

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

## 1-2021

### Schwerpunkt:

#### Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung

- Passung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung
- Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher\_innen
- Segregation in Early Childhood Education and Care
- (Un)gleiche Zugänge zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten
- Kitaplatzvergabe

### Freier Beitrag

- Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen

### Kurzbeiträge

- Digital engagiert auf dem Land
- Doppelte Erreichbarkeit unter Corona-Bedingungen

### Rezensionen



77411

16 Jahrgang

1. Vierteljahr 2021

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich



## **Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Youth Research Herausgeberinnen und Herausgeber:**

Prof. Dr. Andrea Eckhardt, Görlitz; Prof. Dr. Sara Fürstenau, Hamburg; Prof. Dr. Burkhard Gniewosz, Salzburg;  
Prof. Dr. Cathleen Grunert (Halle/Saale, geschäftsführend); Prof. Dr. Dagmar Hoffmann, Siegen; Prof. Dr. Bernhard Kalicki,  
München; Prof. Dr. Bärbel Kracke, Jena; Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Halle/Saale; Prof. Dr. Johanna Mierendorff,  
Halle/Saale; Prof. Dr. Gudrun Quenzel, Voralberg; Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, München; Prof. Dr. Wolfgang Schröer,  
Hildesheim; Prof. Dr. Ludwig Stecher, Gießen.

### **Beirat:**

Prof. Dr. Hans Bertram, Berlin; Dr. Carole Bloch, Kapstadt; Prof. Dr. Ralf Bohnsack, Berlin; Prof. Dr. Doris Bühler-Niederberger,  
Wuppertal; Dr. Sebastian Dippelhofer, Gießen; Prof. Dr. Nicola Döring, Ilmenau; Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Leiden;  
Klaus Farin, Berlin; Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Hamburg; Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Hamburg; Dr. Roger Hewitt,  
London; Dr. Katrin Hille, Heilbronn; Prof. Dr. Ronald Hitzler, Dortmund; Prof. Dr. Klaus Hurrelmann, Bielefeld; Prof. Dr. Angela  
Ittel, Berlin; Prof. Dr. Vera King, Frankfurt/M.; Prof. Dr. Carmen Leccardi, Mailand; Prof. Dr. Drorit Lengyel, Hamburg; Prof.  
Dr. Manfred Liebel, Berlin; Prof. em. Dr. Gudula List, Anweiler-Queichhambach; Dr. Andreu López Blasco, Bétera; Prof. Dr.  
Günter Mey, Magdeburg/Stendal; Prof. Dr. Ursula Neumann, Hamburg; Prof. Dr. Alan Prout, Warwick; Prof. em. Dr. Jens  
Qvortrup, Trondheim; Dr. Wolfgang Reissmann, Berlin; Prof. Dr. Hans-Günther Roßbach, Bamberg; Prof. Dr. Petra Schulz,  
Frankfurt; Prof. Dr. Margrit Stamm, Université de Fribourg; Prof. Dr. Stephan Sting, Klagenfurt; Prof. Dr. Daniel Süss, Zürich;  
Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Köln; Prof. Dr. Mirjana Ule, Ljubljana; Prof. Dr. Klaus Wahl, München; Prof. Dr. Andreas  
Walther, Frankfurt; Ursula Winkhofer, München.

### **Geschäftsführende Herausgeberin**

Prof. Dr. Cathleen Grunert  
Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Philosophische Fakultät III  
Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 3  
06099 Halle

### **Redaktion**

Dr. Janine Stoeck  
Dr. Anne Schippling  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg Institut für Pädagogik  
Franckeplatz 1, Haus 3  
D - 06099 Halle  
diskurs@paedagogik.uni-halle.de

### **Verlag:**

Verlag Barbara Budrich GmbH, Stauffenbergstr. 7, D-51379  
Leverkusen Tel +49 (0)2171. 79491 50. Fax +49(0)2171. 7949169  
E-Mail: info@budrich-verlag.de  
<https://budrich.de/>

### **Erscheinen und Bezugsmöglichkeiten:**

Jährlich vier Hefte. Jahresabonnement der Print-Version für Institutionen 90,- €, für Einzelpersonen 64,- €, für Studierende bei  
Vorlage einer Studienbescheinigung 39,90 €. Kombi-Abonnement (print + online) für Institutionen: 172,- €; für Privatbezieher  
79,- €. Online-Only-Abonnement für Institutionen 156,- €; für Einzelpersonen 55,00 €; für Studierende 33,00 €. Alle Preise  
zuzüglich Versandkosten Inland: 6,80 €, Ausland 16,- €. Ein Einzelheft kostet 22,- €. Alle Preise und Versandkosten  
unterliegen der Preisbindung. Die Bezugspreise enthalten die gültige Mehrwertsteuer. Kündigungen des Abonnements müssen  
spätestens drei Monate vor Ablauf des Kalenderjahres schriftlich erfolgen. Weitere Preisinformationen unter [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de). Zuschriften, die den Vertrieb oder Anzeigen betreffen, bitte nur an den Verlag.

© Edmund Budrich. Beratung und Betreuung von Verlagsprojekten. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf  
ohne schriftliche Genehmigung des Copyright-Inhabers vervielfältigt oder verbreitet werden. Unter dieses Verbot fallen insbeson-  
dere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-  
Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

Satz: Beate Glaubitz. Redaktion und Satz, Leverkusen (E-Mail: [glaubitz.rs@t-online.de](mailto:glaubitz.rs@t-online.de))

Printed in Europe

Der Diskurs Kindheits- und Jugendforschung in Datenbanken & Externen Webseiten:

BASE (Bielefeld Academic Search Engine) | CNKI – China National Knowledge Infrastructure | CNPeReading | Crossref |  
EBSCO | EconBiz | Fachportal Pädagogik | GBI-Genios | GESIS | Google Scholar | IBR-Online | IBZ-Online | NEBIS |  
NEWBOOKS Solutions | NSD – Norwegian Centre for Research Data | ProQuest Social Science Premium Collection |  
ProQuest Sociology Collection | ProQuest Sociological Abstracts | scholars-e-library | SSOAR – Social Science Open Access  
Repository | Ulrichsweb | Zeitschriftendatenbank (ZDB)

**Diskurs im Internet unter <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs>**

**ISSN: 1862-5002 | ISSN Online: 2193-9713**

## Nachruf auf Arthur Fischer (1942 – 2021)

### Neugierig bleiben!

*Methodiker und Lehrer: Subjektorientierte Befragungsinstrumente als qualitativer Standard*



Arthur Fischer

© Foto: E. Theisen

Er war klug und warmherzig als Freund und zugleich unbequem und unbestechlich in Fach- und Qualitätsfragen. Immer kam es ihm auf die Güte von Ergebnissen an. Denn gute Forschung erkannte er nicht an großen Fallzahlen oder dicken Budgets, sondern an ihrer Relevanz und prognostischen Kraft. Dabei sah Fischer die Menschen immer als Subjekte an und nie als Untersuchungsgegenstände. Sein Mantra: Die Fragestellung bestimmt die Methode, nicht umgekehrt! Er hasste es, wenn die Fragen des Auftraggebers einfach an den Befragten „exekutiert“ wurden. Ihn interessierte immer die Zielgruppe selbst und nicht das, was anderen *an* der Ziel-

gruppe interessant erschien. Die Menschen sollten bei Befragungen die Inhalte wesentlich mitbestimmen können. Dieser *subjektorientierte* Forschungsansatz setzte neue Standards in der Markt- und Sozialforschung. Die ihm 2003 vom Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) als Auszeichnung für „besondere Verdienste um die Angewandte Psychologie“ verliehene Hugo-Münsterberg-Medaille war eine hochverdiente Würdigung seiner diesbezüglichen Anstrengungen.

Zahllose akademische Arbeiten, Bücher und Forschungsprojekte wären ohne Arthur Fischer nicht zustande gekommen. Er war ein passionierter Lehrer und ein begnadeter dazu: Heerscharen von Studierenden wurden von ihm in über 50 Jahren u.a. in Frankfurt, Berlin und Trier in die Grundlagen der empirischen Forschung eingeführt und lernten von ihm, sich keinen Gewissheiten hinzugeben. Und auch, dass Statistik eine *Denkweise* ist.

*Forscher: Konzeptentwicklung Shell Jugendstudien – „Ich nähere mich der Jugend ethnologisch wie einem fremden Stamm“*

Fischer entwickelte einen neuen Zugang zu den Jugendlichen, der sie als Subjekte ihrer eigenen gesellschaftlichen Lebenspraxis ernst nahm. Wie viele andere Jugendstudien auch nahmen die älteren Shell Jugendstudien von 1953 bis 1978 vorwiegend die Integrationsbereitschaft der Jugendlichen in den Blick und thematisierten ihre Anpassungsprobleme an eine plurale Gesellschaft. Im Rückblick wurden diese Studien deshalb gerne als „Integrationsbilanz-Studien“ bezeichnet. In Abkehr davon versuchte die 9. Shell Jugendstudie 1981, die erste, für die Fischer und Zinnecker Verantwortung trugen, eine Analyse des subjektiven Blicks der Jugendlichen selbst („wie sehen die Jugendlichen die Gesellschaft“). Dieser „subjektiven Wende“ lag eine Neubewertung der sog. „Jugendkulturen“ zugrunde. Sie wurden nicht mehr als „Sub-Kulturen“ begriffen, die den Standards und Regulationen der „Normal-Kultur“ nicht genügten, sondern als eigenständige Lebenspraxis in der Auseinandersetzung mit den vorgefundenen gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Methodisch innovativ wurden non-direktive Vorgespräche, explorative Interviews, biografische Porträts und Selbstzeugnisse Jugendlicher mit quantitativen Erhebungen kombiniert. In 5 aufeinander folgenden Shell Jugendstudien, von der 9. bis zur 13. Erhebung, hat Fischer diesen Ansatz weiterentwickelt und elaboriert.

*Praktiker: Bundesweite Befragung von jungen Menschen zum Nutzungsverhalten von Angeboten der Jugendverbände*

Den subjektorientierten Ansatz setzte er auch in der bundesweiten Befragung von jungen Menschen zum Nutzungsverhalten von Angeboten der Jugendverbände am Beispiel der Evangelischen Jugend um. In dieser bis heute umfangreichsten Jugendverbandsstudie Europas initiierte er in der Forschung wie in der Praxis des Verbands einen intensiven Prozess der Auseinandersetzung mit den subjektiven Nutzungsweisen der Angebote und Bedeutungszuweisungen durch die jungen Menschen. Mit Hilfe von etwa 30 „Regionalstudien“ wurde die Vielfalt vor Ort ausgeleuchtet und Erkenntnisprozesse bei den Beteiligten angestoßen.

*Engagierter Begleiter: Sichtweisen von (jungen)Menschen verstehen lernen*

Er war sich nicht zu schade, in die entlegensten Winkel Deutschlands zu fahren, um Fachkräfte, Ehrenamtliche und regional Verantwortliche zu begleiten, sie zu qualifizieren und sie auf den konzeptionellen Kern auszurichten: die jungen Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Berühmt wurden dabei seine Einführungen in die Forschungsbefunde – was sie aussagen und was man mit ihnen auf keinen Fall belegen kann. Er forderte unachgiebig heraus, sich von den Befunden irritieren zu lassen – sehr häufig in langen Gesprächen bis tief in die Nacht. Bei allen Beteiligten genoss Arthur Fischer hohe Anerkennung, weil er fachlich nicht zu korrumpieren war und sich mit aller Energie für die Umsetzung der gemeinsam erkämpften Ziele engagierte.

Mit Arthur Fischer verliert nicht nur die Sozial- und Jugendforschung, sondern die gesamte Jugend- und Jugendverbandsarbeit einen engagierten, kritischen und ungemein hilfreichen Geist. Er verstarb am 21. Januar 2021 in Frankfurt.

*Mika Corsa*

*Yvonne Fritzsche-Sterr*

*Richard Münchmeier*

*Katrin Valentin*

# Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

## Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 16 Heft 1

### Inhalt

Nachruf auf Arthur Fischer (1942 – 2021)

#### **Schwerpunkt** **Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung**

<i>Nina Hogrebe, Johanna Mierendorff, Gesine Nebe</i> Editorial .....	3
<i>Stefanie Bischoff-Pabst</i> ,Geburtstag feiern in der Kita‘ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung .....	7
<i>Melanie Kuhn, Sandra Landhäußer</i> Von sozialer Exklusivität und „sozialem Sprengstoff“ – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher_innen .....	22
<i>Nina Hogrebe, Anna Pomykaj, Stefan Schulder</i> Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies .....	36
<i>Britta Menzel, Antonia Scholz</i> (Un)gleiche Zugänge zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten? Ergebnisse zur Bedeutung kommunaler Steuerung aus qualitativen Fallstudien in Deutschland, Kanada und Schweden .....	57
<i>Gesine Nebe</i> Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung .....	75

## Allgemeiner Teil

### Freier Beitrag

*Britta Menzel*

Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im frühpädagogischen Setting ..... 95

### Kurzbeiträge

*Cathleen Grunert, Jasmin Lüdemann, Katja Ludwig, Anna Traus*

Digital engagiert auf dem Land – Zum Wechselverhältnis von Digitalisierung und Jugendengagement im ländlichen Raum ..... 113

*Harry Friebel*

Jugendliche und Kommunen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung: Die „Doppelte Erreichbarkeit“ unter Corona-Bedingungen – Ein Projektentwurf zur Best Practice ..... 119

### Rezensionen

*Antje Rothe*

Michael Cremers, Maria Klingel, Kevin Stützel (2020): Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten ..... 125

*Veronika Bernard*

Melisa Erkurt (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben ..... 128

*Vanessa Henke*

Nicole Biedinger (2020) (Hrsg.): Was Eltern und Fachkräfte bewegt. Ein Überblick über die vorschulische Bildung in Deutschland ..... 131

*Verena Odrig*

Katharina Mittlböck (2020): Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive ..... 134

*Michael Steiner*

Lea Puchert, Anja Schwertfeger (Hrsg.) (2020): Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme ..... 136

Danksagung ..... 139

Autorinnen und Autoren ..... 140

# Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung

*Nina Hoglebe, Johanna Mierendorff, Gesine Nebe*

Mit der Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem ersten vollendeten Lebensjahr im Jahr 2013 und dem damit verbundenen Ausbau des Kindertagesbetreuungssystems ist das Versprechen einhergegangen, Chancen von Kindern im Bildungssystem durch Teilhabe an früher, institutioneller Bildung zu verbessern. Dieser politische Wille zeigt sich seit dem Beginn der 2000er-Jahre: Mit der OECD Studie „Starting Strong“ im Jahr 2001 (OECD 2001) sind internationale und in der Folge nationale Bemühungen initiiert worden, das System der frühkindlichen Bildung grundsätzlich zu verbessern und herkunftsunabhängig für alle Kinder und Familien zugänglich zu gestalten. Dieser Wille ist in der Stellungnahme der Bundesregierung zum 12. Kinder- und Jugendbericht unter der Überschrift „Auf den Anfang kommt es an – Bildung, Betreuung und Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren“ programmatisch zum Ausdruck gebracht und in den folgenden Jahren durch verschiedene Programme verfolgt worden. Ungewöhnlich ist hierbei die zu beobachtende parteienübergreifende Neuausrichtung (vgl. *Klinkhammer* 2014).

In diesem Kontext wurden unter anderem Bildungsprogramme in allen Bundesländern etabliert sowie in den Ländern und Kommunen spezifische Sprachförderprogramme implementiert, Instrumente zur Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse und Feststellung ihrer Kompetenzen eingeführt sowie die Vorverlagerung der Schuleingangsprüfung vorgenommen. Insbesondere Kinder, deren Familien eine nicht ausreichende Förderfähigkeit zugeschrieben wird, sollen vor scheiternden Bildungskarrieren geschützt werden. Institutioneller frühkindlicher Bildung wird dabei nicht nur im Rahmen der Debatten um Bildungsungleichheiten eine bedeutende kompensatorische Rolle zugeschrieben, sondern gleichzeitig als wichtige Strategie zur Bekämpfung sozialer Ungleichheiten und Armut gehandelt. Auch wirtschaftspolitische Perspektiven spielen dabei durchaus eine Rolle: Angesichts eines prognostizierten Fachkräftemangels sollte die Verschärfung von Bildungsungleichheit mit den genannten Instrumenten aufgehalten und perspektivisch zurückgedrängt werden, um langfristig den Arbeitskräftebedarf decken zu können (*Busemeyer* 2014).

Erste Forschungsbefunde weisen nun aber darauf hin, dass das politische Versprechen der Verringerung von Ungleichheiten durch frühkindliche Bildung nicht unbedingt eingelöst wird bzw. eingelöst werden kann. *Hoglebe* und *Strietholt* (2016) haben beispielsweise

se dargestellt, dass allein durch die Teilhabe an frühkindlicher Bildung keinesfalls zu erwarten wäre, dass sich Differenzen in den Sprachkompetenzen zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft bis zum Schuleintritt verringern würden. *Tanja Betz* (2010) hat gezeigt, dass stark auseinandergehende Praktiken von Eltern und Erzieher:innen einen negativen Einfluss auf den Schulerfolg von Kindern haben kann. Auch in den Forschungen des Forschungsteams um *Isabell Diehm* wird deutlich, dass durch die Art und Weise der Anwendung von Sprachförderinstrumenten in Kindertagesstätten neue, Ungleichheit hervorbringende Differenzpraxen für Kinder mit Migrationshintergrund entstehen (*Diehm/Kuhn/Machold/Mai* 2013; *Kuhn/Mai* 2016; *Machold* 2014). Darüber hinaus zeigt sich, dass in Zeiten des Kitaplatzmangels, also in Zeiten der Konkurrenz um einen Betreuungsplatz, die Zugänglichkeit zu Einrichtungen trotz eines Rechtsanspruchs keinesfalls uneingeschränkt möglich ist und nach wie vor Zugangshürden bestehen. Es ist anzunehmen, dass Eltern mit einem höheren Bildungsniveau und/oder mit einem höheren Einkommen sich schneller und eher ihren Wünschen entsprechend durchsetzen (können) (*Fuchs-Rechlin/Kaufhold/Thuilot/Webs* 2014).

Das Themenheft „*Soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung*“ setzt sich vor diesem Hintergrund kritisch mit den Möglichkeiten der Bearbeitung bildungsbezogener und übergeordneter gesellschaftlicher Ungleichheitsdimensionen durch politische und pädagogische Maßnahmen in der Kindertagesbetreuung auseinander. Das Thema soziale Ungleichheit in der Kindertagesbetreuung wird in den Einzelbeiträgen dabei zum einen aus einer strukturbezogenen Perspektive bearbeitet. Hier geht es um Fragen nach den Zugängen und Zugangshürden zu den entsprechenden Angeboten und der kommunalen Organisation der Kindertagesbetreuung sowie den sich daraus ergebenden Formen der sozialen Entmischung (Einrichtungs- und Gruppenkomposition). Diese stellen die Rahmenbedingungen dar beziehungsweise gestalten die Kontexte (mit), innerhalb derer sich die pädagogische Arbeit vollzieht. Zum anderen werden ungleichheitshervorbringende Praxen im Bildungsalltag in Kindertageseinrichtungen bzw. an der Schnittstelle zu den Familien (Elternarbeit) wie auch in Fachschulen aus einer praxeologischen Perspektive untersucht. Allen Beiträgen ist gemeinsam, dass sie in den Blick nehmen, inwiefern institutionalisierte Bildung in der frühen Kindheit wie andere gesellschaftliche Teilbereiche auch soziale Ungleichheiten nicht einseitig bearbeitet, d.h. diesen nicht nur mehr oder weniger erfolgreich entgegenwirken, sondern sie auch hervorbringen und perpetuieren kann.

In (fach)politischen Diskussionen und Programmen wird die Zusammenarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräfte als wesentliche Grundlage beschrieben, Bildungsungleichheiten begegnen zu können. *Stefanie Bischoff-Pabst* setzt sich kritisch mit dieser Annahme auseinander und arbeitet auf der Basis ethnographischer Fallbeispiele heraus, dass in den alltäglichen komplexen Praxen der Herstellung von Elternbeteiligung Macht- und Ungleichheitsverhältnisse wirkungsvoll sind. Durch einen teils Anerkennung versagenden Umgang zwischen Fachkräften und Eltern und fehlende Passungsverhältnisse werde soziale Ungleichheit entgegen der (fach-)politischen Erwartungen stets reproduziert. Die Autorin verweist somit auf die Bedeutung, die dem Handeln der Akteure in diesem Kontext zukommt. Die Ergebnisse dieser Studie lassen auch die Ausbildung von pädagogischen Fachkräften in den Blick geraten, die den Weg für ein entsprechendes differenzsensibles professionelles Handeln bereiten sollte. Diesbezüglich ist der Beitrag von *Melanie Kuhn* und *Sandra Landhäußer* aufschlussreich, der sich mit einer solchen differenzbezogenen Professionalisierung befasst. Konkret zeigen die Autorinnen, dass die Ausbildungsorte (hier: Fachschulen für Sozialpädagogik) dabei selbst als Kontexte zu

verstehen sind, die von Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen geprägt sind. In der Folge scheinen curriculare Vorgaben auch von institutionellen Selbstverständnissen der Fachschulen sowie den Differenzverständnissen und individuellen Präferenzen der einzelnen Lehrkräfte überformt zu sein.

Die praxeologischen Studien verdeutlichen, dass das Handeln der jeweiligen Akteure in organisationale, institutionelle und gesellschaftliche Kontexte eingebettet ist und von entsprechenden Rahmenbedingungen mitstrukturiert wird. Zu diesen Kontextbedingungen gehört auch, welche Kinder/Familien sich in den jeweiligen Einrichtungen wiederfinden. Diesbezüglich ist zu erkennen, dass sich Kinder aus Familien mit bestimmten Merkmalen nicht gleich auf die Einrichtungen verteilen. Diese mit dem Begriff der Segregation zu fassenden Entmischungsprozesse sind sowohl aus demokratietheoretischer als auch entwicklungsbezogener Perspektive problematisch, werden für den Elementarbereich bislang aber kaum untersucht. *Nina Högrefe*, *Anna Pomykaj* und *Stefan Schulder* setzen hier an und analysieren auf der Grundlage von Daten nationaler Bildungsstudien, wie sich das Ausmaß von sozialer und ethnischer/sprachlicher Segregation in Deutschland darstellt und welche Unterschiede diesbezüglich innerhalb von Deutschland zu erkennen sind. Die von den Autor:innen beschriebenen regionalen (Ost-West) und in Teilen auch bundeslandspezifischen Unterschiede lassen auch die Frage nach Steuerungsmechanismen aufkommen, die entsprechende Verteilungsmuster hervorbringen. An dieser Thematik setzen zwei weitere Beiträge an. Dabei geraten zunächst kommunale Platzvergabeprozesse in den Blick, die Zugänge zu den Angeboten regulieren und damit strukturelle Rahmenbedingungen für das „Zusammenfinden“ von Kindertageseinrichtungen und Familien schaffen. Ausgehend von Ergebnissen einer international vergleichenden Studie nehmen *Britta Menzel* und *Antonia Scholz* die Rolle von Kommunen bei der Gestaltung der lokalen Zugangsbedingungen zur Kindertagesbetreuung in den Blick. Sie fragen danach, ob und wie lokales Steuerungsgeschehen in dezentral organisierten Betreuungssystemen gleiche oder ungleiche Zugangsbedingungen zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten hervorbringt. Sie arbeiten heraus, dass Kommunen trotz nationaler und regionaler politischer Vorgaben Handlungsspielräume in Bezug auf die Gestaltung der lokalen Zugangsbedingungen haben. Hieran anschließend nimmt *Gesine Nebe* einen umfassenden Problemaufriss der Gestaltung der Kitaplatzvergabe und den damit verbundenen Zugangsbedingungen vor. Ausgehend von exemplarischen strittigen Fällen macht sie darauf aufmerksam, dass die eigentliche Vergabe von Kitaplätzen durch Einrichtungsleitungen und/oder -träger in Bezug auf die der Vergabe vorausgehende Auswahlprozesse, -kriterien und -entscheidungen überwiegend intransparent bleibt. Ihrem Beitrag zufolge wird die Kitaplatzvergabe insbesondere auf Ebene der Kitaleitung als problematisch wahrgenommen. Die Autorin regt an, die Verfasstheit der Kitaplatzvergabe zu diskutieren und bei der Gestaltung dieser Prozesse deren Potenzial als „site of desegregation“ zu berücksichtigen.

Insgesamt zeigen die Beiträge des Themenheftes, dass die (fach-)politischen Erwartungen an die institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit – die sich keineswegs in der Hoffnung erschöpfen, sozialen bzw. Bildungsungleichheiten zu begegnen – nicht ohne Weiteres erfüllt werden können. Aus unserer Sicht bedarf es einer stärkeren kritischen Reflexion darüber, welche Ziele pädagogischen Maßnahmen haben bzw. welchen Auftrag entsprechende Angebote erfüllen (können) und welche Rahmenbedingungen hierfür notwendig sind. Wir hoffen, dieser Debatte mit den vorliegenden Beiträgen eine weitere empirische Grundlage zu geben. Zukünftig sollte es in dieser Diskus-

sion auch darum gehen, aufzuzeigen, welche Aufgaben pädagogisch nicht bearbeitet werden können (oder sollten).

## Literatur

- Betz, T.* (2010): Kindertageseinrichtung, Grundschule, Elternhaus. Erwartungen, Haltungen und Praktiken und ihr Einfluss auf schulische Erfolge von Kindern aus prekären sozialen Gruppen. In: *Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A.* (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. – Wiesbaden, S. 117-144. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92382-6_6)
- BMFSFJ* (2005): Stellungnahme der Bundesregierung zum 12. Kinder- und Jugendbericht. Kapitel: „Auf den Anfang kommt es an – Bildung, Betreuung und Erziehung in den ersten sechs Lebensjahren“. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland: 12. Kinder- und Jugendbericht. – Berlin.
- Busemeyer, M. R.* (2014): Bildung als Sozialpolitik? Der Sozialinvestitionsstaat im 21. Jahrhundert. In: *Masuch, P./Spellbring, W./Becker, U./Leibfried, S.* (Hrsg.): Grundlagen und Herausforderungen des Sozialstaats. Denkschrift 60 Jahre Bundessozialgericht: Eigenheiten und Zukunft von Sozialpolitik. – Berlin, S. 631-649.
- Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C./Mai, M.* (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit? Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 5, S. 644-655.
- Fuchs-Rechlin, K./Kaufhold, G./Thuilot, M./Webs, T.* (2014): Der U3-Ausbau im Endspurt. Analysen zu kommunalen Betreuungsbedarfen und Betreuungswünschen von Eltern. – Dortmund.
- Hogrebe, N./Strietholt, R.* (2016): Does non-participation in preschool affect children's reading achievement? International evidence from propensity score analyses. *Large-Scale Assessment in Education*, 4, 1, S. 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40536-016-0017-3>
- Klinkhammer, N.* (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildung- und Betreuungspolitik. – Marburg.
- Kuhn, M./Mai, M.* (2016): Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich – Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In: *Geier, T./Zaborowski, K. U.* (Hrsg.): Migration – Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung. – Wiesbaden, S. 115-132. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-03809-0_7)
- Machold, C.* (2015): Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- OECD* (2001): Starting strong. Early childhood education and care. – Paris.

# **‚Geburtstag feiern in der Kita‘ als *doing collaboration* – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung**

*Stefanie Bischoff-Pabst*

## **Zusammenfassung**

In politischen und fachpraktischen Diskursen wird vielfach angenommen, dass sich eine intensive Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen (Kitas) positiv auf Entwicklungs- und Bildungsergebnisse von Kindern auswirkt, und damit zur Verringerung von Bildungsungleichheit beiträgt. Bislang gibt es in Deutschland allerdings wenige Studien dazu, wie Praxen des Zusammenarbeitens in den Einrichtungen situativ als *doing collaboration* hergestellt werden und welche Herausforderungen sich diesbezüglich für die Beteiligten mit Blick auf die (Re-)Produktion von Ungleichheit ergeben.

Aus einer praxis- und ungleichheitstheoretischen Perspektive wird anhand eines ethnographischen Fallbeispiels (Geburtstag feiern in der Kita) analysiert, wie Zusammenarbeit im Alltag von Kitas prozessiert wird und wie sich in solchen Prozessen (Nicht-)Passungen zwischen elterlichen Handlungspraxen und der organisationalen Kultur der Kita konstituieren.

*Schlagwörter:* Kindertageseinrichtungen, Ungleichheit, Eltern, Zusammenarbeit, kulturelle Passung

*‘Celebrating birthdays in day care centers’ as doing collaboration – Analyses on (unequal) fits between family and day care center*

## **Abstract**

In political and professional practice discourses, it is often assumed that intensive collaboration between parents and educators in day care centers has a positive effect on the developmental and educational outcomes of children and thus also contributes to reducing educational inequalities. So far, however, there have been few studies in Germany on how parent-educator-collaboration is produced in the everyday life of day care centers and what challenges arise for those involved with regard to the (re-)production of inequality.

Using an ethnographic case study (celebrating a birthday in a day care center), this article analyzes from a practical and inequality-theoretical perspective how collaboration between families and educators is processed situatively as *doing collaboration* and how sociocultural (mis-)matches between parental practices and the organizational culture of the day care center are constituted in such processes.

*Keywords:* day care centers, inequality, parents, collaboration, sociocultural match

## 1 Einleitung

Eine frühe und gezielte ‚Investition‘ in die Bildung und Förderung von Kindern gilt europaweit als wichtige politische Stellschraube, um Ungleichheiten abzubauen (u.a. *Ifland* 2017; *Klinkhammer* 2014). Damit gerät auch die Ausgestaltung des Verhältnisses von Bildung, Betreuung und Erziehung in der Familie auf der einen Seite und in öffentlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen wie der Kindertageseinrichtung (Kita) auf der anderen Seite in den Fokus. Unter anderem wird eine intensivierete Zusammenarbeit von Kitas und Familien gefordert, z.B. indem Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und frühpädagogische Fachkräfte gemeinsame Ziele verfolgen oder in einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ein ähnliches Erziehungsverhalten zeigen sollen (*OECD/DJI* 2013, S. 275; *HSM/HKM* 2015, S. 108). Eine intensive Zusammenarbeit wird – für die kindliche Entwicklung und die Reduktion von Ungleichheit (z.B. mit Blick auf den Schulstart) – vornehmlich positiv konnotiert.<sup>1</sup>

Dem gegenüber sind in den letzten Jahren einige v.a. qualitative Studien entstanden, die der Annahme entgegenstehen, dass eine intensivierete Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften per se Ungleichheiten reduziert. Bislang beleuchten allerdings nur wenige Arbeiten die konkreten Praxen des Zusammenarbeitens und wechselseitigen Bezugnahmen von Familien und Kitas (*Betz* u.a. 2019a), die sich im Alltag von Kindertageseinrichtungen vollziehen und inwiefern diese Ungleichheitsrelevanz entfalten. An diesem Erkenntnisinteresse setzt der vorliegende Beitrag an.

Zunächst wird der Forschungsstand zu Verhältnisbestimmungen zwischen Familie und Kita mit Blick auf Ungleichheits- und Machtverhältnisse umrissen (Kap. 2). Darauf folgt die theoretische Skizze zweier praxisanalytischer Konzepte (*doing collaboration* und *kulturelle Passung*), mit deren Hilfe *Praxen des Zusammenarbeitens im Kontext gesellschaftlicher Ungleichsverhältnisse* aus einer empirischen, relationalen und praxeologischen Perspektive beleuchtet werden (Kap. 3). Erste Analysen aus dem laufenden ethnographischen Forschungsprojekt PARTNER (Kap. 4) stellen den empirischen Teil des Beitrags dar. Die Anwendung der praxisanalytischen Konzepte – als Heuristiken zur Analyse des Fallbeispiels ‚Geburtstag feiern in der Kita‘ – stehen im Fokus (Kap. 5 und 6). Zuletzt wird diskutiert, inwiefern sich an die Befunde anschließend weitere Perspektiven für eine ungleichheitsinteressierte Erforschung des Verhältnisses zwischen Familie und Kita ergeben (Kap. 7).

## 2 Verhältnisbestimmungen zwischen Familie und Kita mit Blick auf Ungleichheits- und Machtverhältnisse

Es gibt inzwischen einige vor allem qualitative (inter-)nationale Studienbefunde, die die u.a. politisch vertretene Annahme herausfordern, dass eine intensivierete Zusammenarbeit zwischen Familien und Kitas grundsätzlich dazu beiträgt, Kinder zu fördern oder (Bildungs-)Ungleichheiten abzubauen.

Ein erster Schwerpunkt liegt auf der Untersuchung von (Macht-)Verhältnisbestimmungen zwischen Eltern und Fachkräften. So stellt sich etwa die Frage, inwiefern Fachkräfte und Eltern in der Kita ‚gleichberechtigte Partner‘ sein können wie z.B. im Programm der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gefordert (*Betz* u.a. 2017). *Cloos*,

Gerstenberg und Krähnert (2018) zeigen anhand der Untersuchung von Teamgesprächen in Kitas, wie Fachkräfte widersprüchliche Anforderungen an die Zusammenarbeit mit Eltern (z.B. Eltern zeitgleich als Experten und Laien zu positionieren) kollektiv bearbeiten. Symmetrische Positionierungen ‚auf Augenhöhe‘ sind dabei nur eine von vielen Möglichkeiten, wie sich Fachkräfte zu Eltern ins Verhältnis setzen (ebd., S. 71; zur Zusammenarbeit als paradoxes Unterfangen in dänischen Kitas siehe auch Røn Larsen (2017)).

Betrachtet man Eltern-Fachkraft-Gespräche in Kitas, so sind diese vielfach durch ein Ringen um Deutungshoheiten geprägt, bei dem sich Eltern tendenziell unter- bzw. einordnen (z.B. Karila 2006; Kesselhut 2015).

Praxistheoretisch fundiert und aus ethnografischer Perspektive arbeiten Kuhn, Machold und Schulz (2018) heraus, wie von Einrichtungsseite verwendete Instrumente der Bildungsdokumentation Eltern-Fachkraft-Gespräche in Kitas präformieren. Der Einsatz führt im praktischen Vollzug des Gespräches zu einem verengten Fokus auf die entwicklungsbezogenen Kompetenzen des Kindes. So wird das Kind als pädagogisierbarer Gegenstand hervorgebracht (ebd., S. 19), an dem Eltern und Fachkräfte der Logik des Gesprächsverlaufs folgend „zusammen arbeiten“ (ebd.) können/sollen.

Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf den ungleichen Passungsverhältnissen zwischen den Handlungspraxen sozial unterschiedlich situierter Familien und Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. In der Schul- und Familienforschung liegen bereits mehrere z.T. international bekannte Studien vor, die zeigen, dass Eltern (und Kinder) aus heterogenen sozialen Milieus variierende (implizite) Strategien verfolgen, um mit und in Schulen zu interagieren und es so zu Passungsproblemen und Abwertungen spezifischer elterlicher Bildungs- und Erziehungspraktiken kommt (u.a. Bendixsen/Danielsen 2020; Kramer 2017; Lareau 2011). Auch mit Blick auf Kitas lassen sich heterogene Perspektiven auf Bildung und Förderung entlang der sozialen oder ethnischen Herkunft von Eltern nachzeichnen sowie unterschiedlich erlebte Herausforderungen im Umgang mit Fachkräften (Petrie/Holloway 2006; van Laere/van Houtte/Vandenbroeck 2018), die auf ungleiche Passungen hindeuten (Betz u.a. 2019b). Eltern mit vergleichsweise geringeren sprachlichen, ökonomischen, zeitlichen und/oder kulturellen Ressourcen positionieren sich weniger selbstbewusst im Umgang mit der Kita, z.B. indem sie ihre Anliegen nicht in gleicher Weise an die Fachkräfte herantragen (Bischoff-Pabst 2020; Eunicke 2020).

Die skizzierten Befunde verdeutlichen zum einen, dass Eltern und Fachkräfte in den alltäglichen Praktiken in der Kita vielfältig zueinander ins Verhältnis gesetzt werden und dass dies – gerade mit Blick auf asymmetrische Beziehungs- und Machtverhältnisse – bislang eher punktuell in einzelnen Settings (z.B. in Eltern-Fachkraft-Gesprächen) und mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erforscht ist. An solche Perspektiven anschließend wird im Folgenden das alltägliche Zusammenarbeiten als Praxis in den Blick genommen. Zum anderen wird anschließend an Studien zu ungleichen Passungsverhältnissen zwischen Kita bzw. Schule und sozial unterschiedlich situierter Familien darüber hinaus beleuchtet, wie und wo sich in Prozessen des Zusammenarbeitens (Nicht-)Passungen konstituieren.

### 3 Theoretische und methodologische Überlegungen

Zur Untersuchung von konkreten Praxen des Zusammenarbeitens innerhalb spezifisch organisierter Räume (hier: der Kita), wechselseitiger Bezugnahmen der Beteiligten und der Frage wie hier gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden, wird im Beitrag eine praxistheoretische Perspektive eingenommen. Dies bedeutet, dass soziale Phänomene wie Organisationen, Macht oder Erziehung „als Konstellationen oder Aspekte von Praktiken oder als in diesen begründet verstanden werden sollen“ (Schatzki 2016, S. 3).

Aus methodologischer Perspektive wird (gesellschaftliche) Wirklichkeit als Sache des praktischen Tuns konzipiert (Hörning/Reuter 2004, S. 10). Im Fokus steht, wie Dinge (in Kontexten) *getan* werden – etwa die Art und Weise, wie Eltern sich beim Bringen des Kindes in einer Kita bewegen oder wie Teamsitzungen ‚funktionieren‘. Dies bezeichnen Hörning und Reuter als *doing culture* (ebd.), das Praktizieren von Kultur, wodurch auch Macht und soziale Ungleichheit repräsentiert und verwirklicht werden (ebd., S. 11). Mit diesem Ansatz wird methodologisch an ethnographisch und praxeologisch ausgerichtete Forschungsprojekte in der Kita angeschlossen, die in den letzten Jahren vermehrt im deutschsprachigen Raum entstanden sind (z.B. Bollig/Honig/Nienhaus 2016; Kuhn/Machold/Schulz 2018; zum *doing school* in der Kita s. Krompák/Bender 2019).

Um den spezifischen Forschungsgegenstand – die Herstellung von Zusammenarbeit im Kontext gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse – zu erfassen, kommen zwei theoretische Konzepte zum Einsatz, die im empirischen Teil ‚erprobt‘ werden. Diese Konzepte, *doing collaboration* (Kap. 3.1) und *kulturelle Passung* (Kap. 3.2), liegen auf der Ebene heuristischer sensibilisierender Konzepte (Blumer 1954, S. 7). Sie sind nicht abschließend oder festschreibend, sondern haben die Funktion, den Blick im Forschungsprozess selbst zu schärfen.

#### 3.1 Doing Collaboration

Das Konzept des *doing collaboration* ist unter Mitarbeit der Autorin im Forschungsprojekt PARTNER entwickelt worden. Es ist aus dem Interesse hervorgegangen, Zusammenarbeit in Kitas aus praxisanalytischer Perspektive als etwas zu fassen, das im Alltag *prozessiert* wird, sich aktualisiert und in sowie durch Praktiken situativ reproduziert. Das Konzept dient dazu zu beobachten, wie *über* Prozesse der wechselseitigen Bezugnahme zwischen den Beteiligten (z.B. Eltern und Fachkräften) Praktiken als gemeinsames Tun im Modus der Zusammenarbeit hervorgebracht werden (Betz u.a. 2019a).

Um beobachten zu können, wie Zusammenarbeit vor Ort *gemacht* wird, konzentrieren sich die Forscherinnen im Feld nicht nur auf aus der Forschung bereits bekannte Formen des Kontakts zwischen Eltern und Fachkräften wie z.B. einzelfallbezogene (z.B. Tür-und-Angel-Gespräche) und kollektive Kontaktformen (z.B. Feste, Elternabende) (Betz u.a. 2019b, S. 150). Vielmehr gilt es zu entdecken, *wie, durch wen oder was und in welchen Situationen eine gegenseitige Bezugnahme von Fachkräften und Eltern hergestellt wird, die von den teilnehmenden Akteuren implizit und/oder explizit als Zusammenarbeit gedeutet wird*. Zusammenarbeit wird dafür vorläufig als Praktikenkomplex verstanden, bei dem von den jeweiligen Mitgliedern der Einrichtung (z.B. Fachkräfte) und/oder Familie (z.B. Mütter/Väter) Arbeit<sup>2</sup> in Bezug auf die jeweils anderen vollzogen wird. Dies umfasst sowohl Tätigkeiten, die zwischen Fachkräften und Familienmitgliedern vollzogen werden,

als auch alleine oder mit Akteuren der eigenen Bezugsgruppe in Bezug auf die jeweils anderen (z.B. Vorbereitung Elternabend). Berücksichtigt werden dabei auch Infrastrukturen, Objekte und andere Materialitäten (Schatzki 2002) wie etwa die jeweiligen räumlichen und zeitlichen Arrangements der gegenseitigen Bezugnahme (Infotafeln, Broschüren usw.) (Betz u.a. 2019a, S. 14f.).

Erste Dimensionen von *doing collaboration* konnten aus bereits existierenden Studien (u.a. Bauer 2011; Betz u.a. 2019b; Bollig/Honig/Nienhaus 2016) sowie aus ersten Feldbeobachtungen im Projekt PARTNER heraus beschrieben werden (Betz u.a. 2019a, S. 15). Zusammenarbeit lässt sich etwa als *explizite und implizite Koordination von Handlungen* fassen, was sprachliche und auch körperliche Praktiken der Synchronisierung einschließt. Ebenso werden permanent *Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Arbeitsaufträge ausgehandelt* (z.B. für die Sorge um das Kind), die es darzustellen, anzupassen, zu legitimieren und zu verwerfen gilt. Es wird davon ausgegangen, dass solche Handlungskoordinationen und Aushandlungen für vielfältige Praktiken des *doing collaboration* konstitutiv sind. In diesen Praktiken kommen Spannungsmomente zur Aufführung, die auch aus macht- und ungleichheitstheoretischer Perspektive interessant sind<sup>3</sup> (ebd., S. 15ff.).

### 3.2 Kulturelle Passung

Das Konzept der kulturellen Passung geht auf ungleichheits- und kulturtheoretisch fundierte Arbeiten von Bourdieu (z.B. 1987) zurück und wurde in der deutschen Schulforschung v.a. durch Kramer (u.a. 2017) zur Untersuchung der Passung von Schulkulturen (z.B. schulische Verhaltensnormen) zu verschiedenen Habitus von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer Herkunft nutzbar gemacht. Grundlegend ist die Annahme, dass innerhalb einer Gesellschaft heterogene soziale Milieus existieren, in denen auf der Basis ungleich verteilter ökonomischer, kultureller und sozialer Kapitalressourcen unterschiedliche Habitus, d.h. Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata ausgebildet werden. Diese Schemata kennzeichnen sich durch heterogene Passungskonstellationen zum Bildungssystem bzw. seinen Bildungseinrichtungen. Die Bourdieu'sche These ist, dass die kulturellen Gewohnheiten und Wahrnehmungsweisen unterschiedlicher sozialer Milieus in den Einrichtungen ungleiche Wertschätzung erfahren (Kramer 2017, S. 188); Die spezifischen Anforderungs- und Anerkennungslogiken (ebd., S. 193) und die jeweiligen symbolischen Ordnungen in Schulen privilegieren Kinder (und Eltern) aus kapitalstarken Milieus, z.B. aufgrund passender, im familialen Rahmen erworbener Strategien zur Aneignung schulbezogener Bildung. In dieser Logik sind (Bildungs-)Ungleichheiten als Passungsprobleme im Verhältnis von Familie, sozialem Milieu sowie individueller Erfahrungsaufschichtung einerseits und Bildungseinrichtungen andererseits verortet (Kramer/Helsper 2010, S. 120).

An diese Betrachtungsweise anschließend können auch Kitas als Orte mit spezifischen Rahmenbedingungen sowie Anforderungs- und Anerkennungslogiken aufgefasst werden, die wiederum nicht unabhängig von gesellschaftlichen Kontexten sind. Im Fokus stehen Passungen zwischen Ausformungen der organisationalen Kultur der (einzelnen) Kita, verstanden als Sinnsystem und Wissensordnung, „die organisationale Praktiken arrangiert und reguliert, wobei sie zugleich in die Praktiken eingelagert und durch diese hervorgebracht ist“ (Elven/Weber 2012, S. 39), und den Habitus sozial unterschiedlich situierter Familien. Dieser kann sich u.a. in (milieuspezifisch) variierenden Erziehungsstilen oder Kommunikationsstrategien zeigen.

Im Kontext von *doing collaboration* in der Kita wird im vorliegenden Beitrag analysiert, wie Passungen zwischen Eltern und Fachkräften im Kita-Alltag hergestellt werden bzw. an welchen Stellen und in welchen Konstellationen Spannungen auftreten.

## 4 PARTNER-Studie

Die empirischen Analysen sind im BMBF-Verbundprojekt PARTNER „Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Johannes Gutenberg-Universität Mainz/Universität Trier; Laufzeit: 2019-2021)<sup>4</sup> entstanden. Im Projekt werden die konkreten Praxen der Zusammenarbeit als organisational vielfältige und multiperspektivische Gestaltungen des Verhältnisses zwischen Familien und Kitas fokussiert und wie in diesen gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse wirksam werden. Untersucht wird dies in vier Kitas in öffentlicher Trägerschaft im Rhein-Main-Gebiet sowie im Großraum Trier. Der Sozialraum der Kitas ist in zwei Fällen ländlich geprägt, in zwei Fällen (groß-)städtisch. Eine der Einrichtungen in städtischer Umgebung (Kita A)<sup>5</sup>, aus der im Folgenden Beobachtungen vorgestellt werden, befindet sich in einem sozial marginalisierten Stadtteil. Innerhalb eines Jahres nehmen die Forschenden in mehreren Feldphasen am Alltag in den Kitas teil (insb. Hol- und Bringsituationen, Feste, Teamsitzungen, Eltern-Fachkraft-Gespräche). Flankierend werden ethnographische Gespräche und Interviews mit den Leitungen, Fachkräften und Eltern geführt.

Das methodische Vorgehen im Projekt ist ethnographisch ausgerichtet (*Breidenstein* u.a. 2015; *Emerson/Fretz/Shaw* 1995). Es werden Feldnotizen und dichte Beschreibungen angefertigt sowie Felddokumente gesammelt und ausgewertet. Leitend für die Analysen sind die Grundprinzipien der *Grounded Theory Methodology* (*Breuer/Muckel/Dieris* 2019). Im Folgenden wird die Entwicklung und Nutzung der vorgestellten sensibilisierenden Konzepte (*doing collaboration; kulturelle Passung*) am Beispiel der Analyse des Arrangements ‚Geburtstagsfeier in der Kita‘ näher beleuchtet.

## 5 Empirie

Auf der Suche danach, wie *doing collaboration* im Kitaalltag prozessiert wird, kristallisierte sich während der Feldforschung ein interessantes Arrangement<sup>6</sup> heraus: die Ausgestaltung von Geburtstagsfeiern der die Einrichtungen besuchenden Kinder. Diese Ausgestaltung wirkt einerseits höchst ritualisiert, d.h. es gibt sie wiederkehrend und in ähnlicher Form in allen an der Studie teilnehmenden Kitas. Andererseits ist im Alltag ein erhöhter Abstimmungsbedarf zwischen der Einrichtungsseite und den Familien zu beobachten. Anders als etwa bei Eltern-Fachkraft-Gesprächen, die zu einem bestimmten Termin verabredet werden, handelt es sich meist um situative, relativ spontane Kontaktsituationen zwischen ‚Tür- und Angel‘, in denen die Beteiligten sich koordinieren (müssen), um die Feier zu gestalten. In der Beobachtung solcher Situationen wird deutlich, dass häufig sowohl in der Familie als auch in der Kita Aushandlungen zwischen Eltern und Kindern bzw. Fachkräften und Kindern stattfinden, die wiederum in Koordinations- und Aushandlungsprozesse zwischen den Erwachsenen vor Ort einfließen<sup>7</sup>.

Von diesem ersten Interesse ausgehend fokussiert die folgende Analyse in vier empirischen Teilen, wie Eltern und Fachkräfte Zusammenarbeit im Arrangement Geburtstagsfeier herstellen und inwiefern hier Momente kultureller (Nicht-)Passung aufscheinen.

## 5.1 Das Arrangement ‚Geburtstagsfeier in der Kita‘ in den teilnehmenden Einrichtungen

Um einen Überblick über die relevanten Praktiken und symbolischen Ordnungen im Arrangement ‚Geburtstagsfeier‘ zu gewinnen, wurden zunächst die angefertigten Protokolle gesichtet. Als zentrale Elemente kristallisierten sich in den vier Kitas heraus:

- (1) Die Vorbereitung der Feier, z.B. durch einen sichtbaren Geburtstagskalender in den Gruppenräumen der Einrichtung, in Form von Absprachen zwischen verschiedenen Akteuren (Kindern, Eltern, Fachkräften) oder in Form des Bastelns einer Krone für das entsprechende Kind,
- (2) die Objekte der Feier (z.B. das essbare Objekt für die Feier und die Krone für das Geburtstagskind),
- (3) der Vollzug der Feier bzw. die Zeremonie im Rahmen einer Kindergruppe (die fotografisch dokumentiert wird) und zuletzt
- (4) die sich im Arrangement vollziehenden Bezugnahmen auf das zu Hause/die Familien der Kinder.

Die folgenden empirischen Beispiele beziehen sich auf die Vorbereitung der Feier durch die Übergabe eines Kuchens und weiterer Objekte. Der Kuchen – meist das zentrale essbare Objekt – ist in verschiedenste Praktiken im Arrangement eingebunden und nimmt für das *doing collaboration* zwischen Eltern und Fachkräften im Kontext der Feier eine Schlüsselstellung ein<sup>8</sup>. Er wird in aller Regel von zu Hause mitgebracht. Mit der Anfertigung sind bestimmte Anforderungen von Seiten der Einrichtung verbunden, z.B. soll er groß genug sein, dass alle Kinder ein Stück abbekommen. In Kita A soll er zudem keine Sahne enthalten.<sup>9</sup> Der Kuchen ist als zentrales Objekt in Übernahme- und Rückgabepraktiken zwischen Familie und Kita eingebunden, er muss z.B. von Eltern/Familienangehörigen in die Kita gebracht werden. Die Eltern übergeben den Kuchen am Morgen der Feier in der Einrichtung, sie sind während der Feier nicht anwesend. Die Übergabe erscheint wenig formalisiert und muss nicht selten spontan organisiert werden, etwa indem ad hoc ein Abstellplatz gefunden werden muss. Dies erfordert in allen Kitas Handlungskoordination von Seiten der Eltern und der Fachkräfte.

## 5.2 Herstellung von Zusammenarbeit bei der Kuchenübergabe

Im Folgenden wird fokussiert wie Zusammenarbeit, am Beispiel einer Übergabesituation des Kuchens, prozessiert wird. Die Szene ereignete sich in Kita A während der Hol- und Bringzeit im Flur.

In der Szene bemerkt die Ethnographin zunächst Frau D., die Mutter von *Yaro*, mit dessen circa 12- bis 13-jährigen Bruder im Flur der Kita, die dort auf etwas zu warten scheinen. Die beiden sind der Ethnografin vom vergangenen Sommerfest bekannt, an dem das Forschungsprojekt den Eltern vorgestellt wurde. Der ältere Bruder hat dort für Frau

D. übersetzt. Während Frau D. sich auf das Bänkchen an *Yaros* Kleiderhaken im Flur gesetzt hat, spricht der Bruder erst die Ethnografin und daraufhin die Fachkraft *Paula* an, und fragt wo sich Fachkraft *Karla* befindet. Er erhält die Information, dass *Karla* in einer Besprechung sei, die aber gleich zu Ende sei.

Protokollauschnitt 1: Beobachtung

*Nach einer Weile kommt Karla aus dem Büro, sie wird sogleich von der Mutter und ihren Söhnen entdeckt und begrüßt. Yaro ist nun auch dabei, er ist wohl aus der Gruppe in den Flur gekommen. Sie stehen alle vor der offenen Gruppentür im Flur und unterhalten sich. Ich kann es von meinem Platz aus nicht verstehen und gehe daher zu ihnen hinüber. Karla verschwindet kurz nach drinnen und kommt mit einer Krone aus rotem Tonpapier in der Hand zurück. Sie setzt sie Yaro auf den Kopf. Alle scheinen freudig erregt und ich frage, ob Yaro Geburtstag hat. Dies wird bejaht und Karla sagt zu Yaro: „Nun bist Du fünf Jahre.“*

In der Szene – vom anfänglichen Suchen und Warten bis hin zur ‚Krönung‘ von *Yaro* – werden Prozesse der impliziten und expliziten Abstimmung sowie Synchronisierung im Sinne einer Reihe von Handlungskordinierungen zwischen den Beteiligten – *Karla*, Frau D. und den Söhnen – sichtbar.

*Suchen und Warten* stellen im zeitlichen Verlauf erste zentrale Praktiken dar, um mit den Fachkräften in der Kita in Kontakt zu kommen. Der ältere Sohn ermöglicht durch das Fragen und die Übermittlung der Antworten an Frau D., die die in der Kita übliche Verkehrssprache Deutsch selbst nicht nutzen kann oder möchte, den Austausch. Seine Nachfragen zeigen, dass die Fachkraft *Karla* gezielt gesucht wird. Die Abstimmung zwischen Frau D. und dem älteren Sohn sowie die Tatsache, dass er die direkte Ansprache übernimmt, wirken auf die Ethnografin selbstverständlich, eingespielt und routiniert.

Mit der Ankunft der Fachkraft *Karla* treten die Beteiligten sowohl sprachlich als auch körperlich in direkten Kontakt, wobei sich das Geschehen räumlich (vor den Flurbereich der Gruppentür) verlagert. Frau D. inszeniert sich nun vergleichsweise stärker als aktive Gesprächsteilnehmerin, was sich v.a. an der Konstellation der Körper von *Karla*, Frau D. und ihrem älteren Sohn zeigt: Während Frau D. sich zuvor abseits positionierte, stehen nun alle drei Beteiligten in einem Dreieck mit etwa gleichen Abständen, die Gesichter einander zugewandt. Die körperliche, gestische und mimische *Ausrichtung zu- und aufeinander* zeigen einen Synchronisierungsprozess an.

Der jüngere Sohn *Yaro* – der sich im Verlauf ebenfalls wie selbstverständlich in die Mitte dieses Dreiecks bewegt – bekommt von *Karla* eine Krone auf den Kopf gesetzt. Die körperlichen Praktiken mit der Platzierung von *Yaro* in der Dreiecksmittle zeigen an, dass er der Anlass des Austausches ist. Bevor sich das Dreieck räumlich wieder auflöst bzw. verlagert, bekommt *Yaro* von *Karla* – quasi als abschließenden Akt im Beisein von Mutter und Bruder – eine gebastelte Krone auf den Kopf gesetzt. Dies wirkt, unterstützt durch den Ausspruch: „Nun bist Du fünf Jahre“, offiziell und feierlich. Die Körper mit der Konzentration auf *Yaro* in der Mitte wirken währenddessen wie eine Einheit. Der Anlass von Mutter (und älterem Sohn) – die Gestaltung der Geburtstagsfeier für *Yaro* – wird durch den *körperlichen Vollzug der Krönung* zum gemeinsamen Anlass der Beteiligten. Dies wird für alle sichtbar zur Aufführung gebracht, was als *doing collaboration* bzw. Modus der Zusammenarbeit gelesen werden kann.

### 5.3 Der Kuchen als Passungsgarant und Inszenierungsobjekt

Im Folgenden wird die Zurschaustellung des von den Familienmitgliedern mitgebrachten Kuchens als ein *zentrales* Objekt für das *doing collaboration* im Kontext des Geburtstagsfeierns herausgearbeitet.

Im weiteren Verlauf der Szene verlagert sich das Geschehen zunächst an *Yaros* Haken im Flur und dann in die Küche der Einrichtung.

Protokollausschnitt 2: Beobachtung

*Frau D. sagt etwas in Sprache E und der ältere Bruder übersetzt, dass sie etwas mitgebracht haben zum Feiern. Er, Frau D. und Karla gehen ein paar Schritte zu Yaros Haken hinüber, ich folge ihnen. Hier stehen zwei Tüten auf der Bank. Karla sagt, sie würden das nun in die Küche bringen und bittet die beiden, ihr zu folgen. Ich folge auch. In der Küche werden die beiden Tüten auf dem Tisch ausgepackt. In einer Tüte ist ein Kuchen. Ich bin sehr beeindruckt davon: Er hat eine dicke weiße Glasur und ist mit kleinen hell- und dunkelblauen Blüten aus Zucker glasiert. Außerdem ist er mit zwei kleinen roten Schleifen verziert, die mir ebenfalls essbar erscheinen. Die Mutter spricht Sprache E, der Sohn übersetzt. Beide deuten ein paar Mal auf eine Stelle des Kuchens, an der die Glasur ein bisschen eingerissen ist. Karla sagt, dass dies nicht schlimm sei. Außerdem sagt der Bruder, dass Karla vorsichtig schneiden müsse, da in der Mitte ein Glas in den Kuchen eingebacken sei. Aus der anderen Tüte packt der Junge nun eine große Anzahl Trinkpäckchen mit Orangen- und Apfelschmack aus, sowie eine Tüte mit Schokoladenbonbons und eine noch verpackte Wunderkerze in Form der Zahl fünf. Alles liegt nun gut sichtbar auf dem Tisch. [...] Der Sohn sagt, nachdem seine Mutter zuvor etwas in Sprache E gesagt hat: „Wenn etwas fehlt, sagen Sie uns Bescheid. Wir bringen das noch!“. Karla antwortet daraufhin, dass das nicht nötig sei, es sei genug. [...].*

Die Aufmerksamkeit richtet sich in der Szene nun auf die mitgebrachten Artefakte, die sich noch an der Garderobe befinden, verborgen in zwei Tüten. *Karla*, *Frau D.* und der große Bruder bewegen sich gemeinsam dorthin, weiterhin körperlich und gestisch aufeinander bezogen. Auf Initiative der Fachkraft *Karla* hin verlagert sich das Geschehen nun in die Küche. Hier werden die Artefakte entpackt und begutachtet. Die körperliche Konstellation (ähnliche Abstände zwischen den Körpern der Beteiligten) bleibt dabei bestehen. Statt *Yaro* ist nun der Kuchen das Objekt der geteilten Aufmerksamkeit. Er fungiert als zentraler gemeinsamer Bezugspunkt zwischen Familie und Einrichtung als zwei disparten, sich jedoch auch überschneidenden sozialen Welten (*Star/Griesemer* 2017/1989, S. 82) und ermöglicht die Verständigung der Beteiligten in dieser spezifischen Situation. Vermittelt über den älteren Sohn gibt *Frau D.* Hinweise zum Kuchen, womit sie sich als zuständig und verantwortlich konstruiert. Die gemeinsame, durch *Frau D.* und dem älteren Sohn gestisch provozierte gründliche Begutachtung der kleinen ‚Schönheitsfehler‘ des Kuchens (Riss im Zuckerguss), konstituiert sich als eine Praktik, in der einerseits die Angemessenheit des Kuchens sichergestellt wird und der Kuchen andererseits Anerkennung (durch die Fachkraft) erfährt. *Karla* fügt sich hier ein, indem sie die Schönheitsfehler als unproblematisch klassifiziert („nicht schlimm“). Die dargebotene Ausstattung (zusätzlich Schokolade, Getränke und Wunderkerze) ist üppig, trotzdem weist der Sohn darauf hin, dass noch mehr gebracht werden könne. Die Szene ist geprägt durch das *gemeinsame Absichern*, dass alles ‚richtig‘ ist und für die Feier geeignet. Hierbei positionieren sich die Familienmitglieder als für das Gelingen der Feier verantwortliche und engagierte ‚Zulieferer‘, während die Fachkraft als ‚begutachtende Empfängerin‘ die *Angemessenheit der Gaben bestätigt*. Sowohl Mutter als auch Fachkraft inszenieren sich hier – in gegenseitiger, fast harmonisch wirkender Bezugnahme aufeinander – als bedeutsame Akteurinnen

des Arrangements mit unterschiedlichen Funktionen. Die Verantwortlichkeiten als ‚Zulieferer‘ und ‚Begutachterin‘ sind dabei klar verteilt.

Mit Blick auf (kulturelle) Passungsverhältnisse scheint in der Sequenz Einiges zu passen: Frau D. scheint die Anforderungs- und Anerkennungslogiken des Geburtstagsfeierns in der Kita A zu kennen: Typische, wiederkehrende Objekte sind der Kuchen selbst (ohne Sahne), die Kennzeichnung des Kuchens als Geburtstagskuchen durch Kerzen und die zusätzliche Gabe von Getränken. Dabei positioniert sie sich als Zulieferin und sichert ‚gekonnt‘ ab, dass ihr Beitrag in die Bedarfe der Kita ‚passt‘. Trotz fehlender gemeinsamer Verkehrssprache zwischen Fachkraft und Frau D. werden zudem routiniert wirkende Kommunikationsstrategien (über den Sohn) ‚eingesetzt‘.<sup>10</sup>

Die Eindringlichkeit dieser Szene als Beispiel für Praktiken des *doing collaboration*, die in die Routinen, Abläufe sowie ästhetischen Anforderungen der Ausgestaltung von Geburtstagsfeiern zu ‚passen‘ scheinen, wird v.a. im Kontrast zur folgenden Szene deutlich.

#### 5.4 (Nicht-)Passungsverhältnisse in der Zusammenarbeit: Die gescheiterte Kuchenübergabe

Die folgende Sequenz ist aus einem Interview mit der Einrichtungsleitung von Kita A entnommen. Die Leitung kommt auf die Geburtstagsfeier des Jungen Milan zu sprechen. Im Interviewkontext wird gerade von einem als angespannt erlebten Verhältnis zu einem Elternteil berichtet:

Protokollausschnitt 3: Interview Leitung

*Aber der URSPRUNG war [...] Milan [Kind] wollte UNBEDINGT einen Kuchen zu seinem Geburtstag haben. Ja, es wurde auch irgend... (Abbruch). Und das ist das Problem, dann wurde mit IRGENDJEMAND<sup>11</sup> wurde was ausgemacht. Und vor allen Dingen die Uhrzeit. Halb neun. Halb neun muss der Kuchen da sein. [...] Damit man alles fertig machen kann, so ne? Ich glaube er [Vater von Milan] kam um zehn. Er kam A um Zehn, der Morgenkreis war rum, äh, es war eine Torte, in der alles drin war was man nicht reinpacken darf, weil die Torte dann nicht genommen werden kann so ungefähr, ne? Und dann hat ihn IRGENDJEMAND total UNDIPLOMATISCH direkt an der Tür abgebürstet (lacht auf), sag ich jetzt mal. So wie er das empfunden hat. Das kann man bestimmt diplomatischer machen. [...] Und in meinen Augen war's auch berechtigt. Der fährt HIER weg, der bringt sein Kind hierher, ich weiß nicht, kurz nach acht oder so, fährt LOS, er holt jetzt die Torte, dann denkt die [Fachkraft] natürlich auch, hey, der ist gleich wieder DA, ne? Dann fährt der in die x-Straße irgendwo da hinten, da ist ein äh muslimischer Bäcker, warum auch immer er DA hinmuss, keine Ahnung, hat wahrscheinlich ein Schweinegeld dafür ausgegeben. Die war noch nicht fertig, dann musste er drauf warten bis die fertig ist und dann kommt er um zehn hierher und hier äh... (spricht leiser) „Tut mir leid. Es ist zu spät. Wir sind durch. Wir haben ihm jetzt was anderes gemacht.“ Ne? JA, dann hat der das Ding wieder mitgenommen und hat es entweder am selben Tag oder am nächsten Tag hat er's gebracht und hat's hier hingeschmissen so ungefähr, ne? So nach dem Motto was soll er jetzt zu Hause mit der Torte jetzt können wir sie hier (Schlag auf den Tisch) hier wegschmeißen so ungefähr, ne? DAS war so der- das einschneidende Thema [...].*

Die Interviewsequenz zeigt, an wie vielen Stellen das Zusammenarbeiten im Arrangement ‚Geburtstagsfeier‘ – im Gegensatz zur vorherigen Szene – situativ *scheitern* kann. Handlungskoordinationen und Synchronisierungsversuche zwischen Vater und Einrichtung („mit IRGENDJEMAND wurde was ausgemacht“) führen aus Sicht der Leitung nicht dazu, dass die Feier *gemeinsam* gestaltet werden kann. In der Schilderung werden mehrere

Passungsprobleme deutlich: Erstens die Nicht-Beachtung der organisationalen Anforderungen an die zeitliche Übergabe (Feier im Morgenkreis ab 9:00 Uhr) sowie zweitens die Gestaltung des Kuchens, der mit Sahne zubereitet wurde („Torte“). Es deutet sich an, dass das essbare Objekt als ‚zu viel‘ und wenig angemessen für den Anlass bewertet wird („hat wahrscheinlich ein Schweinegeld dafür ausgegeben“).

Die in Protokollauschnitt 2 (*Yaros Geburtstag*) skizzierten Praktiken, durch die das Handeln der Beteiligten situativ koordiniert und synchronisiert wird, (*Suchen und Warten, gemeinsames Krönen, gemeinsames Absichern der Angemessenheit des Kuchens, Angemessenheit bewerten*), werden – aus Einrichtungsperspektive – nicht durchlaufen. Die negativ konnotierte Beurteilung der Torte deutet an, dass der Absicherung der Angemessenheit aus Einrichtungssicht besondere Bedeutung zukommt.

Da es sich um eine Schilderung eines Ereignisses aus Sicht der Leitung handelt, kann vergleichsweise wenig über Passungsprobleme aus der Sicht des Vaters ausgesagt werden. Die Schilderung transportiert, dass die Art der Kommunikation vom Vater als unpassend erlebt wurde („an der Tür abgebürstet“). Zudem deutet sich Unverständnis und Ärger des Vaters darüber an, dass die Torte nicht ‚nachträglich‘ noch angenommen wurde.

Mit Blick auf Passungen fällt zudem auf, dass sich in der Erzählung der Leitung ein Fremdheitserleben gegenüber dem Handeln des Vaters ausdrückt („da ist ein muslimischer Bäcker, warum auch immer er DA hin muss“), das durch den Verweis auf die Religionszugehörigkeit des Bäckers ethnisch-kulturell codiert wird. Das Handeln des Vaters wird als zentraler Auslöser eines insgesamt angespannten Verhältnisses markiert, das zum Zeitpunkt des Interviews noch besteht und sich – so die Wahrnehmung der Leitung – sogar auf weitere Bereiche ausgedehnt hat.

## 6 Zusammenfassung

Die Analysen stellen einen ersten Schritt dar zu untersuchen, wie sich Zusammenarbeit in der Kita als Prozess konstituiert und wie sich darin (Nicht-)Passungsverhältnisse zeigen. Zusammenarbeit wird über Praktiken der Handlungskoordination und Synchronisierung (*Bsp. 1 und 2: Suchen und Warten, gemeinsames Krönen, gemeinsames Absichern der Angemessenheit des Kuchens, Angemessenheit bewerten*) zwischen Familienmitgliedern untereinander und mit Fachkräften hergestellt, die sich entlang spezifischer, für das Arrangement ‚Geburtstagsfeier‘ relevanter Objekte entfalten (Krone, Kuchen). Die *Passung* zeigt sich im konflikt- und irritationsfreien Verlauf der Kuchenübergabe. Frau D. und ihr älterer Sohn sichern aktiv ab, dass sie die organisationalen Anforderungen an das Geburtstagsfeiern erfüllen, während dies dem Vater von *Milan* – aus Einrichtungssicht – nicht gelingt (*Bsp. 3*).

Gemeinsam haben die Beispiele, dass sowohl Frau D. als auch *Milans* Vater ihre Positionierungen als Zulieferer fraglos ‚annehmen‘ bzw. selbst mit herstellen. Die Verantwortlichkeiten und die ‚Arbeit‘ scheinen klar verteilt, ohne dass dies explizit verhandelt werden müsste. Darüber hinaus wollen sie dies möglichst ‚gut‘ machen, was sich durch die aufwendige Gestaltung bzw. Besorgung der Kuchen/Torten ausdrückt. Die (selbstverständliche) Positionierung als Zulieferer (Familienmitglieder) und Begutachterin (Fachkraft) im Beispiel 2 sowie die Erzählung des Scheiterns im Beispiel 3 weisen auf ein deutliches Machtgefälle im *doing collaboration* zwischen Familien- und Einrichtungsmitgliedern hin.

## 7 Abschluss

Die empirischen Analysen stellen einen Zugang zur Untersuchung von konkreten Praxen des Zusammenarbeitens (*doing collaboration*) im Kitaalltag dar und zu der Frage, wie sich in diesem Kontext (ungleiche) Passungsverhältnisse gestalten.

Mit Blick auf die laufenden Analysen ermöglichen es die ersten Befunde, mit weiterführenden Fragen anzuschließen: Gibt es weitere wichtige (Inszenierungs-)Objekte, entlang derer sich Zusammenarbeit formiert und/oder Bewertungen elterlicher ‚Leistung‘ (im Bsp. als Zulieferer) vollzogen werden? Was bedeutet dies für das Zusammenarbeiten mit unterschiedlichen Familien? Welche Bedeutung kommen neben Eltern weiteren Familienmitgliedern in Prozessen des *doing collaboration* zu (zum Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern aus dem Bekanntenkreis s. auch Betz u.a. 2019b, S. 189)? Welche ähnlichen/weiteren (asymmetrischen) Verhältnisbestimmungen (Zulieferer-Begutachter) zeigen sich? Gibt es diesbezüglich Unterschiede z.B. mit Blick auf die soziale Situiertheit von Eltern?

Ziel ist es, ein komplexes Bild von Praktiken des *doing collaboration* in Kindertageseinrichtungen zu entwickeln und dabei auf Mechanismen der Ungleichheits(re)produktion scharfzustellen.

Hinsichtlich ungleicher Passungsverhältnisse zwischen der Kitakultur (Kita A) und den familialen Habitus der Beteiligten können entlang der empirischen Beispiele keine direkten Bezüge hergestellt werden. Festgehalten werden kann, dass Frau D. sich nicht in die monolinguale Sprachnorm von Kita A einfügt bzw. einfügen kann, und daher erhöhte Ressourcen mobilisiert (Begleitung durch den Sohn). Die Routine zwischen Mutter und Sohn lässt ein familiales Arrangement vermuten, das sich an dieser Herausforderung orientiert. Im Fall von Milans Vater zeigt sich in der Interviewsequenz mit der Einrichtungsleitung das Erleben kulturell codierter Fremdheit, indem die Religionszugehörigkeit des Bäckers – und damit auch des Vaters – aufgerufen wird. Es findet eine tendenziell negativ konnotierte Kategorisierung statt. Mit Blick auf die Ungleichheitsrelevanz solcher Kategorisierungen haben v. a. ethnografische Langzeitbeobachtungen im Feld das Potenzial zu analysieren, inwiefern solche Kategorien im Zeitverlauf wieder aufgenommen und so sozial relevant werden (Hirschauer 2014, S. 183).

## Anmerkungen

- 1 Zusammenfassend zum (inter-)nationalen Forschungsstand zu Zusammenarbeit und Elternbeteiligung (parental involvement) im Elementarbereich s. *Bischoff/Betz* 2018.
- 2 Arbeit wird hier im Sinne zweckmäßiger Tätigkeiten verstanden, wobei der Zweck nicht explizit sichtbar sein muss oder für die Beteiligten deckungsgleich sein muss.
- 3 Der Fokus liegt nicht nur auf Aushandlungssituationen, die sich *augenscheinlich* auf Bildungs- und Erziehungsprozesse von Kindern beziehen. Erste Beobachtungen weisen in die Richtung, dass solche Aushandlungen nur einen kleinen Bruchteil dessen darstellen, was in der Kita zwischen Eltern und Fachkräften verhandelt wird.
- 4 Das diesem Beitrag zugrundeliegende *Verbundprojekt PARTNER* geleitet von Prof. Dr. Tanja Betz (Johannes Gutenberg-Universität Mainz) und Prof. Dr. Sabine Bollig (Universität Trier) wird mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1812A gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

- 5 Einrichtungs- und Personennamen wurden pseudonymisiert. Die Interviewsequenz wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit sprachlich geglättet und den Rechtschreibregeln geschriebener Sprache angepasst, ohne inhaltliche Veränderungen vorzunehmen.
- 6 Als weitere interessante situative Situationen bzw. Arrangements zur Beobachtung von *doing collaboration* konnten in den laufenden Beobachtungen bislang bspw. auch spontane Aushandlungen zwischen Eltern und Fachkräften zum Gesundheitszustand von Kindern beobachtet werden. Da der vorliegende Beitrag v. a. auf das ‚Zusammenarbeit *machen*‘ fokussiert und wie dies untersucht werden kann, wird im Folgenden (nur) ein Arrangement (Geburtstagsfeier) im Detail beleuchtet.
- 7 Siehe z.B. der Interviewausschnitt im Beitrag: Das Kind möchte „unbedingt“ einen Kuchen.
- 8 In den Feldbeobachtungen wurde der Kuchen z.B. vom Geburtstagskind vor anderen Kita-Kindern und Fachkräften präsentiert. Er wurde aber auch Anlass, Eltern (in Abwesenheit) zu tadeln, indem er von Fachkräften als für seinen Zweck unpassend evaluiert wurde (zu wenig Kuchen für alle Kinder).
- 9 Diese Anforderungen erschließen sich der Feldforscherin nach und nach aus der beobachteten Praxis, z.B. bei Gesprächen zwischen Fachkräften oder sie werden der Forscherin von den Fachkräften mündlich berichtet. Sie sind insofern intransparent, als dass sie, nach Kenntnis der Forscherin, nirgends niedergeschrieben sind und – sofern dies überhaupt geschieht – mündlich und ad hoc mitgeteilt werden.
- 10 Aus pädagogisch-gesundheitlicher und ökologischer Perspektive wären der dicke Zuckerguss, die zusätzliche Schokolade sowie die einzeln verpackten Trinkpäckchen durchaus kritikwürdig. Dass die Gaben von der Fachkraft kritiklos angenommen werden, deutet möglicherweise ebenfalls eine Anpassungsleistung an die familiäre Gestaltungspraxis von Festen an.
- 11 Die Großschreibung zeigt die Wortbetonung an.

## Literaturverzeichnis

- Bauer, P.* (2011): Multiprofessionelle Kooperation in Teams und Netzwerken – Anforderungen an Soziale Arbeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 9, 4, S. 341-361.
- Bendixsen, S./Danielsen, H.* (2020): Great expectations: migrant parents and parent-school cooperation in Norway. *Comparative Education*, 56, 3, S. 349-364.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Bollig, S./Göbel, S./Kaak, N./Sichma, A.* (2019a): Parent-teacher partnerships – collaboration with families – parental participation: relationships between ECEC institutions and families from the perspective of inequality research. Konzeptpapier zum internationalen Workshop (Internes Dokument). – Mainz/Trier.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B.* (2019b): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). – Gütersloh.
- Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L. B./Zink, K.* (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbe-funde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. – Gütersloh.
- Bischoff-Pabst, S.* (2020): Selbstpositionierungen von Eltern in der ‚Zusammenarbeit‘ in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 40, 4, S. 263-279.
- Bischoff, S./Betz, T.* (2018): Zusammenarbeit aus der Sicht von Eltern und Fachkräften im Kontext übergreifender Ungleichheitsverhältnisse. In: *Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L.* (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. – Wiesbaden, S. 25-46.
- Blumer, H.* (1954): What is Wrong with Social Theory. *American Sociological Review*, 19, 1, S. 3-10.
- Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S.* (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder. – Belval.
- Bourdieu, P.* (1987). Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. – Frankfurt am Main.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B.* (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. überarbeitete Auflage. – Konstanz.

- Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B. (2019). Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis. 4. Auflage. – Wiesbaden.
- Cloos, P./Gerstenberg, F./Krähmert, I. (2018): Symmetrien und Asymmetrien. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. – Wiesbaden, S. 49-74.
- Elven, J./Weber, S. (2012): Organisation, Habitus und Reflexion kultureller Differenz. In: Göhlich, M./Weber, S. M./Öztürk, H./Engel, N. (Hrsg.): Organisation und kulturelle Differenz. Diversity, Interkulturelle Öffnung, Internationalisierung. – Wiesbaden, S. 37-47.
- Emerson, R. M./Fretz, R. I./Shaw, L. L. (1995): Writing ethnographic fieldnotes. Second Edition. – Chicago.
- Eunice, N. (2020): „Wir hören gerne die Meinung der Erzieherin, aber im Endeffekt ist es ja nicht ihre Entscheidung“ Elterliche Habitusstypen und ihr Verhältnis zu den Kindertageseinrichtungen ihrer Kinder. In: Betz, T./Bischoff-Pabst, S./de Moll, F. (Hrsg.): Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben. – Weinheim, S. 135-152.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (2015): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. – Wiesbaden.
- Hirschauer, S. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. Zeitschrift für Soziologie, 43, 3, S. 170-191.
- Hörning, K. H./Reuter, J. (2004): Doing Culture: Kultur als Praxis. In: Hörning, K. H./Reuter, J. (Hrsg.): Doing Culture: Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. – Bielefeld, S. 9-16.
- Ifland, A. M. (2017): Kindheitspolitik in Deutschland und Norwegen. Konstruktionen von Kindheit und Betreuung im Vergleich. – Weinheim.
- Karila, K. (2006): The significance of parents-teacher interaction in early childhood education. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 7, 1, S. 7-24.
- Kesselhut, K. (2015): Machtvolle Monologe. ‚Elterngespräche‘ als Herstellungsorte von Differenz. In: Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. – Weinheim.
- Klinkhammer, N. (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. – Marburg.
- Kramer, R.-T. (2017): „Habitus“ und „kulturelle Passung“ – Bourdieusche Perspektiven für die ungleichheitsbezogene Bildungsforschung. In: Rieger-Ladich, M./Grabau, C. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Pädagogische Lektüren. – Wiesbaden, S. 183-205.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H. H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. – Wiesbaden, S. 103-125.
- Krompák, E./Bender, U. (2019): Doing school – wie Schule im Kindergartenalltag konstruiert wird. In: Sieber-Egger, A./Unterweger, G./Jäger, M./Kuhn, M./Hangartner, J. (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. – Wiesbaden, S. 27-43.
- Kuhn, M./Machold, C./Schulz, M. (2018): Die Multifunktionalität von Bildungsdokumentationen. Zur Materialität von Elterngesprächen im elementarpädagogischen Feld. Zeitschrift für Grundschulforschung, 11, 1, S. 7-21.
- Lareau, A. (2011): Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life (2nd ed., with an update a decade later). – Berkeley.
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Deutsches Jugendinstitut (2013) (Hrsg.): Starting Strong III. Eine Qualitäts-Toolbox für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung. – Rüsselsheim.
- Petrie, J. T./Holloway, S. D. (2006): Mothers' representations of the role of parents and preschools in promoting children's development. Early Childhood Research and Practice, 8, 2. Online unter: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084949.pdf>, Stand: 11.07.2020.
- Røn Larsen, M. (2017): Collaboration between child care and parents: Dilemmas and contradictory conditions in the institutional arrangement of child care. In: Ringsmose, C./Kragh-Müller, G. (Hrsg.): Nordic social pedagogical approach to early years. S. 219-236. – Cham.

- Schatzki, T. R.* (2016): Praxistheorie als flache Ontologie. In: *Schäfer, H.* (Hrsg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. – Bielefeld, S. 29-44.
- Schatzki, T. R.* (2002). The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change. – State College.
- Star, S. L./Griesemer, J. R.* (2017/1989): Institutionelle Ökologie, ‚Übersetzungen‘ und Grenzobjekte. In: *Star, S. L.* (Hrsg.): Grenzobjekte und Medienforschung. – Bielefeld, S. 81-115.
- van Laere, K./van Houtte, M./Vandenbroeck, M.* (2018): Would it really matter? The democratic and caring deficit in ‘parental involvement’. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 2, S. 187-200.

# Von sozialer Exklusivität und „sozialem Sprengstoff“ – Perspektiven von Lehr- und Leitungskräften auf Differenz und Ungleichheit in der Ausbildung von Erzieher\_innen

*Melanie Kuhn, Sandra Landhäußer*

## **Zusammenfassung**

Angehende Erzieher\_innen sollen an Fachschulen für Sozialpädagogik für einen professionellen Umgang mit Differenz in ihrer späteren Berufspraxis ausgebildet werden. Diese Professionalisierung an Fachschulen findet aber auch in institutionellen Kontexten statt, die selbst von gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen geprägt sind. Gezeigt wird in einer kontrastierenden Analyse zweier Expert\_inneninterviews mit einer Lehr- und einer Leitungskraft von Fachschulen, dass die wahrgenommene soziale Positioniertheit der eigenen Schüler\_innen präformiert, wie die breiten curricularen Vorgaben zur differenzbezogenen Professionalisierung konkretisiert werden und welche inhaltlichen Schwerpunkte die Schulen setzen.

*Schlagwörter:* Erzieher\_innenausbildung, Fachschule für Sozialpädagogik, Differenz, Ungleichheit, Expert\_inneninterviews

*On social exclusivity and “social explosives” –  
Views about difference and inequality in early childhood teacher education*

## **Abstract**

At (non-academic) colleges of social pedagogy prospective early childhood teachers should be qualified for dealing competently with heterogeneity in the field of early childhood education. This professionalisation also takes place in institutional contexts of the colleges that are themselves characterised by social differences and inequalities. A contrasting analysis is provided on the base of two expert interviews with teaching and management staff working at colleges of social pedagogy. It is shown that the perceived social positioning of their own students has a far-reaching influence: firstly, on how the broad curricular guidelines for difference-related professionalisation are implemented and secondly on what contents the schools prioritise.

*Keywords:* early childhood teacher education, colleges of social pedagogy, difference, inequality, expert interview

## 1 Einleitung

An institutionelle frühkindliche Bildung knüpft sich die Erwartung, einen Beitrag zum Abbau von Bildungsungleichheiten zu leisten und damit auch auf lange Sicht gerechtere gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten zu schaffen. Gestiegen sind damit zugleich die Ansprüche an das pädagogische Handeln von Fachkräften, denen im (fach-)öffentlichen Diskurs weitreichende Kompetenzdefizite attestiert und die bisweilen diffamierend für eine noch unzureichende Gewährleistung von Chancengleichheit durch frühkindliche Bildung responsabilisiert werden (kritisch: *Thole 2008; Betz 2013*). Vor diesem Hintergrund ist es bemerkenswert, dass Studien dazu, wie angehende Erzieher\_innen in ihrer fachschulischen Erstausbildung in differenzbezogener Hinsicht professionalisiert werden, bislang kaum vorliegen. Während Dokumentenanalysen der Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik aufzeigen, inwiefern und auf welche Weisen Fragen von Differenz und Ungleichheit im fachschulischen Unterricht der Erzieher\_innenausbildung zum Thema werden *sollen* (*Eggers 2015; Haude/Volk 2015*), gibt es noch keine empirischen Erkenntnisse dazu, wie Fachschulen für Sozialpädagogik diese curricularen Vorgaben zu einer differenzbezogenen Professionalisierung ihrer Schüler\_innen auf Ebene der Einzelinstitution adaptieren und konkretisieren. Vor dem Hintergrund des „doppelten pädagogischen Bezugs“ sozialpädagogischer Ausbildungen (*Küls 2010, S. 96; Eggers 2015, S. 99*), bilden Fachschulen nicht nur für die pädagogische Arbeit mit den späteren Adressat\_innen der frühpädagogischen Praxis aus. Sie sind zugleich ein pädagogischer Lern- und Bildungsort für die Fachschüler\_innen selbst. Insofern findet die Professionalisierung angehender Erzieher\_innen für Fragen von Differenz und Ungleichheit immer auch in einem institutionellen fachschulischen Rahmen statt, der selbst wiederum nicht jenseits gesellschaftlicher Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse angesiedelt ist und in denen die fachschulischen Akteur\_innen, die Lehrkräfte wie die Schüler\_innen, je spezifisch platziert sind.

Ausgehend von der oben genannten Literatur, die auf den ‚doppelten pädagogischen Bezug‘ als Strukturmerkmal der fachschulischen Erzieher\_innenausbildung verweist, wendet der vorliegende Beitrag diese Annahme empirisch und stellt folgende Fragen: Fokussiert wird aus Sicht von Lehrkräften, *wie* angehende Erzieher\_innen für differenz- und ungleichheitssensibles Handeln in ihrer späteren Praxis professionalisiert werden, welche Rolle die wahrgenommene differenzbezogene Positioniertheit der Schüler\_innen für den Bildungsort Fachschule spielt und welche Bedeutung Lehrkräfte dieser für die eigene Unterrichtspraxis zuweisen. In einer kontrastierenden Analyse zweier Expert\_inneninterviews mit einer Lehr- und einer Leitungskraft von Fachschulen für Sozialpädagogik wird analysiert, *wie* beide Ebenen – die differenzbezogenen Professionalisierungsziele für die spätere Praxis und die wahrgenommenen Differenzverhältnisse innerhalb der eigenen Schüler\_innenschaft – im Zusammenhang stehen: Die von den Befragten wahrgenommene Positioniertheit der Fachschüler\_innen im sozialen Raum – als bildungsbürgerlich sozial privilegiert oder migrantisch marginalisiert – präformiert, welche Schwerpunkte die jeweilige Fachschule in der differenzbezogenen Ausbildung der angehenden Erzieher\_innen setzt (Kap. 3). Hierfür werden vorab die vorliegenden empirischen Erkenntnisse zur differenzbezogenen Professionalisierung an Fachschulen für Sozialpädagogik skizziert (Kap. 1) und die gegenstandstheoretischen und methodologischen Vorannahmen des Beitrags expliziert (Kap. 2). Abschließend rekapitulieren wir die Bedeutung der generier-

ten Erkenntnisse für eine weiterführende Professionalisierungsforschung an Fachschulen (Kap. 4).

## 2 Differenz und Ungleichheit in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher\_innen – ein Desiderat empirischer Forschung

Fragen von Differenz, Heterogenität und Ungleichheit im Bildungssystem stellen vor allem in der Schulpädagogik (*Trautmann/Wischer* 2019), mittlerweile aber auch in der frühkindlichen Bildung (*Gramelt* 2020; *Selzer/Ruppin* 2017) ein aktuell prominentes und programmatisch wie empirisch viel bearbeitetes Feld dar. Noch vergleichsweise wenig Relevanz scheint der Heterogenität unter Auszubildenden im Kontext der beruflichen Bildung zugeschrieben zu werden (vgl. *Gillen/Koschmann* 2013; *Buchmann* 2020). Gleichwohl sind auch dort Impulse hin zu einer verstärkten Betrachtung des Themas gesetzt (vgl. *Heinrichs/Reinke* 2019). Mit dieser vergleichsweise geringen Berücksichtigung differenz- und ungleichheitsbezogener Inhalte in der beruflichen Bildung insgesamt geht einher, dass auch zur differenzbezogenen Qualifizierung von Erzieher\_innen an Fachschulen bislang noch kaum Studien vorliegen (vgl. *Cloos* 2019, S. 57; *Friederich/Schelle* 2017).<sup>1</sup> Systematisieren lassen sich diese in Befragungen von Lehr- und Führungskräften von Fachschulen (1), in Dokumentenanalysen von Curricula (2) und von Lehrmaterialien der fachschulischen Ausbildung (3).

Ältere *Befragungen von Lehr- und Führungskräften an Fachschulen* weisen darauf hin, dass Fragen von Differenz und insbesondere von Inklusion nach Einschätzung von Führungskräften bislang insgesamt wenig in der Ausbildung von Erzieher\_innen berücksichtigt würden (*Deppe* 2011) und kommen zum Ergebnis, dass Lehrkräfte die Kompetenz ihrer Absolvent\_innen in Bezug auf inklusives Handeln als vergleichsweise gering bewerten (*Kleeberger/Stadler* 2011). Angesichts der substanziellen differenz- und insbesondere inklusionsbezogenen Curricularevision Anfang der 2010er Jahre wäre empirisch zu klären, inwiefern sich diese Einschätzungen zur Etablierung dieser Themen und zu den Kompetenzen der Absolvent\_innen mittlerweile gewandelt haben.

Über diese differenzbezogenen curricularen Entwicklungen geben *Dokumentenanalysen fachschulischer Lehrpläne* Auskunft: Eine historisierend angelegte Analyse kommt für die Vorgängerversionen der aktuellen Curricula noch zum Schluss, dass dort Konzepte von Diversität noch kaum systematisch und differenziert aufgegriffen werden (*Haude/Volk* 2015, S. 128). *Eggers* (2015, S. 98) konstatiert in ihrer Analyse des bundesweiten kompetenzorientierten Qualifikationsprofils sowie des länderübergreifenden Lehrplans (2012) für die fachschulische Erzieher\_innenausbildung, dass der curricularen Verankerung diversitäts- und inklusionsorientierter Perspektiven in die länderspezifischen Lehrpläne mittlerweile aber der Weg geebnet sei, was *König* u.a. (2018) in ihrer deskriptiven Analyse aktuell gültiger Curricula der fachschulischen Erzieher\_innenausbildung der Bundesländer bestätigen. Eine eigene dezidiert differenzbezogene Analyse der Curricula aller 16 Bundesländer (*Landhäußer/Kuhn* i.E.) hat bei einer nunmehr breiten Differenz- und Inklusionsorientierung der überwiegenden Mehrheit der Lehrpläne darüber hinaus erstens aufgezeigt, dass diese immer noch überwiegend von einem positivistischen Verständnis von Differenz geprägt sind. Zweitens kommt Differenz in erster Linie bezogen auf die späteren Adressat\_innen der Fachschüler\_innen, die Kinder, Jugendlichen und

Familien, in den Blick während die sozialen Positioniertheiten der Schüler\_innen kaum thematisiert werden und die Fachschulen so implizit als differenzfreie Institutionen erscheinen. Drittens problematisieren lediglich die Curricula von sieben Bundesländern explizit Armut und/oder soziale Ungleichheit als potenzielle Beeinträchtigung von Bildungs- und Lebenschancen der Adressat\_innen. In anderen Bundesländern wird 'soziale Herkunft' eher bezogen auf ihre didaktische Nutzbarmachung hin affirmiert, wenn sie etwa als Ressource für die Konzeption pädagogischer Angebote 'genutzt' werden soll. Zu vergleichbaren Befunden kommen *Prigge* u.a. (2019, S. 234) in ihrer armutsinteressierten Curriculaanalyse von 14 Lehrplänen. Sie konstatieren eine insgesamt nur marginale und darüber hinaus vage und wenig konkrete Thematisierung von Armut und sozialer Ungleichheit (ebd.)

Auf eine solche ungleichheitsbezogene Leerstelle weisen auch *Dokumentenanalysen von Lehrbüchern* für Fachschulen hin. Für Schulbücher in der Erzieher\_innenausbildung (*Thole/Milbradt/Simon* 2017) zeigt sich, was für Materialien in der allgemeinen Lehrer\_innenbildung (*Karakaşoğlu* u.a. 2017) ebenfalls gilt: Soziale Ungleichheitsverhältnisse werden dort selten systematisch berücksichtigt und insofern entkontextualisiert, als ihre gesellschaftstheoretischen und sozialstrukturellen Zusammenhänge kaum Berücksichtigung finden. So lässt sich mit Blick auf die Dokumentenanalysen von Curricula und Lehrmaterialien zusammenfassen, dass sich zwar eine mittlerweile deutlich gesteigerte Differenzorientierung der fachschulischen Erzieher\_innenausbildung zeigt, eine Thematisierung von Differenzen in ihrer Bedeutung für Diskriminierungsprozesse, Benachteiligungsstrukturen und Ungleichheitsverhältnisse aber nicht durchgängig gegeben ist.

Bei dieser insgesamt überschaubaren empirischen Befundlage lässt sich festhalten, dass erstens Analysen der konkreten Ausgestaltung der differenzbezogenen Professionalisierung – und damit auch der spezifischen Umsetzung aktueller curricularer Vorgaben – an einzelnen Fachschulen bislang noch nicht vorliegen. Zweitens fällt auf, dass bislang publizierte Studien Differenz und Ungleichheit in erster Linie als Ausbildungsinhalt der fachschulischen Ausbildung untersuchen. Empirisch noch nicht bearbeitet ist hingegen, welche Bedeutung die wahrgenommene Positioniertheit der eigenen Schüler\_innenschaft in gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen für den fachschulischen Unterricht im Allgemeinen und deren differenzbezogene Professionalisierung im Besonderen hat. Einen ersten Beitrag zur Bearbeitung beider Desiderate leistet der vorliegende Aufsatz.

### 3 Gegenstandstheoretische Verortung und methodischer Zugang

Unter konstruktivistischen, machttheoretisch und gesellschaftsanalytisch informierten Prämissen begreifen wir Differenzen wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse oder Behinderung als sozial hergestellte und insofern äußerst wirkmächtige und folgenreiche Resultate von Unterscheidungspraktiken, als diese Ressourcen für Fremd- und Selbstpositionierungen bieten, in einem hohen Maße diskriminierungsrelevant und zentrale Strukturgeber für soziale Ungleichheiten sind (*Mecheril* 2013; *Hormel* 2017; *Merl/Mohseni/Mai* 2018). Daran anschließende Analysen rekonstruieren, wie (Aus)Bildungsinstitutionen und ihre Akteur\_innen Differenz aufgreifen, (de)thematisieren und erzeugen und welche gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnisse damit (re)produziert oder auch abgeschwächt werden. So

auch die Studie ‚Differenz und Ungleichheit in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher\_innen (DUfA)‘<sup>2</sup>, die die skizzierten Forschungsdesiderate bislang auf zwei Ebenen bearbeitet: Erstens ist die fachschulische Ausbildungspraxis gerahmt von den bundeslandspezifischen Ausbildungscurricula, die wiederum an bundesweit angelegte Rahmenvorgaben angelehnt sind (König u.a. 2018). Entsprechend wurden in einem ersten Schritt die diskursiven Thematisierungsweisen von Differenz und Ungleichheit in den landesweiten und 16 länderspezifischen Curricula für die fachschulische Ausbildung dokumentenanalytisch untersucht (Landhäußer/Kuhn i.E.).

Zweitens sind die schulischen Akteur\_innen an jeder Fachschule dazu aufgefordert, den länderspezifischen Lehrplan für die eigene Schule sowie den eigenen Unterricht anzupassen und zu konkretisieren. Daher wurden bisher fünf Expert\_inneninterviews mit Lehr- und Leitungskräften aus verschiedenen Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen geführt. Fachbereichsleitungen kommt in ihrer Vorgesetztenfunktion eine zentrale Position zu, weil sie über institutionelles Überblickswissen verfügen und historisierend über die Institutionsgeschichte der Fachschule sowie aktuelle organisatorische Rahmenbedingungen Auskunft geben können. Sie sind nicht zuletzt daran beteiligt, die Lehrpläne für ihre jeweilige Fachschule zu konkretisieren. Lehrkräfte sind dazu aufgefordert, die curricularen Handlungsaufforderungen im eigenen Unterricht umzusetzen.

Die geführten theoriegenerierenden Expert\_inneninterviews zielen auf die Rekonstruktion der ‚Genese fachlicher Wissenssysteme in einer sozialkonstruktivistischen Perspektive‘ (Kruse 2015, S. 168). Entsprechend war der Leitfaden über offene Fragen erzählgenerierend angelegt und erhob das Deutungswissen, die subjektiven Sinnkonstitutionen, Relevanzsetzungen und die Erklärungs- und Begründungsmuster der Expert\_innen (Bogner/Littig/Menz 2014, S. 25) in Bezug auf das subjektive Erleben der fachschulischen Ausbildungspraxis im Allgemeinen und bezogen Fragen von Differenz und Ungleichheit im fachschulischen Unterricht im Besonderen. Unter der erkenntnistheoretischen Annahme, dass ein solches Deutungswissen explizite und auch implizite Wissensbestände umfasst, erfordert die Auswertung ein sinnrekonstruktives Analyseverfahren, wie es mit der Grounded Theory im Anschluss an Strauss und Corbin (1996) in einer konstruktivistischen Variante vorliegt (Strübing 2018). Der grundlegende Schritt des ‚offenen Kodierens‘ des gesamten Datenkorpus wurde erweitert, indem wir diejenigen Sequenzen, in denen Differenz thematisch wurde, sequenzanalytisch interpretiert haben (Bergmann 2019). Den axialen und selektiven Kodierschritten der Grounded Theory wurde wie konzeptuell vorgeschlagen gefolgt (Strübing 2018).

Für die vorliegende Analyse wurden nach dem Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung (ebd.) zwei Interviews ausgewählt, die an baden-württembergischen Fachschulen für Sozialpädagogik geführt wurden, um identische curriculare Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Das Curriculum Baden-Württembergs (2010) ist insofern analytisch interessant, als es mit dem Lernfeld ‚Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben‘ eine breite curriculare Verankerung von Differenz aufweist und sich – im Unterschied zu den anderen bundeslandspezifischen Lehrplänen – dadurch auszeichnet, dass hier systematisch sozialwissenschaftliche Perspektiven auf Differenz eingenommen werden, unter denen deren Konstruiertheit und gesellschaftliche Bedingtheit ebenso betont wie auch vergleichsweise umfangreich Fragen sozialer Ungleichheit thematisiert werden (Landhäußer/Kuhn 2021 i.E.). In maximal kontrastierender Hinsicht unterscheiden sich die Fach-

schulen nicht nur bezogen auf ihre Trägerschaft, sondern vor allem bezogen auf die wahrgenommene soziale Lage ihrer Schüler\_innen.

## 4 Differenz und Ungleichheit – Gegenstand, Bedingung und Herausforderung des Unterrichts an Fachschulen für Sozialpädagogik

Alle Befragten wurden über eine offene Leitfrage dazu aufgefordert, die Schüler\_innenschaft ihrer Schule zu beschreiben. Hierbei nahmen die Interviewpartner\_innen auf eine Vielzahl an Differenzlinien Bezug: Während der Altersheterogenität der Schüler\_innen in allen Interviews eine zentrale Rolle zugewiesen wird, kommt dem Geschlecht der Fachschüler\_innen sowie der Kategorie Behinderung eine bemerkenswert geringe Bedeutung zu. In den beiden hier analysierten Interviews setzen die Befragten die Differenzlinien Klasse und Ethnizität relevant.

### 4.1 Soziale Exklusivität als Anlass für ungleichheitssensiblen Unterricht

Die interviewte Lehrkraft unterrichtet an einer staatlich anerkannten Fachschule für Sozialpädagogik mit reformpädagogischem Profil<sup>3</sup> im Handlungsfeld ‚Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben‘ und beschreibt ihre Schüler\_innen wie folgt:

*„Also unsere Fachschüler\_innen die, kann mal gleich sagen, die haben zum Großteil Abitur und zu nem Drittel kommen die von ner [Reformpädagogik X]-Schule. [...] Wir sind überwiegend natürlich in nem bildungsbürgerlichen Segment [...] also genau wir haben einen Block, wo wir sagen würden, das is eher so 'n bildungsbürgerliches Milieu, aber ähm würd ich sagen, stehen außen rum ne Reihe von auch Menschen, die jetzt da nicht klassisch ins [Reformpädagogik X]-Klientel passen.“*

Im Zentrum stehen nach Einschätzung der Lehrkraft Schüler\_innen (*überwiegend; Block*), deren soziale Herkunft als bildungsbürgerlich bestimmt wird und die gleichzeitig als typische Adressat\_innen der [Reformpädagogik X] wahrgenommen werden (*natürlich*). Flankiert (*außen rum*) werden diese von weiteren Schüler\_innen, die qua Milieuzugehörigkeit vom üblichen Adressat\_innenkreis der [Reformpädagogik X] abweichen. Mit dieser bildungsbürgerlichen Ausrichtung der [Reformpädagogik X] setzt sich die Befragte im Verlauf des Interviews immer wieder auseinander; etwa, wenn sie problematisiert, dass diese zwar konzeptuell differenzsensibel angelegt, aber faktisch sozial selektiv sei:

*„Also [Reformpädagogik X]-Schulen inkludieren ja schon ganz lange [...]. Und es gab auch solche Kindergärten und da war es völlig selbstverständlich, dass Kinder mit Behinderung auch dabei waren. Da is ne ganz große Differenzfreundlichkeit von vornerein. Die bezieht sich aber, muss man dazu sagen, immer auf ein bestimmtes gesellschaftliches Segment und sieht es immer mehr oder weniger als eine individuelle Unterschiedlichkeit und hat glaub ich bislang noch nicht so richtige ne Sensibilität dafür entwickelt, dass diese Differenzen ja doch auch in der Ungleichheitsperspektive zu betrachten sind und ja auch irgendwo herkommen müssen und nich nur individuell abzuhandeln sind.“*

Sie attestiert der [Reformpädagogik X] konzeptuell eine ausgeprägte und lang etablierte Differenzorientierung bezogen auf Behinderung (*inkludieren ja schon ganz lange; ganz große Differenzfreundlichkeit; Kinder mit Behinderungen*), die sich aber auf das anfangs

als bildungsbürgerlich bestimmte *gesellschaftliche Segment* beschränke. Sie problematisiert über diese sozial selektive Differenzfreundlichkeit hinaus ein Differenzverständnis der [Reformpädagogik X], das sich stärker auf *individuelle Unterschiedlichkeit* beziehe, entsprechend auf deren individuelle Bearbeitungsziele, und Differenz nicht als strukturell und gesellschaftlich produziert verstehe (*Ungleichheitsperspektive, irgendwo herkommen müssen*). Vor dem Hintergrund des problematisierten Differenzverständnisses der [Reformpädagogik X] scheint es ihr ein großes Anliegen, den Schüler\_innen zu vermitteln, dass Differenz als etwas Hergestelltes zu begreifen ist, so dass sie die für das Thema „*soziale Konstruktionen*“ vorgesehene Stundenzahl von fünf „*auf mindestens 25*“ erhöht.

Eine Auseinandersetzung mit der Differenzlinie Klasse im Unterricht hat für sie eine derart hohe Bedeutung, dass sie den für Ethnizität im Curriculum vorgesehenen Stundenumfang dafür reduziert:

*„Und dann sind relativ viele Stunden im Lehrplan für diese kulturelle Vielfalt vorgegeben und da nehm ich so ein bisschen was raus und pack es mehr auf die sozioökonomischen Unterschiede, weil das sozusagen dieses Allgemeine und die sozioökonomischen Unterschiede sind für mich die Wichtigen.“*

Mit dieser berichteten eigenlogischen Umverteilungspraxis curricularer Vorgaben und deren diskursiven Legitimation über die subjektive Bedeutsamkeit der Differenzlinien hierarchisiert sie diese und privilegiert dabei Klasse (*sind für mich die Wichtigen*). Zentral ist für sie nicht nur eine in zeitlicher Hinsicht umfangreiche Auseinandersetzung mit dieser Differenzlinie, sondern vor allem eine biographiebezogene, die die sozialstrukturelle Positioniertheit der Schüler\_innen selbst zum Thema macht:

*„Bei diesem Thema ‚sozioökonomische Unterschiede erkennen‘ hab ich ganz viel mit diesen Sinusgeschichten, Milieuerkennung gemacht. Und sowas finden die total spannend [...] auch ne, um sich selber einzuordnen. Ham wir ganz viel drüber gesprochen.“*

Die Differenzlinie Klasse wird über *sozioökonomische Unterschiede* zum bevorzugten Unterrichtsthema der Lehrkraft – gerade *weil* sie die [Reformpädagogik X] als sozial selektiv und konzeptuell wenig ungleichheitssensibel erlebt und *weil* die Schüler\_innen mehrheitlich als sozial privilegiert wahrgenommen werden. Es geht ihr – formuliert an einer weiteren Stelle im Interview – darum, dass diese sich „*en gewisses Bewusstsein [erarbeiten]*“. Dennoch ist es aber nicht die Differenzlinie Klasse, die sie als Herausforderung für ihre eigene Schulpraxis beschreibt:

*„Was ich sehr schwierig finde übrigens ist die ganze Geschichte mit den Noten. [...] Ich hab zwei Frauen, aus [Land X] Geflüchtete [...], ja denen muss ich doch ne ganz andere Sache vorgeben. Des mach ich auch. Aber trotzdem, des ärgert mich eigentlich wahnsinnig. [...] Dann is das nich partizipativ meiner Ansicht nach und auch nich differenzsensibel. [...] Obwohl ich die Leistung riesig finde der Frauen, die sich grad die Sprache erarbeiten und so weiter. Trotzdem kann ich denen nich die eins geben, wenn mir ne andere zwanzig Seiten komplett super durchreflektiert. Und ja, also das find ich hochproblematisch.“*

Die Lehrkraft thematisiert es als eine enorme Herausforderung, dass sie die Leistung der Lernenden bewerten muss (*sehr schwierig; hoch problematisch*), zwei ihrer Schüler\_innen aber schlechtere sprachliche Ausgangsvoraussetzungen für die Erfüllung der gestellten Anforderungen mitbringen (*die sich grad die Sprache erarbeiten*). Bezogen auf Bewertungen problematisiert sie ein Spannungsfeld zwischen individueller (*Obwohl ich die Leistung riesig finde der Frauen*) und sozialer Bezugsnorm (*wenn mir ne andere zwanzig*

*Seiten komplett super durchreflektiert*). Dieses scheint für sie nicht gänzlich auflösbar. Sie begegnet dieser Spannung, indem sie an die beiden Schüler\_innen andere Anforderungen stellt (*ne ganz andere Sache vorgeben*), ihnen aber die Bestnote mit Blick auf die Leistungen der Mitschüler\_innen verweigern müsse. Gegenstand der Kritik sind aber nicht die Leistungen der migrierten Schüler\_innen selbst, die sie als *riesig* klassifiziert, sondern vielmehr die ihr institutionell abverlangte Notwendigkeit einer Notengebung (*des ärgert mich eigentlich wahnsinnig*), die für sie einer differenzsensiblen Schulpraxis im Wege stehen. So werden entlang der Differenzlinie Ethnizität (*Geflüchtete; sich die Sprache erarbeiten*) institutionelle Vorgaben und Logiken thematisiert, die sie als benachteiligend für diese beiden Schüler\_innen erlebt. Eine andere Bedeutung wird der Differenzlinie Ethnizität im nächsten Interview zugewiesen.

## 4.2 Kulturdifferenzen als „sozialer Sprengstoff“ im Unterricht

Die zweite interviewte Person ist Fachbereichsleitung für die Erzieher\_innenausbildung an einer staatlich anerkannten Fachschule für Sozialpädagogik, die in Trägerschaft eines großen Verbandes der freien Wohlfahrtspflege ist. Wengleich die eigene Unterrichtstätigkeit nicht im Handlungsfeld ‚Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben‘ liegt, thematisiert sie die Bedeutung von Differenz für die Fachschule auf einer übergeordneten Ebene, greift differenzbezogene Fragen *„über den Lehrplan hinweg“* auf und kommentiert den Unterricht der in diesem Lernfeld tätigen Kolleg\_innen. Die Klientel ihrer Schule beschreibt die Leitungskraft entlang der Kategorie Ethnizität als heterogen und entlang der Differenzlinie Klasse als eher benachteiligt:

*„Ich würd sagen zu zwo Drittel mindestens aus den verschiedenen Kulturen. [...] ja auch eher einige Schülerinnen, die vielleicht vom kulturellen oder sozialen Umfeld auch eher in den schwächeren Stadtteilen zu Hause sind, ja. Also was eben Bildung und sozialer Status betrifft.“*

Die Leitung führt es auf die freie Trägerschaft der Fachschule zurück, dass sich viele Schüler\_innen mit Migrationshintergrund für eine Ausbildung an dieser Schule entscheiden:

*„Hängt vielleicht auch nochmal bissl mit unsrer Auffassung, mit der Philosophie zusammen. Die Schule is ja in Trägerschaft des [Verbandes X]. [...]. Und ich denk, da suchen auch viele Bewerberinnen und Bewerber auch ja en Träger, der einfach in seinen Grundsätzen auch so etwas wie Neutralität verankert hat. Ja wir sind ja nicht konfessionell gebunden, sondern auch ne private Trägerschaft.“*

Was für den Bereich der Kindertagesstätten belegt ist – Einrichtungen unter Trägerschaft der säkularen freien Wohlfahrtspflege werden häufiger von Kindern mit Migrationshintergrund besucht, als z.B. Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft (Hogrebe 2016, S. 28) – scheint sich auf Ebene der Erzieher\_innenausbildung in den Anwahlprozessen der Schüler\_innen ebenfalls anzudeuten: Nach Einschätzung der befragten Leitung ist die weltanschauliche Neutralität des Verbandes der freien Wohlfahrtspflege ein Grund für die Attraktivität, die diese Schule für Auszubildende aus den so benannten *„verschiedenen Kulturen“* hat. Während im weiteren Interview die weniger privilegierte Klassenlage der Schüler\_innen nicht weiter thematisiert wird, werden die inhaltlichen Unterrichtsschwerpunkte der Fachschule unter der Deutungsperspektive Nationalität mit der wahrgenommenen ethnischen Heterogenität der Lernenden begründet:

*„Wir ham natürlich auch von den Nationalitäten hier en sehr breites Spektrum an Schülerinnen und Schüler, die uns besuchen, sodass sich zum Beispiel auch, [...] da in Religionslehre und im interkulturellen Bereich auch Schwerpunkte abbilden, um sozusagen die Kulturen mit ihren Besonderheiten und Eigenheiten auch über den Lehrplan hinweg zu berücksichtigen.“*

Wenngleich vor dem Hintergrund der postulierten weltanschaulichen Neutralität des Trägers neben der interkulturellen Bildung ein Schwerpunkt in Religionslehre erstaunen mag – ist es die national und kulturell codierte Herkunft der Schüler\_innen, der über das Curriculum hinweg Rechnung getragen wird und aus der die interkulturellen und religiösen Schwerpunkte abgeleitet werden.

Die Rede von den *Besonderheiten* und *Eigenheiten* der Kulturen, die es zu berücksichtigen gelte, deutet ein Kulturverständnis an, das von Kulturen ausgeht, die vorsozial gegeben und klar unterscheidbar sind und die ihre Mitglieder stark prägen. Die wahrgenommenen Kulturdifferenzen der Schüler\_innen sind in der Perspektive der Leitungskraft der Grund dafür, warum der fachschulische Unterricht herausfordernd ist:

*„Is auch net ganz so einfach zu unterrichten, is auch bei den Kollegen net unbedingt beliebt, weil des natürlich auch, des darf man net unterschätzen [...], weil des natürlich auch ne gewisse Art von sozialem Sprengstoff beinhaltet. Also des is wichtig und richtig, des braucht aber auch ne erfahrene Lehrkraft [...] Sie ham, wenn Sie jetzt in den Unterricht gucken, ham sie fünf, sechs, sieben Kulturen, die ham natürlich alle ihre Berechtigung, ihre Meinung und wenn dann bestimmte Themen interkulturell betrachtet werden, dann gibt es manchmal auch schon unterschiede – dann gibt's Meinungsunterschiede, des is dann wieder die Vielfalt, aber es braucht en gutes Handling. Und es brauch auch bei Fünfzehn-, Sechzehn-, Siebzehnjährigen ne praktische Einübung von Toleranz. Also da geht's ja auch wirklich drum, das gemeinsam einzuüben, ne Meinung zuzulassen [...] Versuchen Sie mit der Siebzehnjährigen, die pädagogisch vorzubereiten in der Arbeit mit Kindern, die is eigentlich mit sich noch net fertig ja in der soziokulturellen Erziehung“*

Unterstrichen durch einen Rekurs auf das Kollegium formuliert die Leitungskraft vergleichsweise dramatisierend (*net unbedingt beliebt; net unterschätzen; ne gewisse Art von sozialem Sprengstoff*), dass es bei spezifischen, aber nicht näher bestimmten Unterrichtsinhalten *Meinungsunterschiede* gebe. Wenn sie diese ursächlich auf das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen Kulturen im Klassenzimmer zurückführt (*ham sie fünf, sechs, sieben Kulturen, die ham natürlich alle [...] ihre Meinung*), dann deutet sich hier eine Deutungsperspektive des Unterrichtsgeschehens an, die an die sogenannte Kulturkonflikthypothese erinnert (kritisch *Diehm/Radtke* 1999; *Mecheril* 2013). Diese basiert auf einem determinierenden Verständnis von Kultur, das von starken kulturellen Prägungen der Akteur\_innen ausgeht. Ein solches Kulturverständnis drückt sich auch im Material aus, wenn die Kulturen selbst und nicht die Schüler\_innen zu Meinungsträger\_innen werden (*Kulturen, die [...] ihre Meinung haben*). Die *Einübung von Toleranz* wird entsprechend zum zentralen Lernziel.

Die Leitungskraft scheint hier zwischen einer Skandalisierung (vgl. *Mecheril* 2013, S. 20) der interkulturellen Situation (*Sprengstoff*) und deren gleichzeitiger Normalisierung zu changieren (*die ham natürlich alle ihre Berechtigung; Meinungsunterschiede gibt es manchmal* und bei *bestimmten Themen*). Insgesamt geht die Befragte davon aus, dass es Lehrende mit spezifischen Kompetenzen brauche (*Erfahrenheit, gutes Handling*), um die als konflikthaft attribuierte Unterrichtssituation zu bewältigen und das anvisierte Lernziel auf Seiten der Schüler\_innen zu erreichen. Gerade das noch junge Lebensalter der Schüler\_innen mache den Unterricht im benannten *interkulturellen* Bereich herausfordernd. In einer Verknüpfung von ethnischer und generationaler Differenz begreift die Leitungskraft

nicht nur die unterschiedlichen *Kulturen*, die *alle ihre Meinung haben*, als Problem. Dieses steigert sich in ihrem Erleben weiter dadurch, dass die noch minderjährigen Schüler\_innen erst noch lernen müssten, andere *Meinungen zuzulassen*.

Die Schule richtet sich im Erleben der Leitungskraft mit ihren *Schwerpunkten* an der wahrgenommenen ethnischen Heterogenität der Schüler\_innen aus. Ethnizität wird dabei in erster Linie als eine von außen durch die Schüler\_innen in die Fachschule hereingetragene Herausforderung für den Unterricht wahrgenommen. Gerade weil sie als Grund für Konflikte ausgemacht wird, lässt sich damit das proklamierte schulische Lernziel, die *praktische Einübung von Toleranz*, als sinnhaft und hoch bedeutsam ausweisen. Die Kategorie Ethnizität erscheint so zugleich als *Herausforderung* und *Anlass* für pädagogisches Handeln. Sie kommt dabei aber nicht als eine diskriminierungs-, benachteiligungs- und ungleichheitsrelevante Differenzlinie in den Blick; ebenso wie im Interview die marginalisierte soziale Lage der Schüler\_innen (*aus schwächeren Stadtteilen, was Bildung und sozialen Status betrifft*) keine Erwähnung mehr findet.

Welche Implikationen lassen sich aus diesen ersten kontrastierenden Analysen für die weitere Professionalisierungsforschung an Fachschulen ableiten?

## 5 Fazit – vom ‚doppelten Differenzbezug‘ der fachschulischen Erzieher\_innenausbildung

Der vorliegende Beitrag ist von der Prämisse eines ‚doppelten pädagogischen Bezugs‘ als Strukturmerkmal der fachschulischen Erzieher\_innenausbildung gerahmt. Bezogen auf Fragen von Differenz und Ungleichheit lässt sich dieser zugleich als ‚doppelter Differenzbezug‘ lesen: Eine Professionalisierung angehender Erzieher\_innen für eine differenz- und ungleichheitssensible Praxis in Kindertageseinrichtungen findet immer auch unter institutionellen Bedingungen von Fachschulen als Bildungsorten für Fachschüler\_innen statt, in denen gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse nicht aufgehoben sind. Aus diesem Grund ist es weniger erstaunlich, *dass* sich ein solcher ‚doppelter Differenzbezug‘, sondern vielmehr auf *welch* unterschiedliche Weise er sich in den Interviews dokumentiert. In beiden Interviews zeigt sich zwar, dass zum einen die *wahrgenommene Positioniertheit* der Schüler\_innen in gesellschaftlichen Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen und zum anderen die spezifischen *Differenzverständnisse* der befragten Expert\_innen die differenzbezogenen unterrichtlichen Schwerpunkte präfigurieren. Bezogen auf die in den Interviews prominent verhandelten Differenzkategorien Ethnizität und Klasse stellen sich die dort aufgerufenen Verweisungszusammenhänge von Differenz als *Unterrichtsgegenstand* und *-bedingung* allerdings nahezu spiegelbildlich dar: Vor dem Hintergrund des ungleichheitsreflexiven Verständnisses der Lehrkraft wird die soziale Privilegiertheit der Schüler\_innen im ersten Interview zum Anlass genommen, einen umfangreicheren Schwerpunkt auf die Kategorie Klasse zu setzen als es curricular vorgesehen ist und mit den Schüler\_innen im Unterricht die eigene privilegierte Positioniertheit zu reflektieren. Die mehrheitlich migrantische Herkunft der Schüler\_innen wird im zweiten Interview als Grund für schulische Schwerpunkte im interkulturellen Bereich herangezogen. Zugleich wird sie, wie es an der Formulierung ‚sozialer Sprengstoff‘ deutlich wird, als wesentliche Herausforderung des Unterrichtshandelns wahrgenommen. Infolgedessen wird die Einübung in Toleranz als Lernziel formuliert. Während im ersten In-

terview entlang der Differenzlinie Ethnizität die benachteiligenden Effekte eigener institutioneller Vorgaben und Routinen – die Zwänge der Bewertung – problematisiert werden, findet im zweiten Interview die eingangs angesprochene, wenig privilegierte soziale Lage der Schüler\_innen keine Berücksichtigung. Ebenso wird Ethnizität weder in ihrer Relevanz für gesellschaftliche noch für institutionelle Ungleichheitsverhältnisse thematisiert.

Insgesamt deuten diese ersten Analysen zweier Expert\_inneninterviews an, dass das, was angehende Erzieher\_innen in welcher Intensität und mit welchen Zielen über Differenz lernen können, zwar curricular gerahmt, aber deutlich auch von institutionellen Selbstverständnissen der Fachschulen sowie den Differenzverständnissen und individuellen Präferenzen der einzelnen Lehrkräfte überformt zu sein scheint. Unsere Ergebnisse deuten eine trägerabhängig sozial ungleiche Verteilung von Schüler\_innen auf die Fachschulen zumindest an. Vor dem Hintergrund, dass soziale und kulturelle Entmischung zwar für die Kita-Wahl (vgl. *Hogrebe* 2016; *Mierendorff* 2017), bislang aber noch nicht für den Zugang zu Fachschulen untersucht ist, sind weitere Studien, die diesen ersten Erkenntnissen auf einer breiteren empirischen Basis nachgehen, angezeigt.

Da Fachschulen nicht nur für pädagogische Einrichtungen wie Kitas ausbilden, sondern zugleich einen pädagogischen Lern- und Bildungsort für die Fachschüler\_innen selbst darstellen, ist es nicht unerheblich, ob Lernende ihre Schule und ihre Lehrkräfte als differenz- und ungleichheitssensibel wahrnehmen können. Hierfür macht es einen substantziellen Unterschied, ob Differenzen als vorsoziale Eigenschaften von Schüler\_innen(gruppen) konzeptualisiert werden, die diese von außen mit in den Unterricht bringen und die dort nur bearbeitet werden, oder ob Lehrkräfte eine Vorstellung davon haben, wie Benachteiligungsstrukturen und Ungleichheiten gesellschaftlich hervorgebracht und reproduziert werden. Dies umfasst nicht zuletzt eine Sensibilität dafür, dass auch die eigene Fachschule einen Beitrag zur Abschwächung oder auch Verstetigung von Ungleichheiten leisten kann, etwa über kulturalisierende Wahrnehmungs- und Zuschreibungsmuster, über Praxen, die auf den Ausgleich von Nachteilen zielen oder durch unbeabsichtigte diskriminierende Effekte alltäglicher institutioneller Abläufe und Routinen. Es kann zumindest unterstellt werden, dass Lernende nachhaltiger für ein differenzsensibles Handeln in Kindertageseinrichtungen professionalisiert werden, wenn sie die Fachschule selbst als einen differenzreflexiven Lern- und Bildungsort erfahren können, der sich ungleichen Ausgangslagen und Lebenswelten der eigenen Schüler\_innen gegenüber nicht indifferent verhält. Während Expert\_inneninterviews hier nur vermittelt Auskunft über eine *berichtete* Unterrichtspraxis geben können, wären darüber hinaus ethnographische Studien erforderlich, die den konkreten Vollzug des Unterrichtsalltags selbst in den Blick nehmen. Hält man bezogen auf die beiden hier analysierten Interviews fest, dass es an der Fachschule mit der privilegierten Klientel eine hohe Sensibilität für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und benachteiligende institutionelle Praxen zu geben scheint und demgegenüber gerade in der Schule, die von einer marginalisierten Schüler\_innenschaft besucht wird, gesellschaftliche und institutionelle Benachteiligungsstrukturen de-thematisiert bleiben, so ist dies zumindest als ein Hinweis darauf zu lesen, dass auch das fachschulische (Aus)Bildungssystem selbst ungleichheitsverstärkend wirksam sein könnte.

## Anmerkungen

- 1 Die vorliegenden differenzinteressierten profession(alisierung)stheoretischen Studien richten sich auf das Handeln von Fachkräften im Kindergarten oder auf Wissen oder Orientierungsmuster von Fachkräften, nehmen aber nicht die fachschulische Professionalisierung in den Blick (vgl. zusammenfassend: Cloos 2015, 2019; Friederich/Schelle 2017).
- 2 Die explorative Studie dient u.a. der Beantragung eines umfangreicheren Folgeprojekts.
- 3 Aus Anonymisierungsgründen nicht präzisiert.

## Literatur

- Bergmann, J. R. (2019): Konversationsanalyse. In: Flick, U./von Kardoff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. – Reinbek bei Hamburg, S. 524-537.
- Betz, T. (2013): Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. – Wiesbaden, S. 259-272.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_18)
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5>
- Buchmann, U. (2020): Zum Verhältnis von Diversität, Migration und Inklusion in der Berufsbildung. In: Arnold, R./Lipsmeier, A./Rohs, M. (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. – Wiesbaden, S. 137-149.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19312-6_13)
- Cloos, P. (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – Weinheim/Basel, S. 47-71.
- Cloos, P. (2019): Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Forschungsperspektiven und Forschungsstand. In: *nifbe* (Hrsg.): Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa. – Freiburg im Breisgau, S. 53-63.
- Deppe, V. (2011): Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. – Stuttgart.
- Eggers, U. (2015): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Inklusion als Herausforderung und Chance im Rahmen einer kompetenzorientierten Ausbildung zur Erzieher\_in. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – Weinheim/Basel, S. 90-105.
- Friederich, T./Schelle, R. (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte für Inklusion. In: Amirpur, D./Platte, A. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. – Opladen, S. 383-399.
- Gillen, J./Koschmann, A. (2013): Diversity Education als Forschungs- und Handlungsfeld der Berufspädagogik. Perspektiven und Herausforderungen. In: Hauenschild, K./Robak, S./Sievers, I. (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge; Perspektiven; Beispiele. – Frankfurt a. M., S. 170-182.
- Gramelt, K. (2020): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Sünker, H./Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. 2. akt. und erw. Auflage. – Opladen, S. 473-481.
- Haude, C./Volk, S. (2015): Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – Weinheim/Basel, S. 125-200.
- Heinrichs, K./Reinke, H. (Hrsg.) (2019): Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung. – Bielefeld.
- Hogrebe, N. (2016): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG) 9, 1, S. 20-33.

- Hormel, U.* (2017): Pädagogische Beobachtungsweisen. Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. In: *Stenger, U./Edelmann, D./Nolte, D./Schulz, M.* (Hrsg.): *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität.* – Weinheim, S. 19-35.
- Karakaşoğlu, Y./Mecheril, P./Shure, S./Wojciechowicz, A. A.* (2017): „Angekommen in der Migrationsgesellschaft? Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand“. Online verfügbar unter: <https://www.stiftung-mercator.de/de/publikation/angekommen-in-der-migrationsgesellschaft/>, Stand: 22.03.2020.
- Kleeberger, F./Stadler, K.* (2011): „Zehn Fragen - zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte; Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik“. eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Online verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/StadlerKleeberger.pdf>, Stand: 12.04.2020.
- König, A./Kratz, J./Stadler, K./Uihlein, C.* (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Kruse, J.* (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage.* – Weinheim/Basel.
- Küls, H.* (2010): Kapitel 4: Persönlichkeitsorientierte Didaktikansätze in der Sozialpädagogik. In: *Jaszus, R./Küls, H.* (Hrsg.): *Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht.* – Stuttgart, S. 91-112.
- Landhäußer, S./Kuhn, M.* (i. E.): Differenz in der fachschulischen Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Dokumentenanalyse aktueller Curricula von Fachschulen für Sozialpädagogik. In: *Bader, M./Dahlheimer, S./Geiger, S.* (Hrsg.): *Perspektiven auf Heterogenität in Bildung und Erziehung. Kindheits- und Sozialpädagogische Beiträge.* – Weinheim.
- Mecheril, P.* (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: *Auernheimer, G.* (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchg. Aufl.* – Wiesbaden, S. 15-35. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19930-6_2)
- Merl, T./Mohseni, M./Mai, H.* (2018): Pädagogik in Differenzverhältnissen. Eine Einführung. In: *Mai, H./Merl, T./Mohseni, M.* (Hrsg.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis.* – Wiesbaden, S. 1-17. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_1)
- Mierendorff, J.* (2017): Elterliche und institutionelle Praxen der Distinktion in kommerziellen Kindertageseinrichtungen in Deutschland – die narrative Konstruktion von Ungleichheit. In: *Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C.* (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären.* – Wiesbaden, S. 239-256. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_13)
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* (2010): „Lehrplan für das Berufskolleg. Fachschule für Sozialpädagogik. Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben“. Schuljahr 1 und 2. Online verfügbar unter: [https://www.ls-bw.de/,\\_Lde/Startseite/Bildungsplaene/Berufskolleg+\\_BK\\_](https://www.ls-bw.de/,_Lde/Startseite/Bildungsplaene/Berufskolleg+_BK_), Stand: 13.04.2020.
- Prigge, J./Lochner, B./Simon, S./Bastung, B.* (2019): Eine armutsbewusste Haltung entwickeln. Empiriebasierte Überlegungen zu curricularen und didaktischen Anforderungen in der frühpädagogischen Ausbildung. *Der pädagogische Blick* 27, 4, S. 230-241.
- Selzer, S./Ruppig, I.* (2017): Diversität in Kindertagesstätten. Frühpädagogisches Handeln im Spannungsfeld normativer Muster und irritierender Erfahrungen. In: *Ruppig, I.* (Hrsg.): *Diversity Management in Kindertagesstätten.* – Weinheim, S. 13-52.
- Strauss, A. L./Corbin, J. M.* (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung.* – Weinheim.
- Strübing, J.* (2018): *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende. 2. Aufl.* – Berlin/Boston.
- Thole, W.* (2008): Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In: *Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R.* (Hrsg.): *Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in*

Wissenschaft und Lehre. – Opladen & Farmington Hills, S. 271-294.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjv6v.22>

*Thole, W./Milbradt, B./Simon, S. (2017): Eintrübungen sozialer Wirklichkeit. Soziale Ungleichheiten und Armut als Themen in Lehrbüchern für sozialpädagogische Fachschulen. In: Baader, M. S./Freitag, T. (Hrsg.): Bildung und Ungleichheit in Deutschland. – Wiesbaden, S. 271-290.*

[https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14999-4_14)

*Trautmann, M./Wischer, B. (2019): Heterogenität – Überblick, Begriff, theoretische Zugänge. In: Har- ring, M./Rohlf, C./Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.): Handbuch Schulpädagogik. – Münster/New York, S. 529-537.*

# Segregation in Early Childhood Education and Care in Germany: Insights on Regional Distribution Patterns Using National Educational Studies

*Nina Hoglebe, Anna Pomykaj, Stefan Schulder*

## **Abstract**

Early Childhood Education and Care (ECEC) is believed to contribute to educational equality and to serve social inclusion and democracy. Segregation in day-care centres counteracts these aims but has hardly been researched in Germany so far. We describe ethnic/linguistic and social segregation at different regional levels (federal states as well as East and West Germany more generally) using data from the Early Childhood Education and Care Quality Study in the Socio-Economic Panel (K<sup>2</sup>ID-SOEP) and the National Educational Panel Study (NEPS). We find pronounced differences in distribution patterns of ECEC settings' composition especially between West and East Germany and discuss the research implications of our findings.

*Keywords:* Early Childhood Education and Care, Educational Inequality, Segregation, Distribution Patterns, National Educational Studies

*Segregation in der Kindertagesbetreuung in Deutschland: Ergebnisse zu regionalen Verteilungsmustern auf Basis nationaler Bildungsstudien*

## **Zusammenfassung**

An frühkindliche Bildung und Betreuung wird die Erwartung herangetragen, zum Abbau von Bildungsungleichheit beizutragen und Inklusion zu fördern. Segregation in Kindertageseinrichtungen (Kitas) wirkt diesen Zielen grundsätzlich entgegen. Bislang gibt es aber für Deutschland nur wenig empirische Erkenntnisse über das Ausmaß und mögliche Ursachen von entsprechenden Entmischungsprozessen. Die vorliegende Studie beschreibt anhand von Daten der Erhebung „Kinder und Kitas in Deutschland“ im Rahmen des Sozio-ökonomischen Panels (K<sup>2</sup>ID-SOEP) und des Nationalen Bildungspanels (NEPS) das Ausmaß und die Varianz der Kita-Zusammensetzung auf regionaler Ebene. Wir finden unterschiedliche Verteilungsmuster insbesondere zwischen Ost- und Westdeutschland und diskutieren die Forschungsimplikationen unserer Ergebnisse.

*Schlagwörter:* Kindertagesbetreuung, Bildungsungleichheit, Segregation, Verteilungsmuster, Nationale Bildungsstudien

## 1 Introduction

Early Childhood Education and Care (ECEC)<sup>1</sup> is believed to contribute to educational equality by being especially effective for disadvantaged children, but it is also considered to serve social inclusion and democracy more generally (*European Commission* 2011). *Vandenbroeck* (2015) differentiates between individual achievements through ECEC and ECEC as a context for learning how people live together. As to the individuals' perspective, the author states that the demographic make-up of ECEC settings is linked to children's development (child development perspective); the most positive effects are realized in mixed groups whereas a concentration of children from under-privileged or disadvantaged families disparages learning outcomes (for such composition effects in ECEC see, for example, *Hogrebe/Pomykaj* 2019; *Niklas/Tayler* 2018). Additionally, he considers enrolment in ECEC as a first step into society and argues that it is important that children and families are socialized as early as possible in contexts of diversity (democratic theory perspective). Similarly, *Gans* (2007) describes educational institutions as symbols and institutions of democratic pluralism. Institutionalized ECEC is important to provide "opportunities to experience meaningful intergroup contact (...) because children's early life experiences can have long-term consequences for their developing intergroup attitudes and beliefs" (*Tropp/Saxena* 2018, p. 1).

Segregation – defined as an unequal distribution of population groups resulting from spatial differentiation, sorting, and separation processes – counteracts both aims. The spatial concentration of population groups has originally been observed in urbanism, but the phenomenon also applies to educational institutions resulting in different demographic make-ups (compositions) of learning environments. Segregated ECEC relates to individual learning outcomes but also prevents experiences of diversity and, thereby, contradicts the idea of social inclusion and democracy. From that perspective, any kind of homogeneity limits exposure to and experiences of diversity for all children. From a child development perspective, a concentration of disadvantaged or minority children undercuts equal educational opportunities for those children as it is negatively related to child care quality and child development (*Fram/Kim* 2012).

Despite its relevance, little is known about the peer-related contexts in early education institutions so far, and only a few studies explicitly address segregation in ECEC. To conduct reliable research in this still under-researched area, we need to find information on relevant factors that should be considered in respective analyses. While it seems immediately understandable that local population and supply structures influence the demographic makeup of ECEC settings, it is less clear to what extent higher levels might play a role. Against this background, we explore two regional layers that are generally important in the German ECEC landscape: the difference between East and West Germany as well as federal states.

## 2 Findings on Segregation in Early Childhood Education and Care

Studies on segregation usually include dimensions of social and/or ethnic/racial/linguistic segregation but might use different measures or definitions. The most easily understandable measures are composition, i.e. the relative proportions of population groups in ob-

served units, and concentration, i.e. the extent to which students are enrolled in settings with high proportions of certain population groups.<sup>2</sup>

In her study on preschool segregation in the U.S., *Frankenberg* (2016) defines racially isolated (non-)white settings as those with enrolments of 90 percent or more of students of colour or white students respectively. She shows that nationwide about 40 percent of preschoolers in public school-based programs attend racially isolated preschools; most of them (28.2 percent) visit racially isolated non-white schools. With more than 50 percent, this especially applies to black and Hispanic children as well as children lacking English proficiency (LEP). By contrast, about 20 percent of white children and eleven percent of non-LEP students visit racially isolated white preschools. Albeit there have been slight declines in racial isolation by a few percentage points, a recent update of the study presents quite similar results (*Piazza/Frankenberg* 2019). In this report, the authors additionally show that non-white sub-groups are also generally quite segregated from each other. Besides these national-level segregation patterns, both reports show pronounced differences between the states. In relation to these inter-state differences, *Piazza and Frankenberg* (2019) find it hardly surprising that “highly segregated non-white preschools are less likely to exist in places with relatively low non-white populations” (p. 27). The authors conclude that “preschool diversity is challenged by an overwhelmingly white statewide composition” (p. 28).

Another recent study adds to these research results by not only looking at public school-based programs but including data on other centre-based as well as home-based programs (*Urban Institute* 2019). Generally, the finding of a U-shaped distribution of Black or Hispanic enrolment shares supports the impression of highly segregated ECEC in the USA. Only a few programs (less than 20 percent) have moderate black or Hispanic enrolment shares (i.e. 30 to 70 percent). Rather, almost half of the programs have either less than 10 (about one third of the programs) or more than 90 percent (almost 20 percent) Black or Hispanic children. Differential data analyses show state-level as well as regional variation as follows: ECEC is segregated the most in the Northeast and the least in the Midwest, and programs in suburban communities are less segregated than those in urban or rural communities. Additionally, ECEC is more segregated than later grades of schooling. For example, services in early childhood are twice as likely to be nearly 100 percent black or Hispanic as in kindergarten and first grade (nearly 20 percent versus ten percent). The authors attribute this finding almost exclusively to home-based programs which are more segregated than centre-based ECEC.

Most of the studies on segregation in the U.S. focus on racial segregation, and there is only little research on social segregation. In relation to poverty, *Reid et al.* (2015) describe that children are often clustered in preschool classrooms that are both high-minority and high-poverty. The authors define high-minority classrooms as classrooms with 70 to 100 percent minority children. They find that almost half of the children in their sample (47.1 percent) attend such high-minority classrooms in which about 75 percent of the children are poor as well. Only very few children (17 percent) visit classrooms that are racially diverse (i.e. 30 to 70 percent minority) and medium-high income (i.e. with an average family income of about 30,000 USD). To the authors, such diversity in preschool programs is “more the exception than the rule” (p. 7).

The above depicted research problematizes pronounced racial (and social) segregation in ECEC in the USA. However, these results cannot per se be transferred to the German context due to differences in history, demographic structures, and programs. First, in the U.S. segregation in education has been a hotly debated topic for more than 50 years now;

efforts of de-segregation in the school sector have been followed by processes of re-segregation (*Frankenberg/Lee* 2002). Second, population structures in the U.S. with a majority of non-white (i.e. mostly Hispanic, Black, and Asian) children (*Frankenberg* 2016, p. 10) are quite different to the respective demographic structures in Germany. Third, the childcare landscape in America is quite fragmented with low-income children, for example, being enrolled in subsidized programs, and upper-income children visiting fee-for-service programs (*Kagan* 1990). Targeted programs like Head Start, for example, are not very heterogeneous as they primarily serve economically disadvantaged students unlike universal programs in Germany.<sup>3</sup>

So far, however, there has not been much research on segregation in ECEC for the German context. Some educational effectiveness studies consider peer context information. They report means of about 20 to 30 percent of children with German as a second language or migration background in settings or groups. A variation from zero up to 90 or even 100 percent and standard deviations of about 20 to 30 percent indicate pronounced differences in compositions and, thus, ethnic segregation (e.g. *Anders et al.* 2012; *Kuger/Kluczniok* 2008; *Tietze et al.* 2013).

Additionally, monitoring reports say that children with a migration background concentrate in certain settings; about one third of the children who do not predominantly speak German at home visit ECEC settings in which the majority of the children do not speak German at home either. The reports also point to regional differences. A concentration of these children in certain day-care centres can be found especially in urban agglomerations (*Authoring Group Educational Reporting* 2016) where in some districts the institutions are challenged in a special way (*Authoring Group Educational Reporting* 2020). By contrast, the respective proportions are remarkable low in rural areas in East Germany (*Olszenka/Meiner-Teubner* 2020). Nevertheless, such regional patterns do not necessarily follow a linear logic: There are some districts that have comparatively low proportions of children with a migration background but still a high concentration of this population group in some day-care centres; others have rather high numbers of migrant children who are more evenly distributed among the facilities (*Hüsken* 2011).

The National Educational Report in 2016 states that segregation in the school system is similar to that in early education but more closely linked to performance and socio-economic risk (*Authoring Group Educational Reporting* 2016). However, individual local studies support the impression that ethnic segregation in ECEC might exceed segregation in primary schools and increase over time when the proportions of the respective population groups grow and vice versa (*Hogrebe* 2014; 2016a; 2016b). Some of those studies also shed light on social segregation. With regard to children living in poverty, for example, proportions of children receiving social benefits range from zero to a good 70 percent. High proportions of poor children in day-care centres correlate with the respective proportions of migrant children (*Strohmeier et al.* 2014) and mostly affect children living in poverty themselves; according to one study, half of them are cared for in the fifth of the settings with above-average poverty rates (*Hock/Holz/Kopplow* 2014).

One has to keep in mind, though, that this local research is mostly conducted in the federal state of North-Rhine-Westphalia (and Hesse), and the results cannot be automatically be applied to other cities, regions or states. Also, the research presented above implicates that small-scale population structures are important parameters but not sufficient to fully explain segregation patterns (*Hogrebe* 2014; *Drange/Telle* 2020); other factors discussed are, for example, supply structures and administrative regulations (*Hock/*

*Holz/Kopplow 2014; Hoguebe 2016a; Strohmeier et al. 2014*). As aspects relating to political regulation and systemic structures are set at the level of federal states in Germany, this analysis level might be a relevant context information forming segregation patterns. Due to different population structures as well as different historic traditions of the respective ECEC systems, a more general differentiation between East and West Germany should be considered, too (*Becker/Schober 2017*).

### 3 Exploring Regional Differences in Segregation in German ECEC: Data and Methods

Against the background of the research on segregation depicted above, we explore ethnic and social segregation in German ECEC using national-level data, and, in doing so, especially look for differences between regions and federal states that have become visible in other countries.<sup>4</sup> Our main research question is whether such regional differences in segregation patterns can be observed in Germany, too. In line with international research, we expect that there are no day-care centres with high concentrations of migrant children in East Germany as overall population structures show low percentages of these children (9 percent). For West Germany, the respective percentages are higher (32 percent) so that we also assume more pronounced ethnic segregation here (*Lochner/Jähner 2020*). We do not believe to find any pronounced differences in social segregation as the proportions of persons receiving basic income support, for example, are quite similar in both regions (about 9 percent and 11 percent respectively) (*Destatis 2019*). Additionally, we analyse if segregation patterns further vary between federal states as this might be mirroring different implementation laws and subsequent political regulations.

In order to allow for a comprehensive picture that includes several dimensions and indicators of ECEC setting composition, we draw our analyses on two data sources: The Early Childhood Education and Care Quality Study in the Socio-Economic Panel (K<sup>2</sup>ID-SOEP) (*Schober et al. 2017*) and the National Educational Panel Study (NEPS) (*Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011*). Both studies originally gather individual level data but additionally conduct surveys in day-care centres. We use these datasets that contain setting level information for our analyses.

#### 3.1 Data and Samples<sup>5</sup>

Based on the household sample of the SOEP subsamples A to K and the panel study Families in Germany (FiD) from 2014, the K<sup>2</sup>ID-SOEP study<sup>6</sup> gathered additional data from the directors and educators of the respective children's ECEC settings. This information on group (educators) and overall setting (directors) level is provided in two separate datasets. In 2015, a second wave was conducted starting from the SOEP subsample M (migration sample) in order to compensate for an underrepresentation of day-care centres visited by children from migrant households.

Similarly, NEPS focuses on individuals as target persons, but additionally offers context information of ECEC settings provided by the child-care centres' directors and educators. The information at both levels is provided by one person respectively. To use this information that also contains the day-care centres' or groups' compositions, we reshaped

the datasets: Each case in our analysis represents one day-care centre from Starting Cohort 1 (SC 1; Newborns) and Starting Cohort 2 (SC 2; Kindergarten).<sup>7</sup> Within each starting cohort we focused on one sample wave which includes the most relevant information in terms of surveyed variables and case numbers: wave 1 in SC 2 (2011) and wave 4 in SC 1 (2015). Information on SC 2 rely on a representative nationwide sampling process. Day-care centres were sampled indirectly via primary schools. For SC 1 the data was collected via interviewed mothers handing out questionnaires to day-care centre personnel and is affected by sample selectivity: 63 percent of the mothers who forwarded the survey had a tertiary education in contrast to only about one third of the women aged 30 to 34 in Germany (*Destatis* 2015a). It is a common phenomenon that people with lower formal education are less likely to participate in such surveys (*Jacob/Heinz/Décieux* 2013).

After data cleansing, we used information from 165 to 657 directors and 172 to 685 educators who answered questions with regard to the day-care centres' composition at setting (directors) respectively group level (educators) (see Table 1).

*Table 1: Samples and Sample Sizes*

Total number of cases of day-care centres	K <sup>2</sup> ID-SOEP		NEPS	
	Wave 1 (2014)	Wave 2 (2015)	SC 1 (2015)	SC 2 (2011)
Directors (= setting level)	657	167	492	165
Educators (= group level)	685	172	505	207

*Note:* The table provides information on case numbers of the respective K<sup>2</sup>ID-SOEP and NEPS samples.

### 3.2 Variables

Both data sources contain information which can be used to describe ethnic/linguistic and social segregation, but no single sample covers all relevant indicators of the respective segregation dimensions. Thus, to provide a comprehensive picture, we include variables from all data sources. For some variables, respondents were directly asked to estimate the relative proportions of different population groups in their day-care centres or groups. In other cases, they had to state the exact quantity of certain children which we converted into proportions based on the total number of children in the respective groups or settings. The wording of the questions slightly varies between the studies, samples and respondents. However, as the K<sup>2</sup>ID-SOEP instruments are based on NEPS questionnaires, we believe these differences to be negligible and assume that the respective operationalizations allow a high degree of comparability. Appendix 1 provides detailed information about the questions and variables which are shortly described below.

#### *Ethnic/Linguistic Segregation*

Three variables are suitable for investigating setting compositions that relate to ethnic or linguistic segregation. First, both studies provide information on children having learned or are mainly speaking a *language other than German* at home at group and setting level. Second, in the K<sup>2</sup>ID-SOEP study data on the number of children *in need of language support* was offered by the educators. Third, in NEPS educators and directors stated the numbers/proportions of children having a *migration background*, i.e. children or at least one of their parents having been born abroad.

### *Social Segregation*

We used three variables to describe social segregation: In the K<sup>2</sup>ID-SOEP study directors were asked to state the number of children *exempt from fees*. This variable includes families who pay the lowest possible fee for childcare services or no fee at all on the basis of a low household income and can be used as a proxy for poverty. NEPS encompasses information about the proportion of children with at least one parent who has completed a higher educational program (*parents with higher education*) and the respondents' assessment of the share of children from families from a rather *lower social class*.

### 3.3 Analysis Strategy

To explore regional differences in segregation in German ECEC, we use composition (and concentration) as measures. In a first step, we focus on national-level segregation in order to establish the reference frame for the subsequent comparisons. In a second step, we investigate differences in segregation at regional level (West Germany versus East Germany). Finally, we compare distribution patterns in the federal states. For the latter attempt, we only use K<sup>2</sup>ID-SOEP data due to small sample sizes in NEPS.

In the following, we present differences in the variation of day-care centres' compositions by region and states using descriptive statistics. Graphs are used to further illustrate distribution patterns at regional and state level. The main focus lays on differences in the variances between setting composition in the regions and states which are statistically analysed using Analysis of Variances (ANOVA) and additional post-hoc tests. To analyse the K<sup>2</sup>ID-SOEP data, SPSS Version 26 and Stata/IC 16.1 was used. The analyses of the NEPS data were performed with the statistics software SPSS 25, Stata/SE 15.1, and R version 3.6.3 (*R Core Team* 2020) in the RemoteNEPS environment from the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LifBi).

## 4 Results

For reasons of simplicity, we mainly present results from our analyses of the K<sup>2</sup>ID-SOEP data in the following because they are based on the bigger sample sizes. Additional information gained from the NEPS data are provided if the respective segregation dimension or indicator is not covered by the K<sup>2</sup>ID-SOEP data. Also, due to statistically significant correlations between group and centre level compositions (ranging from  $r = .74$  to  $r = .91$ ; see Appendix 2), we only draw on information at group level if information at setting level is not available. When a variable was covered by more than one data set and/or at both levels, a comparison of the respective results reveals no substantial differences so that we present this information only once (all information not presented here can be obtained from the authors).

## 4.1 Segregation at National Level

Table 2 displays results for setting composition in relation to ethnic and linguistic segregation in Germany overall. The displayed mean values – i.e. the average proportion calculated over all settings – (19 percent for the proportion of children with a *language other than German*, 16 percent of *children in need of language support*, and 26 to 27 percent for children having a *migration background*) are consistent with other studies (e.g. Anders et al. 2012; Biedinger/Becker 2010; Högrefe/Pomykaj 2019; Kuger/Kluczniok 2008; Tietze et al. 2013) and in line with average proportions of these children participating in German ECEC (i.e. 17 percent when German is not primarily spoken in the family and 26 percent when at least one parent is not of German origin) (Destatis 2015b, own calculations). Standard deviations of similar sizes as well as an overall distribution ranging nearly always from zero to 100 percent point at pronounced differences between the day-care centres and, thus, marked ethnic and linguistic segregation.<sup>8</sup>

Table 2: Ethnic and linguistic segregation at national level

	n	M	SD	Mdn	Min	Max
<b>Language other than German</b>						
K <sup>2</sup> ID-SOEP	769	19	21	11	0	100
Wave 1 (A-K & FiD)	609	16	19	9	0	100
Wave 2 (migration)	160	30	23	27	0	95
<b>In need of language support</b>						
K <sup>2</sup> ID-SOEP	583	16	19	11	0	100
Wave 1 (A-K & FiD)	467	16	19	11	0	100
Wave 2 (migration)	116	19	22	11	0	100
<b>Migration background</b>						
NEPS SC 1	504	26	25	19	0	98
NEPS SC 2	134	27	23	23	0	94

Note: The table presents descriptive statistics for linguistic segregation at national level based on K<sup>2</sup>ID-SOEP and NEPS data. *n* = number of cases, *M* = Mean, *SD* = standard deviation, *Mdn* = Median, *Min* = Minimum, *Max* = Maximum. Except for the number of cases, all values refer to proportions in percent.

The extent of social segregation is displayed in Table 3. In line with previous research, social segregation is also quite high albeit a little bit smaller than ethnic/linguistic segregation: The proportions of children *exempt from fees*, with *parents with higher education* and *from lower social classes* also vary from zero to at least about 76 percent or even 100 percent.

Table 3: Social segregation at national level

	n	M	SD	Mdn	Min	Max
<b>Exempt from fees</b>						
K <sup>2</sup> ID-SOEP	412	17	19	11	0	100
Wave 1 (A-K & FID)	330	17	20	10	0	100
Wave 2 (migration)	82	18	19	13	0	94
<b>Parents with higher education</b>						
NEPS SC 2	132	25	23	18	0	93
<b>Lower social class</b>						
NEPS SC 2	140	21	21	11	0	76

Note: The table presents descriptive statistics for social segregation at national level based on K<sup>2</sup>ID-SOEP and NEPS data.  $n$  = number of cases,  $M$  = Mean,  $SD$  = standard deviation,  $Mdn$  = Median,  $Min$  = Minimum,  $Max$  = Maximum. Except for the number of cases, all values refer to proportions in percent.

## 4.2 Regional Differences in Segregation

Further analyses of ethnic/linguistic and social segregation in West and East Germany (except Berlin) reveal that there are striking differences between those two regions especially for ethnic/linguistic segregation (see Table 4). In this regard, we find average proportions of children with a *language other than German, in need of language support* and *migration background* of approximately 20 to 30 percent in West Germany. With values of ten percent at the most, these proportions are much lower in East Germany. These differences reflect the average participation rates of the respective population groups in German ECEC settings according to official statistics (*Destatis* 2015b).

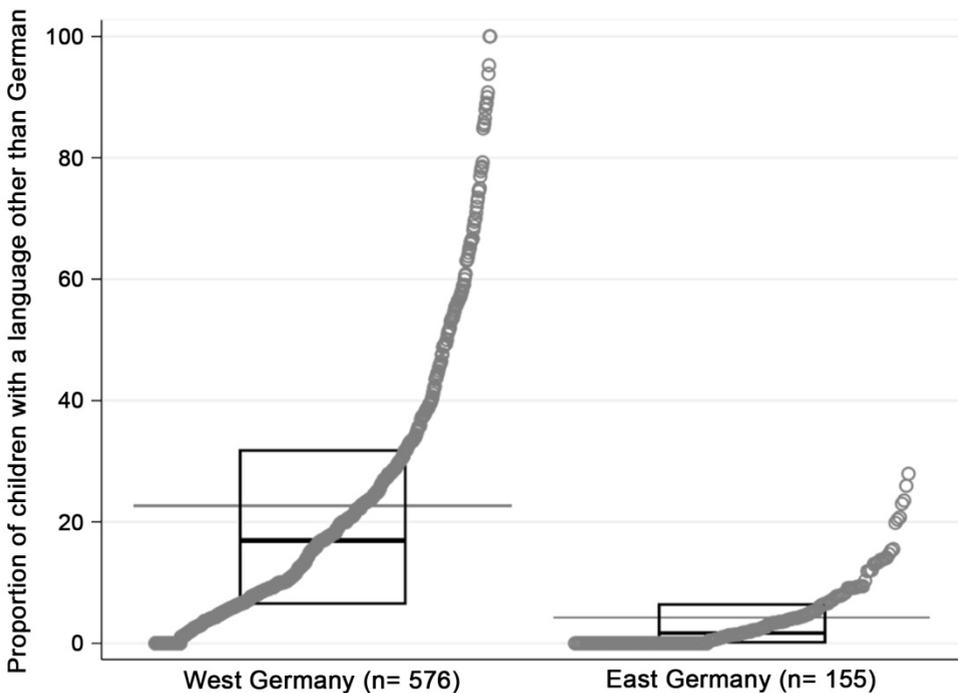
Table 4: Linguistic and ethnic segregation at regional level

	n	M	SD	Mdn	Min	Max
<b>Language other than German</b>						
K <sup>2</sup> ID-SOEP						
West Germany*	576	23	22	17	0	100
East Germany*	155	4	6	2	0	28
				Welch's $F(1, 697) = 335.617, p = .000$		
<b>In need of language support</b>						
K <sup>2</sup> ID-SOEP						
West Germany*	428	18	21	13	0	100
East Germany*	122	10	13	7	0	100
				Welch's $F(1, 225) = 20.863, p = .000$		
<b>Migration background</b>						
NEPS SC1						
West Germany*	397	28	25	20	0	98
East Germany*	58	8	11	4	0	50
				Welch's $F(1, 161) = 100.849, p = .000$		

Note: The table presents descriptive and nonparametric test statistics for ethnic and linguistic segregation between West and East Germany based on K<sup>2</sup>ID-SOEP and NEPS data. Cases from Berlin are excluded from the data.  $n$  = number of cases,  $M$  = Mean,  $SD$  = standard deviation,  $Mdn$  = Median,  $Min$  = Minimum,  $Max$  = Maximum, Welch's  $F(v_1, v_2)$  = Welch's ANOVA F-ratio with  $v_1$  and  $v_2$  (rounded) degrees of freedom,  $p$  = probability value, \* = indicates statistically significant differences. Except for the number of cases and the information on statistical tests, the values refer to proportions in percent.

The lower mean proportions in East Germany translate into smaller differences between day-care centres as well. This is reflected by both comparatively small standard deviations and lower maximum values. While the latter consistently reach 98 to 100 percent in West Germany, they are between 28 and about 50 percent at the most in East Germany (except for the proportion of children *in need of language support*; a reason for this might be that this variable is independent from a child's ethnic background). Analyses of variance show that there are significant differences between East and West Germany in all variables. The strip plots in Figure 1 illustrate the different distributions using the example of children with a *language other than German*. Every dot in each strip plot stands for the respective proportion of one centre. Here we can see that there are hardly any day-care centres with high concentrations of this population group in East Germany whereas West Germany covers the whole range.

Figure 1: Proportions of children with a language other than German at regional level



Note: The y-axis shows the proportion of children with a language other than German in West and East Germany based on K<sup>2</sup>ID-SOEP data. Cases from Berlin are excluded from the data. The interpretation of the box is similar to boxplots: The median is the line in the centre of the box, the lower frame defines the first quartile and the upper the third quartile. Additionally, the thin long line represents the mean.  $n$  = number of cases.

As expected, differences between West and East Germany are smaller and not statistically significant for social segregation (see Table 5).

Table 5: Social segregation at regional level

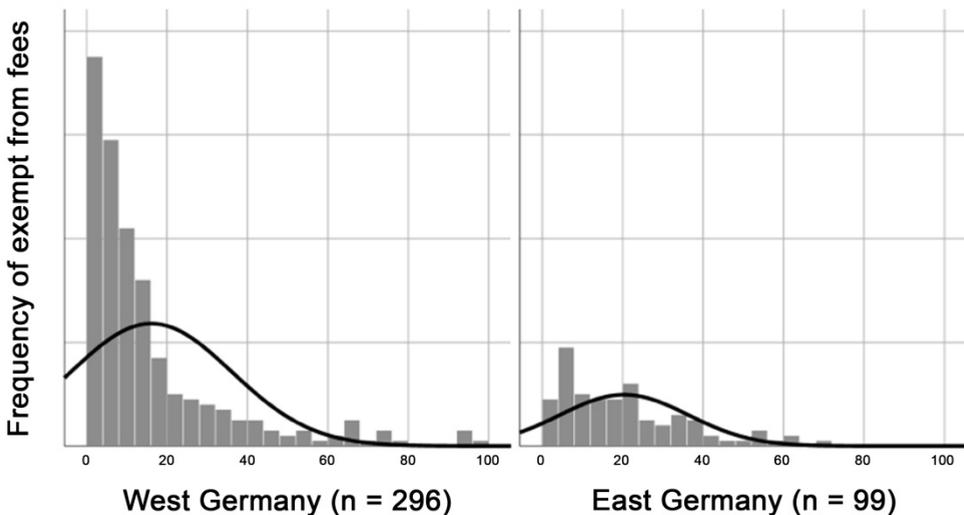
	n	M	SD	Mdn	Min	Max
<b>Exempt from fees</b>						
K <sup>2</sup> ID-SOEP						
West Germany	296	16	20	9	0	100
East Germany	99	20	16	17	0	71

*Welch's F(1, 158) = 2.954, p = .088*

*Note:* The table presents descriptive and nonparametric test statistics for social segregation between West and East Germany based on K<sup>2</sup>ID-SOEP data. Cases from Berlin are excluded from the data.  $n$  = number of cases,  $M$  = Mean,  $SD$  = standard deviation,  $Mdn$  = Median,  $Min$  = Minimum,  $Max$  = Maximum, *Welch's F*( $v_1, v_2$ ) = Welch's ANOVA F-ratio with  $v_1$  and  $v_2$  (rounded) degrees of freedom,  $p$  = probability value. Except for the number of cases and the information on statistical tests, the values refer to proportions in percent.

Figure 2 illustrates that the overall distribution patterns between the two regions do not differ as clearly from each other as for ethnic segregation. In both East and West Germany, children mostly attend centres with rather low proportions of children *exempt from fees*. In East Germany, however, the curve flattens out at around 50 percent and in West Germany at over 60 percent. Here, we also find most settings having rather low proportions and only some day-care centres with high concentrations, i.e. proportions of up to 100 percent. In East Germany, the respective proportions seem to be more equally distributed.

Figure 2: Distributions of children exempt from fees at regional level

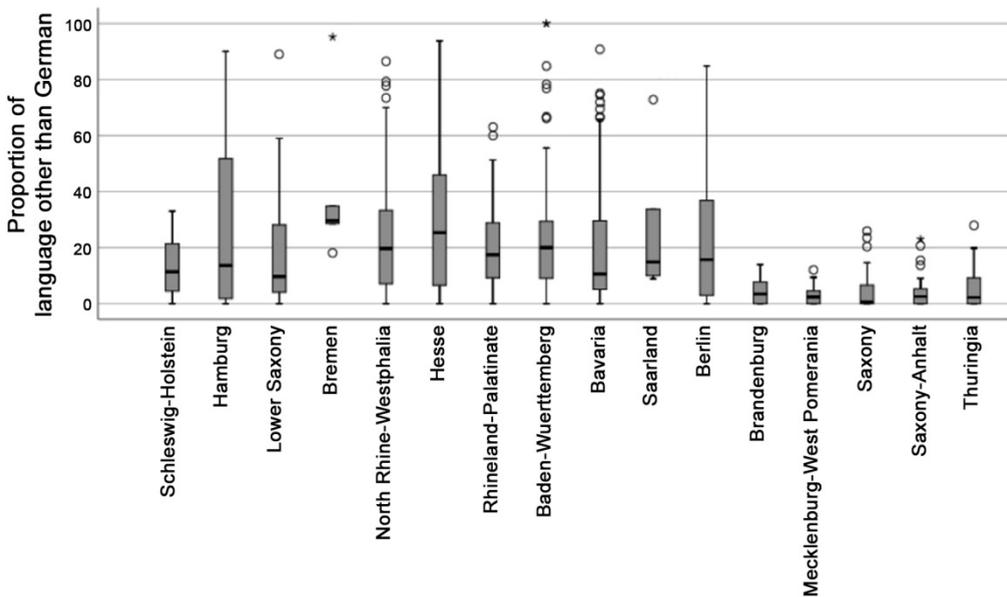


*Note:* These histograms present the distribution of the frequencies for the proportions of children exempt from fees in East and West German day-care centres based on K<sup>2</sup>ID-SOEP data. Cases from Berlin are excluded from the data.  $n$  = number of cases.

### 4.3 Segregation Patterns at Federal States Level

A closer look at differences between the federal states supports the above presented results on regional differences. The proportions of children with a *language other than German* significantly differ between the federal states (*Welch's F*(15, 101) = 24.378,  $p = .000$ ), but post-hoc tests indicate that these differences in linguistic segregation are attributable to general differences between West and East German federal states. The boxplots in Figure 3 illustrates this graphically. Here we can see low proportions throughout all East German states. In addition, it becomes visible that most West German states have a rather widespread distribution and, thus, large differences between settings at the upper and lower end of the spectrum. Only Schleswig-Holstein seems to have a relatively even distribution of the children with a language other than German between the day-care settings.

Figure 3: Proportions of children with a language other than German at federal states level

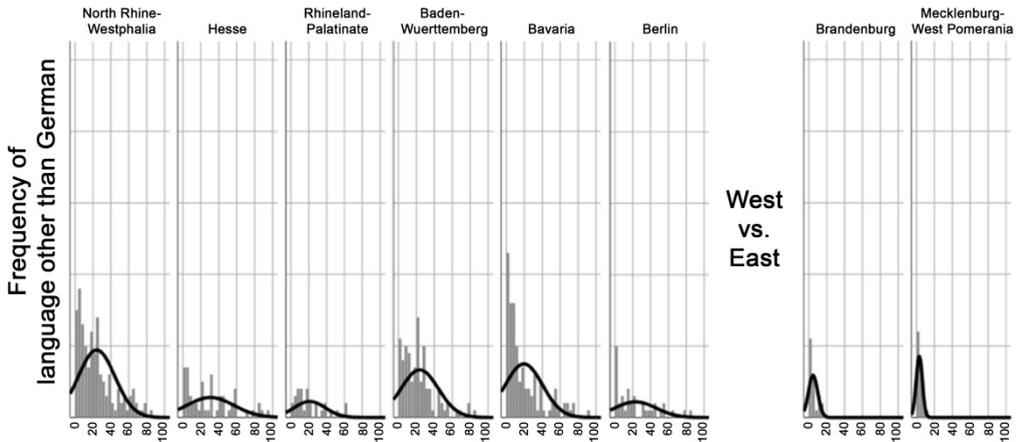


Note: The y-axis shows the proportion of children with a language other than German at setting level based on K<sup>2</sup>ID-SOEP data. Boxplots: The median is the line in the centre of the box, the lower frame defines the first quartile and the upper the third quartile. Circles and stars indicate outliers and extreme outliers, respectively.  $n$  = number of cases: Schleswig-Holstein,  $n = 28$ ; Hamburg,  $n = 24$ ; Lower Saxony,  $n = 64$ ; Bremen,  $n = 5$ ; North Rhine-Westphalia,  $n = 145$ ; Hesse,  $n = 55$ ; Rhineland-Palatinate,  $n = 29$ ; Baden-Wuerttemberg,  $n = 104$ ; Bavaria,  $n = 117$ ; Saarland,  $n = 5$ ; Berlin,  $n = 38$ ; Brandenburg,  $n = 23$ ; Mecklenburg-West Pomerania,  $n = 22$ ; Saxony,  $n = 62$ ; Saxony-Anhalt,  $n = 26$ ; Thuringia,  $n = 22$ . Due to low case numbers, the results for Bremen and Saarland are not interpreted.

In terms of distribution patterns, the East German states show a right-skewness which flattens out at higher proportions (see Figure 4). As already said before, here we do not find high concentrations of certain population groups in individual day-care centres.

Berlin rather seems to have a distribution that resembles other West German states. In this regard, however, some further – albeit small – differences can be described. Some federal states, like Bavaria, Baden-Wuerttemberg and North Rhine-Westphalia show a broad right-skewness with many settings having lower proportions of children with a *language other than German* and only some settings where those children concentrate. Others, like Hesse, Rhineland-Palatinate or Berlin, have a flat curve indicating a more equal distribution. Similar findings can be found for the distribution patterns of the proportions of children *in need of language support*, which are lower in East German states. Rhineland-Palatinate or Baden-Wuerttemberg, for example, show a broader distribution.

Figure 4: Distributions of children with a language other than German in selected federal states



Note: These histograms present the distribution of the frequencies for language other than German in selected federal states based on K<sup>2</sup>ID-SOEP data.  $n$  = number of cases: North Rhine-Westphalia,  $n$  = 145; Hesse,  $n$  = 55; Rhineland-Palatinate,  $n$  = 29; Baden-Wuerttemberg,  $n$  = 104; Bavaria,  $n$  = 117; Berlin,  $n$  = 38; Brandenburg,  $n$  = 23; Mecklenburg-West Pomerania,  $n$  = 22.

With regard to social segregation, the proportion of *children exempt from fees* in ECEC centres also significantly differs between the federal states (*Welch's*  $F(15, 41) = 2.810, p = .004$ ), but these differences exclusively result from regional differences between East and West Germany.

## 5 Discussion

ECEC is expected to reduce educational inequality by providing beneficial learning contexts especially for disadvantaged children and to serve social inclusion and democracy more generally by providing diverse learning contexts (*Vandenbroeck* 2015). However, our research findings indicate that the actual distribution of children in ECEC settings in Germany might provide a stark contrast to this perspective. Segregation in ECEC seems highly developed, and, consequently, the peer-related makeup of day-care centres varies considerably. As context studies focusing on composition effects show, this has implica-

tions for children's competence development, which is especially the case for disadvantaged children (e.g. *Hogrebe/Pomykaj* 2019; *Niklas/Taylor* 2018). Moreover, high concentrations of certain population groups in particular settings as well as their absence in others contradict the idea of social inclusion and integration inherent to ECEC. Consequently, experiences of diversity are restricted for all of children in these day-care centres.

As most of the research explicitly addressing segregation in ECEC is conducted in the USA and cannot per se be applied to other contexts, we aimed at exploring segregation in institutionalized early education in Germany at regional and federal state level. Our reason for doing so was to get a better understanding about the analysis levels at which differences in segregation patterns become visible. We expected pronounced differences between West and East Germany especially in ethnic segregation. We also assumed that segregation might take different forms in the federal states as regulations and structures are set at this level.

Our results support the impression that segregation is a relevant issue in German ECEC as well. At national level, differences of up to 100 percentage points of children with certain ethnic or linguistic respectively social background characteristics show extreme differences between day-care centres. However, unlike in the USA where the majority of children in isolated settings experience high concentrations of non-white children, in Germany most children visit rather isolated non-migrant day-care centres. We do not find a u-shaped distribution as research did for the U.S. (*Urban Institute* 2019). Rather, in Germany there are more settings with low proportions and few settings with very high proportions. In this context, the goal of promoting democracy through social mixing is particularly at risk, which appears problematic especially against the backdrop of increasing processes of social division that can be observed. However, we must not forget that we also find settings with high concentrations of disadvantaged children – albeit to a lesser extent – which puts these children at a double risk.

Despite the general pattern of large differences between the ECEC settings' compositions throughout Germany, we mainly find regional variation. Segregation is more pronounced in West Germany, which is not surprising given the different population structures in the respective states. Consequently, we do not find high concentrations of, for example, migrant children in East German settings. Less segregation in this regard, however, does not automatically mean more diversity. On the contrary, in line with the findings of *Piazza and Frankenberg* (2019) the rather homogeneous compositions of day-care centres of East German states show that diversity is challenged by its overwhelmingly non-migrant state-wide composition.

However, higher proportions of the respective population groups in the West German states do not necessarily result in their equal allocation to centres. Consequently, the general presence of diversity does not automatically lead to more mixed educational settings. In this regard, the different distribution patterns of the West-German states are interesting. With regard to the state level, there are only subtle differences visible: In some federal states, the majority of centres has rather low proportions of disadvantaged children; these mostly concentrate in only very few settings. Other states have flatter curves indicating a more uniform distribution. As to the reasons for the different distribution patterns, more research is needed on state and also local levels to understand the mechanisms of segregation processes in the early years. Further studies should also include home-based childcare which we did not consider in this paper but which seems to intensify segregation in America.

Generally, it is rather unlikely that diversity in ECEC “will happen without explicit efforts to create and sustain them” (Frankenberg 2016, p. 21). Due to the importance of diversity in day-care centres for both individual children and society, policy makers should try to find ways to avoid segregation and develop concepts for a socially and ethnically inclusive system of ECEC. The result of our study imply that German policy makers should adopt a dual strategy: First, programmes that support day-care centres with a concentration of disadvantaged children should be continued and expanded in order to answer to the challenges these settings and children face. Second, such measures should be complemented by incentives for more diversity that address the many settings with low proportions of disadvantaged children. While the first approach is already implemented in different forms at national and federal state level, the second idea should probably be given more attention in future.

However, in order to be able to implement meaningful governance strategies that might lead to more diversity, more research is needed that sheds light on the reasons for segregation. Our study implicates that regional differences in segregation patterns should be considered in such future analyses. It seems reasonable that different approaches are needed for different mechanisms causing segregation (i.e. a lack of certain populations groups in East Germany and de-mixing processes in West Germany where those population groups are present). However, at this stage we cannot yet say whether regional populations structures just translate to populations structures in local catchment areas or adds further explanation potential (i.e. different traditions in provider structures and political regulation). Similarly, further research on segregation patterns in and between federal states might provide valuable insights. Although differences between states are quite subtle, those states that show a more uniform distribution in West Germany might provide an interesting starting point to identify conditions for more diversity in all day-care centres. Another analytic perspective that should be considered is types of agglomeration areas. It seems reasonable that segregation is more pronounced in urban agglomerations with more demand than supply than in suburban or rural areas. Overall, more research that includes the different levels and layers of segregation is needed to get a better understanding of its causes.

The differences other research reports on school and ECEC segregation implies that segregation in early childhood education is not yet performance-linked and – at least from its institutional idea – less exclusive. The high degree of segregation in this rather egalitarian education sector therefore raises the question of how social inequalities are (re)produced here. So far, little is known, for example, about the consequences and effects of the plural provider structures with regard to possible segregation effects (*Authoring Group Educational Reporting* 2020).

## Notes

- 1 For out-of-home care of children aged one to six in child and youth welfare institutions we use terms like early education, ECEC settings, or day-care centres. The term preschool is used in the context of research from the USA and usually refers to children aged two to five.
- 2 Another measure is the exposure index that illustrates the extent to which children of a particular group are exposed to other children in their setting. If all settings were perfectly integrated, all children would be exposed to the same composition of children. The index of dissimilarity focuses on the sorting of population groups across units to understand their distribution in a certain geographic area and, therefore, is only applicable if the available data include all units (Frankenberg 2016). For an overview and discussion of different segregation measures see *White* (1983, 1986).

- 3 However, universal programs are not necessarily more equal. Despite its universal approach, in New York, for example, half of all preschool classrooms have more than 70 percent of children from a single racial or ethnic group; in 15 percent of the classrooms this is the case for more than 90 percent of the children (Potter 2016). Similarly, in a recent paper analysing segregation in Oslo (Norway), Drange and Telle (2020, p. 1) conclude that a universal child care system is not sufficient per se “to reduce social inequality and improve opportunities of disadvantaged children.”
- 4 The analyses are part of a project in cooperation with colleagues from the Martin-Luther-University in Halle-Wittenberg funded by the Federal Ministry of Education and Research under the funding code 01NV1809B. The responsibility for the content of this publication lies with the authors.
- 5 We would like to thank Hannah M. Heister from the TU Dortmund for her support in the data preparation.
- 6 This paper uses data from the K<sup>2</sup>ID-SOEP extension study (doi: J0.5684/k2id-soep-2013-15/v1). The K<sup>2</sup>ID-SOEP extension study was funded by the Jacobs Foundation.
- 7 This paper uses data from the National Educational Panel Study (NEPS): Starting Cohort Newborns, doi:10.5157/NEPS:SC1:7.0.0 and Starting Cohort Kindergarten, doi:10.5157/NEPS:SC2:8.0.1. From 2008 to 2013, NEPS data was collected as part of the Framework Program for the Promotion of Empirical Educational Research funded by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF). As of 2014, NEPS is carried out by the Leibniz Institute for Educational Trajectories (LIfBi) at the University of Bamberg in cooperation with a nationwide network.
- 8 While we do not observe any differences in minimum and maximum values for the two waves of the K<sup>2</sup>ID data, a comparison of means reveals that the day-care centers that are visited by children with a migration background are characterized by average proportions of children with a *language other than German* which are nearly two times higher. Comparisons of means show that these differences are statistically significant (Mann Whitney U test statistic:  $U = 30660.000$ ,  $z = -7.234$ ,  $p = .000$ ). This indicates that these children on average visit day-care centres with much higher concentrations of children who do not speak German at home.

## References

- Anders, Y./Roßbach, H.-G./Weinert, S./Ebert, S./Kuger, S./Lehrl, S./von Maurice, J. (2012): Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 2, pp. 231-244.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>
- Authoring Group Educational Reporting (2016): Education in Germany 2016. An indicator-based report including an analysis of education and migration. – Bielefeld.
- Authoring Group Educational Reporting (2020): Education in Germany 2020. An indicator-based report including an analysis of education in a digitalized world. – Bielefeld.
- Becker, B./Schober, P. S. (2017): Not just any child care center? Social and ethnic disparities in the use of early education institutions with a beneficial learning environment. *Early Education and Development*. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320900>.
- Biedinger, N./Becker, B. (2010): Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung. In Becker, B./Reimer, D. (eds.): *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. – Wiesbaden, pp. 49-79.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_3)
- Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice J. (Hrsg.) (2011): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue 14*. – Heidelberg.
- Destatis (2015a): Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Online available: [https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00017749/Internationale\\_Bildungsindikatoren\\_2015.pdf](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00017749/Internationale_Bildungsindikatoren_2015.pdf), 16.07.2020.

- Destatis* (2015b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlicher geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015. Online available: <https://www.bvkt.de/media/tageseinrichtungenkindertagespflege5225402157004.pdf>, 14.07.2020.
- Destatis* (2019): Statistisches Jahrbuch – Deutschland und Internationales. Online available: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Jahrbuch/statistisches-jahrbuch-2019-dl.pdf?__blob=publicationFile), 14.12.2020.
- Drange, N./Telle, K.* (2020). Segregation in a universal child care system: Descriptive findings from Norway. *European Sociological Review*. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa026>
- European Commission* (2011): Early childhood education and care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Online available: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:EN:PDF>, 14.07.2020.
- Fram, M. S./Kim, J.* (2012): Segregated from the start: Peer context in center-based child care. *Children & Schools*, 34, 2, pp. 71-82. <https://doi.org/10.1093/cs/cds011>
- Frankenberg, E.* (2016): Segregation at an early age. Pennsylvania State University. Center for Education and Civil Rights; National Coalition on School Diversity. Online available: [https://cecr.ed.psu.edu/sites/default/files/Segregation\\_At\\_An\\_Early\\_Age\\_Frankenberg\\_2016.pdf](https://cecr.ed.psu.edu/sites/default/files/Segregation_At_An_Early_Age_Frankenberg_2016.pdf), 14.07.2020.
- Frankenberg, E./Lee, Ch.* (2002): Race in American public schools: Rapidly resegregating school districts. The Civil Rights Project. – Cambridge, MA.
- Gans, H. J.* (2007): The Balanced Community: Homogeneity or Heterogeneity in Residential Areas? *Journal of the American Institute of Planners*, 27, 3, pp. 176-184. <https://doi.org/10.1080/01944366108978452>
- Hock, B./Holz, G./Kopplow, M.* (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für ar-muttsensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung (WiFF Expertise Nr. 38). – München.
- Hogrebe, N.* (2014): Indicators for a needs-based resource allocation in early child-hood education: Regional data as valid proxies for setting level needs? *Journal for Educational Research Online*, 6, 2, pp. 44-65.
- Hogrebe, N.* (2016a): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 1, pp. 20-33.
- Hogrebe, N.* (2016b): Segregation am Übergang von der Kita zur Grundschule. In *McElvany, N./Strietholt, R./Bos, W./Holtappels, H.-G.* (eds.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele, Perspektiven* (Band 19). – Weinheim, pp. 80-105.
- Hogrebe, N./Pomykaj A.* (2019): Die Schuleingangsuntersuchung als Datenquelle für Kontextstudien im Elementarbereich. Zum Zusammenhang von Kita-Komposition und kindlichen Sprachkompetenzen. *Die Deutsche Schule, Beiheft 14*, pp. 71–86. <https://doi.org/10.31244/ddsbh.2019.14.05>
- Hüsken, K.* (2011): Kita vor Ort: Betreuungsatlas auf Ebene der Jugendamtsbezirke 2010. Online available: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/24454-kita-vor-ort.html>, 14.07.2020.
- Jacob, R./Heinz, A./Décieux, J. P.* (2013): Umfrage – Einführung in die Methoden der Umfrageforschung. – München, pp. 98-120. <https://doi.org/10.1524/9783486736175>
- Kagan, S. L.* (1990): Excellence in early childhood education: Defining characteristics and next-decade strategies. Online available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED318580.pdf>, 14.07.2020.
- Kuger, S./Kluczniok, K.* (2008): Prozessqualität im Kindergarten: Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11*, pp. 159-178. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11)
- Lochner, S./Jähner, A.* (eds.) (2020): *DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland*. <https://doi.org/10.3278/6004754w>
- Niklas, F./Tayler, C.* (2018): Room Quality and Composition Matters: Children’s Verbal and Numeracy Abilities in Australian Early Childhood Settings. *Learning and Instruction*, 54, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.006>
- Olczyk, M./Will, G./Kristen, C.* (2014): Personen mit Zuwanderungshintergrund im NEPS: Zur Bestimmung von Generationenstatus und Herkunftsgruppe (NEPS Working Paper No. 41b). – Bamberg.

- Olszenka, N./Meiner-Teubner, C.* (2020): Kinder in Kindertageseinrichtungen und Tagespflege. In: Lochner, S./Jähner, A. (eds.): DJI Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland – Bielefeld, pp. 98–110.
- Piazza, P./Frankenberg, E.* (2019): Segregation at an early age: 2019 update. Online available: [https://cecr.ed.psu.edu/sites/default/files/Segregation\\_At\\_An\\_Early\\_Age\\_Piazza\\_Frankenberg\\_2019.pdf](https://cecr.ed.psu.edu/sites/default/files/Segregation_At_An_Early_Age_Piazza_Frankenberg_2019.pdf), 14.07.2020.
- Potter, H.* (2016): Diversity in New York City's universal pre-k classrooms. Online available: <https://tcf.org/content/report/diversity-new-york-citys-universal-pre-k-classrooms/>, 14.07.2020.
- R Core Team* (2020): R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. – Vienna. Online available: <https://www.R-project.org/>.
- Reid, J. L./Kagan, S. L./Hilton, M./Potter, H.* (2015): A better start. Why classroom diversity matters in early education. Washington, D.C. and New York, NY: The Century Foundation and The Poverty & Race Research Action Council. Online available: [https://www.prrac.org/pdf/A\\_Better\\_Start.pdf](https://www.prrac.org/pdf/A_Better_Start.pdf), 14.07.2020.
- Schober, P./Spieß, K./Stahl, J./Zoch, G./Camehl, G.* (2017): The Early Childhood Education and Care Quality in the Socio-Economic Panel (SOEP-ECEC Quality) Study – K2ID-SOEP Data, Data Documentation 91. – Berlin.
- Strohmeier, K. P./Gehne, D. H./Groos, T./Jehles, N.* (2014): Arbeitspapiere wissenschaftliche Begleitforschung „Kein Kind zurücklassen!“ Die fachliche Begleitforschung. Konzept und erste Ergebnisse. Online available: <http://www.kein-kind-zuruecklassen.de/modellvorhaben/evaluation/publikationen-und-infomaterial.html>, 14.07.2020.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B., Keller, H./Leyendecker, B.* (eds.) (2013): *NUBBEK*. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick. – Weimar.
- Tropp, L./Saxena, S.* (2018): Re-weaving the social fabric through integrated schools: How intergroup contact prepares youth to thrive in a multiracial society. NCSd Research Brief. Online available: [https://school-diversity.org/wp-content/uploads/2018/05/NCSd\\_Brief13.pdf](https://school-diversity.org/wp-content/uploads/2018/05/NCSd_Brief13.pdf), 14.07.2020.
- Urban Institute* (2019): Segregated from the start: Comparing segregation in early childhood and K–12 education. Online available: <https://www.urban.org/features/segregated-start>, 14.07.2020.
- Vandenbroeck, M.* (2015): Ethnic diversity and social inclusion in ECCE in Europe. In *Marope, P. T. M./Kaga, Y.* (eds.): Investing against evidence. The global state of early childhood care and education. – Paris, pp. 105-118.
- White, M. J.* (1983): The measurement of spatial segregation. *American Journal of Sociology*, 88, 5, pp. 1008-1018. <https://doi.org/10.1086/227768>
- White, M. J.* (1986). Segregation and diversity measures in population distribution. *Population Index*, 52, pp. 198-221. <https://doi.org/10.2307/3644339>

### Appendix 1: Survey Questions and Operationalization

Variable	Data Set	Respondent	Level	Question in English	Original Question in German
<i>Language other than German</i>	K <sup>2</sup> ID-SOEP	Educators	Group	How many children are currently registered in your core group? Please also indicate how many girls, boys, children of non-German origin* and children with integration status are currently registered. [*Children of non-German origin means: The child speaks a language other than German in his/her family.]	Wie viele Kinder sind derzeit insgesamt in Ihrer Stammgruppe angemeldet? Bitte geben Sie auch an wie viele Mädchen, Jungen, Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache* und Kinder, die einen Integrationsstatus** haben, derzeit angemeldet sind. [*Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bedeutet: Das Kind spricht in seiner Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch.]
	K <sup>2</sup> ID-SOEP	Directors	Setting	How many children are currently registered in your institution? Please also indicate how many girls, boys, children of non-German origin* and children who have an integration status are currently registered. [*Children of non-German origin means: The child speaks a language other than German in his/her family.]	Wie viele Kinder sind derzeit insgesamt in Ihrer Einrichtung angemeldet? Bitte geben Sie auch an wie viele Mädchen, Jungen, Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache* und Kinder, die einen Integrationsstatus haben, derzeit angemeldet sind. [*Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bedeutet: Das Kind spricht in seiner Familie überwiegend eine andere Sprache als Deutsch.]
	NEPS SC 1, wave 4	Educators	Group	Are there any children in your group that speak a language other than German either exclusively or at least partially while in your care? If yes, how many?	Gibt es in Ihrer Gruppe Kinder, die während der Betreuung ausschließlich oder zumindest teilweise eine andere Sprache als Deutsch sprechen? Und wenn ja, wie viele?
	NEPS SC 2, wave 1	Directors	Setting	What is the approximate portion of children with a language of origin other than German* at your facility? [*children with a language of origin other than German means: The child has learned a language other than German in its family ("mother tongue").]	Wie groß ist der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache* in Ihrer Einrichtung etwa? [*Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache bedeutet: Das Kind hat eine andere Sprache als Deutsch in seiner Familie gelernt („Muttersprache“).]
<i>In need of language support</i>	K <sup>2</sup> ID-SOEP	Educators	Group	How many children in your core group are currently participating in language training?	Wie viele Kinder in Ihrer Stammgruppe nehmen aktuell an einer Sprachförderung teil?
<i>Migration background</i>	NEPS SC 1, wave 4	Educators	Group	How many children in your core group have a migrant background*? [*Migration background means: The child or at least one of the parents were born abroad.]	Wie viele der Kinder Ihrer Stammgruppe haben einen Migrationshintergrund*? [*Migrationshintergrund bedeutet: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren.]

	NEPS SC 1, wave 4	Directors	Setting	How large approximately is the proportion of children in your institution with a migration background*? [*Migration background means: The child or at least one of the parents were born abroad.]	Wie groß ist der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund* in Ihrer Einrichtung etwa? [*Migrationshintergrund bedeutet: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren.]
	NEPS SC 2, wave 1	Educators	Group	Please indicate for each age group (in other words, in each line) (a) the number of children currently visiting your core group, (b) the number of child-care hours per day, (c) how many of them have a migration background* and (d) a disorder. [*Migration background means: the child or at least one parent was born abroad.]	Bitte geben Sie für jede Altersgruppe (also in jeder Zeile) (a) die Anzahl der Kinder an, die derzeit Ihre Stammgruppe besuchen, (b) wie lange diese pro Tag betreut werden, (c) wie viele einen Migrationshintergrund* und (d) eine Behinderung haben. [*Migrationshintergrund bedeutet: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren.]
	NEPS SC 2, wave 1	Directors	Setting	Please indicate for each age group (in other words, in one line) (a) the number of children currently attending your facility, (b) how long they are taken care of per day, (c) how many have an immigration background* and (d) suffer from a disability. [*immigration background means: The child or at least one parent was born abroad.]	Bitte geben Sie für jede Altersgruppe (also in jeder Zeile) (a) die Anzahl der Kinder an, die derzeit Ihre Einrichtung besuchen, (b) wie lange diese pro Tag betreut werden, (c) wie viele einen Migrationshintergrund* und (d) eine Behinderung haben. [*Migrationshintergrund bedeutet: Das Kind selbst oder mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren.]
<i>Exempt from fees</i>	K <sup>2</sup> ID-SOEP	Directors	Setting	For how many children who visit your institution do the parents pay on the basis of their household income the lowest possible fees or are exempt from paying fees? [Please do not count children who pay less or nothing because of their age or sibling status].	Für wie viele Kinder, die Ihre Einrichtung besuchen, zahlen die Eltern aufgrund ihres Haushaltseinkommens den geringstmöglichen Beitrag oder sind von den Beitragszahlungen befreit? [Bitte zählen Sie Kinder, die aufgrund ihres Alters oder Geschwisterstellung weniger oder nichts bezahlen, nicht mit.]
<i>Parents with higher education</i>	NEPS SC 1, wave 4	Educators	Group	Of how many children in your core group has at least one parent successfully completed a higher education program?	Bei wie vielen Kindern in Ihrer Stammgruppe hat mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen?
	NEPS SC 2, wave 1	Educators	Group	Of how many children in your core group has at least one parent successfully completed a course of study*? [*Children with at least one parent having successfully completed a course of study.]	Bei wie vielen Kindern in Ihrer Stammgruppe hat mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen*? [*Kinder mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossenem Studium.]
	NEPS SC 2, wave 1	Directors	Setting	What is the approximate portion of children in your facility where at least one parent has completed a course of study*? [*Children with at least one parent having successfully completed a course of study.]	Wie groß ist in etwa der Anteil der Kinder in Ihrer Einrichtung, bei denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hat*? [*Kinder mit mindestens einem Elternteil mit abgeschlossenem Studium.]

Lower social class	NEPS SC 1, wave 4	Educators	Group	How many children in your core group come from families from rather lower social classes?	Wie viele Kinder Ihrer Stammgruppe kommen aus Familien aus eher niedrigen sozialen Schichten?
	NEPS SC 2, wave 1	Educators	Group	How many children in your core group come from families from rather lower social classes?	Wie viele Kinder Ihrer Stammgruppe kommen aus Familien aus eher niedrigen sozialen Schichten?
	NEPS SC 2, wave 1	Directors	Setting	What is the percentage of children in your facility coming from families from lower social classes?	Wie viel Prozent der Kinder in Ihrer Einrichtung kommen aus Familien aus eher niedrigen sozialen Schichten?

Note: For both studies the surveys of the day-care staff were carried out using questionnaires in German. However, for K<sup>2</sup>ID-SOEP, the English questions are based on own translations. In both waves, the same questions were asked (see data documentation online: <http://dx.doi.org/10.5684/k2id-soep-2013-15/v1>). For research purposes English versions are available for NEPS (see data documentation online: <https://www.neps-data.de/Data-Center/Data-and-Documentation/>).

### Appendix 2: Correlations between composition at group and setting level

	K <sup>2</sup> ID-SOEP	NEPS SC 1	NEPS SC 2
a) Language other than German	.88* (n = 637)	–	–
b) Migration background	–	.78* (n = 333)	.91* (n = 109)
c) Parents with higher education	–	–	.77* (n = 106)
d) Lower social class	–	–	.74* (n = 111)

Note: Intercorrelation (Pearsons'r) between settings and groups in the respective settings for those characteristics where information is available at both levels for the same centre. *n* = number of cases, \**p* < .01.

# (Un)gleiche Zugänge zu frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsangeboten? Ergebnisse zur Bedeutung kommunaler Steuerung aus qualitativen Fallstudien in Deutschland, Kanada und Schweden

*Britta Menzel, Antonia Scholz*

## **Zusammenfassung**

Der Zugang zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung bildet seit mehreren Jahren Ausgangspunkt unterschiedlicher (sozial)politischer Maßnahmen, um gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen entgegenzutreten. In den vergangenen Jahren rückte dabei die lokale Steuerungsebene als zentraler Akteur in der Gestaltung frühkindlicher Bildungsangebote zunehmend in den Blick der Forschung. Der vorliegende Beitrag schließt hier an und fragt in einer international vergleichend angelegten Studie danach, ob und wie lokales Steuerungsgeschehen in dezentral organisierten Betreuungssystemen (un)gleiche Zugangsbedingungen hervorbringt. Ausgehend von einer governance-analytischen Perspektive bilden die Grundlage der Studie qualitative Interviews aus Fallstudien in drei Kommunen in Deutschland, Kanada und Schweden, die inhaltsanalytisch ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Handlungsspielräume der Kommunalverwaltungen durch vorgegebene Regelungen und strukturelle Rahmenbedingungen definiert werden. In der Angebotsausgestaltung vor Ort setzen die Kommunen allerdings unterschiedliche Prioritäten, die jeweils ungleiche Zugänge fördern (können).

*Schlagwörter:* frühkindliche Bildung und Betreuung, ungleicher Zugang, kommunale Akteure, local governance, internationaler Vergleich

*(Un)equal access to early childhood education and care services? Results on the role of local governance from qualitative case studies in Germany, Canada and Sweden*

## **Abstract**

Access to early childhood education and care has become the starting point of various (social) policy measures in order to tackle social inequalities. In recent years, research has increasingly focused on the local steering level as key actor to implement access. This paper explores local steering processes by taking an international perspective. It is investigated whether and how local steering (may) contribute to (un)equal access conditions in decentralised ECEC systems. Based on the concept of governance, qualitative interviews with local stakeholders were conducted in three municipalities in Germany, Canada and Sweden. The interviews of the case studies have been assessed by content analysis. Results show that discretion of local authorities is defined by regulations and structural framework conditions. However, the municipalities pursue different priorities in organising local services, which (may) foster unequal access.

*Keywords:* early childhood education and care, unequal access, municipalities, local governance, international comparison

# 1 Einleitung

Zugang zu qualitativ hochwertigen frühkindlichen Angeboten zu schaffen, bildet heute im Rahmen des Sozialinvestitionsparadigmas eine Priorität auf der internationalen politischen Agenda zu Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE). Ihr Potenzial als wichtiges kompensatorisches Element, herkunftsbedingten Ungleichheitsverhältnissen entgegenzuwirken, ist hinreichend etabliert (u.a. *Bennett* 2012; *Heckman* 2006; *Yoshikawa* u.a. 2013). Viele Länder, darunter auch Deutschland, haben mittlerweile ihre nationalen frühkindlichen Politiken aktiv weiterentwickelt, um Zugänge zu verbessern (*Gambaro/Stewart/Waldfoegel* 2014). Weiterbestehender Handlungsbedarf ist jedoch offensichtlich: nach wie vor sind Kinder aus weniger privilegierten Verhältnissen seltener in (qualitativ hochwertiger) Kindertagesbetreuung anzutreffen (*Blossfeld/Kulic/Skopek* 2017; *European Commission/EACEA/Eurydice* 2019; *van Lancker* 2018). In den europäischen KiTa-Systemen ist Ungleichheit damit die „Norm“ (*Pavolini/van Lancker* 2018, S. 879). Auch in Deutschland, wo mit der Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Betreuungsplatz 2013 ein institutioneller Rahmen für gleichen Zugang geschaffen wurde, sind weiterhin Unterschiede in den Nutzungsmustern zu beobachten (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020; *Jessen* u.a. 2020).

Zu möglichen strukturellen Ursachen dieser Unterschiede wird zunehmend die Auswirkung nationaler FBBE-Politiken diskutiert (*Naumann* 2014; *van Lancker/Ghysels* 2016). Neben den Vorgaben als solchen (soweit vorhanden) ist jedoch auch entscheidend, wie die tatsächliche Zugänglichkeit frühkindlicher Angebote umgesetzt wird und wie die Familien dies vor Ort erleben. Besonders in dezentral organisierten Bildungs- und Betreuungssystemen können Betreuungspolitik und Angebotssituation auf lokaler Ebene durchaus variieren (*Kutsar/Kuronen* 2015). Wie die verantwortlichen Akteure auf der kommunalen Ebene bestehende übergeordnete Regelungen in der Praxis umsetzen, wirkt sich direkt auf die Teilhabemöglichkeiten von Kindern aus (*Campbell-Barr/Bogatić* 2017).

Hier setzt der vorliegende Beitrag an und richtet den Blick auf lokale Zugangsbedingungen und die Steuerungsmöglichkeiten von Kommunen in der Gestaltung des lokalen Betreuungsangebots. In vielen Ländern sind Kommunen mit ähnlichen ungleichheitsrelevanten Herausforderungen aufgrund von wachsender gesellschaftlicher Heterogenität und Diversifizierung familialer Bedarfe konfrontiert. Auf diese gilt es in der Zugangsgestaltung zu passenden Angeboten zu reagieren. Empirische Ergebnisse aus der *Equal Access* Studie (2017-2020)<sup>1</sup> zeigen diesbezüglich, wie Kommunen in drei Ländern, Deutschland, Kanada und Schweden, mit jeweiligen Steuerungsvoraussetzungen in der Organisation gleicher Zugangsbedingungen umgehen<sup>2</sup>. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Rolle lokaler KiTa-Administrationen und wie diese im Rahmen ihrer Handlungsspielräume in der Angebotsgestaltung Zugänge für Kinder im Alter von einem Jahr bis Schuleintritt (un)gleich gestalten.

Nachfolgend wird zunächst auf den internationalen Forschungsstand zu Zugang zu FBBE eingegangen, um die Bedeutung des Lokalen zu verdeutlichen (Kapitel 2). In Kapitel 3 wird der theoretische Rahmen einer governance-analytischen Perspektive auf Zugangssteuerung dargelegt. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 4 erläutert. Im Anschluss daran werden die empirischen Ergebnisse der Fallstudien (Kapitel 5) vorgestellt und abschließend vergleichend diskutiert (Kapitel 6).

## 2 Die Relevanz lokaler Kontexte: Erkenntnisse aus dem internationalen Forschungsdiskurs

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ungleicher Teilhabe an FBBE wird zunehmend die Angebotsseite der strukturellen Rahmenbedingungen fokussiert. So zeigen internationale Studien, dass einzelne Länder unterschiedliche Schwerpunkte in der Regulierung, Finanzierung und Angebotsstruktur setzten, um gleiche Zugangsbedingungen zu schaffen (Gambaro/Stewart/Waldfoegel 2014; Repo u.a. 2020; Vandebroeck/Lazzari 2014). Politische Steuerungsentscheidungen sind diesbezüglich im jeweiligen historisch-institutionellen Kontext eines Landes (Scheiwe/Willekens 2009) und seiner wohlfahrtsstaatlichen Tradition (Naumann 2014) zu verstehen. Sie sind nach wie vor vielfach von „trade-offs“ (Gambaro/Stewart/Waldfoegel 2014, S. 232) zwischen dem Ausbau von Zugängen und Qualitätsverbesserung in der Breite geprägt, auch in Deutschland (Klinkhammer/Scholz i.E.).

In der vergleichenden Forschung lassen sich dabei konzeptuell wie empirisch Hinweise auf die Relevanz lokaler Politikkontexte für die Ausgestaltung von Zugängen finden. Lokal unterschiedliche geographische, soziale und kulturelle Ausgangslagen und Akteurskonstellationen tragen in der Umsetzung übergeordneter *policies* zu Varianz auch innerhalb von FBBE-Systemen bei (Fraissee/Escobedo 2014; Kutsar/Kuronen 2015; Repo u.a. 2020). Dementsprechend nehmen relevante Stakeholder auf lokaler Ebene vielfach Anpassungen an ihre jeweilige Situation vor. Dies belegen beispielsweise Studien zu politischen Diskursen lokaler *policy maker* (Eerola u.a. 2020) oder auch zu Eltern als Nutzer\_innen (Vandebroeck/van Laere 2020). Es zeigt sich: „local childcare policies matter“ (Fraissee/Escobedo 2014, S. 128).

Ein entscheidendes Moment für die Implementierung gleichen Zugangs liegt in der lokalen Angebotsgestaltung, also dem vor Ort gegebenen Angebotsmix zwischen öffentlichen, privat-gemeinnützigen und privat-gewerblichen Trägern (Evers/Lewis/Riedel 2005; Kelle/Mierendorff 2020; Naumann 2014). Länderübergreifend lässt sich beobachten, dass Kommunen dabei sowohl dem gängigen nationalen Muster folgen, aber auch diesem entgegengesetzte Pfade einschlagen (Kuronen u.a. 2015). Mit Blick auf (un)gleichen Zugang ist entscheidend, dass die lokale Diversifizierung an Trägern den Eltern grundsätzlich Wahlmöglichkeiten eröffnen. Bei mangelnder Regulierung kann jedoch auch eine regionale, soziale oder altersbezogene Fragmentierung der Angebotsstruktur entstehen (Fraissee/Escobedo 2014; Gambaro/Stewart/Waldfoegel 2014). Im deutschen Kontext wurde beispielsweise beobachtet, wie unterschiedliche kommunale Ausbaustrategien zu Disparitäten in den lokal verfügbaren Angebotsstrukturen beigetragen haben (Riedel 2009; Vidot 2017). Örtliche Segregationstendenzen können sich durch eine einseitige Trägerinfrastruktur verschärfen und strukturelle Ungleichheit konsolidieren (Hogrebe 2016), mit Folgen für die Bedarfsgerechtigkeit der lokalen Versorgung: Eltern, denen es an Überblick über das lokale Angebot und Wissen zu einzelnen Betreuungsformaten fehlt, sind potentiell benachteiligt (Fraissee/Escobedo 2014, S. 127; Yerkes/Javornik 2018).

In dieser Gemengelage fällt den Kommunen im Rahmen der (Ko)Finanzierung und Bereitstellung von Angeboten eine hohe Steuerungsverantwortung zu. International (Kuronen u.a. 2015) ebenso wie in der deutschen Kinder- und Jugendhilfe (Eyßell 2012) gibt es Hinweise, dass Regularien der nationalen und regionalen Ebene das Handeln auf kommunaler Ebene weniger direkt determinieren, sondern vielmehr entscheidende Spielräume lassen, die die lokalen Akteure in der Regel auch nutzen.

Bislang noch wenig beleuchtet wurde die Kommune in ihrer Rolle, als steuernde Instanz Ungleichheiten im KiTa-Zugang abzubauen, aber auch diese selbst zu (re)produzieren (*Kuronen/Caillaud* 2015). Wie die lokale Angebotssteuerung erfolgt, ist dabei in internationaler Perspektive nicht nur steuerungstheoretisch interessant, sondern auch, weil sich gesellschaftliche Herausforderungen an die KiTa-Verwaltungen vielfach ähneln.

### 3 Theoretische Rahmung: Kommunale Zugangssteuerung als Prozesse lokaler Governance

Lokale Politiken frühkindlicher Bildung und Betreuung sind nicht nur Ausdruck wohlfahrtstaatlicher Versorgung vor Ort, sondern auch Gegenstand komplexer Governance-Prozesse (*Evers/Lewis/Riedel* 2005; *Kutsar/Kuronen* 2015). Je nach Organisation des FBBE-Systems sind die dortigen Prozesse eher isoliert als reine Umsetzung von Vorgaben oder als eigenständiger, aber verzahnter Teil einer größeren Steuerungsbemühung zu sehen (*Kuronen/Caillaud* 2015). In dieser zweiten Perspektive ist auch die vorliegende Analyse verortet, die die Verwobenheit von nationalen und lokalen Governance-Prozessen in der Gestaltung von Kindertagesbetreuung nicht nur in Deutschland (*Stöbe-Blossey* 2012), sondern auch in anderen Ländern (*Campbell-Barr/Bogatić* 2017; *Kuronen/Caillaud* 2015) berücksichtigt. Das zentrale Augenmerk liegt jedoch auf dem lokalen Steuerungsgeschehen in der Zugangsimpementierung.

In der Governance-Perspektive koexistieren und interagieren dabei unterschiedliche staatliche und nicht-staatliche Akteure, die kollektiv politische Problemlösungen erarbeiten und umsetzen (*Benz* 2004). Der Fokus des Governance-Konzepts liegt auf der Aushandlung zwischen vielfältigen Akteuren und erkennt somit die Komplexität politischer Entscheidungs- und Implementierungsprozesse an. Diese prägt auch die Organisation und Umsetzung frühkindlicher Bildung, wo neben Politik und Verwaltung weitere Stakeholder wie Träger, Fachverbände, Gewerkschaften und Elternverbände involviert sind (*Stöbe-Blossey* 2012). Das Konzept der *local governance* (*Holtkamp* 2007) betont dabei besonders die horizontalen Interaktionen zwischen und innerhalb historisch gewachsener Akteurskonstellationen vor Ort, die im Feld der Kindertagesbetreuung und besonders in der Angebotsgestaltung zentral sind (*Evers/Lewis/Riedel* 2005).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf die Koordination von Akteurshandeln. Es lassen sich drei Formen der Handlungskoordination unterscheiden: Hierarchie (als „klassisch“ bürokratischer Ansatz), Markt (basierend auf privaten, vertraglich geregelten Strukturen) und Netzwerk (stärker horizontal und angelegt auf geteilte Verantwortung) (*Benz* 2004). Auch die kommunale Angebotsgestaltung in der Kindertagesbetreuung ist als Koordination anhand dieser Formen interpretierbar. Entscheidend dafür ist die jeweilige Kompetenzverteilung zwischen den Akteuren. In der Governance-Logik müssen staatliche Steuerungsorgane (*governments*) ihre Macht mit anderen Akteuren aus Zivilgesellschaft, Markt und dem Dritten Sektor teilen (*Oosterlynck* u.a. 2013, S. 23f.). Kommunale Verwaltungen interagieren entsprechend mit anderen Stakeholdern. Je nachdem, ob die lokale Koordination stärker die einseitige Steuerungs- oder die Verhandlungskomponente betont, lassen sich solche Interaktionen als unterschiedliche Steuerungslogiken beschreiben.

Bei der Koordination ergeben sich wiederum Handlungsspielräume für die Akteure. In der Angebotsgestaltung verfügen kommunale Verwaltungen über vordefinierte Hand-

lungsspielräume bezüglich Regulierung und Koordinierung der lokalen Infrastruktur (Kuronen u.a. 2015). Wie sie diese nutzen und welche Prioritäten sie dabei setzen, hängt von ihrer jeweiligen Ressourcenausstattung, aber auch ihren Handlungsorientierungen ab (Heinelt 2004, S. 35). Die jeweilige Prioritätensetzung im *trade-off* zwischen Quantität und Qualität trägt dabei entscheidend zur Ausgestaltung lokaler Zugänge bei.

#### 4 International vergleichendes Fallstudien- methodologisches Vorgehen

Mit dem Ziel, Rückschlüsse auf die Rolle von Kommunen in der Entstehung (ungleicher) Zugangsbedingungen in unterschiedlichen Kontexten zu erhalten, wurde ein international vergleichendes Fallstudien-Design gewählt. Demnach wurden für die *Equal Access* Studie Deutschland, Kanada und Schweden als Vergleichsländer basierend auf einem theoriegeleiteten Vorgehen ausgewählt (Blatter/Janning/Wagemann 2007, S. 148f.). Angelehnt an Esping-Andersen (2007) wurden entsprechend Länder mit unterschiedlichen wohlfahrtsstaatlichen Traditionen gewählt, bei gleichzeitig dezentral organisierten Betreuungssystemen. Die Auswahl von je zwei Kommunen pro Land für die Fallstudien erfolgte kontrastiv nach Einwohnerzahl, Zusammensetzung der lokalen Trägerlandschaft und weiteren Sozialkriterien.<sup>3</sup> In den Kommunen (n=6) wurden Experteninterviews (Meuser/Nagel 2009) mit lokalen Akteuren geführt. Die Datengrundlage bilden damit qualitative Interviews, die fallübergreifend entlang teilstrukturierter Leitfäden (vgl. Blatter/Janning/Wagemann 2007, S. 140f.) zwischen September 2018 und Mai 2019 geführt wurden. Die Leitfäden wurden nach Landeskontext sowie Position und Tätigkeitsfeld der/s Interviewten inhaltlich adaptiert.

Für die Analysen zu lokalen Steuerungsprozessen in diesem Beitrag wurden die Interviews mit Vertreter\_innen der lokalen Verwaltung von Kindertagesbetreuung (n = 15) in drei Großstädten inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2016, 97ff.). Im Folgenden werden Ergebnisse aus Auswertungen von zwei Hauptkategorien vorgestellt, mit denen das kommunale Steuerungs Handeln erfasst wurde: Handlungsmöglichkeiten und –grenzen der Vertreter\_innen der lokalen Verwaltung.

Mit dem internationalen Vergleich sind jedoch auch methodologische Herausforderungen und Limitationen verbunden. So können „sprachliche Probleme die Vergleichbarkeit der Ergebnisse mindern“ (Pickel/Pickel 2009, S. 462), etwa indem Bedeutungsinhalte aufgrund unterschiedlicher landesspezifischer und kultureller Kontexte divergieren (ebd.). Aus diesem Grund wurden Erhebung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse durch kontinuierlichen Austausch mit Expert\_innen aus den drei Ländern begleitet, um eine Kontextualisierung sicherzustellen. Nichtsdestotrotz zeigten sich auch Grenzen hinsichtlich kultureller Spezifika für die Vergleichbarkeit, die im Verlauf fortlaufend reflektiert wurden.

Dem Vergleich der Kommunen wurde zudem eine gemeinsame Heuristik von Zugangsdimensionen nach Vandenbroeck und Lazzari (2014) zugrunde gelegt. Diese beschreibt Voraussetzungen für gleiche Zugangsbedingungen, welche in vier Dimensionen für die vorliegende Studie adaptiert wurden: Verfügbarkeit (*availability*), Bezahlbarkeit (*affordability*), Zugänglichkeit (*accessibility*) und Bedarfsgerechtigkeit (*adequacy*) als Passung der Angebote zu familialen Bedarfen. Die Dimensionen werden hier als Ver-

gleichsmoment herangezogen, um ausgehend von den unterschiedlichen institutionellen Voraussetzungen strukturell bedingte Zugangshürden herauszuarbeiten.

## 5 Lokale Zugangssteuerung in Deutschland, Kanada und Schweden: empirische Ergebnisse

### 5.1 Kommune1, Deutschland<sup>4</sup>

Die erste Kommune des Samples, Kommune1, ist eine Großstadt in Nordrhein-Westfalen. In Deutschland sind die Kommunen in verschiedener Hinsicht für das lokale Kindertagesbetreuungssystem verantwortlich. Zum einen obliegt den Kommunen die anteilige Finanzierung des Betreuungsangebots und die Verteilung von Geldern für die Jugendhilfeplanung. Zum anderen ist die Kommune für die Bereitstellung von Betreuungsplätzen unter Beteiligung der Freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe entlang des Subsidiaritätsprinzips und die Erfüllung des Rechtsanspruchs verantwortlich. In Kommune1 wird diese Verantwortung als Privileg gerahmt, gleichzeitig aber auch auf Probleme in der Ausführung verwiesen: „Also wir haben es richtig gut. Jugendhilfeplanung [...] ist eine kommunale Pflichtaufgabe, da wird viel Macht und viel Zuständigkeit in unsere Hände gelegt, das ist super. Das Schlechte ist, [...] dass es ein schwieriges Geschäft ist“ (DE\_2.1).

In Kommune1 werden in etwa 25 Prozent der Kinder unter drei Jahren und 94 Prozent der Kinder der Drei- bis unter Sechsjährigen betreut. Laut Bedarfsplanung reichen die zur Verfügung stehenden Plätze jedoch bislang nicht aus, um den Bedarf zu decken. Dies wird zum einen auf „diese steigende gesellschaftliche Akzeptanz“ (DE\_2.1) einer frühen institutionalisierten Betreuung zurückgeführt, als auch auf „un glaubliche Zuwächse an Bewohnern [...] und seitdem kommen wir eigentlich nicht mehr hinterher“ (DE\_2.1). Damit ergibt sich für die Zugangsgestaltung in Kommune1 eine Herausforderung, die in Deutschland vielerorts zentral ist: Platzmangel.

Auf Grundlage einer Elternbefragung, die einige Jahre zuvor durchgeführt wurde, legte der Jugendhilfeausschuss eine Zielquote an Betreuungsplätzen für Unterdreijährige bis 2020 für 52 Prozent insgesamt fest. Der Bedarfsplanung zufolge sind die Bedarfe für die Betreuung von Kindern zwischen 0-3 Jahren seit der Befragung jedoch weiter gestiegen: „Ich tippe mal, dass das inzwischen sogar noch höher wäre, wenn wir noch mal fragen würden“ (DE\_2.1). Um dem gerecht zu werden, setzt man in Kommune1 daher primär auf einen „quantitativ orientierten Zugang“ (DE\_2.1) und begründet dies insbesondere im Vergleich zu kleineren Kommunen mit einem „ungeheure[n] Ausbaudruck“ (DE\_2.1). Die genaue Lokalisierung der Bedarfe findet auf Grundlage der Bedarfsmeldungen durch die anerkannten Träger an die Jugendhilfeplanung statt, sowie basierend auf statistischen Bevölkerungsdaten:

*„Zur Bedarfsplanung gehört natürlich im Übrigen auch so ein Stück, in die Glaskugel, in die Zukunft zu gucken. [...] Es gibt eine neue Bevölkerungsprognose von letztem Jahr oder Ende letzten Jahres sogar, da haben wir aber noch keine kleinräumigen Stadtteilaten. [...] Die Stadtteile sind die Planungsebenen für uns. Und aufgrund dieser Daten gucken wir schon, was brauchen wir an KiTas.“ (DE\_2.1).*

In der kommunalen Bedarfsplanung stellt die Datengrundlage damit eine besondere Herausforderung für die Ermittlung stadtteilspezifischer Bedarfe dar. Grundlage bilden bislang insbesondere Bevölkerungsprognosen, die jedoch oftmals nicht im Detail für die einzelnen Stadtteile zur Verfügung stehen. Eine ausreichende und bedarfsgerechte Versorgung in der gesamten Kommune gleichermaßen scheint vor diesem Hintergrund kaum realisierbar, so dass sich die Versorgungslage in den verschiedenen Stadtteilen unterscheiden und Segregationseffekte im Zugang vermutet werden können. Im Bewusstsein dieses Defizits verspricht sich die kommunale Bedarfsplanung zuverlässigere und aktuellere Planungsdaten auf Grundlage eines mittlerweile eingeführten zentralen Vormerkverfahrens.

Für den Ausbau und die damit verbundene Gestaltung des zusätzlich zu etablierenden Angebots bedarf es schließlich eines hohen Maßes an Abstimmung zwischen den verschiedenen lokalen Akteuren. Die Trägerstruktur in Kommune1 ist in etwa vergleichbar mit dem bundesdeutschen Durchschnitt, wo 32,9 Prozent des Betreuungsangebots in öffentlicher, 65,6 Prozent in privat-gemeinnütziger und 1,3 Prozent in privat-gewerblicher Trägerschaft liegen (*Bock-Famulla/Münchow/Frings* 2020, S. 8). In Kommune1 wurde das Angebot öffentlicher Einrichtungen in den vergangenen Jahren nicht erweitert, was sich laut Aussage der kommunalen Verwaltung in „Zukunft punktuell wieder ändern“ (DE\_2.1) soll. Ausgehend vom Subsidiaritätsprinzip in Deutschland sind die Steuerungsmöglichkeiten in Kommune1 hinsichtlich der Trägerverteilung jedoch begrenzt: während die rechtliche Verantwortung der Erfüllung des Rechtsanspruchs bei der Kommune liegt, sind sie gleichzeitig durch die Vorrangstellung privat-gemeinnütziger Träger auf die ‚freien‘ Träger der Kinder- und Jugendhilfe angewiesen. In Kommune1 scheint dies auch in der Praxis umgesetzt zu werden: „Die [Träger, Anm. d. Verfasserinnen] können sich bewerben. Dann geht das in den Jugendhilfeausschuss und der Jugendhilfeausschuss vergibt im Prinzip die Trägerschaft dann. [...] Also die bewerben sich praktisch eigenständig und wir kommen dem dann auch nach“ (DE\_2.3). Gleichzeitig wird deutlich, dass es neben dem Subsidiaritätsprinzip weitere Gründe für die Kommune gibt, freien Trägern den Vorrang im Ausbau zu geben. So wird beschrieben, dass der Ausbau von Betreuungsplätzen „einfach schneller geht“ (DE\_2.1), wenn von privaten Bauträgern neue Einrichtungen geschaffen und diese von freien Trägern übernommen werden. Auch der Verwaltungsaufwand für die Kommune in der Doppelposition als Steuerungseinheit und Träger öffentlicher Einrichtungen, welche ein Drittel des lokalen Angebots ausmachen, spielt den Interviewten zufolge eine nicht unerhebliche Rolle. Demnach solle das öffentliche Angebot nicht zu groß werden „weil man das nicht mehr gehandelt bekommt“ (DE\_2.1). Vor allem wird auch der kommunale Haushalt als Grund aufgeführt, insbesondere auf freie Träger für die Bedarfsdeckung zurückzugreifen. Demnach sei es „günstiger, wenn ein freier Träger“ (DE\_2.1) neue Einrichtungen übernehme. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass Kommune1 den Eigenanteil der freien Träger, die über diese an der Finanzierung des KiTa-Systems beteiligt sind, nicht übernimmt.

Auch die Verteilung der freien Träger wird von der Kommune nicht reguliert. Aus Sicht der lokalen Verwaltung in Kommune1 würde eine bewusste Steuerung der Träger die Zusammenarbeit innerhalb der Kommune gefährden:

*„Also was die Trägervielfalt angeht, [das] finden wir gut, wollen wir auch unterstützen, aber [das ist] weniger etwas, was wir stark steuern würden, nach dem Motto, bestimmte Träger, bestimmte Wohngebiete, und andere sollten da [Plätze anbieten], ich glaube, [...] das würde wahrscheinlich auch furchtbaren Stress geben“ (DE\_2.1).*

Darüber hinaus wird in den Interviews auch sichtbar, dass es weniger um eine bewusste Steuerung der Trägerverteilung geht, sondern vielmehr darum ausreichend Plätze zur Verfügung zu stellen bzw. dem festgestellten Platzmangel zu begegnen, so dass „eigentlich erst mal egal [ist], wer da Träger ist, es ist ein Platz“ (DE\_2.3). Mit Blick auf die Zugangssteuerung wirft dies jedoch die Frage nach einem bedarfsgerechten lokalen Angebot auf, denn ausreichend zur Verfügung gestellte Plätze bedeuten nicht gleichermaßen die Bereitstellung eines passenden Angebots (Kelle/Mierendorff 2020, S. 78). Hinsichtlich der Zugangsgestaltung kann demzufolge das Steuerungsverhalten der Kommune vornehmlich als konfliktvermeidend charakterisiert werden, indem das Feld freier Träger mehr oder weniger der Selbstregulierung überlassen wird.

Für privat-gewerbliche Träger scheint es dem zuständigen Landesjugendamt zur Folge in Kommune 1 keinen größeren Steuerungsbedarf zu geben: „Man kann sagen, hier, das Jugendamt in Kommune 1 hält sich da eher zurück“ (DE\_2.5) mit den privat-gewerblichen in den Austausch zu gehen, die bislang nur einen geringen Anteil des lokalen Angebots stellen. Nichtsdestotrotz wird auch sichtbar, dass es durchaus Berührungspunkte zu privat-gewerblichen Trägern gibt, nämlich dann, wenn es darum geht, den Rechtsanspruch zu erfüllen: „Wenn Eltern bei uns keinen [...] Platz bekommen, [...] dann gehen die in eine freie Einrichtung, privat-gewerblich, und stellen bei uns einen Antrag auf Übernahme der Mehrkosten, weil wir ja den Rechtsanspruch nicht erfüllen konnten“ (DE\_2.6). Die Kommune erhält seit Einführung des Rechtsanspruchs immer wieder Klagen: „Also wir haben Klagen“ (DE\_2.3). Damit profitiert die Kommune durch den Platzmangel in gewisser Weise punktuell auch vom privat-gewerblichen Angebot, um den Rechtsanspruch erfüllen zu können und so schließlich Klagen abzuwenden.

Insgesamt zeigt sich trotz einer hohen Verantwortlichkeit der lokalen Verwaltungsebene in der Zugangsgestaltung das Steuerungshandeln in Kommune 1 deutlich von vorgegebenen Rahmenbedingungen wie dem Rechtsanspruch begrenzt. Die Kommune fokussiert sich auf ihre Umsetzungsfunktion und auch die kommunalen Finanzressourcen führen schließlich dazu, dass die Kommune die Verfügbarkeit (*availability*) von Betreuungsplätzen in ihrem Vorgehen priorisiert sowie für einen schnellen Ausbau verstärkt auf freie Träger setzt und das eigene Angebot zurückstellt. Die teilweise veralteten stadtteil-spezifischen Bedarfsberechnungen und eine zurückhaltende Steuerung der Trägerlandschaft rücken schließlich eine stärker an lokalen Bedarfsunterschieden orientierten Planung (*adequacy*) in den Hintergrund.

Die Handlungskoordination in der Angebotsgestaltung basiert primär auf einer netzwerkartigen Governance in korporatistischer Tradition, da die Kommune auf Grundlage des Subsidiaritätsprinzips mit den freien Trägern kooperiert. Vor dem Hintergrund fehlender Ressourcen für den Ausbau eigener Angebote eröffnen sich damit auch mögliche Räume für privat-gewerbliche Anbieter.

## 5.2 Kommune 2, Kanada, Ontario

In Kanada sind die Provinzen für die Regulierung des frühkindlichen Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungssystems zuständig, während Kommunen traditionell keine Entscheidungskompetenz innehaben, sondern vornehmlich als ausführende Instanzen agieren. Ontario bildet dabei eine Ausnahme, denn dort wird auch den Kommunen Verantwortung in der Steuerung des Betreuungssystems übertragen (Mahon 2020, S. 17). In ihren Verant-

wortungsbereich fallen neben einer eigenen Finanzierungsbeteiligung und der Verteilung von Finanzmitteln (u.a. finanzielle Unterstützungsleistungen für Familien) die Bedarfsplanung sowie die Bereitstellung eines eigenen öffentlichen Angebots (*Japel/Friendly* 2018). Die Zugangsgestaltung wird demzufolge in einigen Punkten auf lokaler Ebene gesteuert.

Anders als in einigen Ländern inzwischen üblich (*OECD* 2019, 218ff.; *European Commission/EACEA/Eurydice* 2019) gibt es in Kanada bislang kein Recht auf einen vorschulischen Betreuungsplatz auf nationaler Ebene. Das frühkindliche Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot in Ontario richtet sich an Kinder von 0-3,8 Jahren, bevor die Kinder den (kostenlosen) Kindergarten (*Full Day Kindergarten*), der Teil des Schulsystems ist, besuchen.

In Ontario teilt sich das Betreuungsangebot, wie in Kanada üblich, in lizenzierte (*licensed childcare*) und nicht lizenzierte (*unregulated/unlicensed childcare*) Angebote. Die Lizenzen werden durch das Bildungsministerium der Provinz vergeben und jährlich überprüft. Grundlage hierfür sind Kriterien, die im *Child Care and Early Years Act*, dem Rahmengesetz auf Provinzebene, festgeschrieben sind, wie beispielsweise die Fachkraft-Kind-Relation oder die Qualifikation des pädagogischen Personals. In Kommune2 machen öffentliche Einrichtungen mit ca. 5 Prozent der Einrichtungen nur einen geringen Anteil des lizenzierten Angebots aus, denn dies wird in Kommune2 vornehmlich von privaten Trägern angeboten. Im Segment der privaten Träger überwiegen jedoch die privat-gemeinnützigen Träger mit ca. 60 Prozent der Einrichtungen, während privat-gewerbliche Einrichtungen etwa 35 Prozent des Angebots stellen, was zunächst im Widerspruch zur liberal-wohlfahrtsstaatlichen Tradition Kanadas (*Esping-Andersen* 2007, 26ff.) zu stehen scheint. Erklärt werden kann dies mit einem zusätzlichen hohen Anteil an nicht-lizenzierten privat-gewerblichen Angeboten, die in diesen Zahlen nicht berücksichtigt werden.

Bei nicht-lizenzierten Angebot handelt es sich um informelle Kindertagesbetreuung (z.B. Tagespflegepersonen oder informelle Gruppenarrangements), die nicht durch die Provinz lizenziert wurden und auch gewerblich ausgerichtet sein können. Laut Provinzvorgaben dürfen in nicht-lizenzierten Angeboten bis zu fünf Kinder zwischen 0-12 Jahren betreut werden. Darüber hinaus gibt es keine weiteren Vorgaben, so dass in vielen Kommunen nicht-lizenzierte Betreuungsarrangements eine zentrale Rolle in der Versorgung von frühkindlichen Bildungsangeboten spielen, wie aus den Interviews hervorgeht. Dennoch gibt es aufgrund der fehlenden Regulierung der Provinz kein datenbasiertes Wissen darüber, wie viele Eltern tatsächlich auf solche Angebote zurückgreifen, so dass im prozentualen Vergleich der Trägerstruktur insgesamt die Anteile des privat-gewerblichen Sektors deutlich höher eingeschätzt werden können als die 35 Prozent, die nur das lizenzierte Angebot umfassen (*Prentice/White* 2019). Der Rückgriff vieler Eltern auf informelle Betreuungsarrangements wird zum einen mit dem insgesamt begrenzten Angebot in Verbindung gebracht: Das lizenzierte Angebot in Kommune2 stellt bislang lediglich für 30% der 0-4-Jährigen einen Betreuungsplatz bereit. Der Kommune ist diese Unterversorgung bewusst: „There’s always a lack of childcare“ (CA\_2.4). Zum anderen wird ein Zusammenhang mit den hohen Kosten für Kinderbetreuung hergestellt. Das frühkindliche Betreuungssystem wird neben Anteilen vom Staat, der Provinz sowie der Kommune insbesondere über Elterngebühren finanziert (*Japel/Friendly* 2018). Mehrfach wird beschrieben, wie die kommunalen Vertreter\_innen in Kommune2 in ihren Ausbaubestrebungen die Konkurrenz zum privat-gewerblichen Angebot als Herausforderung erleben,

da diese Einrichtungen häufig deutlich geringere Elterngebühren verlangen als kommunale und gemeinnützige: „They’re offering it very cheap” (CA\_2.4). Dies gilt für lizenzierte wie für nicht-lizenzierte privat-gewerbliche Träger gleichermaßen, und gehe auf Kosten der Angebotsqualität, wie Kommunalvertreter\_innen kritisieren. Daher versucht die Verwaltung in Kommune2 im Ausbau besonders privat-gemeinnützige Träger zu fördern, um den Zugang von Kindern zu hochwertigen Betreuungseinrichtungen zu verbessern.

Solche lokalpolitischen Bemühungen um Qualität werden jedoch von politischen Schwankungen auf der Provinzebene unterminiert: die 2018 gewählte Provinzregierung Ontarios (*Progressive Conservative Party of Ontario*) unterstützt insbesondere den Ausbau lizenzierter privat-gewerblicher Träger. Den Vorstellungen der Kommune steht dies entgegen, wie es eine kommunale Vertreterin formuliert: „The province is giving licenses to for profit. So the for profit [segment] is growing, and we have no control over it” (CA\_2.4). In Kommune2 hat die Verwaltung daher einen eigenen Weg gefunden, das Wachstum der Träger privat-gewerblicher Einrichtungen einzudämmen. Hierzu nutzt sie ihre Verantwortung, finanzielle Unterstützungsleistungen (*subsidies*) in der Kommune zu verteilen, die sie von der Provinz erhält. In Kommune2 sind weiterhin sehr viele Eltern auf *subsidies* angewiesen, um ein Betreuungsangebot in Anspruch nehmen zu können.

Für die lizenzierten Träger ihrerseits stellt es einen Vorteil dar, Betreuungsplätze an Familien mit Berechtigung zu *subsidies* zu vergeben – die Platzvergabe erfolgt dezentral durch die Einrichtung – da so die Finanzierung der Gebühren verlässlich geregelt und durch die Kommune sichergestellt wird. Um schließlich das privat-gemeinnützige Angebot zu stärken, schließt die Kommune keine neuen Verträge zur Zahlung der *subsidies* mit privat-gewerblichen Einrichtungen ab: “We don’t enter into any new contracts with for profit organizations” (CA\_2.4). Die Kommune nutzt damit den ihr in der Zugangssteuerung zur Verfügung stehenden geringen Handlungsspielraum, um dem Kurs der Provinzregierung entgegenzutreten: Mit der gezielten Förderung privat-gemeinnütziger Träger wird der Fokus weniger auf einen quantitativen Ausbau gelegt, sondern der Bedarf eines zwar kostenintensiven, aber auch hochwertigen Angebots priorisiert.

Allerdings sehen sich die kommunalen Vertreter\_innen trotz ihrer Kompetenzen in der Mitgestaltung des KiTa-Systems in Ontario durch die Rahmenbedingungen der Provinz in ihrem Handeln begrenzt:

*“[Child care is] not publicly managed. It’s publicly influenced. It may look like we have a lot of control, but you don’t really have a lot of control. It really is about being open, transparent, making sure people are in agreement with where you want to go, relationship building. It’s all about influencing the system, because we don’t have direct responsibility. [...] I think that children’s services has done an excellent job in making it look like it’s publicly managed” (CA\_2.4).*

Dennoch zeigt sich, dass die Kommune durchaus Wege findet, eigenen Einfluss in der Zugangsgestaltung zu nehmen, indem sie insbesondere auf den Aufbau guter Netzwerkbeziehungen mit privat-gemeinnützigen Trägern setzt. Mit dem Ausschluss gewinnorientierter Träger von Kooperationen im Ausbau des Betreuungsangebots sowie der gezielten Förderung privat-gemeinnütziger Träger soll sowohl die Verfügbarkeit (*availability*) als auch die Bedarfsgerechtigkeit (*adequacy*) verbessert werden.

Die Handlungskoordination wird durch das marktbasierende System geprägt, in dem die Kommune keine Regulierungsmöglichkeit gegenüber privat-gewerblichen Trägern hat. Sie schöpft ihren durch die Rolle der Provinz begrenzten Handlungsspielraum aus, indem sie lokal Finanzierungswege wählt, die das aus ihrer Sicht hochwertigere Angebot der

gemeinnützigen Träger begünstigt. Gleichzeitig lassen sich netzwerkartige Koordinationsformen beobachten, wo die Kommunalverwaltung gezielt den Austausch mit gemeinnützigen Anbietern sucht.

### 5.3 Kommune 3, Schweden

Die dritte Kommune des Samples ist eine Großstadt in Schweden. Frühkindliche Bildung und Betreuung liegt in Schweden in der Verantwortung des Bildungsministeriums und ist auf nationaler Ebene durch das Schulgesetz und den Bildungsplan geregelt. Zugang zum System der Vorschule (*förskola*) besteht für Kinder ab einem Jahr im Umfang von mindestens 15h/Woche,<sup>5</sup> ab dem 3. Lebensjahr kostenfrei. Elternbeiträge für den U3-Bereich bzw. weitere Stunden sind durch einen Maximaltarif (*maxtaxa*) gedeckelt, die *förskola* ist weitgehend öffentlich finanziert. Organisation und Finanzierung der *förskola* sind dezentral bei den 192 Kommunen angesiedelt. Diese sind gesetzlich verpflichtet innerhalb von vier Monaten nach Anmeldung einen Betreuungsplatz anzubieten (*Garvis/Lunneblad* 2018). Private, sogenannte unabhängige Träger (*fristaende huvudmän*) sind in Schweden den kommunalen Trägern seit 1992 weitgehend gleichgestellt und haben Anspruch auf öffentliche Zuschüsse. Die Frist für Platzangebote müssen sie nicht erfüllen. Der Großteil der schwedischen Einrichtungen, 71 Prozent, ist in kommunaler Trägerschaft (*Skolverket* 2020). Der restliche Anteil von 29 Prozent entfällt auf private Träger, die sowohl gemeinnützig als auch gewerblich arbeiten. In Kommune3 ist das öffentliche Angebot überdurchschnittlich etabliert: Lediglich 15 Prozent der Einrichtungen sind in privater (gemeinnütziger und gewerblicher) Trägerschaft, die meisten Einrichtungen, 85 Prozent, sind kommunal.

Der gesamte Vorschulsektor in Kommune3 hat eine mehrjährige Phase intensiver Entwicklung hinter sich, sowohl hinsichtlich der Platzkapazitäten als auch in seiner Steuerung. Einige Jahre zuvor hat die staatliche Schulinspektionsbehörde, zuständig für das Qualitätsmonitoring der kommunalen Kindertageseinrichtungen, die mangelhafte Versorgungslage insgesamt und die ungleiche Verteilung von Angeboten innerhalb der Kommune kritisiert. In der Folge hat Kommune3 die lokale KiTa-Verwaltung umfassend reformiert und Schul- und Vorschulbereich in einem innovativen Schritt in zwei sowohl politisch als auch administrativ eigenständige Einheiten geteilt. Ziel war es, den frühkindlichen Bereich als eigenen Verantwortungsbereich mit separatem kommunalpolitischem Ausschuss und Budget zu stärken:

*„We have a board that is expert on pre-school issues and I think it's quite unique in Sweden, that we have a board that only speaks about and only discusses pre-school issues. I think that's the success as well.” (SE\_1.0).*

Auch die Organisationsstruktur zur Verwaltung des kommunalen Angebots wurde umgestaltet: lokale KiTa-Verwaltungen, die bis dahin unabhängig voneinander in einzelnen Stadtteilen agierten, wurden zentralisiert, um die unterschiedlichen Versorgungslagen und Verwaltungsprozesse anzugleichen.

Neben Anpassungen in der Steuerung wurde durch die Schaffung einer Vielzahl an neuen Plätzen das Platzkontingent stark ausgebaut, primär im kommunalen Segment. Nach Angaben der Leitung der KiTa-Verwaltung wird daher die angestrebte Versorgungsquote an Betreuungsplätzen in formaler FBBE mittlerweile erreicht: „our big suc-

cess is that we have a capacity that is okay now“ (SE\_1.0). Dennoch zeigen sich empirisch Hinweise auf eine zumindest lokal fehlende Bedarfsdeckung und daraus resultierend weiterhin bestehende Zugangshindernisse. Nach eigenen Angaben gestaltet sich der Ausbau vor Ort zunehmend schwierig, da es, wie in vielen Großstädten, an geeigneten Immobilien fehlt, vor allem im Stadtzentrum. Dies hat zur Folge, dass immer mehr Eltern weitere Anfahrtswege zu ihren Einrichtungen in Kauf nehmen müssen. Insgesamt erfolgt zudem eine Priorisierung der Versorgung höherer Altersklassen: „the political goal is that every child in Kommune3 is in a preschool between one and five years old. But we work harder with three to five years old“ (SE\_1.0). Hieraus ergibt sich das Risiko einer strukturellen Benachteiligung des U3-Bereichs.

Eigenen Angaben zufolge besteht die weit größere Herausforderung in der Zugangs-gestaltung durch die Kommunalverwaltung allerdings in qualitativen Aspekten des Angebots. Am stärksten fällt dabei die Qualifikation der Fachkräfte ins Gewicht. Die Kommunalverwaltung räumt diesbezüglich ein, dass das lokale Qualifikationsniveau mit einem Anteil von 30% akademisch ausgebildeter frühpädagogischer Fachkräfte niedriger im Vergleich zu anderen Kommunen sei. Ein Problem, vor dem aufgrund eines landesweiten Mangels an qualifiziertem Personal auch andere schwedische Städte stehen:

*„Our big challenge is the competence, the knowledge of our staff. We have kindergarten preschool teachers that is 30 per cent now. [...] So there is not enough preschool teachers who is in charge of the education, and that's a big challenge for us“ (SE\_1.0).*

Vor diesem Hintergrund schlagen sich geographische Segregationstendenzen in Kommune3 auch in lokalen Unterschieden des FBBE-Angebots nieder: Die bereits geringe Qualifikation der Fachkräfte verteilt sich ungleich über das Stadtgebiet, sodass Einrichtungen in segregierten Wohngebieten nicht nur höhere Anteile beispielsweise an Kindern mit nicht-schwedischer Muttersprache haben, sondern auch mit einem niedrigeren Qualifikationsniveau arbeiten:

*„We have segregated areas with some preschools [that] have only children who speak other languages than Swedish, for example, and then they have to have more resources in language development and things like that. So, the needs are different, in different areas. But not only because of the segregation structure like the people living in the different areas but also because some in areas it's harder to hire educated preschool teachers because it's more popular to work in the city center than on the outskirts of the town“ (SE\_1.4).*

Entsprechend wird die Organisation von Zugang zu *gleicher* Qualität und damit verbunden die *equality* eine zentrale Aufgabe für die Verwaltung. Neben einer trägerübergreifenden Einrichtungsfinanzierung nach Bedarfskriterien<sup>6</sup> verfolgt die Kommune gezielt eine systematische Qualitätsentwicklung des kommunalen Angebots in der Breite, um den beobachteten Defiziten zu begegnen. Dazu zählen beispielsweise Beratungsstrukturen und institutionalisierter Austausch zwischen Einrichtungen oder gezielte Qualifizierungsangebote für Quereinsteiger\_innen. Die Umsetzung dieser Ansätze zur Qualitätsverbesserung wird jedoch weiterhin durch den strukturellen Personalmangel unterminiert. Darüber hinaus versucht der kommunale Träger die Bedarfsgerechtigkeit eigener Angebote zu erhöhen und sich damit gezielt von privaten Anbietern abzugrenzen. In ihrer Finanzierungs-kompetenz behält sich Kommune3 beispielsweise eigenen Angaben zufolge vor, spezifische Angebote wie flexibilisierte Öffnungszeiten (365 Tage im Jahr oder Übernachtbetreuung) nur in kommunalen Einrichtungen anzubieten. Privaten Trägern wird explizit keine Finanzierung für solche Formate zur Verfügung gestellt.

Mit Blick auf die Gestaltung von gleichem Zugang zu guter Qualität hat die Kommunalverwaltung jedoch primär das kommunale Angebot im Blick. Die privaten Träger sind im Kern den kommunalen gleichgestellt, um gesetzlich verankerte Wahlmöglichkeiten für Eltern zu erhalten. Die Kommunalverwaltung hat hier grundsätzlich wenig Regulierungsmöglichkeiten, wie die zuständige Abteilungsleitung in Kommune3 betont. Zwar sind die Kommunen für deren Lizenzierung und Finanzierung zuständig, können aber den Betrieb privater Einrichtungen kaum bzw. nur bei gravierenden Mängeln oder Verstößen ablehnen. Gesetzlich ist lediglich ein kleines Mindestangebot an öffentlich getragenen Plätzen vorschrieben. Die Präferenz für kommunale Einrichtungen in Kommune3 beruht damit weniger auf Verwaltungs- und mehr auf kommunalpolitischen Prioritäten. Der sozialdemokratischen Tradition von Kommune3 entsprechend werden die öffentlichen Einrichtungen gestärkt; die Zusammenarbeit mit den privaten Anbietern ist im Vergleich zu anderen Kommunen generell wenig ausgeprägt: „Different municipalities are really, really different. Some work very closely with the private providers and Kommune3 does not. [...] it's always been like that. But the private providers [...] work by themselves and the municipality works for itself“ (SE\_1.6). Stattdessen nimmt die Kommunalverwaltung ihre Aufsichtsrolle – Kommunen sind zuständig für die Qualitätskontrolle privater Einrichtungen – umfassend wahr: Während kleinere Kommunen aufgrund von Ressourcenmangel Schwierigkeiten mit der Inspektionsaufgabe hätten, betont die Administration in Kommune3 die eigene „Spezialisierung“ in diesem Bereich (SE\_1.7), die unter anderem durch die Steuerungsreform möglich geworden war, und führt Kontrollen vollumfänglich durch (in 2017 mehr als ein Drittel der privaten Einrichtungen). Besonders kritisch wird dabei das Segment privat-gewerblicher Anbieter gesehen, nicht zuletzt ein Ausdruck aktueller Debatten um die Vermarktlichung der schwedischen FBBE-Landschaft und die Profitorientierung privat-gewerblicher Träger (vgl. Naumann 2014). Zwar stellen diese in Kommune3 bisher nur einen sehr geringen Teil der Einrichtungen. In der Kindertagespflege wächst ihre Bedeutung jedoch, mit Konsequenzen für die lokale Angebotsverteilung: „We can see that they are concentrated in we say socio-economical vulnerable areas in Kommune3“ (SE\_1.7). Mangels eigener Regulierungsmöglichkeiten hat die Kommune dieses Phänomen wachsender Angebotssegregation an die nationale Inspektionsbehörde verwiesen.

Insgesamt wird in Kommune3 die Frage nach gleichen Zugangsbedingungen vor allem als eine Frage nach Zugang zu gleicher Qualität gerahmt. In der Angebotsgestaltung priorisiert die Kommune die Stärkung des öffentlichen Angebots. Sie nutzt insgesamt umfassend die ihr zur Verfügung stehenden Handlungsspielräume: Durch Governance-Reformen werden eigene Steuerungskapazitäten erhöht. In der Qualitätsentwicklung des kommunalen Trägers werden Akzente gesetzt. Die Bedarfsdeckung tritt jedoch situativ in den Hintergrund, obwohl die fristgerechte Platzvergabe der Verwaltung mancherorts Probleme bereitet (*availability*). Zudem wird die Gleichheitsorientierung in Qualitätsfragen durch den Fachkräftemangel unterminiert (*adequacy*).

Die Handlungskoordination in der Zugangsgestaltung erfolgt sowohl markt-, als auch hierarchiebasiert: Die Interaktion zwischen Kommune und den (vergleichsweise wenigen) privaten Trägern ist in Teilen wettbewerblich angelegt. Gleichzeitig nimmt die Kommunalverwaltung ihre Regulierungsmöglichkeiten über die Inspektionsfunktion weitest möglich wahr. Für den Zugang bestehen dennoch durch ungedeckte Bedarfe Risiken von Versorgungsenpässen im U3-Bereich. In segregierten Vierteln werden solche Angebotslücken auch von privaten Anbietern besetzt.

## 6 Diskussion: Lokale Zugangsgestaltung in Deutschland, Kanada und Schweden als Resultat kommunaler Prioritäten

Im Vergleich der drei Fallbeispiele zeigt sich, wie kommunale Handlungsspielräume in der Zugangssteuerung in das jeweilige KiTa-Governance-System eines Landes eingebettet sind. Regelwerke teils auf der nationalen (Deutschland, Schweden), teils auf der regionalen Ebene (Kanada) definieren diese vor. In der Umsetzung müssen die Kommunen den Anforderungen entsprechen, setzen als Akteure in der konkreten Ausgestaltung aber eigene Prioritäten in der Interaktion mit privaten Trägern und der Zugänglichkeit bestimmter Angebote. Die Steuerungslogiken unterscheiden sich demnach zwischen den Kommunen, aber auch innerhalb der Kommunen je nach Trägertyp: Sie basieren auf Mischformen teils hierarchischer, marktbasierter und netzwerkorientierter Koordination.

Prioritäten der lokalen Verwaltungen in der Zugangssteuerung hängen maßgeblich von der lokalen Ausgangslage der Kommune ab:

*Kommune1 – Quantitativer Ausbau als Priorität:* In der deutschen Kommune wird der quantitative Ausbau des lokalen Kindertagesbetreuungsangebots priorisiert (*availability*). Subsidiaritäts- und ressourcenbedingt setzt die Kommunalverwaltung dabei vor allem auf freie Träger. Insgesamt tritt die Kommune in ihrem Steuerungshandeln den freien Trägern gegenüber eher zurückhaltend auf und konzentriert sich vornehmlich auf ihre Koordinierungsfunktion.

*Kommune2 – Förderung qualitativ hochwertiger Angebote als Priorität:* Im Vergleich am wenigsten eigenen Steuerungsspielraum hat die kanadische Kommune. Sie nutzt dabei trotz Unterfinanzierung ihre Steuerungsoptionen und priorisiert die Förderung des gemeinnützigen Angebots, indem sie privat-gemeinnützigen Trägern finanzielle Vorteile verschafft (*affordability, adequacy*).

*Kommune3 – Gleiche Qualität des öffentlichen Angebots als Priorität:* Der schwedischen Kommune steht ein vergleichsweise großer Handlungsspielraum zur Verfügung. Dabei priorisiert sie die Stärkung des eigenen kommunalen Angebots (*availability*) und dessen systematische Qualitätsentwicklung (*adequacy*), um sich aktiv vom Angebot privater Träger abzugrenzen und gleichzeitig den lokalen Qualitätsunterschieden entgegenzuwirken.

In allen drei Fällen zeigen sich in der Angebotsgestaltung schließlich konkrete steuerungsbedingte Risiken für ungleiche Zugänge vor Ort, die sich aufgrund der unterschiedlichen Prioritätensetzungen verschiedentlich ausdrücken. Die Verfügbarkeit von Plätzen spielt in allen drei Fällen eine Rolle. In der deutschen Kommune bestimmt sie das kommunale Steuerungshandeln: aufgrund der ungedeckten Nachfrage und fehlender aktueller Bedarfsabfragen bleibt kaum Raum für eine systematische Berücksichtigung spezifischer Bedarfslagen, wodurch ungleiche Zugänge begünstigt werden können. In den anderen Kommunen ist das Steuerungshandeln hingegen noch deutlicher von dem konkreten Abwägen der Dimensionen geprägt: In Kanada ist es vor allem die Verfügbarkeit *bezahlbarer* Angebote, die die Kommune gegenüber ihrem Qualitätsanspruch abwägen muss. Die nach wie vor bestehende Knappheit der (teuren) Angebote steht einer guten Zugänglichkeit in der Breite entgegen. Hingegen erlaubt die vergleichsweise fortgeschrittene Verfügbarkeit von Plätzen in der schwedischen Kommune dieser einen Fokus auf die

*adequacy*. Dennoch bestehen lokale Versorgungsengpässe, auch mit Blick auf eine *gleiche* Qualität der Angebote, was die Universalität der lokalen Zugangsbedingungen wiederum unterminiert. Gemeinsam ist den lokalen Verwaltungen das Erleben der Zugangsgestaltung als ein Balanceakt zwischen den Dimensionen der *availability* und *adequacy*, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung. Es wird deutlich, dass es bisher keiner der drei Kommunen gelingt, Quantität und Qualität der Angebote so ausgleichend zu steuern, dass strukturell bedingte Ungleichheiten im Zugang ausgeschlossen werden können.

Zwar spiegeln diese Ergebnisse aufgrund des explorativen Studiendesigns einen begrenzten (internationalen) Ausschnitt kommunaler Steuerungstätigkeit, der einer weiteren Differenzierung mittels größerer Fallzahlen bedarf. Insgesamt zeigen die jeweils komplexen Gemengelagen jedoch die hohe Relevanz lokaler Steuerungsprozesse und ihrer Auswirkungen im Kontext sozialer Ungleichheit. Nicht nur innerhalb einzelner FBBE-Systeme, sondern auch länderübergreifend ist es daher lohnenswert, diese Ebene als zentralen „Funktionsraum“ (Heinelt 2004, S. 35) der Gestaltung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung weiter zu beleuchten. Dabei gilt es auch die Perspektiven weiterer lokal relevanter Akteur\_innen, nicht zuletzt der Familien, zu berücksichtigen.

## Anmerkungen

- 1 Bisher erschienen sind ein Rahmenpapier zu Konzept und Forschungsdesign (Erhard/Scholz/Harring 2018) sowie drei Expertisen zu den frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen der untersuchten Länder Kanada (Japel/Friendly 2018), Schweden (Garvis/Lunneblad 2018) und Deutschland (Scholz u.a. 2018).
- 2 Gegenstand der Forschung war der Zugang zu Angeboten frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Darunter wurden sowohl die Kindertagesbetreuung in Einrichtungen als auch Tagespflegeangebote gefasst.
- 3 Details zur Auswahl der Fälle beschreibt der Abschlussbericht der Equal Access-Studie (i.E.).
- 4 Für die Kommunen wurden aus Anonymisierungsgründen Pseudonyme vergeben. Auch wurden verschiedene Angaben wie z.B. die Trägerstruktur teilweise anonymisiert und ohne Quellenangaben wiedergegeben. Die Quellen liegen den Autorinnen vor.
- 5 Kommunen müssen entsprechend für Kinder ab 3 Jahren einen Platz im Umfang von 525h/Jahr bereitstellen, sowie für 1- und 2jährige, deren Eltern berufstätig, in Ausbildung oder in Elternzeit sind, oder wenn ein besonderer Bedarf festgestellt wird (Skollagen § 3-7).
- 6 Solche Modelle einer sozioökonomisch orientierten Mittelallokation haben mittlerweile viele Kommunen in Schweden eingeführt (Garvis/Lunneblad 2018).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online verfügbar unter: [https://www.bildungsbericht.de/static\\_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf](https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf), Stand: 17.11.2020.
- Bennett, J. (2012): Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds. Findings from a European literature review and two case studies. – Brüssel.
- Benz, A. (Hrsg.) (2004): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8>
- Blatter, J./Janning, F./Wagemann, C. (2007): Qualitative Politikanalyse. Eine Einführung in Forschungsansätze und Methoden. – Wiesbaden.
- Blossfeld, H.-P./Kulic, N./Skopek, J. (Hrsg.) (2017): Childcare, early education and social inequality. – Cheltenham. <https://doi.org/10.4337/9781786432094>

- Bock-Famulla, K./Münchow, A./Frings, J.* (2020): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken. – Gütersloh.
- Campbell-Barr, V./Bogatič, K.* (2017): Global to local perspectives of early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 187, 10, S. 1461-470.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1342436>
- Eerola, P./Alasuutari, M./Karila, K./Kuukka, A./Siippainen, A.* (2020): Rationalizing early childhood education and care in the local context: a case study of Finnish municipalities. In: *Repo, K./Alasuutari, M./Karila, K./Lammi-Taskula, J.* (Hrsg.): The policies of childcare and early childhood education. – Northampton, S. 152-171. <https://doi.org/10.4337/9781788117753.00015>
- Erhard, K./Scholz, A./Harring, D.* (2018): Die Equal Access Study. Konzeptioneller Rahmen und Forschungsdesign. Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter:  
[https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Expertisen/WEB\\_DJI\\_GesamtDeutsch.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_GesamtDeutsch.pdf), Stand: 17.11.2020.
- Esping-Andersen, G.* (2007): The three worlds of welfare capitalism. – Cambridge.
- European Commission/EACEA/Eurydice* (2019): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. Eurydice Report. Online verfügbar unter:  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%932019-edition\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-early-childhood-education-and-care-europe-%E2%80%932019-edition_en), Stand: 10.07.2019.
- Evers, A./Lewis, J./Riedel, B.* (2005): Developing child-care provision in England and Germany: problems of governance. *Journal of European Social Policy*, 15, 3, S. 195-209.  
<https://doi.org/10.1177/0958928705054082>
- Eyßell, T.* (2012): Wandel der lokalen Kooperationsformen am Beispiel der Jugendhilfe: vom „Kungel-korporatismus“ zu europaweiten Ausschreibungen? *Zeitschrift für Sozialreform*, 58, 4, S. 377-399.  
<https://doi.org/10.1515/zsr-2012-0404>
- Fraisse, L./Escobedo, A.* (2014): Changing Family Needs and Local Childcare Policies. In: *Ranci, C./Branden, T./Sabatinelli, S.* (Hrsg.): Social Vulnerability in European Cities. – Basingstoke, S. 103-133. [https://doi.org/10.1057/9781137346926\\_4](https://doi.org/10.1057/9781137346926_4)
- Gambaro, L./Stewart, K./Waldfoegel, J.* (Hrsg.) (2014): An equal start? Providing quality early education and care for disadvantaged children. – Bristol.  
<https://doi.org/10.1332/policypress/9781447310518.001.0001>
- Garvis, S./Lunneblad, J.* (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden. The Equal Access Study. Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter:  
[https://www.intern.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Expertisen/WEB\\_DJI\\_Report\\_Sweden.pdf](https://www.intern.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_Report_Sweden.pdf), Stand: 18.11.2020.
- Heckman, J. J.* (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312, S. 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Heinelt, H.* (2004): Governance auf lokaler Ebene. In: *Benz, A.* (Hrsg.): Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. – Wiesbaden, S. 29-44. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90171-8_2)
- Hogrebe, N.* (2016): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 1, S. 20-33.
- Holtkamp, L.* (2007): Local Governance. In: *Benz, A./Lütz, S./Schimank, U./Simonis, G.* (Hrsg.): Handbuch Governance. – Wiesbaden, S. 366-377. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90407-8_27)
- Japel, C./Friendly, M.* (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Canada. The Equal Access Study. Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter:  
[https://www.intern.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Expertisen/WEB\\_DJI\\_Report\\_Canada.pdf](https://www.intern.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_Report_Canada.pdf), Stand: 18.11.2020.
- Jessen, J./Spieß, K. C./Wrights, S./Judy, A.* (2020): Gründe für die unterschiedliche Kita-Nutzung von Kindern unter drei Jahren sind vielfältig. Online verfügbar unter:  
[https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.745629.de/20-14.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.745629.de/20-14.pdf), Stand: 12.11.2020.
- Kelle, H./Mierendorff, J.* (2020): Childcare, education, protection and prevention: the transformation of early childhood policies in Germany since 2000. In: *Repo, K./Alasuutari, M./Karila, K./Lammi-Taskula, J.* (Hrsg.): The policies of childcare and early childhood education. – Northampton, S. 73-91. <https://doi.org/10.4337/9781788117753.00011>

- Klinkhammer, N./Scholz, A.* (i.E.): The Early Childhood Education and Care system in Germany. In: *Bloch, B./Kuhn, M./Schulz, M./Smidt, W./Stenger, U.* (Hrsg.): *Early Childhood Education in Germany – Exploring Historical Developments and Theoretical Issues.* – London.
- Kuckartz, U.* (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* – Weinheim/Basel.
- Kuronen, M./Caillaud, P.* (2015): Vertical Governance, National Regulation and Autonomy of Local Policy Making. In: *Kutsar, D./Kuronen, M.* (Hrsg.): *Local welfare policy making in European cities.* – Cham, S. 71-86. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16163-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16163-1_5)
- Kuronen, M./Kröger, T./Antón-Alonso, F./Cucca, R./Escobedo, A./Jensen, P. H./Sabatinelli, S.* (2015): The Relationship Between Local and National Childcare Policies – A Comparison of Nordic and Southern European Cities. In: *Kutsar, D./Kuronen, M.* (Hrsg.): *Local welfare policy making in European cities.* – Cham, S. 119-134. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16163-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16163-1_8)
- Kutsar, D./Kuronen, M.* (Hrsg.) (2015): *Local welfare policy making in European cities.* – Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-16163-1>
- Mahon, R.* (2020): Governable spaces of early childhood education and care: the Canadian case. In: *Repo, K./Alasuutari, M./Karila, K./Lammi-Taskula, J.* (Hrsg.): *The policies of childcare and early childhood education.* – Northampton, S. 6-21. <https://doi.org/10.4337/9781788117753.00007>
- Meuser, M./Nagel, U.* (2009): Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: *Pickel, S./Jahn, D./Lauth, H.-J./Pickel, G.* (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft.* – Wiesbaden, S. 465-479. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23)
- Naumann, I.* (2014): Access for All? Sozialinvestitionen in der frühkindlichen Bildung und Betreuung im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, S. 113-128. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0525-2>
- OECD* (2019): *Providing Quality Early Childhood Education and Care. Results from the Starting Strong Survey 2018.* – Paris.
- Oosterlynck, S./Kazepov, Y./Novy, A./Cools, P./Wukovitsch, F./Saruis, T./Barberis, E./Leubolt, B.* (2013): Exploring the multi-level governance of welfare provision and social innovation: welfare mix, welfare models and rescaling. *ImProvE Working Papers*, 13/12.
- Pavolini, E./van Lancker, W.* (2018): The Matthew effect in childcare use. *Journal of European Public Policy*, 25, 6, S. 878-893. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1401108>
- Pickel, S./Pickel, G.* (2009): Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs. In: *Pickel, S./Pickel, G./Lauth, H.-J./Jahn, D.* (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft.* – Wiesbaden, S. 441-464. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_22)
- Prentice, S./White, L. A.* (2019): Childcare deserts and distributional disadvantages. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 35, 1, S. 59-74. <https://doi.org/10.1080/21699763.2018.1526700>
- Repo, K./Alasuutari, M./Karila, K./Lammi-Taskula, J.* (Hrsg.) (2020): *The policies of childcare and early childhood education.* – Northampton. <https://doi.org/10.4337/9781788117753>
- Riedel, B.* (2009): *Local governance. Ressource für den Ausbau der Kindertagesbetreuung für Kinder unter drei Jahren.* Online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bibs/783\\_11704\\_Local\\_Governance\\_Langfassung.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/783_11704_Local_Governance_Langfassung.pdf), Stand: 17.11.2020.
- Scheiwe, K./Willekens, H.* (Hrsg.) (2009): *Child care and preschool development in Europe.* – Basingstoke/New York. <https://doi.org/10.1057/9780230232778>
- Scholz, A./Erhard, K./Hahn, S./Harring, D.* (2018): *Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Germany. The Equal Access Study.* Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/icec/Expertisen/WEB\\_DJI\\_ExpertiseDeutschland.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/icec/Expertisen/WEB_DJI_ExpertiseDeutschland.pdf), Stand: 17.11.2020.
- Skolverket* (2020): *Barn och personal i förskola 2019.* Online verfügbar unter: [https://siris.skolverket.se/siris/sitevision\\_doc.getFile?p\\_id=549814](https://siris.skolverket.se/siris/sitevision_doc.getFile?p_id=549814), Stand: 17.11.2020.
- Stöbe-Blossey, S.* (2012): Governance und Qualität in der Elementarbildung. In: *Ratermann, M./Stöbe-Blossey, S.* (Hrsg.): *Governance von Schul- und Elementarbildung.* – Wiesbaden, S. 81-120. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94241-4_5)

- van Lancker, W. (2018): Reducing Inequality in Childcare Service Use across European Countries: What (if any) Is the role of Social Spending? *Social Policy & Administration*, 52, 1, S. 271-292. <https://doi.org/10.1111/spol.12311>
- van Lancker, W./Ghysels, J. (2016): Explaining patterns of inequality in childcare service use across 31 developed economies. *International Journal of Comparative Sociology*, 57, 5, S. 310-337. <https://doi.org/10.1177/0020715216674252>
- Vandenbroeck, M./Lazzari, A. (2014): Accessibility of early childhood education and care: a state of affairs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 3, S. 327-335. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912895>
- Vandenbroeck, M./van Laere, K. (2020): Parents as objects of intervention: What they have to say about early childhood education and schoolification. In: Repo, K./Alasuutari, M./Karila, K./Lammi-Taskula, J. (Hrsg.): *The policies of childcare and early childhood education*. – Northampton, S. 92-107.
- Vidot, V. (2017): Lokale Vielfalt bei einheitlichen Vorgaben: Zum Zusammenhang zwischen impliziten Theorien lokaler AkteurInnen und der Implementation des Kita-Ausbaus im städtischen Fallvergleich. In: Barbehön, M./Münch, S. (Hrsg.): *Variationen des Städtischen - Variationen lokaler Politik*. – Wiesbaden, S. 327-349. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-13394-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-658-13394-8_13)
- Yerkes, M./Javornik, J. (2018): Creating capabilities. *Journal of European Social Policy*, 29, 4, S. 529-544. <https://doi.org/10.1177/0958928718808421>
- Yoshikawa, H./Weiland, C./Brooks-Gunn, J./Burchinal, M. R./Espinoza, L. M./Gormley, W. T./Ludwig, J./Magnuson, K. A./Phillips, D./Zaslow, M. J. (2013): *Investing in Our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. – New York.

# Kitaplatzvergabe – Problemaufriss unter Berücksichtigung der Segregationsforschung

Gesine Nebe

## **Zusammenfassung**

Forschung zu einrichtungsbezogener Segregation im Elementarbereich stellt einerseits eine Lücke dar. Andererseits werden Themen wie Ungleichheit und Segregation seitens der Fachöffentlichkeit immer wieder mit der Vergabe von Kindertagesplätzen in Verbindung gebracht. Anhand zweier strittiger Fälle von Platzvergaben sowie eigenen empirischen Datenmaterials wird im Beitrag Kitaplatzvergabe grundsätzlich problematisiert. Dabei stellt sich Platzvergabe als ein komplexes Geschehen dar, das eine Herausforderung für administrative Ebenen ebenso wie für Kitaleitungspersonal darstellt und zugleich das Potenzial hat, als ‚site of doing de-segregation and social justice‘ anerkannt und genutzt zu werden.

*Schlagwörter:* Kitaplatzvergabe, Segregation, Auswahl, Kriterien, doing difference

*Childcare place allocation: – A problematization considering segregation research*

## **Abstract**

Research on segregation in childcare centres is not very elaborated. However, it is rather extensively discussed as being linked to allocation processes of places in ECEC. The article’s aim is to problematise childcare place allocation procedures generally, which will be done drawing on two controversial cases of space allocation and on empirical data. Empirically grounded childcare place allocation is found to be not only a complex event but a challenge for administration as well as childcare centre managers. At the same time, its inherent potential as a ‘site of doing de-segregation and social justice’ is emphasised.

*Keywords:* childcare, allocation process, segregation, selection criteria, doing difference

*„weil (...) in diesem ganzen prozedere  
auch (...) dinge laufen wo man sagt (...) man kann das fast (...)  
nur ganz schwer optimal gestalten.  
ja das is (...) eine herausforderung, so eine platzvergabe“*

(Kitaleiter:in über Platzvergabeprozesse)

## 1 Hinführung

Im Rahmen des BMBF geförderten Forschungsprojektes „Segregation und Trägerschaft. – Trägerspezifische Organisationskulturen und Handlungspraktiken“ (SET:OHA) befasst sich ein Projekt-Team an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg unter anderem mit Prozessen der Vergabe von Kitaplätzen.<sup>1</sup> Gespräche mit Expert:innen auf der Seite von Trägern der öffentlichen Jugendhilfe sowie mit den je für den Kitabereich verantwortlichen Personen ausgesuchter freier und kommunaler Träger sowie mit Kitaleitungspersonal bieten zusammen mit Dokumenten (wie Richtlinien, Hinweisen für Eltern, Leitbildern der Träger, Handreichungen etc.) den empirischen Datenkorpus des Projekts. Das Ziel des Projektes ist es, spezifische Organisationskulturen und Handlungspraktiken ausgewählter Träger zu rekonstruieren und daran anschließend nationale, regionale und lokale Trägerlandschaften und administrative Strukturen zu beschreiben, die zum Gelingen eines inklusiven Systems frühkindlicher Bildung beitragen (können). Die zu Grunde liegende Annahme des Projektes ist, dass jene beobachtbaren Tendenzen eher homogener Gruppenkomposition (bspw. in Bezug auf Ethnie, sozialen Status etc.) in Kindertagesstätten nicht allein auf die Suchbewegungen der Eltern bzw. ihre spezifische Auswahl von Kindertagesstätten, in der sie ihr Kind betreuen lassen möchten, zurückzuführen sind. Vielmehr ist davon auszugehen, dass der Prozess der Platzvergabe in ein komplexes Gefüge wirkmächtiger Bedingungen eingelassen ist. Darin kommt auch den aktuellen Entscheidungen (bzw. den Personen, die diese zu treffen haben) für oder gegen die Aufnahme von Kindern in eine Kita erhebliche Bedeutung zu.<sup>2</sup>

Der vorliegende Beitrag entstand im Projektkontext und verfolgt das Ziel einer umfassenden Problematisierung der Kitaplatzvergabe. Er knüpft dabei an die Grundannahmen des Projektes an und stellt erste Ergebnisse zur Diskussion, ohne jedoch bereits spezifische Ergebnisse zu Handlungspraktiken und Organisationskulturen präsentieren zu können, die Segregation befördern oder verhindern. Vielmehr wird zunächst Segregation in Kindertageseinrichtungen grundlegend thematisiert, bevor Kitaplatzvergabe dazu ins Verhältnis gesetzt wird. Akteure, Strukturen und Bedingungen werden benannt, in deren Gefüge das komplexe Geschehen Kitaplatzvergabe sich vollzieht. Anschließend wird als Heuristik das Bild der ‚black box Platzvergabe‘ ausgeführt, woraufhin zwei Schlaglichter die ‚black box‘ erhellen sollen, indem anhand zweier umstrittener Fälle von Platzvergabe dargestellt wird, was Platzvergabe als solche problematisch macht. Mangelnde Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Vergabeverfahren einerseits und mangelnde Eindeutigkeit von Entscheidungskriterien andererseits eröffnen im Rahmen der Kitaplatzvergabe Entscheider:innen große Gestaltungs- und Wertungsräume, die Segregation allererst ermöglichen. Außerdem werden das Prinzip der Trägerautonomie sowie das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern in die Problematisierung einbezogen, die schließlich anhand von Auszügen aus einigen im Rahmen des Forschungsprojektes erhobenen Interviews beson-

ders akzentuiert, welche Herausforderung Platzvergabe für Kitaleitungspersonal darstellt. Der vorliegende Beitrag möchte dazu anregen, die Kitaplatzvergabe bzw. die Allokation von Kindertagesbetreuung grundlegend und systematisch zu diskutieren und Fragen von Segregation und Ungleichheit in die Diskussion einzubeziehen.

## 2 Segregation in Kindertageseinrichtungen

Prozesse räumlicher Differenzierung, Sortierung und Separierung resultieren in Mustern disparitärer Verteilung von Bevölkerungsgruppen. Diese Muster werden als Segregation definiert (Farwick 2018, 2012). Jene Differenzierungs-, Sortierungs- und Separierungsprozesse können entlang verschiedenster Merkmale erfolgen: Neben dem Zugang zu materiellen Ressourcen, dem Bildungsstand und der Erwerbstätigkeit (soziale Segregation) sind es insbesondere Religion, Nationalität und Herkunft (ethnische Segregation), die als relevante Merkmale gelten, anhand derer Menschen Zugehörigkeiten zu Gruppen und zu spezifischen Räumen konstruieren. Zudem sind disparitäre räumliche Verteilungsmuster von Bevölkerungsgruppen in Bezug auf Alter, Geschlecht und viele weitere Merkmale denkbar – und realiter beobachtbar. Stadtsoziologe *Häußermann* formuliert prägnant: „Segregation bedeutet, dass Bewohner, die eine soziale, kulturelle oder ethnische Gemeinsamkeit haben, nicht wahllos vermischt mit anderen Gruppen wohnen, sondern konzentriert in bestimmten Quartieren. Soziale und kulturelle Distanzen werden in räumliche Distanzen übersetzt“ (*Häußermann* 2012). Richtete sich der wissenschaftliche Blick auf Segregation zunächst vor allem auf großteilige räumliche Einheiten wie geographische Räume (Regionen) und Stadträume (*Löw* 2010), so sind in den letzten drei Jahrzehnten Analysen kleinteiligerer Räume, wie etwa von Bildungsinstitutionen hinzugekommen. Die Analysen zeigen, dass sich auch hier ‚soziale und kulturelle Distanzen‘ in ‚räumliche Distanzen übersetzen‘.

Auch Kindertageseinrichtungen bieten bezüglich ihrer Segregationsmuster einen interessanten Untersuchungsgegenstand, denn bereits der oberflächliche Blick lässt erkennen: Sie stellen maximal segregierte Räume dar – etwa in Bezug auf das Alter der sie nutzenden Menschen. Im *Häußermann*'schen Sinne übersetzt sich hier die Distanz auf Grund des Merkmals Alter (und damit zwischen zwischen Erwachsenenheit und Kindheit) in abgegrenzte gesellschaftliche Räume. Konkret heißt das: Menschen bis zum Schuleintrittsalter halten sich tagsüber in Einrichtungen auf, die außer ihresgleichen nur wenige, für ihre Betreuung/Bildung/Erziehung zuständige Erwachsene mit ihnen teilen. Menschen jeden Alters sind nicht „wahllos miteinander vermischt“ (ebd.), sondern das Merkmal Alter wird zum augenfälligen Entscheidungskriterium über Inklusion oder Exklusion in den ‚Raum Kita‘. Diese spezifische (Alters-)Segregation ist im Bildungsmoratorium sowie im Prinzip der Sicherstellung des geschützten Aufwachsens von Kindern wohl begründet und mit *Bernfeld*, als Facette gesellschaftlicher Reaktion auf die „Entwicklungsatsache“ (*Bernfeld* 1921/2012) zu verstehen. Weit weniger augenfällig und nicht befriedigend begründbar sind hingegen Segregationsmuster in frühpädagogischen Einrichtungen, denen andere Merkmale als nur das Alter zugrunde liegen.

Noch sind zwar weder das Ausmaß einrichtungsbezogener Segregation im Elementarbereich noch die Prozesse, die zu ihr führen, wissenschaftlich hinreichend untersucht worden. Klar ist aber: Wie in städtischen Räumen gibt es auch hier „keine vollkommene

Gleichverteilung der sozialen Gruppen“ (*Häußermann* 2012). Studien, die die Zusammensetzung der Gruppe(n) von betreuten Kindern in Bezug auf Merkmale wie Religion, Herkunft und Nationalität untersuchen, geben erste wichtige Hinweise darauf, dass die Zusammensetzung eher homogen ist. Sie deuten bspw. auf ethnische Segregation hin: Der Anteil von Kindern aus Einwandererfamilien insgesamt in Deutschland liegt bei ca. einem Viertel. Wären Kinderbetreuungseinrichtungen nicht von Segregation betroffen, so müsste also jedes vierte Kind in einer Einrichtung Migrationshintergrund haben. Dem aber ist nicht so, vielmehr variiert in den einzelnen Einrichtungen der Anteil dieser Kinder erheblich; er liegt zwischen 0 und 100% (*Kuger* u.a. 2011; *Kuger/Peter* 2019). Insbesondere Bildungs- und Sozialberichten ist darüber hinaus zu entnehmen, dass jedes dritte Kind, dessen Familie zu Hause eine andere Sprache als Deutsch spricht, gerade solche Kitas besucht, in denen die Familiensprache jedes zweiten Kindes nicht Deutsch ist (*Autorengruppe Bildungsbericht* 2014; *Hüsken* 2011). Die Bevölkerungsgruppe ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ kumuliert insofern in manchen Einrichtungen erheblich, während andere Einrichtungen fast ausschließlich von Kindern ohne familiären Migrationshintergrund besucht werden. In Bezug auf Merkmale der sozialen Herkunft scheinen ähnliche Tendenzen dazu zu führen, dass in bestimmten Kitas die Anteile von Kindern aus Familien mit geringen materiellen Ressourcen besonders hoch sind, während es andere Kitas gibt, in denen die Anteile an von Armut betroffenen Kindern besonders gering sind (*Hogrebe/Pomykay* 2019; *Hogrebe* 2016; *Hock/Holz/Kopplow* 2014).

Der Zusammenhang zwischen Segregation und der Qualität von Bildungs- und Betreuungsangeboten wird seit Anfang der 2000er Jahre umfassend diskutiert. Einrichtungsbezogene Segregation wird hier insbesondere aus einer demokratietheoretischen Perspektive als problematisch eingeschätzt. Sie steht dem Ideal sozialer und ethnischer Durchmischung von Bildungseinrichtungen und damit dem Ideal, dass Bildungseinrichtungen die (Bevölkerungs-)Struktur unserer pluralistischen Gesellschaft abbilden sollen, entgegen (*Volkman* 2002; *Volkman/Schimank* 2002; *Klinkhammer/Erhard* 2018). Es wird als einer demokratischen pluralistischen Gesellschaft als angemessen erachtet, dass Kinder früh in ein von Diversität geprägtes Umfeld integriert werden (*Press/Hard/Gibson* 2013; *Bassok/Galdo* 2015; *Erikson* 1996; *Christman* 2010; *Marc* 2012; *Moss* 2014; *Cannella* 1997).

Aus einer pädagogischen Perspektive hat darüber hinaus ein solches Umfeld im Sinne ‚lernförderlicher Umgebung‘ für Kinder einen hohen Wert. Soziale und ethnische Zusammensetzungen der Kindergruppen in den Einrichtungen haben gemäß entsprechender Untersuchungen unmittelbar Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Einrichtungsbezogene Segregation wird daher im Zusammenhang mit Themen wie Bildungsbenachteiligung, Teilhabe, soziale Ungleichheit äußerst kritisch diskutiert (*BMFSFJ* 2016; *Hock/Holz/Kopplow* 2014; *Kratzmann/Schneider* 2009; *Quenzel/Hurrelmann* 2010).

### 3 Kitaplatzvergabe als „site of ‚doing difference‘/ ‚doing segregation‘“

Dazu, welche Kinder zu welchen Kitas Zugang erhalten (und welche eher nicht) und welche Mechanismen, Praktiken, Strukturen und/oder Akteur:innen die ungleiche Verteilung von Kindern in Kindertageseinrichtungen bedingen, gibt es bislang kaum Erkenntnisse

(Hogrebe u.a. vorauss. 2020; Hogrebe/Pomykay 2019; Klinkhammer/Erhard 2018; Kuger u.a. 2015; Kuger/Peter 2019).

Regelmäßig werden jedoch bestimmte Aspekte ausgemacht, die als ‚Barrieren‘ oder ‚Hürden‘ verstanden und als den Zugang zum Kindertagesbetreuungssystem behindernde Faktoren problematisiert (Esping-Andersen u.a. 2012; Klinkhammer/Erhard 2018; Bainbridge u.a. 2005; Spieß/Peter 2015; Rabe-Kleberg 2010; Gupta 2006; Kuger/Peter 2019; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2018). Den ‚Weg zum Kitaplatz‘ als einen Hürdenlauf auffassend, werden etwa die folgenden Bedingungen als ‚Hürden‘ betrachtet:

*Platzmangel:* Wo zu wenig Plätze für Kinder zur Verfügung gestellt werden können, bleibt zwangsläufig manchen der Zugang verwehrt. *Elternbeiträge:* Die Kosten, die Eltern für einen Betreuungsplatz aufbringen müssen, variieren je nach Betreuungstyp, Träger, Region etc.; sie sind für manche Familien leichter zu tragen als für andere. *Haltung der Fachkräfte:* Die „Haltung der pädagogischen Fachkräfte gegenüber Kindern aus benachteiligten Lebenslagen“ oder „Vorbehalte gegenüber Familien mit Migrationshintergrund“ (Klinkhammer/Erhard 2018) werden als den Zugang erschwerend (an)diskutiert. *Einstellung der Familien:* Die kulturell bedingte Skepsis oder ablehnende Haltung von Eltern gegenüber der Betreuung von jungen Kindern außerhalb der Familie kann ebenso als Barriere zum System Kindertagesbetreuung wirken wie das (Nicht-)Beherrschen der deutschen (Schrift-)Sprache.

Systematisch unterscheiden sich die genannten Aspekte erheblich: Platzknappheit ist ein Problem des Systems (mit lokalen und regionalen Ausprägungen). Sie deutet (lediglich) darauf hin, dass die Nachfrage nach dem ‚Gut Kitaplatz‘ (zum Teil deutlich) höher ist als das Angebot, woraus eine nachfrageseitige Konkurrenz (Eltern) resultiert. Die Frage, wie dieses Gut konkret schließlich distribuiert wird, macht Thematisierungen von Ungleichheit, Teilhabe etc. erforderlich. Dass ‚Sprache‘, ‚Haltung‘, ‚Einstellung‘ als Zugangshürden gehandelt werden, weist demnach vor allem darauf hin, dass die Voraussetzungen, unter denen Anbieter (Kita, Träger) das Gut Kitaplatz Nachfrager:innen (Eltern) überlassen, für die Zusammensetzung von Kindertageseinrichtungen entscheidend sind.

*Träger als Akteure:* Aus diesem Grund gerät zunehmend Kitaplatzvergabe, die existierenden Verfahren dazu sowie Kriterien, nach denen Vergabe erfolgt, in den Blick (BMFSFJ 2016; Klinkhammer/Erhard 2018; Kuger/Peter 2019; Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2018). Die hier klaffende Forschungslücke ist groß; es ist bisher nicht systematisch und umfassend untersucht worden, wie Kitaplatzvergabe durch Akteure in den Kitas (Leitungspersonal) oder durch Akteure auf Trägerebene konkret praktiziert wird (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe 2018). Sowohl vorliegende quantitative Untersuchungen (Becker 2010; Becker/Schober 2017; Hogrebe 2016; Spieß/Peter 2015) als auch qualitativ orientierte Forschungsarbeiten (Ernst/Mader/Mierendorff 2014; Mierendorff u.a. 2015; Lloyd 2012) bestätigen die Annahme, dass trägerseitiges Handeln und trägerseitige Strukturen segregierend wirken.

*Eltern als Akteure:* In Bezug auf Bildungsungleichheit nahm Forschung bisher (vor allem im schulischen Bereich) auf der Grundlage von rational choice Theorien und Modellen rationaler Bildungswahl insbesondere Eltern ins Visier. Diese werden als verantwortliche Akteur:innen identifiziert und ihre Praktiken der Suche und Auswahl einer Bildungseinrichtung für ihr Kind beispielsweise als Teil von „Mechanismen der Eltiteildung“ betrachtet (Helsper/Krüger/Lüdemann 2019; Helsper 2009; Krüger u.a. 2012). Aus einer solchen Perspektive kommt Segregation dadurch zustande, dass Eltern Einrichtungen (auf der Grundla-

ge bestimmter Kriterien) auswählen (ebd.); das Wahlverhalten von Eltern wird dabei auf deren je milieuhängigen kulturell bedingten Vorlieben sowie Restriktionen zurückgeführt (Brake/Büchner 2012; Ditton 2008; Helsper/Krüger/Lüdemann 2019). Die Fokussierung auf Bildungsentscheidungen der Eltern allein kann einrichtungsbezogene Segregation im Elementarbereich jedoch nicht befriedigend erklären, wenn berücksichtigt wird, dass es nicht die Eltern allein sind, die darüber entscheiden, welchen Kitaplatz sie für ihr Kind erhalten (vgl. dazu Ernst/Mader/Mierendorff 2014; Mierendorff u.a. 2015)

*Residenzielle Segregation:* Der Zusammenhang zwischen der Segregation von wohnräumlichen Einheiten und einrichtungsbezogener Segregation scheint einen hohen Erklärungswert zu haben; die Idee von Einzugsgebieten von Einrichtungen und deren Rekrutierung ihrer Klientel aus dem näheren (Wohn-)Umfeld scheint ausgesprochen überzeugend. Besonders Högrefe (2014) macht jedoch darauf aufmerksam, dass innerhalb von Städten das jeweilige Ausmaß wohnräumlicher Segregation sich zwar in den Kindertageseinrichtungen abbildet, dass es aber zum Teil deutlich darüber hinausgeht – oder weit darunterliegt. Die Forschungslücke ist hier längst nicht geschlossen; erst kleinräumliche Analysen (vgl. Strohmeier/Gehne/Kurtenbach 2015) werden die entsprechenden Muster offenlegen sowie wohnräumliche und einrichtungsbezogene Segregation systematisch ins Verhältnis setzen können.

*Administrative Strukturen und Steuerungsinstrumente - Kitagebühr:* In jedem Falle kommt neben Eltern und Kitas/Trägern auch kommunalen Planungsmechanismen und den Steuerungsinstrumenten (sowohl freier als auch kommunaler Kitaträger und der örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe) eine Rolle in der Entstehung von Segregation zu. Die Kosten stellen wie erwähnt eine Hürde in das System der Kindertagesbetreuung dar. Da die Festsetzung der Kita-Gebühr in Deutschland in der Regel dezentral durch die Träger erfolgt und sich an regionalen Bedingungen orientiert, sind die Entscheidungen zur Festsetzung der Preise, der sogenannten Sozialstaffelung etc. relevante Steuerungsinstrumente, die sich auf Segregation in den Einrichtungen auswirken.

*Administrative Strukturen und Steuerungsinstrumente – Informationsbereitstellung:* Da die Suchbewegungen von Eltern erheblich davon abhängen, welche Informationen ihnen über Möglichkeiten der Kinderbetreuung zur Verfügung stehen, sind für sie die Möglichkeiten, Wissen über bestimmte Einrichtungen, Träger oder das Gesamtangebot einer Kommune zu erlangen, entscheidend. Ob Broschüren oder Flyer existieren, in welcher Sprache Websites verfasst sind etc., ist von erheblicher Bedeutung (BMFSFJ 2016). Als Besonderheit sind an dieser Stelle die seit etwa fünf Jahren nahezu deutschlandweit zum Einsatz kommenden sogenannten Kitaportale bzw. Elternportale zu nennen. Diese Web-Anwendungen überführten analoge Informations-Bereitstellung über Kindertageseinrichtungen ebenso in digitale Prozesse wie die Anmeldeverfahren und die Kommunikation der zuständigen Behörde und von Kitas mit den Eltern. Kitaportale wurden überwiegend in Verantwortung von Kommunen implementiert; ihre Nutzung ist für Eltern überwiegend verpflichtend (rechtssichere Bedarfsanmeldung). Zu Funktion und Rolle von Kitaportalen siehe Nebe (i.E.). Vorliegendes Datenmaterial weist darauf hin, dass die Nutzung solcher Angebote manchen Eltern zugänglicher ist als anderen. Beispielsweise gibt es ausschließlich in deutscher Sprache verfasste Portale; dort angebotene Informationen sowie Instruktionen zur rechtskräftigen Anmeldung eines Kindes ist Personen, die nicht die deutsche Schriftsprache beherrschen, unzugänglich. Eltern, die digitale Angebote nicht nutzen (können), bleiben gegebenenfalls wichtige Informationen zu Anmeldefristen, Vergabezeiten und -verfahren vorenthalten.

Untersucht man einrichtungsbezogene Segregation im Elementarbereich, so tut man also gut daran, die angedeutete Komplexität des Prozesses der Distribution von Plätzen in Kindertageseinrichtungen anzuerkennen. Dieses komplexe Geschehen spannt sich mindestens zwischen den oben kurz umrissenen auf: d.h. zwischen Entscheidungs- und Auswahlprozessen auf Träger- und Kita-Ebene sowie auf Seiten der Eltern, administrativen Strukturen und Steuerungsinstrumenten sowie dem lokal geprägten Marktgeschehen und der lokal-regionalen Infrastruktur. Bei der Platzvergabe handelt es sich letztlich um einen „complex of perceptual, interactional and micropolitical activities“ (West/Fenstermaker 1995); sie kann daher auch als „doing difference“ (West/Fenstermaker 1995) betrachtet werden. Übernimmt man überdies die Sichtweise der Segregationsforscher:innen Krysan und Crowder (2017) und betrachtet Segregation als „social structural sorting process“, so muss für den Elementarbereich davon ausgegangen werden, dass „segregation is (...) woven into the fabric of (...) life in ways that fundamentally alter individual perceptions of (...) spaces and shape the context of (...) decisions so as to continually reinforce segregation“. Klar ist: Segregation ist nicht *eine* Handlungspraxis *eine:r* Akteur:in; sie ist in die Annahmen, das Wissen und in die Aktivitäten von Akteur:innen und in kommunale Verwaltungsstrukturen und -abläufe gleichsam *eingewebt*. Die Vergabe von Kindertagesplätzen ist ein ‚life site‘, an dem Segregation sich in (kollektiven) Praktiken, d.h. performativ (West/Fenstermaker 1995) vollzieht. Kitaplatzvergabe ist in dieser Perspektive gleichermaßen ‚doing difference‘ als auch ‚doing segregation‘.

#### 4 ‚Black box Kitaplatzvergabe‘

In Deutschland besteht bekanntermaßen seit August 2013 für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt ein Rechtsanspruch auf frühkindliche Förderung in einer Tageseinrichtung oder in Kindertagespflege. Die Einführung des Rechts auf einen Kitaplatz war eine politische Entscheidung im Interesse der Chancengleichheit aller Kinder (BMFSFJ 2016). Kindern steht Förderung zu – ohne dass dies weiterer Voraussetzungen bedarf als der des – gemäß §24 SGBIII – ‚richtigen‘ Alters. Der Rechtsanspruch auf Förderung ist in diesem Sinne *universell* (Hogrebe 2016).

Kinder sind aber eben nicht nur Menschen bestimmten Alters, sie gehören Personengruppen (Familien) an, die ihrerseits nach Merkmalen wie Religion, Nationalität, Sprache, Einkommen, Schulbildung und beruflichen Abschlüssen u.v.m. differenziert werden (können). Die anspruchsberechtigten Kinder selbst unterscheiden sich ebenfalls, und zwar beispielsweise nach Merkmalen wie Augenfarbe oder Haarfarbe und nach ihrem Geschlecht. Sie haben unterschiedliche Namen und Vorlieben für bestimmte Speisen, sind voneinander zu unterscheiden nach dem, was sie mögen oder ablehnen. Auch ihre Hautfarbe oder ihre körperliche und geistige Konstitution machen es möglich, sie voneinander zu unterscheiden.

Zugespitzt ließe sich nun fragen, wie es trotz universellen Rechtsanspruches möglich ist, dass anspruchsberechtigte Kinder sich differenziert nach verschiedenen Merkmalen disparitär auf Tageseinrichtungen verteilen? Die Frage, welche Merkmale es überhaupt sind, die im Prozess der Vergabe von Plätzen differenzierend Relevanz erlangen, ist interessant. Sie wird in Kenntnis dessen, dass soziale und ethnische Segregation faktisch vorhanden sind, umso virulenter in der Frage danach, inwiefern es offenbar gerade Merkmale wie der

Zugang zu materiellen Ressourcen, Bildungsstand und/oder Erwerbstätigkeit sowie Religion, Nationalität und Herkunft der Eltern sind, anhand derer Kindern der Zugang zu Betreuung in Tageseinrichtungen gewährt oder verwehrt wird. Gerade hier aber „besteht [...] eine deutliche Forschungslücke. So ist bisher wenig darüber bekannt, nach welchen Kriterien Träger von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen ihre Aufnahmeentscheidungen treffen“, stellte die *Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe* (2018, S.4) fest.

Die Kitaplatzvergabe ist insofern eine *black box*, von der nicht mehr bekannt ist, als dass ihr Ergebnis in Bezug auf bestimmte Merkmale entmischte Gruppen von Familien/Kindern sind. Nutzen wir nun den aus der Kybernetik stammenden und von *Latour* elaborierten Begriff (*Latour/Woolgar* 2013) in Bezug auf Kitaplatzvergabe, so ist dies gerade darum überzeugend, weil in Bezug auf einrichtungsbezogene Segregation im Grunde nichts als das Input-Output-Verhältnis beobachtbar ist. – Das heißt: Die Gesamtheit aller Kinder, für die ein Rechtsanspruch auf Betreuung besteht und die sich um die Aufnahme in Kita bemühen (Input X), wird in durch derzeit weitgehend im Dunkeln liegende Prozesse (*black box*) differenziert. Der Output der *black box* ist auf einer oberflächlichen Ebene zweiteilig: Er besteht aus (output Y) denjenigen, die einen Platz in einer bestimmten Kita erhalten und (output Z) denjenigen, die in dieser bestimmten Kita keinen Platz erhalten. Hilfreich ist nun des Weiteren, sich diese *black box* bildhaft als einen sogenannten ‚Siebturm‘ vorzustellen, wie er zur Bestimmung von Partikelgrößen (etwa einer Bodenprobe im Rahmen geologischer Untersuchungen) zum Einsatz kommen kann. Es macht anschaulich inwiefern Merkmale von Familien oder Kinder als Auswahlkriterien firmieren: Werden in einem Siebturm Prüfsiebe unterschiedlicher Maschenweite nacheinander angeordnet, so wird damit die Sortierung einer Grundgesamtheit Trockenstoffs nach Partikelgröße erreicht. Nur diejenigen Partikel, die noch der Maschengröße des letzten Prüfsiebes entsprechen, erreichend den Auffangbehälter. In diesem Bild bleibend scheinen die Auswahlkriterien in der Kitaplatzvergabe das zu leisten, was die Prüfsiebe im Siebturm erreichen. Nur die Menge Y, d.h. die Anzahl der tatsächlich aufzunehmenden Kinder erreicht den ‚Auffangbehälter Kita‘.

Die Kita-Platzvergabe als *black box* zu betrachten, stellt eine geeignete Heuristik dar, die das weitere Nachdenken und Forschen über Platzvergabe voranbringt: Sie hat einerseits den Vorteil großer Offenheit gegenüber dem Platzvergabeprozess. Wenn nur In- und Output als bekannt anerkannt werden und anhand des Outputs davon ausgegangen werden muss, dass in der *black box* ein Sortierungsprozess, also ein „doing difference“ (*West/Fenstermaker* 1995) abläuft, ist zunächst völlig offen, welche Routinen (vgl. ebd., S.9), welche „methodical and ongoing accomplishments“ dies sind. Andererseits ist die ‚Siebturm-*black-box* Perspektive‘ so anschaulich, dass sie weitere Fragen generiert und diese konkretisiert. – Die Fragen danach, welche Kriterien in welcher Weise zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, welche Prozesse nacheinander ablaufen, wie Verantwortlichkeiten verteilt sind, zielen darauf ab, Platzvergabeverfahren zu beschreiben. Wie die Priorisierung erfolgt (und durch wen), wäre weiterhin zu fragen: Entscheiden Kitaleiter:innen über die Kriterien und ihre Priorisierung? Entscheiden Träger(verbände)? Gibt es lokale oder regionale Absprachen dazu? Auch kann danach gefragt werden, wie der Einsatz unterschiedlicher Kriterien und deren Priorisierung begründet werden? Spielen Trägerleitbilder oder persönliche Haltung dabei eine Rolle? Auch wäre zu fragen, wie stabil Priorisierungen sind; ob etwa Platzvergabeverfahren über die Zeit unveränderlich sind oder von situativen und zeitlichen Besonderheiten beeinflusst werden. Komprimiert lässt sich fragen: how is difference/segregation done?

## 5 Problematische Platzvergabe: Zwei Streitfälle.

Da die ‚black box Platzvergabe‘ bisher kaum wissenschaftlich beleuchtet wurde, sollen an dieser Stelle zunächst durch das Anführen zweier strittiger Platzvergabefälle Schlaglichter in die black box geworfen werden. Es handelt sich dabei um zwei Fälle, die öffentlichkeitswirksam diskutiert wurden. Die empirischen Daten des ersten Falles umfassen die Dokumente aus Petition Nr. 3-17-17-2165-056144 des Deutschen Bundestages und deren Kommentierungen im Internet sowie die dieser Bundestagspetition vorausgegangenen Bemühungen der Petitentin, die in einem Bürgerantrag sowie einer Landtagspetition bestanden. Die Daten wurden in einer umfangreichen Internetrecherche erhoben. Auch die Daten für Fall 2 wurden auf diese Weise erhoben; sie bestehen in Dokumenten, die in Bezug auf bzw. in Reaktion auf einen Kitaplatz-Klagefall an einem Oberlandesgericht entstanden sind und u.a. online veröffentlicht wurden.

*Fall 1 – Aufnahmebedingung Taufe(?):* Zuweilen kommt es zu heftigen Auseinandersetzungen, wenn Kitas die Nicht-Aufnahme von Kindern begründen und Eltern die entscheidende Aufnahmebedingung inadäquat finden. Besonders die Begründung mit der (Nicht-) Zugehörigkeit zu einer der christlichen Kirchen in Deutschland (nachgewiesen durch Taufe) wäre hier zu nennen. Das hier angeführte Beispiel betrifft die Petition einer Mutter an den Deutschen Bundestag (Pet 3-17-17-2165-056144). Dieser Mutter war von Kitapersonal mitgeteilt worden, dass ihre Kinder keine Chance auf Förderung in einer Kita in katholischer Trägerschaft hätten, weil diese nicht getauft seien. Ihr Auftrag an den Petitionsausschuss lautete darauf hin:

*„Der Deutsche Bundestag möge die Rolle der Konfession bei der Vergabep Praxis von Betreuungsplätzen (U3 und Ü3) in konfessionellen Einrichtungen überprüfen sowie prüfen, ob an den Sonderrechten der Kirche und ihrer gesetzlich garantierten Trägerautonomie, die sich auf Basis des Artikel 140 GG und des SGB VIII ergeben, festgehalten werden muss.“ (Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages 2014)*

In der weiteren Begründung sah die Mutter eine nicht zu rechtfertigende Bevorzugung christlich konfessionsgebundener Eltern bzw. eine Benachteiligung konfessionsloser Kinder darin, dass dieses Merkmal überhaupt im Vergabeprozess Anwendung fand.

Die Petitentin hatte zuvor ihre zuständige Kommune per Bürgerantrag um Kenntnisnahme und Prüfung gebeten; die Stadtverwaltung wies den Antrag mit folgender Begründung ab: „eine Vorgabe von Aufnahmekriterien durch die Stadt für freie Träger [ist] nicht möglich [...], weil dadurch in die gesetzliche Trägerautonomie in unzulässiger Weise eingegriffen“ werde (*Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages 2014*). Die konsequente Petition an den nordrheinwestfälischen Landtag enthielt ebenfalls eine Überprüfungsaufforderung zur Vergabep Praxis und zur Änderungen der Landesgesetze; die Petition wurde abschlägig unter Hinweis auf Nichtzuständigkeit des Landtags sowie Prinzip der Trägerautonomie beendet (*Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages 2014*).

Schließlich prüfte der Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages das von 323 Mitzeichnenden unterstützte Anliegen und beendete das Verfahren, weil dem Anliegen, den Deutschen Bundestag mit einer grundlegenden Überprüfung der Vergabep Praxis in Kitas in Zusammenhang mit einer Prüfung der Notwendigkeit zum Festhalten an der Trägerautonomie zu beauftragen, nicht entsprochen werden konnte (ebd.). Weiter heißt es in der Begründung:

*„Nichtstaatliche Verbände und Organisationen haben ein autonomes Betätigungsrecht. (...) Hierzu zählen auch kirchliche Träger. Alle diese nichtstaatlichen Verbände und Organisationen können ihren Tätigkeitsbereich und die Ausgestaltung ihrer Leistung völlig frei bestimmen. (...) Alle Träger der freien Jugendhilfe können selbst bestimmen, wie sie ihre Betreuungsverträge gestalten. Damit können sie auch bestimmen, unter welchen Voraussetzungen sie Kinder in ihre Einrichtungen aufnehmen.“*

*Der Petitionsausschuss weist darauf hin, dass dieses autonome Betätigungsrecht daher nicht nur für kirchliche Träger gilt. Eine Einschränkung nur für diese unterstützt der Petitionsausschuss daher nicht. (Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages 2014)*

Besonders interessant ist der Hinweis auf die Trägerautonomie („autonomes Betätigungsrecht“), das für alle freien Träger gilt. Es ausschließlich für kirchliche Träger einzuschränken, sei unzulässig. Platzvergabe wird damit als allein in Verantwortung der Kitaträger liegend bestätigt, die ihrerseits generell „bestimmen [dürfen], unter welchen Voraussetzungen sie Kinder in ihre Einrichtungen aufnehmen“ (ebd.). Der Einsatz des Merkmals „Taufe“ als Entscheidungskriterium über die Aufnahme von Kindern in eine Kita ist damit nicht nur möglich, sondern wird als justiziabel bestätigt. Nicht nur das Auswählen selbst, sondern die Selektion von Kindern nach je trägerdefinierten Regeln/Merkmalen ist grundsätzlich rechtens. Die Formulierung „nur für diese“ lässt hier jedoch Raum für Spekulation über die Beratungen des Petitionsausschusses offen: wurde womöglich die Option, das Betätigungsrecht aller Kitaträger gleichermaßen zu reglementieren, diskutiert?

*Fall 2 – OVG mahnt zur Schaffung „transparenter und nachvollziehbarer Platzvergabeverfahren“, Kommunen legen Auswahlkriterien fest:* Beschluss und Begründung des Oberlandesgerichts NRW im Fall einer Kitaplatzklage und eine daraufhin verfasste Arbeitshilfe von Städtetag, Landkreistag und Städte- und Gemeindebund sowie Kommunalen Spitzenverbänden und Landesjugendämtern des Landes Nordrhein-Westfalen werfen ein zweites Schlaglicht in die black box Kitaplatzvergabe: Unter dem Titel „Aufnahmekriterien in Kindertageseinrichtungen“ (*Städtetag NRW, Landkreistag NRW 2018*) regt die Arbeitshilfe insbesondere kommunale Träger von Kindertageseinrichtungen an, Platzvergabe transparent(er) zu gestalten und macht konkrete Vorschläge für Vergabekriterien und ihre Handhabung. Eindrucksvoll belegt das Papier, dass bezüglich der Kitaplatzvergabe seitens kommunaler Steuerungsebene(n) die Festlegung „geeigneter“ Auswahlkriterien angestrebt wird, um rechtssichere Verfahren zu gestalten. Es heißt dort: *„Deshalb ist es für die Jugendämter sinnvoll, den Beschluss [des OVG] zum Anlass zu nehmen, die Kriterien für die Platzvergabe zu überprüfen“* (Städtetag NRW, Landkreistag NRW 2018).

Zuvor hatte das Oberverwaltungsgericht in einem Platzvergabe-Streitfall (Anlass war eine Absage auf Grund nicht vorhandener Plätze in der gewünschten Betreuungsform) gegen das beklagte Jugendamt geurteilt (Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen 2017) und es qua einstweiliger Verfügung beauftragt, den klagenden Eltern einen Kitaplatz in der gewünschten Einrichtung zur Verfügung zu stellen. In der Begründung hieß es, das Jugendamt müsse jeweils nachweisen, dass Kita-Plätze in einem „transparenten und nachvollziehbaren Verfahren“ (ebd.) vergeben würden, wenn Eltern entgegen ihrem Wunsch- und Wahlrecht ein Platz in einer anderen als der gewünschten Betreuungsform zugewiesen wird. Ausführlich begründet das OVG, dass die vom betreffenden Jugendamt angewandten Aufnahmekriterien nicht geeignet seien, eine einheitliche und transparente Vergabe sicherzustellen, da diese Kitaleitungen erhebliche und zum Teil

weitreichenden Handlungs- und Wertungsspielraum eröffneten. Ganz besonders moniert wurde, dass Kriterien „nicht hinreichend bestimmt“ seien (ebd.) – dies gelte etwa für Kriterien wie „individueller Betreuungsbedarf“, „Kind passt (nicht) in die Gruppenstruktur“ oder „Kind bzw. Familie aus dem Wohnbereich“. Darüber hinaus sei es so, dass Kriterien teilweise oder vollständig suspendiert werden könnten, wenn „eine Einzelfallentscheidung aus besonderem Grund“ (ebd.) getroffen werde. Es seien aber weder die Voraussetzungen noch das Verfahren für eine Einzelfallentscheidung hinreichend bestimmt (ebd.).

Die genannte Arbeitshilfe (*Städtetag NRW, Landkreistag NRW*: 2018) ist als eine generalisierte Reaktion auf die Mahnung des Gerichtes an das beklagte Jugendamt zu verstehen, ein transparentes und nachvollziehbares Verfahren zu schaffen. Die Handreichung bündelt und systematisiert Auswahlkriterien. Es wird zwischen „generellen Kriterien“, jenen Kriterien, die „zwingend zentral“ im Jugendamt entschieden werden sowie jenen „Kriterien, bei denen dezentral in den Kitas“ entschieden werden kann, differenziert“ (*Städtetag NRW, Landkreistag NRW* 2018). Im Papier als „generelle Kriterien“ bezeichnet werden der Zeitpunkt der Bedarfsanmeldung durch die Eltern und die Zugehörigkeit zum Jugendamtsbezirk. *Zentral*, also im Jugendamt soll auch über „besondere Notlagen“ des Kindes entschieden werden. Kriterien, anhand derer (bzw. über die) *dezentral* in den Kitas entschieden werden kann, betreffen laut Arbeitshilfe: a) den Status der Eltern als berufstätig, in Ausbildung oder arbeitsuchend, b) die Aufnahme von Kindern, die älter, und damit näher am Schuleintritt sind c) den Zeitpunkt der Anmeldung des Betreuungsbedarfes, d) Kinder, deren Geschwister zeitgleich eine Einrichtung besuchen e) Kinder von Alleinerziehenden, f) Entfernung zur Kita und g) die Öffnungszeiten der Einrichtung entsprechen dem Bedarf der Eltern.

Das Arbeitspapier betont insbesondere, dass jeweils

*„solche Kriterien für die Aufnahme festgelegt werden (sollten), die hinreichend bestimmt sind und keine Gestaltungs- und Wertungsspielräume eröffnen, damit ein einheitliches Verfahren in allen kommunalen Kitas sichergestellt ist. Ergänzend kann geregelt werden, dass in Zweifelsfällen das Jugendamt zu beteiligen ist“.* (Städtetag NRW, Landkreistag NRW 2018)

Verfolgt das Papier die Vereindeutigung von Vergabekriterien sowie die Vereinheitlichung der Platzvergabeverfahren ‚in allen kommunalen Kitas‘, so liegt der Beweggrund klar in der Vermeidung ähnlicher Rechtsstreits. Auf Verwaltungsebene ist die Umsetzung des Rechtsanspruches auf einen Kitaplatz möglichst reibungslos zu organisieren; Fragen von Ungleichheit oder Gerechtigkeit, Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen oder Reduzierung von Segregation in den Einrichtungen sind zumindest auf dieser Ebene gänzlich unberührt.

Deutlich zeigen beide Beispiele, dass Platzknappheit und Rechtsanspruch Eltern auf den Plan rufen, die Vergabe-Ergebnisse und -prozesse zunehmend hinterfragen. Es bleibt tendenziell zu erwarten, dass die Forderungen nach transparenten Vergabeverfahren stärker werden und auch, dass damit dann zunehmend auch Fragen der Gleichbehandlung aller Kinder und Familien aufgebracht werden.

Im Weiteren soll anhand eigenen empirischen Datenmaterials auf eine weitere, in bisherigen Auseinandersetzungen völlig unberücksichtigte Facette der Diskussion um Kitaplatzvergabe aufmerksam gemacht werden. Wo Platzvergabe seitens der Eltern als ungerecht empfunden wird und wo sie seitens der Jugendämter auf Grund mangelnder Justiziabilität Kräfte bindet, da ist Platzvergabe für das mit ihr betraute Fachpersonal erst recht eine immer wieder neu sich stellende Herausforderung, die gerade die Frage nach

der Gleichbehandlung aller Kinder stark berührt. Die gilt es, im Folgenden zu akzentuieren.

## 6 Problem Platzvergabe aus Perspektive von Kitaleiter:innen und Trägervertreter:innen

Es werden im Folgenden Ausschnitte aus einigen Interviews präsentiert, die im Rahmen des Projektes SET:OHA in einer großen städtischen Kommune geführt wurden. Für den Beitrag wurden acht Interviews (drei mit Vertreter:innen ausgewählter Träger, ein Interview mit Vertreter:innen des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe, vier Interviews mit Kitaleiter:innen) ausgewählt. Die Auswahl der Passagen geht auf Codierungsprozesse im Rahmen einer Grounded Theory-Methodologie zurück; thematisch kontrastive Aussagen umreißen und konturieren das jeweilige Thema.

In Übereinstimmung mit beiden unter Punkt 5 angeführten ‚Problemfällen‘ zeigt sich, dass die Spielräume der Kitaleiter:innen in der Gestaltung der Platzvergabe (zum Teil immens) groß sind und so auch wahrgenommen werden. Nur eine der untersuchten Trägerorganisationen verfügte über eine eigene Kriterienliste zur Anleitung der dezentralen Platzvergabe; diese allerdings machte der Träger dem Forschungsprojekt mit Hinweis auf ausschließlich internen Gebrauch des Papiers nicht zugänglich. Darüber, wie sie selbst das Vergabeverfahren strukturieren und organisieren, gaben Kitaleiter:innen und Trägervertreter:innen Auskunft. Es stellte sich heraus, dass die Wichtung von Kriterien wie auch die Bestimmung derselben, nahezu ausschließlich den Kitaleiter:innen überlassen bleibt; (trägerseitige) Vorgaben existierten in der Regel nicht. Einzelfallentscheidungen sind zudem keine Seltenheit.

Den Kitaleiter:innen stellen sich vielfältige Herausforderungen, die weit über den Prozess der Entscheidungsfindung über die Platzvergabe hinausgehen. Sie betreffen insbesondere soziale Interaktionen im Sinne von Informations-, Beratungs- und Streitgesprächen mit Eltern (sowohl mit potenziellen Leistungsempfängern als auch mit abgewiesenen Bewerber:innen um einen Kitaplatz). Thematisch werden hier vor allem die Platzknappheit und mehr oder weniger problematische Versuche von Eltern, die Platzvergabe bzw. die ‚platzvergebende Person‘ zu beeinflussen. Die im Folgenden angeführten Ausschnitte aus Interviews sollen der Problematisierung des Platzvergabeprozesses um die Perspektive derjenigen erweitern, die vor Ort die Platzvergabe übernehmen. Es handelt sich insofern nur um einen ersten Einblick in das empirische Material und stellt nicht den Anspruch, Analysen und Interpretationen anzubieten, die bereits Fragen zur Segregationsrelevanz der beschriebenen Handlungen beantworten könnten.

*Eine Null bleibt eine Null:* Eine Kitaleitungsperson teilte (begleitet von tiefen Seufzern) mit: „lieber wär‘ mir natürlich, ich könnt‘ se alle nehmen“... – Die hohe Anzahl an Anmeldungen und demgegenüber die geringe Anzahl an Plätzen sei ein echtes Problem, gar ein „Dilemma“:

*„sage ich jetzt mal, 120 anmeldungen aber ich habe acht (...) [freie Plätze] (tiefes Ausatmen, Seufzen) so. und dann könn se sich ja vorstellen, bleiben 112, die ‘n NEIN kriegen (tiefes Ausatmen, Seufzen). (...) es is für die hundertzwölf, die noch übrig bleiben (Seufzen) für jeden ‘n dilemma. egal wen ich nehme (Seufzen) es is ein nein, ne null bleibt ne null und ‘n nein bleibt ‘n nein“*

Die ‚Platzvergabe – Arithmetik‘ läuft nach Aussagen dieser nach wie vor auf ein Minus hinaus. Dieses Minus zu kommunizieren und mit dem Frust von Eltern umzugehen, ihnen Hintergründe der Platzvergabe zu erklären und für Verständnis zu werben, bleibt offenbar weitgehend den Kitaleitungen überlassen:

*„un x Plätze sin x Plätze un ich sag dann immer wenn eltern sagen na Sie können ja vielleicht vorübergehend x+1... ich sag wissen se (Seufzen) wenn ich nur x stühle habe - sag ich als beispiel – kann ich nich en x+1tes(kind) irgendeinem aufn schoß setzen (Seufzen) (...) Am ende s geht uns um kinder.... Wenn mir nur noch (Seufzen) masse machen geht alles kaputt“*

**Vorwürfe von Eltern:** In verschiedenen Interviews wird ausgeführt, dass Eltern einerseits mit Frust und Ärger reagieren, andererseits auch ihrer Verzweiflung in Gesprächen mit Kitaleiter:innen Luft machen. Elterliche Nachfragen, ob nicht für das eigene Kind eine Überbelegung möglich wäre, scheint zum Alltag zu gehören. Die betreffende Leitungsperson schildert ihre Strategie in der Beratung der Eltern dann anschaulich: man könne eben ein Kind nicht einem anderen auf den Schoß setzen. Ein vergebener Platz sei ein vergebener Platz und Überbelegung, „auf masse machen“, d.h. Überbelegung in Kauf nehmen, wäre destruktiv. Denn schließlich gehe es um Kinder.

Leitungspersonen, die die Platzvergabe organisieren, sehen sich offenbar auch Vorwürfen ausgesetzt, Plätze danach zu vergeben, ob die Eltern bzw. Familien ihnen ‚sympathisch‘ sind. Eine von ihnen erklärt den Eltern dann:

*„es geht jetzt nich darum ich mag Sie mehr oder Sie sind mir äh sympathisch oder darum geht's nich sondern ich habe nur diese kennzahl (Seufzen) das is mein hauptproblem (Seufzen)“*

Das „Hauptproblem“ Platzmangel zu kommunizieren, die „Kennzahl“, die die Aufnahmekapazität anzeigt, Eltern verständlich zu machen, scheint allemal schwer.

**Angebote von Geld und geldwerten Leistungen:** Wenig überraschend und doch gleichermaßen irritierend wurde geschildert – sowohl von Trägervertreter:innen als auch von Leiter:innen – dass Eltern anbieten, Geld und geldwerte Leistungen in die Kita einzubringen, um im Gegenzug dafür einen Platz zu erhalten. Es ist beispielsweise die Rede davon, dass ein Arbeitgeber aus dem medizinischen Bereich einer Kitaleitung eine einmalige Zahlung im vierstelligen Bereich zu leisten anbot, damit seine Angestellte einen Platz erhalte – und aus der Elternzeit an ihren Arbeitsplatz zurückkehren könne. Auch Eltern bieten Zahlungen an, wie diese Kitaleiter:in berichtet:

*„natürlich, ja natürlich ich hatte den vater auch schon (Seufzen) in meinem büro stehen, der die brieftasche rausholte (Seufzen) und holte den schein raus“*

Angebote von geldwerten Leistungen, etwa professionelle Handwerksleistungen von Eltern, scheinen im Umfeld der Kitaplatzvergabe durchaus keine Ausnahme zu sein. Lachend berichtete eine Kitaleiter:in auch:

*„[ich] hatte auch schonmal ne mutti, die hat mir aller 14 tage kekse gebracht (...). (...) der wars ganz wichtig dass se nen platz kriegt (Lachen).“*

Kitaträger und Kitaleitungspersonal sind gemäß eigener Schilderung solchen Angeboten gegenüber sensibel; in allen Interviews wird von mehr oder weniger vehementer Ablehnung der Angebote berichtet. Niemand würde einen Kitaplatz erhalten auf Grund solcher Angebote. So heisst es:

*„weil (...) ja jedes kind in dieser gesellschaft hat n anspruch auf einen platz und soll auch die möglichkeit erhalten (Seufzen) und da kann es nicht sein, dass ein vater mir ein schein zuschieben will, damit sein kind kommt“*

Dass Eltern diese Option der Einflussnahme nutzen, überrascht zwar nicht; es illustriert eindrucksvoll den Platzbedarf, der auf ein zu knappes Angebot trifft. Für das Kitaleitungspersonal aber sind entsprechende Situationen heikel. Sie müssen entsprechende Angebote abwehren und sachbezogen reagieren. Außerdem äußert die Sprecher:in ihren Anspruch, moralisch klar und deutlich zeigen, dass Versuche der Platzvergabe-Beeinflussung inadäquat und inakzeptabel sind. Dass diese Art der Kommunikation mit Eltern allemal kraft- und zeitraubend ist, liegt auf der Hand. Ein Beispiel hierfür:

*„ich weiß dass (...) in bedrängnis ist und ein platz benötigt (...) und dachte (...) der vater is ja völlig verzweifelt und jetzt holt der och noch seine brieftasche raus und (tiefes Seufzen) und das muss mer natürlich gut begleiten, dass man den eltern natürlich da die och nich zusammenfaltet und raus-schmeisst (...) mer muss es begründen mit seinen eigenen überzeugungn (..) und bleibe dabei höflich und wertschätzend (...). Aber ich gebe auch ganz klar (...) meine meinung dazu, was ich davon halte wenn jemand sein schein rausholt“*

Diese Kitaleitungsperson ist von ihrer eigenen moralischen Integrität einerseits überzeugt, stellt aber auch dar, dass das Wahre der Integrität nicht immer leicht sei. Außerdem gibt sie im Interview an, dass nach ihrer Überzeugung manche Kitaleiter:innen für entsprechende Angebote durchaus offen sind:

*„(...) ich weiß nicht ob das vielen (...), die in der leitungstätigkeit sind (Seufzen) gelingt. Es gibt sicherlich auch welche die da drauf den platz vergeben (...)“*

*Gleicher Rechtsanspruch für alle – und trotzdem auswählen müssen:* Aus den bisher vorliegenden Daten konturiert sich zudem deutlich etwas, was weiter oben bereits angedeutet wurde: die Einführung des ‚universellen Rechtsanspruchs‘ machte einerseits den Einsatz von Kriterien ausser des Alters obsolet. Denn hat jedes Kind den rechtlich verbrieften Anspruch auf Förderung in einer Kita – so die Logik – ist damit jegliche Notwendigkeit zu Differenzierung und Sortierung der Kinder überflüssig geworden. Ein:e Trägervertreter:in stellte fest:

*„klar wenn die n rechtsanspruch haben äh und ne dann haben die den alle gleich“*

und ein:e weitere:r Trägervertreter:in äußerte:

*„weil es wurden (...) andere prämissen gesetzt wo wir früher die erwerbstätigkeit im vordergrund hatten (Seufzen) wurde das dann gekappt. Dann ham se ja gesagt alle sin gleich sozusagen. Und danach verfahren wir jetzt (Seufzen)“*

Alle Kinder seien eben ‚gleich‘, frühere Kriterien seien ausser Kraft gesetzt – und danach verfare man jetzt. Zugleich ist ein Ringen um den Widerspruch zwischen universellem Rechtsanspruch und den dennoch notwendigen Praxen der Auswahl von Kindern zu erkennen. Kitaplatzvergabe wird in solchen Passagen als große Herausforderung dargestellt, die ganz konkrete Fragen von gerechter Verteilung und der Vermeidung von Ungerechtigkeiten aufwirft:

*„(...) ich bin so aufgewachsen und erzogen worden (...) dass jede (Seufzen) jede familie zu gucken egal welchen sozialen stand die haben welches bildungsniveau (...). wie gesagt es is is manchmal schwierig weil man hat ja auch eine emotionale seite und und so neigungen zu jemandem der einem*

*persönlich angenehm ist (Seufzen) aber ich versuche es wirklich (Seufzen) für alle gleich zu machen!“*

Der Versuch, es, d.h. die Platzvergabe, „für alle gleich zu machen“, konfliktiert mit einem Verfahren, in dem persönliche Zuneigung und Sympathie Spielraum haben und dementsprechend die Vergabe beeinflussen könnten. Sozialer Status und Bildungsniveau der Familien dürften keine Rolle spielen in der Entscheidung, ob ein Kind einen Platz erhält (oder nicht) – und doch scheint genau das der Fall zu sein, zum Bedauern der Kitaleiter:in. Es steht zum jetzigen Zeitpunkt noch aus, im Rahmen des Projektes SET:OHA, die Zusammenhänge zwischen Handlungspraktiken derjenigen, die die Plätze vergeben, organisational vorgegebenen Entscheidungskriterien und ggf. subjektiven Überzeugungen der Entscheider:innen und einrichtungsbezogener Segregation im Elementarbereich herauszuarbeiten sowie trägerspezifische Ausprägungen auszuloten. Bereits jetzt tritt aber das eigentliche ‚Platz-Vergeben‘ als besonders herausfordernde und höchst problematische Aufgabe deutlich aus dem Material heraus: Kitaleiter:innen sehen sich nicht nur gezwungen, eine Vielzahl abschlägiger Entscheidungen zu treffen. Sondern sie sind es häufig auch, die Vergabeentscheidungen kommunizieren (müssen) und dadurch potenziell in Konfrontation mit enttäuschten, wütenden Eltern geraten. Dabei wird teilweise ihre Integrität auf die Probe gestellt, bspw. durch Versuche von Eltern, die Platzvergabe in ihrem Sinne zu beeinflussen. Darüber hinaus wird die Integrität der Entscheider:innen massiv in Frage gestellt, etwa dann, wenn sie mit Vorwürfen konfrontiert werden, Kitaplätze ‚nach sympathie‘ zu vergeben.

## 7 Problematische Platzvergabe: Mahnungen und Optimierungsbestrebungen

Es ist an dieser Stelle nicht zu klären, inwiefern Zweifel an der Integrität der Entscheider:innen angebracht sind. Doch es zeigt sich deutlich, wie problematisch es ist, dass Platzvergabe als solche weitgehend intransparent (eine black box) ist. Beispiele wie oben besprochene Gerichtsentscheidung, Petitionsausschussbeschluss und die Passagen aus dem Interviewmaterial weisen überdeutlich darauf hin, dass die derzeitige Verfasstheit der Platzvergabe sowohl die Verfahren als auch die Verantwortlichen angreifbar machen. Die Empfehlung, Platzvergabeprozesse zu überprüfen, transparent und nachvollziehbar zu gestalten, erscheint daher mehr als angebracht.

Die Begründungen für die Notwendigkeit von Überprüfung und Veränderungen sind dabei divers: administrative Ebenen sowie Judikative sind an größerer Verfahrenssicherheit bzw. Justiziabilität vor dem Hintergrund möglicher Klagen von Eltern interessiert (siehe Beispiel 2), Eltern an größerer Transparenz und Gerechtigkeit (siehe Beispiel 1). Fachöffentlichkeit wie die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) mahnen zudem aus kinderrechtlicher Perspektive dazu, die Platzvergabe dahingehend zu überprüfen, ob Hürden für bestimmte Gruppen bestehen, um diese systematisch abzubauen und den Zugang zur Tagesbetreuung diskriminierungsfrei zu gestalten (AGJ - *Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* 2018, S. 6). Bestehende Aufnahmekriterien sollten zugunsten „kindbezogener Kriterien überarbeitet werden“ und generell sei eine größere „Objektivierbarkeit“ anzustreben. Verschiedene Autor:innen bewerten die Notwendigkeit zur Überprüfung der Platzvergabe(kriterien) ebenfalls stärker aus dem An-

spruch heraus, im Elementarbereich die Voraussetzung für gleiche Teilhabechancen für alle Kinder zu schaffen vgl. (Klinkhammer/Erhard 2018; Kuger/Peter 2019).

Wurde weiter oben postuliert, Platzvergabe sei einer der Orte des ‚doing segregation‘ im Elementarbereich, so ist an dieser Stelle hinzuzufügen, dass Platzvergabe gleichermaßen das Potenzial hat, ein Ort des ‚doing de-segregation‘ zu werden. Als social structural sorting process (Krysan/Crowder 2017) kann und sollte Platzvergabe von Kitaträgern insofern verantwortlich gestaltet werden, dass sie nicht nur Rechtssicherheit bietet, sondern auch Verteilungsgerechtigkeit in Bezug auf das Gut Kitaplatz ermöglicht.

Eine (Um-)Gestaltung von Platzvergabe in diesem Sinne hätte in Deutschland das Wunsch- und Wahlrecht der Eltern ebenso zu berücksichtigen wie das Prinzip der Trägerautonomie zu wahren. Die Trägerautonomie ist als grundlegendes demokratisches Prinzip insofern für die Platzvergabe konstituierend, dass die Entscheidung, wem ein Träger die Leistung tatsächlich zukommen lässt, allein trägerseitig getroffen werden kann. Auswahl/Selektion sind damit der Platzvergabe in Deutschland gewissermaßen inhärent; Veränderungsbestrebungen setzen daher nicht an der Suspendierung des Selektionsprinzips an, sondern an Transparenzherstellung und Legitimierbarkeit der Selektionsprozesse.

International ist dies insofern anders, als ohne Trägerautonomie zentral(er) über die Vergabe sowie Vergabeprozesse entschieden werden kann. Das führt dazu, dass die Vergabe in manchen Ländern dem Lotteriesystem folgt: In Schweden wie auch in Dänemark beispielsweise werden Plätze in Kindertageseinrichtungen je nach Wohngebiet verlost. Garvis und Lunneblad (2018) diskutieren dies für Schweden dahingehend, dass dadurch zwar residenzielle Segregation einrichtungsbezogen segregationsrelevant bleibt, aber der Einfluss von ungleichheitsrelevanten Merkmalen wie Religionszugehörigkeit, Migrationshintergrund, sozioökonomischem Status und Berufstätigkeit der Eltern auf die Platzvergabe nachweislich verringert werden (vgl. Klinkhammer/Erhard 2018). Zum gleichen Schluss kommt Esping-Andersen für Dänemark: „the lottery-type assignment of children to child care should ensure [...] participation“ und ist dort weitgehend unabhängig von elterlichen Entscheidungen für bestimmte Einrichtungen (Esping-Andersen u.a. 2012); einzig Alter und das Einzugsgebiet sind hier für die Vergabe entscheidend, sodass ungleichheitsrelevante Kriterien keine Rolle spielen (können). Lotterieverfahren werden darüber hinaus auch im südostasiatischen Raum (Ramesh 2004) sowie in den USA durchgeführt. Im letzteren Fall werden die Plätze für die Betreuung von Kindern vor dem Vorschulalter (pre-k) in den weniger kostenintensiven public schools sowie im Head Start Programm überwiegend per pre-k-lottery (Esping-Andersen u.a. 2012) vergeben.

Eine andere Möglichkeit, die Platzvergabe auch in Deutschland unabhängiger von den entscheidenden Personen und deren Wertungen und Gestaltungswillen zu machen, wird derzeit in einigen Kommunen erprobt. Die Unterstützung der freien Träger der Jugendhilfe vorausgesetzt (und damit das Prinzip der Trägerautonomie wahrend) sowie das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsempfänger inkludierend, werden technische bzw. digitale Lösungen implementiert, die die Platzvergabe zentral prozessieren (Fugger/Klein/Riehm 2017; Carlsson/Thomsen 2014). Basierend auf stable match-Algorithmen (Gale/Shapley 1962) werden mithilfe eines Computerprogramms die Präferenzen von Eltern und Kitaträgern ‚gematcht‘. Die Effizienz der Platzvergabe in Bezug auf Zeitaufwand steht hier im Vordergrund. Der Einsatz digitaler Lösungen macht jedenfalls die Diskussion über Vergabekriterien nicht überflüssig. Mehr noch: es ist in dem Fall (ebenso) dringend erforderlich, die Kriterien, auf deren Basis hier Algorithmen das ‚doing difference‘ übernehmen, eindeutig zu bestimmen.

## 8 Fazit

Lotterieverfahren und digitale zentrale Platzvergabe scheinen vielversprechend, um Platzvergabe nicht nur rechtssicherer und effizienter, sondern sie so zu gestalten, dass Segregation reduziert würde. Während jedoch reine Lotterieverfahren auf Grund des Prinzips der Trägerautonomie keine in Deutschland umsetzbare Option darstellt, versprechen digitale Vergabeverfahren, die die differenzierenden Entscheidungen allein Algorithmen überlassen, sowohl größere Effizienz als auch die bereits von Gerichten angeordnete Verringerung des Entscheidungsspielraums der menschlichen Akteure. Sie stellen damit potenziell sicher, dass ausschließlich klar definierte Kriterien und Abläufe die Vergabe bestimmen. Ob dies allerdings per se auch einrichtungsbezogene Segregation reduzieren könnte, bleibt fraglich. Bedenkenswert ist diesbezüglich mindestens, dass Algorithmen an sich keine neutralen Entscheidungsakteure sind, sondern dass ihre programmierten Abläufe ebenso diskriminierend oder ungleichheitssensibel sind wie die Annahmen, auf denen sie basieren.

Es scheint daher grundsätzlich sinnvoll, zu prüfen, inwiefern Kitaplatzvergabe bei weiterhin dezentraler Organisation und Durchführung durch Kitapersonal ungleichheits- und segregationssensibel gestaltet werden kann. In Erweiterung von *Esping-Andersen's* Statement, „assignment of children to child care (...) should not be driven by underlying selection, either on observables [...] or unobservables [...]“ (*Esping-Andersen* u.a. 2012) wäre für Deutschland vielmehr dafür zu sorgen, dass die konstitutive ‚selection‘ einerseits ausschließlich auf der Basis von „observables“, d.h. eindeutig bestimmten und beobachtbaren Merkmalen erfolgt sowie transparente, nachvollziehbare Verfahren erarbeitet werden. Bewegungen in diese Richtung sind derzeit beobachtbar. Generell wären m.E. sowohl Träger von Kindertageseinrichtungen als auch die örtlichen – und ggf. die überörtlichen – Träger der öffentlichen Jugendhilfe stärker dafür in die Pflicht zu nehmen, das mit Platzvergabe betraute Leitungspersonal darin zu unterstützen, diese Aufgabe als ein ‚life site of segregation‘ (*Krysan/Crowder* 2017) zu erkennen, anzuerkennen und bewusst als ‚site of desegregation‘ zu nutzen. Zu prüfen bzw. zu erarbeiten bleibt derzeit, was Platzvergabe als site of desegregation ausmachen würde und des Weiteren, wie Kitaleiter:innen dazu befähigt werden können, ihre konkreten Auswahlentscheidungen als „significant possibilities for ECEC educators to engage with principles of social justice [zu verstehen] and [to] take up the demanding and complex task of transformation – of creating new possibilities and opportunities for children and families“. (*Press/Hard/Gibson* 2013, S. 326). Fort- und Weiterbildungen scheinen hier ebenso geeignet wie peer-Beratungs-Formate. Auch die Option von Quoten-Lösungen müssten hier realistischerweise offen diskutiert werden.

Platzvergabe ist in jedem Falle nicht nur eine Herausforderung für Kitaleiter:innen. Anknüpfend an die dem Beitrag vorangestellte Aussage der Kitaleiter:in, ‚man könne [Kitaplatzvergabeprozesse] nur ganz schwer optimal gestalten‘, bleibt festzustellen: Ungleichheitssensible Platzvergabeverfahren zu verfassen, die Platzvergabe optimal gestalten und bestenfalls zu einem Ort des „doing de-segregation“ machen, ist zuvörderst Aufgabe und Verantwortung der Träger von Kindertageseinrichtungen. In Bezug auf die Schaffung diesbezüglich unterstützender Strukturen und Bedingungen kommt den örtlichen Trägern der Jugendhilfe zudem erhebliche Verantwortung zu. Die zu erwartenden Ergebnisse des Forschungsprojektes SET:OHA können in der weiteren Aufklärung über die Entscheidungsprozesse im Rahmen der Kitaplatzvergabe einen wichtigen Beitrag leis-

ten. Sie werden weitere wichtige Impulse für u.E. dringende Diskussionen über die Gestaltung von Kitaplatzvergabeprozessen liefern, die der vorliegende Beitrag mit seinen Problematisierungen nur anregen konnte.

## Anmerkungen

- 1 Das Forschungsprojekt „Trägerspezifische Organisationskulturen und Handlungspraktiken“ (SET:OHA) ist eines von zwei Teilprojekten des Verbundprojektes „Segregation und Trägerschaft. Eine quantitativ-qualitative Studie zur Untersuchung von sozialer und ethnischer Entmischung in Kitas“ (SET) unter Leitung von Prof. Dr. *Johanna Mierendorff*, MLU Halle-Wittenberg. Zusammen mit dem Teilprojekt „Segregationsmuster in Deutschland“ unter Leitung von Prof. Dr. *Nina Hogrebe*, HAW Hamburg wird es seit 01.01.2019 mit dreijähriger Laufzeit im Rahmen der Förderlinie „Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung über das gleichnamige Förderprogramm des Projektträgers Deutsche Gesellschaft für Luft- und Raumfahrt gefördert.
- 2 Das Projekt wendet sich ausschließlich der Akteursgruppe auf Verwaltungsebene, Trägerebene und Kitaleitungsebene zu. Daten zu den Entscheidungen der Eltern werden nicht erhoben.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe* (2018): Zugänge zur Kindertagesbetreuung. Eine Betrachtung aus kinderrechtlicher Perspektive.
- Autorengruppe Bildungsbericht* (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. – Bielefeld.
- Bainbridge, J./Meyers, M. K./Tanaka, S./Waldfoegel, J.* (2005): Who Gets an Early Education? Family Income and the Enrollment of Three- to Five-Year-Olds from 1968 to 2000. *Social Science Quarterly*, 86, 3, S. 724-745. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2005.00326.x>
- Bassok, D./Galdo, E.* (2015): Inequality in Preschool Quality? Community-Level Disparities in Access to High-Quality Learning Environments. *Early Education and Development*, 27, 1, S. 128-144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>
- Becker, B.* (2010): Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion: Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. – Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92105-1_2)
- Becker, B./Schober, P. S.* (2017): Not Just Any Child Care Center? Social and Ethnic Disparities in the Use of Early Education Institutions With a Beneficial Learning Environment. *Early Education and Development*, 28, 8, S.1011-1034. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1320900>
- Bernfeld, S.* (1921/2012): Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: *Barth, D./Hermann, U.* (Hrsg.): Sozialpädagogik. – Gießen.
- BMFSFJ* (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gleiche-chancen-durch-fruehe-bildung/112556>, Stand: 20.05.2020.
- Brake, A./Büchner, P.* (Hrsg.) (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. – Stuttgart.
- Cannella, G. S.* (1997): Deconstructing Early Childhood Education: Social justice and revolution. – New York.
- Carlsson, S./Thomsen, S.* (2014): Nicht ausgeschöpfte Potenziale in der Kita-Platzvergabe. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 83, 1, S. 183-198. <https://doi.org/10.3790/vjh.83.1.183>
- Christman, D. E.* (2010): Creating Social Justice in Early Childhood Education: A Case Study in Equity and Context. *Journal of Research on Leadership Education*, 5, 3, S. 107-137. <https://doi.org/10.1177/194277511000500304>
- Ditton, H.* (2008): Schule und sozial-regionale Ungleichheit. Handbuch der Schulforschung. – Wiesbaden.

- Ernst, T./Mader, M./Mierendorff, J. (2014): Gewerbliche Anbieter von Kindertagesbetreuung – eine Systematisierung der Trägerlandschaft. *Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 34, S. 373-388.
- Esping-Andersen, G./Garfinkel, I./Han, W.-J./Magnuson, K./Wagner, S./Waldfoegel, J. (2012): Child Care and School Performance in Denmark and the United States. *Children and youth services review*, 34, 3, S. 576-589. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.010>
- Farwick, A. (2012): Segregation. In: Eckardt, F. (Hrsg.): *Handbuch Stadtsoziologie*, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 381-420. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-531-94112-7_18)
- Farwick A. (2018): Migration und Stadt – Zur Integration von Migranten in innerstädtischen Quartieren. In: Gestring, N./Wehrheim, J. (Hrsg.): *Urbanität im 21. Jahrhundert*, Frankfurt a. M., S. 96-112.
- Fugger, N./Klein, T./Riehm, T. (2017): Dezentrale Kitaplatzvergabe ohne Warteschlange: Ein Leitfaden. ZEW policy brief, 17, 4.
- Garvis, S./Lunneblad, J. (2018): Inequalities in Access to Early Childhood Education and Care in Sweden. The Equal Access Study. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, verfügbar unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/27,136-inequalities-in-access-to-early-childhood-education-and-care-in-sweden.html>, Stand: 20.05.2020.
- Gale, D./Shapley, L.S. (1962): College Admissions and the Stability of Marriage. *American Mathematical Monthly*, 69, 1, S. 9-14. <https://doi.org/10.2307/2312726>
- Gupta, A. (2006): Early Childhood Education, Postcolonial Theory, and Teaching Practices in India. Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/9780312376345>
- Häußermann, H. (2012): Segregation. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/138640/segregation>, Stand: 10.05.2020.
- Helsper, W. (2009): Elite und Exzellenz – Transformationen im Feld von Bildung und Wissenschaft? Einleitung in den Thementeil. – Weinheim.
- Helsper, W./Krüger, H.-H./Lüdemann, J. (Hrsg.) (2019): Exklusive Bildung und neue Ungleichheit. Ergebnisse der DFG-Forschergruppe »Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem«. – Weinheim.
- Hock, B./Holz, G./Kopplow, M. (2014): Kinder in Armutslagen. Grundlagen für armutssensibles Handeln in der Kindertagesbetreuung. – München.
- Hogrebe, N. (2016): Segregation im Elementarbereich – Mobilität und Trägerschaft. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9, 1, S. 20-33. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9\\_25](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23143-9_25)
- Hogrebe, N./Mierendorff, J./Nebe, G./Schulder, S. (2021): Aufnahmeprozesse in Kindertageseinrichtungen: Platzvergabekriterien aus Sicht pädagogischer Fachkräfte mit besonderer Berücksichtigung von Elterninitiativen. In: Brockmann, L./Hack, C./Pomykaj, A./Böttcher, W. (Hrsg.): *Doing inequality - Zur Erzeugung und Legitimierung von Ungleichheit im Sozial- und Bildungswesen*. – Weinheim.
- Hogrebe, N./Pomykaj, A. (2019): Forschung zu Segregation im Elementarbereich: Die Rekonstruktion von Kita-Kompositionen anhand von Daten der Schuleingangsuntersuchung. In: Begemann, M.-C./Birkelbach, K. (Hrsg.): *Forschungsdaten für die Kinder- und Jugendhilfe. Qualitative und quantitative Sekundäranalysen*. – Wiesbaden, S. 495-512.
- Hüsken, K. (2011): Kita vor Ort. *Betreuungsatlas auf der Ebene der Jugendamtsbezirke 2010*. – München.
- Spieß, K./Peter, F. H. (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! *DIW Wochenbericht*, 2, 1, S. 12-21.
- Klinkhammer, N./Erhard, K. C. (2018): Gleiche Teilhabemöglichkeiten für alle? Aktuelle Erkenntnisse über Zugangsbarrieren in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungssystemen Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/278953/zugangsbarrieren?p=all>, Stand: 17.07.2020.
- Kratzmann, J./Schneider, T. (2009): Soziale Ungleichheiten beim Schulstart. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61, 2, S. 211-234. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0051-z>
- Krüger, H.-H./Helsper, W./Sackmann, R./Breidenstein, G./Bröckling, U./Kreckel, R./Mierendorff, J./Stock, M. (2012): Mechanismen der Elitebildung im deutschen Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 15, 2, S. 327-343. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0271-2>
- Krysan, M./Crowder, K. (2017): Cycle of Segregation. *Social Processes and Residential Stratification*. – Chicago. <https://doi.org/10.7758/9781610448697>

- Kuger, S./Kluczniok, K./Kaplan, D./Rossbach, H.-G. (2015): Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27, 3, S. 418-440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kuger, S./Kluczniok, K./Sechtig, J./Smidt, W. (2011): Gender im Kindergarten - Empirische Datenlage zu Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57, 2, S. 269-288.
- Kuger, S./Peter, F. (2019): Soziale Ungleichheiten reduzieren. *DJI Impulse*, 121 19, 1, S. 14-18.
- Latour, B./Woolgar, S. (2013): *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Course Book. – Princeton. <https://doi.org/10.2307/j.ctt32bbxc>
- Lloyd, E. (2012): ‚Poor children’s future access to early years provision‘. In: *Judge, L.* (Hrsg.): *Ending child poverty by 2020: progress made and lessons learned*. – London.
- Löw, M. (2010): Stadt- und Raumsoziologie. In: *Kneer, G./Schroer, M.* (Hrsg.): *Handbuch Spezielle Soziologien*. – Wiesbaden, S. 605-622. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92027-6_35)
- Marc, A. (2012): *Delivering Services in Multicultural Societies*. – World Bank.
- Mierendorff, J./Ernst, T./Krüger, J. O./Roch, A. (2015): Auswahl aus Sicht der anwählenden Eltern im Zugang zu Kindertagesbetreuung und Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 1, S. 24-49.
- Moss, P. (2014): *Transformative change and real utopias in early childhood education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. – London/New York. <https://doi.org/10.4324/9781315779904>
- Nebe, G. (i.E.): Mit dem Kitanavigator durch das ‚Bermudadreieck‘ des sozialrechtlichen Verhältnisses (?). Gedanken zu Elternportalen und Kitaplatzvergabe. In: *Höhne, T./Mierendorff, J.* (Hrsg.): *Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung?* – Wiesbaden.
- Oberverwaltungsgericht für das Land Nordrhein-Westfalen* (2017): Bescheid. Online verfügbar unter: [https://www.ovg.nrw.de/behoerde/presse/pressemitteilungen/01\\_archiv/2017/60\\_171219/](https://www.ovg.nrw.de/behoerde/presse/pressemitteilungen/01_archiv/2017/60_171219/), Stand: 10.05.2020.
- Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages*. (2020): „Beschluss des Petitionsausschuss des Deutschen Bundestages zu Pet 3-17-17-2165-056144“. Online verfügbar unter: <https://www.openpetition.de/petition/blog/kinder-und-jugendhilfe-vergabep Praxis-von-betreuungsplaetzen-in-konfessionellen-einrichtungen>, Stand: 09.07.2020.
- Press, F./Hard, L./Gibson, M. (2013): Doing social justice: the potential of leadership. *Contemporary issues in Early Childhood*, 14, 4.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92576-9>
- Rabe-Kleberg, U. (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. – Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92201-0_3)
- Ramesh, M. (2004): *Social Policy in East and Southeast Asia: Education, Health, Housing and Income Maintenance*. – London. <https://doi.org/10.4324/9780203401118>
- Erikson, R. (1996): *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. – Oxford.
- Spieß, K./Peter, F. (2015): Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten. Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! *DIW Wochenbericht* 2, 1, S. 12-21.
- Städte- und Landkreistag NRW* (2018): *Aufnahmekriterien für Kindertageseinrichtungen*. Gemeinsame Arbeitshilfe der Kommunalen Spitzenverbände und der Landesjugendämter. Online verfügbar unter: [https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente\\_88/Gemeinsame\\_Arbeitshilfe\\_KSV\\_und\\_LJAE.pdf](https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/kinderundfamilien/tageseinrichtungenfrkinder/dokumente_88/Gemeinsame_Arbeitshilfe_KSV_und_LJAE.pdf), Stand: 10.05.2020.
- Strohmeier, K. P./Gehne, D. H./Kurtenbach, S. (2015): *Kleinräumige Segregationseffekte von Bergwerksstilllegungen am Beispiel ausgewählter Kommunen*. – Bochum.
- Volkman, U. (2002): Soziale Ungleichheit. Die „Wieder-Entdeckung“ gesellschaftlicher Ungerechtigkeiten. In: *Volkman, U./Schimank, U.* (Hrsg.): *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*. – Wiesbaden, S. 227-256. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-80885-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-322-80885-1_10)
- Volkman, U./Schimank, U. (Hrsg.) (2002): *Soziologische Gegenwartsdiagnosen II. Vergleichende Sekundäranalysen*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-80885-1>
- West, C./Fenstermaker, S. (1995): Doing difference. *Gender and Society*, 9, 1, S. 8-37. <https://doi.org/10.1177/089124395009001002>

# Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im frühpädagogischen Setting

*Britta Menzel*

## **Zusammenfassung**

In den vergangenen Jahren hat das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung im politischen, fachpraktischen und -wissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewonnen und wird insbesondere mit Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung verhandelt. Im pädagogischen Alltag bildet der Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften ein zentrales Moment der Zusammenarbeit. Ausgangspunkt des Kontaktes sind häufig die Kinder, welche auch – zumindest theoretisch – als Teil des Verhältnisses zwischen Familie und Kindertageseinrichtung konzipiert werden. Bislang ist jedoch wenig darüber bekannt, inwiefern Kinder dieses Verhältnis (mit)gestalten (können). Im Rahmen eines kindheitstheoretischen Forschungsprojekts wurde mittels ethnographischen Beobachtungen die Akteurschaft von Kindern (3 bis 6 Jahre) im täglichen Austausch von Eltern und Fachkräften am Beispiel von Tür- und Angelgesprächen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder als Akteur\_innen in vielfältiger Weise an der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung beteiligt sind, indem sie etwa als Expert\_innen sowohl für Zuhause als auch für die Einrichtung agieren oder Erwachsene als Sprachrohr für eigene Interessen nutzen.

*Schlagwörter:* Kindheitsforschung, Zusammenarbeit mit Eltern, frühe Bildung, Ethnographie, Akteurschaft

*Children's agency in daily conversations between parents and ECEC staff. Findings from an ethnographic study in an early childhood setting*

## **Abstract**

In recent years, home-ECEC relations are becoming an increasingly important topic in policy, practice and research debates and are especially discussed with regard to collaborations between parents and ECEC staff. Within pedagogical routines and practices, regular interactions between the child's parent and ECEC staff are fundamental for collaboration practices. Children often are the subject of these conversations and at the same time – at least theoretically – are conceptualised as being part of these relations. However, little is known about the extent to which children actually (can) engage in home-ECEC relations. Using an ethnographic approach, this paper draws on a research project in sociological childhood studies investigating children's agency (3-6-year-olds) in daily conversations between parents and ECEC staff. Findings reveal that children as social actors shape home-ECEC relations in multiple ways,

for example by being experts of both the home and ECEC setting or by getting adults to act as their voice who will communicate the children's needs and interests.

*Keywords:* childhood studies, collaboration with parents, early education, ethnography, agency

## 1 Einleitung

Der Alltag vieler Kinder findet heute sowohl in deren Familien als auch in Einrichtungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung statt (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 86). Kinder sind somit „Grenzgänger“ (*Mohn/Bollig* 2015), die sich täglich zwischen beiden Lebenswirklichkeiten bewegen. In den vergangenen Jahren wurde besonders im politischen und fachpraktischen Diskurs vermehrt gefordert, diese unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten – Familie und Kindertageseinrichtung – hinsichtlich eines gemeinsamen Bildungsauftrags stärker zu verzahnen (z.B. *Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel/Bensel* 2014; *Roth* 2017). Vor allem im Sinne einer gelingenden Kontaktgestaltung zwischen Eltern und Fachkräften werden diese Forderungen thematisiert und im Rahmen programmatischer Handreichungen für die Fachpraxis aufbereitet oder als notwendige Voraussetzung für ein qualitativ hochwertiges Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot in gesetzlichen Rahmungen und politischen Dokumenten manifestiert (z.B. *European Commission/EACEA/Eurydice* 2019, S. 25; *JMK/KMK* 2004, S. 6f.). Durch diese „bildungspolitisch initiierte Transformation des Verhältnisses“ (*Cloos/Gerstenberg/Krähnert* 2018, S. 51) zwischen Familie und Kindertageseinrichtung wird die Bildung und Erziehung von Kindern „zunehmend weniger als familiäre Privatangelegenheit“ (*Fegter* u.a. 2015, S. 3) betrachtet, sondern soll vielmehr im Austausch miteinander (gemeinsam) bearbeitet werden. Diese neue Ausrichtung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung lässt sich in verschiedenen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien nachvollziehen, die die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung in den Blick nehmen (für einen Überblick: *Betz* u.a. 2017). Kinder bilden hierfür den Ausgangspunkt. Denn erst durch ihre Betreuungssituation ergibt sich für Eltern<sup>1</sup> und Fachkräfte die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und damit verbunden auch die eines (regelmäßigen) Austauschs. Die Kinder werden daher sowohl in institutionalisierten Gesprächen (z.B. Elterngespräche) sowie alltäglichen informellen Tür- und Angelgesprächen zum zentralen Gesprächsgegenstand zwischen Eltern und Fachkräften, indem *über* sie gesprochen wird (*Betz* u.a. 2019a, S. 150). Gleichzeitig stellen Kinder eigene Verbindungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung her, indem sie ihre „Beziehungs- und Bildungserfahrungen im jeweils einen Lebensbereich in den jeweils anderen Lebensbereich ‚mitbringen‘“ (*Liegle* 2010, S. 74). Dennoch werden sie in bisherigen Forschungen als Akteur\_innen an der Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung ausgeklammert, sodass bislang nur wenig darüber bekannt ist, wie Kinder selbst das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung (mit)gestalten.

Der vorliegende Beitrag schließt hieran an und nimmt das Handeln von Kindern in den Blick. Es wird herausgearbeitet, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen sich Kinder am Austausch zwischen Eltern und Fachkräften beteiligen (können). Zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses wird damit die Akteurschaft von Kindern, welche folglich nicht als vorsoziale Handlungsfähigkeit betrachtet wird, sondern im Rahmen einer kindheitstheoretischen Perspektive als situativ in unterschiedlichen Kontexten herge-

stellt verstanden wird. Untersucht wird demnach, welche unterschiedlichen Facetten der Akteurschaft von Kindern zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern wie hervorgebracht werden.

Die empirische Grundlage bildet ein laufendes Promotionsprojekt (Johannes Gutenberg Universität Mainz), in dem die praktische Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Kindertageseinrichtung ethnographisch untersucht wird. In bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu diesem Thema werden Kinder als Akteur\_innen nur selten in den Blick genommen. Mit vorliegenden Ergebnissen wird daher ein Beitrag geleistet<sup>2</sup>, der die bislang überschaubaren empirischen Erkenntnisse zu Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung ergänzt. Hierfür wird zunächst die kindheitstheoretische Verortung des Forschungsprojektes im Zusammenhang mit vorliegender Fragestellung dargestellt (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird ein Überblick zu wissenschaftlichen Befunden von Kindern als Akteur\_innen in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung gegeben (Kapitel 3) und das ethnographische Vorgehen im Forschungsprozess nachgezeichnet (Kapitel 4). Zuletzt werden unterschiedliche Facetten der Akteurschaft von Kindern vorgestellt (Kapitel 5) und im abschließenden Fazit diskutiert (Kapitel 6).

## 2 Agency als kindheitstheoretisches Konzept – eine praxeologische Verortung

In diesem Beitrag wird eine kindheitstheoretische Perspektive eingenommen, von der aus untersucht werden soll, welche Facetten der Akteurschaft von Kindern im Austausch zwischen Eltern und Fachkräften hervorgebracht werden.

Ausgangspunkt dafür bildet zunächst der *agency*-Ansatz, welcher sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung seit den 1980er Jahren als empirischer Analyserahmen etabliert hat und gleichzeitig als theoretisches Konzept diskutiert und erweitert wurde (vgl. *Betz/Esser* 2016). Die *agency* von Kindern wird allgemein als deren „Handlungsbefähigung“ (*Bollig/Kelle* 2014, S. 264) oder „Handlungsvermögen“ (*Honig* 2009, S. 28) gefasst. Mit der Entwicklung des *agency*-Konzepts ging ein gewandeltes Verständnis von Kindern einher, indem diese nicht mehr als ‚Entwicklungswesen‘ im Zentrum des Forschungsinteresses standen (*Honig/Lange/Leu* 1999), sondern als soziale Akteur\_innen begriffen wurden, die ihre Umwelt aktiv mitgestalten (*James/Prout* 1990, S. 8). Der Fokus kindheitstheoretischer Forschungen lag damit lange darauf, den Beitrag von Kindern „an der Gestaltung ihrer sozialen Welten und an der Gesellschaft“ (*Betz/Esser* 2016, S. 302) sichtbar zu machen. Mittlerweile hat sich der Diskurs um *agency* jedoch deutlich ausdifferenziert, sodass vermehrt auch kritische Auseinandersetzungen zu *agency* zu finden sind (für einen Überblick: *Canosa/Graham* 2020, S. 33f.; *Esser* u.a. 2016). Neben der Frage nach normativen Färbungen des *agency*-Konzepts wird die *agency* von Kindern so beispielsweise nicht als eine Eigenschaft begriffen, die Kinder ‚einfach‘ haben. Vielmehr wird *agency* in sozialen Prozessen hervorgebracht und als etwas „that people ‚do““ (*Edmonds* 2019, S. 201) beobachtbar. Für das eigene Forschungsvorhaben kann *agency* folglich als „Beobachtungskategorie“ (*Neumann* u.a. 2019, S. 325) verstanden werden, durch die erfasst werden kann, „wie Kinder im institutionellen Setting von Kindertageseinrichtungen auf dessen Gestaltung und Regulierung Einfluss nehmen“ (ebd., S. 326).

Im Anschluss daran wird für die Analyse eine praxeologische Perspektive auf *agency* eingenommen (vgl. *Bollig/Kelle* 2014, 2016), von der aus die kontextbezogene und situative Hervorbringung von *agency* im Austausch zwischen Eltern und Fachkräften den Ausgangspunkt der vorliegenden Analysen bildet. Die Akteurschaft von Kindern wird dabei als relational zwischen „children and various other kinds of beings“ (*Gallagher* 2019, S. 190) verstanden, d.h. *agency* kann erst in Beziehung zu anderen Personen, Artefakten etc. entstehen und bedeutsam werden. Folglich gilt es nicht nur, das Handeln der Eltern, Fachkräfte und Kinder zu berücksichtigen, sondern ebenfalls die Verbindung zwischen Materialität und Praktiken in den Blick zu nehmen, denn „most practices [...] would not exist without materialities“ (*Schatzki* 2015). Konkret bedeutet dies, dass die Akteurschaft von Kindern nicht nur im Handeln und Sprechen der verschiedenen Personen produziert wird, sondern sich auch in und durch Artefakte manifestiert. Dies gilt jedoch nicht ausschließlich situativ. Vielmehr lassen sich in Artefakten „Praktiken über Zeit und Raum hinweg verankern“ (*Reckwitz* 2003, S. 291) und ermöglichen dadurch die Wiederholung bestimmten Handelns. Demzufolge wird das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung in der Relationalität von Praktiken und Artefakten gleichermaßen erzeugt.

Eltern, Fachkräfte und Kinder werden dabei zu Partizipant\_innen von Praktiken, in denen alle an der Herstellung sozialer Ordnungen beteiligt sind. Das heißt, die Akteurschaft von Kindern als Handlungsfähigkeit steht in Abhängigkeit dazu, wie die verschiedenen Partizipant\_innen sich situativ positionieren respektive positioniert werden (vgl. *Bollig/Kelle* 2016, S. 41). Aus diesen Praktiken geht sodann die Akteurschaft der Partizipant\_innen – so auch der Kinder – hervor und wird damit empirisch beobachtbar. Im vorliegenden Beitrag soll es darum gehen, die Akteurschaft von Kindern im Austausch von Eltern und Fachkräften in den Blick zu rücken. Wie die Akteurschaft von Kindern dabei unter unterschiedlichen Bedingungen hervorgebracht wird und welche spezifischen und situationsbedingten Facetten der Handlungsfähigkeit von Kindern sich darin zeigen, bildet den Gegenstand der vorliegenden Analysen.

### 3 Die Akteurschaft von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung als Untersuchungsgegenstand sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung

Die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung wird besonders vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Verständnisses familialer Bildungsverantwortung im politischen, fachpraktischen und -wissenschaftlichen Diskurs zum Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen und Forschungsfelder (*Fegter* u.a. 2015). Für den Elementarbereich zeigt sich ein deutlicher Fokus auf Eltern und Fachkräfte. Zum einen lassen sich dabei Studien finden, die die Perspektiven von Eltern (z.B. *Hachfeld* u.a. 2016; *van Laere/Vandenbroeck/van Houtte* 2018) und Fachkräften (z.B. *Cloos/Gerstenberg/Krähnert* 2018; *Thon/Mai* 2018) untersuchen. Zum anderen nehmen Studien die Zusammenarbeit von Familien und Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Interaktionen und Kommunikation von Eltern und Fachkräften zum Analysegegenstand (für Elterngespräche z.B. *Karila* 2006; *Kesselhut* 2015; *Urban* u.a. 2015). Die Perspektiven von Kindern

auf die Zusammenarbeit sowie der Beitrag von ihnen als Akteur\_innen werden dabei bislang wenig berücksichtigt.

Dennoch lassen sich Studien identifizieren, in denen auch Kinder im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung in den Blick gerückt werden. Bislang handelt es sich dabei um Dokumenten- und Gesprächsanalysen von erwachsenen Beteiligten. *Betz* und *Eunicke* (2017) machen mit ihrer Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne in Deutschland so beispielsweise sichtbar, dass Kinder in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung vorwiegend als Adressat\_innen des Handelns von Erwachsenen konzeptualisiert werden. Hingegen werden Kinder in den landesspezifischen Plänen nur vereinzelt als Beteiligte der Zusammenarbeit verstanden, etwa in dem sie in Entscheidungsprozesse eingebunden werden sollen. Den Autorinnen zufolge wird dieser Akteursstatus in den Bildungs- und Erziehungsplänen in Bezug auf die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung jedoch nicht konsequent fortgeführt, sodass die Konzeptualisierung von Kindern als Akteur\_innen in diesem Rahmen als „diskussionswürdig“ (*Betz/Eunicke* 2017, S. 8) eingestuft wird. Einen stärkeren Blick auf die Mikroebene des Praxisgeschehens in Kindertageseinrichtungen legt *Alasuutari* (2014). In ihrer Studie untersucht sie, inwiefern die Perspektiven von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gesprächen von den erwachsenen Beteiligten basierend auf pädagogischen Dokumentationen berücksichtigt werden und konstatiert dabei eine deutliche Orientierung an institutionellen Diskursen und (normativen) Vorstellungen von Elternschaft. Gemeinsam ist den Studien, dass sie unterschiedliche Dokumente, die Bestandteile pädagogischer Praxis darstellen, als Ausgangspunkt für ihre Analysen nehmen. Wie Akteurschaft von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung in situ hervorgebracht wird, bleibt indes unbeantwortet.

In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung werden Kinder als Akteur\_innen im Elementarbereich (meist) im Rahmen ethnographischer Beobachtungsstudien entlang unterschiedlicher Erkenntnisinteressen untersucht (z.B. *Engel* u.a. i.E.; *Farrenberg* 2018; *Flämig* 2017; *Höke* 2016; *Machold* 2015; *Neumann* u.a. 2019; *Seele* 2012). Studien, die die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung unter Berücksichtigung von Kindern als Akteur\_innen in den Blick nehmen, lassen sich kaum finden. Vielmehr geben entsprechende Studien erste empirische Eindrücke auf die Perspektiven und Positionen von Kindern im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. So wurde in einer Untersuchung von *Nentwig-Gesemann* u.a. (2019) zur KiTa-Qualität aus Kinderperspektive herausgearbeitet, dass Kinder an der Gestaltung ihres KiTa-Alltags beteiligt werden wollen und eigene Vorstellungen dazu mitbringen. Die Ergebnisse zeigen entsprechend, dass sich Kinder durchaus eine Verknüpfung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung wünschen. Kindern wollen demnach beispielsweise, dass Eltern an Festen in der Einrichtung teilnehmen. Auch gibt es Studien, die Kinder an der Schnittstelle ihrer unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten in den Blick nehmen, etwa in dem sie sich mit dem täglichen Übergang von Familie zu Kindertageseinrichtung beschäftigen (z.B. *Bollig/Honig/Nienhaus* 2016; *Carnin* 2020; *Mohn/Bollig* 2015; *Salonen/Laakso/Sevón* 2016). *Mohn* und *Bollig* (2015) untersuchten in ihrer videoethnographischen Studie beispielsweise, wie 2- bis 4-jährige Kinder den Übergang zwischen Familie und Kindertageseinrichtung mitgestalten. Die Studie zeigt, wie Kinder eigene Grenzen und Verbindungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung herstellen, etwa indem sie selbst den Zeitpunkt des Abschieds von ihren Eltern bestimmen oder auch indem sie „Transitobjekte“ (ebd.) in die Einrichtung mitbringen. In Abholsituationen wird zu-

dem sichtbar, wie Kinder auf unterschiedliche Weise eigene Beschäftigungen suchen, während sich Eltern und Fachkräfte austauschen oder auch (indirekt) am Gespräch partizipieren, etwa indem sie eigene Themen einbringen. In der ethnographischen Studie von *Carnin* (2020) stehen u.a. körperliche Praktiken des alltäglichen Übergangs von Kindern im Vordergrund. Dabei wird empirisch nachgezeichnet, wie im Umgang mit Kinderkörpern Übergänge im frühpädagogischen Praxisgeschehen hervorgebracht werden, indem sich beispielsweise die Hand des Kindes von der Mutter löst und das Kind auf dem Arm der Fachkraft Platz findet. In ihren Analysen konstatiert die Autorin sodann eine Verschränkung unterschiedlicher Positionierungen der Kinder als Akteur\_innen im Übergang: vom Familien- zum Kindergartenkind.

Mit Blick auf die überschaubaren empirischen Erhebungen zu Kindern als Akteur\_innen in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung wird für das vorliegende Erkenntnisinteresse zudem ein weiteres Forschungsfeld relevant: Studien zu Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Schule (u.a. *Allred/Davids/Edwards* 2002; *Croizer* 1999; *Jones* 2019; *Kesselhut/Krinninger* 2019; *Markström* 2015). Einige Studien beschäftigen sich in diesem Zusammenhang auch mit der Akteurschaft von Kindern. Darin verdeutlicht sich, dass sich Kinder in die Zusammenarbeit von Familie und Schule aktiv einbringen, etwa indem sie entscheiden, welche schulbezogenen Informationen sie Eltern weitergeben (*Markström* 2015) oder auch, indem sie Erwachsene als Ressource nutzen, um eigene Belange durchzusetzen (*Ericsson/Larsen* 2002). Insgesamt wird dabei sichtbar, dass Schüler\_innen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität das Verhältnis zwischen Familie und Schule mitgestalten (wollen). Auch wird deutlich, inwieweit dies Kindern im Rahmen generationaler Ordnungsverhältnissen (nicht) gelingt (*Betz* u.a. 2019b; *Edwards/Allred* 2000; *Kesselhut/Kluge/Krinninger* 2018).

Im Überblick zeigt sich, dass die unterschiedlichen Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung einen Bedarf an empirisch fundierten Untersuchungen zu Kindern als Akteur\_innen unter Bedingungen eines gewandelten Verhältnisses zwischen Familie und Bildungseinrichtung und zunehmenden Forderungen nach einer engeren Verzahnung beider Lebenswirklichkeiten anzeigen. Die Befunde der Dokumenten- und Gesprächsanalysen deuten darauf hin, dass Kinder bislang vornehmlich als Adressat\_innen frühpädagogischer Praxis konzipiert werden. Die ethnographischen Studien mit dem Fokus auf Übergangspraktiken der Kinder lassen jedoch darauf schließen, dass Kinder als Akteur\_innen beteiligt sind und entsprechend auch das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung (mit)gestalten. Dies kann ebenso für die Befunde der schulspezifischen Studien konstatiert werden, sodass die wissenschaftliche Auseinandersetzung zur Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung unter der expliziten Berücksichtigung der Kinder als Teil dieses Verhältnisses notwendig wird. Aus diesem Grund setzt der vorliegende Beitrag an einer entsprechenden Forschungslücke an und verspricht somit empirische Erkenntnisse darüber zu vermitteln, welche Facetten der Akteurschaft von Kindern situativ hervorgebracht werden.

## 4 Methodologie und Studiendesign: eine ethnographische Forschungsperspektive

Ausgehend von der bisherigen Forschungsleerstelle zur Akteurschaft von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung wurde für die Erhebung ein ethnographisches Vorgehen gewählt, dessen Grundlage die „erkenntnisleitende Idee des Entdeckens“ (Hirschauer/Amann 1997, S. 8) ist, und als dem Gegenstand angepasste Forschungsstrategie zu verstehen ist (Kelle 2004, S. 636). Demzufolge eignet sich die Ethnographie insbesondere für explorative Forschungsdesigns, die Themen zum Gegenstand haben, für die zum Erhebungszeitpunkt nur wenig empirische Kenntnisse vorliegen. Entsprechend stand zunächst weniger eine spezifische Forschungsfrage als vielmehr das Interesse an einem bestimmten Phänomen – Kinder als Akteur\_innen im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung – im Vordergrund (vgl. Bollig/Cloos 2018, S. 4). Um dem eigenen Erkenntnisinteresse nachzuspüren, wurden daher im Rahmen eines einjährigen Feldaufenthalts tage- und wochenweise teilnehmende Beobachtungen im Zeitraum von 2017-2018 in zwei Kindergartengruppen (3-6-Jährige) durchgeführt. Die Gruppen sind Teil einer Einrichtung in freier Trägerschaft, die auch Krippenplätze für 0-3-Jährige anbietet und sich in einer bayerischen Großstadt befindet.

Im gesamten Forschungsprozess wurden ethische Richtlinien berücksichtigt, fortlaufend reflektiert und dem Gegenstand angepasst (u.a. wiederholte Informationen zum Forschungsvorhaben für alle Beteiligten, fortlaufende Möglichkeiten, die Teilnahme zurückzuziehen (z.B. Cameron 2005; Hartcourt/Perry/Waller 2011; von Unger/Narimani/M'Bayo 2014)). Im Erhebungsverlauf konnten insbesondere Tür- und Angelgesprächen als zentrale Schlüsselmomente für das eigene Erkenntnisinteresse identifiziert werden (vgl. hierzu auch Betz u.a. 2019a, S. 150). So zeigte sich in Tür- und Angelgesprächen auf besonders unmittelbare Art und Weise, wie Kinder in die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung eingebunden sind und diese (mit)gestalten. Für den vorliegenden Beitrag bilden daher die Beobachtungsprotokolle zu Tür- und Angelgesprächen die Analysegrundlage.

Zeitgleich mit der Beobachtungsphase begann der Auswertungsprozess, in dem das gesammelte Material verschriftlicht wurde und „durch einen permanenten Wechsel von Forschung vor Ort und Forschung am Schreibtisch“ (Bollig/Schulz 2019, S. 38f.) in Beziehung zu den laufenden Beobachtungen gesetzt wurde. Das gesammelte Material wurde dabei fortlaufend in Anlehnung an ein *grounded theory* orientiertes Vorgehen offen codiert (vgl. Strauss 1998). Das heißt, es ging darum, für das entstehende Datenmaterial „Begriffe [zu] finden und sie bestimmten Stellen im Material [zu] zuweisen“ (Breidenstein u.a. 2013, S. 135). Dabei lag der Fokus im Codierprozess insbesondere auf dem Handeln der Kinder als Ausgangspunkt des eigentlichen Erkenntnisinteresses. Im Anschluss daran wurde das Datenmaterial weiter sortiert und so die „analytische Aktivität des Vergleichs“ (Flämig 2018, S. 29) vorbereitet. In den Beobachtungen zu Tür- und Angelgesprächen wurden schließlich unterschiedliche Hervorbringungen und Bedingungen von Akteurschaft vorgefunden. Ausgehend davon wurden Textsegmente mit ähnlichen Formen des Handelns von Kindern (z.B. sich an Gesprächen beteiligen oder mit anderen Kindern spielen) verglichen, um nachzuvollziehen, unter welchen Bedingungen sich dieses spezifische Handeln zeigt.

Durch die sich daraus ergebene Systematisierung des Materials wurde schließlich für den vorliegenden Beitrag das Auswertungsverfahren durch ein fallanalytisches Vorgehen

ergänzt, indem „kleine Ausschnitte – etwa Situationen, Praxiszusammenhänge oder Settings – aus dem Material heraus[gegriffen wurden], um diese umso intensiver zu interpretieren“ (Breidenstein u.a. 2013, S.140)<sup>3</sup>. Dadurch kann entlang einzelner Sequenzen des Beobachtungsmaterials nachvollzogen werden, welche unterschiedlichen Facetten der Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen hervorgebracht werden.

## 5 Empirische Ergebnisse: zur Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen

Tür- und Angelgespräche zwischen Eltern und Fachkräften gehören für die meisten Kinder zu ihrem Betreuungsalltag. Trotz dieses wiederkehrenden Charakters gestalten sich die einzelnen Gesprächssituationen mitunter sehr unterschiedlich und damit auch die Art der (Mit-)Gestaltung durch die Kinder. Als Grundlage für die folgende Analyse wurden drei Textsegmente ausgewählt, in denen die Betreuungssituation der Kinder den Gesprächsgegenstand von Eltern und Fachkraft bildet. Entlang dieser Sequenzen kann nachvollzogen werden, wie in Tür- und Angelgesprächen als Vollzugswirklichkeit sozialer Praxis die Akteurschaft von Kindern hervorgebracht wird und welche unterschiedlichen Facetten von Akteurschaft dabei sichtbar werden.

### 5.1 Kinder als Expert\_innen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung

Es ist nachmittags und Maritas<sup>4</sup> Mutter steht im Türrahmen. *Marita* (4 Jahre) und *Simone* sitzen am Tisch links neben der Tür und malen. Die Mutter richtet ihren Kopf in Richtung der Fachkraft, die am anderen Tisch rechts von der Tür sitzt. *Maritas* Mutter sagt, dass es ihr total leid tue, sie aber erst vor 15 Minuten wieder daran gedacht habe, dass sie heute ja nicht *Marita* mitnimmt, sondern diese zu *Simone* gehe. Die Fachkraft sagt: „Ach so, sie [*Marita*] hat das gesagt, aber ich dachte, Sie bringen sie dann zu *Simone*.“ Während dieses Gesprächs geht *Marita* zweimal zu ihrer Mutter. Einmal zeigt sie ihr ein Bild und ein weiteres Mal gibt sie ihr einen Haargummi, den sie mitnehmen solle. Die Mutter bückt sich dabei immer zu *Marita* hinab und geht auch verbal auf sie ein, sodass das Gespräch mit der Fachkraft kurzfristig unterbrochen wird. Kurzzeitig gehen *Marita* und ihre Mutter in den Flur. *Marita* nimmt ein paar Bilder aus ihrem Fach und gibt sie ihrer Mutter. Auch diese solle sie mitnehmen. *Marita* kommt schließlich in den Gruppenraum zurück. Die Mutter bleibt im Flur und scheint dann die Einrichtung ohne sichtbare Verabschiedung zu verlassen. (Beob\_17052018)

In der Einrichtung sind Eltern dazu angehalten, nicht den Gruppenraum zu betreten<sup>5</sup>. Der Türrahmen stellt eine symbolische Grenzlinie zwischen Familie und Kindertageseinrichtung (vgl. *Mohn/Bollig* 2005) dar, an der unterschiedliche Regeln für die verschiedenen Beteiligten gelten. Kindern und Fachkräften wird – im Gegensatz zu Eltern – zugestanden, diese Grenze zu überqueren. Damit wird eine Exklusivität hergestellt, wodurch Eltern als ‚Außenstehende‘ des pädagogischen Alltags markiert werden und der Türrahmen zum ‚Teilelement von sozialen Praktiken‘ (*Reckwitz* 2003, S. 291) wird, in dem in der Einrichtung verankerte soziale Regeln inkorporiert werden (vgl. *Neumann* u.a. 2019, S. 329). *Marita* scheint in ihrem Handeln auf entsprechende Regeln zurückzugreifen, indem sie, um in Kontakt mit ihrer Mutter zu treten, bis zur ‚Grenzlinie‘ vorgeht. Dadurch, dass

*Marita* ihrer Mutter den Haargummi und die Bilder mitgibt, werden sie zu „Transitobjekten“ (*Mohn/Bollig* 2015), durch die eine Verbindung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung hergestellt wird. Mit dem eigenen Wechsel vom Gruppenraum in den Flur betritt *Marita* den Teil der Kindertageseinrichtung, in welchem sich auch ihre Mutter aufhalten darf. Darin manifestiert sich die von *Marita* hergestellte Verbindung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung auch räumlich.

Im Gespräch zwischen Mutter und Fachkraft wird sichtbar, dass beide erwachsenen Beteiligten unterschiedliche Vorstellungen darüber hatten, wer *Marita* an diesem Tag abholen sollte. *Marita* hingegen positioniert sich ihnen gegenüber an dieser Stelle als Expertin ihres eigenen Verbleibs, indem sie zunächst ohne sichtbare Reaktion auf das Ankommen ihrer Mutter weiter malt und dann ihre Mutter auffordert, die Bilder und den Haargummi mitzunehmen. Damit impliziert *Marita*, dass sie nicht mit ihrer Mutter geht, sondern in der Kindertageseinrichtung bleibt. Ihr Handeln setzt somit das Wissen zu ihrem eigenen Verbleib voraus. Die Bilder und der Haargummi fungieren dabei auch als Werkzeuge, dieses Wissen gegenüber den Erwachsenen sichtbar zu machen. Die Abgrenzung zu ihrer Mutter als Nicht-Wissende wird auch im Gespräch mit ihren Freundinnen im späteren Verlauf deutlich. *Marita* erklärt ihnen, dass sie zu *Simone* gehe, während ihre Freundin feststellt, dass ihre Mutter „das vergessen hat“ (Beob. 17052018).

In der Beobachtungssequenz wird *Maritas* Handlungsfähigkeit durch ihre „doings and sayings“ (*Schatzki* 1996, S. 22) sichtbar, indem sie sich kompetent zwischen den Grenzen von Familie und Kindertageseinrichtung bewegt. Dabei wirkt ihr Handeln parallel und losgelöst vom Austausch zwischen den Erwachsenen. Dennoch schafft *Marita* eigene Verschränkungen, indem sie auf verschiedene Weise zwischen das Tür- und Angelgespräch von Mutter und Fachkraft geht (Unterbrechung des Gesprächs, Mutter Anweisungen geben). Dadurch, dass ihr Handeln weder von der Mutter noch von der Fachkraft kritisiert oder getadelt wird, bleibt ihre Akteurschaft erhalten. Vielmehr kann die Reaktion der Mutter quasi als ‚Zustimmung‘ gedeutet werden, *Marita* entsprechende Handlungsfähigkeit zuzugestehen. *Marita* positioniert sich damit als Expertin: Sie weiß, was passiert und wie sie sich zu verhalten hat. *Marita* drückt dies sowohl in ihrem Handeln als auch verbal vor ihren Freundinnen aus.

## 5.2 Kinder als Beteiligte in konflikthaften Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften

*Nicole* (5 Jahre) und ihre Mutter haben die Vorschulkinder, die zu einem Ausflug auf ein Erdbeerefeld aufgebrochen sind, an diesem Morgen verpasst. *Nicoles* Mutter ist wütend darüber, denn sie hätte von dem Ausflug nichts gewusst und beschwert sich nun bei der anwesenden Fachkraft. *Nicole* und ihre Mutter stehen dabei im Türrahmen, während die Fachkraft direkt bei ihnen im Gruppenraum steht. Die Fachkraft weist die Mutter sehr leise sprechend darauf hin, dass sie dies mit den Gruppenerzieherinnen *Katharina* und *Sandra* besprechen müsse. Die Fachkraft wendet sich dann an *Nicole* und fragt: „*Nicole*, hat dir *Katharina* nichts gesagt?“ *Nicole* sieht sie erst an und dann weg, ohne eine Antwort zu geben. Die Mutter antwortet nun, dass *Nicole* schon etwas von Erdbeeren erzählt habe, aber nicht wusste, wann der Ausflug wäre. Dann erklärt sie, dass sie die ganze Woche Spätdienst gehabt habe und sagt zu der Fachkraft, dass es blöd sei, weil sich *Nicole* schon darauf gefreut habe. Sie fragt, was sie nun machen können. Die Fachkraft sagt, dass *Nicole* gerne bleiben könne und fragt nun *Nicole*: „Möchtest du hier bleiben?“. *Nicole* nickt leicht. (Beob. 4102018)

Die Betreuungssituation von *Nicole* ist für diesen Tag aufgrund des verpassten Ausfluges zu Beginn ungeklärt. Der Türrahmen fungiert auch hier als symbolische Grenzlinie zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Gleichzeitig verschränken sich entlang des Türrahmens „familiale und institutionelle Praktiken“ (Canin 2020, S. 132), d.h. an dieser Grenze entsteht insbesondere in Übergabesituationen ein fluides Moment zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Der Übergang zur gewohnten Gruppe scheint für *Nicole* nicht möglich zu sein, sodass sie bei ihrer Mutter stehen bleibt. Durch das physische Verharren an der Türschwelle von *Nicole* und ihrer Mutter manifestiert sich der Türrahmen somit als Grenze und der Moment des ‚Dazwischens‘ hält an. Für Mutter und Fachkraft scheint der Türrahmen darüber hinaus nicht nur eine Grenze der Zugehörigkeit (vgl. *Farrenberg* 2018, S. 190ff.) zu verkörpern, sondern auch eine, anhand welcher sich Verantwortlichkeiten nachzeichnen lassen. Die Fachkraft verweist auf *Nicoles* Gruppenerzieherinnen als Ansprechpartnerinnen. Die Grenze der Verantwortlichkeit für die Weitergabe von Informationen scheint für diese Fachkraft somit an der Schwelle zum eigenen Gruppenraum zu verlaufen. Auch die Betreuungsverantwortung für *Nicole* wird im Gesprächsverlauf zwischen Mutter und Fachkraft verhandelt. Als Konsens besteht, dass *Nicole* zu ihrer Gruppe gehen kann, löst sich *Nicole* aus ihrer Position und passiert die Grenze zwischen Familie und Kindertageseinrichtung.

Zu Beginn des Austauschs wird *Nicole* weder von ihrer Mutter noch von der Fachkraft sichtbar am Gespräch beteiligt. Sie nimmt so die ihr (implizit) zugewiesene Position als Zuhörerin an. *Nicoles* Zurückhaltung kann dabei als Anpassungsleistung an die Erwartungen der Erwachsenen verstanden werden. Im Weiteren versucht die Fachkraft schließlich nachzuvollziehen, weshalb *Nicole* und ihre Mutter nichts von dem Ausflug wussten. Sie adressiert *Nicole* schließlich als „Gatekeeper[in]“ (Betz u.a. 2019b, S. 94f.) im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung, indem ihr von der Fachkraft implizit eine (Teil-)Verantwortlichkeit zugesprochen wird, die Informationen zu Ausflügen an ihre Eltern weiterzugeben. Die Fachkraft fordert *Nicole* damit indirekt auf, sich zu dem konflikthaften Gespräch zu positionieren, und hält sie dadurch an, sich zu beteiligen. *Nicoles* bis dahin zurückhaltendes Verhalten wird sodann unterbrochen, indem sie zunächst die Fachkraft an- und dann wegsieht. Mit ihrem „körperlich-praktischen *doing*“ (Hervorhebung im Original, *Schmidt* 2012, S. 59) versucht sich *Nicole* der Situation scheinbar zu entziehen, woraufhin ihre Mutter stellvertretend für *Nicole* eine Erklärung gibt. *Nicole* wird damit einerseits als Gatekeeperin von ihrer Mutter bestätigt, andererseits wird durch das Nicht-Wissen von *Nicole* eine Begründung aufgeführt, warum sie die Vorschulgruppe trotzdem verpasst hat. Die Mutter positioniert sich dann als Sprachrohr für *Nicoles* Empfinden, indem sie auf *Nicoles* Vorfreude Bezug nimmt und somit eine Einheit mit ihrer Tochter bildet. Darin wird sichtbar, wie im Gesprächsverlauf die Grenze von der Familie in die Kindertageseinrichtung entlang des Türrahmens sowohl im Handeln als auch im Sprechen (vgl. *Schatzki* 1996) aufrechterhalten wird. Mit der Frage „Möchtest du hier bleiben?“ spricht die Fachkraft schließlich ein weiteres Mal *Nicole* direkt an und verortet die Entscheidungsmacht über die Betreuungssituation bei ihr. Dadurch, dass sie sich für den Verbleib in der Einrichtung entscheidet, wirkt *Nicoles* Zustimmung schließlich konfliktlösend.

Insgesamt zeigt sich, dass in der dargestellten konflikthaften Situation zwischen Mutter und Fachkraft *Nicole* einerseits als Ausgangspunkt der Vereinbarkeitsproblematik der Mutter zum ‚Betreuungsobjekt‘ wird, andererseits aber auch als Subjekt adressiert wird. *Nicole* wird somit in Teilen ein Akteur\_innenstatus zugewiesen. Diesen legt sie jedoch

anders aus als es scheinbar von Fachkraft und Mutter erwartet wird, indem sie Neutralität zeigt und sich im Konflikt nicht positioniert. Ihr zurückhaltendes und zustimmendes Verhalten kann daher als konfliktvermeidend gelesen werden, indem sie nur auf Nachfragen reagiert und auf die Wünsche der Mutter entsprechend antwortet. *Nicoles* Entscheidung zu ihrem Verbleib in der Einrichtung führt schließlich zu einer Konfliktlösung. Vor dem Hintergrund einer oftmals normativ und positiv gerahmten Auffassung von *agency* zeigt sich in dieser Beispielsequenz ein anderes Bild. Die Akteurschaft scheint für *Nicole* zum Balanceakt zu werden, indem *Nicole* als ‚Betreuungsobjekt‘ zum Ausgangspunkt des Konflikts wird und sich ebenso dazu verhalten soll. Dementsprechend kann die Akteurschaft von *Nicole* in dieser Situation auch als „challenging“ (*Tisdall/Punch* 2012, S. 256) gelesen werden, den verschiedenen Erwartungen der Erwachsenen gerecht zu werden. Nichtsdestotrotz wird auch sichtbar, dass *Nicole* ihren Akteur\_innenstatus für sich eigenständig zu interpretieren weiß und mit ihrem konfliktvermeidenden Handeln entsprechend auch erfolgreich ist.

### 5.3 Kinder als Gesprächsinitiator\_innen zwischen Eltern und Fachkräften

Als ich an diesem Tag in der Einrichtung ankomme, stehen *Bene* (5 Jahre) und seine Mutter im Türrahmen des Gruppenraums. *Bene* schmiegt sich an sie und guckt sehr traurig. Offenbar hat er vorher geweint, denn seine Augen sind rot. Ich gehe an ihnen vorbei in den Gruppenraum und bringe meine Sachen in den Nebenraum. Dann kommt *Bene* mit seiner Mutter in den Raum. Sie bleiben vor dem Frühstückswagen stehen. Eine Fachkraft stellt derweilen die Stühle vom Tisch herunter. Andere Kinder helfen ihr dabei. *Bene* zieht seine Mutter nun am Arm zu sich und flüstert ihr etwas ins Ohr. Für mich ist hörbar, dass *Bene* die Mutter bittet, der Fachkraft etwas zu sagen [was genau, kann ich nicht verstehen]. Die Mutter richtet sich wieder auf und blickt zur Fachkraft. Sie sagt zu ihr, dass sie *Bene* am nächsten Tag früher abhole, da sie einen Ausflug planen. „Und heute vielleicht auch“, fügt die Mutter hinzu. Die Fachkraft nickt und sagt „ok“. Dann läuft *Bene* von seiner Mutter weg hin zu seinen Freunden. (Beob\_30112017)

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung gestaltet sich in dieser Beobachtungsequenz anders als in den vorigen Kapiteln. Die Grenze zwischen Familie und Kindertageseinrichtung manifestiert sich nicht wie sonst am Türrahmen. Vielmehr wird der Raum erst zum Gruppenraum einer Kindertageseinrichtung, sobald die Möbel zu-rechtgerückt sind. *Bene* betritt dann gemeinsam mit seiner Mutter den (Gruppen-)Raum und bleibt zunächst bei ihr. Er zieht an ihrem Ärmel und drückt damit sein Bedürfnis aus, ihr etwas mitzuteilen. *Bene* flüstert ihr ins Ohr und stellt so zwischen ihnen eine Art Exklusivität und Intimität her. Diese „Körper-Koppelung“ (*Carnin* 2020, S. 130) kann im Anschluss an die zuvor ausgedrückte Traurigkeit von *Bene* als „emotionale Bearbeitung“ (ebd.) des Übergangs gelesen werden. Seiner Bitte, die Fachkraft über seine Anwesenheitszeiten zu informieren, kommt die Mutter unmittelbar nach. Damit wird die von ihm hergestellte Exklusivität aufgelöst und mit Hilfe seiner Mutter eine Verbindung zur Kindertageseinrichtung geschaffen (vgl. *Salonen/Laakso/Sevón* 2016). Der Austausch zwischen Mutter und Fachkraft wird somit von *Bene* initiiert und der Ärmel der Mutter wird dabei zum zentralen Instrument für *Bene*, das Gespräch anzustoßen. Gleichzeitig bestimmt er auch, worüber sich Mutter und Fachkraft austauschen sollen. *Bene* bringt sich damit implizit in das Gespräch ein – durch die Mutter als Sprachrohr für seine Interessen (vgl. *Betz* u.a. 2019a, S. 224; *Ericsson/Larsen* 2002, S. 99). Dabei wird sichtbar, dass *Bene* handlungsfähig wird und auch weiß, wie er für sich Akteurschaft herstellen kann.

Abschließend wird deutlich, dass sich die Akteurschaft von *Bene* insbesondere in der Körperlichkeit der Interaktion von ihm und seiner Mutter manifestiert (vgl. *Canin* 2020). Der Übergang von Familie zu Kindertageseinrichtung wird dadurch an zwei Stellen hinausgezögert. Erstens wird die Grenze von Familie und Kindertageseinrichtung durch das Betreten des Gruppenraums physisch verschoben. Zweitens wird durch *Benes* Interaktion mit seiner Mutter ein Tür- und Angelgespräch initiiert, welches den Abschied von der Mutter weiter verzögert. Es lässt sich damit konstatieren, dass *Bene* die Übergabesituation für seine eigenen Interessen nutzbar macht. *Benes* Akteurschaft wird darin sichtbar, dass er körperlich (zieht Mutter) und verbal (bittet Mutter) zum aktiven Gestalter des Austauschs zwischen Mutter und Fachkraft wird. Darüber hinaus stellt er selbst den Körperkontakt zur Mutter her und wird somit zum eigenständigen Akteur der Übergangsgestaltung. Diese Sequenz verdeutlicht, dass Kinder nicht nur das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung mitgestalten, sondern dabei auch eigene Interessen verfolgen und diese mitunter auch durchsetzen können.

## 6 Fazit

Im frühpädagogischen Kontext wird der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung aus politischer, fachpraktischer und -wissenschaftlicher Perspektive eine hohe Bedeutung beigemessen. Kinder werden dabei weniger als Teil der Zusammenarbeit konzipiert, sondern vielmehr unter Aspekten von Bildungsauscomes betrachtet (*Betz* u.a. 2017, S. 161f.). Im vorliegenden Beitrag wurde entlang der Tür- und Angelgespräche jedoch deutlich, dass Kinder als Akteur\_innen in der Zusammenarbeit zu verstehen sind.

Gesprächsgegenstand der vorliegenden Analysen war in allen drei Beobachtungssequenzen die Betreuungssituation der Kinder. Den Kindern wurde damit eine Doppelrolle zuteil, die sich in dieser Form häufig in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung darstellt: Sie sind sowohl Ausgangspunkt und Gegenstand der Tür- und Angelgespräche als auch Partizipant\_innen der Praktiken, die das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung konstituieren. Kinder werden dabei zu Expert\_innen ihrer eigenen Betreuungssituation, indem sie Wissen darüber zeigten (Kapitel 5.1), Betreuungsentscheidungen trafen (Kapitel 5.2) und Verbindlichkeiten zu ihrer Betreuungszeit herstellten (Kapitel 5.3). Es zeigt sich damit zum einen, wie sie die Tür- und Angelgespräche für sich nutzbar machen und eigene Interessen vertreten (vgl. *Ericsson/Larsen* 2002, S. 99). Zum anderen wird sichtbar, inwiefern *agency* zum Balanceakt werden kann, etwa indem Kinder in konflikthaften Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften Position beziehen sollen.

Überdies wirkt sich ihr Handeln unmittelbar auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung aus. In den beobachteten Sequenzen zeigt sich demnach, wie Kinder als Akteur\_innen den Kontakt zwischen Eltern und Fachkraft herstellen und damit eine Gesprächssituation initiieren. Auch wurde sichtbar, wie Kinder durch ihr eigenes Handeln konflikthafte Situationen zwischen Eltern und Fachkräften lösen und so das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung mitgestalten.

Mit den Beispielen konnten drei Tür- und Angelgespräche vorgestellt werden, in denen die Betreuungssituation von Kindern den zentralen Gesprächsgegenstand bildet und die Akteurschaft von Kindern auf unterschiedliche Weise hervorgebracht und ausgeübt

wird. Im eigenen Beobachtungsmaterial konnten darüber hinaus weitere Gesprächsgegenstände beobachtet werden (z.B. wenn Eltern und Fachkräfte über die Entwicklung von Kindern – in deren Beisein – sprechen), in denen sich vielseitige Beteiligungsformen von Kindern zeigen. Ebenso konnte beobachtet werden, wie im Handeln von erwachsenen Beteiligten und Kindern asymmetrische Machtverhältnisse im Sinne eines *doing generation* hervorgebracht werden. Diese empirischen Analysen werden jedoch an anderer Stelle aufbereitet.

Die vorliegenden Ergebnisse sind demnach als erste Bestandsaufnahme von konstituierenden Praktiken im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung zu verstehen, die Kinder als Beteiligte in den Fokus rücken. Deutlich wird, dass es weiterer empirischer Erhebungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern, Fachkräften *und* Kindern bedarf, um offene Fragen zu klären. Eine wichtige Anschlussperspektive bildet dabei unter anderem die Einbettung entsprechender Erkenntnisse in eine Ungleichheitstheoretische Forschung. Dazu benötigt es weiterführender Auseinandersetzungen, inwiefern sich die Akteurschaft von Kindern in Abhängigkeit zu sozialen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht, soziale Herkunft) verhält und dies zu ungleichen Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern in der Zusammenarbeit führt, wodurch schließlich Ungleichheitsverhältnisse hervorgebracht oder verfestigt werden können. Außerdem stellt sich die Frage, wie Kinder selbst das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bewerten und wie sie ihren eigenen Beitrag dazu wahrnehmen. Auch weitere Situationen der Verschränkung von Familie und Kindertageseinrichtung sollten in diesem Zusammenhang in den Blick gerückt werden. Dazu zählen sowohl Situationen, in denen die Eltern in den Einrichtungen sind (etwa Elterngespräche oder KiTa-Feste), als auch Momente, in denen ‚Familie‘ zum Thema (gemacht) wird (z.B. Morgenkreis). Hierfür bedarf es Studien, die die Perspektiven von Kindern beispielsweise im Rahmen von Interviews erheben und so weiterführende Kenntnisse dazu erzielt werden können.

## Anmerkungen

- 1 Insgesamt wird im wissenschaftlichen Diskurs ‚Eltern‘ häufig synonym zu ‚Erziehungsberechtigte‘ verstanden. Auch in den vorliegenden Analysen sind mit der Bezeichnung ‚Eltern‘ Erziehungsberechtigte eingeschlossen.
- 2 Mit dem Fokus auf ‚Kinder‘ ergibt sich jedoch gleichzeitig die Problematik, bestehende generationale Differenzkategorien bereits durch die Fragestellung zu reifizieren (vgl. *Lange/Mierendorff* 2009, S. 190). Dennoch wird, ausgehend von der bestehenden Forschungslücke, an diesem Schwerpunkt festgehalten, da bislang – obwohl Kinder Teil des Verhältnisses sind – diese oftmals im Erkenntnisinteresse ausgeklammert sind. Die Bestimmung des Gegenstands und die damit verbundene Festlegung der Dichotomie ‚Kind‘ – ‚Erwachsener‘ ist somit im Anschluss an bestehende Forschung(slücken) zu verstehen – und entsprechend zu reflektieren.
- 3 Die Auswertung dieser Sequenzen wurde im Rahmen verschiedener Kolloquien bearbeitet, so dass die „Absicherung der Qualität“ (*Strübing* 2008, S. 88) durch das gemeinsame Interpretieren sichergestellt wurde.
- 4 In diesem Beitrag wurden die Namen aller genannten Personen pseudonymisiert.
- 5 Diese Regel wird jedoch nicht immer von Eltern befolgt, wie in anderen Beispielsequenzen deutlich wird.

## Literatur

- Alasuutari, M.* (2014): Voicing the children? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21, 2, S. 242-259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
- Allred, P./David, M./Edwards, R.* (2002): Minding the gap. Children and young people negotiating relations between home and school. In: *Edwards, R.* (Hrsg.): *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* – London, S. 121-137.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf>, Stand: 13.08.2020.
- Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L. B./Zink, K.* (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. – Gütersloh.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B.* (2019a): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. *Forschungsbericht 1.* – Gütersloh.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B.* (2019b): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. *Forschungsbericht 2.* – Gütersloh.
- Betz, T./Eunicke, N.* (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. *Frühe Bildung*, 6, 1, S. 3-9. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000295>
- Betz, T./Esser, F.* (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 3, S. 301-314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>
- Bollig, S./Cloos, P.* (2018): Editorial: Ethnographie. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 1, 1, S. 3-10. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/79/84>, Stand: 10.08.2020.
- Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S.* (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. – Belval.
- Bollig, S./Kelle H.* (2014): Kinder als Akteure oder Partizipanden von Praktiken. Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 3, S. 263-279.
- Bollig, S./Kelle H.* (2016): Children a participants in practices. The challenges of practice theories to an actor-centred sociology of childhood. In: *Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in Childhood Studies.* – New York, S. 34-45.
- Bollig, S./Schulz, M.* (2019): Ethnografie. In: *Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D.* (Hrsg.): *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Qualitative und quantitative Verfahren und ihre Verbindungen.* – Weinheim/Basel, S. 32-45.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B.* (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung.* – Konstanz/München.
- Cameron, H.* (2005): Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175, 6, S. 597-610.
- Canosa, A./Graham, A.* (2020): Tracing the contribution of childhood studies: Maintaining momentum while navigating tensions. *Childhood*, 27, 1, S. 25-47. <https://doi.org/10.1177/0907568219886619>
- Carnin, J.* (2020): Übergänge verkörpern. Adressat\*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30704-2>
- Cloos, P./Gerstenberg, F./Krähnert, I.* (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: *Thon C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L.* (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätten. Diffe-*

- renzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. – Wiesbaden, S. 49-74. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_4)
- Croizer, G. (1999): Parental Involvement. Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9, 3, S. 219-238. <https://doi.org/10.1080/09620219900200045>
- Edmonds, R. (2019): Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood* 9, 3, S. 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Edwards, R./Allred, P. (2000): A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familisation, institutionalisation and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, S. 435-455.
- Engel, J./Frank, C./Loick Molina, S./Weihmayer, L. (i. E.): Kindliche Praktiken im Kita-Alltag. Eine ethnografische Forschungsperspektive auf die Akteurschaft von Kindern. In: *Weimann-Sandig, N.* (Hrsg.): *Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik.* – Hürth.
- Ericsson, K./Larsen, G. (2002): Adults as resources and adults as burdens. The strategies of children in the age of school-home collaboration. In: *Edwards, R.* (Hrsg.): *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* – London, S. 92-105.
- Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B. (2016): Reconceptualising agency and childhood: an introduction. In: *Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in Childhood Studies.* – New York, S. 1-16. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. *EurydiceReport.* – Luxemburg. Online verfügbar unter: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn\\_0.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf), Stand: 30.06.2020.
- Farrenberg, D. (2018): *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkinds.* Dissertationsschrift. Online verfügbar unter: <https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120>, Stand: 30.06.2020.
- Feger, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M. (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft*, 12, S. 3-11.
- Flämig, K. (2017): *Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu ‚Angeboten‘ in der Kindertageseinrichtung.* – Weinheim, Basel.
- Flämig, K. (2018): Die Arbeit am Datenkorpus. Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 1,1, S. 3-40. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/82/87>, Stand: 10.08.2020.
- Gallagher, M. (2019): Rethinking children's agency. Power, assemblages, freedom and materiality. *Global Studies of Childhood*, 9, 3, S. 188-199. <https://doi.org/10.1177/2043610619860993>
- Hachfeld, A./Anders, Y./Kuger, S./Smidt, W. (2016): Triggering parental involvement for parents of different language background. The role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186, 1, S. 190-211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007370>
- Hartcourt, D./Perry, B./Waller, T. (2011): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children.* – London/New York. <https://doi.org/10.4324/9780203830437>
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie.* – Frankfurt am Main.
- Höke, J. (2016): Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36, 3, S. 298-313.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: ebd. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung.* – Weinheim, München, S. 9-32.

- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: ebd. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim, München, S. 25-51.
- James, A./Prout, A. (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. – London/New York.
- Jones, S. A. (2019): Home school relations in Singaporean primary schools: teachers', parents' and children's views. *Oxford Review of Education*, 45, 1, S. 32-49.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf), Stand: 30.06.2020.
- Karila, K. (2006): The significance of parent-practitioner interaction in early childhood education. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7, 1, S. 7-24.
- Kelle, H. (2004): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 636-650.
- Kesselhut, K. (2015): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsort von Differenz. In: Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. – Weinheim, S. 192-206. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_11)
- Kesselhut, K./Kluge, M./Krinninger, D. (2018): „Papa, du fährst viel zu schnell.“ Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In: Jergus, K./Krüger, J.O./Roch, A. (Hrsg.): *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung*. – Wiesbaden, S. 215-236.
- Kesselhut, K./Krinninger, D. (2019): Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In: Correll, L./Lepperhoff, J. (Hrsg.): *Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen*. – Weinheim/Basel, S. 114-127.
- Kobelt Neuhaus, D./Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2014): *Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Ein Kooperationsprojekt der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und der Vodafone Stiftung Deutschland*. – Bensheim/Düsseldorf.
- Lange, A./Mierendorff, J. (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. – Weinheim/München, S. 183-210.
- Liegle, L. (2010): Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung. Gemeinsamkeiten – Unterschiede – Wechselwirkung. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung*. – Baltmannsweiler, S. 63-79.
- Machold, C. (2015): *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Markström, A.-M. (2015): Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society*, 29, 3, S. 231-241. <https://doi.org/10.1111/chso.12114>
- Mohn, B. E./Bollig, S. (2015): *Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalltag/Les enfants en tant que frontaliers. Pratiques transitoires dans le quotidien des structures d'accueil. Doppel-DVD mit Begleitheft (Deutsch/Französisch)*. – Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Bakels, E./Munk, L.-M. (2019): *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität weiterentwickeln. Begleitbrochüre*. – Gütersloh.
- Neumann, S./Kuhn, M./Hekel, N./Brandenberg, K./Tinguely, L. (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Sieber Egger, A./Unterweger, G./Jäger, M./Kuhn, M./Hangartner, J. (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. – Wiesbaden, S. 321-342. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_16)
- Reckwitz, A. (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive*. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301.
- Roth, X. (2017): *Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita*. – Freiburg.

- Salonen, E./Laakso, M.-L./Sevón, E.* (2016): Young children in day and night care: negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care*, 186, 12, S. 2022-2033. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146717>
- Schatzki, T.* (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.* – Cambridge, New York, Melbourne. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T.* (2015): *The Spraces of Social Practices and of Large Social Phenomena.* *EspacesTemps.net.* Online verfügbar unter: <https://www.espacestemp.net/en/articles/spaces-of-practices-and-of-large-social-phenomena/>, Stand: 03.07.2020.
- Schmidt, R.* (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* – Berlin.
- Seele, C.* (2012): Ethnicity and Early Childhood: An Ethnographic Approach to Children's Ethnifying Practices in Peer Interactions at Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 44, 3, S. 307-325. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0070-1>
- Strauss, A. L.* (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* – München.
- Strübing, J.* (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens und der empirisch begründeten Theorienbildung.* – Wiesbaden.
- Thon, C./Mai, M.* (2018): Positionierungen in Milieus. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: *Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L.* (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften.* – Wiesbaden, S. 113-129. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_7)
- Tisdall, K./Punch, S.* (2012): Not so ‚new‘? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10, 3, S. 249-264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Urban, M./Cloos, P./Meser, K./Objartel, V./Richter, A./Schulz, M./Thoms, S./Velten, J./Werning, R.* (2015): *Prozessorientierte Verfahren in der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings.* – Opladen/Berlin/Toronto.
- Van Laere, K./Vandenbroeck, M./van Houtte, M.* (2018): Would it really matter? The democratic and caring deficit in ‚parental involvement‘. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 2, S. 187-200. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1441999>
- Von Unger, H./Narimani, P./M'Bayo, R.* (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen.* – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>



Ingo Richter

## Meine deutsche Bildungsrepublik

Eine bildungspolitische  
Autobiographie

2021 • 371 Seiten • Kart. • 36,90 € (D) • 38,00€ (A)

ISBN 978-3-8474-2476-5 • eISBN 978-3-8474-1620-3

„Meine deutsche Bildungsrepublik“ ist eine bildungspolitische Autobiographie. Ingo Richter schildert seine eigene Entwicklung und zugleich die Entwicklung der deutschen Bildungspolitik, zunächst als Jurastudent in der Nachkriegszeit, sodann als junger Bildungsreformer in den 1960er/70er Jahren am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, als Professor für Öffentliches Recht in der Reform der Juristenausbildung in Hamburg und schließlich als Direktor des Deutschen Jugendinstituts in München und als Beobachter von PISA und den Folgen.

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)

# Digital engagiert auf dem Land – Zum Wechselverhältnis von Digitalisierung und Jugendengagement im ländlichen Raum

*Cathleen Grunert, Jasmin Lüdemann, Katja Ludwig, Anna Traus*

## 1 Einleitung

Jugendliche im ländlichen Raum sind in den letzten Jahren nur selten fokussiert in das Blickfeld der Jugendforschung geraten, und wenn dann vor allem, wenn es um Abwanderung aus dem ländlichen Raum geht. Dabei dominiert jedoch zumeist eine Negativperspektive der Überalterung und Ausdünnung ländlicher Regionen und des Aussterbens der lokalen Vereine und Verbände. Während darüber zwar eine neue Aufmerksamkeit auf regionale Rahmenbedingungen und regionale Disparitäten in Verschränkung auch mit den Lebenswelten Jugendlicher deutlich wird, geraten die Begrenzungen und Möglichkeitsräume jugendlicher Lebensgestaltung in ländlichen Räumen nur selten in den Blick. So sind Engagement und Beteiligung in ihrer Relevanz für Jugendliche ebenso wenig Forschungsgegenstand wie der Umgang Jugendlicher in ländlichen Räumen mit Digitalisierungsprozessen. Zwar wird die Verbindung von Engagement und Digitalisierung zunehmend auch im Kontext der Jugendforschung diskutiert und hervorgehoben wird (*BMFSFJ* 2020), jedoch bleibt eine regionale Perspektive eher ausgeblendet – und dies obwohl regionale Disparitäten immer auch im Kontext von Zugangs- und Teilhabechancen Jugendlicher an gesellschaftlich relevanten Prozessen und Gütern diskutiert werden.

Diese Wechselwirkungen von Digitalisierungsprozessen und dem Engagement Jugendlicher im Kontext des sozialen Zusammenlebens in ländlichen Regionen in den Blick zu nehmen, ist Ziel des Projektes „Digital engagiert auf dem Land“, das seit Mai 2020 von der Bundesanstalt für Landwirtschaft und Ernährung (BULE) im Rahmen der Richtlinie „Ländliche Räume in Zeiten der Digitalisierung“ gefördert wird. Unter der Leitung von *Prof. Cathleen Grunert* ist es am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung (ZSB) an der MLU Halle-Wittenberg angesiedelt. Dabei stehen die Relevanz (post-)digitaler Praktiken für Jugendliche im ländlichen Raum und ihre Potentiale für lokales Engagement und kommunale Beteiligung von Jugendlichen ebenso im Blickfeld wie die damit einhergehenden veränderten Praktiken und Prozessregeln auf Seiten der Engagementorganisationen.

## 2 Forschungsleitende Begrifflichkeiten und Desiderate

Dem Projekt liegt ein breiter Engagementbegriff zugrunde, wie er bereits im 2. Engagementbericht angelegt und im 3. Engagementbericht fortgeführt wurde (*BMFSFJ* 2016, 2020). Engagement soll damit nicht auf politische Kommunikation und Partizipation reduziert werden, sondern der Blick wird auf die Differenzen und Gemeinsamkeiten von Engagement als „Protest, Einflussnahme und Partizipation an Entscheidungsprozessen“ (*BMFSFJ* 2016, S. 71) und Engagement als freiwilliger Mitarbeit in Vereinen, Verbänden, fremd- oder selbstorgansierten bzw. informellen Projekten und Initiativen gerichtet.

Damit bewegt sich Engagement in einem breiten Spektrum von politischer Partizipation, Mitsprache und Beteiligung auf der einen und Freiwilligenarbeit, Hilfe und Unterstützung auf der anderen Seite, das sich gleichzeitig zwischen den Polen informeller und formeller Organisiertheit, hohem oder geringem Bezug zu Politik aufspannt. So gerät eine Bandbreite von unterschiedlichen Aktivitäten und Engagementformen in den Blick, mit der die differentiellen Engagement- und Partizipationspraktiken von Jugendlichen fokussiert werden können, die zunehmend informeller, fluider und konnektiver werden. Digitalisierungsprozesse spielen hierfür eine große Rolle, so dass im Projekt ebenso von einer medialen Durchdringung jugendlicher Lebenswelten ausgegangen wird, über die sich auch Engagementpraktiken wandeln (*Bennett/Seegerberg* 2012; *Edgerly* u.a. 2018).

Ein solches Spektrum gesellschaftlichen Engagements in den Blick zu nehmen, bedeutet zudem auch, zwischen digitalem Engagement und der Digitalisierung des Engagements zu differenzieren. Während Ersteres die Perspektive auf Engagementpraktiken lenkt, die im Netz selbst stattfinden, wird mit Letzterem stärker lokal gebundenes Engagement fokussiert und danach gefragt, inwiefern sich dieses auch über digitale Medien realisiert (*BMFSFJ* 2020). Mit Blick auf das gesellschaftliche Engagement Jugendlicher sind beide Perspektiven bislang ein Forschungsdesiderat. Zwar liegen einige globalere Befunde zu digitalen Praktiken politischer Partizipation vor (*Spaiser* 2013; *Eksström/Shehata* 2018; *Edgerly* u.a. 2018), jedoch kommen breitere Engagementpraktiken ebenso wenig in den Blick wie die Digitalisierung des Engagements in seinen regionalen Bezügen (im Ansatz *BMFSFJ* 2020). Gleichzeitig finden sich kaum systematische Befunde zur Bedeutung von Digitalisierungsprozessen für die Lebensgestaltung von Jugendlichen im ländlichen Raum, so dass auch deren Relevanz für Praktiken und Prozesse von Engagement und politischer Beteiligung Jugendlicher vor Ort bislang nicht im Blick sind.

Darüber werden auch Wechselbezüge zwischen regionalen und digitalen Ungleichheitsdimensionen ausgeblendet. Nicht nur der 15. Kinder- und Jugendbericht (*BMFSFJ* 2017) weist darauf hin, dass die Nutzung digitaler Strukturen voraussetzungsreich ist und „Bildungshintergrund, Geschlecht und Alter [...] einen vergleichbaren Einfluss auf das internetvermittelte Engagement wie auf das gesellschaftliche bzw. politische Engagement außerhalb des Internets“ (ebd., S. 295) haben. Solche sozialen Ungleichheiten, die sich auch auf demokratische Beteiligungs- und Engagementprozesse auswirken, lassen sich auch als „democratic divide“ (*Min* 2012) oder „voice divide“ (*Klein* 2004) fassen, da sie Asymmetrien schaffen, wer sich wie einbringen, Themen setzen und mitreden kann. Die Frage jedoch, inwiefern regionale Bedingungsfaktoren bestehende Ungleichheitsstrukturen, die sich auch über unterschiedliche Nutzungs- und Beteiligungsformen im Netz (*Kutschner/Otto* 2010, S. 73) manifestieren, weiter verstärken, erweist sich als klares Forschungsdefizit.

Insofern greift das Projekt mehrere Forschungslücken auf, die über die im Folgenden skizzierte Untersuchungsanlage bearbeitet werden sollen.

### 3 Untersuchungsdesgin

Das Forschungsvorhaben richtet den Blick auf das Wechselverhältnis von Digitalisierungsprozessen und Engagement bei Jugendlichen im ländlichen Raum und die Frage, inwiefern diese lokales Engagement verändern, unterstützen oder möglicherweise auch verhindern können.

Da insbesondere in ländlichen Räumen ostdeutscher Flächenländer Schrumpfungsprozesse ausgemacht werden können, die sich deutlich auch auf Engagement- und Beteiligungsfragen auswirken (vgl. *BMFSFJ* 2016, 2020), wurden im Anschluss an den vom DJI erarbeiteten Teilhabeindex (vgl. *Beierle/Tillmann/Reißig* 2016) zwei kontrastierende Landkreise in Ostdeutschland ausgewählt.

Das Projekt bedient sich eines mehrdimensionalen Forschungsvorgehens, in dem zur Beschreibung lokaler Engagementstrukturen quantitative Methoden und zur Fokussierung der Bedeutungszuschreibungen und Handlungspraktiken der Akteure der Engagementorganisationen und der Jugendlichen selbst qualitative Forschungsmethoden eingesetzt werden.

Zur näheren Analyse der lokalen Engagement- und Beteiligungsmöglichkeiten und -initiativen wird zunächst über Online-Recherchen eine möglichst vollständige Bestandsaufnahme realisiert. Dabei kommen sowohl Vereine, Verbände und Angebote der offenen Jugendarbeit als auch Jugendbeteiligungsgremien in den Blick.

In einem zweiten Schritt werden die Träger und Initiator:innen dieser Angebote über einen standardisierten Online-Fragebogen zur Integration und Nutzung digitaler Medien und ihren Erfahrungen mit der Verbindung von On- und Offline-Engagement von Jugendlichen im ländlichen Raum befragt. Dieser Schritt – bei dem die Daten primär deskriptiv ausgewertet werden – ermöglicht insgesamt einen Einblick in die Verbreitung und Nutzungsformen digitaler Medien in den Engagementorganisationen und -initiativen, die Erfahrungen mit Internet und sozialen Medien sowie die Rolle der ländlichen Region für Digitalisierungsprozesse gesellschaftlichen Engagements.

In einem weiteren Schritt werden auch die Jugendlichen zwischen 12 und 27 Jahren in den jeweiligen Einrichtungen, Angeboten und Initiativen zu ihren Perspektiven auf den Zusammenhang von Engagement, Digitalisierung und dem Leben im ländlichen Raum mittels eines Fragebogens befragt. Dieser Schritt ermöglicht insgesamt – ebenfalls primär mit einer deskriptiven Auswertungsperspektive – einen Einblick in die Perspektiven der Jugendlichen selbst auf ihre Teilhabe an und das Verhältnis von On- und Offline-Engagement im ländlichen Raum.

Um die spezifische Bedeutung digitaler Medien für Jugendliche im ländlichen Raum, ihre Handlungspraktiken im Umgang mit diesen sowie ihre Perspektiven auf den Zusammenhang von Digitalisierungsprozessen und Engagement herausarbeiten zu können, werden anschließend offene, leitfadengestützte Interviews (vgl. *Nohl* 2013) mit Jugendlichen geführt. Dabei dienen die quantitativen Erhebungen als Orientierung zur Fallauswahl, indem Jugendliche aus kontrastreichen Angeboten ausgewählt werden. Während darüber die bereits aktiven Jugendlichen in den Blick geraten, werden zudem Jugendliche befragt, die nicht in einer dieser Engagementformen aktiv sind. Damit kann vor allem auch die

Frage in den Blick genommen werden, inwiefern das Fehlen eines Engagements in lokalen Angeboten, Projekten und Initiativen mit Digitalisierungsprozessen und den Lebensbedingungen von Jugendlichen im ländlichen Raum im Zusammenhang steht, die ein lokales Engagement verhindern oder Engagementpotentiale in die Netzwelt hineinverlagern und stärker in überregionalen Strukturen verankern.

Schließlich werden Expert:inneninterviews mit Verantwortlichen in Vereinen, Verbänden und offener Jugendarbeit sowie kommunalen Verantwortungsträgern zu ihren Erfahrungen mit Digitalisierungsprozessen im Kontext von Engagement und Beteiligung Jugendlicher im ländlichen Raum geführt. Im Zentrum stehen hier vor allem Erzählungen über die Haltungen zu und die Erfahrungen mit der Implementierung digitaler Medien in die Engagementarbeit und die Arbeit mit Jugendlichen sowie die Veränderung der Handlungspraktiken über die Integration digitaler Formate. Der qualitative Teil des Projektes orientiert sich an der Methodologie der Grounded Theory (vgl. *Breuer/Muckel/Dieris* 2018).

Die in den Teiluntersuchungen herausgearbeiteten Befunde werden im Verlauf des Projektes sukzessive aufeinander bezogen. Dabei soll die Triangulation verschiedener Datenbereiche nicht der Validierung dienen, sondern als Strategie, verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand anzulegen (*Krüger* 2000, S. 325) und Komplementarität im Sinne einer Konturierung unterschiedlicher Aspekte des Forschungsgegenstands herzustellen. Ziel ist ein vertieftes Verstehen des Wechselverhältnisses von Digitalisierungsprozessen und dem Engagement Jugendlicher im ländlichen Raum, das die Perspektiven der Jugendlichen und die der Angebots- und Kommunalverantwortlichen aufeinander bezieht und als komplexes Bedingungsgefüge für die Potentiale, Möglichkeiten und Grenzen der Implementation von digitalen Medien im Kontext von Engagement und Beteiligung in ländlichen Räumen auslotet.

## 4 Ausblick – erste Zwischenergebnisse der Online-Recherche

Im Zuge der noch laufenden Online-Recherche konnten wir bislang für die zwei Landkreise insgesamt 1.477 Angebote ausmachen. Dabei dominieren Angebote im Bereich Sport und Bewegung. Weitere relevante Ausrichtungen sind Angebote im Kontext von Heimat und Tradition, wie Landfrauen- und Dorfgemeinschaftsvereine oder von Rettungsdiensten, insbesondere der Freiwilligen Feuerwehr. Darüber hinaus zeigt sich, dass Schulen wichtige Orte für das Engagement Jugendlicher in den ländlichen Regionen darstellen (z.B. Schülerräte oder Schul-AGs). Als explizite Zielgruppe werden Jugendliche jedoch in nur 30% der Angebote adressiert. Insgesamt verfügt die Hälfte der Angebote über eine eigene Homepage<sup>1</sup> oder einen Facebookauftritt und ist damit überhaupt digital sichtbar. Allerdings deuten sich dabei Unterschiede sowohl hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung der Angebote als auch bezogen auf die Regionen an. So sind z.B. über 80% der Unfall- und Rettungsdienste oder Karnevalsvereine auf diese Weise digital sichtbar, während dies auf Jugendclubs oder Heimat- und Traditionsvereine seltener zutrifft (32 bzw. 43%). Demgegenüber deutet sich jedoch an, dass die Angebote insgesamt durchaus häufiger digital ansprechbar sind, indem immerhin 60% der bisherigen Fälle Kontaktmöglichkeiten via E-Mail oder Formular vorhalten.

Insgesamt zeigen diese ersten vorläufigen Befunde bereits ein sehr durchwachsendes Einlassen auf und Aufgreifen von digitalen Medien und (post-)digitalen Praktiken zumin-

dest in den organisationsgebundenen Angeboten an, das in den weiteren Forschungsschritten auf seine Hintergründe und Bedeutungen für das Engagement Jugendlicher befragt werden muss.

Insbesondere die Kombination quantitativer und qualitativer Zugänge soll es künftig im Projekt ermöglichen, einerseits deskriptive Daten zur Implementierung, zum Stellenwert und zu den Besonderheiten digitaler Medien für Engagementorganisationen in den ländlichen Regionen zu erheben und andererseits aus qualitativer akteursbezogener Perspektive die Relevanz digitaler Medien für das Engagement Jugendlicher im ländlichen Raum, ihr Engagementverständnis im Kontext digitaler Möglichkeitsräume sowie ihre engagementbezogenen Praktiken in ihrer Relevanz für lokale Aktivitäts- und Beteiligungsstrukturen herauszuarbeiten. Darüber hinaus werden über die Perspektive lokaler Angebots-, aber auch kommunaler Entscheidungsträger auch die Haltungen zu und die Veränderung von Engagement- und Beteiligungspraktiken durch Digitalisierungsprozesse in den Fokus rücken.

## Anmerkung

- 1 Auftritte über andere soziale Medien wie z.B. Instagram haben wir nicht mit in die Online-Recherche aufgenommen, da eine systematische Recherche hier an Grenzen stößt. Stichproben haben aber gezeigt, dass, wenn keine Webseite vorhanden ist, zumeist auch kein Social Media Auftritt erfolgt. Damit werden jedoch auch selbstinitiierte Projekte, die sich hauptsächlich auf sozialen Medien präsentieren, nicht mit aufgenommen. Derartige Projekte sollen aber gezielt im qualitativen Teil der Studie fokussiert werden.

## Literatur

- BMFSFJ* (2016): Zweiter Bericht über die Entwicklung des bürgerschaftlichen Engagements in der Bundesrepublik Deutschland. „Demografischer Wandel und bürgerschaftliches Engagement: Der Beitrag des Engagements zur lokalen Entwicklung“. – Freiburg im Breisgau.
- BMFSFJ* (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Berlin.
- BMFSFJ* (2020): Dritter Engagementbericht. Zukunft Zivilgesellschaft: Junges Engagement im digitalen Zeitalter. – Berlin.
- Bennett, W. L./Seegerberg, A.* (2012): The logic of connective action. *Information, Communication & Society*, 15, 5, S. 739-768. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.670661>
- Beierle, S./Tillmann, F./Reißig, B.* (2016): Abschlussbericht der Studie Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Projektergebnisse und Handlungsempfehlungen. – München/Halle.
- Breuer, F./Muckel, P./Dieris, B.* (2018): Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22219-2>
- Edgerly, S./Vraga, E. K./Bode, L., Thorson, K./Thorson, E.* (2018): New Media, New Relationship to Participation? A Closer Look at Youth News Repertoires and Political Participation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 95, 1, S. 192-212. <https://doi.org/10.1177/1077699017706928>
- Ekström, M./Shehata, A.* (2018): Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens. *New Media & Society*, 20, 2, S. 740-759. <https://doi.org/10.1177/1461444816670325>
- Klein, A.* (2004): Von Digital Divide zu Voice Divide: Beratungsqualität im Internet. In: *Kutscher, N./Otto, H.-U.* (Hrsg.): *Digitale Ungleichheit – Implikationen für die Betrachtung medialer Jugendkulturen.* – Weinheim/Basel, S. 97-121.

- Krüger, H.-H.* (2000): Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 3, 3, S. 323-342. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0036-1>
- Kutscher, N./Otto, H.-U.* (2010): Digitale Ungleichheit - Implikationen für die Betrachtung digitaler Jugendkulturen. In: *Hugger, K.-U.* (Hrsg.): *Digitale Jugendkulturen.* – Wiesbaden, S. 73-87. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91908-9_5)
- Min, S.-J.* (2012): The Democratic Divide. In: *Yan, Z.* (Hrsg.): *Encyclopedia of cyber.* – Hershey, S. 1010-1017. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0315-8.ch083>
- Nohl, A.-M.* (2013): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5., aktuelle und erweiterte Auflage. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>
- Spaiser, V.* (2013): Neue Partizipationsmöglichkeiten? Wie Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund das Internet politisch nutzen. – Weinheim.

# Jugendliche und Kommunen beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung: Die „Doppelte Erreichbarkeit“ unter Corona-Bedingungen – Ein Projektentwurf zur Best Practice

*Harry Friebe*

## 1 Einleitung

Das weltumspannende Virus trifft die Jugendlichen bei der Passage von der Schule in die Arbeitswelt in die „Weichseite“ ihrer Biografie. Als Folge der Corona-Krise droht 2020 – und in den Folgejahren – eine neue Ausbildungskrise. Mit dem Motto „kein (Schul-)Abschluss ohne (Ausbildungs-)Anschluss bemüht sich die kommunale Koordinierung<sup>1</sup> um Hilfen für die betroffenen Jugendlichen in dieser Übergangsphase als Lebensphase. Prototypisch sind dabei zwei Akteure und ein Prozess zu markieren. Die beiden Akteure sind:

- die Jugendlichen nach Abschluss ihrer Schulzeit – gleichsam als individuelle Passagiere im Geflecht von beruflichen Orientierungen und unübersichtlichen Ausbildungsmöglichkeiten;
- die Kommunen als institutionelle Gatekeeper – also „Türöffner“ für klare erfolgreiche Wege mit der kommunalen Koordinierung – für die Passagiere.

Der Gestaltungsprozess ist dabei die Übergangspassage selbst – mit dem Ziel gelingender Bildungsbiografien.

## 2 Einblick in die Lage

Als Maßstab für das Gelingen des Übergangsprozesses zitiere ich den Wirtschaftswissenschaftler und Philosophen *Amartya Sen* mit seinem Ansatz „Verwirklichungschancen“: Verwirklichungschancen „als die Möglichkeiten oder umfassenden Fähigkeiten („Capabilities“) von Menschen, ein Leben führen zu können, für das sie sich mit guten Gründen entscheiden konnten, und das die Grundlage der Selbstachtung nicht in Frage stellt“ (*Sen* 2000, S. 29).

*Sen* – bekannt auch als Nobelpreisträger für Wirtschaft (1998) und Friedenspreisträger des Deutschen Buchhandels (2020) – hat dabei (im übertragenen Sinne) die Jugendlichen als Betroffene und die Kommunale Koordinierung als Ressourcenträgerin im Blick:

- Die Jugendlichen bringen ihre individuellen Potentiale für ihren Zugang zur beruflichen Bildung ein.

- Die Kommunen sichern mit der kommunalen Koordinierung die Chancenoptimierung für die Passage.

Wichtig ist im Sen'schen „Verwirklichungsansatz“, dass die Jugendlichen über Wahlfreiheiten verfügen. Wahlfreiheiten sind dabei zweifach zu sichern, also

- sowohl als die Abwesenheit von Passagehindernissen (= „negative“ Freiheit; z.B. soll keine/r an Bildungswünschen vor Ort gehindert werden),
- als auch durch die Anwesenheit von erreichbaren Möglichkeiten (= „positive“ Freiheit, beispielsweise gibt es reale Bildungschancen vor Ort).

Aber: Die Corona- Pandemie fokussiert – wie ein Brennglas – auf den auch schon früher existenten amtlichen Stempel des Defizitären (sowohl hinsichtlich der „negativen“ als auch der „positiven“ Wahlfreiheit) in Deutschland:

- circa ein Zehntel der heute 20- bis 35-Jährigen hat keinen sekundären Schulabschluss;
- etwa zwei Millionen der heute 20- bis 35-Jährigen haben keine abgeschlossene Berufsausbildung;
- und: Wer die Schule ohne einen Abschluss verlässt, wird nur zu einem knappen Drittel einen Ausbildungsplatz erwerben (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020*).

Die Ursachen dieses gesellschaftlichen „Normalzustandes“ von defizitären Verwirklichungschancen Jugendlicher im Rahmen der Übergangspassage sind uns alle bekannt (nur die Wichtigsten: soziale Herkunft, Migrationshintergrund, Marktradikalität).

Es ist zu befürchten, dass sich in den Corona-Zeiten die Defizite in der Ausbildungsplatzversorgung noch verstärken werden. So verweist eine aktuelle Studie der Bertelsmann-Stiftung auf das Phänomen eines gleichzeitigen Rückgangs von Angebot (Betriebe) und Nachfrage (Jugendliche) an Ausbildungsplätzen im Vergleich von 2019 und 2020 – nach Schätzung über die aktuellen Daten (vgl. *Wieland 2020*):

Angebot an Ausbildungsplätzen:

2019:	556.100
2020:	514.600

Nachfrage nach Ausbildungsplätzen:

2019:	511.800
2020:	473.000

Und das Bundesinstitut für Berufsbildung befürchtet noch stärkere Einschnitte im Endergebnis: „Bei einem Rückgang des Wirtschaftswachstums um sieben Prozent und einem gleichzeitigen Rückgang des Nachfragepotenzials könnte die Zahl der (Ausbildungs-) Neuabschlüsse unter Berücksichtigung von Schätzunsicherheiten auch auf bis zu 460.000 Verträge fallen. Bei einem Wirtschaftseinbruch im zweistelligen Prozentbereich wird die Zahl der Neuabschlüsse aller Voraussicht nach unter 460.000 Verträgen liegen.“ (vgl. *bibb 2020*).

In der aktuellen Corona-Situation wird deshalb die ohnehin defizitäre Situation für die Bildungsbiografien vieler Jugendlicher weitaus defizitärer werden:

- für Jugendliche, die nicht (oder nicht mehr) ihre individuellen Potentiale verwirklichen können;
- für Kommunen, die nicht (oder nicht mehr) eine optimale Chancenstruktur für diese Passage vorhalten können.

Wir erleben in den Kommunen „vor Ort“ (aktuell wegen und trotz Corona) einen verunsichernden Transfer der Übergangs-Passagen, der im Wesentlichen als Wandel von analogen zu digitalen sozialen Räumen beschrieben wird. Dabei wären zugleich kreative und innovative Perspektiven an Organisations- und Handlungsansätzen nötig, um eine möglichst hohe Anzahl von gelingenden Bildungsbiografien Jugendlicher zu ermöglichen. Gemeinsames Bestreben ist deshalb meines Erachtens eine „Doppelte Erreichbarkeit“:

1. Alle Jugendlichen sollen die Einrichtungen der kommunalen Koordinierung erreichen können.
2. Alle Einrichtungen der kommunalen Koordinierung sollen die betroffenen Jugendlichen erreichen können.

Diese Überlegungen mit dem etwas sperrigen Begriffskonstrukt „Doppelte Erreichbarkeit“ zur Optimierung von „Verwirklichungschancen“ in der Übergangspassage Jugendlicher sind unmittelbar anschlussfähig für ein praktisches Projekt „Benchmarking / Best Practice“. Das Motto: Aus Vergleichen gemeinsam lernen!

Hierzu vorweg eine kurze begriffliche Erläuterung:

In den Kommunen bieten Benchmark-, Orientierungs- oder Zielgrößen des Handelns eine Bewertung der Leistung im Vergleich zu anderen Kommunen. Benchmarks sind Maßstäbe bzw. Messlatten für den Vergleich der Leistungen der kommunalen Koordinierung. Idealerweise sind also unsere beiden zentralen Benchmarks identisch mit den beiden Zielgrößen der „Doppelten Erreichbarkeit“:

- Alle Jugendlichen sollen die Einrichtungen der kommunalen Koordinierung erreichen können.
- Alle Einrichtungen der kommunalen Koordinierung sollen die Jugendlichen erreichen können.

Ich führe zwei Beispiele an, warum diese beiden Benchmarks von aktueller Bedeutung für die Jugendlichen und für die Kommunen sein können.

Zum ersten Benchmark: Alle Jugendlichen sollen die Einrichtungen der kommunalen Koordinierung erreichen können. Dieses Ziel erscheint ausgesprochen schwierig, wenn wir die Informationen berücksichtigen, dass zunehmend mehr Jugendliche angesichts der aktuellen Unsicherheiten bei der Übergangspassage im Corona-Modus resignieren könnten. Dazu eine aktuelle empirische Studie zum Thema „Generation Corona - Lebensgefühl der Jugend in der Pandemie“ – mit Ergebnissen aus der ersten Corona-Welle.

Ein Auszug aus einem Interview mit dem Jugendforscher und Mitautor der Studie *Klaus Hurrelmann* zu den Ergebnissen der Studie. „Die Umfrage zeigt, dass fast ein Drittel der jungen Menschen mit Sorge auf die eigene Zukunft blickt. Häufig sind es junge Männer, die wissen, dass sie mit der Mehrheit der gebildeten und weltoffenen Jugendlichen kaum mithalten können. Im Grunde wird diese Gruppe jetzt noch einmal weiter weggedrückt von der Mehrheit, weil sich ihre Perspektiven verschlechtern“, sagt Hurrelmann. „Die Generation Corona - das sind sie.“ Mehr als ein Drittel der Jüngeren gibt be-

reits jetzt an, dass sich ihre schulische oder berufliche Situation verschlechtert hat (37 Prozent). Bei den Älteren ist es ein Viertel. (vgl. *dpa-infocom* 2020).

Wir brauchen nicht viel Phantasie, um zu befürchten, dass diese Jugendlichen resignieren könnten. Bildhaft gesprochen: Sie treten zur Seite weg! Sie suchen nicht direkt oder indirekt den Kontakt zu Angeboten der Kommunen.

Zum zweiten Benchmark: Die Einrichtungen der kommunalen Koordinierung sollen alle betroffenen Jugendlichen erreichen können. Eine ebenfalls hochaktuelle empirische Studie zu Effekten der Corona-Pandemie in Einrichtungen der Sozialen Arbeit in der ersten Corona-Welle. Ich nenne nur zwei zentrale Ergebnisse der Befragung, hinsichtlich dessen, was sich im Zuge des ersten Lockdowns, z.B. an Interaktionen in der Sozialen Arbeit mit Adressaten, verändert hat:

- Vor Beginn der Pandemie erfolgten 36 Prozent der Kontaktaufnahmen von Angesicht zu Angesicht – während der Pandemie hat sich dieser Typ der Kontaktaufnahme auf 17 Prozent reduziert – also halbiert.
- Vor Beginn der Pandemie lag der Anteil der Kontaktaufnahmen per Videokonferenz und Chats bei 8 Prozent - während der Pandemie hat sich die Häufigkeit dieses Typs der Kontaktaufnahme mit 18 Prozent mehr als verdoppelt (vgl. *Schell-Kiehl/Buschle/Meyer* 2020).

Eine große Herausforderung für Beschäftigte und Adressaten zugleich. Die Kommunen können nicht mehr mit den erprobten Wegen auf die Jugendlichen zugehen<sup>2</sup>.

Beide Beispiele können jeweils auch für beide Benchmarks gelten – also vice versa.

Zurück zu meinem Arbeitsvorschlag Benchmarking bzw. Best Practice im Rahmen der kommunalen Koordinierung des Übergangs Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung: Wie optimieren wir die „Verwirklichungschancen“ der Jugendlichen, wie optimieren wir die Zielerreichung der Kommunen unter den Bedingungen der Corona Pandemie?

Es beginnt mit einer Arbeit an diesen Zielen. Dem folgt ein periodischer Zielerreichungsvergleich zwischen verschiedenen Kommunen:

- Die erste Stufe ist eine Einigung auf die möglichst konkrete Ausformulierung der Benchmarks - also das Erkennen von Variablen der Optimierung.
- Die zweite Stufe ist durch das Bemühen bestimmt, jeweils vor Ort in den Kommunen die Zielerreichung zu optimieren.
- In der dritten Stufe werden die konkreten Ergebnisse zwischen den beteiligten Kommunen verglichen. Die Zielerreichung jener Kommune, die von den beteiligten Kommunen als optimal verstanden wird, gilt dann als Best Practice und kann als Hilfe für die anderen Kommunen übernommen werden.

### 3 Fazit

Realistisch ist, dass es (fast) immer noch weitere Optimierungsziele vor dem Hintergrund weiterer Handlungs- bzw. Organisationsbenchmarks für die „doppelte Erreichbarkeit“ geben wird. Und wenn die engagierten Kommunen nicht die Freude an dieser gemeinsamen vergleichenden Optimierungsarbeit verloren haben, dann kann nach Maßgabe weiterer Benchmarks wieder mit der ersten Stufe neu begonnen werden. Besonders reizvoll an die-

sem Benchmarking/Best Practice Verfahren ist, dass sich die Kommunen dabei nicht in einem marktformigen gewinnorientierten Wettbewerb befinden, sondern solidarisch als gemeinsam Lernende für eine optimale Zukunft der kommunalen Koordinierung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt arbeiten können.

## Anmerkungen

- 1 Beispielhaft für diese kommunale Koordinierung ist die Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative. In ihr sind etwa 20 Kommunen in Deutschland im ständigen Austausch zur Optimierung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt (vgl. *Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative* 2012).
- 2 Ich habe dieses Beispiel der Sozialen Arbeit hier ausgewählt, weil es ja nicht wesensfremd für die kommunale Koordinierung ist.

## Literatur

*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2020): Bildung in Deutschland. – Bielefeld.

*dpa-infocom* (2020): Generation Corona - Lebensgefühl der Jugend in der Pandemie.

*Sen, A.* (2000): Ökonomie für den Menschen. Wege zur Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft, aus dem Englischen von Christiana Goldmann. – München.

*Schell-Kiehl, I./Buschle, C./Meyer, N.* (2020): Supranationale Effekte der Corona-Pandemie auf die Soziale Arbeit. *Forum Sozial*, 2.

*Arbeitsgemeinschaft Weinheimer Initiative* (2012): Lokale Bildungsverantwortung: Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. – Stuttgart.

*Bundesinstitut für Berufsbildung (bibb)* (2020): Pandemie lässt Ausbildungsmarkt nicht unberührt. Online verfügbar unter: <https://www.bibb.de/de/index.php>, Stand: 08.12.2020.

*Wieland, C.* (2020): Die Ausbildungsgarantie- ein Lösungsansatz? Online verfügbar unter: [Ausbildungsgarantie \(bertelsmann-stiftung.de\)](https://www.bertelsmann-stiftung.de), Stand: 15.12.2020.

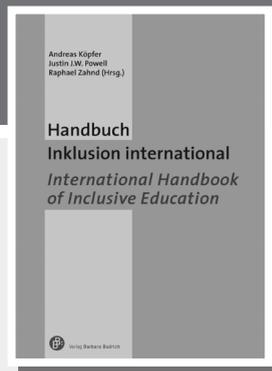


Rita Braches-Chyrek, Jo Moran-Ellis, Charlotte Röhner, Heinz Sünker (Hrsg.)

## Handbuch Kindheit, Technik und das Digitale

Führen die medialen und digitalen Transformationen, wie sie insbesondere in spätmodernen kapitalistischen Gesellschaften in den letzten Jahren in rasanter Geschwindigkeit stattgefunden haben, auch zu fundamentalen Veränderungen kindlichen Lebens und Erlebens? Und falls ja, in welcher Weise und mit welchen Konsequenzen? Das Handbuch gibt einen systematischen Überblick über zentrale Zusammenhänge und die interdisziplinär geführten Diskurse.

2021 • ca. 350 S. • kart. • ca. 69,90 € (D) • 71,90 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2490-1 • eISBN 978-3-8474-1634-0



Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell, Raphael Zahnd (Hrsg.)

## Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education

**Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung**

Das Handbuch Inklusion international verbindet theoretische Entwicklungslinien und vielfältige vergleichende Perspektiven der Inklusiven Bildung in ihrer globalen Verbreitung. Die Beiträge bieten einen umfassenden Zugang zu internationalen Diskursen, vergleichenden Forschungsergebnissen und ‚inspiring practices‘ aus diversen Weltregionen – Europa, Afrika, Asien und Nordamerika. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei der Relevanz komparativer Studien gewidmet.

2021 • 580 S. • Hc. • 89,90 € (D) • 92,50 € (A)  
ISBN 978-3-8474-2446-8 • eISBN 978-3-8474-1577-0

## Michael Cremers, Maria Klingel, Kevin Stützel (2020): Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten

Rezension von *Antje Rothe*

Die hier vorzustellende Untersuchung schließt an der Kritik einer „männerblinden Gleichstellungspolitik“ an (*Welskop-Deffaa* 2006, S. 5, zitiert nach *Cremers, Klingel* und *Stützel* 2020, S. 10), wie sie von der damaligen Leiterin der Gleichstellungsabteilung des BMFSFJ, die damalige Bundesfamilienministerin *von der Leyen* zitierend, geäußert wurde. Die Autor\*innen nehmen damit auf einen Diskurs Bezug, aus dem die BMBF-Forschungsinitiative „Mehr Männer in Kitas“ hervorging, in der sich die Studie verortet. Während eine Relationierung zum heutigen Stand der bildungspolitischen Diskussion für die Hinführung und Einbindung des Erkenntnisinteresses aufschlussreich wäre, verweist die Bezugnahme doch auf einen spezifischen Argumentationszusammenhang, der als Ausgangslage und Motivation der vorliegenden Studie relevant ist und den Gegenstand der hier vorzustellenden Monografie darstellt.

Die Gleichstellung der Geschlechter kann als „paradoxe Gleichzeitigkeit von Wandel und Persistenz“ (*Maihofer* 2007, S. 283) bezeichnet werden, die sich vor allem durch eine diskrepante Einstellungs- und Handlungsebene beschreiben lässt (vgl. auch *Götsch* 2015; *Woltersdorff* 2013). Während Geschlechterhierarchien und geschlechtsbezogene Diskriminierungen zunehmend kritisch hinterfragt werden, zeigt sich anhand der Bereiche der Erwerbstätigkeit, des Gehalts und der Nutzung von Elternzeit, dass es nach wie vor eine Ungleichheit gibt, von der vor allem Frauen betroffen sind (vgl. *BMBFSJ* 2020).

Mit Blick auf das hier relevante Gegenstandsfeld der Frühpädagogik lässt sich hingegen konstatieren, dass sich dieses, wie auch die Autor\*innen herausstellen, durch einen im Verhältnis zu anderen Berufsfeldern äußerst geringen Anteil von männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen auszeichnet (vgl. *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2019). Demnach ist dies ein Bereich, in dem männliche Fachkräfte eine unterrepräsentierte Berufsgruppe darstellen und demzufolge eine besondere empirische Aufmerksamkeit auf damit verbundene Bedeutungszusammenhänge zu richten ist.

Ziel der Studie von *Cremers, Stützel* und *Klingel* ist es entsprechend, zu eruieren, welche Relevanz die Kategorie Geschlecht im Arbeitsalltag von Teams frühpädagogi-

**Michael Cremers, Maria Klingel, Kevin Stützel (2020): Umgang mit Heterogenität. Geschlechtsbezogene Zusammenarbeit in Kindertagesstätten. – Opladen: Budrich Academic Press. 114 S., ISBN: 978-3-8474-2312-6.**

scher Fachkräfte für diese einnimmt und wie sie sich mit implizit oder explizit an sie herangetragenen geschlechterbezogenen Anforderungen auseinandersetzen. Grundlagentheoretisch folgt die empirische Studie der praxeologischen Wissenssoziologie (vgl. *Bohnsack* 2017) mit dem Ziel, die „Eigensinnigkeit der Praxis“ (*Cremers/Stützel/Klingel* 2020, S. 15) zu fokussieren. Im Zeitraum von März 2017 bis August 2018 wurden insgesamt 23 Gruppendiskussionen mit KiTa-Teams erhoben.<sup>1</sup>

In der Erforschung der Kategorie Geschlecht besteht die Herausforderung darin, dass eine binäre Geschlechterkonstruktion und eine Differenz zwischen diesen ‚beiden‘ Geschlechtern zum Teil durch von außen an das Feld herangetragene Annahmen reifiziert werden kann (vgl. *Kubandt* 2020). Die Autor\*innen begegnen dieser empirischen Herausforderung, indem sie die Kategorie Geschlecht zwar in der Auswahl der Kita-Teams als ein wesentliches Kriterium setzen, dem Forschungsprinzip des theoretischen Samplings (vgl. *Glaser/ Strauss* 1967) folgend aber eine hohe Varianz von Team-Konstellationen in Bezug auf die Kategorie Geschlecht erreichen und darüber die Vielfalt der kollektiven Perspektiven abzubilden imstande sind.

Der eigenen empirischen Untersuchung stellen die Autor\*innen, in Anlehnung an das Modell von *Bereswill* und *Ehlert* (vgl. 2010), die Vorstellung zentraler theoretischer Perspektiven auf die Kategorie Geschlecht voran, die den Autor\*innen zur Strukturierung des Forschungsstandes dienen. Die Verschränkung des Modells mit der empirischen Befundlage im Kontext der Frühpädagogik erscheint sehr fruchtbar, erfolgt jedoch etwas knapp. Im Vordergrund stehen vielmehr methodologischen Überlegungen, an die die Begründung des eigenen Forschungszugangs anschließen.

Gemäß dem rekonstruktiven Vorgehen der Dokumentarischen Methode arbeiten die Autor\*innen in der Feinanalyse ein für die Kita-Teams thematisch relevantes Orientierungsproblem „Umgang mit der Heterogenität sozialer Identitäten“ (*Cremers/Stützel/Klingel* 2020, S. 42) heraus und rekonstruieren diesbezüglich vier sinngenetische Typen, z. B. „Akzentuierung der persönlichen Identität“ (Typus I) (ebd.). Hinsichtlich der soziogenetischen Typenbildung identifizieren die Autor\*innen die Kategorien Alter und Geschlecht als relevant für die Bearbeitung des gemeinsamen Orientierungsproblems. Eine kollektive Konstruktion binärer Geschlechtszugehörigkeit und eine Reproduktion von Geschlechterstereotypen, so ein zentrales Ergebnis der Studie, treten dort in geringerem Ausmaß auf, wo Teams ein homogen jüngeres Alter aufweisen. Auch in einem geschlechterheterogen zusammengesetzten Team finden die Autor\*innen Konstruktionen von Geschlechterstereotypen, die z. B. in einer geschlechterbezogenen Arbeitsteilung zum Ausdruck kommen. Bei jüngeren Teams hingegen zeige sich ein reflexiver Umgang mit der Kategorie Geschlecht, was die Autor\*innen auf die Relevanz „ausbildungsbezogener Generationenlagerung“ (ebd., S. 91) zurückführen.

Die Studie widmet sich, aufgrund der Unterrepräsentanz männlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, einem wichtigen Thema der Frühpädagogik (vgl. *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2019). Der rekonstruktive Zugang ermöglicht, insbesondere durch die soziogenetische Typenbildung, einen Einblick in einen systematischen Zusammenhang der spezifischen Zusammensetzung von Kita-Teams und ihrer jeweiligen kollektiven Perspektive auf die Kategorie Geschlecht, die als kollektiver Bedeutungshorizont auch in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern der Einrichtung als relevant zu erachten ist.

## Anmerkung

- 1 Zusätzlich wird die Erhebung von Interviews an einer Stelle kurz erwähnt, bleibt jedoch in der weiteren Analyse und Ergebnisdarstellung unberücksichtigt.

## Literatur

- Autorengruppe Fachkräftebarometer* (2019): *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte* – München.
- Bereswill, M./Ehlert, G.* (2010): *Geschlecht*. In: *Bock, K./Mieth, I.* (Hrsg.): *Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. – Opladen. S. 143-151.
- Bohnsack, R.* (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. – Opladen.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2020): *Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer in Deutschland. Ein Dossier zur partnerschaftlichen Gleichstellungspolitik* – Berlin.
- Götsch, M.* (2015): *Paradoxien heteronormativer Sozialisation*. In: *Dausien, B./Thon, C./Walgenbach, K.* (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformation*. – Opladen, S. 129-144.
- Glaser, B./Strauss, A.* (1967): *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. – Chicago.
- Maihofer, A.* (2007): *Gender in Motion. Gesellschaftliche Transformationsprozesse – Umbrüche in den Geschlechterverhältnissen? Eine Problemskizze*. In: *Grisard, D./Häberlein, D./Kaiser, A./Saxer, S.* (Hrsg.): *Gender in Motion. Die Konstruktion von Geschlecht in Raum und Erzählung. Politik der Geschlechterverhältnisse*, Frankfurt a. M., S. 281-315.
- Kubandt, M.* (2020). *Die Vielfalt und Varianz geschlechtlicher Praktiken. Zum Mehrwert ethnographischer Forschungszugänge in der Kindertageseinrichtung*. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, S. 5-20.
- Welskop-Deffaa, E.* (2006): *Frauen und Männer – besser miteinander leben*. *DJI Bulletin 75 Gender*. Online verfügbar unter: [https://www.dji.de/fileadmin/user\\_upload/bulletin/d\\_bull\\_d/bull75\\_d/DJIB\\_75.pdf](https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull75_d/DJIB_75.pdf), Stand: 15.10.2020.
- Woltersdorff, V.* (2013): *Wandel, Persistenz, Paradoxie. Normalisierung und Prekarisierung von Sexualität und Geschlecht im Neoliberalismus*. *PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft*, 43, 173, S. 607-614.

## Melisa Erkurt (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben

### Rezension von *Veronika Bernard*

*Melisa Erkurts* Buch „Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“ analysiert auf rund 190 Seiten das österreichische Bildungswesen als Spiegel der österreichischen Gesellschaft. Die Autorin tut dies in erzählend-anekdotischer und zugleich diagnostischer Weise. Ihre Perspektive ist dabei die der (mehrfach) Betroffenen. In den 15 Kapiteln des Buches zeichnet sie ihren eigenen Weg durch das österreichische Bildungssystem nach, reflektiert ihren beruflichen Werdegang als Journalistin vor dem Hintergrund ihres Lehramtsstudiums für Deutsch (Germanistik) und ihres bosnischen Migrationshintergrundes, berichtet ihre Erfahrungen mit SchülerInnen und KollegInnen in der Arbeit als Lehrerin und Schulprojektleiterin an sogenannten „Brennpunktschulen“ in Wien und destilliert daraus abschließend zentrale Forderungen an ein visionäres Schul- und Gesellschaftssystem, das Chancengleichheit nicht nur behauptet sondern in Gesellschaft und Schule lebt.

In diesem Sinne präsentiert sich *Erkurts* Buch in seinem Ansatz vielschichtig und in den vermittelten Diagnosen komplex. Wird beispielsweise einerseits die Bedeutung von Sprache als Werkzeug der sozialen Teilhabe betont, so wird gleichzeitig auf die ernüchternde Relativität von Sprachbeherrschung und (Aus)-Bildung an der sozialen Teilhabe im Kontext von verfestigten sozialen Strukturen und Hierarchien verwiesen. Will man ein Generalthema benennen, so ist dies zweifelsfrei die Bewusstseinsbildung für die Existenz einer latenten sozio-ökonomischen Ungleichbehandlung als Merkmal der österreichischen Gesellschaft. Innerhalb des derart definierten kontextuellen Rahmens legt *Erkurt* den Finger auf zahlreiche Wunden des österreichischen Bildungssystems, die sie in einer zentralen Wunde der österreichischen Gesellschaft zusammenführt: Alltagsdiskriminierung und ihre gesellschaftlichen Folgen.

Primär abgehandelt am Thema Migration, zieht die Autorin dennoch diesen thematischen Kreis weiter und schließt alle sozio-ökonomisch Dis-Privilegierten in ihre Überlegungen und Ausführungen ein, jedoch nicht ohne auf die signifikante Überschneidung hinzuweisen: Migranten weisen in Österreich den größten Anteil an sozio-ökonomisch

**Melisa Erkurt (2020): Generation Haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. – Wien: Paul Szolnay. 192 S., ISBN 978-3-50520-7210-7**

Dis-Privilegierten auf. Das österreichische Bildungssystem trägt aus *Erkurts* Sicht in seiner strukturellen Spiegelung der Gesellschaft maßgeblich zur Verfestigung dieser Situation bei:

- durch seine mehrfache Abgehobenheit (u.a. in Hinblick auf die Einschätzung der materiellen und infrastrukturellen Ausstattung der Elternhäuser),
- durch seine Zuschreibungen,
- durch seine einseitig-autochthon ausgerichteten Lehrpläne,
- durch seine (insbesondere im urbanen Raum) zunehmend sozio-ökonomisch unausgewogenen Lernengruppen
- sowie durch seine wenig diversen Personalressourcen.

Es sind maßgeblich diese fünf Faktoren, die von der Autorin ins Treffen geführt werden, um zu veranschaulichen, dass für Lernengruppen mit nicht-autochthonen Biografien im österreichischen Bildungssystem kein genuin natürlicher Platz vorgesehen ist.

Die Beispiele, anhand derer *Erkurt* diese Diagnose illustriert, stammen aus ihrer Schulerfahrung als Unterrichtende und als Lernende: der ignorante bzw. assimilierende Umgang mit nicht-autochthonen Namen, die Symboldiskussion rund um das muslimische Kopftuch (bei Schülerinnen und Lehrerinnen), kulturelle Missverständnisse, die Abhängigkeit der individuellen Bildungschancen vom Zufall der LehrerInnenzuteilung, das Misstrauen gegenüber von Nicht-Autochthonen erbrachten Leistungen und/oder deren Relativierung, der mangelnde Einblick in die teilweise prekären häuslichen Lebens- und Lernumstände der Lernenden.

Es ist die Rolle der Emotion, auf die die Autorin in diesem Zusammenhang den Blick lenkt, in ihrer bestimmenden Rolle für die Definition jener individuellen Befindlichkeit, die Menschen dazu bringt, sich zu öffnen oder sich zu verschließen, Vertrauen zuzulassen oder Misstrauen und Vorsicht walten zu lassen, und die so in ihren Auswirkungen über Bildungserfolg oder Bildungsversagen entscheidet: Was durch unangenehme Erfahrungen und/oder Erlebnisse negativ besetzt ist, von dem hält man sich fern. Dies schließt Orte mit ein ebenso wie Menschen und Sprachen. Wer sich z.B. in der Schule nicht wohl fühlt, weil er von MitschülerInnen schikaniert wird, wird die Schule vermeiden. Das Gleiche gilt für das Erlernen von Sprachen, in denen einem all dies von anderen widerfährt.

Dies auszusprechen, zu veranschaulichen und zur Grundlage von Forderungen für einen grundlegenden Wandel im österreichischen Schulsystem zu machen, kann als das Alleinstellungsmerkmal des Buches gewertet werden. Dass *Erkurt* dafür plädiert, (mehr) MigrantInnen für den Lehrberuf anzuwerben, Fachteams aus SozialarbeiterInnen und PsychologInnen zur Entlastung der Lehrkräfte an Schulen einzusetzen, die Ganztagschule verpflichtend zu machen, Lernengruppen sozio-ökonomisch ausgewogen zu gestalten, den Deutschunterricht zielgruppengerechter zu konzipieren, Lesen und Literatur als separates Fach zu unterrichten und darin Migrationsliteratur essentiell zu berücksichtigen, eine MigrantInnenquote im professionellen Bereich einzuführen, um Vorbilder und Motivation für die SchülerInnen zu schaffen, ist vor diesem Hintergrund schlüssig.

Versucht man angesichts dessen eine Antwort auf die im Untertitel verklausuliert gestellte Frage „Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben“, so müsste diese lauten: Weil man sonst rund die Hälfte der in Österreich lebenden Menschen mittel- und langfristig zurücklässt. Dass diese in *Erkurts* Buch den LeserInnen vermittelte Erkenntnis, wenn auch untermauert durch die Einbindung von Stimmen der Wissenschaft, nicht als

Ergebnis wissenschaftlicher Studien auftritt, sondern als das Ergebnis der Alltagserfahrung einer Betroffenen, unterstreicht ihre Relevanz für den Fachbereich, Diese Relevanz liegt insbesondere darin, aus einer erfahrungsbasierten Perspektive die Diskussion der formulierten Forderungen für eine Neukonzeption des Unterrichts einzuleiten.

Angesichts der Absolutheit, mit der *Erkurt* ihre Forderungen vorbringt, möchte man allerdings bei zweien davon auf eine abseits von Ideologien geführte, auf ergebnisorientierte Treffsicherheit und Diversifizierung hin gerichtete Bewertung drängen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund von *Erkurts* eigenen Ausführungen zu ihren Erfahrungen als Lehrende: bei der Forderung nach sozio-ökonomisch ausgewogenen Lernendengruppen und bei einer verpflichtenden Ganztagsschule. Zu bedenken möchte man hier geben, dass – leider – nicht für alle Schule ein sicherer Ort ist (Stichwort: sozio-ökonomisch basiertes Alltags-Mobbing, das *Erkurt* selber schildert) und dass unsere Gesellschaft zu divers ist, als dass man hier mit „Verpflichtungen“ arbeiten könnte: So sehr ein verpflichtender ganztägiger Schulbesuch Lernende aus prekären Lebensverhältnissen entlasten (und fördern) mag, so sehr kann er andere belasten. Anzudenken wäre da z.B. eher eine jahrgangsgekoppelte Wahlmöglichkeit für Lernende, die darin bestünde, sich an einer Schule in jeweils parallel geführte ganztägige oder traditionell geführte Klassen einzuschreiben.

In jedem Fall aber ist im Interesse von *Erkurts* zutiefst ernsthaftem, zukunftsorientiertem Anliegen und des dahinter stehenden, auf das Wohl der Gesellschaft gerichteten Engagements die über die genuin Betroffenen hinausreichende Motivation der Gesellschaft essentiell – also genau das, was die Autorin im Untertitel ihres Buches sagt: ALLEN eine Stimme zu geben, niemanden auszuschließen, niemanden zu diskriminieren, niemanden aufgrund unterschiedlicher sozio-ökonomischer Zugehörigkeiten zu bewerten. Ob allerdings hier die Bezeichnung sozial Privilegierter mit dem aus dem journalistischen Lifestyle-Jargon stammenden implizit abwertenden Begriff „Bobo-Eltern“ hilfreich ist, mag man anzweifeln, und man möchte der Autorin zu einer wertfreieren Sprache in der Vermittlung ihres Anliegens raten – und dies aus dem Blickwinkel einer selbst dem weiteren Bereich der MigrantInnen Zuzurechnenden, die das Anliegen der Autorin teilt.

### Nicole Biedinger (2020) (Hrsg.): Was Eltern und Fachkräfte bewegt. Ein Überblick über die vorschulische Bildung in Deutschland

Rezension von *Vanessa Henke*

Besonders seit den 2000er Jahren befindet sich die vorschulische Bildungslandschaft in einem stetigen Wandel. So stieg in Deutschland in den letzten Jahren sowohl die Betreuungsquote von Kindern in Kindertageseinrichtungen als auch der Bedarf von Eltern, ihre Kinder in vorschulischen Bildungsinstitutionen betreuen zu lassen, weiter an (*BMFSFJ* 2020). Unterstützt werden diese Entwicklungen von wissenschaftlichen Erkenntnissen, welche die Bedeutsamkeit des Besuches einer vorschulischen Bildungseinrichtung für die weitere Bildungsbiographie von Kindern herausstellen (z.B. *Anders/Roßbach* 2020). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, wie aktuell das zentrale Thema des Buches von *Nicole Biedinger* ist. Der Sammelband mit dem Titel „Was Eltern und Fachkräfte bewegt. Ein Überblick über die vorschulische Bildung in Deutschland“ bietet eine Zusammenschau unterschiedlicher Felder der vorschulischen Bildung in Deutschland. Dabei stehen die Perspektiven der pädagogischen Fachkräfte in den Bildungsinstitutionen und die Perspektiven der Eltern im Fokus. Der Sammelband umfasst insgesamt 258 Seiten mit 17 unterschiedlichen Beiträgen. Das übergreifende Ziel ist es nach *Biedinger*, pädagogische Fachkräfte und Eltern über konstitutive und spezielle Themen im vorschulischen Bereich aufzuklären und deren Herausforderungen zu sensibilisieren. Beide Akteursgruppen sollen durch dieses Buch neue Erkenntnisse gewinnen, um so ein besseres Verständnis für die vorschulische Arbeit in den Institutionen zu erhalten.

Das Besondere dieses Werkes ist dessen Entstehung. Die Beiträge in diesem Sammelband wurden von Bachelorstudierenden des 6. Fachsemesters im Fachbereich Soziale Arbeit und Sozialwissenschaften an der Katholischen Hochschule Mainz verfasst. Die gemeinsame Entwicklung und Ausdifferenzierung der Beiträge erstreckte sich über ca. ein Jahr durch den Besuch eines zweisemestrigen Seminars, das die Studierenden gegen Ende ihres Studiums absolvierten. Durch den Einbezug der Studierenden als zentrale Akteure bei der Entstehung des Sammelbandes berücksichtigt *Biedinger* die Perspektive der (zukünftigen) pädagogischen Fachkräfte und deren Interessen.

**Nicole Biedinger (2020) (Hrsg.): Was Eltern und Fachkräfte bewegt. Ein Überblick über die vorschulische Bildung in Deutschland. – Opladen: Verlag Barbara Budrich, 264 S., ISBN: 978-3-8474-2336-2.**

Der Band lässt sich nach der Herausgeberin selbst in drei größere Themenbereiche gliedern. Im ersten Teil wird zunächst die Situation in Deutschland vor dem Hintergrund historischer, gesetzlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen dargestellt. Dabei werden bedeutsame Themen der Kindheitsforschung und Elementarpädagogik, wie Mehrsprachigkeit, Medienkonsum von Kindern etc. angesprochen. In einzelnen Beiträgen werden ergänzend Besonderheiten, wie bilingual arbeitende Kindergärten, der Fachkräftemangel und der Einfluss der Elternrolle diskutiert. Für Eltern gibt dieser erste Teil einen übergreifenden und sinnvoll gewählten Überblick über die vorschulischen Betreuungsmöglichkeiten in Deutschland.

Der zweite Teil des Sammelbandes umreißt die pädagogische Arbeit in vorschulischen Bildungseinrichtungen und ergänzt sie durch zentrale entwicklungspsychologische Erkenntnisse. Für Eltern und pädagogische Fachkräfte geben diese Beiträge eine Übersicht über grundlegende Aspekte der konzeptionellen Arbeit mit Kindern in Kindertageseinrichtungen. Besonders im Beitrag zur Bindungstheorie nach *Bowlby* wird die Perspektive der Eltern berücksichtigt und die sensible Frage geklärt, welche Bedeutung die Fremdbetreuung der Kinder für die Bindung zu den Eltern hat. Der zweite Abschnitt endet mit einem Beitrag zur Elternarbeit und den damit verbundenen Herausforderungen für das pädagogische Personal in den Kindertageseinrichtungen. Auch hier generieren die Autoren wieder mögliche Fragen der Eltern und versuchen diese vor dem Hintergrund der Forschung für Eltern verständlich zu beantworten.

Im dritten Teil widmet sich der Band Spezialthemen mit denen pädagogische Fachkräfte im Alltag aktuell konfrontiert sind. Gerade dieser Abschnitt ist für Pädagog\*innen interessant, die sich in wichtige Spezialgebiete, wie der tiergestützten Therapie mit Hunden, der Hochbegabung oder dem Umgang mit Kindern von psychisch kranken Eltern, einarbeiten möchten. Durch die Bearbeitung dieser Themen wird zudem deutlich, wie anspruchsvoll, aber auch unterschiedlich die Arbeit in Kindertageseinrichtungen gegenwärtig ist. Dies wird besonders durch die Beschreibung von konkreten Praxisbeispielen in den einzelnen Beiträgen deutlich.

Die einzelnen Aufsätze im Band stehen durch Verweise teilweise in Verbindung zueinander. Dies hilft der Leserschaft, sich in Bezug auf einzelne Themen im Band zurecht zu finden. Am Ende eines jeden Beitrags wird von den Autoren zumeist ein Fazit gezogen und/oder weiterführende Perspektiven aufgezeigt. Auch dies ist für (angehende) pädagogische Fachkräfte und Eltern hilfreich, um sich beispielsweise zu einzelnen Themen zu positionieren.

Insgesamt gelingt es *Biedinger* und Autoren, zentrale Felder der vorschulischen Bildung in Deutschland herauszustellen und für pädagogische Fachkräfte und Eltern verständlich darzustellen. Gerade für Eltern bietet der Band die große Chance, sich zielgerichtet und gestützt durch wissenschaftliche Erkenntnisse mit wichtigen Themen der Kinderbetreuung auseinanderzusetzen. Die sprachliche Umsetzung der einzelnen Beiträge ist für interessierte Eltern und pädagogische Fachkräfte sinnvoll und verständlich gewählt. Vor dem Hintergrund der anfangs skizzierten Entwicklungen im vorschulischen Bildungssektor, die v.a. in den letzten fünf bis zehn Jahren an Bedeutung und Brisanz gewonnen haben, hätten deutlich aktuellere theoretische Grundlagen des Diskurses und Erkenntnisse der Forschung hinzugezogen werden können. Dennoch bietet dieser Herausgeberband sowohl professionell tätigen Akteuren im vorschulischen Bereich als auch „interessierten Laien“ einen sinnvoll angeordneten und fundierten Überblick über die vorschulische Bildungslandschaft in Deutschland.

## Literatur

- Anders, Y./Roßbach, H.-G.* (2020): Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher, institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse. *Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M.* (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. – Opladen, S. 341-353.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend* (2020): Kindertagesbetreuung Kompakt Ausbaustand und Bedarf 2019. Ausgabe 05a. Kinder bis zum Schuleintritt. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/156672/aba616b5c3fc1cb9bd52e41acc73d246/kindertagesbetreuung-kompakt-ausbaustand-und-bedarf-2019-ausgabe05a-data.pdf>, Stand: 15.11.2020.

### Katharina Mittlböck (2020): Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

#### Rezension von Verena Odrig

Im Zuge der Digitalisierung, die sich auch in den privaten Haushalten etabliert hat, entwickeln sich gleichzeitig weitreichende und kontroverse Behauptungen im Kontext digitaler Medien. Der öffentliche Diskurs um Gaming wird dabei bestimmt durch Begrifflichkeiten wie „Computerspielsucht“ oder „Killerspiele“ und insbesondere deren negative Konnotationen. Dem gilt es vor allem, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive produktiv zu begegnen. Das Dissertationsprojekt von *Katharina Mittlböck* rückt dafür die psychodynamischen Aspekte von Media Literacy im Kontext von Gaming in den Fokus. Da die Computerspiel-szene jedoch genrespezifisch enorm divers ist, wäre es nicht sinnvoll digitale Spiele im Allgemeinen im Hinblick auf deren Effekte zu pauschalisieren. *Mittlböck* widmet sich daher ausschließlich dem Digitalen Rollenspiel als Computerspiel-Genre, welches eine Vielzahl an kommerziellen *Off-the-shelf Games* wie beispielsweise *Grand Theft Auto IV* und *World of Warcraft* bietet. Mit Hilfe ausgewählter psychoanalytischer Theorieaspekte nahm sich *Mittlböck* zum Ziel, ein Set von Thesen zu postulieren, wie der Akt des Digitalen Rollenspiels im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung Spielender verstanden werden könne, um eine Basis für eine empirische Auseinandersetzung mit der Thematik zu schaffen.

In einem einleitenden Kapitel beschreibt *Mittlböck* den aktuellen Forschungsstand im Bereich Game Studies und jenen der Psychoanalyse und verdeutlicht dabei die bisher fehlende Verknüpfung der wissenschaftlichen Felder. Obwohl es bereits vielfältige Erkenntnisse im Bereich der Rollenübertragung sowie dem spielerischen Zugang in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung gibt, erfolgte bisher noch keine explizite Auseinandersetzung mit den Grundannahmen der Psychoanalyse bezüglich der menschlichen Psyche und wie – basierend auf diesen – Persönlichkeitsentwicklung während des Akts des Digitalen Rollenspiels stattfinden könne. Anhand dessen leitet *Mittlböck* ihre übergeordnete Fragestellung, welche Bedeutung das Phänomen des Spielens von Digitalen Rollenspielen (DRPGs) aus psychoanalytischer Sicht für die Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben werden könne, ab. Der Kern des Buches besteht aus sechs bereits separat publizierten Ar-

**Katharina Mittlböck (2020): Persönlichkeitsentwicklung und Digitales Rollenspiel. Gaming aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive. – Gießen: Psychosozial-Verlag. 155 S., ISBN: 978-3-8379-2964-5**

tikeln der Autorin, welche den Erkenntnisprozess in Bezug auf die übergeordnete Fragestellung abbilden. Dies hat eine Segmentierung des Inhaltes zur Folge, welcher stellenweise Redundanzen aufweist. Eine inhaltliche Kopplung der Artikel, welche zwischen 2009 und 2015 publiziert wurden, erfolgt durch verbindende Texte und Überleitungen.

Ausgehend von der Annahme, dass der Akt des Digitalen Rollenspiels Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung von Spielenden habe und dass Erkenntnisse der Psychoanalyse, die die Übernahme von Rollen in Interaktionen betreffen, auch für die Vorgänge während des Aktes des Digitalen Rollenspiels fruchtbar gemacht werden können, nähert sich *Mittlböck* der Deutung des *Game Space* aus psychoanalytischer Sicht. Dabei untersucht sie psychoanalytische Prozesse und Aspekte wie die der primären und sekundären Symbolbildung und dem Intermediären Raum.

Der Begriff des Intermediären Raums ist dabei zurückzuführen auf *D. W. Winnicott* und wird verstanden als co-konstruierter, *virtueller* und geschützter Lern- und Entwicklungsraum (S. 45). Vor dem Hintergrund, dass DRPGs keine z. T. notwendige (psychoanalytische) Psychotherapie ersetzen können, zeige der Akt des Spielens DRPGs dennoch mehrere Parallelen bezüglich geforderter, aber auch *geförderter* psychodynamischer Prozesse der Psychoanalyse. Darunter zählt sie die Co-Konstruktion Intermediärer Räume für kollaboratives Spiel, die sekundäre Symbolbildung, verfügbare chaosordnende Kräfte und die Hin-und-her-Bewegung zwischen Immersion, also dem tiefen Eintauchen, und Reflexion (S. 55). *Mittlböck* zieht anschließend für die Untersuchung der Dienlichkeit von DRPGs für die Persönlichkeitsentwicklung im Hinblick auf die besonderen Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz zusätzlich zur Befragung von Literatur auch Methoden zu Rezeptionsprozessen digitaler Spiele hinzu, um ein *Up-Levelling* in den Artikeln zu erreichen (S. 56). An einem Beispiel zeigt die Autorin, dass der diskursive Akt zur Erschaffung des Intermediären Raumes im Zuge des Spielens DRPGs mit der Interaktion eines Avatars und somit eine Art Kollaboration erfolgen könne. Der Avatar diene dabei als Übergangsobjekt, ähnlich den Therapeut\*innen in der psychoanalytischen Psychotherapie. Der Game Space bietet außerdem viele Symbole, „deren Bedeutsamkeit individuell modifiziert werden [können]“ (S. 97), also der sekundären Symbolbildung dienlich gemacht werden könnten. Die Autorin stellt zudem fest, dass man den Game Space als psychosoziales Moratorium deuten könne, also als einen geschützter Lern- und Entwicklungsraum. Der medial präsenten Annahme, dass digitale Spiele gefährlich seien, begegnet *Mittlböck* mit verschiedenen Charakteristika des Aktes des digitalen Rollenspiels, welche aus psychoanalytischer Sicht festlegen sollen, welche Voraussetzungen der Spielenden vonnöten sind, um aus dem Akt des Spielens von DRPGs Potenzial statt Schaden für die Persönlichkeitsentwicklung ziehen zu können (S. 137).

Die Segmentierung des Inhaltes in bereits separat publizierte Artikel lässt die Lesenden zwar am Erkenntnisprozess der Autorin teilhaben, hat aber eine Herabsetzung der Lesbarkeit zur Folge. Eine kontinuierliche Ausarbeitung auf Basis der Erkenntnisse der Artikel wäre dahingehend sinnvoll gewesen und konnte nicht durch die Überleitungstexte ersetzt werden. *Mittlböck* bietet den Lesenden dennoch in dieser konzeptionell angelegten Ausarbeitung einen Einblick in das hochkomplexe Feld der psychoanalytischen Prozesse im Hinblick auf den Akt des digitalen Rollenspiels, welche in den verschiedenen Artikeln unterschiedlich vertieft werden. Sie leistet damit die Basisarbeit für eine zielgerichtete empirische Forschung im Bereich des Aktes des digitalen Rollenspiels aus psychoanalytischer Sicht, welche eine Modifikation der postulierten Thesen zur Folge haben könnte.

Lea Puchert, Anja Schwertfeger (Hrsg.) (2020): *Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme*

Rezension von *Michael Steiner*

Der von *Lea Puchert* sowie *Anja Schwertfeger* herausgegebene Sammelband gibt einen weit gefächerten Einblick in die aktuelle Jugendforschung, ihren theoriebasierten Konzepten, Forschungssträngen sowie theoretischen Befunden. Schon auf den einleitenden Seiten des Sammelbands wird der Grundgedanke der Herausgeber\*innen ersichtlich: Jugendforschung sollte nicht mehr als eine von der Schul- und Bildungsforschung beeinflusste „stromlinienförmige Gebrauchsforschung“ (S. 9) verstanden werden, sondern als ein interdisziplinär vernetztes Forschungsfeld, das zentrale gesellschaftliche Thematiken aufgreift und die Auswirkungen des sozialen Wandels auf Jugendliche in den Blick nimmt.

Insgesamt gliedert sich das Werk in vier thematische Teilbereiche. Im ersten Teil („Geschichte der Jugend und Jugendtheorie“) werden anhand von zwei Beiträgen Jugend und Jugendtheorien aus einer historischen Perspektive beleuchtet. Auf diese Weise gibt der Sammelband einen Überblick über die Geschichte der Jugend(forschung) seit dem Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart und legt dar, inwiefern sich die Konzeption von Jugend, jugendlichen Gemeinschaftsformen sowie Jugendkulturen entwickelt haben. Festzuhalten bleibt, dass weltumspannende Angleichungsprozesse in der Lebensphase der Jugendlichen bestehen, die vor allem durch die Massenkommunikation sowie gesellschaftliche Mediatisierung ermöglicht werden. Gleichzeitig wird im Rahmen des ersten Teils der Frage nachgegangen, inwiefern Moratorium und Jugend heutzutage im Zusammenhang mit Jugend stehen. Deutlich wird, dass es durchaus eines jugendspezifischen Moratoriums, das permanent stetigen Wandlungen und Veränderungen unterliegt, bedarf. Vor allem wird betont, dass sich die Lebensphase *Jugend* durch eine „Subjektaufwertung“ (S. 35) – sprich Selbstfindung –, die sowohl von einem ökonomischen als auch gesellschaftlichen Spannungsfeld beeinflusst wird, auszeichnet.

Der darauffolgende Teil („Perspektiven der Jugendforschung“) setzt sich aus vier Beiträgen zusammen, die historische, bildungswissenschaftliche sowie differenzbezogene, forschungsmethodische Perspektiven der Jugendforschung beschreiben. In diesem Kontext wird die Geschichte der erziehungswissenschaftlichen Jugendforschung der letzten

**Lea Puchert, Anja Schwertfeger (Hrsg.) (2020): *Jugend im Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung – Perspektiven, Lebenswelten und soziale Probleme.* – Leverkusen: Verlag Barbara Budrich. S. 253., ISBN: 978-3-8474-2458-1**

300 Jahre erneut skizziert und auf Herausforderungen der gegenwärtigen sowie zukünftigen Jugendforschung gedeutet. Dabei wird allem eine „Gesellschaft der Singularitäten“ (S. 47) thematisiert, die Bildungsungleichheiten und Klassenunterschiede immens verfestigt. Auch werden jugendliche Identität, die sich in der Jugendphase herausbildenden „Lebensbewätigungskompetenzen“ und „Weltorientierungen“ (S. 59) sowie die Selbstbildung der Jugendlichen thematisiert. Ebenso wird diskutiert, inwiefern Jugend und Adoleszenz im wissenschaftlichen Diskurs konzeptualisiert werden. Dabei wird ersichtlich, dass alteingesessene Begriffe wie Adoleszenz, Peers oder Gleichaltrige nicht immer bedeutungsgleich aufzufassen sind. Der zweite Teil des Sammelbands verdeutlicht des Weiteren, dass bereits durch die Wahl einer gewissen Fragestellung relevante Forschungsaspekte ausgeblendet werden können. Gleichzeitig wird die Entwicklung von Differenzverhältnissen in der Jugendforschung aufgegriffen. Unter anderem wird verdeutlicht, dass die Jugendforschung alleinig mit der Bezeichnung von Jugendgruppen – sei es als Muslim\*in, Ostdeutsche\*r oder Migrant\*in – Differenzverhältnisse sowie Ungleichheit innerhalb der Jugendforschung reproduziert.

Im dritten Teil („Lebenswelten und Alltagskulturen Jugendlicher“) werden im Rahmen von acht Beiträgen empirische Befunde, die sich aus der Forschung der Autor\*innen ableiten, präsentiert. Beispielsweise wird die jugendliche Lebenslage umrissen und eine dekonstruktivistische Perspektive auf Jugend dargestellt. Ferner widmet sich dieser Teil dem Thema Jugend und Schule und beschreibt unterschiedliche Schulwelten und deren Auswirkungen auf Jugendliche. Parallel dazu wird das deutsche Ausbildungs- und Beschäftigungssystem in den Blick genommen und gesellschaftliche Herausforderungen am Übergang von der Schule in das Berufsleben aufgezeigt. Außerdem thematisiert der dritte Teil außerschulische Jugendarbeit und die Bedeutung von freiwilligem sowie ehrenamtlichem Engagement für Heranwachsende. Auch wird anhand von Fallbeispielen die Wichtigkeit von Peers sowie die Bedeutung von digitalen Medien erläutert. Des Weiteren wird mit Migration und Flucht ein ebenfalls aktuelles Thema der Jugendforschung diskutiert und eurozentrische Perspektiven infrage gestellt. Ebenfalls nimmt dieser Teil die von jugendlichen Menschen initiierte Klimaprotestbewegung „Friday for Future“ in den Fokus und geht der gesellschaftlicher Verantwortung, wie sie von Jugendlichen wahrgenommen wird, auf den Grund.

Der abschließende Teil des Sammelbandes setzt sich aus fünf Beiträgen, die sich dem Thema „Jugend und soziale Probleme“ widmen, zusammen. Beispielsweise wird erneut näher auf Bildungsungleichheit eingegangen und für eine Jugendforschung plädiert, die Schule als „bedeutsamen Kontext für Prozesse der Platzierung im sozialen Raum einbezieht“ (S. 198). Mit einem biographischen Fallbeispiel wird dargelegt, inwiefern es Jugendlichen gelingt, Millieugrenzen sowie soziale Ungleichheit zu überwinden. Im vierten Teil wird auch der gegenwärtige Diskurs um Jugend und Elternschaft präsentiert. Hier kristallisiert sich heraus, dass bildungsbenachteiligte Jugendliche teilweise schon früh von einer – oft ungeplanten – Elternschaft betroffen sind. Zusätzlich schneidet der abschließende Teil auch Problematiken der staatlichen Inobhutnahme von unbegleiteten, minderjährigen Geflüchteten an.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass *Lea Pucherts* und *Anja Schwerfegers* Sammelband an Aktualität kaum zu überbieten ist. Während eine beachtliche Anzahl von gegenwärtigen Forschungstrends sowie -strängen anschaulich präsentiert und diskutiert werden, gewährt der Sammelband einen aufschlussreichen und aus meiner Sicht sehr in-

spirierenden Einblick in die gewählten Forschungsfelder der aktuellen Jugendforschung. Der Sammelband ist nicht als Einführungslektüre zu verstehen und deshalb vor allem jenen Interessent\*innen zu empfehlen, die schon über Kenntnisse der aktuellen erziehungswissenschaftliche Forschung verfügen. Angesichts der Tatsache, dass sich der Sammelband aus insgesamt 20 Beiträgen zusammensetzt, wären kurze Resümees nach den jeweiligen Teilen wünschenswert gewesen, um einen ganzheitlichen Überblick über den Band zu bewahren.

Die Herausgeber/-innen und die Redaktion des Diskurs Kindheits- und Jugendforschung danken allen Gutachter/-innen, die an den im Jahr 2020 veröffentlichten (aber auch abgelehnten oder zurückgezogenen) Beiträgen beteiligt waren, für ihr großes Engagement!

Prof. Dr. Peter Alheit (Göttingen); Prof. Dr. Yvonne Anders (Bamberg); Dr. Julia Barentzien (Hamburg); Prof. Dr. Pascal Bastian (Landau); Prof. Dr. Hans Bertram (Berlin); Dr. Enis Bicer (Berlin); Prof. Dr. Gudrun Biffl (Krems); Prof. Dr. Rita Braches-Chyrek (Bamberg); Prof. Dr. Jürgen Budde (Flensburg); Prof. Dr. Wolf-Dietrich Bukow (Köln); Dr. Benjamin Bunk (Gießen); Prof. Dr. Markus Dederich (Köln); Prof. Dr. Tobias Dörfler (Heidelberg); Prof. Dr. Eva Dreher (Wien); Prof. Dr. Andrea Eckhardt (Görlitz); Prof. Dr. Franziska Egert (München); Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland (Hamburg); Prof. Dr. Karim Fereidooni (Bochum); Dr. Eva Frick (Feldkirch); Prof. Dr. Klaus Fröhlich-Gildhoff (Freiburg); Prof. Dr. Sara Fürstenau (Hamburg); Prof. Dr. Sonja Ganguin (Leipzig); Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda (Nürnberg); Christiana Glettler, PhD (Graz); Dr. Sabrina Göbel (Trier); Prof. Dr. Rolf Göppel (Heidelberg); Dr. Ulrike Graff (Bielefeld); Prof. Dr. Marga Günther (Darmstadt); Prof. Dr. Julia Hahmann (Vechta); Prof. Dr. Werner Helsper (Halle); Prof. Dr. Thomas Hoffmann (Innsbruck); Prof. Dr. Andrea Holzinger (Graz); Prof. Dr. Sebastian-Michael Honig (Luxemburg); Prof. Dr. Christina Huf (Münster); Prof. Dr. Merle Hummrich (Frankfurt a.M.); Prof. Dr. Stefan Jarau (Feldkirch); Dr. Magdalena Joos (Trier); Prof. Dr. Bernhard Kalicki (München); Dr. Karin Kämpfe (Mainz); Prof. Dr. Andrea Kleeberg-Niepage (Flensburg); Dr. Claudia Klostermann (Windisch); Prof. Dr. Katharina Kluczniok (Berlin); Prof. Dr. Helen Knauf (Fulda); Dr. Susanne Kobel (Ulm); Prof. Dr. Annette Korntheuer (Eichstätt-Ingolstadt); Prof. Dr. Lena von Kotzebue (Salzburg); Prof. Dr. Jürgen Kretschmer (Hamburg); Prof. Dr. Stephan Kröner (Nürnberg); Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger (Halle); Prof. Dr. Antonia Kupfer (Dresden); Prof. Dr. Barbara Lochner (Fulda); Prof. Dr. Claudia Machold (Wuppertal); Prof. Dr. Michael Klundt (Magdeburg); Prof. Dr. Johanna Mierendorff (Halle); Prof. Dr. Lothar Mikos (Potsdam); Prof. Phillip Mizzen, PhD (Birmingham); Prof. Dr. Frank Mücher (Bochum); Prof. Dr. Juliane Noack Naples (Cottbus); Prof. Dr. Magdalena Nowicka (Berlin); Prof. Dr. Nina A.-L. Oelkers (Vechta); Prof. Dr. Rolf Oerter (München); Dr. Anja Peltzer (Trier); Prof. Dr. Maximilian Pfof (Bamberg); Prof. Dr. Raphaela Porsch (Magdeburg); Prof. Dr. Claudia Quaiser-Pohl (Koblenz); Prof. Dr. Gudrun Quenzel (Feldkirch); Prof. Gwyther Rees (York); PD Dr. Matthias Reitzle (Jena); Prof. Dr. Regina Remsperger-Kehm (Koblenz); Prof. Dr. Barbara Rendtorff (Frankfurt a.M.); Prof. Dr. Michaela Reißmann (Erfurt); Prof. Dr. Charlotte Röhrner (Frankfurt a.M.); Dr. Tim Rohrmann (Innsbruck); Prof. Dr. Cornelia Rosebrock (Frankfurt a.M.); Dr. Andreas Sander (Münster); Prof. Dr. Regine Schelle (München); Prof. Dr. Wolfgang Schröer (Hildesheim); Prof. Dr. Andreas Schumann (Feldkirch); Dr. Nicola Hans Schwarzer (Ludwigsburg); Prof. Dr. Tatiana Shchyttsova (Vilnius); Prof. Dr. Friederike Siller (Köln); Prof. Dr. Thomas Spiegler (Möckern-Friedensau); Prof. Dr. Hermann Staats (Potsdam); Prof. Dr. Ludwig Stecher (Gießen); Prof. Dr. Sybille Stöbe-Blossey (Duisburg); Prof. Dr. Dagmar Strohmeier (Linz); Prof. Judit Strömpl (Tartu); Prof. Dr. Vicki Täubig (Rostock); Prof. Dr. Svenja Taubner (Heidelberg); Dr. Nurdin Thielemann (Halle); Prof. Dr. Sven Thiersch (Bochum); Prof. Dr. Dieter Timmermann (Bielefeld); Prof. Dr. Franziska Vogt (St. Gallen); Prof. Dr. Natalia Wächter (Graz); Prof. Dr. Catherine Walter-Laager (Graz); Prof. Dr. Dörte Weltzien (Freiburg); Dr. Claudia Wirts (München); Dr. Benjamin Zander (Göttingen); Prof. Dr. Holger Ziegler (Bielefeld)

---

## Autorinnen und Autoren

---

*PD Dr. Veronika Bernard*, Privatdozentin an der Universität Innsbruck, Institut für Germanistik (zugeordnet). *Forschungsschwerpunkte*: Literatur und Film von Autoren mit migrantischem Kontext, Stereotypisierungen Ost-West, Orientalismus, Stadt in der Literatur, interkulturelle Fragestellungen aller Art. *Anschrift*: Universität Innsbruck, Institut für Germanistik, Innrain 52, 6020 Innsbruck, Österreich  
*E-Mail*: veronika.bernard@gmx.at

*Dr. phil. Stefanie Bischoff-Pabst*, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogik der frühen und mittleren Kindheit, Kindheitsforschung, Heterogenität und Ungleichheit, Professionstheorie und -forschung.  
*Anschrift*: Johannes-Gutenberg-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, Jakob-Welder-Weg 20, 55128 Mainz  
*E-Mail*: bischoff-pabst@uni-mainz.de

*Prof. Dr. habil. Harry Friebel*, Universität Hamburg, Fachbereich Sozialökonomie und Fachhochschule „Rauhes Haus“. *Forschungsschwerpunkte*: Bildung und Biografie. Gender-, Männer- und Jungenforschung. *Anschrift*: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 9, 20146 Hamburg  
*E-Mail*: harry.friebel@uni-hamburg.de

*Prof. Dr. Cathleen Grunert*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Wissenschaftsforschung, qualitative und quantitative Forschungsmethoden.  
*Anschrift*: Franckesche Stiftungen, Haus 3, Raum 14, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)  
*E-Mail*: cathleen.grunert@paedagogik.uni-halle.de

*Dr. Vanessa Henke*, Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft sowie Grundschullehrerin mit Klassenleitungsfunktion in Herdecke (Ennepe-Ruhr-Kreis). *Forschungsschwerpunkte*: Früh- und Grundschulpädagogik, Professionalisierung von Erzieher\*innen und Lehrkräften zu den Themen Grundschulübergang, Literacy und Inklusion.  
*Anschrift*: Technische Universität Dortmund, Fakultät Erziehungswissenschaft, Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund  
*E-Mail*: vanessa.henke@tu-dortmund.de

*Prof. Dr. Nina Hogrebe*, University of Applied Sciences Hamburg, Department of Social Work. *Main areas of research*: Educational inequalities, early childhood education and care, educational systems and governance.  
*Address*: University of Applied Sciences Hamburg, Faculty of Business and Social Sciences, Department of Social Work, Alexanderstraße 1, 20099 Hamburg  
*E-Mail*: nina.hogrebe@haw-hamburg.de

*Prof. Dr. Melanie Kuhn*, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: qualitative, insbesondere ethnographische Kindheits-, Migrations-, Ungleichheits- und Professionsforschung.  
*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg  
*E-Mail*: m.kuhn@ph-heidelberg.de

*Dr. Sandra Landhäußer*, Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft. *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfeforschung, Sozialraum-, Familienbildungs-, Partizipationsforschung.  
*Anschrift*: Eberhard-Karls-Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 26, 72070 Tübingen  
*E-Mail*: sandra.landhaeusser@uni-tuebingen.de

*Dr. Jasmin Lüdemann*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheits- und Jugendforschung, Biographieforschung, Qualitative Längsschnittforschung.

*Anschrift*: Franckesche Stiftungen, Haus 31, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

*E-Mail*: [jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de](mailto:jasmin.luedemann@zsb.uni-halle.de)

*Dr. Katja Ludwig*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung (insbes. regionale Disparitäten), Wissenschaftsforschung, Qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

*Anschrift*: Franckesche Stiftungen, Haus 3, Raum 11, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

*E-Mail*: [katja.ludwig@paedagogik.uni-halle.de](mailto:katja.ludwig@paedagogik.uni-halle.de)

*Britta Menzel, M.A.*, Deutsches Jugendinstitut e.V., Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC). *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, frühe Kindheit, Zugang und Teilhabe in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung aus ungleichheitsbezogener Perspektive.

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München

*E-Mail*: [menzel@dji.de](mailto:menzel@dji.de)

*Prof. Dr. Johanna Mierendorff*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitsforschung, Kindheit und Wohlfahrtsstaat, Entwicklung des Elementarbereichs, soziale Ungleichheit im Elementarbereich.

*Anschrift*: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik, 06099 Halle (Saale)

*E-Mail*: [johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de](mailto:johanna.mierendorff@paedagogik.uni-halle.de)

*Gesine Nebe, Dipl.-Päd., M.A.*, Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt Segregation und Trägerschaft: Organisationsstrukturen und Handlungspraktiken am Arbeitsbereich Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik der Frühen Kindheit, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte*: Segregation in der Kindertagesbetreuung, Beobachtung/Dokumentation im Elementarbereich, Transitionsforschung, Thanatagogik.

*Anschrift*: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Philosophische Fakultät III, Institut für Pädagogik, 06099 Halle (Saale)

*E-Mail*: [gesine.nebe@paedagogik.uni-halle.de](mailto:gesine.nebe@paedagogik.uni-halle.de)

*Verena Odrig*, Technische Universität Dresden, Institut für Erziehungswissenschaft, Professur für Medienpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Handlungsorientierte Medienpädagogik, Aktive Medienarbeit mit Kindern und Jugendlichen, Mediensozialisation im Jugendalter.

*Anschrift*: Technische Universität Dresden, Professur für Medienpädagogik, 01062 Dresden

*E-Mail*: [verena.odrig@tu-dresden.de](mailto:verena.odrig@tu-dresden.de)

*Dr. Anna Pomykaj*, University of Münster, Department of Education. *Main areas of research*: Social inequality in early childhood, secondary analyses in quantitative childhood research.

*Address*: University of Münster, Department of Education, 48143 Münster

*E-Mail*: [anna.pomykaj@uni-muenster.de](mailto:anna.pomykaj@uni-muenster.de)

*Dr. Antje Rothe*, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik. *Forschungsschwerpunkte*: Professionalität und Professionalisierung in der Frühpädagogik, Inklusion und Heterogenität kindlicher Lebenswelten im Elementar-, Primarbereich und in der Transition.

*Anschrift*: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Lange Laube 32, 30159 Hannover

*E-Mail*: [antje.rothe@ifs.uni-hannover.de](mailto:antje.rothe@ifs.uni-hannover.de)

*Dr. Antonia Scholz*, Deutsches Jugendinstitut e.V., Internationales Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (ICEC). *Forschungsschwerpunkte*: Steuerung von Systemen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung, internationaler Vergleich frühkindlicher Policies, Zugang und Teilhabe in der frühkindlichen Bildung unter Bedingungen von Diversität.

*Anschrift*: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstraße 2, 81541 München

*E-Mail*: [ascholz@dji.de](mailto:ascholz@dji.de)

*Stefan Schulder, M.A.*, University of Applied Sciences Hamburg, Department of Social Work. *Main areas of research*: Social structure analysis with quantitative methods, longitudinal research methods, methodological research.

*Address*: University of Applied Sciences Hamburg, Faculty of Business and Social Sciences, Department of Social Work, 20099 Hamburg

*E-Mail*: [stefan.schulder@haw-hamburg.de](mailto:stefan.schulder@haw-hamburg.de)

*Michael Steiner, B.Ed.*, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Sekundarbildung und Fachdidaktik. *Forschungsschwerpunkte*: Gender Studies, Genderlinguistik, Geschlechterrepräsentationen in Literaturen und Medien.

*Anschrift*: Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Liechtensteinerstraße 33-37, 6800 Feldkirch, Österreich

*E-Mail*: [michael.steiner@ph-vorarlberg.ac.at](mailto:michael.steiner@ph-vorarlberg.ac.at)

*Anna Traus, M.A.*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt soziokulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung. *Forschungsschwerpunkte*: Jugendforschung, Care Leaver, Übergänge, Bildungszugänge, Bildungsforschung, Hochschulforschung, Qualitative und quantitative Forschungsmethoden.

*Anschrift*: Franckesche Stiftungen, Haus 3, Raum 2.4, Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)

*E-Mail*: [anna.traus@paedagogik.uni-halle.de](mailto:anna.traus@paedagogik.uni-halle.de)

## **Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research** **Hinweise für Autor:innen von Beiträgen im Aufsatzteil (Langfassung s. Internetseite)**

### **Allgemeines**

Die Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* versteht sich als Forum für wichtige Ergebnisse der Kindheits- und Jugendforschung, für Theoriebildung und für Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Praxis. Sie widmet sich dem Gegenstandsfeld unter der integrativen Fragestellung von Entwicklung und Lebenslauf, arbeitet fächerübergreifend und international. Zu Wort kommen deutsche und internationale Autor:innen aus den einschlägigen Disziplinen Erziehungswissenschaft, Soziologie, Psychologie, Sozialpädagogik und den Bildungswissenschaften, wobei das inter- und transdisziplinäre Gespräch auch mit anderen Disziplinen wie etwa der Psychiatrie, Neurobiologie sowie der Kommunikations- und Medienwissenschaft gesucht wird.

Mit Blick auf die Schwerpunkt-, freien sowie Kurzbeiträge veröffentlicht der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* grundsätzlich nur Originalarbeiten. Mit der Einsendung des Manuskripts erklären die Autor:innen, dass ihr Beitrag in keiner Weise bereits an einem anderen Ort erschienen oder zur Veröffentlichung vorgesehen ist. Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* bemüht sich um eine gute und deutliche Sprache und bittet die Autor:innen, auf die sprachliche Qualität ihrer Beiträge zu achten. Bitte reichen Sie die notwendigen Unterlagen ausschließlich in digitaler Form per E-Mail an die Redaktion ein: [diskurs@paedagogik.uni-halle.de](mailto:diskurs@paedagogik.uni-halle.de)

### **Review-Verfahren**

Der *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* wendet bei den Schwerpunkt- und freien Beiträgen das Verfahren der anonymen Begutachtung an. Jedes Manuskript wird in anonymisierter Form mindestens zwei Gutachter:innen vorgelegt.

Herausgeber:innen und Redaktion müssen sich eine längere Prüfungszeit vorbehalten, da die Gutachter:innen ehrenamtlich tätig sind. Unverlangt eingesandte Manuskripte können nicht zurückgeschickt werden.

Um ein ordnungsgemäßes Reviewverfahren gewährleisten zu können, sind die Autor:innen dazu verpflichtet, ihr Manuskript **konsequent zu anonymisieren**. Ihre Autor:innenangaben sollen sich bei der Einreichung ausschließlich auf dem Deckblatt befinden und werden vor dem Weiterreichen an die Gutachter:innen vom Text getrennt. Bei Annahme Ihres Manuskriptes reichen Sie dann eine nichtanonymisierte Variante ein.

### **Einzureichende Unterlagen (bei Schwerpunkt- und freien Beiträgen)**

eine Titelseite, mit Manuskripttitel (deutsch und englisch), Namen aller Autor:innen (Titel, Vor- und Zuname), Korrespondenzadresse (Name & Mail federführende:r Autor:in); das anonymisierte Manuskript mit deutsch- und ein englischsprachigem Abstract (je max. 1.000 Zeichen, inkl. Leerzeichen), drei bis fünf Schlagwörtern auf Deutsch und Englisch, Literaturverzeichnis, Tabellen in einem separaten Word-Dokument, Abbildungen als separate Dateien.

### **Manuskripte (Schwerpunkt- und freie Beiträge)**

Der Umfang von Manuskripten ist auf 40.000 Zeichen (inkl. Leerzeichen, Endnoten und Literatur) zu begrenzen. Tabellen und Abbildungen fallen nicht unter diese Zählung. Die Redaktion behält sich bei Annahme von Manuskripten die Aufforderung zur Kürzung vor. Parallel dazu können Manuskripte in allen gängigen Textverarbeitungsprogrammen sowie im pdf-Format übermittelt werden.

Beachten Sie bitte, dass alle Geschlechter sprachlich gleichgestellt werden. Die Umsetzung ist Ihnen überlassen, richten Sie sich jedoch nach einer einheitlichen Variante.

### **Zitation**

Der Diskurs verwendet die Zitierrichtlinie der American Psychological Association (APA). Vor Einsendung des Manuskripts ist die Übereinstimmung von im Text zitierter und im Verzeichnis angeführter Literatur zu prüfen. Nicht verwendet werden GROSSSCHREIBUNG, KAPITÄLCHEN, FETTUNG oder S p e r r u n g.

### **Literaturverzeichnis**

Auch das Literaturverzeichnis folgt den Richtlinien der American Psychological Association (APA), allerdings werden die Vornamen ausgeschrieben. Das Literaturverzeichnis ist nach Autorennamen alphabetisch geordnet (innerhalb eines Autors chronologisch – mit ältester Quelle zuerst). Ihre eigenen geblindeten Angaben setzen Sie bitte ganz an den Anfang.

### **DOI (Digital Object Identifier)**

*Bitte geben Sie – soweit vorhanden – immer die DOIs mit an!* Hierbei unterstützt Sie das *Crossref*-Programm. Dieses übernimmt die Ermittlung der DOI wie folgt: Sie rufen das Programmelement mit <https://search.crossref.org/references> auf. Kopieren Sie Ihr Literaturverzeichnis in das offene Fenster und klicken auf "Match...". Nach kurzer Zeit erscheint im Fenster das Literaturverzeichnis nunmehr mit ergänzten DOIs. Sie können es herauskopieren und in Ihr Dokument wieder einfügen.

### **Korrekturen**

Die Redaktion behält sich vor, aus Gründen der Überlänge, der gestalterischen Vereinheitlichung, der Rechtschreibung bzw. der Sprachrichtigkeit an den Texten Korrekturen vorzunehmen, die vor der Drucklegung mit den Autor:innen abgestimmt werden.



Ingrid Miethe, Dominik Wagner-Diehl, Birthe Kleber

## Bildungsungleichheit

Von historischen Ursprüngen zu aktuellen Debatten

2021 • 153 Seiten • Kart. • 15,00 € (D) • 15,50 € (A) • utb M

ISBN 978-3-8252-5600-5 • eISBN 978-3-8385-5600-0

Welche Grundannahmen liegen der Forderung nach einem Abbau sozialer Ungleichheit zugrunde? Warum ist Ungleichheit im Bildungswesen ein Problem? Ist sie überhaupt ein Problem? Solche und ähnliche Fragen werden eher selten gestellt und oft nur implizit beantwortet. Im Buch werden die Welt- und Menschenbilder von „Klassikern“ der Bildungsphilosophie wie Platon, Rousseau und Pestalozzi dargestellt und mögliche pädagogische Konsequenzen gezeigt. So wird eine neue Perspektive auf aktuelle Debatten über Bildung und Ungleichheit gewonnen.

Die Autor\*innen:

Prof. Dr. Ingrid Miethe, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Justus-Liebig-Universität Gießen

Dr. Dominik Wagner-Diehl, Institut für Erziehungswissenschaft,  
Justus-Liebig-Universität Gießen

Birthe Kleber, Bildungszentrum Heimvolkshochschule Hustedt

[www.shop.budrich.de](http://www.shop.budrich.de)