

Wie wird Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung potentiell (re-)produziert?

Eine qualitative Mehrebenenanalyse auf Basis ethnographischer Fallstudien

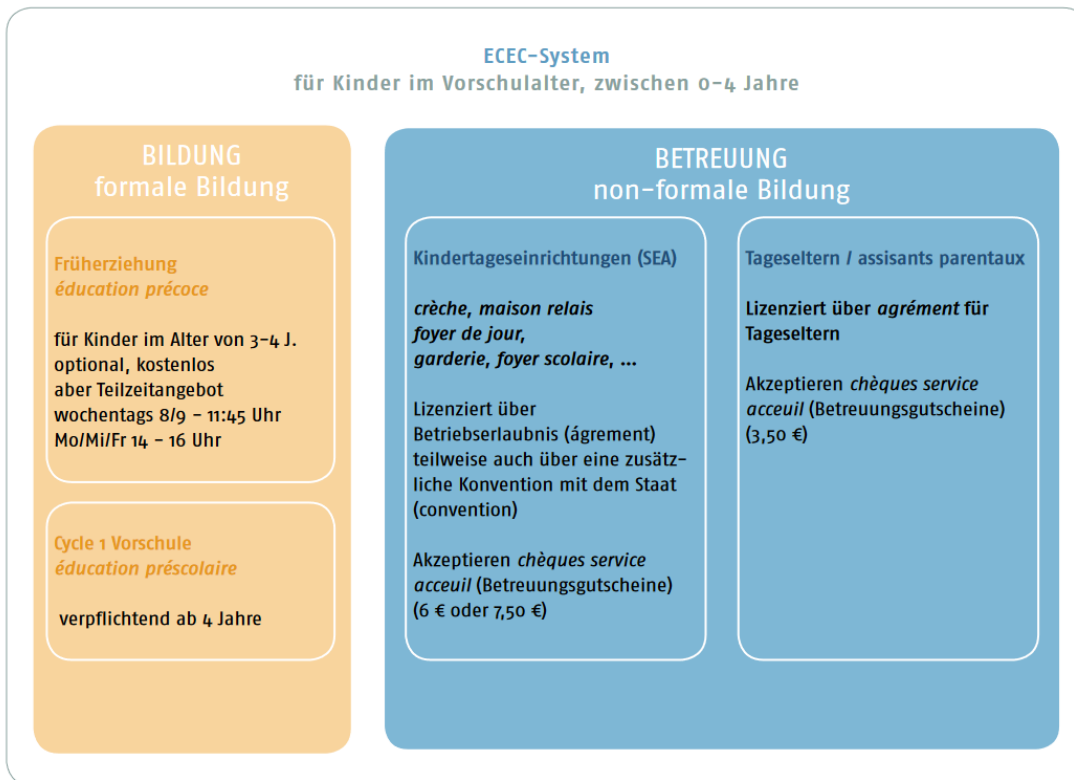
Sylvia Nienhaus

Beitrag zur Veranstaltung »Wandel des Sozialen als Gegenstand qualitativer Sozialforschung Teil 2« der Sektion Methoden der Qualitativen Sozialforschung

Zur Einführung: Frühkindliche Bildung und Betreuung in Luxemburg und die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit

Die Frage, wie „die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise sozial relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen [...] führt“ (Solga et al. 2009, S.19) lässt sich mit Heike Solga, Peter Berger und Justin Powell als Knackpunkt der Ungleichheitsforschung beschreiben (Solga et al. 2009, S.13ff.). In diesem Zusammenhang deuten die Formulierungen *relevant werden* und *führen* aus obigem Zitat an, dass zum Beispiel der Zugang zu Bildung oder Chancen, eine bestimmte Bildung zu erhalten, positiv oder negativ von spezifischen sozialen Merkmalen wie der Milieuzugehörigkeit beeinflusst werden (Nienhaus 2018, S.14).

Auf die Suche nach Potenzialen für solche Vor- oder Nachteile habe ich mich im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungssystem begeben (Nienhaus 2018) – ein System, das stark von der soziokulturellen Heterogenität Luxemburgs beeinflusst ist (STATEC 2019) und unterschiedlichste Bildungs- und Betreuungsangebote bereithält, wie die folgende Abbildung zeigt:



Quelle: ECEC-System; Bollig et al. 2016, S.8

Abbildung 1: Das Luxemburgische *split system* von Bildung und Betreuung in früher Kindheit

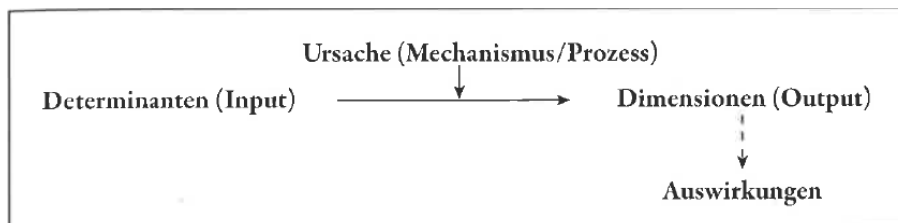
Deutlich wird hier nicht nur, dass strukturell zwischen Bildung und Betreuung, sondern auch „zwischen *nichtfamiliärer* Betreuung bis zum Alter von 3 Jahren und *vorschulischen* Angeboten plus *nebenschulischer* Betreuung danach“ (Bollig et al. 2016, S.7) unterschieden wird. Diese Komplexität wird im luxemburgischen Bildungs- und Betreuungsalltag oft noch größer, da die diversen Angebote von Eltern unterschiedlich genutzt und gemeinsam mit Kindern, Erzieher/-innen und Lehrer/-innen individuell gestaltet wird, sodass eine *Vielfalt betreuter Kindheiten* (Bollig et al. 2016) entsteht. Mit Blick auf die Frage nach der Verknüpfung von Spezifika soziokultureller Felder mit gesellschaftlichen Zuständen und Veränderungen, die im Fokus der Sektionsveranstaltung stand, lässt sich Diversität als in die (Re-)Produktion von Ungleichheit verwoben betrachten, sodass eine Diversität betreuter Kindheiten zu Vor- oder Nachteilen in der Bildungsentwicklung von Kindern führen kann (Nienhaus 2018, S.20).

Wie dies geschehen kann, zeige ich in diesem Beitrag anhand von Ausschnitten einer ethnographischen Fallstudie (Nienhaus 2018, S.121ff.). Im Vordergrund steht hierbei das Verständnis und der Umgang mit einer Förderung von Sozialkompetenz als Ziel in der frühkindlichen Bildung (Nienhaus 2018, S.242; Sylva et al. 2010; NICHD 2002). Dieses Ziel ist im Rahmen formaler Bildung gesetzlich verankert (MENFP 1998) und wird bereits zu einem frühen Zeitpunkt umgesetzt: So gibt es in Luxemburg nicht nur die verpflichtende Vorschule (*éducation préscolaire*) ab vier Jahren, sondern bereits ein Jahr früher ein fakultatives Angebot zur Früherziehung, die *éducation précoce* (siehe Abbildung 1). Ursprünglich als kompensatorisches Angebot geplant (Nienhaus 2018, S.18; MENFP 1998), ist die *éducation précoce* ziemlich schnell zu einer Art Standard in der Früherziehung avanciert (Bollig et al. 2016, S.8; Honig 2015, S.10), vor allem deshalb, weil Kinder zwischen drei und vier Jahren diese Einrichtung kostenlos besuchen können (Bollig et al. 2016, S.15).

Vor diesem Hintergrund beschreibe ich im Folgenden Faktoren einer potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit entlang eines Modells von Solga et al. (2009) und gehe dann näher auf den Gegenstand meiner Untersuchung von Potenzialen für Vor- oder Nachteile ein – *Bildungs- und Betreuungsarrangements* (Bollig et al. 2016), die ich mehr Ebenenanalytisch entlang spezifischer Bildungsthemen angeschaut habe. Anhand des Bildungsthemas „Sozialverhalten“, welches besonders in Titos¹ Bildungs- und Betreuungsarrangement prominent erscheint, zeige ich entlang eines induktiv entwickelten Stufenmodells, wie Ungleichheit im Rahmen von „Schaltstellen“ (Nienhaus 2018, S.277) potentiell (re-)produziert wird. Schlussfolgernd argumentiere ich, warum ein solcher, qualitativer Ansatz neue Perspektiven für Analysen sozialen Wandels schaffen kann.

Faktoren einer potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit – eine Modellbeschreibung

Ein Modell, welches die Entwicklung so eines Wandels in den Mittelpunkt rückt, ist das Modell der Strukturebenen sozialer Ungleichheit von Solga et al. (2009). Dieses Modell, welches ich im Folgenden mithilfe der Erläuterungen aus Solga et al. (2009, S.16f.) und empirischen Erkenntnissen zur Bildungs- und Betreuungssituation in Luxemburg (Nienhaus 2018; Bollig et al. 2016) beschreibe, unterscheidet *Determinanten, Dimensionen, Ursachen* und *Auswirkungen* sozialer Ungleichheit (siehe Abbildung 2).



Quelle: Solga et al. 2009, S.17

Abbildung 2: Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Determinanten sozialer Ungleichheit können als Startpunkt in der (Re-)Produktion von Ungleichheit verstanden werden. Sie werden zugeschrieben, wie zum Beispiel die Zugehörigkeit zu einem gehobenen, luxemburgischen oder einem Milieu aufstiegsorientierter Migrant/-innen, oder erworben, wie zum Beispiel ein bestimmtes Bildungsniveau. Solche Determinanten können sich zu Dimensionen sozialer Ungleichheit entwickeln, sodass zum Beispiel ein Ungleichgewicht in der qualitativ hochwertigen Bildung und Betreuung in früher Kindheit entsteht. So sind es beispielsweise oft gehobene luxemburgische Familien, die ihre Kinder in staatliche Betreuungseinrichtungen geben, die ihre Kinder speziell fördern. Migrierte Familien, die ebenfalls an der Früherziehung ihrer Kinder interessiert sind, tendieren stattdessen dazu, ihre Kinder in privatwirtschaftlichen Einrichtungen betreuen zu lassen, denen oft eine geringere Qualität zugeschrieben wird, weil sie nicht so sehr auf die Bildung der Kinder achten, sondern mehr daran interessiert sind, vielbeschäftigten Eltern einen Service und den Kindern einen Wohlfühlrahmen zu bieten. Die Entwicklung von Determinanten zu Dimensionen ist nun jedoch von einer spezifischen Ursache sozialer Ungleichheit abhängig. Zum Beispiel gehen gehobene Luxem-

¹ Alle Namen wurden pseudonymisiert.

burger/-innen tendenziell Tätigkeiten mit geregelten Arbeitszeiten nach, die relativ leicht an die Öffnungszeiten der Betreuungseinrichtungen angepasst werden können. Demgegenüber arbeiten Migrant/-innen in Luxemburg nicht selten in Schichten, zum Beispiel in Restaurants, die sich nicht immer mit qualitativ hochwertiger institutioneller Betreuung vereinbaren lassen.

Die Konstrukte der unterprivilegierten Migrant/-innen und hochgebildeten Luxemburger/-innen werden zwar von Akteur/-innen im Feld frühkindlicher Bildung und Betreuung immer wieder aufgerufen (Nienhaus 2018; Bollig et al. 2016). Dennoch ist die Gegenüberstellung, die ich hier zum besseren Verständnis des Modells vorgenommen habe, stark zugespitzt, das heißt, die Realität hinsichtlich des Luxemburger Bildungs- und Betreuungssystems ist wesentlich komplexer. Trotz dieser Einschränkung wird hier jedoch deutlich, dass es ein bestimmter *Mechanismus* ist, über den Determinanten Potenziale für gesellschaftliche Vor- oder Nachteile generieren. Verfestigen sich über diesen Prozess solche Vor- oder Nachteile, entwickeln sich Dimensionen und letztlich Auswirkungen sozialer Ungleichheit; im hier gewählten Beispiel wären diese ungleiche Chancen hinsichtlich des Erreichens spezifischer Bildungsziele. Dabei spielen, wie hier deutlich wurde, nicht nur objektive Faktoren wie zum Beispiel der finanzielle Spielraum einer Familie, sondern auch eher subtile Zuschreibungen eine nicht zu vernachlässigende Rolle in der potentiellen Hervorbringung bzw. Verfestigung von Ungleichheit.

Gegenstand einer Untersuchung potentieller (Re-)Produktion von Ungleichheit: Mehrebenenanalyse von Bildungs- und Betreuungsarrangements

Orientiert an der qualitativen Mehrebenenanalyse nach Werner Helsper, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer (2013) habe ich die Bildungs- und Betreuungsarrangements dreier Kinder hinsichtlich Ausprägungen eines Fokus auf Bildung auf drei Ebenen analysiert (siehe Tabelle 1), um der potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung auf die Spur zu kommen.

Tabelle 1: Aufbau der durchgeführten qualitativen Mehrebenenanalyse

Ebene	Analyseziel	Fokus	Fragen	Daten
(regionale Informationen)	Einbettung der folgenden Analyse	Bildungs- und Betreuungsarrangements	Wie sind die Bildungs- und Betreuungsarrangements lokal und kulturell gestaltet? Wie entwickeln sie sich über die Zeit und welche Herausforderungen ergeben sich dabei?	Interviews und Beobachtungen
1: Milieus	Herausarbeiten eines spezifischen Fokus auf Bildung in Hinblick auf die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildung und	Bildungs-/ Betreuungsorientierungen und -entscheidungen der Eltern	Welche Schwerpunkte lassen sich in den Bildungs-/ Betreuungsorientierungen und -entscheidungen erkennen?	Elterninterviews, Beobachtungen bzw. Begleitungen

WIE WIRD UNGLEICHHEIT IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG
UND BETREUUNG POTENTIELL (RE-)PRODUZIERT?

Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder				
2: Institutionen (Crèche, Edu- cation Précoce, Education Précolaire	Herausarbeiten eines spezifischen Fokus auf Bildung in Hin- blick auf die Frage nach der Vereinbar- keit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder (Passung zu Ebene 1?)	Alltagsstrukturen und -ordnungen in Bildungs- und Be- treuungseinrich- tungen	Wie sieht der jeweilige Einrichtungsalltag aus? Welche Ordnungen las- sen sich erkennen?	Beobachtun- gen, Inter- views/Gesprä- che mit Erzie- her- und Lehr- erInnen, Feld- dokumente
3: Interaktio- nen	Herausarbeiten eines spezifischen Fokus auf Bildung in Hin- blick auf die Frage nach der Vereinbar- keit von Bildung und Betreuung im Alltag zwei- bis vierjähriger Kinder (Passung zu Ebene 1 und 2?)	Interaktionen zwi- schen ErzieherIn- nen oder LehrerIn- nen und Kindern in Bildungs- und Be- treuungseinrich- tungen	Wie interagieren ErzieherInnen bzw. LehrerInnen und Kinder miteinander?	Beobachtun- gen

Quelle: Nienhaus 2018, S.115 (leicht geändert)

Auf der ersten Ebene habe ich die Bildungs-/Betreuungsorientierungen und -entscheidungen von Eltern anhand von Schlagworten wie „Serviceorientierung“ und „Qualität“ verglichen. Über die Analyse von Tagesabläufen und Routinen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen habe ich dann auf der zweiten Ebene Orientierungen von Erzieher/-innen und Lehrer/-innen gegenüber Eltern und Kindern untersucht. Auf der dritten Ebene habe ich Interaktionen zwischen Erzieher/-innen, Lehrer/-innen und Kindern sequenzanalytisch, das heißt Zeile für Zeile entlang von Beobachtungsprotokollen, ausgewertet (siehe Tabelle 1; Nienhaus 2018, S.113ff.).

Vor dem Hintergrund, dass Bildungsförderung mit je spezifischen Problematiken der Vereinbarkeit von Familie und Beruf einerseits und Bildung und Betreuung andererseits einhergeht, habe ich im Anschluss Verbindungen zwischen den einzelnen Ebenen im Umgang der einzelnen Akteur/-innen mit den Themen „Sprache“, „Sozialverhalten“ und „Essen“ gefunden, die Aufschluss über die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit geben (Nienhaus 2018, S.229ff.).

Die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit am Beispiel des Bildungsthemas Sozialverhalten: Titos Bildungs- und Betreuungsarrangement

Das Bildungs- und Betreuungsarrangement von Tito, der mit seinen Eltern „in einem Mehrfamilienhaus in einer städtischen Region Luxemburgs, deren Bewohner zu einem Großteil aus mittleren oder

unteren Milieus [...] stammen“ (Nienhaus 2018, S.121) lebt, habe ich mit einem Schwerpunkt auf den Umgang mit dem im frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsalltag zentralen Thema Sozialverhalten untersucht.

Titos Mutter und der Wunsch nach selbstständiger sozialer Entwicklung

Titos Mutter arbeitet als mittlere Angestellte auf einer Teilzeitstelle mit Schichtwechseln. Da auch ihr Mann regelmäßig Schichtdienst macht, ist ein kontinuierliches Abstimmen von Arbeits- und Betreuungszeiten im Alltag zentral. In diesem Zusammenhang ist auch das rationale Abwägen von Kosten und Nutzen von Bildungs- und Betreuungsangeboten zu sehen, welches Titos Mutter im Interview thematisiert (Nienhaus 2018, S.121ff.). Dabei geht es Titos Mutter jedoch nicht nur um eine sichere Betreuung ihres Sohnes, sondern sie verfolgt in ihrer Auswahl von Angeboten auch ein starkes Interesse an sprachlicher und sozialer Förderung (Nienhaus 2018, S.136). Letztere Orientierung kommt im folgenden Interviewausschnitt besonders zur Geltung:

I: „Und soweit ich weiß, wird ja hier auch von der Crèche selbst eine *Précoce*-Klasse aufgemacht. Also ich glaub schon dieses Jahr. Wäre das auch eine Möglichkeit gewesen oder eher ...?“

MT: „Es wäre, ich habe mal gefragt, aber der Tito ist so auf mit den Leuten, hat keine Probleme, sich mit anderen zu mischen, und hier, haben sie mir erklärt, sind die Kinder mit ein bisschen mehr Problemen, um sich zurückzuziehen. [...] Und ich habe lieber, dass er sich auch mit anderen mischt und so, ich habe das auch lieber, wie wenn nur mit seinen Leuten zu bleiben. Kinder müssen auch mit anderen auch zurechtkommen. Ich finde das wichtig.“

I: „Ja und spätestens dann, wenn er in die Schule kommt, also dann in die Spielschule.“

MT: „Dann Lycée noch mal wechseln. Ich meine, das ist schon gut, dass er das früh lernt.“

I: „Ja ja, er kann das dann schon.“

MT: „Wenn er später arbeiten geht, ist das auch oft ein Wechsel“ [...]

(Nienhaus 2018, S.137f.)

Hier schildert Titos Mutter ein Gespräch, welches sie mit Erzieherinnen aus Titos Betreuungseinrichtung geführt hat. In diesem Gespräch ging es um die Frage, ob Tito in die externe Vorschulklasse der *éducation précoce* wechseln oder die neu eingerichtete interne Vorschulklasse der Betreuungseinrichtung besuchen soll. In der Schilderung der Sicht der Erzieherinnen, dass die interne Vorschulklasse für Kinder eingerichtet worden sei, die Probleme hätten, mit anderen Kindern in Kontakt zu treten bzw. neue Freundschaften zu knüpfen, hebt Titos Mutter das Sozialverhalten ihres Sohnes hervor, obwohl sie sich an anderer Stelle darum sorgt, wenn es darum geht, Wartezeiten im Alltag zu überbrücken oder allein zu sein. Sie erklärt, was sie unter sozial wünschenswertem Verhalten versteht und wie sie sich eine Förderung dessen vorstellt: Wichtig ist ihr, dass Tito mit anderen Kindern bzw. allgemein Menschen zurechtkommt und dies möglichst zu einem frühen Zeitpunkt in seinem Leben lernt. Vor diesem Hintergrund und unterstützt durch die Aussagen der Erzieherinnen, dass Tito nicht zu den Kindern gehöre, die Schwierigkeiten haben, sich an neue Situationen zu gewöhnen, entscheidet sich Titos Mutter dafür, ihren Sohn in der *éducation précoce* anzumelden und befürwortet damit eine lang-

fristige Weiterentwicklung des Sozialverhaltens ihres Sohnes (Nienhaus 2018, S.138). Dabei „stellt Titos Mutter hier das Bedürfnis ihres Sohnes, sich in einer vertrauten Umgebung [...] wohlfühlen bzw. ihr eigenes Bedürfnis, Tito gut aufgehoben zu wissen, zugunsten des Erlernens einer Kompetenz, sich auf unterschiedliche Umgebungen flexibel einzustellen, zurück“ (Nienhaus 2018, S.244). Orientiert am Konzept des Bedürfnisaufschubs, verweist Titos Mutter hier „auf eine spezifische Bildungsorientierung aufstiegsorientierter Milieus“ (Nienhaus 2018, S.244).

Titos *éducation précoc*e und die Förderung sozialer Kompetenzen

Die *éducation précoc*e, die Titos Mutter als Bildungseinrichtung für ihren Sohn ausgewählt hat, bietet mehrere Klassen an, die jeweils knapp 20 Kinder besuchen, welche Titos Lehrerin zufolge aus unterschiedlichen sozialen Milieus stammen. Neben diesen *Précoc*e-Klassen gibt es noch mehrere Klassen der *éducation préscolaire* (siehe Einführung) im gleichen Gebäude. Vor diesem Gebäude liegt ein öffentlich zugänglicher Spielplatz auf einem Pausenhof (Nienhaus 2018, S.121ff.).

Orientierungen der Lehrkräfte in Abstimmung mit den Eltern

Ähnlich wie Titos Mutter betont auch Titos Lehrerin im Interview selbstständige soziale Entwicklung als zentral in frühkindlicher Bildung. Darunter versteht sie allerdings nicht nur das „Zurechtkommen in der Gemeinschaft mit anderen Kindern“ (Nienhaus 2018, S.179), sondern auch das „Hören auf Anordnungen von Lehrerin und Erzieherin“ (Nienhaus 2018, S.179), das heißt soziale Entwicklung beinhaltet aus ihrer Sicht sowohl die Fähigkeit, sich auf Gruppenprozesse einzustellen, als auch sich unterordnen zu können. Dies klingt zwar nach autoritärer Erziehung, wird jedoch von Titos Lehrerin nicht als solche verstanden, sie betont den „spielerischen Charakter“ (Nienhaus 2018, S.179) dieser Förderung, welche zudem analog den gesetzlichen Vorgaben kompensatorisch verstanden wird (MENFP 1998), da Titos Lehrerin zufolge die Kinder, die die *éducation précoc*e besuchen, eine solche Förderung „nicht immer von zuhause mitbekommen würden“ (Nienhaus 2018, S.179).

Vor diesem Hintergrund bieten die Lehrkräfte in der *éducation précoc*e Elterngespräche an, die zum Teil verpflichtend und zum Teil freiwillig von den Eltern angefragt bzw. von der Lehrerin ergänzend erbeten werden können, „z.B. wenn es Schwierigkeiten hinsichtlich der Disziplin der Kinder gebe“ (Nienhaus 2018, S.181). Ein solches Gespräch ist das Erstgespräch wenige Monate nach Schuljahresbeginn, im Rahmen dessen Entwicklungsschritte einzelner Kinder mit ihren Eltern besprochen werden, nicht nur, aber doch mit einem besonderen Fokus auf das individuelle Sozialverhalten (Nienhaus 2018, S.181). Um dies konkret festhalten zu können, werden „Beobachtungen über die Integration des jeweiligen Kindes in die Gruppe und dessen Wohlbefinden notiert“ (Nienhaus 2018, S.181). Ein paar Monate später, gegen Ende des *Précoc*e-Jahres, findet dann ein zweites Gespräch statt, in welchem Titos Lehrerin mehr in die Tiefe geht, indem sie Entwicklungsschritte vorab dokumentiert und evaluiert und den Eltern die Ergebnisse vorstellt. Im Anschluss können die jeweiligen Eltern ihre Sicht der Dinge schildern, vor dem Hintergrund wie sie ihr Kind zuhause erleben. Die Ergebnisse dieses Austauschs hält Titos Lehrerin auf einem nach unterschiedlichen Kompetenzbereichen aufgeschlüsselten Formblatt (Karila, Alasuutari 2012) fest, auf dem sowohl sie als auch die Eltern unterschreiben und welches anschließend zur Orientierung an die Lehrkräfte in der *éducation préscolaire* weitergereicht wird (Nienhaus 2018, S.181).

Sozialförderung in der Praxis

Der folgende Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll zu einem in Titos *Précoc*e-Klasse zwar nicht alltäglichen, aber dennoch regelmäßig im Schuljahr stattfindenden Ausflug in den nahegelege-

nen Wald verdeutlicht, wie die oben beschriebene Bildungsorientierung der Klassenlehrerin hinsichtlich einer Förderung sozialer Kompetenzen der Schulkinder in der Praxis aussieht.

Kurz nach Unterrichtsbeginn kündigt die Lehrerin den Schulkindern an, dass es jetzt in den Wald gehe. Dazu stehen die Kinder von ihren Plätzen im Klassenraum auf und versammeln sich an der Tür. Unterstützt von der Lehrerin und der Erzieherin stellen sich die Kinder dort in Zweierreihen auf und fassen sich an den Händen. Die „überzähligen“ Kinder – die Anzahl der Kinder ist ungerade – werden jeweils von der Lehrerin, die vorne und der Erzieherin, die hinten läuft, an die Hand genommen. In dieser Formation verlässt die Gruppe nun das Gebäude [...] [Auf dem Pausenhof wartet noch eine Schülerin, im Buggy sitzend, mit ihrer Mutter auf die Gruppe, anscheinend haben sie den Unterrichtsbeginn verpasst. Die Lehrerin und die Erzieherin ermuntern das Mädchen dennoch, mit in den Wald zu kommen und sich hierzu in die Gruppe einzureihen, das Mädchen wirkt jedoch recht müde und rührt sich nicht von ihrem Platz. In Absprache mit den beiden Pädagoginnen verlässt die Mutter mit ihrer Tochter den Schulhof.] Die Gruppe läuft insgesamt sehr langsam, dies kommentiert die Erzieherin immer wieder mit dem luxemburgischen Ausdruck *Schleekentempo* (Schneckentempo) – Tito jedoch wechselt häufig sein Lauftempo und lässt dabei die Hand seines Nachbarn oder seiner Nachbarin los. Dies führt dazu, dass er öfter seinen Laufpartner oder seine Laufpartnerin verliert, was wiederum durch eine Ermahnung der Lehrerin oder der Erzieherin „quittiert“ wird. Da er sich jedoch meist schnell wieder einen neuen Laufpartner oder eine neue Laufpartnerin sucht oder sich diesen oder diese von der Lehrerin oder der Erzieherin zuweisen lässt, haben die Ermahnungen keine weiteren Konsequenzen. Nur wenn Tito die Hand des jeweiligen Kindes wiederum loslässt, wird er entweder von der Lehrerin [...] oder der Erzieherin [...] an die Hand genommen. [...] Am Ende der Straße führt ein Feldweg hinein in den Wald. Sobald die Gruppe diesen Weg betritt, beschleunigt sich das Lauftempo der Kinder, die Konstellation löst sich allmählich auf und die Kinder laufen einzeln hintereinander. Dennoch achten die Lehrerin und die Erzieherin nach wie vor darauf, dass die Gruppe nicht vollständig auseinanderfällt. So ruft die Lehrerin Tito, der insbesondere im Wald immer wieder ein gutes Stück nach vorne vorläuft, öfters hinterher, dass er sofort zurückkommen solle, weil er sonst vom Waldspaziergang ausgeschlossen würde und mit der Erzieherin in die Klasse zurückgehen müsse. Diese Methode zeigt immer Wirkung, wenn auch nicht immer sofort – so kommt Tito nach einer Weile zurück und reiht sich wieder in den Bereich, der durch die Position der Lehrerin vorne und die der Erzieherin hinten markiert ist, ein. [...] auf dem Rückweg in die Schule läuft Tito in der bereits langsam gehenden Gruppe immer langsamer und bleibt zwischendurch öfters stehen. Dabei lässt er die Hand seines Laufpartners oder seiner Laufpartnerin wie auf dem Hinweg öfters los und bricht so die von der Lehrerin und der Erzieherin vorgegebene Laufkonstellation (Hand in Hand in Zweierreihen) erneut. Im Unterschied zum Hinweg wartet die Lehrerin hier nicht, bis Tito sich selbst einen neuen Laufpartner oder eine Laufpartnerin sucht, sondern nimmt direkt seine Hand und legt sie erneut in die Hand seines Gegenübers. Als Tito daraufhin den Griff nochmals löst, nimmt die Lehrerin Tito an ihre Hand, bis die Gruppe den Schulhof erreicht. [Beim Betreten des Schulhofes sagt die Erzieherin recht beiläufig zu mir, dass manche Kinder solche langen Spaziergänge einfach nicht gewohnt seien.] (Nienhaus 2018, S.214ff.)

WIE WIRD UNGLEICHHEIT IN DER FRÜHKINDLICHEN BILDUNG UND BETREUUNG POTENTIELL (RE-)PRODUZIERT?

Der hier beschriebene „Klassenausflug in den Wald kann auch als ‚didaktisierter Spaziergang‘ verstanden werden, der Laufen in vorgegebenen Formationen [...] beinhaltet“ (Nienhaus 2018, S.214). Diese werden von den Kindern zwischendurch mehrmals verändert, wie ich am Beispiel von Tito gezeigt habe. „Insgesamt haben die Kinder dabei, abgesehen von einem geringen situativen Spielraum, keine andere Wahl, als sich in die geforderte Formation zu begeben und dort zu bleiben“ (Nienhaus 2018, S.215). Dies ist die Regel, an die sich die Kinder in der Gruppe halten sollen, mit dem Ziel, „ein bildungsrelevantes Sozialverhalten zu ‚trainieren‘“ (Nienhaus 2018, S.213), welches Bildungsziel in der *éducation précoce* ist (siehe Einführung).

Um korrektes Verhalten sicherzustellen, wenden die Lehrerin und die Erzieherin disziplinarische Maßnahmen an, zum einen über ein körpergebundenes An-die-Hand-Nehmen oder Eingliedern, zum anderen über sprachliches Ermahnen. Auf diese Weise entsteht eine Spannung zwischen Individuum und Kollektiv, denn die Kinder sollen sich einerseits eigenständig in die Laufgruppe einfügen und ihre Laufpartner/-innen frei wählen, dürfen sich aber andererseits nicht selbstständig aus dieser Formation lösen (Nienhaus 2018, S.215).



Abbildung 3: Prozess der potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit am Beispiel der Förderung von Sozialverhalten (eigene Darstellung)

Angelehnt an das Modell von Solga et al. (2009, siehe oben) verstehe ich die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit als mehrstufigen, sequenziellen Prozess (Nienhaus 2018, S.274ff.), den ich im Folgenden am Beispiel der Förderung von Sozialverhalten (siehe Abbildung 3) im Rahmen des Waldspazierganges erläutere.

Betrachtet man die im Beobachtungsbeispiel geschilderten disziplinarischen Maßnahmen als gängige Praxis der Gruppen(re-)integration in der *éducation précoce* und nimmt an, dass Eltern sich generell wünschen, dass das Sozialverhalten ihrer Kinder im Bildungs- und Betreuungsalltag gefördert wird, wie dies weiter oben am Beispiel von Titos Mutter gezeigt wurde, ist es nicht überraschend, dass der Erwerb von Sozialkompetenz eines der zentralen Förderziele in Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung in Luxemburg darstellt (siehe Stufe 1 in Abbildung 3).

Das allein ist nicht wichtig für die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit, verstanden als mögliche Bevor- bzw. Benachteiligung. Es ebnet jedoch den Weg dafür, dass das Praktizieren eines spezifischen Sozialverhaltens als adäquat oder aber inadäquat klassifiziert wird, wie dies am Beispiel des „Einnordens“ Titos durch die Erzieherin und die Lehrerin im Beobachtungsbeispiel gezeigt werden konnte (siehe Stufe 2 in Abbildung 3).

Ein solches Klassifizieren kann dann wiederum zu einer stärker bewertenden Klassifizierung führen, nämlich der Klassifizierung eines bestimmten Sozialverhaltens hinsichtlich der Sozialkompetenz oder aber Sozialinkompetenz bestimmter Kinder. Dies lässt sich aus dem Beobachtungsbeispiel zunächst nur erahnen, wenn man die wertende Beschreibung des Lauftempos der Kinder durch die Lehrerin als Beurteilung eines mangelhaften Gruppenverhaltens begreift, die an die Charakterisierung der Bewohner Marienthals als „Die müde Gemeinschaft“ (Jahoda et al. 2014, S.55ff.) erinnert. Wirklich deutlich wird der Bewertungsmaßstab entlang der Differenzierung zwischen Sozialkompetenz und Sozialinkompetenz jedoch erst in der Äußerung der Erzieherin während des Waldspazierganges mir gegenüber, dass manche Kinder es einfach von zuhause aus nicht gewohnt seien, so lange zu laufen (Nienhaus 2018, S.218, s.o.). Diese implizite Zuschreibung einer mangelnden „Laufkompetenz“ verdeutlicht nicht nur die Bewertungsmaßstäbe, sondern auch die der verstärkten Disziplinierung der Kinder gegen Ende des Spazierganges zugrundeliegenden Annahme der Pädagoginnen in der *Précoce*-Klasse. Demzufolge können die Kinder, die mit ihren Eltern keine Waldspaziergänge machen, auf dem Rückweg in die Schule „keine Ressourcen mehr aufbieten“ (Nienhaus 2018, S.218), um „ihr Eingliedern bzw. Nichtausgliedern aus der bestehenden Gruppe“ (Nienhaus 2018, S.218) selbstständig zu bewerkstelligen, das heißt ihnen fehlt die von der Lehrerin und der Erzieherin geforderte „Kollektivitätskompetenz“. Diesen Mangel an Kompetenz betont Titos Lehrerin auch, indem sie das Mädchen, welches zu müde zu sein scheint, um sich der Kindergruppe anzuschließen, in Absprache mit deren Mutter vom Unterricht befreit (Nienhaus 2018, S.215; siehe Stufe 3 in Abbildung 3).

Vor dem Hintergrund eines von Annette Lareau beschriebenen Erziehungsstils von Eltern aus mittleren und gehobenen Milieus, *concerted cultivation* (Lareau 2011, S.33ff.) lässt sich das Unternehmen von Waldspaziergängen, wie der, der oben beschrieben wurde, als eine Form impliziter Wissensvermittlung verstehen, die darauf ausgelegt ist, Kinder über das regelmäßige Spazierengehen mit einer bestimmten kulturellen Praxis (in einer bestimmten Konstellation und einem bestimmten Tempo durch die Natur gehen) vertraut zu machen (Nienhaus 2018, S.217). Die Tatsache, dass die Erzieherin, wie in ihrer Äußerung zum Ende des Ausflugs deutlich wird, eine solche Orientierung bei den Eltern einzelner Kinder in ihrer Klasse nicht vermutet, zeigt, dass der Prozess der potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit hier nicht in der Klassifikation von Kompetenz und Inkompetenz endet, sondern in „verdeckten Zuschreibungen“ (Nienhaus 2018, S.276): So unterstellt die Erzieherin einem Teil der Kinder in ihrer Klasse eine gewisse bildungskulturelle Ferne (Nienhaus 2018, S.217), die dadurch zustande kommt, dass die Eltern dieser Kinder aus ihrer Sicht anscheinend wenig daran interessiert sind, mit ihren Kindern spazieren zu gehen. Diesen Mangel an Motivation der Eltern, der in der Argumentation der Pädagoginnen der *éducation précoce* einen Mangel an Sozialkompetenz der Kinder zur Folge hat, wird in der beschriebenen Situation von der Erzieherin und der Lehrerin als Determinante sozialer Ungleichheit aufgerufen (siehe Stufe 4 in Abbildung 3), das heißt als Voraussetzung dafür, dass Ungleichheit überhaupt (re-)produziert werden kann.

Inwiefern infolgedessen Dimensionen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit von der Lehrerin angedeutet werden, ist aufgrund der Tatsache, dass ein Waldspaziergang selbst im Alltag der *éducation précoce* nicht tagtäglich stattfindet, nicht selbsterklärend. Begreift man jedoch das angesprochene Kollektivverhalten und Durchhaltevermögen als Form sozialer Kompetenz, so lässt sich leicht ableiten, dass diese umso wichtiger wird, je weiter Kinder in ihrer Bildungskarriere voranschreiten, wie dies

auch Titos Mutter im Interview schildert. Dies macht eine Benachteiligung und unter Umständen sogar ein Scheitern der Kinder, die diese soziale Kompetenz nicht zeigen, im Bildungssystem wahrscheinlich, da sie, orientiert an der Zuschreibung der Erzieherin im Beobachtungsbeispiel, aufgrund des Desinteresses ihrer Eltern nicht gelernt haben, sich „kollektiv“ zu verhalten. Vereinfacht könnte man also sagen: Wer sich nicht in eine Gruppe einfügen kann, wird Schwierigkeiten haben, sich in der Schule zu behaupten (siehe Stufe 5 in Abbildung 3).

Erträge und Zukunftsperspektiven

Das hier berücksichtigte Beispiel, die Förderung von Sozialverhalten, zeigt, dass die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit als *Prozess* zu verstehen ist, im Rahmen dessen *verdeckte Zuschreibungen* eine zentrale Rolle spielen, die hier in dem Problem des Förderinteresses der Eltern und des daraus abgeleiteten Sozialverhaltens der Kinder zusammengefasst werden können. Solche Zuschreibungen werden in spezifischen Konstellationen von Akteur/-innen in Gesprächen oder aber indirekt über das „Aufrufen“ von Akteur/-innen, die in einer spezifischen Situation gar nicht anwesend sind, wie die Eltern während des Waldspazierganges, realisiert, das heißt die potentielle (Re-)Produktion von Ungleichheit wird virulent, wenn Akteur/-innen zusammenkommen (Nienhaus 2018, S.256). Situationen, in denen elterliches Förderinteresse und kindliches Verhalten hinsichtlich frühkindlicher Bildung zwischen Akteur/-innen im Bildungs- und Betreuungsalltag verhandelt wird, verstehe ich vor diesem Hintergrund als *Schaltstellen* in der potentiellen (Re-)Produktion von Ungleichheit. In ihnen tritt die im Modell von Solga et al. (2009, siehe Abbildung 2 oben) beschriebene Verbindung zwischen Determinanten, Dimensionen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit über einen spezifischen Mechanismus hervor, nämlich die kommunikative Polarisierung von „richtigem“ gegenüber „falschem“ Verhalten auf Grundlage spezifischer habitueller Zuschreibungen.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung nicht nur hinsichtlich des Zugangs zu bestimmten Einrichtungen (zum Beispiel Kreyenfeld, Krapf 2016) oder mit Blick auf zukünftige Entwicklungen (zum Beispiel NICHD 2002) untersucht werden sollte. Ein alleiniger Fokus auf die Analyse von Wechselwirkungen in der An- und Auswahl von Bildung und Betreuung oder die Auswertung von Kompetenztests kann weder die *Ursache* sozialer Ungleichheit noch den Beginn oder das Fortschreiten eines sozialen Wandels (zu gleichen oder ungleichen Gesellschaften) ausreichend erklären. An dieser Stelle zeigt meine Arbeit nicht nur Potenziale für die (Re-)Produktion von Ungleichheit, sondern auch Potenziale für qualitative und besonders für ethnografische Forschungsansätze zur Untersuchung von Bildungsungleichheiten. Solche Ansätze helfen, sichtbar zu machen, wie Ungleichheit im Alltag tatsächlich Bedeutung erlangt und können damit Bereiche explorieren, die nicht im Blick quantitativer Studien sind (Kelle, Erzberger 2017, S.300f.). Aus diesem Grund erscheint eine gezielte Kombination qualitativer und quantitativer Methoden sinnvoll, um die komplexe Verknüpfung zwischen sozialstrukturellen Kontexten und ihrer interaktiven Ausgestaltung umfassend verstehen zu können (Nienhaus 2018, S.280ff.; Kelle, Erzberger 2017, S.308).

Literatur

Bollig, Sabine, Michael-Sebastian Honig und Sylvia Nienhaus. 2016. Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Portraits zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder.

- <http://orbilu.uni.lu/bitstream/10993/27720/1/CHILD%20Forschungsbericht%20%27Vielfalt%20betreuer%20Kindheiten%27%20doppelseitig.pdf> (Zugegriffen: 22. Februar 2019).
- Helsper, Werner, Merle Hummrich und Rolf-Torsten Kramer. 2013. Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Hrsg. Barbara Friebertshäuser, Antje Langer und Annedore Prengel, 119–135. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian. 2015. Frühkindliche Bildung. <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/bildungsbericht/2015/band-2.pdf> (Zugegriffen: 22. Februar 2019).
- Jahoda, Marie, Paul F. Lazarsfeld und Hans Zeisel. 2014. *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit*. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie. 24. Auflage. Frankfurt am Main und Leipzig: Suhrkamp.
- Karila, Kirsti und Maarit Alasuutari. 2012. Drawing Partnership on Paper: How Do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent – Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education* 6(1):15-27.
- Kelle, Udo und Christian Erzberger. 2017. Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 8. Auflage. Hrsg. Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke, 299–309. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Kreyenfeld, Michaela und Sandra Krapf. 2016. Ungleichheit und Kinderbetreuung – Eine Analyse der sozialen und ökonomischen Determinanten der Nutzung von Kindertageseinrichtungen. In: *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5. Auflage. Hrsg. Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach, 119–144. Wiesbaden: VS.
- Lareau, Annette. 2011. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. 2. Auflage. Berkeley, Los Angeles und London: University of California Press.
- MENFP, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. 1998. Courrier de l'éducation nationale – lettre circulaire aux administrations communales concernant l'organisation scolaire 1998/99. (Bestimmungen zur Einführung der Education Précoce.) Grand-Duché de Luxembourg. No A 7. Teaminterne Kommunikation.
- NICHHD, National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. 2002. Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry. Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal* 39(1):133–164.
- Nienhaus, Sylvia. 2018. *Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Solga, Heike, Peter A. Berger und Justin J.W. Powell. 2009. Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In *Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Hrsg. Heike Solga, Peter A. Berger und Justin J.W. Powell, 11–45. Frankfurt am Main: Campus.
- STATEC, Institut de la statistique et des études économiques du Grand-Duché de Luxembourg 2019. Luxembourg in Zahlen 2019. <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/luxembourg-en-chiffres/2019/luxemburg-zahlen.pdf> (Zugegriffen: 31. Oktober 2019).
- Sylva, Kathy, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart. 2010. Hrsg. *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*. Oxon und New York: Routledge.