

Bildungspläne, sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit¹

Orientierungen von TrägervertreterInnen

Sylvia Nienhaus

Beitrag zur Veranstaltung »Kindheit unter Spannung. Konflikte und Ungleichheiten in den Bildungsprogrammen früher Kindheit« der Sektionen Soziologie der Kindheit und Bildung und Erziehung

Bildungspläne, sozial-emotionale Entwicklung und soziale Ungleichheit in früher Kindheit – Rahmung

Bildung ist heute nicht nur für Schulkinder relevant, sondern auch der Schlüssel zu institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), wie internationale (OECD 2018) und nationale (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) Arbeiten zeigen. In Deutschland lässt sich dies aus dem Ausbau von FBBE in den vergangenen Jahren schließen: Auch wenn es für Eltern nach wie vor nicht einfach ist, ihre Arbeit an die Öffnungszeiten von FBBE-Einrichtungen anzupassen, besuchen heute 93% der 3- bis 6-jährigen Kindertageseinrichtungen, 52% davon ganztags. Es scheint aber, dass diese Kindergruppe immer diverser geworden ist, wenn man z.B. den Migrationshintergrund und körperliche/geistige Behinderungen berücksichtigt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 83ff.). Besonders ungleichheitsrelevant scheinen die Muttersprache und der sozioökonomische Hintergrund der Kinder zu sein (Bader et al. 2019, S. 40ff.).

Vor diesem Hintergrund können Bildungspläne² in FBBE als Chance gesehen werden, Bildungsun- gleichheiten auszugleichen (Meyer 2017). Im Gegensatz zu anderen Ländern ist die rechtliche Rah- mung von Bildung in FBBE in Deutschland jedoch noch recht neu (Meyer 2017) und geht auf einen

¹ Dieser Beitrag ist im Rahmen meines gleichnamigen Postdoc-Projekts entstanden, welches im Graduiertenkolleg „Emergenz und Anbahnung bereichsspezifischen Lernens in frühkindlichen Bildungsprozessen“ am Center for Early Childhood Development and Education Research (CEDER) der Universität Osnabrück gefördert wird. Ich danke allen InterviewpartnerInnen für ihre Bereitschaft, mein Projekt zu unterstützen. Darüber hinaus danke ich allen am Kolleg Beteiligten sowie KollegInnen aus dem Institut für Erziehungswissenschaft für kritisch-konstruktive Rückmeldungen und Ideen für Analyse-Blickwinkel im Prozess der Entwicklung und Durchführung meines Projekts.

² In Anlehnung an den Projekttitel (s.o.) verwende ich im Folgenden den Begriff „Bildungsplan“ als Sammelbegriff für die Pläne der Länder bzw. den Rahmenplan des Bundes (Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004).

Beschluss aus dem Jahr 2004 zurück, der separate Bildungsbereiche nennt, die in FBBE gezielt zu fördern seien, u.a. „Personale und soziale Entwicklung, Werteerziehung/religiöse Bildung“ (Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004, S. 4). Dieser Bildungsbereich wird im niedersächsischen *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung* (OBE), der im empirischen Teil dieses Beitrags als Referenzpunkt dient, aufgegriffen in den Bereichen „Emotionale Entwicklung und soziales Lernen“ sowie „Ethische und religiöse Fragen, Grunderfahrungen menschlicher Existenz“ (Kultusministerium Niedersachsen 2018, S. 7). Im Folgenden stelle ich den ersten Teilbereich, die sozial-emotionale Entwicklung, in den Fokus.

Betrachtet man internationale (NICHD 2001; Sylva et al. 2011; Nix et al. 2013) sowie nationale Studien (Wiedebusch, Franek 2019), so ist eine günstige sozial-emotionale Entwicklung der Schlüssel zu zukünftigem Bildungserfolg. In der deutschen FBBE scheint es jedoch offensichtlich eine Lücke bei der Förderung dieser zu geben, was zu einer Zunahme an ungünstigem, devianten Verhalten im sozial-emotionalen Bereich führe (Wiedebusch, Franek 2019; Klipker et al. 2018). Daher scheint FBBE im Hinblick auf die Verringerung von Bildungsungleichheiten von wesentlicher Bedeutung zu sein (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 102) – insbesondere in Niedersachsen, da hier 3–6-Jährige Kindertageseinrichtungen seit dem Kindergartenjahr 2018/2019 kostenfrei besuchen können (Kultusministerium Niedersachsen 2019, S. 1).

Vor diesem Hintergrund zielt mein Beitrag darauf ab, erste Zusammenhänge zwischen Bildungsplänen, sozial-emotionaler Entwicklung und sozialer Ungleichheit in früher Kindheit entlang von Spannungsfeldern darzustellen. Hierzu beschreibe ich zunächst, inwiefern die Umsetzung von Bildungsplänen in der FBBE-Praxis sowie die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung potentiell Probleme bereiten. Im Anschluss erläutere ich kurz mein empirisches Vorgehen zur Untersuchung von akteurInnen-spezifischen Orientierungen und beschreibe die Durchführung von Interviews mit TrägervertreterInnen im Rahmen meines mehrebenenanalytischen Ansatzes (Hummrich, Kramer 2018). Hiervon ausgehend konzentriere ich mich dann auf die Darstellung erster Ergebnisse aus Interviews mit zwei Fachberaterinnen³ und schließe diesen Beitrag mit der Darstellung zweier *Mikroszenarien* zum Zusammenhang von Bildungsplänen, sozial-emotionaler Entwicklung und sozialer Ungleichheit in früher Kindheit.

Spannungsfelder in der Umsetzung von Bildungsplänen

Ausgehend von Informationen über den Bildungsfortschritt von Kindern in der FBBE in internationalen Studien wie *Starting Strong* (OECD 2001 und weitere) sowie politischen Rahmenwerken wie den deutschen Bildungsplänen – letztere können als eine Form dokumentierten Wissens für ErzieherInnen verstanden werden (Meyer 2017, S. 150) – lässt sich die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheiten und die daraus resultierenden gesellschaftlichen Positionen von Kindern mit der alltäglichen FBBE-Praxis verknüpfen (Nienhaus 2018, S. 26). Folglich scheint die Konzentration auf qualitativ hochwertige FBBE der Schlüssel zur Chancengleichheit zu sein (Sylva et al. 2003, S. 2; Nienhaus 2018, S. 26). Problematisch scheint hier jedoch, dass Qualität, z.B. im Hinblick auf die Förderung von Vorschulaktivitäten, in einigen Einrichtungen nicht ausreichend ist (Sylva 2010), insbesondere hinsichtlich der Benachteiligung bestimmter Kinder (OECD 2001, S. 9; Lindeboom, Buiskool 2013, S. 74). Diese Kinder mit – den genannten Studien zufolge – körperlichen, geistigen oder nervlichen Behinderungen, dysfunktionalen Familienstrukturen oder anderen sozioökonomischen oder -kulturellen Benachteiligungen be-

³ Diese betrachte ich in meinem Projekt als zur heterogenen Gruppe der TrägervertreterInnen gehörig (siehe hierzu auch Abbildung 2).

nötigten dann zusätzliche Förderung (OECD 2006, S. 92; Nienhaus 2018, S. 26). Darüber hinaus adressieren die deutschen Bildungspläne auch Kinder mit besonderen Begabungen als benachteiligt und daher förderbedürftig (Meyer 2017, S. 157ff.). Kinder, die in diese breiten Kategorien fallen, scheinen *gefährdet* zu sein (Sylva et al. 2003, 2004a, 2004b; OECD 2001, S. 41), was häufig bedeutet, dass sie *von Schulversagen bedroht* sind (OECD 2001, S. 41, 2006, S. 74). Aus makroökonomisch-politischer Perspektive scheinen Bildungsungleichheiten in der FBBE daher direkt mit Benachteiligung verbunden zu sein, d.h. mit dem Risiko des Nicht-Ereichens zukünftiger Bildungsziele (OECD 2006; Nienhaus 2018, S. 27f.). Strategien, dieses Risiko in der Praxis zu minimieren, sind jedoch oft schwer zu finden, abgesehen von der Empfehlung, negative Zuschreibungen gegenüber den im Fokus stehenden Kindern zu vermeiden, der aber auch in den Bildungsplänen selbst nicht nachgekommen wird (Meyer 2017, S. 157f.), obwohl diese hier Akzeptanz und Wertschätzung von Unterschieden bei Kindern in der FBBE betonen (Meyer 2017, S. 165). Hier wird also deutlich, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen der FBBE nicht reibungslos in die Praxis umgesetzt werden können.

Spannungsfelder in der Förderung sozial-emotionaler Entwicklung

Mit Blick auf die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung ergeben sich nun weitere Spannungsfelder, denn sozial-emotionale Entwicklung ist nicht so klar umrissen, wie die Abgrenzung als (Teil-)Bildungsbereich dies nahelegt. Allein in einer Studienübersicht von Scheithauer et al. (2019) finden sich fünf divergierende Kompetenzen: „Selbstwahrnehmung/Selbstachtsamkeit“, „Selbstregulation“, „Fremd-/soziale Wahrnehmung“, „Beziehungsfertigkeiten“ und „Verantwortliche Entscheidungen treffen/Probleme lösen“ (Scheithauer et al. 2019, S. 50). Eine Förderung dieser Kompetenzen könne darüber hinaus nicht separat und in einer Einheit, sondern müsse kontextualisiert und schrittweise erfolgen (Scheithauer et al. 2019). Das Ziel der Förderung sozial-emotionaler Entwicklung – die Herstellung von Schulfähigkeit, u.a. über die Ermöglichung einer aktiven Teilnahme am schulischen Unterricht (Scheithauer et al. 2019, S. 50) – erscheint demgegenüber sehr viel klarer, auch dann, wenn man die Kehrseite – die Kompensation von sich häufendem, externalisierendem Verhalten (Klipker et al. 2018; Wiedebusch, Franek 2019) – berücksichtigt. Inwiefern dieses Ziel z.B. über emotionale Gesprächsführung, induktive Erziehung oder Entwicklungsscreenings zwischen ErzieherInnen und Kindern auf der einen und die Arbeit von ErzieherInnen an einer Bildungspartnerschaft mit den Eltern sowie die Verbesserung der Qualifikation von ErzieherInnen und der Kommunikation von ErzieherInnen mit KollegInnen auf der anderen Seite (Plewig 2008, S. 223; Nix et al. 2013; Scheithauer et al. 2019) tatsächlich auch so einfach zu erreichen ist, darf unter Berücksichtigung eines milieutheoretischen Ansatzes (Bittlingmayer, Bauer 2008) bezweifelt werden. Demzufolge ist davon auszugehen, dass Differenzen in der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern nicht nur teilweise, sondern generell mit ihrem sozialen Hintergrund verbunden sind (Bittlingmayer, Bauer 2008, S. 167ff.). Hinsichtlich der für den späteren schulischen Erfolg der Kinder relevanten sozial-emotionalen Entwicklung kann die Zugehörigkeit zu einem Milieu, das bildungsrelevante Kompetenzen, z.B. Konzentrationsfähigkeit, Disziplin- und Leistungsorientierung unabhängig von FBBE fokussiert, vor allem für Kinder aus höheren sozialen Milieus zu einem klaren Vorteil werden (Bittlingmayer, Bauer 2008, S. 167ff.). Es muss jedoch nicht unbedingt ein expliziter Unterschied in milieuspezifischen Kompetenzen bestehen; die Zuschreibung eines solchen Unterschieds kann ausreichen, um Prozesse von Bildungsungleichheiten (wieder) in Gang zu setzen (Nienhaus 2019).

Qualitative Mehrebenenanalyse als Forschungsstrategie

Um die dargestellte Komplexität möglichst umfassend untersuchen zu können, orientiere ich mich am Modell qualitativer Mehrebenenanalyse (Hummrich, Kramer 2018) und nehme hierarchische Ebenen des Sozialen (siehe Abbildung 1) in den Blick. Im Folgenden rücke ich die regionale Ebene in den Fokus, die ich in meinem Projekt anhand von acht⁴ leitfadengestützten Interviews mit VertreterInnen unterschiedlicher Träger untersuche.

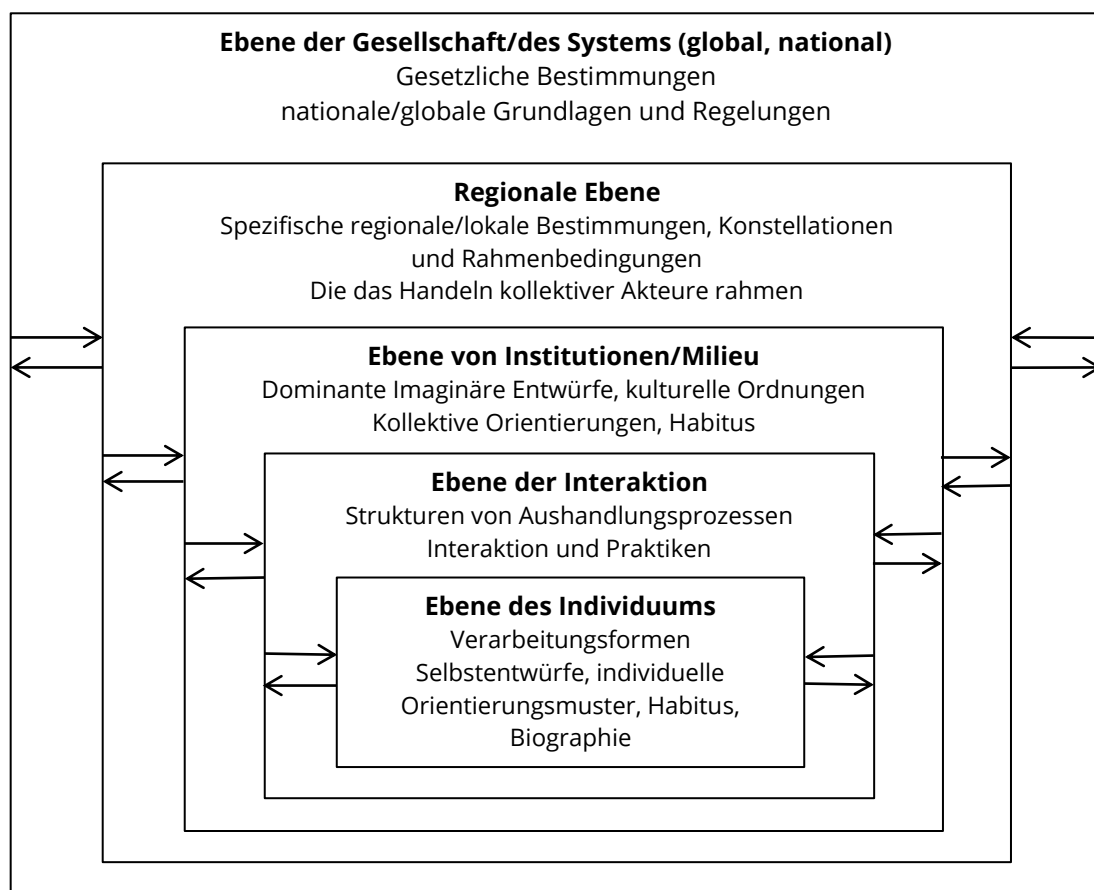


Abbildung 1: Modell der Differenzierung von Aggregierungsebenen in der „qualitativen Mehrebenenanalyse“ (Hummrich, Kramer 2018, S. 136)

Interviews mit TrägervertreterInnen – Übersicht

Ausgehend von einer grundsätzlichen Unterteilung in öffentliche und freie Träger, habe ich mit VertreterInnen von Wohlfahrtsverbänden, Kirchen und Gemeinden sowie privatwirtschaftlichen Einrichtungen gesprochen (siehe Abb. 2). Auf der Grundlage eines induktiven, kontrastiven Samplings (Petrucci, Wirtz 2007) zeigte sich die Pluralität von Trägern in Deutschland hinsichtlich unterschiedlicher Dienst-

⁴ Es wurden insgesamt neun Interviews geführt, aufgrund eines technischen Problems bei einem Interview werden jedoch ausschließlich acht Interviews näher berücksichtigt.

leistungsangebote und geographischer Zuständigkeit (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 83) über die vielfältigen Positionen derer, die die einzelnen Träger vertreten (siehe Abb. 2).

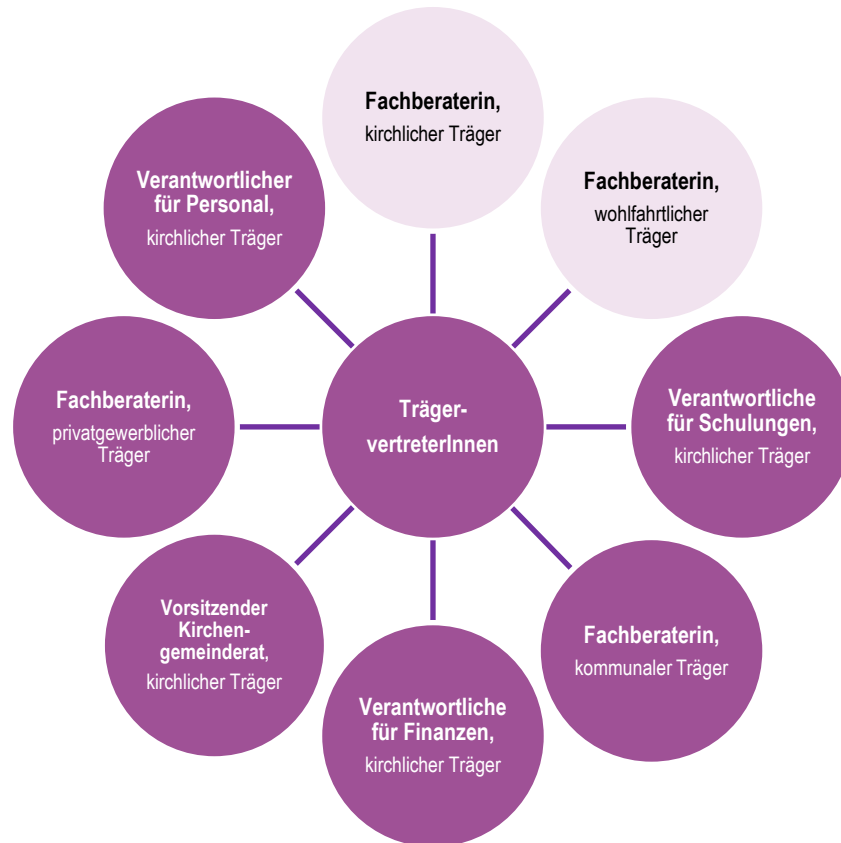


Abbildung 2: Interviews mit TrägervertreterInnen (eigene Darstellung)

Die Interviews habe ich zwar bedingt durch die Corona-Pandemie technisch unterschiedlich geführt (vor Ort, online sowie online und telefonisch), inhaltlich habe ich mich jedoch an einem Leitfaden orientiert, sodass ich mit allen InterviewpartnerInnen über vergleichbare Themen gesprochen habe. Zunächst habe ich nach der je spezifischen Position, individuellen Aufgaben sowie von den TrägervertreterInnen angebotenen Dienstleistungen in FBBE gefragt und ausgelotet, wie sie die qualitativen und quantitativen Veränderungen in FBBE in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, s.o.) vor dem Hintergrund sozialer, wirtschaftlicher und infrastruktureller Aspekte an ihrem spezifischen Standort einschätzen. Im Anschluss lag der Fokus auf individuellen Orientierungen der TrägervertreterInnen zu frühkindlichen Bildungszielen allgemein und zu Bildungsplänen und Bildungsbereichen im Speziellen. Hinsichtlich des Fokusbereichs sozial-emotionaler Entwicklung war für mich insbesondere die Sicht auf schulelevante Kompetenzen (Scheithauer et al. 2019, S. 50) und potentielle regionale, sprachliche oder kulturelle Unterschiede in ihrer Ausprägung von Interesse. Obwohl ich mit Bittlingmayer und Bauer (2008) davon ausgehe, dass das soziokulturelle Milieu Zusammenhänge zwischen sozial-emotionaler Entwicklung und Bildungsungleichheit stark determiniert, habe ich hierbei andere Determinanten sozialer Ungleichheit (Solga et al. 2009, S. 16ff.), z.B. Geschlecht, Alter und Behinderung, die z.B. der niedersächsische OBE neben dem kulturellen Hintergrund besonders hervorhebt (Schmude, Pioch 2014, S. 47), nicht ausgeschlossen.

Vor diesem Hintergrund stelle ich im Folgenden die Orientierungen von zwei Fachberaterinnen (tätig für einen kirchlichen und einen wohlfahrtlich orientierten Träger, siehe Hervorhebung in Abb. 2)

dar. Hierzu analysiere ich jeweils zwei Interviewausschnitte mit Fokus auf Spannungsfelder, die die Fachberaterinnen hinsichtlich Bildungsplänen und sozial-emotionaler Entwicklung aufrufen.

Orientierungen von Fachberaterinnen – erste Ergebnisse

Spannungsfeld 1: Bildungspläne

„[...] Also die Einrichtungen, die zum Beispiel beschreiben in ihren Handbüchern, wie sie die Bildungs- und Orientierungspläne umsetzen, ähm, gehen damit in der Praxis anders um. Das heißt, sie sind, haben, also sind sprachfähig. Das habe ich vor, bin vor (...) 14 Jahren selber als Kitaleitung tätig gewesen, da waren (...) in meiner Wahrnehmung Mitarbeiterinnen sehr selten in der Lage, den Bildungs- und Orientierungsplan (...) den Eltern zu erklären, zu sagen, was heißt das praktisch, ihn konzeptionell auch darzustellen und das hat sich verändert, also dass die Mitarbeiterinnen in den Einrichtungen im Moment schon sprachfähiger werden zu sagen, wenn Kinder, ich sag mal so, im Alltag spielen, dann sind davon die und die Bildungsbereiche betroffen und wir spielen diese Sachen, weil. Also, da ist eine wesentlich höhere, ähm (...) ja, Sprachfähigkeit entstanden, die Bildung auch zu beschreiben und aus diesem Image von, ich übertreibe mal ein bisschen, Spiel- und Bastelantanten [...] wegzukommen, sondern wirklich zu sagen, also, wenn eine Rückmeldung von Eltern kommt, dass, ähm, eine Mutter zum Beispiel sagt „die haben so tolle Ideen im Kindergarten“, dann kann man sagen „ja, das, ähm, war vielleicht auch schon immer so, was die so mit Kindern so tun“, wenn die aber im zweiten Satz sagt „und die wissen immer noch, warum die das tun“, dann finde ich, ist das eine Qualitätsentwicklung.“ (Interview 1, 13.05.2020)

Hier stellt die Fachberaterin eines kirchlichen Trägers eine Verbindung zwischen Bildungsplänen und Qualitätsentwicklung in FBBE her. Entlang dieses Zusammenhangs spannt sie eine Differenz auf zwischen sprachfähigen, um nicht zu sagen mündigen Fachkräften, die Bildungsbereiche im kindlichen Spiel identifizieren und ihr Handeln in diesem Rahmen reflektieren können und Fachkräften, die zwar auch „tolle Ideen“ haben, diese aber nicht begründen können und somit bloß „Spiel- und Bastelantanten“ sind. Bildungspläne bieten dieser Fachberaterin zufolge also die Möglichkeit, erzieherische Arbeit professioneller, fachkompetenter zu machen.

„[...] Ähm, meine Erfahrung ist natürlich, dass der unterschiedlich auch gelesen oder auch bearbeitet wird in den Kitas, ne. Also, ich habe zu der Zeit damals eine Kita geleitet, denn ich habe die Kita 1 zwölf Jahre geleitet. [...] Und da haben wir uns den wirklich explizit angeguckt, haben den mit dem Team auch durchgearbeitet, hinterfragt und überlegt, so, machen wir das? Machen wir das noch nicht? Wollen wir da was verändern? Ähm, was können wir damit anfangen? Das machen aber zum Beispiel nicht alle Teams. Ne, also, es gibt, ähm, auch Erzieherinnen, die kennen den gar nicht, ne. Also, der soll zwar, ähm, Inhalt der Ausbildung sein, aber das ist auch teilweise sehr unterschiedlich. Und UND es ist, was ich auch noch ein bisschen / Also, erst mal gut, dass es den gibt, aber er, er nennt sich Orientierungsplan. [...] Und das ist ja auch was sehr Offenes, ne. Also, da gibt es andere Bundesländer, die sind da wesentlich verbindlicher. Da heißt es zum Beispiel schon mal BILDUNGSPLAN. Das ist schon mal was anderes als ein Orientierungsplan. Und es gibt auch Bundesländer wie XY. Die überprüfen die Qualität und, ähm, gucken wirklich, was wird da gemacht? Und wenn Kitas

eben nichts machen, kriegen die auch weniger Geld. Und [...] ähm, das machen noch nicht viele Bundesländer. Aber, ähm, ich finde schon, dass irgendwie so was wie eine Evaluation, eine externe, da sein sollte, um halt wirklich auch so zumindest vergleichbare Qualität zu haben, weil so ist es nach wie vor Glück oder Pech für Kinder, in welcher Kita sie landen.“ (Interview 5, 21.07.2020)

Die zweite Fachberaterin, die für einen Träger mit Wohlfahrtsschwerpunkt arbeitet, setzt hier Bildungspläne und Reflexionsfähigkeit von Fachkräften zueinander in Beziehung. Anders als die erste Fachberaterin beschreibt sie jedoch nicht die positive Entwicklung, die hier über die Einführung von Bildungsplänen quasi flächendeckend entstanden ist, sondern unterscheidet zwischen Fachkräften, die sich mit Bildungsplänen intensiv auseinandersetzen und solchen, die sie vermeintlich noch nicht einmal kennen. Dabei betont sie, dass unterschiedliche Begriffe – Bildungsplan oder Orientierungsplan – mit konträren Verbindlichkeitsgraden einhergehen. Eine hohe Verbindlichkeit – dies macht sie an einem Beispiel deutlich – kann dann sogar mit einer Evaluation einhergehen, die letztendlich Kindern dazu verhelfen kann, in der richtigen Einrichtung zu „landen“.

Spannungsfeld 2: Sozial-emotionale Entwicklung

„[...] Also ich hab ja vorher im A-Kirchenkreis gearbeitet. [...] Und da war das wirklich von den Kindern, die waren da einfach ausgeglichener, fand ich. Also, die haben, die leben überwiegend in Häusern, also in Einfamilienhäusern, haben Garten, haben Platz. Ähm, die sind da schon mal ganz anders versorgt. Und in der STADT ist das schon eine ganz andere Situation. Da haben die Kinder einfach mehr Druck, mehr auch Aggressionspotenzial, die leben mit vielen Menschen in engen Wohnverhältnissen und bringen das logischerweise in die Kita und da passiert da einfach mehr. Das ist schon für die Fachkräfte eine größere Herausforderung. Also auf dem Land war das schon eher entspannteres Arbeiten, fand ich, für die pädagogischen Fachkräfte. Da hat man dann vielleicht mal ein, zwei Kinder, die da so ein bisschen auffällig waren in dem Bereich. Aber das ist in der Stadt ganz anders, da ist die Hälfte der Gruppe ganz unruhig, kann nicht stillsitzen, hört nicht zu und, ähm, das ist schon eine viel größere Herausforderung. Also, da würde ich schon regional sagen, das ist ein großer Unterschied. Und da MÜSSEN die pädagogischen Fachkräfte teilweise eben auch ganz andere Sachen machen, um überhaupt mit den Kindern irgendwie arbeiten zu KÖNNEN, um irgendwie, ähm, da was zu erreichen mit denen.“ (Interview 5, 21.07.2020)

Hier beschreibt die Fachberaterin des wohlfahrtlich orientierten Trägers nun Differenzen kindlicher sozial-emotionaler Entwicklung über die plakative Gegenüberstellung von Stadt und Land, in der nicht nur ein geographisches, sondern implizit auch ein sozialräumliches Spannungsfeld aufgerufen wird. Dabei macht sie deutlich, dass der Umgang mit Gefühlen für sie eine zentrale Kompetenz darstellt. Hier, so differenziert sie, hätten Kinder aus einem städtischen Umfeld, welches aus ihrer Sicht eng ist und Druck erzeugt, ein höheres Aggressionspotential als Kinder vom Land – diese seien ausgeglichen, da sie zuhause Platz hätten und „anders versorgt“ seien. Das Arbeiten mit ersteren Kindern sei im Kindergartenalltag nun eine „Herausforderung“, mit letzteren „entspannt“. Interessant ist hier, dass die Fachberaterin die kindlichen Ausprägungen des Umgangs mit Gefühlen – „auffällig“ (vs. unauffällig) und unruhig (vs. ruhig) – nicht als ausschließlich versteht, sondern gewissermaßen eine Normalverteilung beschreibt – je nach Region, was ihre Orientierung zumindest sprachlich relativiert.

Dem gegenüber stellt die Fachberaterin des kirchlichen Trägers ihre Orientierungen stärker „vorurteilsbehaftet“ dar, wie sie es selbst formuliert.

„[...] Ich glaube, dass die die das Kernlernen, die Kernprägung schon auch in der Familie und in der familiären Situation sich begründet. (...) Und dann geht es in alle Richtungen, also von (...) Kindern, die kaum in der Lage, also, ich mach das mal an einem Beispiel, kaum (...) in der Lage sind zu warten, sich zurückzuhalten, hoch impulsgesteuert sind, ähm, was natürlich das Zusammenleben schwierig macht und was auch dazu führt, dass andere Kinder dann sagen „mit dem kann man ja nicht spielen“. Ne. Also. Dann, glaube ich, ist da konkret auf dieses Kind oder auf diese Gruppe hin bezogen eine Begleitung nötig, dass man da guckt, wer braucht an dieser Stelle was, damit das Zusammenleben gut funktioniert. Und wie können wir das Schritt für Schritt sozusagen begleitend in Zusammenarbeit mit der Familie (...) aber auch anderen Kindern, die, also ich sag mal (...) klingt jetzt ein bisschen vorurteilsbehaftet aber, mit einem hohen Bildungshintergrund kommen, wo wir wirklich mal sagen müssen (...) „auch so ein Kind darf sich mal in den Matsch schmeißen“. [...]“ (Interview 1, 13.05.2020)

Im Unterschied zur Fachberaterin mit Wohlfahrtsfokus, die Ungleichheitsrelevanzen entweder thematisiert oder implizit beschreibt, stellt sie zu sozial-emotionaler Entwicklung gehörende hohe und niedrige Impulssteuerung einander gegenüber und koppelt sie an den jeweiligen kindlichen Bildungshintergrund (als Determinante sozialer Ungleichheit, Solga et al. 2009, S. 16ff.). Sie beschreibt Kinder, die aus einer hohen Impulssteuerung heraus nicht warten oder sich zurückhalten könnten, was aus ihrer Sicht den FBBE-Alltag erschwere – auch aus der Perspektive der anderen Kinder – und eine „Begleitung“ nötig mache. Der Begriff „Zusammenleben“, den sie hier verwendet, deutet an, dass sie hierbei jedoch nicht nur FBBE im Kopf hat, sondern das gesellschaftliche Leben allgemein. Auf der anderen Seite schildert sie umgekehrt, dass andere Kinder quasi zur Impulssteuerung animiert werden müssten, was sie mit „in den Matsch schmeißen“ sehr plastisch äußert. Die Tatsache, dass sie Letzteres nicht explizit als gering-impulsgesteuert, abwartend oder zurückhaltend benennt, deutet darauf hin, dass hieraus aus ihrer Sicht weniger Probleme im FBBE-Alltag erwachsen, obwohl sie hier Ansagen durchaus für sinnvoll hält. Interessanter aber ist, dass sie explizit macht, dass es sich bei den gering-impulsgesteuerten Kindern um Kinder mit einem hohen Bildungshintergrund handelt, das entsprechende *Labeling* bei den hoch-impulsgesteuerten Kindern jedoch ausbleibt. Ein Aspekt, der sich möglicherweise damit erklären lässt, dass es ihr (mit Bezug auf die Hinweise in Bildungsplänen selbst, wie z.B. Meyer (2017) beschreibt) politisch unkorrekt erscheint, von hoch-impulsgesteuerten Kindern mit niedrigem Bildungshintergrund zu sprechen, die entgegengesetzte Feststellung mit dem selbstgewählten Einschub „vorurteilsbehaftet“ jedoch legitim.

Zusammenfassung

Die dargestellten Ergebnisse zeigen – in aller Vorläufigkeit – dass die Fachberaterinnen in ihren Orientierungen zwischen professioneller Haltung und Vorurteilsbildung schwanken. Möglicherweise deutet dieses Schwanken auf Interrollenkonflikte hin, die mit den oft sehr heterogenen Aufgaben von FachberaterInnen bzw. TrägervertreterInnen allgemein in FBBE verknüpft sind. Hinsichtlich der Teilorientierung der Vorurteilsbildung wird außerdem deutlich, wie viele Determinanten sozialer Ungleichheit (Solga et al. 2009, S. 16ff.) in der Beschreibung sozial-emotionaler Entwicklung in früher Kindheit potentiell relevant werden, hier Gesundheitszustand bzw. Behinderungsgrad, kultureller bzw. Migrations- und Bildungshintergrund. Wie mit dieser Heterogenität umgegangen wird, um z.B. auffälliges

Verhalten abzubauen (Klipker et al. 2018, s.o.), kommt in den obigen Ausschnitten wenig konkret bzw. nur mit dem Hinweis auf kompensatorische Förderung zum Ausdruck, was damit zusammenhängen könnte, dass dies auch auf politischer (Bildungsplan-)Ebene tatsächlich unklar ist (Meyer 2017), möglicherweise da sozial-emotionale Entwicklung als distinkter (Teil-)Bildungsbereich wenig greifbar erscheint (s.o.). Dass eine Förderung sozial-emotionaler Entwicklung wichtig ist, weil sie zukünftigen Bildungserfolg mitbestimmt (Wiedebusch, Franek 2019), kann an dieser Stelle noch nicht festgehalten werden, die Betonung von „stillsitzen“ als kindlicher Kompetenz (siehe Interviewausschnitt 3) deutet jedoch in diese Richtung.

Ausblick

Unter Rückgriff auf das in diesem Beitrag dargestellte übergreifende Spannungsfeld – die Schwierigkeit, gesetzliche Rahmungen in der Praxis umzusetzen – stelle ich abschließend zwei *Mikroszenarien* dar, die mit Blick auf die Hierarchie sozialer Ebenen (siehe Abb. 1 oben) im FBBE-Alltag zu Tage treten könnten: ErzieherInnen sind z.B. vom niedersächsischen OBE angetan und bemühen sich, die sozial-emotionale Entwicklung von Vorschulkindern nach Kräften mittels unterschiedlicher Strategien voranzutreiben (Plewig 2008, S. 223; Nix et al. 2013; Scheithauer et al. 2019). Dabei konzentrieren sie sich womöglich auf Unterschiede in den im niedersächsischen OBE prominent gesetzten Aspekten *Geschlecht, Alter, Kultur* und *Behinderung* (Schmude, Pioch 2014, S. 47). So könnten ErzieherInnen geneigt sein, Unterschiede zwischen z.B. Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund zu sehen, die zu einem Erwartungskonflikt führen, z.B. wenn ErzieherInnen bei einem Entwicklungsgespräch Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund empfehlen, mit der Einschulung ihrer Kinder ein weiteres Jahr zu warten, weil sie Probleme in der sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder sehen (Bader et al. 2019, S. 40ff.). Auf diese Weise würde der niedersächsische OBE Kinder mit Migrationshintergrund indirekt daran hindern, ihr volles Potenzial zu entfalten. Alternativ wäre – vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Unklarheit über die Förderung sozial-emotionaler Entwicklung – jedoch auch denkbar, dass der niedersächsische OBE im FBBE-Alltag eher unbeachtet bleibt und stattdessen *Business as usual* praktiziert wird. Demnach wäre es nicht unwahrscheinlich, dass sich bereits bestehende Differenzen zwischen einzelnen Kindern in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung verschärfen und die familiäre Herkunft weiterhin über Bildungserfolg oder -misserfolg entscheidet (OECD 2019).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2020. Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.
https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Bader, Samuel, Simone Bloem, Birgit Riedel, Carolyn Seybel, und Daniel Turani. 2019. Kita-Praxis im internationalen Vergleich Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2019/28314_Kita-Praxis_im_internationalen_Vergleich.pdf. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Bittlingmayer, Uwe H. und Ullrich Bauer. 2008. Erwerb sozialer Kompetenzen. In *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Hrsg. Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 164–172. Wiesbaden: VS.

- Hummrich, Merle, und Rolf-Torsten Kramer. 2018. „Qualitative Mehrebenenanalyse“ als triangulierendes Verfahren – zur Methodologie von Mehrebenen-Designs in der qualitativen Sozialforschung. In *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*, Hrsg. Jutta Ecarius und Ingrid Miethe, 123–147. 2., überarbeitete Auflage. Opladen: Barbara Budrich.
- Jugend- und Kultusministerkonferenz. 2004. Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Klipker, Kathrin, Franz Baumgarten, Kristin Göbel, Thomas Lampert und Heike Hölling. 2018. Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3:37–44.
- Kultusministerium Niedersachsen. 2018. Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. https://www.mk.niedersachsen.de/download/140541/FAQ_im_Bereich_Beitragfreiheit.pdf (Zugegriffen: 25.08.2021).
- Kultusministerium Niedersachsen. 2019. Fragen und Antworten zum Gesetz zur Änderung des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder vom 22. Juni 2018 (Nds. GVBl. Nr. 7/2018, S. 124 ff) betreffend die Beitragsfreiheit im Kindergarten https://www.mk.niedersachsen.de/download/140541/FAQ_im_Bereich_Beitragfreiheit.pdf (Zugegriffen: 25.08.2021).
- Lindeboom, Gert-Jan, und Bert-Jan Buiscool. 2013. Qualität in der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studie. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET\(2013\)495867_DE.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495867/IPOL-CULT_ET(2013)495867_DE.pdf). (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Meyer, Sarah. 2017. Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*, Hrsg. Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte und Marc Schulz, 149–167. Weinheim: Beltz Juventa.
- NICHD. 2001. Non-Maternal Care and Family Factors in Early Development. An Overview of the NICHD Study of Early Child Care. *Journal of Applied Developmental Psychology* 22 (5):457–492.
- Nienhaus, Sylvia. 2018. *Ungleichheitsrelevanz im Bildungs- und Betreuungsalltag. Eine qualitative Mehrebenenanalyse*. Opladen: Barbara Budrich.
- Nienhaus, Sylvia. 2019. Wie wird Ungleichheit in der frühkindlichen Bildung und Betreuung potentiell (re-)produziert? Eine qualitative Mehrebenenanalyse auf Basis ethnographischer Fallstudien. In *Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018*, Hrsg. Nicole Burzan. http://publikationen.sozioogie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1162. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Nix, Robert L., Karen L. Bierman, Celene E. Domitrovich, und Sukhdeep Gill. 2013. Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development* 24:1000–1019.
- OECD. 2001. Starting Strong. Early Childhood Education and Care. Education and Skills. https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_9789264192829-en. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- OECD. 2006. Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).

- OECD. 2018. Starting Strong. Engaging Young Children. Lessons from Research about Early Childhood Education and Care. https://www.oecd-ilibrary.org/education/engaging-young-children_9789264085145-en. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- OECD. 2019. PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries. Volume I, II & III. https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Petrucci, Marco, und Markus Wirtz. 2007. Sampling und Stichprobe. <https://quasussite.wordpress.com/sampling-und-stichprobe/>. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Plewig, Hans-Joachim. 2008. Devianz und Delinquenz. In *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Hrsg. Thomas Coelen und Hans-Uwe Otto, 222–231. Wiesbaden: VS.
- Scheithauer, Herbert, Viola Braun, Dörte Adam-Gutsch, Niklas Ortelbach, und Charlotte Peter. 2019. Sozial-emotionales Lernen in der Kita – Basis einer gesunden Entwicklung. In *Entwicklung als kinder- und jugendmedizinische Besonderheit*, Hrsg. Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e.V., 49–52. https://www.akademie-oegw.de/fileadmin/customers-data/aktuelles/Newsletter_10_2019/Schwerpunkt_2019_Entwicklung.pdf. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Schmude, Corinna, und Deborah Pioch. 2014. Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung – Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/doc/Expertise_final_web.pdf. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Solga, Heike, Peter A. Berger, und Justin Powell. 2009. Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Hrsg. Heike Solga, Justin Powell und Peter A. Berger, 11–45. Frankfurt am Main: Campus.
- Sylva, Kathy. 2010. Quality in Early Childhood Settings. In *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education Project*, Hrsg. Kathy Sylva, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart, 70–91. Oxon: Routledge.
- Sylva, Kathy, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford, und Brenda Taggart. 2004a. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-School to End of Key Stage 1. https://www.researchgate.net/publication/237527842_The_Effective_Provision_of_Pre-School_Education_EPPE_Project_Findings_from_Pre-school_to_end_of_Key_Stage1. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Sylva, Kathy, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford, und Brenda Taggart. 2004b. The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005309/1/sylva2004EPPEfinal.pdf>. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Sylva, Kathy, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart, und Karen Elliot. 2003. *The Effective Provision of Preschool Education (EPPE) Project: Findings from the Preschool Period*. https://www.researchgate.net/publication/242218779_The_Effective_Provision_of_Pre_School_Education_EPPE_Project_Findings_from_the_Pre_School_Period. (Zugegriffen: 14. Januar 2021).
- Sylva, Kathy, Alan Stein, Penelope Leach, Jacqueline Barnes, und Lars-Erik Malmberg. 2011. Effects of Early Child-Care on Cognition, Language, and Task-Related Behaviours at 18 Months: an English Study. *British Journal of Developmental Psychology* 29:18–45.
- Wiedebusch, Silvia, und Muriel Franek. 2019. Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung aus der Sicht fröhlpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. *Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung* 5(2):5–17.