

Hamacher, Catalina; Seitz, Simone

Meritokratie im Kindergarten? Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung und Früher Förderung

Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 191-196. - (Jahrbuch Grundschulforschung; 26)



Quellenangabe/ Reference:

Hamacher, Catalina; Seitz, Simone: Meritokratie im Kindergarten? Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung und Früher Förderung - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Poschmann, Julia [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Miller, Susanne [Hrsg.]: *Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule. Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 191-196 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-255677 - DOI: 10.25656/01:25567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-255677>

<https://doi.org/10.25656/01:25567>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Catalina Hamacher und Simone Seitz

Meritokratie im Kindergarten? Kritische Anfragen an die Zusammenarbeit zwischen Früher Bildung und Früher Förderung

Abstract

Entlang empirischer Befunde wird im Beitrag die Kooperationspraxis zwischen Kindertageseinrichtung (Kita) und Frühförderung im Hinblick auf das Leistungsparadigma und die Zielperspektive des Abbaus von Bildungsungleichheit kritisch in den Blick genommen. Hierfür werden Auszüge einzelner Gruppendiskussionen unter dem Blickwinkel der Assoziierung von Kindern mit ‚Bildungsrisiken‘ diskutiert und die Folgen der so positionierten Kinder über das entworfene Prinzip der Schulfähigkeit kritisch reflektiert.

Schlüsselwörter

Frühe Bildung, Dokumentarische Methode, Meritokratie, Kooperation

1 Ausgangspunkt

Zwei internationale Diskurslinien prägen die aktuellen Fachdebatten um die Frühe Bildung, dies sind zum einen die Forderung nach wirksamer Steigerung „schulrelevanter“ Kompetenzen von jungen Kindern in Kitas (Hasselhorn & Kuger 2014) sowie zum anderen die Erwartung, einen Beitrag zur Abmilderung sozialer Ungleichheit zu leisten (vgl. Siraj-Batchford u. a. 2002). Im Zuge dessen wurden in den letzten Jahren vermehrt Diagnostikinstrumente (wie verbindliche Sprachtests) sowie Förderprogramme entwickelt und implementiert, die an der vorwegnehmenden Absicherung des antizipierten schulischen Bildungserfolges von Kindern ausgerichtet sind und die systematische Steigerung von vor allem sprachlichen und mathematischen Kompetenzen anzielen (vgl. zusammenfassend u. a. Hasselhorn & Kuger 2014; Schmidt & Smidt 2014). Zugleich ist die Zahl der jungen Kinder mit diagnostizierten ‚Entwicklungsauffälligkeiten‘ in den letzten Jahren gestiegen und aktuell die häufigste Begründung für die Inanspruchnahme von Frühförderung (vgl. BMFSFJ 2021). In die vorangehenden Beobachtungs-, Dokumentations- und Diagnostikprozesse sind dabei sowohl pädagogische Fachkräfte aus der Kita als auch Frühförderkräfte involviert. Verstärkt

durch frühere Einstiege von Kindern in die Tagesbetreuung und die zunehmende Realisierung von Frühförderung in Kitas stehen die beiden Berufsgruppen dabei vor der konkreten Anforderung einer inklusionsförderlichen Kooperation (Scholz-Thiel 2010; Kratz & Klein 2019). Zwischen den Akteuren bilden sich dabei neue Schnittstellen, denn es gilt, die Partizipation der Kinder zu stärken und zugleich – wie beschrieben – entwicklungsförderlich und präventiv zu wirken, um ungleichen Bildungschancen frühzeitig entgegenzuwirken (vgl. Tervooren 2010, 254). Ausgehend von diesen Entwicklungen zeigen wir im Folgenden empiriegeleitet auf, wie sich ungleichheitsbezogene Kategorisierungen in der Zusammenarbeit zwischen dem Elementarbereich und dem Frühfördersystem, anders als allgemein hin postuliert, eher verschärfen als abmildern. Hierfür greifen wir die Frage auf, inwiefern sich in der Kooperation (ungewollt) meritokratische Systemlogiken in die Orientierungsgehalte der Akteure einspeisen.

2 Kooperation und Bildungsgerechtigkeit im Diskurs der Frühen Bildung

Im Zusammenhang mit der Implementierung und Rezeption internationaler Leistungsvergleichsstudien lässt sich im Bildungssektor eine zunehmende Orientierung an der Steigerung von Leistung im Sinne des Outputs beobachten (vgl. OECD 2016). In diesem Zusammenhang gewann vor allem die frühe Kindheit an Aufmerksamkeit. Getragen von dem unhinterfragten Konsens des „Je früher, desto besser“ scheint sich dabei die Annahme der frühen Kindheit als Prägungsphase für Bildungsverläufe hartnäckig zu halten, verbunden mit der Vorstellung der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung als Allheilmittel im Sinne des *doing early education* (vgl. Diehm 2018, 14). Dies hat erkennbare Auswirkungen auf das Feld der Tagesbetreuung, aber auch der Frühförderung, was sich beispielhaft in der programmatischen Formel „Frühförderung wirkt – von Anfang an“ ausdrückt (Gebhard u. a. 2019).

Auch in einem 2019 abgeschlossenen Forschungsprojekt zur Kooperationspraxis zwischen Kita und Frühförderung in NRW (vgl. Seitz & Hamacher 2019) wurde dies deutlich. Während Kooperation im Diskurs um inklusionsbezogene Qualitätsentwicklungen gemeinhin als zentraler Gelingensfaktor gilt (vgl. Kron & Papke 2006; Seitz u. a. 2022), dominierte im untersuchten Projekt nicht die kooperative Ausrichtung an Partizipation, sondern das Präventionsparadigma im Sinne der wirkungsvollen Kompensation askriptiv hergestellter Benachteiligungen in Bezug auf Normalitätserwartungen (vgl. Seitz & Hamacher 2021). In der Kooperation gelang es nur selten, differente Perspektiven ertragreich zusammenzuführen, weshalb die unterschiedlichen Perspektiven nicht unbedingt zum Qualitätshebel inklusiver Bildung werden müssen. Dies wird im Folgenden anhand

empirischer Auszüge einer abgeschlossenen Dissertationsstudie (vgl. Hamacher 2020) genauer ausgeführt.

3 Empirische Rekonstruktionen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung (Seitz & Hamacher 2019) zu einem Projekt der Kooperation von Kita und Frühförderung (Stiftung Wohlfahrtspflege NRW), auf deren Befunde wir hier rekurrieren, wurden Gruppendiskussionen (N = 8) mit Fachkräften aus der Frühförderung und der Kita durchgeführt und hierüber die Orientierungsgehalte der Akteure in der Kooperationspraxis rekonstruiert. Ausgewertet wurden die Daten mit der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2017), von wo aus mittels komparativer Analyse eine Typologie entwickelt wurde (Hamacher 2020, 196).

Mit Blick auf die Frage, welche gemeinsamen Orientierungen die Zusammenarbeit durchdrangen, zeigte sich über alle Gruppendiskussionen hinweg die Bemühung der Herstellung ‚optimaler Bedingungen‘ für eine ‚altersgemäße‘ Kindesentwicklung als dominant. Dies führt eine pädagogische Fachkraft in einer Gruppendiskussion folgendermaßen aus:

„Schade, da ist einfach in der pädagogischen Arbeit was versäumt worden und deshalb hat das Kind heute ein Entwicklungsproblem.“ (Gruppendiskussion [b], P1, Z. 8-10)

In diesem Abschnitt zeichnet sich die Sorge um eine gefährdete Entwicklung ab. Kinder werden von der Frühförderkraft tendenziell als ‚Objekte der Besorgnis‘ adressiert, weshalb es in dieser Perspektive ‚Entwicklungsprobleme‘ von Kindern über die pädagogische Arbeit primärpräventiv zu verhindern gilt. Implizit liegt hier offenbar die Auffassung zugrunde, dass dem Handeln der Fachkraft in der Kita ein erheblicher Einfluss bezogen auf die Entwicklung der Kinder zukommt, zugleich wird in diesem Gespräch der Frühförderkraft ein Zugang zu intervenierenden Tätigkeiten eröffnet.

Dem Feld der Frühen Bildung wird dabei von den Professionellen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, vor allem wenn zukunftsbezogene ‚Problemverläufe‘ in der Schule zu erwarten sind. So wird in einem anderen Gruppengespräch Folgendes zum Ausdruck gebracht:

„Für mich besteht [da] auch tatsächlich [...] ne Lücke. Nämlich dieser Zwischenraum, zwischen dem wir sagen „Hey da ist doch was“ und bis sich [...] Eltern tatsächlich [...] an Frühförderung [...] begeben können. Also wir bekommen häufig die Antwort [...] ‚Da warten wir mal bis zum letzten halben Jahr vor der Schule‘ [...] Da geht so viel Zeit verloren.“ (Gruppendiskussion [b], P1, 76-86)

Die Fachkraft hebt in dem Gespräch einen aus ihrer Sicht relevanten Zwischenraum hervor, in dem (noch) keine Statusdifferenzierung (von *normal* entwickelt zu *entwicklungsauffällig*) der Kinder vorgenommen wurde, wodurch Frühfördermaßnahmen vorerst verhindert werden. In dieser Perspektive drückt sich ein Förderoptimismus aus, der über die Vorstellung der vorwegnehmenden Bearbeitung schulbezogener Probleme in Form frühestmöglicher Förderung explizit wird. Die statusdifferenzierende Funktion, mit der über diagnostische Verfahren „soziale Ausschließungen“ organisiert werden, wird hierbei nicht problematisiert (vgl. Bollig 2013, 33). In den Fokus der Gruppendiskussion rückt hingegen die Orientierung an einer schulisch imaginierten normierenden Kompetenzerwartung, die es im Elementarbereich im Hinblick auf zukünftige Bildungschancen in der Kooperation zu bearbeiten gilt, wobei die Kita tendenziell als vorschulischer Bildungsort funktionalisiert wird (vgl. Hamacher & Seitz 2021, 129).

Folgen wir diesen Analysen, so scheint sich hier tendenziell die Vorstellung durchzusetzen, im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gälte es im Sinne der Verteilungsgerechtigkeit die individuellen Kompetenzen der Kinder normbezogen anzugleichen, damit allen beim Start in das Schulsystem gleiche Chancen auf späterhin erfolgsversprechende Positionierungen nach errungenen Leistungen offenstehen (vgl. Stojanov 2011). Dabei scheint sich die strukturfunktionalistische Vorstellung einer ‚leistungsgerechten‘ Verteilung von Bildungserfolg innerhalb des Schulsystems aufrecht zu halten, zusammen mit dem Glauben von schulischer Leistung als objektiv messbar. Anzunehmen ist, dass sich diese Position auch auf die Auseinandersetzung mit dem Ziel des Abbaus sozialer Ungleichheit im Feld der Frühen Bildung auswirkt.

4 Meritokratische Systemlogiken im Feld Früher Bildung

Frühe Bildungspraxis wird zunehmend gerahmt von der kollektiv getragenen Einschätzung der Herstellung und Aufrechterhaltung zukünftiger (schulischer) Leistungsfähigkeit in der Kita. Obgleich den Kindern hierüber bestmögliche Bildungschancen eröffnet werden sollen, führt diese Vorstellung jedoch im Einzelfall auch dazu, dass ihnen Bildungsmöglichkeiten vorenthalten werden. Dies geschieht jedenfalls, wenn ihnen (vielfach bereits zum Schuleintritt) ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zugeschrieben wird, womit die Zuordnung zu reduktiven Curricula im Format des „lernzieldifferenten“ Unterrichts oder gar der gänzliche Ausschluss aus der Grundschule einhergeht. Diese Dynamiken erfahren in meritokratischen Systemlogiken ihre Legitimation und werden dabei zugleich marginalisiert (vgl. Seitz 2020).

Die abseits des Normalfeldes unter dem Blickwinkel von „Bildungsrisiken“ positionierten Kinder werden dabei über das Prinzip der Schulfähigkeit entworfen

(Hamacher & Seitz 2021), was in der Kooperation zwischen Kita und Frühförderung am Verdacht zukünftigen ‚Leistungsversagens‘ festgemacht wird. Entsprechend der Sorge, Kinder könnten schulbezogenen Erwartungen nicht entsprechen, werden sie in ihrer individuellen Bildungslaufbahn in ein Verhältnis zur Normalität gesetzt, um Startnachteilen über Maßnahmen früher Förderung entgegenzuwirken.

Hiermit verknüpft ist die Vorstellung, die Verteilung von Positionen im Bildungssystem erfolge nach dem Leistungsprinzip, mit dem späterhin zugleich soziale Disparitäten plausibilisiert werden. Der gleichberechtigte Zugang zu Bildung fungiert dabei als legitimer Mechanismus für die Rechtfertigung der ungleichen Verteilung von an Bildung geknüpften Gütern, die sodann auf individuell erbrachte Leistungen und weniger auf askriptive Merkmale zurückzuführen seien (vgl. Becker & Hadjar 2009, 35 f.) und erzeugen im Feld der Frühen Bildung die Erwartung, das pädagogische Handeln in Kindertageseinrichtungen auf spätere schulische ‚Leistungen‘ hin auszurichten.

Aus einer rekonstruktiven Perspektive betrachtet, scheinen folglich meritokratische Systemlogiken das Handeln der Fachkräfte in den Feldern Frühe Bildung und Frühe Förderung über den ungebrochenen Glauben an die anzustrebende Herstellung gleicher Startchancen beim Übertritt in die Schule zu bestimmen. Den empirischen Befunden ist eine zunehmende Bestrebung dahingehend abzulesen, durch gezielte Eingriffe in die Lebenswirklichkeit der Kinder Bildungsgerechtigkeit herstellen zu wollen. Nicht zuletzt wäre daher eine ergänzende Forschungsperspektive dahingehend hilfreich, das professionelle Selbstverständnis und die Wissensordnungen zur frühpädagogischen Professionalität genauer zu verstehen und – machtanalytisch gesprochen – diskursive Dynamiken um Meritokratie kritisch zu analysieren.

Literatur

- Becker, R. & Hadjar, A. (2009): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.
- Bohnsack, R. (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bollig, S. (2013): *Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt*. Ethnographische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen. Online unter: <https://orbi.uni.lu/handle/10993/21055> (Abrufdatum: 09.03.2022).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2021): *Gute-KiTa-Bericht 2020*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Diehm, I. (2018): *Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen*. In: C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften*. Wiesbaden: Springer VS, 11-22.

- Gebhard, B.; Möller-Dreischer, S.; Seidel, A. & Sohns, A. (Hrsg.) (2019): *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hamacher, C. (2020): *Vom Kind zum Fall. Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2021): *Diszipliniert in die Schule? Schulische Ordnungen in der frühen Bildung*. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS, 125-132.
- Hasselhorn, M. & Kuger, S. (2014): *Wirksamkeit schulrelevanter Förderung in Kindertagesstätten*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (17), 299-314.
- Kratz, M. & Klein, E. (2019): *Inklusion gemeinsam weiterentwickeln – Kooperationsmöglichkeiten von Kindertagesbetreuungen und Frühförderstellen mit besonderem Fokus auf das Angebot der Heilpädagogischen Fachberatung*. In: B. Gebhard, S. Möller-Dreischer, A. Seidel & A. Sohns (Hrsg.): *Frühförderung wirkt – von Anfang an*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 168-175.
- Kron, M. & Papke, B. (2006): *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.) (2016): *Bildung auf einen Blick 2016*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Online unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264264212-de.pdf?expires=1651563405&id=id&accname=guest&checksum=7A99B2810D0355FF872060E7E950048B> (Abrufdatum: 24.03.2022).
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2014): *Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder. Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 60 (1), 132-149.
- Scholz-Thiel, U. (2010): *Pädagogische Frühförderung mit Kindern in Tageseinrichtungen*. In: C. Leyendecker (Hrsg.): *Gefährdete Kindheit. Risiken früh erkennen, Ressourcen früh fördern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 384-390.
- Seitz, S. (2020): *Dimensionen inklusiver Didaktik – Personalität, Sozialität und Komplexität*. In: *Zeitschrift für Inklusion* (2). Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/570> (Abrufdatum: 20.01.2022).
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2019): *Verschieden sehen – eine Sprache sprechen. Befunde und Empfehlungen zur inklusionsförderlichen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Abschlussbericht.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2021): *Schattenseiten der Optimierung – Befunde und Analysen zur Fallkonstitution in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. In: *Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis* 10 (3), 119-125.
- Seitz, S., Ali Tani, C. & Joyce-Finnern, N.-K. (2022): *Inklusion in Kitas. Grundlagen und Schlüsselthemen*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Siraj-Blatchford, I.; Sylva, K.; Murtok, S.; Gilden, R. & Bell, D. (2002): *Researching effective pedagogy in the early years. Research report 356*. Nottingham: Department of Education and Skills.
- Stojanov, K. (2011): *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tervooren, A. (2010): *Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik*. In: D. Bühler-Niederberger, J. Mierendorff & A. Lange (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 253-271.