



Gabriele Müller | Ramona Thümmler (Hrsg.)

Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Neues zur Kindheits- und
Familienpädagogik

BELTZ JUVENTA

Gabriele Müller | Ramona Thümmler (Hrsg.)
Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Gabriele Müller | Ramona Thümmler (Hrsg.)

Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik

BELTZ JUVENTA

Der vorliegende Band ist im Peer-Review-Verfahren entstanden.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3945-0 Print
ISBN 978-3-7799-5218-3 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung <i>Ramona Thümmler & Gabriele Müller</i>	7
Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit – eine Einführung <i>Gabriele Müller</i>	14
I Aufwachsen heute	27
Familie und Familienrealitäten als zentrale Bezugspunkte frühpädagogischer Praxis und Reflexion – Anmerkungen zu einem ambivalenten Anspruch <i>Stefan Faas</i>	28
Bedeutung von Flucht und Migration für das Aufwachsen von Kindern <i>Ramona Thümmler</i>	42
Bildung für nachhaltige Entwicklung Ein Thema frühkindlicher Bildung <i>Christine von Guillaume & Martina Müller</i>	66
II Umgang mit Diversität	81
Ungleichheit in der frühen Kindheit – Zugänge und Befunde qualitativ-rekonstruktiver Studien <i>Melanie Kuhn</i>	82
Die Arbeit mit Eltern in prekären Lebenslagen – eine spannungsreiche Aufgabe für inklusive Kindertageseinrichtungen <i>Hans Weiß</i>	102
Interkulturelles Lernen braucht interreligiöse Auseinandersetzung <i>Frieder Harz</i>	119
III Soziale und emotionale Entwicklung	133
Stärkung der Emotionsentwicklung und -regulation im Kindesalter – Kernaufgabe in der Kindertagesbetreuung <i>Ramona Thümmler & Eva-Maria Engel</i>	134

Das Selbstkonzept im Kindesalter: Bedeutung, Erfassung und Schlussfolgerungen für die Praxis <i>Eva-Maria Engel, Gernot Aich und Esther Merget</i>	150
Umgang mit Streit und Konflikten in Kindertageseinrichtungen <i>Christiane Vetter</i>	162
IV Interaktionsgestaltung	177
Interaktionen mit Kindern gestalten – zur Sensitiven Responsivität pädagogischer Fachkräfte <i>Regina Remsperger-Kehm</i>	178
Kognitiv anregende Interaktionen im Kita-Alltag gestalten – warum es wichtig ist und wie es geht <i>Frauke Hildebrandt</i>	193
V Bildungsbereiche und Lernen	207
Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten durch Bewegung Ausgewählte Befunde zu Wunsch und Wirklichkeit <i>Ina Hunger & Anna Ransiek</i>	208
Mit Kindern Mathematik entdecken <i>Christiane Benz</i>	223
Kulturelle Bildung – ästhetisch kulturelle (Welt-)Erfahrungen <i>Rainer Treptow</i>	236
Frühförderung im Schlaf? <i>Katharina Zinke</i>	249
VI Professionelles Handeln und Qualitätsentwicklung	261
Professionelle Haltung und Identität – Woran orientiert sich professionelles Handeln (früh-)pädagogischer Fachkräfte? <i>Gabriele Müller</i>	262
Qualität von Kindertageseinrichtungen und die Verantwortung des Trägers – Qualitätsmonitoring in Tübinger Kindergarten- und Krippengruppen <i>Sabrina Dahlheimer, Stefan Faas, Jutta Hoffmann und Ann-Marie Kaiser</i>	280
Autorinnen und Autoren	304

Einleitung

Ramona Thümmler & Gabriele Müller

Vielfältige Impulse und Innovationen in den letzten zehn bis zwanzig Jahren im Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung haben zu bedeutsamen Weiterentwicklungen in diesem Handlungsfeld geführt. Die Einführung von Bildungsplänen in allen Bundesländern, der massive Ausbau von Betreuungskapazitäten, Reformen in der Ausbildung der Fachkräfte sowie die Einführung von frühpädagogischen Studiengängen, verbunden mit einer intensivierten Debatte über die Professionalisierung der Frühpädagogik, waren und sind sowohl in der Wissenschaft und Forschung als auch in der Praxis äußerst präsent. Zahlreiche Projekte und Publikationen zu Themen wie: die Sprache als Schlüssel zur Welt, die Umsetzung von Inklusion, die Bedeutung von Bindungsbeziehungen zwischen Fachkraft und Kind sowie der Interaktionsgestaltung – um nur einige zu nennen – dokumentieren diese Entwicklungen.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklungen ist die Vortragsreihe „Kitas an der Uni“ entstanden, die 2013 als Kooperationsprojekt von der Arbeitsstelle Kindheits- und familienpädagogische Forschung (KipF) des Instituts für Erziehungswissenschaft, Abteilung Sozialpädagogik der Universität Tübingen und dem Fortbildungsverbund Tübingen (Landkreis, Universitätsstadt und Evangelischer Kirchenbezirk Tübingen), initiiert wurde. Ausgangspunkt war, ein Forum der Begegnung und des Austausches zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und Fachpraxis zu etablieren. Seit nunmehr sieben Jahren werden in diesem Rahmen Vorträge zu aktuellen wissenschaftlichen Forschungserkenntnissen, theoretischen Konzeptionen und aktuellen Fragestellungen der Pädagogik der Kindheit angeboten. Zentrale Idee dabei ist, in einen perspektivenübergreifenden Dialog zu treten und das sich stets weiterentwickelnde Wissen in einen Theorie-Praxis-Diskurs zu stellen. Die Vortragsreihe hat sich inzwischen als wichtiger Baustein im Fortbildungsprogramm der Kindertagesbetreuung im Landkreis Tübingen sowie als bedeutsames Fachforum Frühkindlicher Bildung etabliert. Sie wird sowohl von Akteur*innen ganz unterschiedlicher Bereiche und Zuständigkeiten aus diesem Handlungsfeld als auch von Studierenden der Erziehungswissenschaft des Instituts und auch von der interessierten Öffentlichkeit – mittlerweile weit über die Landkreisgrenzen hinaus – genutzt. Im vorliegenden Herausgeberinnenband werden nun erstmalig Vorträge aus der Vortragsreihe zwischen 2013 und 2018 veröffentlicht, ergänzt um einzelne

aktuelle Themenbeiträge. Aufmerksame Besucherinnen und Besucher der Vortragsreihe werden einige Beiträge von Referent*innen vermissen: nicht allen angefragten Personen, die sich bis dato an der Vortragsreihe beteiligt hatten, war es zeitlich oder persönlich möglich, einen Beitrag für das vorliegende Buch zu verfassen.

Das Buch gliedert sich in sechs Kapitel, orientiert an relevanten Diskursen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung: Aufwachsen heute (I), Umgang mit Diversität (II), Soziale und emotionale Entwicklung (III), Interaktionsgestaltung (IV), Bildungsbereiche und Lernen (V) und Professionelles Handeln und Qualitätsentwicklung (VI).

Die Beiträge in *Kapitel I* nehmen aktuelle Aspekte in Lebenssituationen von Kindern und Familien in den Blick und reflektieren deren Relevanz für die frühpädagogische Praxis. Der Band beginnt mit einem Beitrag zu Familien und Familienrealitäten als zentrale Bezugspunkte frühpädagogischer Praxis. *Stefan Faas* zeigt familienbezogene Sozialisationsbedingungen und die daraus resultierenden unterschiedlichen Bildungs- und Lerngelegenheiten von Kindern auf und nimmt die gesellschaftliche Bewertung von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen in Familien kritisch in den Blick. Die skizzierten Ambivalenzen, die sich aus dem Anspruch an die Kindertagesbetreuung, ihr Angebot immer stärker mit Beratungs- und Bildungsangeboten für Eltern zu verbinden, ergeben, fordern eine Neujustierung von Praxisreflexion und Forschung heraus.

Die Artikel zwei und drei nehmen hochaktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen auf und setzen diese in Bezug zu Anforderungen instanzialisierter Arbeit mit Kindern und Familien. Die vielfältigen Migrationsbewegungen auf der ganzen Welt bringen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen mit sich und sind natürlich auch im Feld der Kindertagesbetreuung von Belang. *Ramona Thümmler* wendet sich in ihrem Beitrag der Bedeutung von Flucht und Migration für das Aufwachsen von Kindern zu. Das anhand von verschiedenen Studien, unter anderem zu jüdischen Kriegswaisen aus den Niederlanden, entwickelte Konzept der sequentiellen Traumatisierung wird vorgestellt. Vor dem Hintergrund von Flucht und Migration werden verschiedene empirische Erkenntnisse zur psychosozialen Situation der Kinder mit Fluchterfahrung referiert, ebenso wie zur psychischen Entwicklung. Flucht und Migration haben zudem Auswirkungen auf die Identitätsprozesse von Eltern und stellen an die Elternschaft differierende Herausforderungen. Weiter wird im Text ausgeführt, wie Kindertageseinrichtungen auf dieses Thema, vor allem vor dem Hintergrund bereits bestehender Konzepte und Erfahrungen, reagieren können.

Christine von Guillaume und Martina Müller thematisieren in ihrem Beitrag Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Befähigung zu zukunftsgerichtetem und kritischem Denken und Handeln. Auf dem Hintergrund einer an

der Universität Tübingen entwickelten Handreichung zur Umsetzung von BNE in Kindertageseinrichtungen führt der Artikel in Grundannahmen für die Umsetzung von BNE ein und nimmt dabei spezifische Entwicklungen der Frühpädagogik in den Blick. Ausgehend von den Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales wird die Arbeit mit Qualitätskriterien als Möglichkeit systematischer Implementation von BNE im Kita-Alltag reflektiert.

In den letzten Jahren hat sich zur Frage des Umgangs mit Diversität ein breiter Diskussionsstrang entwickelt. In *Kapitel II* werden daraus einige Facetten im Kontext sozialer Benachteiligung und Ungleichheit thematisiert. *Melanie Kuhn* nimmt in ihrem Beitrag zu Ungleichheit in der frühen Kindheit den Zugang qualitativ-rekonstruktiver Forschung in den Blick und fragt nach deren Gegenstandskonstitutionen im Feld frühkindlicher Bildung. Anhand der Differenzkategorien „class“ und „ethnicity“ skizziert sie exemplarisch Erkenntnisse der rekonstruktiven Ungleichheitsforschung im Bereich frühkindlicher Bildung in Deutschland. Dabei nimmt sie unterschiedliche empirische Zugänge zur diskursiven Repräsentation von Ungleichheit und Benachteiligung in den Blick und fragt nach Anknüpfungspunkten für die frühpädagogische Praxis.

Die Zusammenarbeit mit Eltern ist ein wesentlicher Grundstein der Arbeit in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. *Hans Weiß* geht in seinem Beitrag der Frage nach, wie Zusammenarbeit mit Familien in prekären Lebenslagen gelingen kann. Dabei spannt er den Bogen von der Bedeutung der Zusammenarbeit mit ihren Spannungs- und Konfliktpotenzialen über die Zusammenhänge von Armut, sozialen Erschöpfungen und kindlichen Entwicklungsfährdungen hin zur doppelten reflexiven Distanz als Grundhaltung in der Arbeit mit Eltern. Aus der differenzierten Betrachtung von Armut als Lebensrealität von Kindern und Familien leitet er Orientierungen für eine gelingende Arbeit mit Familien in prekären Lebenslagen ab. Die doppelte Reflexivität spezifiziert er als notwendige reflexive Bewusstheit gegenüber gesellschaftlichen Positionierungen, sowohl der eigenen als auch der von ‚anderen‘.

Zunehmende gesellschaftliche Pluralisierung fordert auch Fragen nach den Verbindungen und Spannungsfeldern zwischen Religion und Kultur und dem Umgang damit heraus. *Frieder Harz* greift diese Fragen in seinem Beitrag zum interkulturellen Lernen auf und zeigt Anknüpfungspunkte für die Praxis. Hierbei thematisiert er die Verwobenheit von Religion und Kultur und verweist auf das Spannungsfeld, das im Zuge der Vorstellungen von Religionsfreiheit entsteht. Mit Bezug auf die Bedeutung individueller religiöser Praktiken plädiert er dafür, religiöse Familienkulturen als Ausgangspunkt für gelebte Vielfalt zu nehmen. Er zeigt an vielfältigen Beispielen, wie trotz eines gewissen Spannungsfeldes das Bewahren des Eigenen und die Offenheit für Vielfalt, auch unter der Vorgabe der Religionsfreiheit, gelingen kann.

Kapitel III greift den Entwicklungsbereich „soziale und emotionale Entwicklung“ auf und nimmt in den Beiträgen verschiedene Entwicklungsthemen im Kindesalter in den Blick. *Ramona Thümmler und Eva-Maria Engel* skizzieren in ihrem Beitrag Schritte emotionaler Entwicklung im frühen Kindesalter und fokussieren dabei auf die Entwicklung und Bedeutung der Emotionsregulation. Neben Aspekten zur Eltern-Kind-Interaktion und die Emotionsregulation beeinflussende Faktoren, wie bspw. das emotionale Klima innerhalb der Familie, beleuchten sie die Fachkraft-Kind-Interaktion näher. In den letzten Jahren haben Interventions- und Präventionsprogramme zur emotionalen und sozialen Entwicklung einen hohen Stellenwert in der Praxis erlangt; im Beitrag werden fünf dieser Programme näher beschrieben und in ihrer Bedeutung für Gesamtkonzepte von Förderung beleuchtet.

Eva-Maria Engel, Gernot Aich und Esther Merget thematisieren in ihrem Beitrag die Entwicklung und die Bedeutung des Selbstkonzeptes im Kindesalter. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen aus dem Praxisentwicklungsprojekt „Ich bin ich“ an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd werden Möglichkeiten des Zugangs zum Selbstkonzept von Kindern sowie die Implementierung eines selbstkonzeptförderlichen pädagogischen Handelns in der Kita reflektiert. Ein Beispiel hierfür ist der im Projektkontext verwendete Selbstkonzeptfragebogen (SKF).

Als bedeutsames Thema für Kindertageseinrichtungen führt *Christiane Vetter* den Umgang mit Streit und Konflikten aus. Sie differenziert in ihrem Beitrag zwischen den Themen Streit und Konflikt und zeigt die Entwicklungspotenziale bezüglich des Selbstwerterlebens, der Ambiguitätstoleranz und der Sozialkompetenz darin auf. Sie konturiert den bewussten Umgang mit Streit und Konflikten als primäre Gewaltprävention und leitet aus den Erfahrungen des Projektes „Kita 2020“, durchgeführt im Landkreis Rems-Murr, Hinweise zum Umgang damit in der Kita ab.

Eine der Kerntätigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen bezieht sich auf den direkten Kontakt mit dem jeweiligen Kind. In den Beiträgen von *Kapitel IV* werden dazu bedeutsame Aspekte professioneller Interaktionsgestaltung thematisiert. *Regina Remsperger-Kehm* nimmt in ihrem Beitrag die Anforderungen an professionelle Interaktionsgestaltung in Kindertageseinrichtungen in den Blick. Im Mittelpunkt ihrer Betrachtungen steht das von ihr entwickelte Konzept der sensitiven Responsivität. Sie fokussiert dabei vor allem die Bedingungen, die ein sensibles und responsives Eingehen auf die Bedürfnisse von Kindern begünstigen und wie Kinder auf unterschiedliche Interaktionsqualitäten reagieren. Diskutiert wird auch, inwiefern eine strukturierte Reflexion des Interaktionsverhaltens im Kita-Alltag verortet werden kann, hierfür stellt sie Reflexionsimpulse vor.

In ihrem Beitrag zu kognitiv anregenden Interaktionen im Kita-Alltag stellt *Frauke Hildebrandt* die Qualität sprachlichen Handelns in der Interaktionsgestaltung von Erwachsenen mit Kindern in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Am Beispiel des Konzepts Sustained Shared Thinking verdeutlicht sie, wie Sprechhandlungen gezielt zur Gestaltung kognitiv anregender Situationen im Alltag genutzt werden können.

Kindertageseinrichtungen sind bedeutsame Bildungsorte für Kinder. In *Kapitel V* werden Bildungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern in Bezug auf unterschiedliche Bildungsbereiche, aber auch in ihrer grundlegenden Konstitution in den Blick genommen. *Ina Hunger & Anna Ransiek* illustrieren am Beispiel Geschlecht, wie die unterschiedliche Bewegungssozialisation von Kindern Mädchen und Jungen ungleiche Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten und damit Entwicklungschancen im Bereich Bewegung eröffnet. Ihre Untersuchungen zeigen, wie in den geschlechtsbezogenen Differenzierungspraxen häufig implizit gesellschaftlich gerahmte Geschlechtsstereotype wirksam werden.

Christiane Benz stellt in ihrem Beitrag Mathematik als lebendige Wissenschaft in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zur frühen mathematischen Bildung. Sie zeigt vielfältige Facetten im pädagogischen Alltag der Kita auf, die Anknüpfungspunkte für mathematische Inhalte bieten und reflektiert die Möglichkeiten der Unterstützung einer prozessorientierten Sichtweise auf Mathematik bei Kindern.

Rainer Treptow widmet sich in seinem Beitrag der Spannweite kultureller Bildung als Auseinandersetzung mit ästhetisch-kulturellen Welterfahrungen über alle Lebensphasen hinweg und fragt nach Verbindungen zu sozialen Aufgaben. In der Annäherung an den Begriff „Kulturelle Bildung“ stellt er das Verhältnis des Individuums zu seinen Umwelten in den Mittelpunkt seiner Überlegungen. Er differenziert in subjekttheoretische, die Gestaltungs- und Aneignungsprozesse betreffend, und organisationstheoretische, die Gesamtheit der Orte, Gelegenheiten und Formen betreffend, Facetten kultureller Bildung und konkretisiert die Aspekte der Umsetzung auf die Arbeit mit Kindern. Für Kinder wird durch die Verbindung kultureller und ästhetischer Interessen mit sozialen Fragen ein weites Themen- und Erfahrungsspektrum aufgespannt, dabei geht es nicht nur darum, bestehende Wahrnehmungsgewohnheiten zu bestätigen, sondern vielmehr ist damit die Option verbunden, andere Möglichkeiten überhaupt einmal denken, aufführen, malen, singen, schreiben oder tanzen zu können. Pointiert formuliert ist ästhetisch-kulturelle Bildung verbunden mit der Utopie eines besseren Lebens.

Welchen Einfluss Schlaf auf Gedächtnis- und Lernprozesse bei Kindern hat, ist Thema des Beitrags von *Katharina Zinke*. Anhand empirischer Erkenntnisse skizziert sie eindrucksvoll die Bedeutung von Schlaf auf die Stärkung von Gedächtnisspuren und für die Umwandlung von Gedächtnisstrukturen. Schlaf

hilft also nicht nur dabei, neues Wissen abzuspeichern, sondern kann auch zu neuen Sichtweisen verhelfen. Welche Konsequenzen aus diesen Erkenntnissen für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden können, wird auf dem Hintergrund der Mechanismen der Gedächtniskonsolidierung im Schlaf diskutiert.

Die Beiträge in *Kapitel VI* nehmen den Qualitäts- und Professionalitätsdiskurs im Handlungsfeld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf und fokussieren dabei zwei relevante Ebenen. Zunächst geht *Gabriele Müller* der Frage nach, woran sich professionelles Handeln (früh-)pädagogischer Fachkräfte orientiert und wie sich das Verhältnis von professioneller Haltung und Identität zur Handlungskompetenz von Fachkräften fassen lässt. Sie differenziert zunächst verschiedene Facetten der Phänomene Haltung und Identität, um dann empirische Erkenntnisse der frühpädagogischen Dispositionsforschung zu skizzieren. Deutlich wird, dass sich professionelle Identität und Haltung als komplexes Konstrukt in einer Verwobenheit von sozialer Herkunft, biografischen Erfahrungen, gesellschaftlichen Diskursen und Normsetzungen sowie frühpädagogischem Wissen und Können zeigt. Auf diesem Hintergrund diskutiert sie die Bedeutung habitueller Prägung als Orientierungsmuster für professionelles Handeln und leitet daraus relevante Konsequenzen für die weitere Professionalisierung des Handlungsfeldes ab.

Der zweite Beitrag nimmt die Trägerebene und deren Verantwortung im Kontext von Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertageseinrichtungen in den Blick. *Sabrina Dahlheimer, Stefan Faas, Jutta Hoffmann und Ann-Marie Kaiser* beschreiben eindrucksvoll den Prozess eines von 2014 bis 2018 in städtischen Kindertageseinrichtungen in Tübingen durchgeführten Qualitätsmonitorings. Mit dem Ziel, das Monitoring als unterstützende, befähigungsorientierte und nicht als kontrollierende Maßnahme zu etablieren, wurden die in den jährlichen Struktur- und Prozessbeobachtungen des Forscher*innenteams der Universität Tübingen bzw. ab 2016 Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd erhobenen Daten im Detail ‚nur‘ direkt der jeweiligen Einrichtung zur Verfügung gestellt, während die Trägerebene eine allgemeine, anonymisierte jährliche Auswertung erhalten hat. Die Ergebnisse zeigen, wie eine kontext- und akteursbezogene Bearbeitung der empirischen Erkenntnisse die Anschlussfähigkeit im System ermöglichen kann. Die Prozesse vor Ort werden im Artikel beispielhaft skizziert. Zudem hat das konstruktive Zusammenwirken aller beteiligter Ebenen als mehrperspektivisch gestalteter Prozess bereits selbst positiv zur Qualitätsentwicklung beigetragen.

In den einzelnen Texten finden sich Verweise, die auf Bezüge zu weiteren Texten im vorliegenden Band hinweisen. Wir möchten damit anregen, durch das Buch zu ‚springen‘ und sich von weiteren Texten inspirieren zu lassen.

An dieser Stelle möchten wir uns ausdrücklich bei den Personen bedanken, die sowohl die Vortragsreihe als auch den Herausgeberinnenband unterstützt haben. An erster Stelle gilt unser Dank den Initiator*innen der Vortragsreihe, ohne die dieses Buch nicht entstanden wäre: Rainer Treptow und Stefan Faas von der Universität Tübingen, ebenso Iris Jahn, Jutta Hoffmann, Uli Bringewald und Simone Bay vom Fortbündungsverbund Tübingen. Aline Riedel und Lisa Fröhling, beide Studierende der Universität Tübingen, haben uns tatkräftig in der Redaktion des Bandes unterstützt, vielen Dank hierfür! Zudem danken wir dem Verlag für die unkomplizierte und kompetente Begleitung.

Und ganz besonders ist es uns ein Anliegen, den vielen Menschen, die die jeweiligen Vorträge besucht haben, zu danken. Sie zeigen damit, wie aktiv und engagiert die Akteurinnen und Akteure im Feld der Frühen Bildung sich mit neuen Erkenntnissen auseinandersetzen und wie interessiert und engagiert Menschen dafür eintreten, Kinder bestmöglich zu begleiten. Sie haben uns nicht zuletzt mit ihrem großen Interesse und den konstruktiv-kritischen Diskussionsbeiträgen zu diesem Band motiviert.

Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit – eine Einführung

Gabriele Müller

Im Zuge sozialer und demografischer gesellschaftlicher Wandlungsprozesse haben sich die Sicht auf Kinder und Kindheit(en) sowie Bedingungen des Aufwachsens deutlich verändert. Die Pluralisierung von Lebensformen, veränderte Anforderungen des Arbeitsmarktes, Erwartungen sowohl an Individualität als auch an Flexibilität in der Ausgestaltung des eigenen Lebenslaufes u. v. m. kontextualisieren das Heranwachsen von Kindern. Zudem „[...] vervielfältigen sich die Handlungsfelder, Institutionen und Angebote und die damit verbundenen gesellschaftlichen Aufträge im Kontext des Aufwachsens von Kindern“ (Koch et al. 2018, S. 10 f.). Das Heranwachsen heute findet in zunehmendem Maße im Rahmen spezialisierter Organisationen statt, es vollzieht sich in verschiedenen Bildungs- und Betreuungsarrangements (vgl. ebd.). Der Besuch der Kita ist deutschlandweit zur Normalität im Lebenslauf von Kindern geworden.¹ Die Entwicklungen der letzten Jahre zeigen, dass Kinder immer früher in die Tagesbetreuung kommen und immer mehr Zeit pro Tag darin verbringen. Die Rolle der ersten außerfamiliären Sozialisationsinstanz ist längst von der Schule zur Kindertageseinrichtung übergegangen. Entsprechend sind die frühpädagogischen Diskurse seit vielen Jahren stark auf die Kindheit in Institutionen fokussiert. Im Zentrum der Debatten stehen die Bestimmung von Bildung, Erziehung und Lernen, Qualitätsprozesse und -faktoren, die Professionalisierung der Fachkräfte sowie Faktoren der Interaktionsqualität.

Wie der Titel „zwischen Wunsch und Wirklichkeit“ andeutet, befasst sich der vorliegende Band mit Spannungsfeldern und Dynamiken, die sich aus dem

1 2018 waren 42,7 % der unter Dreijährigen und 93,4 % der drei bis unter sechsjährigen Kinder deutschlandweit in öffentlicher Kindertagesbetreuung. Schaut man auf die Gruppe der vier- bis fünfjährigen Kinder, nutzen hier inzwischen in allen Bundesländern deutlich mehr als 90 % die Kindertageseinrichtung. Bei der Gruppe der unter Dreijährigen gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern, während bspw. in Nordrhein-Westfalen 11,1 % und in Rheinland-Pfalz 16,1 % der Einjährigen in einer KiTa betreut werden, sind es in Sachsen-Anhalt fast drei Viertel (73,3 %). (vgl. www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/bildungsbeteiligung/bildungsbeteiligung-in-kitas. Letzter Zugriff: 27.09.2019).

Wandel der Kindertagesbetreuung, den Diskursen um die Umsetzung und Verknüpfung bildungsbezogener sowie sozialintegrativer Aufgaben entwickelt haben und daraus hervorgehende (neue) Herausforderungen für die Akteur*innen im Feld. Zur Rahmung der in diesem Band veröffentlichten Beiträge werden im Folgenden einige ausgewählte Aspekte aus dem vielschichtigen Themengeflecht in ihren Spannungsverhältnissen skizziert.

Spannungsverhältnis öffentliche und private Erziehung im Kontext spezifischer gesellschaftlicher Bedingungen

Nach wie vor stellt die Familie – in der großen Vielfalt von gelebten Formen – den lebensgeschichtlich ersten und kontinuierlichsten sozialen Kontext dar. Empirische Befunde stärken die besondere Bedeutung der Familie. So steht der Bildungs- und Entwicklungsstand von Kindern weitaus stärker mit familiären Merkmalen in Zusammenhang als mit denen außerfamiliärer Betreuung (vgl. Tietze et al. 2012; Tietze et al. 2005). Die besonderen Merkmale des intimen Beziehungssystems Familie werden als wichtigen Faktor für die Möglichkeit nachhaltiger Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern betrachtet (vgl. Liegle 2013).² Angesichts der eingangs skizzierten Entwicklungen und der hohen Bedeutung familiärer Lebenswelten für die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern, scheint es notwendig, das Aufwachsen von Kindern im Schnittfeld zwischen öffentlicher und privater Verantwortung immer wieder neu und kritisch in den Blick zu nehmen (siehe Faas in diesem Band).

Mierendorff (2018) spricht von einer „neuen Normalität und Normativität des Aufwachsens“ (ebd., S. 141) im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Transformationsprozesse³. Weite Teile der Lebensbereiche von Kindern und Familien sind Gegenstand staatlicher Regulierungen (Schule, Kinderbetreuung, Kindergesundheitswesen, Kinderschutz). Unter der Prämisse „Fordern und Fördern“, beginnt sich „[...] eine Idee ungebrochener Bildungskarrieren und Entwick-

-
- 2 Die vorrangige Bedeutung von Familienerziehung im Vergleich zu institutioneller Erziehung zeigt sich auch in kollektivistischen Gesellschaft. Die Arbeiten von Ludwig Liegle zu Erziehung und Bildung in israelischen Kibbuzim als auch in sozialistischen Staaten wie Russland oder der DDR zeigen, dass sowohl mit Blick auf Entwicklungsanregung als auch auf seelische und soziale Problematiken bei Kindern die Qualität der Familienbeziehungen den wichtigsten Faktor darstellen (vgl. Liegle 2013, S. 101 f.).
 - 3 Die unter der Bezeichnung „Neue Steuerung“ seit den 1980er Jahren vollzogene Verwaltungsreform ging mit der Übernahme neuer betriebswirtschaftlicher Steuerungsmodi im Sozial- und Gesundheitswesen einher. Ausgehend davon hat sich ein grundlegender Umbau des Sozialstaates vollzogen, vom klassischen Wohlfahrtsstaat hin zu einem Sozialinvestitionsstaat. Leitend für die neue Steuerung waren die Prämissen: Effektivität, Effizienz, Output, Prävention (vgl. Mirendorff 2018, S. 136 f.).

lungsverläufe aus der Perspektive der Risikovermeidung durchzusetzen, die durch wohlfahrtsstaatlich initiierte Kontrollen auf der einen und durch Förderungen und Unterstützungen auf der anderen Seite ermöglicht werden sollen“ (ebd., S. 140 f.). Die Institutionen der Kindheit sind Teil dieser Ordnungsprozesse, bringen diese mit hervor, sind teilweise aber auch erst in diesen Prozessen entstanden. Zu den bedeutsamen Transformationen im Bereich der Kindertagesbetreuung zählt der massive quantitative Ausbau der letzten Jahre in Westdeutschland, der im Rahmen von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen sowie von wohlfahrtsstaatlichen Umstrukturierungen und Regulierungen erfolgt ist (vgl. Koch et al. 2018). Mit dem Ziel, mehr Frauen bzw. Mütter in den Arbeitsmarkt einzugliedern, steht der Ausbau außerfamiliärer Betreuungsangebote auch unter der Perspektive von Geschlechtergerechtigkeit. Auch wenn der Diskurs um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf bisher hauptsächlich als Frauenthema entfaltet wird (vgl. Thon et al. 2018, S. 1), ist in den Entwicklungen seit Ende der 1990er Jahre eine Tendenz zu erkennen, die traditionell geschlechtsspezifisch diskriminierende Ausrichtung des deutschen Familialismus, durch den Einbezug von Vätern in die Kinderbetreuung und eine Verstärkung der Erwerbsorientierung bei Müttern, aufzubrechen (vgl. Leitner 2013).⁴ Der Wandel bedeutet jedoch keine Erosion von Kindheit, im Gegenteil, Kindheit als Schutzraum zu erhalten ist nach wie vor wichtiges gesellschaftliches Interesse. Kinder werden als bedeutsame Ressource oder gar als Garant für eine erfolgreiche Weiterentwicklung der Gesellschaft betrachtet. Kindheit erhält damit einen gesellschaftlich und ökonomisch hochrelevanten Status (vgl. ebd., S. 133; Thiersch 2018).

Im 21. Jahrhundert stellen die Komplexität und Gleichzeitigkeit differentieller Kindheitsmuster und insbesondere damit verbundener ungleicher Kinderleben eine besondere Herausforderung dar (vgl. Bollig 2018, S. 113). Betz & Bischoff (2013) verweisen hierbei auf die Problematik differenzierender Regulierungen, Diskurse und Praxen, aus denen unterschiedliche Normierungen für verschiedene Kindheitsgruppen resultieren. Zudem führen Prozesse der Globalisierung sowie zunehmende Migrationsbewegungen „[...] zu einer weitaus

4 Diese familienpolitischen Veränderungen kennzeichnen eine Entwicklung hin zu einem *optionalen Familialismus*, in dem sowohl familialisierende als auch de-familialisierende Maßnahmen enthalten sind. Familiäre Pflege- und Betreuungsarbeit wird zwar gefördert, gleichzeitig besteht die Möglichkeit, die Familie von diesen Aufgaben (teilweise) zu entlasten. Durch den Ausbau öffentlicher Kindertagesbetreuung, den Rechtsanspruch und Maßnahmen wie die individualisierte Väter-Elternzeit wird die Erwerbstätigkeit von Frauen gestärkt. Die Entlastung von Frauen von Pflege- und Betreuungsverpflichtungen ist Voraussetzung für eine Arbeitsmarktpartizipation und damit gleichberechtigte Teilhabe am Sozialsystem. Gleichzeitig bleiben die indirekt familialisierenden Leistungen erhalten, wie bspw. das Ehegattensplitting (vgl. Leitner 2013).

komplexeren Verräumlichung von Kindern und Kindheiten“ (Bollig 2018, S. 114). So nimmt bspw. der Anteil an Minderjährigen mit Migrationshintergrund und an denjenigen mit eigener Migrationserfahrung in Deutschland zu.⁵ Zudem werden über veränderte Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten mittels ‚Neuer Medien‘ globale Ereignisse immer einfacher und direkter lokal ‚erlebbar‘. Institutionalisierungen von Kindheit(en) können nicht mehr ausschließlich im nationalen Rahmen betrachtet werden, sondern sind demzufolge in ihren transnationalen Raumbezügen zu analysieren (vgl. Bollig 2018, S. 114; siehe Thümmler „Bedeutung von Flucht und Migration“ sowie von Guillaume/Müller in diesem Band).

Die Institutionalisierung von Kindheit hat zwiespältige Auswirkungen auf die Familienkindheit. Neben einer „De-Familialisierung“ (Müller 2018) von Kindheit, durch die Kinder immer weniger Zeit in der Familie verbringen, gerät die Erziehung und Bildung in der Familie immer mehr in den prüfenden Blick professionalisierter Kindheitspädagogik. „Familie als nonformeller Bildungsort sieht sich permanent in Relation zu den professionellen pädagogischen Institutionen gesetzt und als Partner angesprochen“ (Müller 2018, S. 232). Über das Leitbild *guter Elternschaft* werden Eltern politisch und pädagogisch adressiert als Verantwortliche für das Bildungsschicksal ihrer Kinder. Dadurch erfährt die Familie einen Bedeutungszuwachs, so dass man von einer *Re-Familialisierung* sprechen kann, die allerdings auch mit dem Risiko einer Defizitzuschreibung einhergeht (vgl. Müller 2018). Landhäußer (i.E.) verweist hierzu unter dem Stichwort der „verantworteten Elternschaft“ auf die normative Bewertung von Lebensführungsweisen von Eltern und auf das Beschämungspotenzial, wenn Eltern an einem Idealbild gemessen werden, welches außerhalb ihrer Realisierungsmöglichkeiten liegt (siehe auch Weiß und Faas in diesem Band).

Familie und Elternschaft als Bezugspunkte pädagogischen Handelns ist grundlegender und rechtlich verankerter Bestandteil der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Das Konzept der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft gibt hierbei seit einigen Jahren eine deutliche Zielrichtung vor. Mit der Betonung des partnerschaftlichen Zusammenwirkens wird zum einen auf die Bedeutung des Ineinandergreifens dieser Lebenswelten hingewiesen, aber auch die Vorstellung einer gleichberechtigten, gemeinsam am Wohle des Kindes ausgerichteten Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung zum Ausdruck gebracht. Die dem Konzept inhärente program-

5 2016 hatten 35,4 % der in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund, davon fast jede*r Vierte eigene Migrationserfahrung. Bei den unter fünfjährigen Kindern haben 38,1 % einen Migrationshintergrund, davon 12,4 % eigene Migrationserfahrung, bei den Fünf- bis Zehnjährigen ist der Anteil bei 37,2 %, davon haben 21,7 % eigene Migrationserfahrung (vgl. Autorengruppe Kinder und Jugendhilfestatistik 2019, S. 14).

matische Idealvorstellung wird auch kritisch, als von der realen Wirklichkeit abweichend sowie idealisierend, diskutiert (vgl. Betz 2016). Verstärkte Aufmerksamkeit erhält das Thema Zusammenarbeit mit Eltern in Bezug auf Bestrebungen zu mehr Chancengerechtigkeit im Aufwachsen von Kindern.

Kita-Betreuung als Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit

Der Diskurs um die Rolle früher Bildung als relevanter Faktor für mehr Chancengerechtigkeit im Aufwachsen von Kindern wird hauptsächlich entlang der Frage von Teilhabe und Zugangsmöglichkeiten, der Forderung nach qualitativ hochwertigen Angeboten sowie dem Anspruch an die Kompensation familiärer Risiken und Defizite geführt. „Chancengleichheit bedeutet, dass jedes Kind unabhängig von seiner Herkunft, seinem Geschlecht, seiner kulturellen und ethnischen Zugehörigkeit sowie dem sozialen Status seiner Familie optimale Entwicklungsmöglichkeiten hat und seine Potenziale entfalten kann“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2016, S. 7). Der Kindertageseinrichtung werden hierbei bildungsfördernde und ungleichheitskompensierende Effekte zugeschrieben und damit eine wesentliche Verantwortung hinsichtlich des Bildungserfolges sowie der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern resp. späteren Erwachsenen zugesprochen.

Der Einfluss pädagogischer Qualität auf die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern gilt als empirisch abgesichert und ist im wissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs unumstritten (siehe auch Dahlheimer et al. in diesem Band). Allerdings zeigt der Forschungsstand zu kompensatorischen Effekten keine eindeutigen Befunde (im Überblick vgl. Kluczniok 2017). Es gibt Hinweise darauf, dass sich eine gute außerfamiliäre Betreuungsqualität gleichermaßen für alle Kinder positiv auswirkt. Einige Studien zeigen, dass auch Kinder aus privilegierten Lebensverhältnissen von einer qualitativ hochwertigen frühen Bildung profitieren, dass es quasi einen *Matthäuseffekt* gibt, der dazu führt, dass sich der Entwicklungsabstand zwischen Kindern aus privilegierten und weniger privilegierten Familien nicht verringert. Es gibt aber auch empirische Hinweise darauf, dass es in einzelnen Aspekten besondere Effekte für Kinder aus benachteiligten Familien geben kann. Umfangreiche Interventionsprogramme, wie sie bspw. in der USA umgesetzt worden sind,⁶ können für diese Kinder

6 Beispiele hierfür sind das Perry-Preschool-Project oder das Abecedarian Project, die sehr umfangreich angelegt sind. Neben einer außerfamiliären Betreuung sind weitere Unterstützungsangebote für die Familien enthalten. Kennzeichen guter Qualität sind z. B. günstiger Erzieher*in-Kind-Schlüssel oder sehr gut ausgebildetes Personal. Programme wie das Chicago Child-Parents Center Program und das Head Start Program sind strukturell breiter angelegt. Die Investitionen beziehen sich hierbei zum Teil auf ganze Schulbezirke oder sehr

zusätzliche positive Auswirkungen haben. Niedrige Qualität kann auch zum Risikofaktor für kindliche Entwicklung werden. Hier erweist sich die Kombination von ungünstigen familialen und außerfamilialen Bedingungen als besonders problematisch (vgl. ebd.).

Empirische Hinweise auf ungleichheitsverstärkende Prozesse im System der Kindertagesbetreuung beziehen sich zum einen auf Zugangsmöglichkeiten, aber auch auf (implizite) soziale Kategorisierungen und Zuschreibungen im pädagogischen Handeln (exemplarischer Überblick zu qualitativ-rekonstruktiver Ungleichheitsforschung in der frühkindlichen Bildung siehe Kuhn in diesem Band; zur Bedeutung von Geschlecht im Kontext alltäglicher Bewegungssozialisation siehe Hunger & Ransiek in diesem Band). Die Ergebnisse der Studie von Stahl, Schober & Spieß (2018) geben deutliche Hinweise auf benachteiligende Mechanismen insbesondere für zwei Gruppen: So besuchen Kinder mit Migrationshintergrund sowie Kinder, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand aufweisen, tendenziell häufiger Einrichtungen mit niedrigerer Qualität (bezogen auf Merkmale der Struktur- und Orientierungsqualität). Im Projekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren“ (vgl. Betz et al. 2019) zeigen die Analysen, dass trotz Zusammenarbeit mit Eltern und Familien Ungleichheiten und Differenzen verstärkt werden können (vgl. ebd., S. 25). Die fraglose Übernahme verbreiteter gesellschaftlicher Kategorisierungen wie *Migrationshintergrund*, *bildungsfern* oder *sozial schwach*, führt zu einem defizitären Blick auf bestimmte Gruppen von Eltern und Kindern (siehe auch Weiß in diesem Band). „Gerade migrantisch markierte Eltern werden als zu Erziehende und Lernfähige konzipiert“ (ebd., S. 17). Der Einfluss der eigenen Verwobenheit in gesellschaftliche Strukturen und Diskurse auf die Deutung von Situationen und das daran ansetzende pädagogische Handeln wird auch in der Studie von Lochner & Prigge (2019) zum „Umgang mit und Deutungen von Armut in Kindertageseinrichtungen“ relevant. „Die Gratwanderung zwischen Ungleichheitsreproduktion und Ungleichheitsbewusstsein findet auf sehr schmalen Pfad statt“ (ebd., S. 3). Auch wenn die Ursachen sozialer Ungleichheit nicht pädagogisiert werden können, erfordert der Umgang damit ein Wissen über hervorbringende und verstärkende gesellschaftliche Strukturen von Ungleichheit sowie eine reflexive Bewusstheit über die eigene Verwobenheit darin (vgl. ebd.). Die Autorinnen reklamieren dies als Desiderat in der Ausbildung von Erzieher*innen (zur Entwicklung einer professionellen Haltung und Identität siehe Müller in diesem Band).

große Gruppen von benachteiligten Kindern, weshalb ihre Qualität als niedriger als bei den davor benannten Modellprogrammen eingeschätzt wird. Solch aufwändige, kostenintensive Investitionen liegen in Deutschland bislang kaum vor (vgl. Kluczniok 2017).

Chancengleichheit für alle Kinder, eingelöst über ein qualitativ hochwertiges Bildungsangebot, geht zudem mit Forderungen nach einem angemessenen Personalschlüssel einher, der als Voraussetzung für eine hochwertige Interaktionsgestaltung im pädagogischen Alltag betrachtet wird (vgl. Viernickel et al. 2013). Der bundesweite Vergleich zeigt hier deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Insbesondere sticht ein Ost-West-Gefälle hervor. In den östlichen Bundesländern ist das Verhältnis von Fachkraft zu den betreuten Kindern wesentlich schlechter als im früheren Bundesgebiet (vgl. Statistisches Bundesamt (Destatis) 2019).

Professionalisierung des Handlungsfeldes

Sowohl durch den enormen quantitativen Ausbau (in Westdeutschland) als auch durch die mit der Stärkung des Bildungsauftrages intensivierten Qualitätsentwicklungsprozesse sind Vorstellungen von Professionalität und Anforderungen an Professionalisierung deutlich komplexer geworden (vgl. z. B. Anders 2012; Schneewind 2011; Balluseck 2017). Die Diskussion in Folge der schlechten Ergebnisse der PISA-Studien, unterstützt durch Erkenntnisse der Hirnforschung in Bezug auf die Lernpotenziale der frühen Jahre, haben zu einer Intensivierung des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen geführt (vgl. Thiersch 2018). Mit der Einführung von Bildungsplänen in allen Bundesländern seit Beginn der 2000er Jahre wurde der konzeptionelle Rahmen für die Umsetzung dieses Auftrags gelegt. Mit der Orientierung an Bildungsbereichen knüpfen die Curricula an den Zugangs- und Ausdrucksformen von Kindern an und richten sich gleichzeitig an domänenspezifischen Wissensbereichen aus. Die pädagogischen Fachkräfte sind herausgefordert, den Kindern Bildungsbezug übergreifende, an ihren Interessen orientierte, ganzheitliche Lern- und Bildungsgelegenheiten zu ermöglichen (zum Entdecken von Mathematik mit Kindern siehe Benz; zu ästhetisch-kulturellen (Welt-)Erfahrungen siehe Trepow in diesem Band). Die Kita verkörpert mehr denn je den ersten institutionellen Bildungsort für Kinder, der damit einhergehende Bildungsanspruch ist mit steigenden Anforderungen an das System Kindertagesbetreuung⁷, aber vor allem an die Professionalität der Fachkräfte verbunden.

7 Kritisch betrachtet wird der Begriff *Kindertagesbetreuung* allerdings dem Anspruch der Trias Bildung – Betreuung – Erziehung keinesfalls gerecht, bleibt damit doch die Funktion der Kindertageseinrichtung sehr einseitig auf die Betreuung reduziert. Angesichts der mit prägenden Wirkung des *Bildungsmotivs* von Anfang an gilt dies nicht erst seit der Intensivierung des Bildungsauftrages (vgl. auch Mierendorff 2018, S. 138).

Im Kinder- und Jugendhilfereport 2018 beschreiben die Autor*innen relevante Themen des Aufwachsens, verknüpft mit arbeitsfeldspezifischen Anforderungen. Das Thema Migration bzw. der zunehmende Anteil an Kindern, die zuhause vorrangig nicht Deutsch sprechen, wird als immer bedeutsamer werdende Herausforderung beschrieben. Auch die Zunahme von Kindern, die bei einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, bzw. die sich insgesamt diversifizierenden Familienkonstellationen sowie das sich verändernde Nutzungsverhalten – Kinder besuchen frühkindliche Bildungs- und Betreuungsangebote immer früher und über einen immer längeren Zeitraum am Tag – tragen zu einer Ausweitung der Anforderungen bei (vgl. Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik 2019). Nicht selten treffen hierbei unterschiedliche, teilweise auch gegensätzliche Interessen aufeinander, die von den pädagogischen Fachkräften ausbalanciert werden müssen. Das ist vor allem dann notwendig, wenn die Forderung nach maximaler Flexibilisierung von Betreuungsverhältnissen aus einer Arbeitsmarktlogik heraus mit dem Bedürfnis der Kinder nach Beziehungskontinuität vereinbart werden muss, oder wenn die Vorstellungen von Eltern bezüglich kontrollierten Schlafenszeiten den situativen Bedürfnissen von Kindern im Tagesablauf entgegenstehen (zur Bedeutung von Schlaf für das Lernen siehe Zinke in diesem Band; zum Umgang mit Konflikten siehe Vetter in diesem Band). Zudem erfordert die immer größere Heterogenität in den Kindergruppen einen reflexiven Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt (zur Bedeutung interreligiöser Auseinandersetzung siehe Harz in diesem Band).

Um den individuellen Bedürfnissen von Kindern und ihren Familien gerecht zu werden und mit dem Anspruch, umfassende Verwirklichungschancen für alle zu ermöglichen, wird im Zuge der Professionalisierungsdebatten auf die individuelle Kompetenzentwicklung der einzelnen Fachkraft gesetzt, der eine hohe Verantwortung für die Qualität in der Einrichtung zugesprochen wird. Hierbei gilt eine sensitive, responsive und anregende Beziehungs- und Interaktionsgestaltung als Kern professionellen pädagogischen Handelns. Dem gegenüber stehen häufig unzureichende strukturelle Rahmenbedingungen sowie eine bisher wenig systematisch verortete Praxis der (Selbst-)Reflexion des Interaktionshandelns (siehe Remsperger-Kehm und Hildebrandt in diesem Band; zur Unterstützung sozial-emotionaler Entwicklung und Stärkung der Emotionsregulation siehe Thümmler & Engel in diesem Band). Instrumente wie bspw. der *Selbstkonzeptfragebogen* (SKF) (siehe Engel, Aich & Merget in diesem Band) oder videogestützte Feedbackmethoden wie z. B. *Marte Meo* könnten hier hilfreich sein. Ein weiterer Fokus richtet sich auf „multiprofessionelle Teams als qualitäts- und zukunftsorientierte Antwort auf die Veränderungen und Herausforderungen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 72). Ein multiprofessionelles Team eröffne „vielfältige Potenziale für die konzeptionelle Umsetzung einer ganzheitlichen Erziehung, Bildung und Betreuung“ (Deutscher Verein für öffentliche und

private Fürsorge e.V. 2016, S. 9). Wie allerdings diese Zielvorstellungen in dem bisher stark monoprofessionell geprägten Feld der Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden, ist bislang wenig empirisch geklärt.

Der Ausbau der Einrichtungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung setzt sich weiter fort und wird auch zukünftig notwendig sein. Das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen hat sich zum größten Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland entwickelt. Der für diese Entwicklungen noch weiter steigende Fachkräftebedarf zeigt sich heute bereits als problematischer Mangel mit bisher ungelösten Zukunftsszenarien⁸ (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019; Amendt 2019; Bock-Famulla/Strunz/Löhle 2017). Hier führen seit einigen Jahren Maßnahmen wie Quereinstiegsmöglichkeiten und die Erweiterung der Zugangsvoraussetzungen zum Berufsfeld zu einer Zunahme an Teams mit einer breiteren Streuung von Qualifikationen (vgl. Weimann-Sandig et al. 2016), womit ein zusätzliches Spannungsfeld eröffnet wird, welches in diesem Rahmen nicht weiter vertieft werden kann.

Kita-Qualität zwischen Standardisierung und Beliebigkeit?

Das System Kindertagesbetreuung in Deutschland ist gekennzeichnet durch ein komplexes Zusammenspiel vielfältiger Akteure auf verschiedenen politischen Ebenen mit unterschiedlichen Verantwortungsbereichen. Die konkurrierende Gesetzgebungskompetenz im Bereich der öffentlichen Fürsorge ermöglicht es dem Bund, im Feld der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) als Teil der Kinder- und Jugendhilfe, rechtliche Grundlagen zu legen.⁹ Auf dieser Grundlage haben alle Bundesländer länderspezifische Kita-Gesetze formuliert. Die Verantwortung für die Umsetzung von FBBE wiederum liegt bei den kommunalen Gebietskörperschaften (Kreis, Stadt, Gemeinde). Die auf dem Subsidiaritätsprinzip beruhende plurale Trägerlandschaft stärkt auf der Umsetzungsebene zusätzlich die lokale Autonomie im System der FBBE. Diese hochgradige Dezentralisierung, die Diskowski (2016) als „Zersplitterung der Verantwortung und ein Gewirr von Akteuren“ (ebd., S. 10) bezeichnet, wird im

8 Um das bisherige Angebot zu sichern sowie Qualitätsverbesserungen zu ermöglichen, sind bis zum Jahr 2025 rund 309.000 zusätzliche Kita-Fachkräfte und 15.000 Tagespflegepersonen erforderlich (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 21).

9 Ein Beispiel ist die Sicherstellung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz. Im Gegensatz dazu ist das System Schule ausschließlich in der Zuständigkeit der Länder. Bundesweite Abstimmungen erfolgen über die Kultusministerkonferenz. Würde das System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung dem Schulsystem zugeordnet werden, könnte das zu einem Kompetenzverlust des Bundes führen.

OECD-Länderbericht zur frühkindlichen Bildung in Deutschland (2004) durchaus als Stärke des deutschen Systems bewertet. Es lässt viel Raum für eine vielfältige Ausgestaltung, für Innovationen und eine Orientierung an den spezifischen Bedingungen vor Ort. Insbesondere in Bezug auf die Qualitätsentwicklung und die Transparenz der Finanzierung¹⁰ wird das föderale System aber auch kritisch hinterfragt. Mit dem Anspruch der Gleichheit zwischen Familien und dem Ziel, unabhängig vom Wohnort, allen Kindern ein qualitativ hochwertiges FBBE-Angebot vorzuhalten, gerät das System zwischen nationalen Standards und lokaler Autonomie in Spannung. „Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es, von dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz abgesehen, wenige Garantien für Familien und Kleinkinder. Es erscheint unangemessen, dass Umfang und Qualität der FBBE höchst ungleich über das Land verteilt sind, und dass Familien in verschiedenen Bundesländern nicht in etwa die gleiche Unterstützung und die gleichen sozialen Chancen und Bildungschancen für ihre Kinder erwarten können“ (ebd., S. 53).

Zum 1. Januar 2019 ist das „Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiQuTG)“, das sogenannte „Gute-KiTA-Gesetz“ in Kraft getreten, mit dem der Bund die Länder in der Weiterentwicklung der Kita-Qualität unterstützen sowie die Teilhabe an der Kindertagesbetreuung verbessern möchte.¹¹ Dem Gesetz ging ein mehrjähriger Dialogprozess mit Vertreter*innen aus Politik, Wissenschaft und Trägerverbänden voraus. Im kritischen Diskurs um das Vorhaben werden die Spannungsverhältnisse zwischen Zentralisierung und Dezentralisierung, zwischen bundesweiter Einheitlichkeit und lokalen Vorrangstellungen deutlich. Weitgehend Einigkeit herrscht in der positiven Bewertung der Finanzierungsinitiative des Bundes. Kritisiert wird die bisher unklare Anschlussfinanzierung sowie die, den möglichst offenen Vorgaben geschuldet, fehlende Verbindlichkeit, verbunden mit klaren Zielvorstellungen (vgl. Amendt 2019). Im Rahmen von zehn definierten Handlungsfeldern (Bedarfsgerechtes Angebot; Guter Betreuungsschlüssel;

10 Die Kompetenz des Bundes bezieht sich hierbei wesentlich auf die Weiterentwicklung der Gesetzgebung sowie auf eine anregende Rolle über die Initiierung und Finanzierung von Modellprojekten. Ein aktuelles Beispiel ist das Programm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“, das im Januar 2016 gestartet ist. Damit fördert das Bundesfamilienministerium alltagsintegrierte sprachliche Bildung als festen Bestandteil in der Kindertagesbetreuung als wichtigen Schritt hin zu mehr Chancengleichheit. Nähere Infos unter: sprachkitas.fruehe-chancen.de. Im Kontext der Professionalisierung von Fachkräften hat zudem das Bundesprojekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (wiff) in den letzten Jahren vielfältige Impulse gesetzt. Infos unter: www.weiterbildungsinitiative.de. Die Finanzierung des FBBE-Angebots ist landesrechtlich geregelt und geprägt durch eine Vielzahl unterschiedlicher Finanzierungsmodelle (vgl. Wiesner 2016).

11 Der Bund stellt hierbei bis 2022 insgesamt 5,5 Mrd. € für Maßnahmen der Qualitätsentwicklung in den Bundesländern zur Verfügung.

Qualifizierte Fachkräfte; Starke Kitalitung; Kindgerechte Räume; Gesundes Aufwachsen; Sprachliche Bildung; Starke Kindertagespflege; Netzwerke für mehr Qualität; Vielfältige pädagogische Arbeit) entscheidet jedes Bundesland selbst, welche konkreten Maßnahmen vor Ort ergriffen werden sollen. Dass die finanzielle Förderung auch zur Senkung von Elternbeiträgen genutzt werden kann, wurde im Entwicklungsprozess des Gesetzentwurfs sehr kritisch diskutiert. Stellt dies doch eher eine strukturelle, familienpolitische Maßnahme als eine Qualitätsentwicklung dar. Die Befürchtungen, dass durch eine Beitragsfreiheit Qualitätsverbesserungen unterlaufen und dadurch die Standards in Deutschland eher ungleicher *denn* einheitlicher werden, können so bisher nicht umfänglich bestätigt werden. Inzwischen haben fast alle Bundesländer einen „Gute-KiTa-Vertrag“ unterzeichnet, sieben von sechzehn Ländern nutzen darin die Möglichkeit einer Gebührenreduzierung oder -befreiung. Gleichzeitig werden die Ressourcen für unterschiedliche Maßnahmen der Qualitätsentwicklung eingesetzt, hierbei stehen vor allem die Qualifizierung der Fachkräfte, ein angemessener Betreuungsschlüssel sowie die Stärkung der Leitung im Fokus. Ob die Maßnahmen dazu führen, die Qualität der FBBE bundesweit so weiterzuentwickeln, dass sich die bisherigen Unterschiede einem gemeinsamen Standard annähern, bleibt abzuwarten.

Das eingangs skizzierte komplexe Zusammenspiel unterschiedlicher Ebenen im System FBBE wird sich auch durch das KiQuTG nicht wesentlich verändern. Neben den möglichen und notwendigen Steuerungsimpulsen auf Bundes- und Landesebene kommt den Trägern eine zentrale Verantwortung für die Qualitätsentwicklungsprozesse vor Ort zu. Dahlheimer et al. (in diesem Band) beschreiben in ihrem Artikel die Ergebnisse eines fünfjährigen Qualitätsmonitoringprozesses in Einrichtungen eines kommunalen Trägers und greifen in der Analyse der Erkenntnisse die spezifische lokale Situation aus Trägerperspektive auf.

Die skizzierten Aspekte des Handlungsfeldes Frühkindlicher Bildung verweisen auf vielfältige und hohe Erwartungen von verschiedenen Seiten an das Feld, die mit zahlreichen Analysen teilweise eher ernüchternd beschrieben sind. Die Thematisierung frühkindlicher Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit setzt damit an den Entwicklungen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen an und verweist deutlich auf Aufgaben der Weiterentwicklung.

Literatur

- Amendt, Jürgen (2019): Qualität: nicht ausreichend. In: *Erziehung & Wissenschaft* 71, H. 2, S. 6–10.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Wirkung und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (Hrsg.) (2019): Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse. Unter Mitarbeit von Thomas Rauschenbach/Jens Pothmann/Matthias Schilling/Christiane Meiner-Teubner/Thomas Mühlmann/Sandra Fendrich et al. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 60–81.
- Betz, Tanja (2016): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? In: *TPS*, H. 9, S. 5–9.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. Forschungsbericht 1. Zusammenfassung. www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Studie_WB_Kinder_zwischen_Chancen_und_Barrieren_Kita_Zusammenfassung_2019.pdf. (Abfrage: 13.10.2019).
- Bock-Famulla, Kathrin/Strunz, Eva/Löhle, Anna (2017): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2017. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bollig, Sabine (2018): Making Places. Zu den Orten und Räumen „betreuter Kindheiten“. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. *Childhood Studies* zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 111–128.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2016): Gleiche Chancen durch frühe Bildung. Gute Ansätze und Herausforderungen im Zugang zur Kindertagesbetreuung. Berlin.
- Diskowski, Detlef (2016): Stand, Erfolge und Defizite der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. In: *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit* 47, H. 3, S. 4–15.
- Kluczniok, Katharina (2017): Längsschnittliche Analysen der Auswirkungen frühkindlicher Lernumwelten. Chancen und Risiken außerfamiliärer Betreuung. In: *Pädagogische Rundschau* 71, H. 3+4, S. 247–260.
- Koch, Sandra/Schulz, Marc/Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Smidt, Wilfried (2018): Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 9–20.
- Landhäußer, Sandra (i.E.): Familie und verantwortete Elternschaft. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum, Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer VS.

- Leitner, Sigrid (2013): Varianten von Familialismus. Eine historisch vergleichende Analyse der Kinderbetreuungs- und Altenpflegepolitiken in kontinentaleuropäischen Wohlfahrtsstaaten. Berlin: Duncker & Humblot.
- Liegle, Ludwig (2013): Frühpädagogik. Grundfragen und Grundbegriffe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lochner, Barbara/Prigge Jessica (2019): Wie(so) über Armut sprechen? Zur Notwendigkeit einer armutsbewussten Praxis in Kindertagesstätten. www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=878:wie-so-ueber-armut-sprechen&catid=48. (Abfrage: 13.10.2019).
- Mierendorff, Johanna (2018): Potenziale eines wohlfahrtsstaatstheoretischen Zuganges in der Kindheitsforschung. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 129–145.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. www.bmfsfj.de/blob/101854/8f16ccd82dd44c33ce86a4f221f1195/oecd-studie-kinderbetreuung-data.pdf. (Abfrage: 16.10.2019).
- Stahl, Juliane/Schober, Pia/Spieß, Katharina (2018): Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? In: *Early Childhood Research Quarterly* 44, S. 304–317.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2019): Der Personalschlüssel in Kindertageseinrichtungen 2018. Methodische Grundlagen und aktuelle Ergebnisse. www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publicationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/kindertageseinrichtungen-personalschluesel-5225409189004.pdf?__blob=publicationFile. Abfrage: 13.10.2019).
- Thiersch, Renate (2018): Kindertagesbetreuung – Frühpädagogik. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*. 6., überarb. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 780–794.
- Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (2018): Einleitung. In: Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 1–7.
- Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick.
- Tietze, Wolfgang/Roßbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten Grundschule und Familie*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband/Diakonie/GEW.
- Wiesner, Reinhard (2016): Gutachten zum Reformbedarf bei der Finanzierung der Kindertagesbetreuung. Hrsg. v. Fröbel e.V. Berlin. www.froebel-gruppe.de/fileadmin/user/Dokumente/Stellungnahmen/FROEBEL_Gutachten_Reformbedarf_Webansicht.pdf. (Abfrage: 28.10.2019).

I Aufwachsen heute

Familie und Familienrealitäten als zentrale Bezugspunkte frühpädagogischer Praxis und Reflexion – Anmerkungen zu einem ambivalenten Anspruch

Stefan Faas

Historisch betrachtet ist die Adressierung frühpädagogischer Angebote sowohl an Kinder als auch an ihre Eltern bzw. Familien ein genuiner und zugleich facettenreicher Leitgedanke der deutschen Frühpädagogik. Friedrich Fröbel (1782–1852), der den Begriff ‚Kindergarten‘ um 1840 aufnahm, verband mit diesem vor allem „ein pädagogisches Vermittlungsprinzip lebensweltlicher Überwindung der Dissoziation zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ (Reyer 2010, S. 518). Ihm ging es um „die Idee [...] der Pflege und Hervorbringung des Familienlebens in der Pflege der Kindheit“ (Fröbel 1862/1966, S. 523). Vor diesem Hintergrund konzipierte er den ‚Kindergarten in engerem Sinne‘ als Anstalt, welche vornehmlich

„die Aufgabe hat, Eltern und Familien, Erzieher und Kinderführern zunächst ein in sich einig Spielganzes in die Hände zu geben, solche Spiele, welche nicht nur das Innerste des Tätigkeitstriebes pflegen, sondern die zugleich auch alles dasjenige, was das Kind umgibt, zu einem angemessenen Spiel- und Beschäftigungs-, und so zu einem entsprechenden Bildungsmittel gebrauchen lehren; [...] Spiele endlich, welche dadurch bilden und fortentwickelnd selbst für den mit dem Kinde spielenden, seiner Pflege sich hingebenden Erwachsenen einwirken und so das echte Band der wechselseitigen Erziehung und Erhebung zwischen beiden werden“ (Fröbel 1839/1982, S. 185).

In dieser ersten pädagogischen Konzeption des Kindergartens standen insofern nicht allein die Erziehung und Bildung des Kindes im Vordergrund, sondern vor allem auch die familienpädagogische Integration von Pflege und Spiel im Kontext öffentlicher Erziehung und Bildung (vgl. Neumann 1998, S. 30). Neben dieser familien- und bildungsbezogenen Konzeptualisierung ist ein zweiter, ebenfalls an der Familie ansetzender Begründungskontext der deutschen Frühpädagogik zu nennen. Gemeint ist das sozialpädagogische Motiv, mithilfe außerfamilialer Betreuung kleiner Kinder zur Stabilisierung von Familien beizu-

tragen. Die Gründung der ersten Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung zu Beginn des 19. Jahrhunderts zielte vor allem darauf ab, den Müttern von Armut betroffener Familien die Aufnahme außerhäusiger Erwerbsarbeit zu ermöglichen, ohne dass die Kinder in der Folge viele Stunden am Tag ohne Aufsicht waren (vgl. Reyer 1987). Darüber hinaus war die durchaus repressiv anmutende Idee zentral, durch öffentliche Erziehung und Betreuung Defizite familiärer Erziehung auszugleichen (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2010). Auch in dieser zweiten Perspektive markieren Familien und Eltern – hier Eltern aus benachteiligten sozialen Milieus – einen zentralen Bezugspunkt öffentlicher Kindertagesbetreuung.

1 Familienbezug als zentrales frühpädagogisches Prinzip

Wenn der historische Rückblick zum einen auf eine von Beginn an gegebene Verflechtung öffentlicher Erziehung und Bildung in früher Kindheit mit familienpädagogischen und familienunterstützenden Fragen und Motiven aufmerksam macht, belegt er zum anderen auch, dass es sich bei den aktuellen Überlegungen und Diskursen zu Familienzentren, Familienbildung, Berücksichtigung familiärer Lebenswelten, Beteiligung von und Zusammenarbeit mit Eltern etc. nicht um gänzlich neue Entwicklungen handelt. Die Bezugnahme auf Familie erscheint vielmehr als grundlegendes Prinzip der Arbeit von Kindertageseinrichtungen; auch oder gerade dann, wenn sich konkrete Konzepte, Begründungskontexte, Argumentationsmuster und Bewertungsperspektiven im Laufe der Zeit verändern, überlagern, z. T. auch widersprechen.

Die aktuelle Rechtslage unterstreicht die Bedeutung des Familienbezugs in der Kindertagesbetreuung. Die Aufgaben von Kindergärten und Krippen liegen auf Basis des Kinder- und Jugendhilfegesetzes, neben dem oftmals als zentral wahrgenommenen Bereich der kindlichen Entwicklungsförderung, insbesondere in der Unterstützung von Erziehung und Bildung in der Familie sowie in der Ermöglichung einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf (§ 22 SGB VIII, Abs. 2). Darüber hinaus ist die enge Familienanbindung öffentlicher Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit bzw. die Unterstützung des familialen Erziehungs- und Bildungskontexts im Elternrecht verankert (Art. 6 GG). Dies hat zur Folge, dass die Anregung und Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen, anders als in der Schule, nicht auf einem eigenen bzw. eigenständigen institutionellen Erziehungsauftrag gründet, sondern an der Maßgabe anschließt, Eltern in ihrer Erziehungsverantwortung zu unterstützen und die Familienerziehung zu ergänzen (vgl. Dürr 2011, S. 36).

In den letzten Jahren ist dieser Familienbezug in der Kindertagesbetreuung immer wieder neu akzentuiert worden: in den Erziehungs- und Bildungsplänen der Länder, im Rahmen der Erzieher_innenausbildung bzw. der Konzeptuali-

sierung kindheitspädagogischer Studiengänge (vgl. Friederich 2011), im Kontext der Entwicklung von Qualitätskriterien (vgl. Tietze/Viernickel 2016), mit der zunehmenden Verbreitung von Familienzentren (vgl. Diller/Schelle 2013) und von Programmen auf Bundes- und Landesebene, die Angebote der Eltern- und Familienbildung in die Kindertageseinrichtungen hineinragen sollen etc. (vgl. z. B. Walper/Stemmler 2013; Landhäußer/Faas 2014). Solche Entwicklungen werden zum einen mit dem „sozialen Wandel“, d. h. mit sich vor diesem Hintergrund verändernden Lebenslagen und Handlungsoptionen von Familien begründet. Gemeint ist z. B. eine zunehmend geringere Einbindung von Familien in verwandtschaftliche oder nachbarschaftliche Netzwerke aufgrund beruflicher Mobilität oder der generell veränderten Bedeutung solcher Beziehungen in tradierten sozialen Nahräumen. Hiermit ginge dann u. a. ein Verlust von klaren Wertbindungen und überlieferten Lebensstilen, aber auch von Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bzw. den Aufbau von Erziehungs kompetenz einher (vgl. Rauschenbach/Borrmann 2010; Lange 2017). Eltern und Familien, so die Argumentation, brauchen deshalb „neue“ Angebote, um sich in Erziehungsfragen zu vergewissern, um Hilfen und Anregungen für die Gestaltung des familiären Zusammenlebens zu erhalten, um Erziehungs kompetenz zu erwerben – wenngleich offen bleibt, was dies inhaltlich genau bedeutet. Der Kindergarten als ein möglicher Ort für solche familienbezogenen Bildungsangebote rückt vor dem Hintergrund der zu Beginn skizzierten historischen Nähe zur Familie und Familienbildung in den Blick, aber auch aufgrund des Sachverhalts, dass Eltern hier in besonderer Weise gut zu erreichen sind (vgl. Faas/Landhäußer/Treptow 2017). Zum anderen wird die Familie direkt als Erziehungs- und Bildungsort in den Blick genommen. Unterschiedliche bildungs- und sozialwissenschaftliche Untersuchungen machen darauf aufmerksam, dass ein grundlegender Zusammenhang zwischen sozialen und kulturellen Merkmalen von Familien und der Bildungsteilhabe bzw. dem Bildungserfolg ihrer Kinder besteht (vgl. Solga 2013). Die Forderung, schon im Kindergarten durch gezielte Bildungs- und Fördermaßnahmen bzw. eine hohe Qualität des pädagogischen Angebots der Bildungsungleichheit entgegenzuwirken, findet hier ihren Begründungskontext. In der Umsetzung zeigen sich jedoch die Grenzen dieses Ansatzes: Der Kindergarten hat unzweifelhaft Potenziale, um negative Entwicklungsbedingungen in der Familie zu kompensieren, letztlich ist der Einfluss der Familie selbst aber um ein Vielfaches höher. Er kann nicht alleine durch ein hochwertiges frühpädagogisches Angebot aufgehoben werden (vgl. Anders 2013). Vielmehr ist davon auszugehen, dass die wirksame Unterstützung der Entwicklung von Kindern – neben der kindlichen Entwicklungsförderung durch eine hohe Qualität des institutionellen Angebots – den Einbezug der Familie bzw. familialen Lebenswelt, d. h. insbesondere der Erziehungs- und Bildungsqualität in der Familie, sowie die konsequente Nutzung von Möglich-

keiten diese zu unterstützen voraussetzt (vgl. Roßbach 2018; Lehl/Kuger/Anders 2014).

Vor diesem Hintergrund eröffnen sich verschiedene, z. T. konträre Sichtweisen auf Familie und familiäre Lebenswelten als Bezugspunkte frühpädagogischer Praxis und Reflexion. Sie betreffen zum einen Familie als spezifischen sozialisationsrelevanten Kontext des Aufwachsens von Kindern sowie daran anknüpfende Fragen nach der Zusammenarbeit mit Eltern und der Stärkung der familiären Interaktions- und Anregungsqualität. Zum anderen sind aber auch die Ambivalenzen zu berücksichtigen, die mit einer solchen Inblicknahme innerfamiliärer Interaktionen und Anregungsqualität sowie entsprechender Maßnahmen zu deren Verbesserung verbunden sind.

2 Lebensrealitäten von Familien – Kontexte des Aufwachsens von Kindern

Ausgangspunkt einer stärker sozialisationsbezogenen Betrachtung von Familie ist der Sachverhalt, dass Familien, über ihre je spezifische Lebensrealität, bestimmte Bildungs- und Lerngelegenheiten für Kinder bereitstellen bzw. nicht bereitstellen. Die jeweilige materielle Ausstattung des Haushalts, Beziehungs- und Interaktionsgestaltung, Form gelebter Intimität und Nähe sowie der jeweils gegebene Zugang zu bestimmten sozialen und kulturellen Erfahrungsräumen, den manche Familien eröffnen und andere nicht eröffnen (können), strukturieren kindliche Lern- und Bildungserfahrungen vor. Familien nehmen damit auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlicher Art und Weise Einfluss auf die körperliche, soziale, emotionale und kognitive Entwicklung ihrer Kinder – teils bewusst, teils unbewusst. Sie stellen ungleiche Ressourcen für die Entfaltung kindlicher Neugier und Lernmotivation, den Aufbau von Wissen, Wertorientierungen und Handlungsweisen zur Verfügung. Walper und Stemmler (2013) konkretisieren diesen Sachverhalt im Zusammenhang mit dem Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“¹ – in gewisser Weise als fachwissenschaftlicher Legitimationsrahmen dieses und ähnlicher Programme. In ihrer Darstellung nehmen sie Bezug auf Schneewind (2008a) und analysieren bzw.

1 Im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ wurden in der Zeit zwischen 2011 und 2015 bundesweit Fachkräfte der Eltern- und Familienbildung zu sogenannten „Elternbegleiterinnen“ weitergebildet – mit dem Ziel, passgenaue Beratungs- und Bildungsangebote für Eltern in Bezug auf die Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder anbieten zu können. Elternbegleiter_innen sollen an den Schnittstellen zwischen Kindertageseinrichtung, Schule, Familienbildung und Elternhaus arbeiten und Eltern insbesondere bei Bildungsfragen zur Seite stehen. Das Programm wurde 2015 durch das Programm „Elternchance II“ abgelöst (www.elternchance.de).

beschreiben familienbezogene Sozialisationsbedingungen sowie hier bestehende Unterschiede in drei Dimensionen: dem Beziehungs- und Bindungsaufbau, dem Erziehungsverhalten und der Bildungsförderung sowie der Eröffnung von Zugängen zu außerfamilialen Bildungs- und Lernumwelten. Auf diese Dimensionen wird im Folgenden Bezug genommen.

Beziehungs- und Bindungsaufbau

Ein zentraler Aspekt des Erziehungs- und Bildungsorts Familie ist, dass Eltern und Kinder in spezifischer Weise Beziehungen oder Bindungen zueinander aufbauen bzw. miteinander eingehen. Eine wichtige Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem elterlichen Interaktionsverhalten zu, mit Blick auf die „Sensitivität für kindliche Signale, positive Haltung gegenüber dem Kind, Synchronisation im Sinne einer sanften Abstimmung reziproker Interaktionen [...], Unterstützung und häufige Interaktionsaufnahme mit dem Kind“ (Schneewind 2008b, S. 134). Empirische Studien belegen einen Zusammenhang zwischen solchen Interaktionsmerkmalen und der Kompetenzentwicklung von Kindern. So konnten u. a. in der Mannheimer Risikokinderstudie bedeutsame Korrelationen zwischen der elterlichen Feinfühligkeit und der kindlichen Intelligenzentwicklung nachgewiesen werden. Dabei lassen sich z. T. erhebliche Unterschiede hinsichtlich der Beziehungsqualität in Familien erkennen, was letztlich auch auf ungleiche Entwicklungsbedingungen verweist (vgl. Blomeyer et al. 2010). Des Weiteren machen Längsschnittuntersuchungen auf den Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit, gedacht als Ergebnis eines sensitiven elterlichen Interaktionsverhaltens in den ersten Lebensjahren, und der sprachlichen und kognitiven Entwicklung von Kindern aufmerksam (vgl. Korntheuer/Lissmann/Lohaus 2010; im Überblick Ziegenhain/Gloger-Tippelt 2013). Kinder, die als „sicher gebunden“ eingeschätzt werden, sollen z. B. in Bezug auf die Produktion von Wörtern und Sätzen deutliche Entwicklungsvorteile haben (vgl. hierzu auch Walper/Stemmler 2013). Darüber hinaus ist generell von einem Zusammenhang zwischen sozial-emotionalen Aspekten und sprachlich-kognitiver Entwicklung im Kontext Familie auszugehen (vgl. z. B. Petermann/Wiedebusch 2016).

Erziehungsverhalten und Bildungsförderung

In Hinsicht auf den kindlichen Kompetenzerwerb kommt insbesondere dem elterlichen Erziehungsverhalten, einschließlich der bildungsbezogenen Anregungen in der Familie, eine spezifische Bedeutung zu. Dies unterstreichen empirische Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen häuslicher Anregungsqualität und der Ausbildung sozialer Disparitäten in Schulleistungen und