

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Christine Thon · Margarete Menz
Miriam Mai · Luisa Abdessadok *Hrsg.*

Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte

Differenzdiskurse und
Positionierungen von Eltern
und pädagogischen Fachkräften



Springer VS

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Band 17

Reihe herausgegeben von

S. Andresen, Frankfurt am Main, Deutschland

I. Diehm, Frankfurt am Main, Deutschland

Ch. Hunner-Kreisel, Vechta, Deutschland

C. Machold, Wuppertal, Deutschland

Die aktuellen Entwicklungen in der Kinder- und Kindheitsforschung sind ungeheuer vielfältig und innovativ. Hier schließt die Buchreihe an, um dem Wissenszuwachs sowie den teilweise kontroversen Ansichten und Diskussionen einen angemessenen Publikationsort und breit gefächertes -forum zu geben. Gegenstandsbereiche der Buchreihe sind die aktuelle Kinderforschung mit ihrem stärkeren Akzent auf Perspektiven und Äußerungsformen der Kinder selbst als auch die neuere Kindheitsforschung und ihr Anliegen, historische, soziale und politische Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu beschreiben wie auch Theorien zu Kindheit zu analysieren und zu rekonstruieren.

Die beteiligten Wissenschaftlerinnen sind mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Kinder- und Kindheitsforschung verankert und tragen zur aktuellen Entwicklung bei. Insofern versteht sich die Reihe auch als ein neues wissenschaftlich anregendes Kommunikationsnetzwerk im nationalen, aber auch im internationalen Zusammenhang.

Entlang der beiden Forschungsperspektiven – Kinder- und Kindheitsforschung – geht es den Herausgeberinnen der Reihe „Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung“ darum, aussagekräftigen und innovativen theoretischen, historischen wie empirischen Zugängen aus Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Veröffentlichung zu verhelfen. Dabei sollen sich die herausgegebenen Arbeiten durch teildisziplinäre, interdisziplinäre, internationale oder international vergleichende Schwerpunktsetzungen auszeichnen.

Reihe herausgegeben von

Sabine Andresen
Goethe-Universität
Frankfurt am Main, Deutschland

Christine Hunner-Kreisel
Universität Vechta
Deutschland

Isabell Diehm
Goethe-Universität
Frankfurt am Main, Deutschland

Claudia Machold
Bergische Universität Wuppertal
Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <http://www.springer.com/series/12221>

Christine Thon · Margarete Menz
Miriam Mai · Luisa Abdessadok
(Hrsg.)

Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte

Differenzdiskurse und
Positionierungen von Eltern
und pädagogischen Fachkräften

Herausgeberinnen

Christine Thon
Flensburg, Deutschland

Miriam Mai
Flensburg, Deutschland

Margarete Menz
Schwäbisch Gmünd, Deutschland

Luisa Abdessadok
Waiblingen, Deutschland

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

ISBN 978-3-658-19450-5

ISBN 978-3-658-19451-2 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Einleitung 1
Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok

I Frühkindliche Bildung: nationale und internationale Perspektiven

Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen,
Verstrickungen und Verpflichtungen 11
Isabell Diehm

Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im
Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. Internationale
Forschungsperspektiven auf ein komplexes Verhältnis 25
Stefanie Bischoff und Tanja Betz

II Positionierungen im Sprechen über Eltern

Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung
von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen 49
Peter Cloos, Frauke Gerstenberg und Isabell Krähnert

Zwischen Einschluss und Ausschluss. Diskursive Erzeugungen der
anderen Eltern in der schweizerischen Kindertagesbetreuung 75
Melanie Kuhn

Positionierungen von Eltern, Vätern, Müttern. Normalisierung und
Irritation von Geschlechterverhältnissen im Elementarbereich 93
Margarete Menz und Luisa Abdessadok

Positionierungen in ‚Milieus‘. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern	113
<i>Christine Thon und Miriam Mai</i>	

III Positionierungen im Sprechen mit Kindern und über Kinder

Kinder positionieren. Positionierung als Perspektive ethnografischer Kindheitsforschung zu Differenz	133
<i>Claudia Machold</i>	
Die <i>neutralen</i> Fachkräfte? Geschlechterkonstruktionen in der Kindertageseinrichtung im Spannungsfeld zwischen fachlicher Identifikation und Reifikation	151
<i>Melanie Kubandt</i>	
Kritisch-reflexive Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Kita und Familie im Migrationskontext ...	169
<i>Berrin Özlem Otyakmaz und Manuela Westphal</i>	
Fürsorge, Erziehung und Bildung im prekären Alltag. Familien in Armutslagen und ihre Herausforderungen	187
<i>Sabine Andresen</i>	

IV Verhältnisbestimmungen der Institutionen Familie, Kindertagesstätte und Schule

Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich	205
<i>Merle Hummrich und Saskia Terstegen</i>	
Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie. Zwischen Kategorie und Ordnung	225
<i>Jürgen Budde und Martin Bittner</i>	
„Ich mach‘ mir keine Sorgen um die Bildung“. Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit bei Müttern* und Vätern* während des Übergangs in die Grundschule	245
<i>Christine Hunner-Kreisel und Katharina Steinbeck</i>	
Autorinnen und Autoren	265

Einleitung

Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok

Kindheiten finden bereits im Vorschulalter in hohem Maße in Bildungsinstitutionen statt. Konstant über 90 % der drei- bis fünfjährigen Kinder besuchen in Deutschland eine Kindertagesstätte, auch die Quoten der unter Dreijährigen – allerdings mit regional deutlichen Unterschieden – liegen inzwischen bei ca. 30 % (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Die Annahme von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe ist – so Tanja Betz und Sascha Neumann mit Verweis auf den 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung – fast zu einer biographischen Selbstverständlichkeit geworden (vgl. Betz und Neumann 2013). Gleichwohl es keine gesetzlich verankerte ‚Kindergartenpflicht‘ gibt, lässt sich von einer sozialen Verpflichtung hinsichtlich des Besuchs einer Kindertageseinrichtung sprechen.

Nicht erst, seitdem der Anteil von Betreuungszeit, den Kinder in Kindertageseinrichtungen verbringen, steigt, ist das Verhältnis von Familie und Kindertagesstätte Gegenstand von Diskussionen. Die schon in der historischen Entwicklung der außerfamilialen Kinderbetreuung angelegte Doppelstruktur der Unterstützung weiblicher Berufstätigkeit einerseits und kompensatorischer Aufgaben andererseits (vgl. Franke-Meyer und Reyer 2010) ist in aktuellen Debatten über den Elementarbereich präsent. In der Struktur der außerhäuslichen Kinderbetreuung ist eine Zuweisung von Care-Zuständigkeiten an Frauen angelegt, so dass der Ausbau der Kinderbetreuungseinrichtungen u. a. mit der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Müttern begründet wird und diese insbesondere als Verantwortliche adressiert werden (vgl. z. B. Richter 2010; Toppe 2009). Häufig findet sich eine Synonymsetzung von Eltern und Müttern besonders in dem Diskurs um die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der fast ausschließlich frauenbezogen entwickelt wird (Thon 2011; auch im Diskurs um Erziehungspartnerschaft, vgl. z. B. Cloos und Karner 2010). Die kompensatorischen Funktionen beziehen sich auf die von Eltern nicht oder unzureichend geleisteten Aufgaben der Betreuung und der Vorbereitung auf den Schulbesuch. Dem Elementarbereich werden zudem bildungsfördernde sowie

ungleichheitsverringende Effekte zugeschrieben. Teilweise können hier keine empirisch eindeutigen Zusammenhänge nachgewiesen werden (vgl. z. B. Betz 2010), zugleich zeichnen sich an anderen Stellen positive Effekte ab. Zum Teil scheinen sich frühkindliche Bildungs- und Betreuungsprogramme insbesondere für ‚sozial benachteiligte‘ Kinder günstig auf die weitere Schulbiographie auszuwirken (vgl. Stamm 2008), wenn auch Langzeiteffekte angezweifelt werden (vgl. Lowenstein 2011). Die Frage, ob der Ausbau des Elementarbereichs halten kann, was er bildungs-, sozial-, arbeitsmarkt- und geschlechterpolitisch verspricht, ist also bislang offen.

Im Rahmen dieses Sammelbandes, der sich mit Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse beschäftigt, wird insbesondere das sich verändernde Verhältnis zwischen Eltern und Fachkräften in den Fokus gerückt. Bildungsdiskurse positionieren sowohl Eltern als auch Fachkräfte als verantwortlich hinsichtlich der (besten) Bildung für das Kind. Sie sind herausgefordert, sich diesbezüglich in widersprüchlichen Diskursen und damit einhergehenden Subjektpositionen zu verorten.

Im Zusammenhang mit der Umgestaltung von Kindertagesstätten zu Bildungsorten und der Intensivierung des Bildungsauftrags werden die pädagogische Bearbeitung und die Kompensation von sozialen Ungleichheiten zu Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte. Fachkräften fällt zudem die Aufgabe zu, die Sinnhaftigkeit bestimmter Angebote oder Maßnahmen der Kindertagesstätte gegenüber den Eltern zu vertreten oder zwischen den z. T. gegenläufigen Relevanzsetzungen und Situationsdeutungen der Beteiligten – neben Kindern, Eltern und Fachkräften auch z. B. heilpädagogische oder medizinische Professionen – zu vermitteln. In der gegenwärtigen Diskussion rückt die Analyse von damit verbundenen Prozessen der *De- und Refamiliarisierung* von Verantwortlichkeiten für frühe Bildung in den Blick. Einige Analysen gehen von einer Tendenz zur Defamiliarisierung aus (vgl. z. B. Joos 2006), insofern als dass durch den Ausbau von Einrichtungen der Kinderbetreuung diese vermehrt öffentlich stattfindet und auch als öffentliche Aufgabe wahrgenommen werde. Dagegen stellen etwa Oelkers und Richter (2010) fest, dass Eltern auch im Zuge des Ausbaus von Bildungsinstitutionen weiterhin für den Bildungserfolg ihrer Kinder verantwortlich gemacht werden.

Wenngleich von einer generell gestiegenen öffentlichen Aufmerksamkeit für alle Eltern gesprochen werden kann, ist zu beobachten, dass nicht jede in entsprechenden Diskursen vorgehaltene Subjektposition für alle Eltern in gleicher Weise offen steht. Auch Bildungsdiskurse sind mit gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen artikuliert, die im Kontext von Kindertageseinrichtungen aktualisiert werden. Relevante Differenzkategorien sind hier insbesondere ‚natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit‘, zumeist verhandelt als mangelnde oder zu beweisende Sprachfähigkeit im Deutschen (vgl. Abdessadok und Mai 2017),

‚Milieu‘, häufig verhandelt als Zugehörigkeit zu einem bestimmten Stadtteil oder auch ‚Gender‘, verhandelt z. B. in Zuständigkeitszuschreibungen für Fürsorge und Erziehungs- und Bildungsprozesse.

Diese aktuellen Konjunkturen wurden zum Ausgangspunkt für eine Arbeitstagung, die zum Ziel hatte, Forschungsprojekte und Forschende zu versammeln, die diese Veränderungen des Elementarbereichs aus verschiedenen theoretischen und methodologischen Perspektiven in den Blick nehmen und dabei auf das Verhältnis von Eltern und Fachkräften bzw. Familie und Bildungsinstitution fokussieren. Diese fand unter dem Titel „Fachkräfte und Eltern in Kindertagesstätten“ im Jahr 2016 an der Europa-Universität Flensburg statt. Der vorliegende Sammelband bündelt die Beiträge und die Perspektiven aktueller Forschungsprojekte, die auf der Tagung präsentiert wurden. In den vier Thementeilen *Frühkindliche Bildung: nationale und internationale Perspektiven (Teil I)*, *Positionierungen im Sprechen über Eltern (Teil II)*, *Positionierungen im Sprechen mit Kindern und über Kinder (Teil III)* und *Verhältnisbestimmungen der Institutionen Familie, Kindertagesstätte und Schule (Teil IV)* wird ein Überblick über den gegenwärtigen Forschungsstand zum Thema Eltern und Fachkräfte im Elementarbereich gegeben.

Im **Teil I Frühkindliche Bildung: nationale und internationale Perspektiven** stellt *Isabell Diehm* aktuelle Debatten des Elementarbereichs heraus und deckt deren historische Bezüge auf. Im Mittelpunkt stehen dabei bildungspolitische Konzepte, die derzeit im Elementarbereich Konjunktur haben und mit spezifischen Paradoxien einhergehen.

Im Anschluss an diesen Überblick über die aktuellen und historischen Debatten arbeiten *Stefanie Bischoff* und *Tanja Betz* den internationalen Forschungsstand zum Thema Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften auf. Ausgehend von dem eklatanten Forschungsdesiderat in diesem Bereich zeigen die Autorinnen die heterogenen Begriffsverwendungen des Konzeptes der Zusammenarbeit auf.

Teil II Positionierungen im Sprechen über Eltern umfasst Beiträge, die sich aus der Perspektive von Fachkräften mit dem Verhältnis zu (spezifisch markierten) Eltern beschäftigen und somit Einblicke in die Praxen der Positionierung von Eltern präsentieren. Dabei nehmen die Beiträge jeweils eine spezifische Differenzlinie in den Blick und diskutieren auch deren ungleichheitstheoretische Relevanz. *Peter Cloos*, *Frauke Gerstenberg* und *Isabell Krähnert* schließen an das zentrale Thema des Beitrags von Bischoff und Betz an, indem sie ein spezifisches Konstrukt der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften, die Erziehungspartnerschaft, zum Ausgangspunkt ihrer Analysen machen. Die Autor_innen analysieren, wie

in Teamgesprächen zwischen pädagogischen Fachkräften im Sprechen über Eltern Erziehungspartnerschaft bearbeitet und letztere darüber positioniert werden.

Während in diesem Beitrag vor allem der Teamdiskurs der Fachkräfte und die Differenz sowie damit einhergehende asymmetrische und symmetrische Verhältnisse zwischen Eltern und Fachkräften dargestellt werden, bezieht sich *Melanie Kuhn* auf ethnographische Gesprächsdaten mit einer schweizerischen Kita-Leitung sowie auf ein Expertinneninterview. Mit einer praxistheoretischen Lesart des Konzepts der Repräsentation, ergänzt um das poststrukturalistische Konzept des *Otherring*, schließt der Beitrag an eine Diskussion der diskursiven Muster der ‚Repräsentations- und Erzeugungsweisen‘ der Eltern an.

Die letzten beiden Beiträge in diesem Thementeil analysieren empirisches Datenmaterial aus dem DFG-Forschungsprojekt „Bildung im Elementarbereich“. *Margarete Menz* und *Luisa Abdessadok* nehmen Positionierungen von Eltern, Vätern und Müttern in den Blick und analysieren, inwiefern die Kategorie Geschlecht in Kindertageseinrichtungen in Bezug auf Eltern zum Thema werden kann. Unter Rückgriff auf diskurstheoretische Analysen und unter Einbezug des Positionierungsbegriffs von Hall werden Normalisierungen von Geschlechterverhältnissen, aber auch Irritationen von Normalitätsvorstellungen beleuchtet.

Im Anschluss daran rekonstruieren *Christine Thon* und *Miriam Mai* Positionierungen in ‚Milieus‘ und arbeiten diesbezüglich das Differenzdilemma heraus, mit dem Fachkräfte im Sprechen über Eltern konfrontiert sind. Die Autorinnen zeigen, wie sich über die Positionierungen der Eltern Fachkräfte selbst positionieren und zu ersteren in ein Verhältnis setzen.

Im Rahmen von **Teil III Positionierungen im Sprechen mit Kindern und über Kinder** nehmen die ersten beiden Beiträge Differenzherstellungen in Bezug auf die Kinder aus der Perspektive von Fachkräften, auch im Rahmen der Organisation Kindertageseinrichtung, in den Blick. Der dritte und vierte Beitrag fokussieren hingegen auf die Perspektiven der Eltern im Sprechen über Bildungsinstitutionen und ihre Erwartungen in Bezug auf die Bildung, Erziehung und Betreuung der Kinder.

Claudia Machold diskutiert Potenziale einer differenzkritischen poststrukturalistischen Forschungsweise im Bereich der (frühen) Kindheitsforschung und analysiert, wie Kinder im Prozess der Differenzzuschreibungen, hier in Bezug auf die Kategorie ‚Ethnizität‘, als Kinder hervorgebracht und positioniert werden. In der Analyse werden Beobachtungen von Kindern im Anschluss an deren Testung im Rahmen des Delfin4 Sprachstandserhebungsverfahrens rekonstruiert.

Melanie Kubandt geht von dem Konzept des viel geforderten *Gender Mainstreaming* in Kindertageseinrichtungen aus. Die Autorin nimmt aus ethnomethodologischer Perspektive das *Doing Gender* pädagogischer Fachkräfte in Kinder-

tageseinrichtungen in den Blick. Sie analysiert, inwiefern aus der Perspektive von Fachkräften Geschlecht im pädagogischen Alltag zum Thema wird und inwiefern Geschlechterkonstruktionen der Fachkräfte auch im Sprechen über Kinder relevant werden.

Berrin Özlem Otyakmaz und *Manuela Westphal* rekonstruieren die subjektiven Erwartungen von Eltern an die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Familie und Kindertagesstätte. Dabei dekonstruieren sie das dominante Bild von ‚deutsch-türkischen‘ Eltern und arbeiten heraus, wie sich die Akteur_innen hinsichtlich ihrer Erwartungen von Eltern insbesondere in Abhängigkeit der Migrationserfahrung, kritisch aber auch selbstreflexiv gegenüber den Erwartungen der Kindertagesstätten positionieren.

Im letzten Beitrag von Teil III stellt *Sabine Andresen* eine Verknüpfung von Ansätzen der neueren internationalen Armutsforschung und dem Konzept des familiären Wohlbefindens her. Der Beitrag arbeitet die Perspektive von „Familien in Armutslagen“ anhand von Auszügen aus Elterninterviews entlang der Systematisierung elterlicher Herausforderungen in den Bereichen Fürsorge, Erziehung und Bildung heraus und fokussiert auf die von Eltern dargestellten prekären Bedingungen hinsichtlich von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen.

Teil IV widmet sich den **Verhältnisbestimmungen der Institutionen Familie, Kindertagesstätte und Schule**. Hier rückt die Bedeutung schulischer Differenzordnungen auch über die Grenzen der Institution Schule hinaus in den Blick.

Der Beitrag von *Merle Hummrich* und *Saskia Terstegen* geht übergeordneten methodologischen Fragestellungen nach. Er kombiniert das Konzept der Mehrebenenanalyse mit der Perspektive des Kulturvergleichs. Die Autorinnen zeigen auf, wie dabei verschiedene Aggregierungsebenen des Sozialen im Rahmen von qualitativen Studien mit einbezogen werden können und vergleichen schulische Umgangsweisen mit Migration in Deutschland und den USA. In ihrem Beitrag über das Verhältnis der Familie zur Bildungsinstitution Schule stellen *Jürgen Budde* und *Martin Bittner* dar, wie aus praxistheoretischer Perspektive „Praktiken der Differenz in der Schnittmenge von Schule und Familie“ rekonstruiert werden können. Dabei arbeiten sie auch generelle methodologische Fragen und Forschungsdesiderate einer praxistheoretisch orientierten erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung heraus.

Abschließend analysieren *Christine Hunner-Kreisel* und *Katharina Steinbeck* anhand von Interviewauszügen die Wahrnehmung von Handlungsfähigkeit aus der Perspektive von Vätern und Müttern während des Übergangs des Kindes von der Kindertagesstätte in die Grundschule.

Wir hoffen, durch diesen Tagungsband Anstöße zu weiteren Diskussionen an der Schnittstelle zwischen Familie und Kindertagesstätte für Praxis, Wissenschaft und Politik zu ermöglichen. Für die interessanten Beiträge und Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte möchten wir uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich bedanken. Unser Dank gilt ebenso Roger Grahl, Lisa-Rosa Leibold und Vivian Isa Pola Schramme für die umfangreiche und sorgfältige Korrektur und Überarbeitung.

Oktober 2017

Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai und Luisa Abdessadok

Literatur

- Abdessadok, L., und M. Mai. Im Erscheinen. Welche Mehrsprachigkeit? Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Diskursen zu Mehrsprachigkeit. *Psychologie und Gesellschaftskritik*.
- Betz, T. 2010. Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*, Hrsg. P. Cloos und B. Karner, 113-134. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Betz, T., und S. Neumann. 2013. Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2*: 143-148.
- Cloos, P., und B. Karner. 2010. Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien. In *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*, Hrsg. Diess., 169-192. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Franke-Meyer, D., und J. Reyer. 2010. Das Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule aus historisch-systematischer Sicht. In *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*, Hrsg. P. Cloos und B. Karner, 26-40. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Joos, M. 2006. De-Familialisierung und Sozialpädagogisierung. Eine Rekonstruktion der Kindheitsbilder und politischen Leitideen des Zehnten und Elften Kinder- und Jugendberichts. In *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*, Hrsg. S. Andresen und I. Diehm, 109-134. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lowenstein, A. E. 2011. Early Care and Education as Educational Panacea: What Do We Really Know About Its Effectiveness?. *Educational Policy 25* (1): 92-114.
- Oelkers, N., und M. Richter. 2010. Die post-wohlfahrtsstaatliche Neuordnung des Familialen. In *Frauenpolitik in Familienhand? Neue Verhältnisse in Konkurrenz, Autonomie*

- oder Kooperation, Hrsg. K. Böllert und N. Oelkers, 15-23. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richter, M. 2010. Zur Adressierung von Eltern in Ganztägigen Bildungssettings. In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Hrsg. F. Kessel und M. Plößer, 25-33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. 2008. Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 3: 595-614.
- Statistisches Bundesamt. 2017. Betreuungsquoten der Kinder unter sechs Jahren. https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Soziales/Sozialeleistungen/Kindertagesbetreuung/Tabellen/Tabellen_Betreuungsquote.html. Zugegriffen: 27.7.2017.
- Thon, C. 2011. Die Politik der Individualität. Zur hegemonietheoretischen Kritik aktueller geschlechterpolitischer Diskurse. *GENDER* 2: 114-128.
- Toppe, S. 2009. Rabenmütter, Supermuttis, abwesende Väter? – Familien(leit)bilder und Geschlechtertypisierungen im Kinderarmutsdiskurs in Deutschland. In *Mütter – Väter: Diskurse, Medien, Praxen*, Hrsg. P.-I. Villa und B. Thiessen, 107-123. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot.

I

**Frühkindliche Bildung:
nationale und internationale
Perspektiven**

Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen

Isabell Diehm

Wie viele Themen in der jüngeren und fernerer Geschichte der Erziehung und Pädagogik ist auch das Interesse an der *Frühen Bildung* oder *frühkindlichen Förderung*, waren und sind die politischen wie wissenschaftlichen Aufmerksamkeiten dafür und die Intensität der fachlichen Beschäftigungen damit Konjunkturen unterworfen. Vor je unterschiedlichen gesellschaftspolitischen und historischen Hintergründen, in unterschiedlichen gesellschaftlichen Konstellationen und Kontexten sind diese Wechselfälle auszumachen. Auch wenn die Begriffe *Frühe Bildung* oder *frühkindliche Förderung* konzeptionell nur für die letzten zwei Jahrzehnte eine fachlich abgesicherte Gültigkeit beanspruchen können – es handelt sich um junge Begriffsschöpfungen –, so lassen sie sich im Sinne eines eher konjunkturell verlaufenden Phänomens gleichwohl auch bezogen auf längere Zeiträume und weitere zeitliche Horizonte hin rekonstruieren: als Fokussierung der frühen Lebensphase Kindheit, des frühen Lernens, der frühen Prävention von zukünftigen Schwierigkeiten oder deren Kompensation, der Pädagogik des Kindergartens, der Elementarpädagogik usw. . Die in Sprüngen verlaufenen wechselseitigen Bezugnahmen von Elementar-Pädagogik auf jeweilige gesellschaftliche Kontexte und Konstellationen hat Knoll (2016) gerade erst historisch-textanalytisch untersucht. Wie stark hier die jeweiligen (gesellschafts- und bildungs-) politischen Einflüsse waren und bis heute sind, vermochte er, überzeugend herauszuarbeiten.

Um das Jahr 1990 erfuhr ich mit meinem Dissertationsvorhaben im Elementarbereich von meiner damaligen Kollegin Edith Glumpler, der leider so früh verstorbenen Schul- und Migrationsforscherin, nachdrückliche Bestätigung für meine Themenwahl – mit dem Argument, niemand forsche zu Themen im Elementar- und Vorschulbereich, schon gar nicht mit Blick auf die Einwanderungssituation. Nach dem Erscheinen meiner Studie mit dem Titel: „Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik“ (Diehm 1995), betonte der Rezensent Franz Hamburger ebenfalls

ausdrücklich, wie außergewöhnlich und singular die Themenwahl zum Zeitpunkt ihres Erscheinens einzuschätzen sei. Das war Mitte der 1990er Jahre, eine Zeit, die nach einer Hochphase elementarpädagogischer Aspirationen während der großen Bildungsreformära der 1960er und -70er Jahre, als früh- und elementarpädagogischer Dornröschenschlaf gelten kann. Inzwischen hat sich das Blatt grundlegend gewendet: Ausgangspunkt dafür waren fachpolitische Bestrebungen während der 1990er Jahre, die in der (wissenschaftlichen) Öffentlichkeit damals kaum Beachtung fanden. Sie stellten auf die Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes und mithin die gesetzliche Verankerung eines Bildungsauftrags für frühpädagogische Einrichtungen ab. Damit knüpften sie an Initiativen an, welche Anfang der 1970er Jahre die Curriculumkonstrukteure des so genannten Situationsansatzes um Jürgen Zimmer hoch ambitioniert und bildungstheoretisch informiert in die elementarpädagogischen Diskussionen eingebracht hatten (vgl. Zimmer 1973) und zum Teil erfolgreich umsetzen konnten, insofern der Situationsansatz – wenn auch in veränderter Version – lange als *das* elementarpädagogische Curriculum gelten konnte und sich in den pädagogischen Konzeptionen der meisten Kitas bis heute Bezüge darauf finden lassen.

Im Folgenden wird deshalb zunächst der Topos der *Frühen Prägungsannahme* diskutiert. Er ist für die Konzepte *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung*, die inzwischen ebenfalls als Topoi gelten können, konstitutiv. Es handelt sich um einen Topos, der – immer eher implizit – bereits früheren Diskussionen unterlegt war, oder anders: Als eine konstitutive Annahme ist dieser Topos im Grunde allen entwicklungsbezogenen und pädagogischen Konzeptionen im Bereich der frühen Kindheit inhärent – so auch der aktuellen frühpädagogischen Debatte und ihren ebenfalls zu Topoi geronnen Konzepten (1). Davon ausgehend werden jene im Titel aufgerufenen Begriffe: ‚Verheißungen‘ (2), ‚Verstrickungen‘ und ‚Verpflichtungen‘ (3), denen sich die unterschiedlichen Akteure im Feld der Früh- und Elementarpädagogik gegenübersehen, beleuchtet.

1 Frühe Bildung und Frühkindliche Förderung

Die Konzepte *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* sind also zu zentralen Topoi der aktuellen Bildungsdebatte geworden. Ein Topos ist im Wortsinn dieses aus der Rhetorik stammenden Begriffs der Ort, an dem Zustimmungsbereitschaft plausibilisiert wird. Ein Topos ist mithin das Gegenteil eines *contested concept*; ein Topos markiert eine Übereinstimmung von Argumenten. Im Falle der *Frühen Bildung* und *Frühkindlichen Förderung* stiftet die sogenannte *Frühe Prägungsannahme*

(vgl. Oelkers 1996) einen Konsens, der die nicht hinterfragte, gleichsam konstitutive Basis dieser Topoi ausmacht. Die *Frühe Prägungsannahme* ist ihnen als Prämisse implizit unterlegt; in ihr kulminiert die alltagstheoretische Übereinkunft des ‚Je früher, desto besser‘ als dem bedeutenden Schlüssel für Sozialisation, Erziehung und Bildung. Dabei handelt es sich bei der *Frühen Prägungsannahme* selbst ebenfalls um einen Topos (vgl. hierzu auch Diehm und Kuhn 2006). Zwei aktuelle Topoi: die Konzepte *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* basieren also auf einem sehr viel älteren, für das pädagogische Denken zentralen Topos, dem der *Frühe Prägungsannahme*. Anders gesagt: Es handelt sich um ein wechselwirkendes In-einandergreifen und gegenseitiges Bedingen dieser Konzepte, die je für sich einen topischen Charakter aufweisen.

Ihre historischen Wurzeln hat diese Prämisse der *Frühen Prägung* im Sensualismus des 17., vor allem aber des 18. Jahrhunderts, bis heute ist sie ubiquitär anzutreffen. In jenem Bild vom jungen Kind als der glatten Wachstafel (*tabula rasa*), die durch frühe Einflüsse nicht mehr zu korrigierende Einprägungen erfährt, ist sie weithin präsent. Je jünger die Kinder sind, desto empfänglicher und aufnahmebereiter seien sie als Lerner und umso anhaltender seien die Lerneffekte, so lautet die Quintessenz dieser Vorstellung. So selbstverständlich diese Annahme vorgetragen oder pädagogischen Argumenten implizit unterlegt wird, so sehr stehe ihr empirischer Nachweis ganz allgemein betrachtet jedoch (noch) aus. Zwar behauptet, aber nicht belegt, lebe sie offenbar allein von der Plausibilität ihres historisch zu rekonstruierenden Argumentationszusammenhanges, wie Jürgen Oelkers feststellt (1996, S. 849). Eine weitere, ganz ähnlich gelagerte zentrale und dabei ebenso unhinterfragte Prämisse der Pädagogik schließt an jene sensualistische Vorstellung an: Von Harm Paschen (1988) als das Häschen-Argument argumentationsanalytisch herausgearbeitet, handelt es sich um die ebenfalls allseits anzutreffende „Spruchweisheit“: *Was Häschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr*. Auch hier weiß nun der Volksmund, dass das frühe Lernen am nachhaltigsten sei. Als Drohung im Raum steht die damit zugleich verbundene Vorstellung, dass falsch Gelerntes auch nicht mehr zu korrigieren sei. Auch Paschen spricht im Falle des ‚Häschen-Arguments‘ von einer „ungeprüften Tatsachenbehauptung“ (ebd., S. 1).

Bei aller Vagheit ihrer empirischen Fundierung stellt die *Frühe Prägungsannahme* eine bedeutende historische, mehr noch: ein bis heute konstitutives Element pädagogischen Konzeptualisierens und Argumentierens dar. Seit der europäischen Aufklärung baut pädagogisches Theoretisieren – allermeist nicht expliziert – auf ihr auf. Ob in Rousseaus oder Kants pädagogischen Schriften, der Primat der frühkindlichen Erfahrungen und Einprägungen ist allseits zentraler Ausgangspunkt pädagogischer Reflexion und Schlussfolgerungen. Obschon an ihrer empirischen Unterfütterung heutzutage engagiert gearbeitet wird, erweist

sich die *Frühe Prägungsannahme* bei genauerem Hinsehen nämlich noch immer als eine eher fragile Theorie- und Argumentationsbasis: Die Psychologie, namentlich die Entwicklungs- und pädagogische Psychologie seit der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, aber auch anthropologische Theorien, etwa *sensu* Dieter Claessens (1972), und neuerdings die Neurowissenschaften, etwa *sensu* Wolf Singer (2003 a, b), versuch(t)en sie endlich auf solidere empirische ‚Füße‘ zu stellen. Dabei erweisen sich die Befunde dieser Forschungen allerdings nicht ganz so eindeutig wie sie in der Öffentlichkeit häufig präsentiert oder rezipiert werden. Hinzu kommt, dass sie inzwischen Konkurrenz durch weitere, nicht weniger wirkungsvolle Topoi erhalten haben: Die Rede vom *Lebenslangen Lernen* oder auch neurophysiologischen Forschungen zur Plastizität des menschlichen Gehirns verweisen darauf, dass die *Frühe Prägungsannahme* ebenso wie die neuen Konzepte *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* (vgl. hierzu Diehm 2012) inzwischen mit Relativierungen konfrontiert sind, deren empirische Basis zum Teil tragfähiger ist als manchem Verfechter der *Frühen Prägungsannahme* lieb sein mag – so bedeutsam sie unter fachpolitischen wie fachhistorischen und unter gesellschaftspolitischen, insbesondere unter gerechtigkeits-theoretischen Gesichtspunkten auch waren und sind. Die hohe Attraktivität dieses Topos erscheint dennoch nicht außer Kraft gesetzt zu sein – offenbar birgt er, wenn auch empirisch nicht ganz so gesichert wie zunächst gedacht, doch so viele Versprechen auf Zukunft und Gewissheit, dass er die drei ‚U‘, welche die erziehungswissenschaftliche Professionstheorie als konstitutiv für pädagogisches Handeln identifiziert hat: den Umgang mit Ungewissheit, mit Unplanbarkeit und mit der Unverfügbarkeit (vgl. Combe und Helsper 1996), zuversichtlich und hoffnungsspendend in Schach zu halten vermag.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich vermutlich auch, warum die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 sofort jenen schon oft thematisierten Schwenk in den Reaktionen und der Ursachensuche bewirkt haben, der sich weg von der Schule hin zum Bereich der Frühen Bildung bewegte. Wie konnte man so rasch, mit so viel Selbstverständlichkeit, mit einer Überzeugtheit, die weder hinterfragt, noch geprüft oder gerechtfertigt werden musste, die frühe Erziehung und Bildung, und daran geknüpft, die frühe Förderung als Allheilmittel angesichts der signifikanten schulischen Schieflagen preisen? Sozialkonstruktivistisch, interaktions- und/oder performativitätstheoretisch gesprochen ist dies wohl nur deshalb möglich, weil der Topos der *Frühen Prägungsannahme* als unhinterfragte Prämisse jene nötige breite Übereinstimmung fortwährend re-produziert und dabei die Topoi der *Frühen Bildung* und der *Frühkindlichen Förderung* im Sinne eines *doing early education* gleichsam beständig validieren.

Demgegenüber ist es unter bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten umso erfreulicher, dass ein lange kaum beachteter und wenig

wertgeschätzter Erziehungs- und Bildungsbereich, wie der Kita-Bereich, während der vergangenen zwei Jahrzehnte auf diese Weise eine veritable Aufwertung erfahren hat. Und natürlich gebührt diesem pädagogischen Bereich jedwede Aufmerksamkeit und Beachtung, damit – nun normativ gesprochen – den jungen Kindern hier nur das qualitativ Beste begegnet.

Aber noch einmal zurück zu der Frage, warum so umstandslos im Falle der ersten PISA-Ergebnisse, die allererst der Schule Evidenz für ein gravierendes Versagen bescheinigten, das Augenmerk von der Schule weg auf den Bereich der *Frühen Bildung* und der *Frühen Förderung* gelegt werden konnte: Eine Antwort ging bald schon dahin, diesen Wechsel der Aufmerksamkeitsrichtung als eine gezielte Ausweichbewegung zu interpretieren. Dementsprechend habe die Schule unangetastet bleiben können – und ganz schnell richtete sich die Ursachensuche dann doch wieder bestimmten Schüler*innengruppen und ihren Familien zu. Ihnen wurden die Ursachen für das schlechte Abschneiden des deutschen Schulsystems zugerechnet; ihre sogenannte ‚Bildungsferne‘ diente als Legitimation. Als Erklärung für das Schulversagen, im Wortsinne: für das Versagen der Schule, erschien dies vielen als ausreichend plausibel. Eine andere Antwort – und die wäre hier wenigstens kurz anzureißen, könnte lauten: Man traute der Schule einfach nichts mehr zu, man traute ihr nicht mehr zu, sich am ‚eigenen Schopf aus diesem Sumpf‘ zu ziehen, der bis heute sozial und ethnisch codierte Ungleichheit nur mehr zu re-produzieren vermag. Seit fast einhundert Jahren, seit der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920, hat das dreigliedrige, genauer: viergliedrige Schulsystem, wenn man die Sonderschulen einrechnet, in Deutschland ein solches Beharrungsvermögen an den Tag gelegt, dass jede Bewegung, die eine Veränderung einzuleiten verspricht, aktuell, in näherer und in der ferneren Zukunft ziemlich unwahrscheinlich erscheinen lässt. Bis heute hat sie es nicht geschafft – trotz mitunter ausgiebiger Reformdebatten und -anstrengungen aller Art etwa während der großen Bildungsreform der 1969er und 1970er Jahre – die Re-Produktion herkunftsbedingter Ungleichheit zu überwinden. Einzig im Falle der Schülerinnen, der Mädchen und Frauen, ist es gelungen, allererst durch den quantitativen Ausbau des Platzangebots, diese bis dahin weithin benachteiligte Gruppe zu inkludieren. Dabei wissen wir nicht, wie weit dies ohne den begleitenden gesellschaftlichen Umbruch in Folge der Studenten- und zweiten Frauenbewegung geglückt wäre. Der strikte Zusammenhang von sozialer und/oder ethnisch codierter Herkunft der Schüler*innen und ihrer signifikanten Bildungsbe(nach)teiligung ist ein Skandalon, das durch die *topdown* in Gang gesetzte und höchst aufgeregt geführte Inklusionsdebatte voraussichtlich auch nicht aus der Welt zu schaffen ist, und – das steht zu befürchten – durch die aktuelle FluchtMigration eine neue Befuerung erfährt.

Vor einem solchen Hintergrund festgefahrener Strukturen, womöglich auch gesellschaftlichen und politischen Unwillens, auch mangelnder institutioneller wie organisationaler Flexibilität konnte die Hinwendung zur Früh- und Elementarbildung nur mehr als ein naheliegender Ausweg erscheinen. Wenn Ursachen für das gemessene ‚gruppenspezifische Versagen‘, d. h. der Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund und aus sozial benachteiligten Familien – so das öffentliche Sprechen – nicht mehr in der Institution Schule gesucht und abgebaut werden müssen, sondern in ihrer Vorfeldinstitution, der Kindertagesstätte oder dem Kindergarten, verheißt dies für alle Beteiligten eine Entlastung ebenso wie Möglichkeiten, doch noch Hoffnung zu schöpfen. Die Schule aber erscheint umso mehr als ein Ort der Innovation aufgegeben zu sein, denn sie erfüllt ihre Integrationsfunktion nicht im erwarteten Maße.

2 Verheißungen

Die Topoi *Frühkindliche Bildung* und *Frühe Förderung* ruhen historisch stark verankert und bis heute wirkmächtig auf ihrer impliziten Prämisse, eben jenem Topos der *Frühen Prägungsannahme*, auf. Sie sind – so die hier unterbreitete Behauptung – mit Verheißungen verbunden, welche wiederum unterschiedliche Akteure auf unterschiedlichen Ebenen mit Hoffnungen und Zielsetzungen verbinden, die in je unterschiedliche Richtungen weisen.

Systematisch nach Akteuren unterschieden, verheißten *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* in den Augen der *Eltern* gute Startchancen für ihr Kind, frühe und umfassende, weil viele Entwicklungsbereiche ansprechende Anregungen, die am Ende allen Potenzialen eines Kindes zur vollumfänglichen Entfaltung verhelfen und – dies der Wunsch der allermeisten Eltern für ihr Kind –, die soliden Voraussetzungen für die Ermöglichung eines guten und erfüllten Lebens schaffen sollen. Für die meisten Eltern fallen *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* daher in eins. Ganz im Sinne der *Frühen Prägungsannahme* wäre dann alles, was früh genug die Weichen richtig stellt, unter Entwicklungs- und Bildungsgesichtspunkten förderlich. *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* verheißten den Eltern allererst auch die Entfaltung der kindlichen Potenziale noch jenseits des schulischen Leistungsdrucks. Darin resoniert ein zentrales pädagogisches Theorem Jean Jaques Rousseaus: die *Negative Erziehung* und die später auch von der Reformpädagogik aufgegriffenen und relevant gemachten Denkfiguren: das *Wachsenlassen* sowie der *Schonraumgedanke*. Sie haben den Kindergarten als einen pädagogischen Ort

ebenso wie die Kindergartenpädagogik konzeptionell sehr lange und sehr maßgeblich geprägt mit einer bis heute anhaltenden Wirkung.

Aus jener ins 20. Jahrhundert hinübergeretteten und mit einer Vielzahl reformpädagogischer, vor allem auf Fröbel und Montessori zurückgehenden, Residuen versehenen Kindergartenpädagogik entwickelte sich im Laufe der Jahrzehnte die Elementarpädagogik, wie wir sie heute kennen – zum einen durch ihre Verwissenschaftlichung im Zuge der Curriculumreform der 1960er und -70er Jahre und zum anderen durch ihre ‚Politisierung‘ im Anschluss an die Kritische Theorie, die sich, so Michael Knoll (2016, S. 282 ff.), im Curriculum Soziales Lernen niederschlugen (vgl. Zimmer 1973). Verwissenschaftlichung und Politisierung machen zwei wesentliche Komponenten aus, um die langsame Hinwendung der Elementarpädagogik zu den Topoi *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung* im Nachhinein zu verstehen. Sowohl unter propädeutischen, kompensatorischen und nun vor allem präventiven Gesichtspunkten ergibt diese Bewegung und mithin Neuorientierung Sinn. Eine wachsende Anzahl an differenzierten wissenschaftlichen Aussagen zu vielfältigen frühkindlichen Entwicklungsbereichen und -dimensionen sowie der politische Wille, das bildungspolitische Programm der Chancengerechtigkeit aus den 1960- und 70er Jahre langfristig umzusetzen, greifen in diesen Topoi mit ebenfalls programmatischen Anteilen als plausibilisierte Verheißungen auf eine bessere Zukunft der nachwachsenden Generation und mithin der Gesellschaft als Ganzem ineinander.

Der Wunsch der Eltern, ihren Kindern einen Schonraum auf der einen, zugleich aber auch optimale Förderung im schulvorbereitenden, mithin zweckorientierten, auch ausgleichenden und präventiven Sinne auf der anderen Seite zu bieten, markiert berechtigte Ansprüche. Die Vorstellung von Chancengerechtigkeit *qua* Bildung als Schlüssel für Teilhabemöglichkeiten verweist auf das Ideal einer bürgerlichen, nach meritokratischen Regeln funktionierenden Gesellschaft, zu der auch ihre Kinder einen Zugang erhalten sollen. Die Konzepte *Frühe Bildung* und *Frühe Förderung* verheißten insofern auch, Ungleichheit re-produzierende gesellschaftliche Ordnungen aufzubrechen, ein Bildungsziel, das – wie alle Bildungsberichte bislang belegen – bis heute im Schulsystem nicht realisiert ist.

Verheißungen dieser Art, hervorgebracht im Kontext der aktuellen Debatten um *Frühe Bildung* und *Frühkindliche Förderung*, werden (auch) bedient von *Politik* und *Wissenschaft* – zwei weiteren Akteuren im Feld der *Frühkindlichen Bildung* und *Förderung*. Die Politik in einer demokratisch legitimierten Gesellschaft ist gehalten, etwas zu tun für den Abbau von Ungleichheiten, sie zieht aus diesem Versprechen einen nicht geringen Teil ihrer Legitimität. Nachdem die PISA-Studien der zurückliegenden mehr als fünfzehn Jahre dem Schulsystem der Bundesrepublik ein gravierendes und anhaltendes Gleichheitsdefizit konzidier(t)en, hat die Poli-

tik inzwischen reagiert – etwa mit der modellprojektformigen Finanzierung von Ansätzen einer Ganztagschule und dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2004, flächendeckend Bildungspläne für den Kita-Bereich einzuführen – was einer neuen Curriculumreform entsprach. Mit diesen Entscheidungen verbunden war auch der Beschluss, verbindliche Sprachförderprogramme, allererst für Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund, aufzulegen. Vorhaben dieser Art und ihre Umsetzung sind nicht ohne die Beteiligung der Wissenschaft zu bewerkstelligen. In diesem Zusammenhang ist sehr gut zu beobachten, wie bestimmte Forschungsbereiche als politiknahe Forschung stark damit befasst ist, z. B. Test- und Diagnoseinstrumente zu entwickeln und einzusetzen oder Evaluationsstudien zu sogenannten Förderprogrammen durchzuführen. In der Folge davon ist eine enge Verzahnung von Politik und einem Teil der Wissenschaft, namentlich einer spezifischen, stark nomologisch orientierten empirischen Bildungsforschung, entstanden, die neue Wissensbestände liefert und mit z. T. beträchtlichen Finanzmitteln ausgestattet ist. Die Topoi *Frühen Bildung und Frühkindliche Förderung* repräsentieren also neuere Wissenschaftsbereiche (vgl. im Überblick: Stamm und Edelman 2013) und erweisen sich auch für Teile der Wissenschaft als verheißungsvoll, insofern sie neue Forschungsfelder erschlossen haben, spezifische und von der Politik favorisierte Forschungszugänge auf den Plan riefen und mithin neue Möglichkeiten der Forschungsförderung nach sich zogen.

Zwar nicht direkt in Reaktion auf diese Entwicklungen, aber auch nicht völlig unbeeinflusst davon hat sich während der letzten Jahre zudem eine erziehungswissenschaftliche Forschung etabliert, welche die Auswirkungen jenes Zusammenspiels von Politik und einer an sie angelehnten Forschung kritisch beobachtet, reflektiert, kommentiert, theoretisiert und empirisch analysiert – insofern sie etwa die Praxis von Sprachstandserhebungsverfahren in Kindertagesstätten empirisch beforcht und ihre Effekte, auch die nicht-intendierten, auf der Praktiken-, Interaktions- und Kommunikationsebene zwischen Kindern, Eltern und Fachkräften in ganz unterschiedlichen Konstellationen untersucht – ebenso ihre Effekte in der pädagogischen Praxis der Einrichtungen oder im professionellen Selbstverständnis der Fachkräfte (vgl. exemplarisch Diehm et al. 2013; Kuhn und Diehm 2015; Kuhn und Mai 2016). Hinzu kommt eine Vielzahl an anspruchsvollen Studien, welche die spezifischen Forschungsaktivitäten dieses Forschungsfeldes der letzten Jahre dokumentieren und es insbesondere als höchst ausdifferenzierte, insbesondere empirisch-qualitative Forschung im frühpädagogischen Feld markieren. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich neben einer intensiven, empirisch fundierten Theoriebildung eine elaborierte feld- und gegenstandsspezifische Methodologie entwickelt hat. Gängig ist, dass wir in den Erziehungswissenschaften sozialwissenschaftliche empirische Forschungsmethoden anwenden. Methodologische Reflexion

in Form von Methodenkritik, die aus dem Forschungsfeld *Frühkindliche Bildung* und *Frühe Förderung* stammt, also eindeutig gegenstandsbezogen ist, trägt nun zu sehr interessanten Weiterentwicklungen der empirischen Forschungsmethodologie und -methodik bei – in einer zwar zunächst klar erziehungswissenschaftlichen Ausprägung, aber auf lange Sicht gesehen vermutlich auch über die disziplinären Grenzen hinausweisend. Im Fokus steht hier etwa die kritische Reflexion der Beobachtung als einer Forschungsmethode, welche empirische Analysen (in) der früh- und elementarpädagogischen Praxis stark anleiten (vgl. Kelle und Mierendorff 2013, Bollig et al. 2015; Jergus et al. 2013 u. v. a. m.). Auch die quantitativen wie qualitativen Analysen zu Ungleichheitsverhältnissen und Armutrisiken von Kindern haben neben den erkenntnisgenerierenden Befunden, mit denen sie aufwarten können, auf methodologische Leerstellen und Unzulänglichkeiten aufmerksam gemacht und bieten weiterführende Ansätze an (vgl. Betz 2008).

Nicht nur unter elterlichen Gesichtspunkten – wenn es um die frühen Chancen geht, welche Eltern einer frühkindlichen Bildung und frühen Förderung ihrer Kinder zutrauen –, sondern ebenso unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten erweist sich der gesamte früh- und elementarpädagogische Bereich der *Frühkindlichen Bildung und Frühen Förderung* als durch allerlei verheißungsvolle Aspekte und Möglichkeitsräume charakterisiert. Damit freilich unmittelbar verknüpft sind – quasi als die andere Seite der Medaille – Verstrickungen, die sich gleichsam für alle Beteiligten ergeben.

3 Verstrickungen und Verpflichtungen

Mit den Konzepten *Frühkindliche Förderung* und *Frühe Förderung* kommt neben den auf Chancenverbesserung abstellenden Erwartungen auch eine andere Logik ins Spiel: die der Risikobekämpfung (vgl. Harden und Backett-Milburn 2008). Sie bedarf zunächst einmal ausdifferenzierter Risikodiagnosen, welche ggf. wiederum erste und frühe Etikettierungen des Kindes (und seiner Familie) nach sich ziehen, was für viele Eltern tendenziell abgeschattet bleibt. Die Feststellung von frühen Förderbedarfen und -möglichkeiten basiert inzwischen auf weitgehend standardisierten Beobachtungs- und Testverfahren. Diese haben allermeist frühe Kategorisierungen der Kinder mit Blick auf deren Entwicklungsstände, Fertig- und Fähigkeiten oder Kompetenzen zu Folge (vgl. Betz und Bischoff 2013). In diese „Vermessung“ der Kinder (Kelle und Tervooren 2008) sind die pädagogischen Fachkräfte in aller Regel unmittelbar involviert. Aus den gesellschafts- und bildungspolitischen Wechselfällen der vergangenen Jahre – wie eine zunehmende

migrationsbedingte Heterogenität, eine aktuelle Inklusionsdebatte etc. – und ihrem Niederschlag in elementarpädagogischen Konzepten erwachsen den Fachkräften teils recht widersprüchliche Verpflichtungen. Vielen erscheint jene verordnete Vermessung und Dauerbeobachtung der Kinder in Form kontinuierlicher Entwicklungsdokumentationen in den Einrichtungen als problematisch – dies belegen inzwischen unterschiedliche empirische Befunde. So stießen etwa die Sprachstanderhebungen in Nordrhein Westfalen mittels des Screeningverfahrens Delfin4 bei den beteiligten Erzieherinnen, aber auch einzelnen Fachkräften in Schulen, auf Kritik und mitunter Abwehr (vgl. Kuhn und Diehm 2015; Kuhn und Mai 2016). Sie hatten bis vor kurzem diese gesetzlich verankerten Testungen der Vierjährigen ihrer Einrichtungen durchzuführen, oft wider besseres Wissen, was die überprüften Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder anging (vgl. Diehm et al. 2013). Den Eltern gegenüber fühlten sie sich dabei gleichwohl in der Pflicht, die Bedeutung des Tests herunterzuspielen, um den Druck zu reduzieren, unter dem diese und die Kinder standen. Denn auch die Eltern erwiesen sich als verstrickt in die Entwicklungen im Elementarbereich während der vergangenen Jahre, die sie als Dauerzustand in ambivalente Situationen bringt: Eltern wollen (immer) das Beste für ihr Kind, das heißt unter den aktuellen Bedingungen, sich in einen Kreislauf von Beobachtungen, Entwicklungsdokumentationen, systematischen Testsituationen und Interventionsmaßnahmen, sprich: Förderung, zu begeben. Die inzwischen alles dominierende Präventions- und Förderlogik wirkt bis in die Familien hinein, nimmt die Eltern in die Pflicht und responsabilisiert sie in einem bislang kaum gekannten Maße. Der Mechanismus, über den dies funktioniert, ist die Individualisierung von Erfolg und Versagen, wie sie dem modernen, bürgerlichen und nicht zuletzt neo-liberalen Denken entspricht. Rousseau'sche, Fröbel'sche und reformpädagogische Entwürfe von Kindheit und Aufwachsen kollidieren massiv mit meritokratischen und neo-liberalen Wertvorstellungen, sie reichen in die Familien hinein und etablieren inzwischen auch im Kindergarten, was bis vor kurzem der Schule vorbehalten war (vgl. Diehm 2008). Die ubiquitäre und inzwischen weithin kritisierte Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, die sich u. a. an einer ausgeprägten Zweckorientierung festmacht, hat also längst auch im Bereich der Früh- und Elementarpädagogik Einzug gehalten. Die *Topoi Frühkindliche Bildung und Frühe Förderung* hypostasieren auch diese Seite.

Die Entwicklungen der vergangenen fast zwei Jahrzehnte bringen wiederum für unterschiedliche Akteure eine Menge an neuen Verbindlichkeiten und Verpflichtungen mit sich. Diese kritisch-analytisch zu begleiten, obliegt in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft den Fachgesellschaften, Fachverbänden und der Wissenschaft. Auf die reiche Forschung, welche sich gerade in den letzten Jahren im Bereich der Früh- und Elementarpädagogik und/oder einer Forschung zur

Frühen Kindheit entfaltet hat, wurde bereits hingewiesen. Viele ihrer Vertreter*innen nehmen diese Verpflichtung ernst, indem sie Themen bearbeiten, welche die kritische Beobachtung, Analyse und Dekonstruktion von Kindheits-, Risiko- und Differenzkonstruktionen fokussieren, aber auch Themen wie Familie und Kindheit im Wohlfahrtsstaat, die Genese und Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen in und durch Pädagogik, der ubiquitäre Optimierungszwang, dem bereits die Jüngsten unterworfen sind. Hinzu kommt eine inzwischen elaborierte empirische Professionsforschung (vgl. Kuhn 2013).

Normativ formuliert hat die Wissenschaft eine diesbezügliche Verpflichtung, deskriptiv gesprochen nimmt sie diese Verpflichtung auf und leistet mithin einen gewichtigen Beitrag für eine kritische Auseinandersetzung mit den bildungspolitisch-programmatischen, den bildungsadministrativen, den konzeptionell-pädagogischen, den empirisch-analytischen, theoretischen, methodologischen und methodischen Entwicklungen des gesamten Feldes.

Und bereits vor jenen Transformationen, die als Ökonomisierung des Bildungsbereichs bezeichnet werden, zählte der Umgang mit Widersprüchen, Ambivalenzen, Antinomien oder Paradoxien in allen pädagogischen Handlungsfeldern, so auch dem frühpädagogischen, zu den konstitutiven Merkmalen jeglicher Pädagogik. Mit widerstreitenden Anforderungen in Konflikt zu geraten, stellt eine gängige, regelmäßig sich ereignende Erfahrung seitens aller Akteure dar. Diese wiederum machen den pädagogischen Alltag durchgängig, selbstverständlich und unhintergebar aus. Der gesellschaftliche Umbau vom sorgenden Wohlfahrtsstaat zum Fordern und Fördern während der zurückliegenden Jahre hatte auch die Durchdringung der (früh-)pädagogischen Bereiche mit Marktmechanismen zur Folge. Die Installierung von markt- und betriebswirtschaftlichen Logiken in allen Lebensbereichen, so auch dem der Betreuung, Erziehung und Bildung, zog mithin auch die De-Regulierung im Sinne des New Public Managements, eine konsequente Output-Steuerung und die bereits erwähnte Individualisierung im Sinne einer weitreichenden Responsibilisierung auch in der Welt des Kindergartens nach sich. Betreuung, Erziehung und Bildung, die Kinder selbst, die professionelle Arbeit der Fachkräfte sowie die Wünsche und Hoffnungen der Eltern für ihre Kinder stehen in der Gefahr einer Verdinglichung. Sie werden jenen Kausalannahmen untergeordnet, die sich speisen aus den Elementen und Argumenten: *Bildung ist die Voraussetzung für Gerechtigkeit und ermöglicht mithin Teilhabe*. In humankapitaltheoretischer Sicht handelt es dann um gute Investitionen, die wiederum Optimierung in jeder Hinsicht nach sich ziehen sollen. Vor dem Hintergrund dieses Problemzusammenhangs entstehen für alle Beteiligten zum Teil ausweglose Situationen und Spannungen. Marktförmigkeit macht Bildung zur Ware (Kommodifizierung), Eltern und Kinder zu Kunden, was Fachkräfte unweigerlich in eine anti-pädagogische, zugleich auch

pädagogisch unwürdige Lage bringt. Die Kategorien Kompetenz und in ihrem Zuge Konkurrenz stellen in diesem Kontext Schlüsselbegriffe dar, die auf die Ebene der Kindertagesstätten und ihrer Pädagogik heruntergebrochen Vertrauen in die Professionalität der Fachkräfte seitens der Eltern und umgekehrt der Fachkräfte in die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Eltern zu unterminieren droht, also wechselseitiges Misstrauen säht.

So kursorisch der Zusammenhang von Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen im Vorangegangenen in nur mehr einigen Facetten skizziert wurde – keinesfalls ist dies ausreichend systematisch und umfassend geschehen –, so nachvollziehbar sollte jedoch geworden sein, welchen relevanten Beitrag die (Erziehungs-)Wissenschaft (auch) leisten kann, um einen Umgang mit den hier rekonstruierten Widersprüche, Ambivalenzen und Antinomien zu finden: Sie sollte – wenn auch nicht im Sinne einer Verpflichtung, sondern eher im Sinne einer Möglichkeit – die komplexen, vielschichtigen und konflikträchtigen Zusammenhänge, die sich mit den Topoi der *Frühkindlichen Bildung und Frühen Förderung* verbinden, als solche kenntlich machen. Auf diese Weise lassen sie sich in ihrer Widersprüchlichkeit und Ambivalenz soweit auf Distanz bringen, dass ihr Prozessieren möglich bleibt.

Literatur

- Betz, T. 2008. *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Betz, T., und S. Bischoff. 2013. Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In *Normierung und Normalisierung der Kindheit*, Hrsg. H. Kelle, J. Mierendorff, 60-81. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, S., M.-S. Honig, S. Neumann und C. Seele. 2015. *MultiPluriTrans in Educational Ethnography. Approaching the Multimodality, Plurality and Translocality of Educational Realities*. Bielefeld: transcript.
- Claessens, D. 1972. *Familie und Wertesystem: Studie zur „zweiten sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Combe, A., und W. Helsper. 1996. *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (reprint 2002).
- Diehm, I. 1995. *Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik*. Frankfurt am Main: IKO Verlag.
- Diehm, I. 2008. Kindergarten und Grundschule. Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In *Handbuch der Schulforschung*. Hrsg. W. Helsper und J. Böhme, 557-575. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Leske und Budrich.