Der arbeitende Mensch ist immer das zentrale Thema bei den Kinderfreunden, denn sie zielen darauf ab, dass man sich zur Arbeit gesinnt und mit der Arbeitsstätte durch Leistungen, die verpflichtend sind, in enger Verbindung steht (vgl. ebd. S.21). Man will jedoch davor warnen, die Erziehung als eine Art Wissenschaft anzusehen, welche erlernt werden kann. Den Eltern wird eine wichtige Rolle zugetragen. Sie haben dafür zu sorgen, dass das Kind sich selbst findet und dass es bei den Entwicklungs- und Bildungsschritten entsprechend begleitet und gefördert wird. Was überraschend ist, ist die Tatsache, dass die Kinderfreunde der Meinung sind, das Kind müsse sich in der Kultur darauf einstellen, auf Dinge zu verzichten und dass das Leben in der Kultur mit „Triebverzichten“ zu tun hat. Man ist sich darüber im Klaren, dass die Familie bestärkt werden muss, denn

sie leistet in der Kultur als Institution einen der wertvollsten Aufträge im Erziehungsgeschehen. Sowohl die Kindergärten als auch andere pädagogische Institutionen sind nach den sozialpädagogischen Grundsätzen zu führen, die es dem Kind ermöglichen, vielfältige Spiel- und Gemeinschaftserfahrungen zu sammeln (vgl. ebd. S.22). Der Schule wird zu Beginn der zweiten Republik eine wichtige Bedeutung zuteil, denn sie dient „als Grundpfeiler der Volkserziehung“ (ebd. S.22). Die Schule in Österreich, so ist man sich zu dieser Zeit sicher, muss zu einer „Erzieherschule“ ausgebaut werden, die ebenso die Religion anerkennt. Man ist dabei offen für neue Bildungswege und versucht, dabei auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder und deren Begabungen einzugehen. Auch das öffentliche Leben ist im Erziehungsplan der Österreichischen Kinderfreunde beinhaltet. Die Sozialdemokraten und der Sozialismus sind bestrebt, den Menschen von den gesellschaftlichen Normen und Verpflichtungen zu befreien. Hierbei kommt der „Menschlichkeit“ und der „Freiheit der menschlichen Persönlichkeit“ die Vorzugsrolle zu (vgl. ebd. S.23f.).

Wie bereits gut sichtbar wird, haben die Kinderfreunde und die katholische Kirche viele Gemeinsamkeiten. Der einzige Unterschied, der wahrhaftig zum Tragen kommt, ist der religiöse Aspekt der Erzdiözese und der sozialistische Gedanke bei den Kinderfreunden. Bei der katholischen Kirche steht Gott im zentralen Fokus, welcher als Vater und Ratgeber immer hilfreich und unterstützend zur Seite steht. Bei den Kinderfreunden steht das Kind, welches sozialistisch erzogen werden soll und sich zum tüchtigen und arbeitsfleißigen Menschen entwickeln soll, im zentralen Fokus. Ansonsten ist sich das Menschen- und Kindheitsbild der beiden Vertreter vergleichsweise ähnlich. Im Grunde unterscheiden sich die detaillierten Erziehungsansichten nur unwesentlich voneinander, der allgemeine Gedanke der Pädagogik und des Menschenbildes sind nicht grob andersartig.

Ausblick- zukunftsorientierte Arbeit:

In der ersten Republik war die Kirche davon überzeugt, dass die Kirche und der Staat zusammengehören und nur gemeinsam funktionieren können. „Im Dialog mit der Politik geht es der Kirche um Gerechtigkeit, um das Recht auf Teilhabe an den Gütern und Lebenschancen dieser einen Welt, an dieser konkreten Gesellschaft und an ihrer Entwicklung“ (Weiss 2008, S.128). Doch heutzutage ist man sich der

eigenen Rolle bewusst und behauptet, dass die Kirche und der Staat sehr unterschiedlich sind, aber beide dennoch im selben Boot sitzen (vgl. ebd. S.129).

Auch wenn manche Themen der Kirche und Sozialdemokratie in Zukunft unterschiedlich sein mögen, es liegt doch in der Verantwortung beider Parteien, verantwortungsbewusst und zielführend zu arbeiten. Anhand dieser Erkenntnis ist folgendes Zitat anzuführen:

„Beide sind angefragt, Kirche und Sozialdemokratie, angesichts der Sorgen und Nöte der Menschen und der Herausforderungen der Zukunft. Immer wieder wird die Sprache unterschiedlich sein, weil es der Kirche immer auch um Themen wie Sinn und Ziel menschlichen Lebens, um Schuld und Vergebung und auch um Versöhnung geht“ (ebd. S.130).

Es ist daher unerlässlich, in Dialog miteinander zu treten, denn die Gefahr besteht immer wieder, dass man aneinander vorbeiredet. Landau ist der Ansicht, dass es in Zukunft darum gehen soll, miteinander zu reden. Die Kirche und die Sozialdemokratie sollen stets den Menschen im Blickwinkel behalten, dann werden die Werte, nach denen sich die Menschen sehnen, in den Vordergrund rücken und weiter verfolgt (vgl. ebd. S.130). Dieses gemeinsame Hauptanliegen und Bestreben von Kirche und Sozialdemokratie bietet in weiterer Zukunft die Möglichkeit einer guten Kommunikation.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es abgesehen von einigen Standpunkten, die bisher von beiden Parteien vertreten wurden, dennoch vielerlei Gemeinsamkeiten gibt. Im Grunde steht immer eines im Mittelpunkt, nämlich das Kind, beziehungsweise der Mensch allgemein. Ob nun bei den Kinderfreunden oder der katholischen Kirche, ob nun in der ersten oder zweiten Republik, es war und ist auch gegenwärtig beiden Kindergartenträgern von Bedeutsamkeit, dass der Mensch das Recht auf ein würdevolles und glückliches Leben hat, mit der Möglichkeit auf einen freien Bildungszugang. Wenn das Verhältnis zwischen den Kinderfreunden und der Erzdiözese in bevorstehender Zeit ständig verbessert und gepflegt wird, besteht die Chance, sich anzunähern und voneinander zu lernen. Man muss nicht unbedingt seine Strategien vernachlässigen und vergessen, um mit jemand anderem in Kontakt zu treten und sich auszutauschen. Es soll vielmehr darum gehen, das gemeinsame Gespräch bewusst zu suchen und sich dabei nicht im Wege zu stehen, zu hemmen oder zu blockieren. Dieses bewusste aufeinander zugehen kann eine

weitaus bessere Beziehung fördern und begünstigen, welche auch künftig angestrebt werden soll.

7. Der Kindergarten heute

Der Kindergarten nimmt wie zu Beginn der Diplomarbeit bereits des Öfteren erwähnt wurde, eine sehr zentrale Rolle im frühpädagogischen Bildungsbereich der gegenwärtigen Gesellschaft ein. Er ist zu einer Bildungsinstitution geworden, die als Vorbildung zur Schule entscheidende und grundlegende Fähigkeiten gezielt fördert und schult. Auch die Debatte der Verschulung im Kindergarten, die im elementaren Bildungsbereich immer wieder diskutiert und eingeworfen wird, ist immer noch aktuell. Die aktuellen und gesellschaftlichen Bedingungen sowie Veränderungen erfordern immer ein Überdenken und Überarbeiten der Bildungsdiskussionen. Man kann vereinfacht festhalten, dass ein Aufhören der Diskussionen und Auseinandersetzungen über Bildungsstandards und Bildungsthemen einen Stillstand für die Bildung bedeutet, welcher niemals eintreffen sollte. Wenn nämlich Bildung „stehen“ bleibt, bleiben wir Menschen und vor allem aber die Kinder, die unsere Zukunft sind, im wahrsten Sinne des Wortes stehen.

In diesem Kapitel wird anfangs auf das Berufsbild der KindergartenpädagogInnen eingegangen, welche Aufgaben und Pflichten haben PädagogInnen im Kindergarten zu erfüllen und welcher Erziehungsstil ist der richtige? Ebenso werden im weiteren Unterkapitel die gegenwärtigen Herausforderungen im elementaren Bildungsbereich analysiert und dargestellt. Abschließend werden die gesetzlichen Bestimmungen in den Kindergärten in Österreich vorgestellt.

7.1. Das Berufsbild von KindergartenpädagogInnen

Die KindergartenpädagogInnen sind die ersten und intensiven Bezugspersonen, welche nach der ersten außerhäuslichen Erziehung in Kontakt mit dem Kind treten. Gerade deshalb ist ihre Rolle als ErzieherInnen im Erziehungs- und Bildungsprozess besonders fundamental und einflussreich. Ihnen wird die wichtige Aufgabe zuteil, den Bildungs- und Entwicklungsprozess eines Kindes zu fördern und zu begleiten. Daher ist eine gute Beziehungsqualität zwischen der Kindergartenpädagogin/dem Kindergartenpädagogen und dem Kind unerlässlich und sehr wertvoll für die Ausbildung des Vertrauens in einem Menschen. Folgende Aussage stellt diesen Bezug und die Bedeutung dar: „Die Qualität der Beziehungen zwischen

Kindergartenpädagogin und Kindern ist eine Dimension der pädagogischen Qualität und zeigt sich in den sozialen Interaktionen im Kindergarten“ (Hartmann/Stoll 2001, S.166). Voraussetzungen für das Gelingen der Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten ist die „positive emotionale Beziehung der Kinder zur Kindergartenpädagogin und deren einfühlendes Verhalten“ (ebd. S.166). Viele der Kinder, die im Kindergarten zum ersten Mal mit einer anfangs fremden Bezugsperson zureckkommen müssen, haben zu Beginn Probleme und Ängste, sich an den Kindergartenalltag zu gewöhnen. Im Kindergarten herrschen andere Regeln und Bräuche, an welche sich das Kind erst einmal gewöhnen muss. Aufgrund dessen und vieler weiterer Dinge ist die Rolle der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen, ihr/sein pädagogisches Verhalten und ihr/sein persönliches Einfühlungsvermögen für die Beziehung mit den ihr/ihm anvertrauten Kindern so entscheidend und bedeutend. Um die Beziehungsqualität im Kindergarten verbessern zu können, kann die Strukturqualität einerseits, so wie die Selbsterfahrung der PädagogInnen andererseits einen wesentlichen Einfluss darstellen. Zurzeit enthält der Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik entsprechende Fächer, die die Selbsterfahrung der Schüler anspricht und sich positiv auf die Beziehungsqualität auswirken. Beim Erzieherverhalten ist es empfehlenswert, wenn KindergartenpädagogInnen versuchen, intensiven Körperkontakt (wie umarmen, auf den Schoß nehmen ...) zuzulassen und offen zu zeigen. Dies schafft nicht nur Nähe zum Kind, es kann sich mit der Zeit ein intensives und vor allem vertrautes Verhältnis entwickeln und aufbauen (vgl. ebd. S.166f.).

Das Berufsbild und die Rolle als Kindergartenpädagogin/Kindergartenpädagoge haben einen maßgeblichen Wandel durchlebt, denn wurde man noch vor Jahren als „Tante“ betitelt, so wird man nunmehr als Pädagogin/Pädagoge anerkannt und auch als solche/solcher bezeichnet. Im Vergleich der letzten Jahre hat sich das Ansehen von KindergartenpädagogInnen entscheidend verbessert und zum Vorteil hin entwickelt. Die Anforderungen, die an heutige KindergartenpädagogInnen gestellt werden, haben zugleich auf die Arbeitsqualität im Kindergarten Einfluss. Burtscher (2003) stellt anhand ihres Beitrags in der Zeitschrift „Unsere Kinder“ den Bildungsauftrag der KindergartenpädagogInnen vor. Dabei gehen diese auf

insgesamt vier Bereiche ein, die miteinander im gegenseitigen Einfluss stehen. Dazu gehören unter anderem:

„Die Kindergartenpädagogin pflegt frühkindliche Lerngrundhaltungen“:

„Die Rolle der Kindergartenpädagogin besteht in der bewussten Wahrnehmung, Beobachtung, Analyse, Pflege und dem Ausbau dieser Lerngrundhaltungen im täglichen Kindertengeschehen“ (Burtscher 2003, S.115).

„Die Kindergartenpädagogin als Fachfrau für elementare Bildungsinhalte“:

„Es geht um das Üben motorischer Geschicklichkeit, um die Aneignung praktischer Fertigkeiten des Alltags und zwischenmenschlicher Haltungen, um ästhetische Grunderfahrung, erste Begegnung mit Kulturtechniken, Instrumenten und Werkzeugen. Aber auch um Vorstellungen davon, wie Naturphänomene erforscht werden können, ein Kennenlernen der eigenen Person, erstes Verstehen der eigenen Emotionen und der Gefühlswelt anderer und vieles mehr“ (ebd. S.115f.).

„Die Kindergartenpädagogin als Bildungsbegleiterin für jedes Kind“:

„Kindergartenpädagoginnen möchten jedes Kind da abholen, wo es steht, sie möchten auf die Interessen und Bedürfnisse jedes Kindes eingehen. Ein hoher Anspruch, der nur eingelöst werden kann, wenn der Kindergartenpädagogin die Erfahrungen, die die neuen Kinder in den Kindergarten mitbringen, in groben Zügen bekannt sind. Das kann gelingen, wenn sie mit den Eltern von Anfang an ein Bündnis zum Wohle des Kindes schließt“ (ebd. S.116f.).

„Die Kindergartenpädagogin begleitet und unterstützt Lerngemeinschaften“:

„Die Aufgabe der Kindergartenpädagogin liegt in der täglichen Beobachtung und Analyse der spontanen und geplanten Gruppenprozesse und der behutsamen Anleitung und Weiterentwicklung der Kindergruppe zu einer Gemeinschaft von Lernenden“ (ebd. S.118).

KindergärtnerInnen sind in der Begleitung der Lern- und Bildungsprozesse ExpertInnen auf ihrem Gebiet und gerade deshalb kommt ihnen eine wichtige Funktion und Aufgabe zuteil. Kinder haben das Recht auf Bildung und die bestmögliche Unterstützung aller dafür fördernden Maßnahmen. Neben der Familie und engsten Bezugspersonen nehmen KindergartenpädagogInnen diese unterstützende Rolle ein.

Chiste (1999) hat in ihrer Untersuchung über das Image der Wiener KindergartenpädagogInnen festgestellt und zusammengefasst, dass das traditionelle Rollenverständnis der KindergartenpädagogInnen bereits seit langem von der Ansicht geprägt ist, dass die Erziehung Sache der Frauen sei, doch diese Annahme konnte in den letzten Jahren widerlegt werden. In der Studie von Chiste konnte

belegt werden, dass die PädagogInnen von den Außenstehenden als Fachkräfte Ansehen erfahren. In Zukunft würde dies bedeuten, dass man die Erziehungsberechtigten über die gesetzlichen Vorschriften und Rahmenbedingungen der Kindergärten aufgeklärt, um gemeinsam mit den PädagogInnen auf eine verbesserte Kommunikation zwischen all den Beteiligten hinarbeiten zu können. Dabei spielt mit großer Sicherheit die Transparenz eine entscheidende Rolle, für welche das Kindergartenpersonal verantwortlich ist und Einfluss nehmen kann (vgl. Chiste 1999, S.129).

Während wie eben diskutiert, die Stellung der PädagogInnen in den Kindergärten enormen Fortschritt gemacht hat, hat sich auch die Ausbildungsform der KindergartenpädagogInnen in Österreich fortschrittlich weiterentwickelt. Zu diesen geschichtlichen Entwicklungen nehme ich nun kurz Stellung.

Seit Anfang des 19. Jahrhunderts und den sozio-ökonomischen Verhältnissen, schuf man dahingehend sogenannte Bewahranstalten, die Raum für die außerhäusliche Betreuung boten. Erst im Jahre 1868 begann die Ausbildung für ErzieherInnen von Kleinkindern und dies geschah nur aufgrund einer privaten Initiative (vgl. Baltruschat 1986, S.12). Im Jahre 1914 wurde anhand einer neuen Verordnung die Ausbildung der KindergärtnerInnen auf insgesamt zwei Jahre erweitert. Später wurden aus den Kursen „Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen“ und im Jahr 1982 wurde im 7. Schulorganisationsgesetz die Ausbildung der KindergärtnerInnen auf fünf Jahre angehoben (vgl. ebd. S.36).

Die KindergartenpädagogInnen haben die wichtige Aufgabe, Kinder bei ihrer Entwicklung bestmöglich zu fördern und ihnen unterstützend zur Seite zu stehen. Sie haben neben den Eltern enormen Einfluss auf die Kinder und deren grundlegende Lern- und Entwicklungserfahrungen.

7.2. Gegenwärtige Herausforderungen

Da es im Vergleich zur ersten Republik und dem Beginn der zweiten Republik zu vielschichtigen, gesellschaftlichen Veränderungen kam, haben sich auch die Anforderungen und Herausforderungen in der heutigen Gesellschaft geändert. Diese gegenwärtigen Herausforderungen nehmen hierbei ebenso auf das Leben und die Arbeit im Kindergarten Einfluss. Vor allem betrifft dies im Konkreten die

KindergartenpädagogInnen, denn diese treten mit den Kindern direkt in Kontakt und erleben nach jahrelanger Praxis den Wandel der Generationen hautnah mit. Welche Bereiche die Herausforderungen im Konkreten betreffen, möchte ich nun schildern. Die soziologische Kindheitsforschung empfindet es als besonders wichtig, die „Kindheit nicht als vorübergehendes Stadium im Leben eines Menschen zu betrachten, sondern als bleibende soziale Kategorie in der Gesellschaft“ (Hartmann u.a. 2000, S.38). Auch die Kindheit, sowie die Familien- und Wertstrukturen haben sich verändert und müssen neu definiert werden. Es ist zunehmend schwieriger geworden, der Komplexität der Gesellschaft Herr zu werden, denn alleine durch die veränderten Familienstrukturen (Einkindfamilien, Stieffamilien usw.) muss der Begriff Familie neu definiert werden. Man ist dazu gezwungen, auf die neuen gesellschaftlichen Erfordernisse, den Lebensraum und die Situation der Kinder einzugehen und Rücksicht zu nehmen, sowie diese Situation miteinzubeziehen (vgl. ebd. S.38f.). Neben dem veränderten Verständnis von Familie kommt es auch zu einer „Rollenveränderung“ und der „elterlichen Berufstätigkeit“. Da sich die Frauen zunehmend weiterbilden und die Berufstätigkeit ebenso wächst, kommt es zu einer Rollenveränderung. War die Frau und Mutter damals noch zuhause anwesend und für den Haushalt zuständig, so ist es heutzutage durchaus üblich, dass beide Elternteile einer Beschäftigung nachgehen (vgl. Hartmann/Stoll 2001, S.82). Der Kindergarten kann bei diesen aktuellen und gesellschaftlichen Themen den Eltern und Erziehungsberechtigten beratend und informativ zur Seite stehen. Es ist unerlässlich, dass sich der Kindergarten auf die aktuellen und veränderten Lebensbedingungen und Lebenssituationen der Familien einstellt und sich an diesen orientiert. Aufgrund der bereits erwähnten Veränderungen ist es nötig Möglichkeiten und Angebote für die Eltern zu schaffen, die für sie unterstützend sind und wirken. Zu solchen Maßnahmen gehört es beispielsweise, genügend Teilzeitarbeitsmöglichkeiten zu schaffen, und auch die Angebote im Kindergarten (längere Öffnungszeiten, genügend Kindergartenplätze anbieten...) zu erweitern. Im Großen und Ganzen sollte versucht werden, die Arbeitswelt familienfreundlicher zu gestalten, denn nur dadurch wird es möglich sein, die Familie mit dem Beruf vereinbaren zu können. Wenn zugleich flexiblere Öffnungszeiten des Kindergartens gefordert werden, so muss auch seitens der Arbeitszeiten der Eltern eine Lösung gefunden werden. Die verlängerte Aufenthaltszeit der Kinder im Kindergarten könnte

sich negativ auswirken, denn ihre Bedürfnisse stehen dabei nicht mehr im Vordergrund (vgl. ebd. S.82f.). Folgende Aussage von Rautenstrauch (1988) verdeutlicht diese Befürchtung:

„Wenn sich Kinder täglich bis zu 8 oder 9 Stunden- also länger, als heute die normale Arbeitszeit eines Berufstätigen beträgt- in einer Einrichtung aufhalten, dann wird die Kindertagesstätte zu ihrem Haupterlebnisfeld. Nahezu alle wesentlichen Lebenszüge verlagern sich damit von der Familie in die Einrichtung, das Zuhause verkümmert für viele der betroffenen Kinder zur Schlafstelle, die wenigen Zeitlücken füllen nicht selten Fernseh- und Videogerät. Hier gilt es also einen Lebensraum zu füllen. Das bedarf umfassender Überlegungen didaktisch-methodischer Art, die die gesamte Arbeit des Erziehers durchdringen. Es betrifft ebenso das Organisationskonzept einer Einrichtung. Nicht zuletzt steht der Erzieher selbst vor der Neudefinition seiner Rolle“ (Rautenstrauch 1988; zit. n. Hartmann/Stoll 2001, S.83).

Diese Beobachtungen sind durchaus aktuell und treten im Alltagsleben ein, es sind demnach vorwiegend die Kinder, deren Bedürfnisse darunter zu leiden scheinen. Die Aufgabe des Kindergartens ist gefährdet, denn anhand der momentanen Situation, lässt sich vermuten, dass die Institution Kindergarten den Bildungsauftrag für die Kinder alleine leisten soll, denn die Eltern sind oft zeitlich nicht in der Lage diesem nachzukommen.

In der Konsumgesellschaft ist es für uns Menschen selbstverständlich, mit Medien umzugehen, diese sind zu einem fixen Bestandteil unseres Lebens geworden. Hier sind wir bereits bei den weiteren Veränderungen in der Gesellschaft. Haben die Kinder in der ersten und zweiten Republik noch den ganzen lieben Tag lang gespielt, so lässt sich bei unseren heutigen Kindern feststellen, dass diese meist passiv am Medienkonsum beteiligt sind. Hinzu kommt noch die Tatsache, dass unsere Kinder materiell über fast alles verfügen. Es herrscht ein Überfluss an Möglichkeiten, dies erschwert oftmals die Ansprüche, die man an die Kinder hat. Hartmann u.a. (2000) fasst dies so zusammen:

„Kindheit in der modernen Gesellschaft zeichnet sich durch eine gewisse Ambivalenz aus: Besseren materiellen und existentiellen Lebensbedingungen stehen heute Kinderfeindlichkeit und Ausgrenzung gegenüber“ (Hartmann u.a. 2000, S.38).

Diese geänderten Lebensbedingungen sind vorwiegend oberflächlich gesteuert, sie führen dazu, das Kind mit seinen Bedürfnissen zu vergessen und außer Acht zu

lassen, was in weiterer Folge das Beziehungsverhältnis nicht gerade positiv beeinflusst.

„In der Vergangenheit galten die so genannten Pflicht- und Akzeptanzwerte als verbindliche Wertorientierung. Dazu zählten Werte wie Pflichterfüllung, Gehorsam, Anpassung und Fleiß. In den Siebzigerjahren traten Selbstentfaltungswerte, wie beispielsweise Eigenständigkeit, Selbstverwirklichung, Spontaneität und Emanzipation, immer mehr in den Vordergrund“ (Klages 1993; zit. nach Hartmann u.a. 2000, S.39f.).

Dieser Wertewandel hat sich bereits seit der ersten und zweiten Republik enorm verändert. In den Siebzigerjahren fand wieder eine Neuorientierung der Werte statt. Im Vergleich zu den Siebzigerjahren hat sich in der modernen Welt allerhand in der Wertorientierung getan. Die Gesellschaft hat großen Einfluss auf die Welt und ihre Werte, sie passt sich an die jeweiligen vorherrschenden Strukturen an und definiert und plakatiert über die Medienwelt ihre neuen Wertvorstellungen.

7.3. Gesetzliche Bestimmungen in Österreich

Im dritten Kapitel der Diplomarbeit wurde bereits auf die Grundlagen des Erziehungs- und Bildungsplanes elementarer Bildungseinrichtungen in Österreich eingegangen. Nun werden im Folgenden dieses letzten Kapitels die gesetzlichen Bestimmungen der Kindergärten in Österreich vorgestellt.

Gesetzliche Bestimmungen für die Kindergärten sind notwendig, um pädagogisch-qualitative Arbeit leisten und vor allem gleichwertige pädagogische Arbeit voraussetzen zu können. Um eine Qualität im Erziehungs- und Bildungsbereich des Kindergartens gewährleisten zu können, ist es erforderlich solche allgemeingültigen gesetzlichen Bestimmungen festzulegen. Für alle Kindergärten, egal welcher Trägerschaft sie angehören und egal in welchem Bundesland sie sich befinden, gilt der Bundesländerübergreifende Rahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen. Im Bildungs- und Erziehungsplan sind die Erziehungs- und Bildungsbereiche formuliert, diese gelten für alle Kindergärten. In den jeweiligen Bundesländern in Österreich gehören die Kindergärten dem Bund an, deswegen sind die Finanzierungen, Kosten oder Öffnungszeiten nie überall gleich. Derartige

Entscheidungen treffen die Gemeinden in dem jeweiligen Bundesland selbst. Der Kindergarten hat zugleich folgende wichtige Funktionen:

- „Der Kindergarten ist ein eigenständiger Lebensraum, in dem Kinder und Umwelt ständig in Wechselwirkung stehen.“
- „Im Kindergarten haben die Kinder Raum und Zeit, ihre Entwicklung selbst voranzutreiben.“
- „Der Lebensraum Kindergarten bietet Kindern die Gelegenheit, Bildungsangebote zu nützen, die auf ihre individuellen Bedürfnisse und Begabungen abgestimmt sind, unter anderem im Bereich der Motorik, der Wahrnehmung, des Denkens und Lernens, der Sprache und Kommunikation, des Sozialverhaltens, der emotionalen Entwicklung und Kreativität.“
- „Der Kindergarten als Teil der Kultur ist mit seinem gesellschaftlichen Umfeld vernetzt und bemüht sich um gemeindeorientiertes Arbeiten sowie um größtmögliche Transparenz.“
- „Im Zuge der Qualitätsentwicklung im Kindergarten ist die Entwicklung einer eigenen Konzeption erforderlich, um die pädagogische Arbeit der Öffentlichkeit zu präsentieren.“
- „Im Kindergarten werden Eltern in ihrem Bemühen unterstützt, die Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder innerhalb der Familie zu fördern“ (Hartmann u.a. 2000, S.85).

Diese Funktionen des Kindergartens werden transaktional angesehen und fassen die wichtigsten Aufgaben und Funktionen des Kindergartens punktuell zusammen. Dadurch wird dem Lebensraum Kindergarten eine zentrale Rolle im elementaren Bildungsbereich eingeräumt (vgl. ebd. S.85).

8. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

An dieser Stelle werden nun die Ergebnisse der Analyse von zwei Kindergartenträgern zusammengefasst und die bildungswissenschaftliche Relevanz dieser Ergebnisse vorgestellt.

Diese Diplomarbeit befasste sich mit der Literaturanalyse zweier Kindergartenträger in der ersten und zweiten Republik in Österreich. Dabei wurde zu Beginn die Institution Kindergarten als Bildungs- und Lernwerkstatt vorgestellt. Im Anschluss daran wurden die Grundlagen des Bildungs- und Erziehungsplanes im Kindergarten zusammengefasst und darüber hinaus konnte auf die verschiedenen Bildungs- und Lernbereiche im Kindergarten Bezug genommen werden. In dieser wissenschaftlichen Arbeit wurden weitere Themenbereiche miteinbezogen. Nämlich der Kindergarten im Wandel der Zeit, von der Bewahranstalt zur Bildungseinrichtung und spezifischen Lernwerkstatt. Was sind die Grundlagen der Kindergartenpädagogik in Österreich und im deutschsprachigen Raum? Was heißt Bildung und Lernen im Kindergarten? Was sind die Ziele, Ideologien und Wunschvorstellungen in der Kindergartenarbeit und welche Bildungsbereiche gibt es? Lässt sich beobachten, dass sich das Thema des Kindergartens verändert hat-wenn ja, wie? Was sind die Vorbilder der jeweiligen Vertreter der Republiken? Aus den vorangegangenen Fragen ergab sich folgende Forschungsfrage: Wie sieht die Strukturierung der jeweiligen Kindergartenanbieter im Konkreten aus, welche Vorstellung von Kindheit und welches Menschenbild haben die Träger in Zeiten der ersten bis zur zweiten Republik in Österreich zum Vorbild?

Um nun die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde zunächst auf den allgemeinen Kindergarten und dessen Bildungs-, Erziehungs- und Lernaufgabe eingegangen. Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit wurde vorwiegend auf die aktuellen Entwicklungen und derzeitigen Situationen hingewiesen und eingegangen. Eingangs der Diplomarbeit wurde der Bildungsbegriff im Humanismus dargelegt, außerdem wurden beeinflussende Faktoren und Themen in der Vorschulerziehung umfassend erörtert. Anhand der bedeutenden und grundlegenden Darstellung des Kindergartenwesens und dessen Bildungsauftrag, konnte für die LeserInnen dieser Arbeit eine bessere Überblicksorientierung geschaffen werden. Die Beschreibung und Schilderung der Situation und Lage der jeweiligen Vertreter in der ersten und

zweiten Republik diente zur besseren Orientierung und dahingehend konnte bereits ein Einblick in die politischen, gesellschaftlichen und familiären Verhältnisse geschaffen werden. Der Orientierungsüberblick der jeweiligen Kindergartenerhalter beinhaltet die Einflussfaktoren und deren Auswirkungen, wodurch man bereits die Differenzen, die unterschiedlichen Bereiche und Themen sowie die Gemeinsamkeiten der zu vergleichenden Träger erahnen und besser einschätzen kann. Es muss darauf hingewiesen werden, dass es eine zunehmende Schwierigkeit darstellte, auf die Kindergärten der katholischen Kirche und der Kinderfreunde Bezug zu nehmen, denn Dokumente und Materialien beider Kindertenträger während der ersten und zu Beginn der zweiten Republik konnten, wie bereits des Öfteren erwähnt, nicht bis sehr schwer ausfindig gemacht werden. Viele Dokumente und Schriftstücke sowohl der Kinderfreunde als auch der katholischen Kirche wurden in der Kriegszeit vernichtet. Um die Forschungsfrage dennoch qualitativ und wissenschaftlich beantworten zu können, wurde stattdessen versucht, an alle geeigneten Werke und Dokumente der Thematik anzuknüpfen und auf diese Bezug zu nehmen. Im Großen und Ganzen konnte dennoch Recherchematerial ausfindig gemacht werden, welches zumindest die gesellschaftlich-politische Situation umschreibt und auf die Erziehung und die Bildung der nachfolgenden Generation näher Bezug nimmt. Es muss außerdem darauf hingewiesen werden, dass die politische Einwirkung einen enormen Einfluss auf die Arbeit im vorschulischen und schulischen Bildungswesen hatte. Die politische Einflussnahme der Christlichsozialen und Sozialdemokraten war in der ersten und zu Beginn der zweiten Republik sehr richtungsweisend für die Kindergärten der jeweiligen Vertreter. Man beharrte streng auf die parteilichen Vorschriften und Grundsätze und grenzte sich von den völlig anders denkenden Kinderfreunden ab, wodurch man die andere Partei oftmals als Gegner und Kontrahenten darstellte. Im Laufe der zweiten Republik wurden sich beide Kindertenträger über ihre Präsenz in der Gesellschaft bewusst, dabei versuchte man, den Anforderungen und der gegenwärtigen Gesellschaft Genüge zu leisten, indem man seine jeweiligen Ansichten und Sichtweisen mit der Gemeinschaft teilt. Man kann jedoch trotzdem das Fazit ziehen, dass die katholische Kirche auf die systematische Selbstdarstellung verzichtet hat. Es liegen wohl Schriftreihen und Dokumente der Erzdiözese vor, die sich mit Bildung und Lernen auseinandersetzen, doch der Bildungsauftrag der Kindergärten wurde in

den beiden Republiken wenig diskutiert und offen dargelegt. Bei beiden Kindergartenerhaltern nimmt die Erziehung zu Beginn der ersten und zweiten Republik eine bedeutende Rolle ein. Hierbei legten beide ihre Konzepte, Ansichten und Überzeugungen vor. Die Befassung mit den Themenbereichen der Bildung und dem Lernen konnte erst ab Mitte der zweiten Republik an Ansehen gewinnen.

Bildungswissenschaftliche Relevanz der Ergebnisse:

Die Auseinandersetzung mit dieser vorschulischen Thematik bietet einen Vergleich der historisch-vergleichenden Schul- und Bildungsforschung, welcher in diesem Bereich bisher keine Analyse vorweisen kann. Es bestehen bereits wissenschaftliche Arbeiten, welche sich mit der Analyse anderer Kindertagräger beschäftigen, jedoch beziehen sich diese hauptsächlich auf den Vergleich der Kindertagräger und nicht auf die Vorkriegs- und Nachkriegszeit Österreichs.

Es konnte durch die Abhandlung des Themas ein hermeneutisch-deskriptiver Beitrag in der Analyse privater und konfessioneller Kindertagräger geleistet werden. Die hermeneutische Arbeit konnte aufgrund bereits bestehenden Materials, Bezug auf die historische Entwicklung und Geschichte der Träger nehmen, sowie Vorbilder, Sichtweisen und Annahmen der Vertreter herausarbeiten und miteinander vergleichen und gegenüberstellen. Anhand des Vergleichs der zentralen Grundannahmen beider Konzepte konnten Gemeinsamkeiten aber auch Gegensätze herausgearbeitet und dargestellt werden. Im Mittelpunkt stand vor allem die Strukturierung der Kindergartenanbieter in der ersten und zweiten Republik, unter Einbeziehung der Vorstellung des Menschenbildes und der Kindheit. In der Diplomarbeit wurden auch die Bildungsprozesse im Vorschulalter unter Berücksichtigung der sozialen, gesellschaftlichen und politischen Perspektiven einbezogen, welche über die historischen, gesellschaftspolitischen, sozialen und aktuellen Veränderungen in jeglicher Form Einblick und Aufklärung bieten. Aufgrund der vorliegenden bildungswissenschaftlichen Arbeit konnte eine neue Forschungserkenntnis gewonnen werden, welche bisher nicht besteht. Es hat sich bestätigt, dass sich die Themen und die Ziele der Kindertagräger vor allem in der ersten und zu Beginn der zweiten Republik unterscheiden und gegensätzlicher Partei waren. Doch seit Kardinal König zu Beginn der zweiten Republik versuchte, die Lage

zwischen der Kirche und den Sozialdemokraten zu schlichten, konnten langsam Schritte beider Parteien aufeinander zugemacht werden und ein ausgewogenes und friedvolles Verhältnis zueinander geschaffen werden. Diese Arbeit zeigt ebenfalls sehr deutlich das Ausmaß des politischen Einflusses auf die damalige Bildungs- und Schulsituation auf. In der damaligen Zeit vertrat man die politischen Vorstellungen und Ansichten, die keineswegs andere parteiliche Beeinflussung zugelassen hätte. In der pluralistischen Zeit ist das Verhältnis zwischen der Erzdiözese und den Kinderfreunden ein überwiegend gutes. Die Arbeit, als auch die Standpunkte des jeweils anderen werden akzeptiert und anerkannt, was ein nebeneinander bestehen ermöglicht.

Persönlich bin ich davon ausgegangen, dass sich zur Beantwortung und Abhandlung der Thematik, umfangreichere Unterschiede oder Standpunkte zwischen den beiden Kindergartenträgern finden und miteinander vergleichen lassen, doch während der Verfassung dieser wissenschaftlichen Arbeit kam zum Vorschein, dass diese erhofften und vielfachen Erwartungen nicht ganz erfüllt werden können wie erwartet. Aufgrund dieser Tatsache wurde häufig versucht, den allgemeinen Bezug zur Thematik herzustellen. Als abschließendes Resümee kann gesagt werden, dass aufgrund fehlender und nicht vorhandener Materialien der Vergleich der katholischen Kirche und der Kinderfreunde schlichtweg schwierig war und nicht das tatsächlich erhoffte Ergebnis brachte, wie vorweg angenommen. Alles in allem lässt sich aufgrund der derzeitigen rasanten Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungsvorstellungen kein eindeutiges und definitives Ergebnis festmachen. Die elementare Bildungsdiskussion ist immer an die Aktualität gebunden und hat sich auf diese einzustellen und auszurichten. Am Ende der Analyse und dem Vergleich zweier Kindergartenträger angelangt, sei festgestellt, dass die Thematik dieser Diplomarbeit die Möglichkeit für weitere Forschungsvorhaben bietet. Weiterführend würde die Chance bestehen, private, konfessionelle und öffentliche Kindergartenträger in einer gewissen Zeitspanne miteinander zu vergleichen. Nicht wie hier in der Zeit der ersten und zweiten Republik in Österreich, sondern bezogen auf eine prägende und geschichtlich-verändernde Entwicklung hin. Außerdem würde die Entwicklung des Kindergartenwesens innerhalb der Europäischen Union die Möglichkeit zu einer weiterführenden Diskussion bieten. Man kann anhand der Auseinandersetzung und Diskussion der Diplomarbeitsthematik die Erkenntnis

gewinnen, dass der Kindergarten und dessen Aufgabe als Bildungs- und Lerninstitution enorm an Anerkennung hinzugewonnen haben. Die Befassung mit dieser elementaren Thematik der vorschulischen Erziehung und Bildung hat sich bereits weitgehend verbessert und weiterentwickelt, daher bietet dieser Bildungsbereich eine vielfältige Chance zur Erörterung und zum Diskurs. Die Frage, die sich bezüglich der gestellten Forschungsfrage dieser Diplomarbeit weiterhin stellt, ist: „Wie waren die Kindergärten der Erzdiözese und der Kinderfreunde in der ersten und zum Beginn der zweiten Republik organisiert und strukturiert?“ Doch diese Frage kann schwer beantwortet und abgehandelt werden, da hierfür benötigtes Analysematerial schlichtweg fehlt oder schwer zugänglich ist.

Literaturverzeichnis

Baltruschat C. (1986): Zur Geschichte der Ausbildung von Kindergärtnerinnen in Österreich. Wien: Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl.

Beck-Neckermann, J. (2003): Die Welt zum Klingen bringen- Das musikalische Spiel als Bildungserfahrung. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 125-148.

Bildungsplan für Kindergärten in **Niederösterreich (2010)**: Download: [URL: http://www.noe.gv.at/bilder/d48/BP2_Rahmenplan_Niederoesterreich.pdf] (Stand 17.11.2011).

Bindel, J. (1958): Gestern Heute Morgen. Fünfzig Jahre Wirken der österreichischen Kinderfreunde für das gute Buch. Wien: Verlag Jungbrunnen.

Bindel, J. (1983): 75 Jahre Kinderfreunde 1908-1983. Skizzen- Erinnerungen- Berichte- Ausblicke. Wien: Verlag Jungbrunnen.

Bodecker A.v. (1991): Das spielende Kind in seinen Lebensräumen. Neuwied [u.a.]: Luchterhand Verlag.

Bundesländerübergreifender Bildungseinrichtungen in **Bildungsrahmenplan für elementare Österreich (2009)**: Download: [URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf>] (Stand 18.10.1011).

Burtscher. I.M. (2003): Vorschulkinder kompetent begleiten. Bildungsauftrag der Kindergartenpädagogin. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, 2003, 5, S. 114-119.

Chiste, N. (1999): Ergebnisse einer Studie zum Image der Wiener Kindergartenpädagogin. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, 1999, 5, S. 124-130.

Das Leitbild der Wiener Kinderfreunde (2012): Download: [URL: <http://wien.kinderfreunde.at/Bundeslaender/Wien/Ueber-uns/Leitbild>] (Stand 22.02.2012).

Die Kinderfreunde (2012): Orientierungen für das 21. Jahrhundert. Download: [URL: <http://www.kinderfreunde.at/Ueber-uns/Grundsatzprogramm/Orientierungen-fuer-das-21.-Jahrhundert>] (Stand 21.02.2012).

Die Österreichischen Kinderfreunde (1964): Die Kinderfreunde in unserer Zeit. Wien: Verlag Jungbrunnen.

Die Pädagogen des Schönbrunner Kreises (2007): Ausstellung/Katalog im Österreichischen Staatsarchiv 23.Mai-5.Oktober 2007. Wien.

Dollase, R. (2004): Die Didaktisierung der Situation oder: Wissenschaftliche, politische und praktische Illusionen über Bildungsprozesse in Kindertagesstätten. In: Hansel, T. (Hrsg.): Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlußfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA. Herbolzheim: Centaurus Verlag. S. 38-68.

Ebert, S. (2003): Ich, du, wir und die Anderen- Soziale Bildung im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 51-65.

Ecarius, J. (2010): Familieninteraktion- Identitätsbildung und Kultur- soziale Reproduktion. In: Müller, H.-R./Ecarius J./Herzberg H. (Hrsg.): Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 17-32.

Ellermann, W. (2007): Bildungsarbeit im Kindergarten erfolgreich planen. Berlin: Cornelson Scriptor Verlag.

Engelbrecht, H. (1982): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 1. Von den Anfängen bis in die Zeit des Humanismus. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, H. (1988): Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

Engelbrecht, H. (2007): Kirche als gestaltende und ordnende Kraft im Bildungswesen. In: Rinnerthaler A. (Hrsg.): Das kirchliche Privatschulwesen-historische, pastorale, rechtliche und ökonomische Aspekte. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 13-44.

Erzdiözese Wien (2012): Leitbild für die Erzdiözese Wien. Download: [URL: <http://www.schulamt.at/downloads/leitbild.pdf>] (Stand 2.02.2012).

Flitner A. (2002): Spielen- Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim/Basel: Beltz Taschenbuch Verlag.

Fraas, H.-J. (2000): Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Fuchs, P. (2009): Warum Kindergärten Kindern gut tun. Beiträge von Eltern und ExpertInnen. Wien: Edition Rot Verlag.

Fuhrmann, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Verlag Reclam Verlag.

Fürst, L. (2007): Die Entwicklung des kirchlichen Privatschulwesens in der zweiten Republik. In: Rinnerthaler A. (Hrsg.): Das kirchliche Privatschulwesen-historische, pastorale, rechtliche und ökonomische Aspekte. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. S. 137-153.

Glaser, J., Lussnigg W. (1985): Aus der Geschichte der Kinderpastoral der Erzdiözese Wien. Dokumentation und Erinnerungen an die Wiener Kinderseelsorge von 1934 bis in die Fünfzigerjahre. Wien [u.a.]: Geyer Edition Verlag.

Hansel, T. (2004): Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlußfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA. Herbolzheim: Centaurus Verlag.

Hartmann, W./Stoll, M./Chiste, N./Hajszan M. (2000): Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden und Modelle. Wien: Verlag Öbv und Hpt.

Hartmann, W./Stoll, M. (2001): Mehr Qualität für Kinder. Qualitätsstandards und Zukunftsperspektiven für den Kindergarten. Wien: Verlag Öbv und Hpt.

Hasemann, K. (2003): Ordnen, Zählen, Experimentieren- mathematische Bildung im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 181-205.

Haszprunar, A. (2002): Manifestationen des Katholisch Sein. Die Österreichischen Katholikentage nach dem zweiten Weltkrieg 1952-1962-1974-1983. (Arbeitstitel). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Wien.

Keller, J.A./ Novak, F. (1993): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe-Praxisorientierungen- Reformideen. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Kindergarten und Hort St.Johann Nepomuk (1996): Aus der Chronik. Diözesanarchiv-Wien.

Kirche für Zukunft. (2005): Download: [URL: http://www.erzdiözese-wien.at/edw/dokumente/thema_kirche_schuster.pdf] (Stand 28.03.2012).

Kneidinger, E. (2007): Balanceakt zwischen Orientierungshilfe und Verbindlichkeit. Bildungspläne für den Elementarbereich im Vergleich. In: Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, 2007, 2, S. 9-14.

Konrad, F.-M. (2001): Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. Münster: Waxmann Verlag.

Kothbauer, V. (1983): Die Kinderfreunde in der Öffentlichkeit. In: Bindel, J. (Hrsg.): 75 Jahre Kinderfreunde 1908-1983. Skizzen- Erinnerungen- Berichte- Ausblicke. Wien: Verlag Jungbrunnen. S. 240-242.

Leitbild der kirchlichen Kindertagesheime in der Erzdiözese Wien. (2012):

Download: [URL: <http://www.kathkids.at/fileadmin/inhalte/organisation/downloads/leitbild.pdf>] (Stand 6.02.2012).

Liegle, L. (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Verlag Kohlhammer.

Lissmann, U. (2001): Inhaltsanalyse von Texten. Ein Lehrbuch zur computerunterstützen und konventionellen Inhaltsanalyse. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Lück, G. (2003): Warum ist der Himmel blau? Naturwissenschaftliche Bildung und Erziehung. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 162-180.

Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.

Müller, H.-R./Ecarius J./Herzberg H. (2010): Familie, Generation und Bildung. Beiträge zur Erkundung eines informellen Lernfeldes. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Neuß, N. (2003): Orientierung an der kindlichen Lebenswelt- Medienbildung in der frühen Kindheit. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 149-161.

Niederle C. (Hrsg.) (2000): Methoden des Kindergartens Band 2. Linz: Landesverlag.

Ostermayer, E. (2006): Bildung durch Beziehung. Wie Erzieherinnen den Entwicklungs- und Lernprozess von Kindern fördern. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Österreichische Kinderfreunde (1968): 1908-68: 60 Jahre österreichische Kinderfreunde. Wien: Österreichische Kinderfreunde.

Österreichische Kinderfreunde (1985): 60 Jahre Rote Falken. 60 Jahre für die Rechte der Arbeiterkinder. Wien: Rema Print.

Österreichische Kinderfreunde-Landesorganisation Wien (2011): Willkommen im Kindergarten. Pädagogisches Konzept für die Kindergärten der Wiener Kinderfreunde. Wien.

Preissing, C. (2003): Die Vielfalt wertschätzen- Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 87-105.

Rinnerthaler A. (2007): Das kirchliche Privatschulwesen-historische, pastorale, rechtliche und ökonomische Aspekte. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Seeba, H.C. (2001): Klassische Bildung- ein deutscher Begriff im amerikanischen Kontext. In: Wiersing, E. (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Verlag die blaue Eule. S. 432-447.

Schäfer, G. (2003a): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.

Schäfer, G. (2003b): Wahrnehmung, Gestalten, Denken- Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 13-29.

Scheipl, J./Seel, H. (1988): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. Graz: Lykam Verlag.

Schneewind, J. (2003): Die Welt erschließt sich auch über Gefühle- Zur Entwicklung emotionaler Kompetenzen im Kindergarten. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 30-50.

St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung. (2012a): Download: [URL: <http://www.kathkids.at/index.php?id=28>] (Stand 1.02.1012).

St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung. (2012b): Download: [URL: <http://www.kathkids.at/index.php?id=27>] (Stand 6.02.1012).

St.Nikolaus-Kindertagesheimstiftung/Caritas für Kinder und Jugendliche (2010): Religionspädagogischer Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Linz: Fachverlag Unsere Kinder.

Süssmuth, R. (2001): Der Wandel der Familie und Veränderungen in der Familienpolitik. In: Konrad, F.-M. (Hrsg.): Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. Münster: Waxmann Verlag. S. 197-210.

Uitz, H. (1975): Die österreichischen Kinderfreunde und roten Falken 1908-1938. Beiträge zur sozialistischen Erziehung. Wien: Geyer Verlag.

Ulich, M. (2003): Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 106-124.

Unsere Kinder-Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. (05/1999): 54. Jahrgang.

Unsere Kinder-Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik. (05/2003): 58. Jahrgang.

Vereinigung der katholischen Kindertagesheime. (2012): Download: [URL: <http://www.superiorenkonferenz.at/kkth/>] (Stand 24.02.2012).

Weber, S. (2003): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag.

Weinberger, S. (2001): Kindern spielend helfen. Eine personenzentrierte Lern- und Praxisanleitung. Weinheim [u.a.]: Beltz Verlag.

Weiss, H. (2008): Das rote Schönbrunn. Der Schönrunner Kreis und die Reformpädagogik der Schönrunner Schule. Wien: Echomedia-Verlag.

Wiener Diözesenblatt (1946a): Kirchliche Kindergärten Statut. S. 85-86.

Wiener Diözesenblatt (1946b): Kindergärtnerinnen Lehrplan an österreichischen Lehrer und Lehrerinnenbildungsanstalten. S. 110.

Wiener Diözesenblatt (1964): Kindergärtnerinnen Bildungsanstalten Lehrplan Religion 1964. S. 87-88.

Wiersing, E. (2001): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Verlag Die blaue Eule.

Würth, E. (1961): Die religiöse Erziehung des Kleinkindes. Wien: Herder Verlag.

Zimmer, R. (2003): Lernen durch Wahrnehmung und Bewegung- Grundlagen der Bewegungserziehung. In: Weber, S. (Hrsg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. Basiswissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder Verlag. S. 66-86.

Abstract – Deutsch

Im Rahmen meiner Diplomarbeit habe ich mir die Analyse zweier Kindergartenträger in Wien in der Zeit der ersten und zweiten Republik zum Thema genommen. Die Wurzeln meines Interesses an dem frühpädagogischen Themenbereich des Kindergartens liegen etliche Jahre zurück. Während meiner Ausbildung zur Kindergartenpädagogin konnte ich umfangreiche praktische Erfahrungen im Rahmen der Kleinkindarbeit sammeln. Obwohl der Kindergarten zurzeit als Bildungsinstitution immer mehr Anklang findet, wurde im Laufe des Studiums nur selten ausführlicher über diesen Themenbereich diskutiert. Mein Forschungsinteresse im Rahmen dieser verfassten Diplomarbeit gilt dem Vergleich der Strukturierung und Konzeption privater und konfessioneller Kindergärten in Wien in der ersten und zweiten Republik Österreichs. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf zwei Anbieter des Kindergartenwesens in der Stadt Wien gelegt, nämlich auf die katholischen Kindergärten der Erzdiözese Wien und die Kindergärten der Kinderfreunde in Wien. Was war und ist der Bildungsauftrag der jeweiligen privaten und konfessionellen Kindergartenträger? Dabei bedeutend sind die Ideologien, Veränderungen, Wunschvorstellungen, Ziele, Funktionen, Konstruktionen und Unterschiede der Kindergartenträger, die in der jeweiligen Republik vorherrschend waren. Die Bildung von Kindern im Vorschulbereich, mit besonderem Augenmerk auf die humanistische Auffassungsweise des Bildungsbegriffes, wird in dieser wissenschaftlichen Arbeit näher erläutert. Nachdem Stellung zu diesen Entwicklungen genommen wurde, wird allgemein auf den Kindergarten als Bildungs- und Lernwerkstatt näher eingegangen. Welche Rolle nimmt die Familie bezüglich der Bildung ihrer Kinder ein und welchen Einfluss hat diese auf die Bildungschancen im späteren Leben? Diese als auch weitere Fragestellungen sind Bestandteil der vorliegenden Arbeit, welche die Möglichkeit zur Auseinandersetzung bieten.

Abstract – English

The subject of this diploma thesis is the analysis of two kindergarten institutions in Vienna during the First and Second Republic. My interest in this early educational science field of kindergartens dates back several years. Over the time that I have been a kindergarten teacher, I was able to acquire valuable practical experience working with small children. Although the kindergarten as an institution of education becomes more popular, the subject was not further discussed in the course of study. My research interest in this thesis relates to the comparison of the structures and concepts of private and denominational kindergartens in Vienna during the First and Second Republic. Particular focus will be placed on two kindergarten providers in Vienna, the Catholic kindergarten of the „Erzdiözese Wien“ and the kindergarten of „Kinderfreunde in Wien“. What has and does the educational mandate of each kindergarten provider involve? The focus centres on ideologies, diversifications, goals, functions, constructions and the distinctions of the kindergarten provider that was predominant in the respective republic. The education of preschool children in relation to the humanistic perception of the educational concept will be further explained. After commenting on the development, I should like to address the kindergarten as a place of education and learning in general. What is the role of the family regarding the education and does it influence the educational future of their child? These questions as well as further ones will be discussed and developed within this diploma thesis.

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name Adriane Moser
Geboren 11. Juni 1985 in Scheibbs; Österreich

Schulbildung

1999 – 2004 Bundesbildunganstalt für
Kindergartenpädagogik in St. Pölten

1995 – 1999 Hauptschule in Purgstall an der Erlauf

1991 – 1995 Volksschule in Purgstall an der Erlauf

Studium

seit 2004 Diplomstudium Pädagogik am Institut für
Bildungswissenschaft an der Universität Wien
Schwerpunkte:

- Schulpädagogik
- Aus- und Weiterbildungsforschung

Berufliche Laufbahn

seit 2009 Kindergartenpädagogin im NÖ Landesdienst

2006 – 2009 Kindergartenpädagogin bei „Kinder in Wien“
1190 Wien (geringfügige Tätigkeit)

2005 – 2009 Kinder- und Familienanimateurin bei Steiner
Familyentertainment GmbH (Feriantätigkeit)