

Frühe Bildung, Teilhabe, Zusammenarbeit: konzeptionelle Überlegungen zur Analyse der Möglichkeitsräume zur Bildungsteilhabe in Praktiken der Zusammenarbeit als *doing education*

Nadine Kaak

In der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) wird die Bildungsteilhabe von Kindern als durchaus komplexes aber positiv konnotiertes Bedingungsverhältnis von Teilhabe und Bildung diskutiert. Sie betrifft einerseits Fragen des Zugangs, also der grundlegenden Teilhabemöglichkeiten von Familien und Kindern *an* der frühen Bildung und anderen Betreuungsarrangements. Andererseits geht es aber auch um die Rahmenbedingungen für die Teilhabe *in* der frühen Bildung und im Weiteren um die Frage, wie *durch* den Besuch einer Kindertageseinrichtung (Kita) die spätere Bildungsteilhabe (im Schulsystem und darüber hinaus) gewährleistet werden und Bildungsungleichheiten vorgebeugt werden können (Kuhn, 2020).

Der Zusammenarbeit mit Eltern, die als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft auf Augenhöhe zwischen Familie und Kita ausgestaltet werden soll, werden positive Effekte für die Bildungsteilhabe von Kindern zugeschrieben: „Gerade in der Kindertagesbetreuung kann die Nachhaltigkeit von Bildungserfahrungen angesichts des geringen Alters der Kinder über eine konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern verbessert werden“ (Correll & Lepperhoff, 2019, S. 13; kritisch dazu: Betz et al., 2017). Inwiefern eine solche ‚konstruktive Zusammenarbeit‘ unter dem Label der Partnerschaft aber tatsächlich zu mehr Teilhabe und mehr Bildung bei Kindern auch im Sinne eines Abbaus von (Bildungs-)Ungleichheiten führt, ist empirisch noch nicht ausreichend beleuchtet.

Zunehmend wird das Verhältnis von Eltern und pädagogischen Fachkräften im Hinblick auf die Genese sozialer Ungleichheitsprozesse diskutiert. Hierbei zeigt sich, dass Partnerschaften nur *eine* mögliche Form der Verhältnisgestaltung von Familie und Kita sind. Dagegen wird Zusammenarbeit mitunter auch als asymmetrisches Positionierungsgeschehen realisiert, das die Herstellung von ungleichheitsrelevanten Differenz- und Machtverhältnissen begünstigt und in der Folge zu eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten von Familien in der frühen Bildung führen kann (Bischoff-Pabst et al., 2022; Bischoff-Pabst, 2021).

Was die Teilhabe von Kindern an der Zusammenarbeit betrifft, zeigen Betz et al. (2019), dass sie zwar vielfältige Beiträge leisten, aber von Eltern und pädagogischen Fachkräften kaum als teilnehmende Akteur:innen mitgedacht werden. Auch werden ihre Teilhabemöglichkeiten in bestimmten Formaten der Zusammenarbeit, wie Eltern-Fachkraft-Gesprächen, eng an normative Vorstellungen über Kind bezogene Faktoren wie Alter, Entwicklungsstand oder Sprache geknüpft. Kindern, die solchen Vorstellungen aus Perspektive von

Eltern und pädagogischen Fachkräften eher entsprechen, werden potenziell mehr Teilhabemöglichkeiten an der Zusammenarbeit zugeschrieben (Betz et al. 2019, S. 233–234).

Vor diesem Hintergrund nimmt der Beitrag eine kritische Perspektive auf den angenommenen positiven Zusammenhang von Zusammenarbeit und Bildungsteilhabe ein und plädiert dafür, Situationen der Zusammenarbeit analytisch auf Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen der Bildungsteilhabe von Kindern *in* der FBBE zu befragen.¹

Dazu wird zunächst soziale Wirklichkeit in Kitas praxistheoretisch als Herstellung von Bildung im Sinne eines *doing education* konzeptualisiert und es wird eine struktur- und eine subjektorientierte Perspektive für die Analyse von Praktiken der Bildung entwickelt. Daran anknüpfend wird Zusammenarbeit von Kita und Familie als spezifischer Modus des *doing education* dargestellt, der die Analyse von Möglichkeiten der Bildungsteilhabe ermöglicht. Ausgangspunkt der Überlegungen bilden programmatische Anforderungen an Kitas, die Kinder als zentrale Akteur:innen ihrer eigenen Bildung fassen.

Doing education als soziale Wirklichkeit in Kindertageseinrichtungen

Mit dem zu Beginn der 2000er Jahre und bis heute andauernden Aus- und Umbau des Systems der FBBE gehen programmatische Forderungen an die Bildung von Kindern in Kitas einher. Ausgehend von bildungstheoretisch fundierten Annahmen zu Selbstbildungsprozessen von jungen Kindern, wie sie in den einzelnen Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer elaboriert werden, wird ein Aufgabenkanon an pädagogische Fachkräfte formuliert, der sich auf die Wahrnehmung und Anerkennung, die verfahrensgestützte Beobachtung und Dokumentation sowie die daran anschließende gezielte Förderung kindlicher Bildungsprozesse bezieht.

Im Hinblick auf die Frage, wie Bildungsförderung in der Kita-Praxis realisiert wird, stellen Koch & Nebe (2013) heraus, dass das sich bildende Kind nicht etwa bereits „da“ ist, sondern mithilfe teils aufwendiger Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren wie den Bildungs- und Lerngeschichten (BuLG) erst hervorgebracht wird. Im Anschluss daran zeigen Schulz & Cloos (2015), dass Bildungsbeobachtungen von Kindern spezifischen Selektionspraxen, bspw. der Wahl von Wochentagen für die Beobachtung einzelner Kinder, unterliegen und unter Beteiligung aller Akteur:innen (also auch der Kinder) Bildung erst als solche hervorbringen. Daran zeigt sich, dass Bildung in Kitas nicht lediglich *geschieht* und von pädagogischen Fachkräften wahrgenommen, beobachtet und gefördert werden muss. Vielmehr muss sie von beteiligten Akteur:innen hervorgebracht und aufgeführt werden, um als solche (an-)erkennbar zu sein.

Hier setzen praxistheoretisch orientierte Doing-Perspektiven an, indem sie soziale Wirklichkeit als performatives, zeitliches und materiales Vollzugs- und Herstellungsgeschehen konzipieren (Schäfer, 2016). Im Gegensatz zu strukturfunktionalistischen oder Interakti-

¹ Der Beitrag stellt einen Auszug aus der Dissertation der Autorin dar, die im Rahmen des ethnographischen Verbund-Forschungsprojekts „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung“ unter Leitung von Prof.in Tanja Betz (Johannes Gutenberg-Universität) und Prof.in Sabine Bollig (Universität Trier) verfasst wird.

ons- und Handlungstheorien wollen diese sich „nicht vorab festlegen, aus welchen Struktureigenschaften oder Handlungsintentionen die Sozialität emergiert“ (Hillebrandt, 2016, S. 73). ‚Das Soziale‘ wird demnach relational, das heißt, als wechselseitiges Bedingungsverhältnis in der Begrifflichkeit sozialer Praktiken analytisch gefasst.

Mit dem Konzept des *doing education*² wird hiervon ausgehend die praktische Bezugnahme einzelner oder kollektiver Akteur:innen auf etwas als Bildung sowie auf Einzelne oder Kollektive als Akteur:innen von Bildung beschrieben. Der analytische Fokus des *doing education* auf Bildung ist weit gefasst, das heißt, es wird angenommen, dass alles, was in Kitas geschieht, als Bildung hervorgebracht und relevant gemacht werden kann (s.a. Thon, 2019). Dadurch soll die Diversität, Variabilität von und auch die Präferenz von Akteur:innen für bestimmte (Praxis-)Formen des *doing education*, zum Beispiel Formen der Instruktion, der Konstruktion oder der Selbstbildung (Schoyerer et al., 2020), eingefangen und auf die mit der Hervorbringung und Aufführung von Bildung verbundenen Anerkennungsmöglichkeiten (Ricken, 2019) von Kindern als (sich bildenden) Akteur:innen scharf gestellt werden.

Analytische Perspektiven auf Praktiken der Bildung

Die Beschreibung der sozialen Wirklichkeit in Kitas als *doing education* ermöglicht die Einnahme strukturorientierter und subjektorientierter Perspektiven. So können soziale Praktiken einerseits als „ways of doing“ education (Hirschauer, 2016, S. 60) analysiert werden. Hierbei liegt der Fokus auf der Struktur von Praktiken, auf dem (routinierten) Vollzug des *doing education*, auf den Bedingungen sowie auf Aspekten der sozialen Ordnung, die im Vollzug erkennbar werden. Grundannahme ist, dass Praktiken bereits bestehen, „bevor der/die Einzelne handelt [...]“. Sie werden nicht nur von uns ausgeführt, sie existieren auch um uns herum und historisch vor uns. Sie zirkulieren unabhängig von einzelnen Subjekten“ (Schäfer, 2016, S. 12). Mit dieser analytischen Perspektive können zugleich auch die Anforderungen und Erwartungen an Partizipanden *durch* Praktiken expliziert werden. Dabei geht es auch um die Frage, welche Normen mit und in der Teilnahme an Praktiken einhergehen. Diese *ways of doing education* werden somit als unterscheidbare (Praxis-)Formen des *doing education* beschreibbar.

Andererseits bieten praxisanalytische Ansätze auch die Möglichkeit, auf die Perspektiven der Partizipanden von Praktiken zu fokussieren und die je spezifischen „kinds of doing“ education (Hirschauer, 2016, S. 60) zu explizieren. Die Analyse bezieht sich dann auf Standpunkte, Erfahrungen, aber auch auf die situativen Handlungsmöglichkeiten Einzelner. Zudem kann mit dieser Perspektive auch der „Prozess der Einnahme von Subjektpositionen sowie das Selbstverhältnis der Einzelnen zu diesen Positionen analysiert werden“ (Färber, 2019, S. 82). Indem Akteur:innen am *doing education* partizipieren, treten sie in wechselseitige Anerkennungsprozesse ein, in denen sie als spezifische Subjekte positioniert und gleichsam aufgefordert werden, sich zu sich selbst und zu anderen in ein Verhältnis zu setzen sowie sich auf je spezifische Weise (zu Anderen) zu verhalten (Ricken, 2019).

² Die Begrifflichkeit ‚education‘ steht sowohl für Bildung als auch für Erziehung.

Zusammenarbeit als Modus des doing education

Für die empirisch zu beantwortende Frage nach den individuellen Möglichkeiten der Bildungsteilhabe und Anerkennung von Kindern in Kitas wird Zusammenarbeit als spezifischer Modus des *doing education* gefasst. Eine sensibilisierende Dimensionierung wird entlang der Teilnahme von Kindern an unterschiedlichen Formaten der Zusammenarbeit vorgenommen.

Praktiken des doing education im Modus der Zusammenarbeit, an denen Kinder partizipieren, bezeichnen Situationen zwischen Eltern, pädagogischen Fachkräften und Kindern, bspw. Bring- und Holsituationen, aber auch Kitafeste. Kinder leisten in solchen Situationen vielfältige Beiträge zur Zusammenarbeit, treten als Informant:innen, Zeug:innen, als Bot:innen oder Allianzpartner:innen (Betz et al., 2019) sowie auch als Expert:innen für beide soziale Welten, die Familie und die Kita (Menzel, 2021), auf. Im Hinblick auf Bildungsteilhabe liegt der Fokus hier auf den mit konkreten Aushandlungen (bspw. zur Teilnahme an Ausflügen) verbundenen (normativen) Bedingungen und Möglichkeiten der Anerkennung von Kindern als sich bildende Akteur:innen sowie auf ihren (Selbst-)Positionierungen. Diese geben Aufschluss darüber, wie Kinder sich zu anderen und zu sich selbst verhalten und welche Möglichkeiten der Anerkennung sie sich selbst und anderen zuschreiben.

Praktiken des doing education im Modus der Zusammenarbeit, von denen Kinder (zumeist) ausgeschlossen sind, sind bspw. Eltern-Fachkraft-Gespräche, Elternabende aber auch Formen indirekter Zusammenarbeit, wie schriftliche Informationen oder Aushänge in Kitas. Dabei handelt es sich um Anlässe, die im Hinblick auf die (konkrete) Planung und Ausgestaltung der pädagogischen Arbeit und den damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten von Kindern als folgenreich angesehen werden können. Solche Situationen können daraufhin analysiert werden, welche spezifischen Positionen von Kindern performativ durch Eltern und/oder pädagogische Fachkräfte erzeugt werden und welche Möglichkeitsräume der Bildungsteilhabe dabei für Kinder eröffnet oder verschlossen werden. Konkret geht es darum, zu explizieren, welche Kinder in solchen Formen der Zusammenarbeit durch Erwachsene hervorgebracht werden.

Mit dem Konzept des *doing education*, wie es hier beschrieben wird, und der Zusammenarbeit als einem spezifischen Modus, wird eine praxisanalytische Perspektive eingenommen, die sich für Prozesse der Anerkennung von Kindern als Akteur:innen der Bildung durch Positionierung(en) interessiert, bislang in der Kindheitsforschung allerdings nur wenig elaboriert wurde (bspw. Kerle, 2020). Insofern versteht sich der Kurzbeitrag als Plädoyer für eine kritische Perspektive auf Bildungsteilhabe in Kitas und einen verstärkten Fokus auf die Beiträge und Positionen von Kindern bei der Hervorbringung von Bildung als sozialer Wirklichkeit in Kitas legt. Mit Fragen nach den Möglichkeiten, Bedingungen und Grenzen der Anerkennung von Kindern im *doing education* – und hier vor allem in der Zusammenarbeit von Familie und Kita – soll davon ausgehend aber auch der Blick auf die (Re-)Produktion von Ungleichheit in Kitas gerichtet werden, an der Kinder wie Erwachsene aktiv beteiligt sind.

Literatur

- Betz, Tanja, Bischoff, Stefanie, Eunicke, Nicoletta, Kayser, Laura B. & Zink, Katharina (2017). *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 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. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2019063>
- Betz, Tanja, Bischoff-Pabst, Stefanie, Bollig, Sabine, Göbel, Sabrina, Kaak, Nadine & Sichma, Angelika (2020). *Parent-Teacher Partnerships, Collaboration with Families, Parental Participation: Day Care–Family Relations from the Perspective of Inequality Research*. Kindheitsforschung – Working Paper 1. Mainz.
- Bischoff-Pabst, Stefanie (2021). ‚Geburtstag feiern in der Kita‘ als doing collaboration – Analysen zu (ungleichen) Passungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (1), 7–21. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.02>
- Bischoff-Pabst, Stefanie, Betz, Tanja & Kaak, Nadine (2022). Symbolische Macht im doing collaboration zwischen Kindertageseinrichtung und Familie – Verschränkte Verhältnisse in der frühen Kindheit. In Claudia Machold & Raphael Bak (Hrsg.), *Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung* (S 217–232). Wiesbaden: Springer.
- Correll, Lena & Lepperhoff, Julia (2019). Teilhabe durch frühe Bildung: eine Einleitung. In Julia Lepperhoff, Lena Correll & Kompetenzteam „Frühe Bildung in der Familie“ des BMFSFJ (Hrsg.), *Teilhabe durch frühe Bildung: Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen* (S. 10–20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Färber, Corina (2019). Subjektivierung in der Pädagogik: Das Subjekt zwischen Ent- und Ermächtigung. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 75–92). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hillebrandt, Frank (2016). Die Soziologie der Praxis als poststrukturalistischer Mechanismus. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 71–94). Bielefeld: transcript Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2016). Verhalten, Handeln, Interagieren: Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 45–70). Bielefeld: transcript Verlag.
- Kerle, Anja (2020). Das (Wieder-)Erkennen von Lernkindheit. Eine blick- und subjektivierungstheoretische Perspektive auf die Programmatik der EEC-Beobachtungs- und dokumentationsverfahren. In Bianca Bloch, Lucie Kluge, Hoa Mai Tr n & Katja Zehbe (Hrsg.), *Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel: Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten* (S. 49–69). Weinheim: Beltz Juventa.

- Koch, Sandra & Nebe, Gesine (2013). Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen. In Ralf Mayer, Christiane Thompson & Michael Wimmer (Hrsg.), *Inszenierung und Optimierung des Selbst* (S. 111–135). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00465-1_6
- Kuhn, Melanie (2021). Dabei sein ist alles? Zu den ambivalenten und normalisierenden Nebenwirkungen des programmatischen Ansinnens „Teilhabe“. In Carolin Bätge, Peter Cloos, Frauke Gerstenberg & Katharine Riechers (Hrsg.), *Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge* (S. 152–170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Menzel, Britta (2021). Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im frühpädagogischen Setting. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 16 (1), 95–111. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i1.07>
- Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen (2016). *Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz: Plus Qualitätsempfehlungen*. Berlin: Cornelsen.
- Ricken, Norbert (2019). Bildung und Subjektivierung: Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In Norbert Ricken, Rita Casale & Christiane Thompson (Hrsg.), *Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie der DGfE. Subjektivierung: Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven* (S. 95–118). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schäfer, Hilmar (2016). Einleitung. Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie. In Hilmar Schäfer (Hrsg.), *Sozialtheorie. Praxistheorie: Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 9–28). Bielefeld: transcript Verlag.
- Schoyerer, Gabriel, Frank, Carola, Jooß-Weinbach, Magarete & Loick Molina, Steffen (2020). *Professionelle Praktiken: Ethnografische Studien zum pädagogischen Alltag in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schulz, Marc & Cloos, Peter. (2015). Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In Peter Cloos, Katja Koch & Claudia Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 192–206). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.