

The working group *Early Childhood: Education and Care* (Head: Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) is part of to the *Institute for Research on Generations, Family and Life-Span Development* within the *Integrative Research Unit on Social and Individual Development* (INSIDE). The activities of this working group relate to the early phase of human life by examining its institutionalization in formalized generational relations through basic and applied study designs. One of the focal points lies in accompanying and observing institutional structures of early education and care in Luxembourg and their reform.

The profile of research activities can be characterized on three levels: Social monitoring, educational ethnography, and research & development. On a macro level, we observe the significance of non-familial care and education for children's living conditions in Luxembourg and beyond – especially from the position of the children themselves. On a micro level, we study the everyday routines in Luxembourgian care arrangements with a focus on the operational realization of day care childhoods. On a third level, the research activities accompany the policies of early childhood education and care in Luxembourg and are dedicated to relevant issues of the international professional discourse in this field.

There are two ongoing research projects. »Children in the Luxembourgian Daycare System« (CHILD, funded by the FNR Core Programme, 2013-2015) examines the network of differential care arrangements in Luxembourg from the vantage point of the children. »Doing Quality in Commercial Daycare«, (EDUQUA-COM, funded by the University of Luxembourg, 2013-2016) deals with the pedagogics of commercial day care centres in Luxembourg (<http://ecec.uni.lu>).



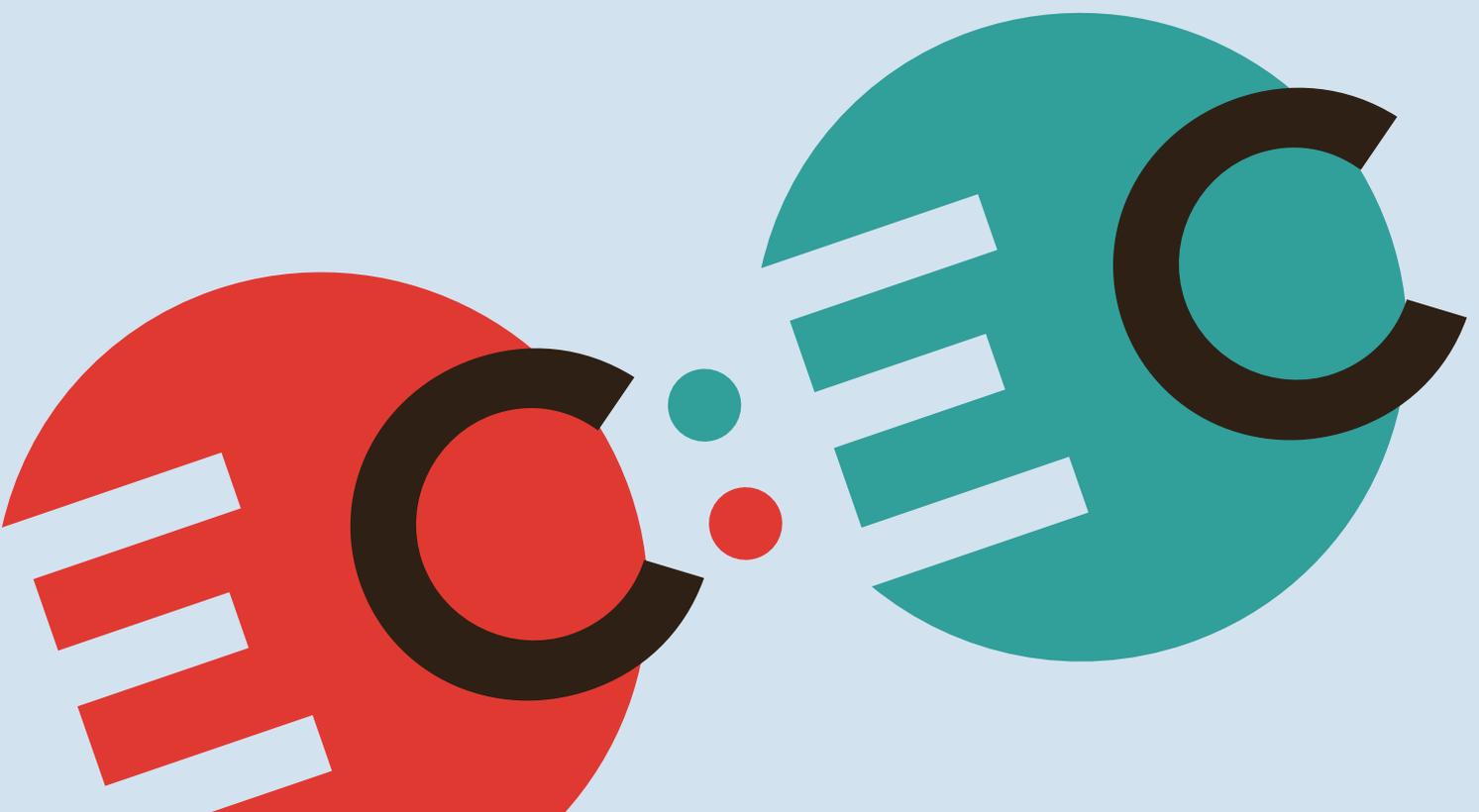
Early Childhood: Education and Care  
Université du Luxembourg

Michael-Sebastian Honig / Sascha Neumann / Oliver Schnoor / Claudia Seele

## **Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit**

Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung

*Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse des Forschungsprojekts »Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer Maisons Relais pour Enfants« (EDUQUA-MRE)*





UNIVERSITY OF LUXEMBOURG  
Integrative Research Unit on Social  
and Individual Development (INSIDE)



Early Childhood:  
Education and Care

Université du Luxembourg,  
Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care*  
Walferdange, Oktober 2013

© bei den Autorinnen und Autoren  
Gestaltung: Erasmi + Stein, München

4	<b>Abstract</b>
5	<b>Vorbemerkung</b>
7	<b>1. Einleitung: Der betreuungspolitische Kontext</b>
8	<b>2. Problemstellung: <i>Dilemmas of Childcare</i></b>
9	<b>3. Theoretische Rahmung: Institutiek frühkindlicher Betreuung und Bildung</b>
11	<b>4. Ansatz: Pädagogische Qualität als institutionelle Praxis</b>
12	<b>5. Methodologie: Die Erkenntnisstrategie der Studie</b>
13	<b>6. Methodisches Vorgehen: Die Praxis ethnographischer Forschung</b>
	<i>6.1 Mehrere Beobachtungsstandorte</i>
	<i>6.2 Wechsel von Beobachtungs- und Auswertungsphasen</i>
	<i>6.3 Kombination verschiedener Beobachterpositionen</i>
	<i>6.4 Variierende Grade der Fokussierung</i>
	<i>6.5 Berücksichtigung unterschiedlicher Modalitäten des Sozialen</i>
	<i>6.6 Einbeziehung unterschiedlicher Datenformen</i>
	<i>6.7 Ethnographisches Schreiben als analytischer Prozess</i>
	<i>6.8 Verschiedene Austauschformate</i>
18	<b>7. Erkenntnisse: Die Performanz von Bildungsbedeutsamkeit</b>
	<i>7.1 Die Herstellung von Ordnung</i>
	<i>7.2 Die Produktion von Fürsorglichkeit</i>
	<i>7.3 Die Repräsentation von Aktivität</i>
	<i>7.4 Die Repräsentation von Lernen und Entwicklung</i>
	<i>7.5 Umgang mit Diversität: Sprache</i>
24	<b>8. Zwischenbilanz im Hinblick auf die leitenden Untersuchungsfragen der Studie</b>
25	<b>9. Der Beitrag des Forschungsprojekts zu Praxisentwicklung und Politikberatung</b>
	<i>9.1 Feedback-Workshops</i>
	<i>9.2 Transferaktivitäten</i>
	<i>9.3 Politikberatung</i>
27	<b>10. <i>Further Research is needed</i></b>
30	<b>Zitierte Literatur und Projektveröffentlichungen</b>

## Abstract

Am Beispiel von sechs ausgewählten *crèches* beschäftigt sich die Studie mit der Praxis von Betreuung und Bildung in öffentlich geförderten luxemburgischen Tageseinrichtungen für bis zu vierjährige Kinder mit den Methoden ethnographischer Feldforschung. Sie beschreibt und dokumentiert Aspekte der Betreuungswirklichkeit unter dem Gesichtspunkt, wie die Fachkräfte angesichts heterogener, teils dilemmatischer Leistungserwartungen ihre Bildungsbedeutsamkeit ausweisen. Insofern ist die Studie ein Beitrag zur Debatte um die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen. Im Unterschied zu den meisten anderen Studien zu diesem Thema setzt sie indes nicht voraus, was »Bildung« sein soll, sondern versteht sie als eine Aufgabe, über die sich pädagogisches Handeln als pädagogisches vergewissert und seinem Publikum darstellt. Empirisch geht es in der Studie um Praktiken der Pädagogisierung, theoretisch um Aspekte der Institutionalisierung nicht-familialer Kinderbetreuung.

## English Abstract

*Realities of Education and Care. Quality and Qualification in Flexible Structures of Daycare in Luxembourgian Maisons Relais pour Enfants (EDUQUA-MRE)*

*The study deals with the practice of education and care for 0-4 year old children in the publicly funded daycare sector of Luxembourg by examining six selected crèches with the methods of ethnographic fieldwork. It describes the realities of care focusing on the question how professionals account for their educational significance in light of heterogeneous and at times also dilemmatic expectations of their services. Thus, the study contributes to debates on the educational quality of daycare facilities. In contrast to most other studies on this subject, however, it does not presuppose what »education« is or should be. Rather, we understand education as a task that educational practice has to confront in order to assure itself as being educational and to represent itself as such in front of its audience. Empirically, the study is about practices of pedagogicalization. Theoretically, it is about aspects of the institutionalization of non-familial childcare.*

## Vorbemerkung

Seit Oktober 2008 gibt es an der Universität Luxemburg die Arbeitsgruppe *Early Childhood: Education and Care* unter der Leitung von Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig.<sup>1</sup> Sie ist der Forschungseinheit INSIDE (*Integrative Research Unit on Social and Individual Development*) zugeordnet. Die Arbeitsgruppe baut eine wissenschaftliche Infrastruktur der Forschung und Entwicklung auf, die den Wandel nicht-familialer Betreuung und Bildung in Luxemburg beobachtet und analysiert; dabei setzt sie drei interdependente Schwerpunkte: Dauerbeobachtung der Betreuungsverhältnisse, Ethnographie frühpädagogischer Praktiken sowie die Unterstützung und Beratung von Politik und Praxis der Kinderbetreuung in Luxemburg (<http://ecec.uni.lu>).

Die vorliegende Broschüre informiert über einen Ausschnitt aus den Aktivitäten der Forschungsgruppe, nämlich über Problemstellung, Ansatz und ausgewählte Ergebnisse der Studie »Betreuungswirklichkeit und Bildungswirklichkeit. Qualität und Qualifizierung in flexiblen Strukturen der Kinderbetreuung luxemburgischer *Maisons Relais pour Enfants*« (EDUQUA-MRE), die – einschließlich einer vorbereitenden Arbeitsphase – vom 1. August 2009 bis zum 31. Dezember 2012 vom Forschungsfonds der Universität Luxemburg finanziell gefördert wurde.<sup>2</sup> Sie begleitete zunächst die Konzipierung, den Aufbau und den Alltag einer *Maison Relais pour Enfants crèche* für bis zu vier Jahre alte Kinder in Luxemburg-Stadt, die von einem Konsortium aus Universität, Familienministerium, Stadt Luxemburg und einem gemeinnützigen Träger als eine Modelleinrichtung der Betreuungspolitik des Großherzogtums gegründet worden war.

1 Dr. Sascha Neumann und Oliver Schnoor, M.A., haben die Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* mittlerweile verlassen. Sie umfasst am 1. November 2013 folgende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter: Dr. Sabine Bollig; Dr. Christian Haag; Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig; Danielle Jung, B.A.; Melanie Monzel; Philipp Eric Müller; Sylvia Nienhaus, M.A.; Dr. Anett Schmitz; Claudia Seele, M.A.; Joelle Weiland, M.A.; Dr. Martine Wiltzius. Neumann ist seit September 2013 als Assoziierter Professor für Bildungsforschung am Departement für Erziehungswissenschaften der Université de Fribourg / Universität Freiburg (CH) tätig.

2 Die Studie war Teil eines so genannten Tandemprojekts. Die zweite, theoretisch und methodisch eigenständige Teilstudie unter der Leitung von Ass.-Prof. Dr. Christel Balthes-Löhr ermittelte mit einer standardisierten Befragung, wie zufrieden Eltern und Fachkräfte mit dem flexibilisierten Betreuungsangebot sind (siehe Balthes-Löhr/Schumacher i. Ersch.).

Insgesamt wurden sechs kontrastiv ausgewählte luxemburgische Kindertageseinrichtungen in die Studie einbezogen. Die wissenschaftliche Begleitforschung sollte analysieren, wie diese Betreuungsstrukturen die Herausforderung bewältigen, einen flexiblen Service für Eltern und eine hochwertige Entwicklungsförderung für die Kinder zugleich zu gewährleisten.

Im Kontext der internationalen Forschung über die pädagogische Qualität nicht-familialer Betreuung wählte das Forschungsteam einen Ansatz, der die Vollzugslogik des alltäglichen Geschehens in den Betreuungsstrukturen mit der multimethodischen Strategie ethnographischer Feldforschung analysierte. Die leitende Frage lautete, wie frühpädagogische Fachkräfte es bewerkstelligen, ihre Praxis im Horizont dilemmatischer Leistungserwartungen als bildungsrelevant auszuweisen. Dazu wählte die Studie einen dritten, praxisanalytischen Weg zwischen einer frühpädagogischen Perspektive, die sich für bildungsprogrammatische Begründungen und Reflexionen von Praxis, aber nicht für die Praxis der Programme interessiert, und einer pädagogisch-psychologischen Forschung zur Kindertagesbetreuung, die sich für den Nachweis von Effekten des Besuchs von Kindertageseinrichtungen auf Entwicklung und Bildungserfolg interessiert, aber nicht dafür, wie diese Effekte in der alltäglichen Praxis hervorgebracht werden.

Die vorliegende Broschüre gibt einen zusammenfassenden Überblick über Problemstellung, Methodologie und wichtige Erkenntnisse der Studie.<sup>3</sup> Sie ist also kein klassischer Forschungsbericht, sondern gleicht eher einem »Führer« (*»guide«*) durch die Veröffentlichungen, die im Zusammenhang mit dieser Studie entstanden sind. Insgesamt sind während der Laufzeit des Projekts über 40 Zeitschriftenaufsätze und Buchbeiträge sowie ein Sammelwerk (Honig/Neumann 2012) und ein Themenheft einer referierten Zeitschrift (Honig/Neumann 2013) zur Ethnographie der Frühpädagogik bzw. zur Institutionalisierung frühkindlicher Bildung und Betreuung vorgelegt worden.

3 Autorin und Autoren danken Sabine Bollig, dass sie den Text mit dem Blick einer Außenstehenden kritisch kommentiert hat. Sie hat uns damit geholfen, in einer abschließenden Überarbeitung Unklarheiten zu beseitigen und die Argumentation zu schärfen.

Acht dieser Veröffentlichungen richteten sich an ein fachlich, aber nicht im engeren Sinne wissenschaftlich interessiertes Publikum (siehe unten, Kap. 9.2). Auf nationalen und internationalen Konferenzen wurden Aspekte der Studie und ihrer Methodologie in 35 Beiträgen präsentiert. Die Nachweise der Projektpublikationen sind gemeinsam mit der zitierten Literatur im Anhang zusammengestellt.

Derzeit schließen zwei Forschungsprojekte der Arbeitsgruppe an das Projekt »EDUQUA-MRE« an: Eine Studie über die differenziellen Kindheiten, die das Luxemburger Betreuungssystem hervorbringt (»CHILD«, gefördert vom Januar 2013 bis zum Dezember 2015 durch den luxemburgischen *Fonds National de la Recherche*) und eine Studie über die Pädagogiken der gewerblichen Kinderbetreuung, die in Luxemburg einen zweiten Sektor neben dem staatlich unterstützten Bereich bildet (»EDUQUA-COM«, gefördert vom März 2013 bis zum Februar 2016 durch den Forschungsfonds der Universität Luxemburg).

## 1. Einleitung: Der betreuungspolitische Kontext

Seit Ende der 1990er Jahre macht die nicht-familiale Betreuung von Kindern in den Staaten der Europäischen Union eine rasche und umfassende Veränderung durch (Haag 2012). Die Staats- und Regierungschefs der EU beschlossen 2002 in Barcelona, bis 2010 für mindestens 33% aller Kinder unter Drei und für mindestens 90% aller Kinder im Alter zwischen drei Jahren und der Schulpflicht einen Betreuungsplatz bereit zu stellen. Der Ausbau der Kindertagesbetreuung hat eine Schlüsselbedeutung für einen sozial-investiven Umbau der europäischen Wohlfahrtsstaaten, der beim Europäischen Rat in Lissabon zwei Jahre zuvor verabredet worden war. Er soll die Voraussetzungen für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum schaffen, indem die Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern ausgeweitet und Investitionen in das Humanvermögen (»Bildung«) erhöht werden.

Die Beschlüsse des Europäischen Rates verlangten dem Großherzogtum Luxemburg beträchtliche finanzielle Investitionen in den Ausbau der Kindertagesbetreuung ab und leiteten eine Transformation seines Betreuungssystems ein. Es ist im Prinzip dual strukturiert (Honig/ Haag 2011, 2012a; Scheiwe/Willekens 2009), das bedeutet: Neben einer schulvorbereitenden Erziehung, die mit einem fakultativen, aber kostenfreien Angebot für Dreijährige beginnt (*éducation précoce*) und der obligatorischen Vorschule für Kinder ab vier Jahren (*éducation préscolaire*), die seit 2009 den ersten Zyklus des Bildungssystems bzw. der Primarschule bildet, gibt es in Luxemburg ein kostenpflichtiges Angebot nicht-familialer Betreuung für Kinder unter Vier (*crèches*) und für Schulkinder (*foyers scolaires* bzw. *foyers de jour*). Nach sporadischen Initiativen, die bis in das 19. Jahrhundert zurückreichen, gibt es eine staatlich regulierte Vorschul-erziehung (*preschool education*) in Luxemburg allerdings erst seit den frühen 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Eine staatlich geförderte nicht-familiale Kinderbetreuung im Sinne von *social care* entstand sogar erst Anfang der 1980er Jahre, erlebte dann aber seit den späten 1990er Jahren eine beispiellose Expansion (Achten 2012). Das so genannte ASFT-Gesetz von 1998 und ein *Règlement grand-ducale* von 2001 schufen die Rahmenbedingungen, auf denen die Einführung der *Maison Relais Pour Enfants* (2005) und wenige Jahre später die *chèques-services accueil* (2009), die Eltern von den Kosten der Kinderbetreuung entlasteten, aufbauten. Allein in den fünf Jahren nach der rechtlichen Konstituierung von *Maisons Relais* hat sich die Zahl der Plätze

für bis zu vier Jahre alte Kinder in den staatlich geförderten Einrichtungen mehr als verdreifacht (Honig/ Haag 2011, S. 19). Die *éducation précoce*, ursprünglich zur Förderung benachteiligter Kinder gedacht, wird mittlerweile von über 70% der Altersgruppe besucht und ist damit faktisch zur Regeleinrichtung geworden.

Dual ist das System der Luxemburger Tagesbetreuung für Kinder aber auch in der Hinsicht, dass einem Sektor öffentlicher bzw. öffentlich alimentierter Kinderbetreuung ein starker Sektor privat-gewerblicher Anbieter entspricht. Das System der Betreuungsgutscheine (*chèques-services accueil*) hat dazu beigetragen, dass der Sektor privat-gewerblicher Betreuung von Kindern im Alter von bis zu vier Jahren sogar stärker gewachsen ist als der privat-gemeinnützige Sektor. Er bietet mehr als die Hälfte der verfügbaren Plätze für Kinder im Alter von bis zu vier Jahren an (a.a.O., S. 17).

Nimmt man die Bezeichnung beim Wort, ist die *Maison Relais* eine Übergangsstruktur zwischen Schule und Familie; im Wesentlichen ist sie eine erweiterte Schulkantine: Sie bietet den Kindern der Luxemburger Ganztagschule ein Mittagessen und an den Tagen der Woche ohne Nachmittagsunterricht Freizeitaktivitäten an. Dies ist ein Erbe der älteren *foyers de jour* bzw. *foyers scolaires*. Das Reglement von 2005 will aber mehr als eine schulergänzende Betreuungseinrichtung (Honig 2009; Honig/Haag 2011, S. 18; Majerus 2008, 2009). Die *Maison Relais* soll sich zum einen auch an Eltern von Kindern im vorschulischen Alter (*Maison Relais crèche*) richten. Zum anderen soll sie sich in den Gemeinden vernetzen, indem sie die lokalen Angebote der Verbände und der Kommunen in ihre Aktivitäten einbezieht. Im Kern will das Reglement ein Dienstleistungsangebot für die Eltern mit einem Bildungsangebot für die Kinder verknüpfen. Dabei soll die *Maison Relais* nicht zuletzt ein Angebot sein, das auf die Multikulturalität und Multilingualität der luxemburgischen Gesellschaft antwortet. Das neue Kinder- und Jugendgesetz, das derzeit im Parlament beraten wird, zielt darüber hinaus auf einen eigenständigen, integrierten Sektor non-formaler Bildung zwischen Familie und Schule. Im Zeichen dieses Ziels gibt es den einrichtungsbezogenen Begriff der *Maison Relais* wieder auf, um zu signalisieren, dass die Trennung von *care* und *education* in einem kindzentrierten Ansatz überwunden werden soll.

Das Großherzogtum Luxemburg ist ein *latecomer* der Kindertagesbetreuung, aber die Dynamik der Entwicklung ist erheblich. Sie ist zugleich von deutlichen Umbrüchen gekennzeichnet, und zwar in mindestens dreifacher Hinsicht:

- Zum einen ist eine Verschiebung von der privat-familialen zu einer öffentlich organisierten Verantwortung für Kinder festzustellen. Diese Tendenz ist bemerkenswert und für einen familienkonservativen Wohlfahrtsstaat wie Luxemburg erklärungsbedürftig. Es ist unstrittig, dass Kinder von einem bestimmten Alter an die Schule besuchen. In der frühen Kindheit gelten Betreuung und Erziehung jedoch grundsätzlich als Aufgabe der Familien und werden daher in der Regel als residuales Angebot organisiert. Man kann indes von einer Tendenz der Universalisierung nicht-familialer Betreuung in Luxemburg sprechen. Die Nachfrage nach nicht-familialer Betreuung bei den Unter-Vierjährigen kann von den gemeinnützigen Angeboten allein nicht gedeckt werden. Daher haben gewerbliche Anbieter binnen weniger Jahre eine nie da gewesene Bedeutung gewonnen.

- Zum Zweiten ist eine Verschiebung von einer familienunterstützenden Aufgabe zu einer Dienstleistungsfunktion der Kindertagesbetreuung zu konstatieren; darüber hinaus zeichnet sich eine stärkere Betonung einer eigenständigen Bildungsfunktion öffentlich veranstalteter Kinderbetreuung deutlich ab. Diese Verschiebung findet im Horizont eines Betreuungssystems statt, das vorschulische Erziehung und außerfamiliale Betreuung immer schon getrennt hat. Sie vollzieht sich daher als Eingliederung der vorschulischen Erziehung in die Schule und ihren Bildungsauftrag. Die traditionell gegenüber der Familienerziehung nachrangigen und in ihrem Alltag möglichst familienähnlichen frühpädagogischen Strukturen stehen dagegen vor der Herausforderung, ihre Aufgabe zwischen einer Flexibilisierung ihrer Organisation (im Blick auf die Eltern) und einer Profilierung pädagogischer Qualität (im Blick auf die Kinder) neu zu definieren.

- Zum Dritten schließlich geht es den luxemburgischen *care policies* im Lichte des Lissabon-Prozesses erkennbar nicht nur um Kinder; der Ausbau der Tagesbetreuung ist nicht primär pädagogisch, sondern gesellschaftspolitisch motiviert. Das sozial-investive Paradigma hat sich auch in Luxemburg durchgesetzt. Daher kann niemand die Problematik nicht-familialer Betreuung und Bildung und das Interesse an der Bildungsqualität von nicht-familialer Kinderbetreuung verstehen, ohne die engen Beziehungen der Betreuungspolitik zur

Armutsbekämpfung, zum Arbeitsmarkt, zur Geschlechterpolitik, zum lebenslangen Lernen und zu Fragen sozialer Ungleichheit und Kohäsion zu berücksichtigen.

Angesichts der Ambivalenzen, die mit diesen großen Veränderungen verbunden sind, sind nicht nur Umfang und Tempo des quantitativen Ausbaus beachtlich. Mindestens ebenso bemerkenswert ist es, dass die Politik des Ausbaus der Tagesbetreuung – insbesondere für Kinder im vorschulischen Alter – von einem parteiübergreifenden Konsens getragen und in der Luxemburger Öffentlichkeit trotz oft zu hörender Skepsis im Wesentlichen unstrittig ist; das mag nicht zuletzt daran liegen, dass die Imbalance zwischen der Notwendigkeit nichtfamilialer Betreuung und dem Mangel an Betreuungsplätzen eine weit verbreitete Erfahrung ist.

## 2. Problemstellung: *Dilemmas of Childcare*

Nicht nur in Luxemburg haben die Komplexität der Ziele von *care policies* und das Problem ihrer Koordination zugenommen. Darin spiegelt sich die Bedeutung, die der ehemals mehr oder minder marginale Bereich der Tagesbetreuung, insbesondere kleiner Kinder, erlangt hat. Es geht mittlerweile um weit mehr als um eine Nothilfe für Eltern, die sich zeitweise nicht selbst um ihre Kinder kümmern können, es geht aber auch um weit mehr als um eine Förderung individueller Entwicklungsprozesse: Die nichtfamiliale Betreuung und vorschulische Bildung kleiner Kinder steht im Schnittpunkt von Schlüsselfragen der Gesellschaftspolitik.

Es ist aber nicht selbstverständlich, dass politische Strategien der Armutsverhinderung, der Geschlechtergleichheit, der Förderung kindlicher Entwicklung und des wirtschaftlichen Wachstums konvergieren. Die amerikanische Sozialpolitikforscherin Sonya Michel hat die Zielkonkurrenzen der Betreuungspolitik als systematische *dilemmas of care* (Michel 2002) analysiert. Aber auch die Multilingualität der luxemburgischen Gesellschaft erzeugt schwer lösbare Zielkonflikte, in denen identitäts-, bildungs- und sozialpolitische Motive aufeinandertreffen (Seele 2013a, b). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und wie es der pädagogischen Praxis gelingen kann, einem durch multiple Erwartungen unterschiedlicher *stakeholder* strukturierten gesellschaftspolitischen Kontext gerecht zu werden. Schon bei der Gruppe der Eltern sind sie sehr verschieden (Honig/Joos/Schreiber 2004), und ganz gewiss besu-

chen Kinder die Tageseinrichtungen nicht aus den gleichen Gründen, die Eltern dazu veranlassen, sie dorthin zu bringen. Exemplarisch lässt sich die Herausforderung an dem für die Luxemburger Betreuungspolitik besonders charakteristischen Konflikt zwischen der zeitlichen Flexibilisierung des Betreuungsangebots im Interesse der Eltern und einer stabilen und kohärenten Betreuungsumwelt im Interesse der Kinder zeigen.

Der Terminus, mit dem die erziehungswissenschaftliche und die betreuungspolitische Diskussion Antworten auf diese Herausforderung diskutiert, lautet »pädagogische Qualität« bzw. »Bildungsqualität«. Dieses Konzept hat es in Forschung und Politik der Kinderbetreuung zum programmatischen Leitbegriff gebracht. Das Konzept »Qualität« richtet Erwartungen an pädagogische Settings, formuliert sie als deren Merkmale und evaluiert, ob ihnen entsprochen wird. Es ist ein evaluatives Konzept: »Qualität« fungiert als ein Kriterium, das festzustellen erlaubt, ob nicht-familiale Betreuung Kinder in ihrer – vor allem kognitiven, aber auch sozialemotionalen – Entwicklung in einer Weise fördert, dass sie im Prozess des lebenslangen Lernens – zunächst in der Schule – bestmöglich abschneiden können.

Das evaluative Verständnis von der Qualität frühkindlicher Betreuung und Bildung denkt die Wirklichkeit nicht-familialer und vorschulischer Erziehung, Betreuung und Bildung als Veranstaltung für Kinder und als pädagogische Aufgabe, die wissenschaftlich zu klären ist und an der sich eine professionelle pädagogische Praxis orientiert. Insofern ist »pädagogische Qualität« nicht lediglich ein Konzept der empirischen frühpädagogischen Bildungsforschung; das Konzept repräsentiert vielmehr auch eine grundlegende frühpädagogische Denkfigur. In der Perspektive individueller Entwicklungsförderung werden die *dilemmas of care* gleichsam neutralisiert, indem sie im Horizont pädagogischer Aufgaben kindzentriert gedeutet und bearbeitet werden.

Gegenstandstheoretisch gesprochen fasst die Frühpädagogik die Erziehungswirklichkeit als ein Beziehungsgeschehen auf, das auf die kulturelle Natur des Kindes mit einer »Aufforderung zur Bildung« antwortet (Liegle 2013). Traditionell sucht sie dabei ihren Zugang zur Wirklichkeit von Betreuung und Bildung vermittelt pädagogischer Anthropologien. In der Perspektive einer pädagogischen Anthropologie verwandelt sich die Wirklichkeit des Beziehungsgeschehens in Kindertageseinrichtungen in eine Erziehungs- bzw. Bildungswirklichkeit; alles, was dort geschieht, ist bildungsrelevant

(Neumann 2013a). Empirisch beschäftigt sich die Frühpädagogik mit der Gestaltung von Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern im Horizont pädagogischer Programmatiken. Dieser so genannte Praxisbezug ihrer Fragestellungen verdeckt, dass sie ihre Problemstellungen finalisiert (Honig 2013b). Diese Finalisierung drückt sich in einer sukzessiven Übernahme von Gestaltungsprioritäten in Erkenntnisinteressen aus; Relevanz- und Geltungskriterien wissenschaftlichen Wissens gehen tendenziell ineinander über. Im Ergebnis wird die Pädagogik der frühen Kindheit zu einem Politikfeld, das andere als gestaltungsrelevante Fragestellungen gar nicht denken kann bzw. für irrelevant oder sogar illegitim erklärt. Dies gilt für die vertraute engagierte Praxiswissenschaft ebenso wie für die jüngere empirische Bildungsforschung, die ihre Konstrukte der pädagogischen Psychologie entlehnt (als Beispiele Tietze/Rosbach/Grenner 2005; Becker-Stoll/Berkic/Kalicki 2010). Mit dem Konzept der pädagogischen Qualität greift diese die Intention der neuen Betreuungspolitik auf, die Arbeitskräfte der Zukunft durch Bildung für die kommenden Herausforderungen des globalen Wettbewerbs zuzurüsten.

Ein evaluatives Konzept pädagogischer Qualität formuliert nur eine (weitere) Erwartung an die pädagogische Praxis, ignoriert aber ihre Kontextualität bzw. behandelt diese lediglich als ein Bündel von Umständen und stets unzureichender Rahmenbedingungen (vgl. etwa Tietze 1998, S. 19ff.; ZEIT 2006). Sie nährt die Illusion eines gleichsam autonomen Bereichs pädagogischer Beziehungsgestaltung, der eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt und eigenen (Qualitäts-)Kriterien unterstellt werden kann, und fixiert die Praxis damit in einem *double bind* aus grenzenlosen Leistungserwartungen und nachgewiesener Mittelmäßigkeit.<sup>4</sup> Das »wie« der Transformation einer Betreuungs- in eine Bildungswirklichkeit, ihre Pädagogisierung, bleibt indes im Dunkeln.

### 3. Theoretische Rahmung: Institutik frühkindlicher Betreuung und Bildung

Ein evaluatives Konzept pädagogischer Qualität stellt sich den *dilemmas of care* nicht, sondern blendet sie aus und verschärft dadurch das Problem, das es lösen will. Der vermeintliche Gewinn an (früh-)pädagog-

<sup>4</sup> Diese Formulierung ist sehr zugespitzt; dennoch trifft sie mindestens auf die deutschsprachige Debatte zu. Die internationale frühpädagogische Forschung ist zweifellos differenzierter und konzeptionell komplexer, beispielsweise Sylva et al. (2007) oder Vandenbroeck et al. (2008).

gischer Autonomie wird mit einer Blindheit für die Grenzen der pädagogischen Möglichkeiten erkaufte; entsprechend ist die Logik des (früh-)pädagogischen Diskurses eine der unendlichen Annäherung und des beständigen Scheiterns. Siegfried Bernfeld hat diese Logik des pädagogischen Diskurses bereits in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Mythos von Sisyphos verglichen (Bernfeld 1968 [1925]). Er verlangte seinerzeit von der Pädagogik weniger Ideale und mehr »Tatbestandsgesinnung«, das heißt: mehr Aufmerksamkeit für die Grenzen der Erziehung. Die Wirkungen der Erziehung, das war Bernfelds zentraler erziehungstheoretischer Gedanke, hängen weniger von pädagogischen Konzepten und Didaktik als von der gesellschaftlichen Organisation des Erziehungswesens ab. Jede pädagogische Beziehung ist eingebettet in ein *hidden curriculum*, das von den unbewussten biographischen Verstrickungen des Erziehers ebenso bestimmt wird wie von den Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Das meint Bernfeld, wenn er von der Institutik des Unterrichts spricht.

Das Konzept der Institutik beschreibt die Möglichkeiten der Erziehung zu bewirken, was sie intendiert, von ihren Grenzen her (Honig 2012b, Honig i. Ersch.). Mitte der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts, mitten in der damaligen frühpädagogischen Reformbewegung, greifen Gunnar Heinsohn und Barbara M. C. Knieper Bernfelds Konzept in diesem Sinne auf und wenden es auf die Spielpädagogik des Kindergartens an. Sie erinnern an die Ursprünge nicht-familialer Kleinkinderziehung und halten fest, dass diese nicht aus pädagogischen Motiven entstand, sondern weil der vorindustrielle Nexus von Lebensform und Wirtschaftsweise zerfiel. Auf dieser Verbindung basierte aber das existenzielle Interesse von Eltern an eigenen Kindern, oder anders gesagt: die sozialisatorische Relevanz vor-industrieller Lebensformen. Erst die »Abtrennung der Kinder von den existenziellen wirtschaftlichen Verrichtungen der Erwachsenen und von der persönlichen Zukunftsbewältigung ihrer Eltern und Erzieher, ..., macht die Erziehung des Nachwuchses zu einem pädagogischen Problem« (Heinsohn/Knieper 1977, S. 28). Nicht-familiale Betreuung wird also nicht veranstaltet, weil sie der familialen Erziehung überlegen ist, sondern weil familiäre Erziehung nicht in ausreichendem Umfang und in zufriedenstellender Qualität vorhanden ist (a.a.O., S. 18). Dieser Umstand ist indes nicht lediglich eine Frage der Kompensation von Notlagen, sondern eine Frage nach der sozialisatorischen Relevanz von pädagogischen Ambitionen. Mit diesem Hinweis machen Heinsohn und Knieper

auf die Grenzen einer pädagogischen Antwort auf den Wandel von Familie und zugleich auf die fragwürdige Rede vom »Betreuungsbedarf« aufmerksam: Die institutionelle Kleinkinderziehung ist Teil des Problems, dessen Lösung sie verspricht; nicht lediglich die Erwartungen an Kindertagesbetreuung sind dilemmatisch, die Antworten sind es auch.

Mary Daly und Jane Lewis analysieren das Betreuungsproblem nicht als Frage nach den Konstitutionsbedingungen von Eltern-Kind-Beziehungen, sondern als Frage nach dem Geschlechterarrangement der modernen Kernfamilie; sie greifen nicht sozialgeschichtlich auf die kapitalistische Umwälzung von Sozialisationskontexten zurück, sondern analysieren den Wandel familialer Lebensformen in den letzten fünfzig Jahren. Ihre These von der *care crisis* (Daly/Lewis 2000) lautet, dass der in den 1970er Jahren einsetzende Niedergang der *male-breadwinner-* (bzw. *female-housekeeper-*)*family* mit der Position des männlichen Ernährers auch die komplementäre weibliche Zuständigkeit für die Sorge um Kinder und Alte unterminiert. Das zerfallende Geschlechterarrangement gibt den Blick frei – und hier berührt sich ihre Position mit der von Heinsohn und Knieper – auf ein strukturelles Betreuungsdefizit der modernen Familienform: Wer kümmert sich um die Kinder (und Alten), wenn die Frauen es nicht mehr selbstverständlich tun (können oder wollen)?

Diese Frage muss sich auch eine Betreuungspolitik stellen, die aus arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitischen Gründen die Erwerbsbeteiligung von Frauen und Müttern forcieren will. Das strukturelle Betreuungsdefizit familialer Lebensformen verlangt nach einer Umstrukturierung der Verantwortlichkeiten; mit »neuen Vätern« allein ist es allerdings nicht getan: Die Umstrukturierung der Verantwortlichkeiten betrifft nicht lediglich die geschlechtertypische Arbeitsteilung in den Familien, sondern die Aufgaben der Wohlfahrtsproduzenten Familie, Markt und Staat. Eine nicht-familial organisierte Betreuung und Bildung verspricht, mehrere Probleme auf einmal zu lösen: Sie mobilisiert weibliches Erwerbspotential und dient daher der Armutsbekämpfung; sie verspricht Frauen eine größere Optionalität ihrer Lebensführung und trägt so zur Geschlechtergerechtigkeit bei; sie ermöglicht eine qualifizierte Entwicklungsförderung der Kinder und schafft damit Voraussetzungen für Humanvermögen und individuelle Lebenschancen. Aber im internationalen Vergleich wird deutlich, dass nicht-familiale Betreuung sehr unterschiedlich ausgestaltet sein kann, je nachdem wie die jeweiligen wohlfahrtspoliti-

schen Strategien die Kriterien der Zugänglichkeit von Betreuungsangeboten, ihrer pädagogischen Qualität und der Unvoreingenommenheit gegenüber unterschiedlichen Lebensformen gewichtet (Michel/Mahon 2002). Für die *care crisis* kann es keine Lösung geben; jede Antwort kann die *dilemmas of care* nur auf eine besondere Weise ausbalancieren. Institutionelle Kleinkinderziehung ist ebenso Teil des Problems wie seiner Lösung. In diesem Sinne stecken *care policies* nicht nur die Grenzen frühpädagogischer Praxis ab, sondern machen sie erst möglich, sie *institutionalisieren* Betreuung und Bildung in früher Kindheit.

Bernfelds Analyse mündete in ein Plädoyer für die Überwindung der Grenzen der Erziehung. Er sah den Ausweg aus den *dilemmas of care* in der Reflexivität und dem politischen Engagement des Erziehers. Die frühpädagogische Reformbewegung der 1970er Jahre setzte auf die Professionalität von BerufserzieherInnen. Beide Antworten, das zeigen die Analysen von Heinsohn und Knieper wie von Daly und Lewis, greifen zu kurz. Die Antwort der heutigen empirischen Bildungsforschung liegt auf derselben Linie wie die beiden früheren Antworten; allerdings sucht sie die Wirkungsmechanismen von Pädagogik durch die Messung von Effekten didaktischer Arrangements und Interventionsstrategien zu objektivieren. Als Anspruch an die professionelle Befriedigung der Entwicklungsbedürfnisse von Kindern muss sich das Konzept der pädagogischen Qualität aber die Frage stellen, wie es sich mit weiteren funktionalen Leistungserwartungen vereinbaren lässt, denen das System frühkindlicher Betreuung und Bildung gerecht werden soll. Diese Frage ist der Ausgangspunkt für den Forschungsansatz des EDUQUA-MRE-Projekts.

#### 4. Ansatz der Studie: Pädagogische Qualität als institutionelle Praxis

Als Bernfeld Erziehung als »Summe der gesellschaftlichen Reaktionen auf die Erziehungstatsache« (Bernfeld 1968 [1925], S. 51) definierte, ging er nicht davon aus, dass diese Reaktionen den Standards pädagogischer Programme oder entwicklungspsychologischer Einsichten entsprechen müssen, anders gesagt: Er ging nicht von einem Maßstab gelingender Erziehung aus. Vielmehr lenkte er die Aufmerksamkeit von einer Erziehung in pädagogischen Organisationen auf deren sozialisatorische Wirkung. Bernfelds Begriff der Institutetik ist indes nicht lediglich ein ungewöhnlicher Ausdruck für funktionale Erziehung; als sozialisationstheoretische Kritik an der Didaktik zielt er vielmehr auf eine Theorie

der Praxis pädagogischer Institutionen, auf eine Theorie der Erziehung als institutionelle Praxis (Honig 2013a, Honig i. Ersch.). Heinsohn und Knieper haben Bernfelds Kritik der Didaktik als Zweifel an der sozialisatorischen Relevanz eines lediglich professionellen Interesses an den Kindern fremder Leute weitergeführt. Die These von der *care crisis* hilft, in diesem Rahmen die sozialen Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Wirksamkeit zu konkretisieren: Von Wirkungen lässt sich nur im Horizont von Leistungserwartungen sprechen; daher stecken sie auch die Handlungsspielräume ab, innerhalb derer Wirkungen einer pädagogischen Praxis zur Geltung gebracht und ihr auch zugerechnet werden können. In diesem Sinne sind die Grenzen der Pädagogik zugleich die Ermöglichungsbedingungen ihrer Wirkungen (Neumann 2013a, b).

Das Geschehen in Kindertageseinrichtungen lässt sich in dieser Perspektive als eine institutionelle Praxis beschreiben, die ihre Bildungsbedeutsamkeit hervorbringen und ausweisen muss. Eine evaluative Perspektive auf das Qualitätsproblem verfehlt die Herausforderung, vor der die pädagogische Praxis steht, und kann daher auch keinen systematischen Beitrag zu Beschreibung und Analyse dieser Praxis leisten. Entscheidend ist vielmehr, sich der Frage zuzuwenden, wie sich die alltägliche Praxis von Kindertageseinrichtungen mit dilemmatischen Leistungserwartungen konfrontiert (vgl. auch Kuhn 2013). Die Frage an die institutionelle Kleinkinderziehung ist nicht: Erfüllt die pädagogische Praxis die Erwartungen, die an sie gerichtet werden? Sondern: Wie ermöglicht sich die pädagogische Praxis, sich im Horizont der an sie gerichteten Erwartungen ihr Handeln als ein pädagogisches Handeln zu vergegenwärtigen und es als solches Dritten gegenüber auch nachzuweisen, in diesem Sinne: Wie bewirkt sie, was sie leistet?

»Qualität« wird in diesem Zusammenhang nicht als Kriterium »guten« oder »gelungenen« pädagogischen Handelns, sondern als ein performatives Konzept aufgefasst (Köpp/Neumann 2003). Sie wird als eine symbolische Kategorie des Feldes verstanden, in deren Horizont die Akteure ihre eigene Praxis zu den an diese Praxis gestellten Erwartungen relationieren. Folglich steht der Ausdruck pädagogische Qualität nicht für die Bildungs- und Entwicklungsrelevanz von Merkmalen der Interaktionen zwischen Fachpersonal und Kindern in Kindertageseinrichtungen oder die strukturellen Umstände, unter denen diese Interaktionen sich vollziehen. (Pädagogische) Qualität wird vielmehr als ein öffentliches, in diesem Sinne: soziales und damit repräsentiertes und

beobachtbares Phänomen verstanden, das an ein Publikum adressiert ist und von diesem als »gute Praxis« anerkannt werden muss, um »Qualität« zu sein. Als Feldkategorie gefasst drückt das Konzept der pädagogischen Qualität daher nicht lediglich den Unterschied zwischen »besser« und »schlechter«, sondern die Spezifität von Erwartungen an pädagogisch sich verstehendes Handeln aus und thematisiert, wie diesen Erwartungen entsprochen wird. In den Mittelpunkt rücken dabei jene Momente des Geschehens, in denen sich die Praxis selbst als eine Unterscheidbare und – etwa im Vergleich zur Schule oder zur Familie – Besondere zur Darstellung bringt, während sie sich dabei zugleich auf bestimmte, vorweg genommene Erwartungen bezieht oder auch von ihnen abgrenzt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass man damit zugleich den Eigensinn der Praxis und die sie selbst begrenzende Eigenlogik anerkennt, statt die alltägliche Wirklichkeit in den Einrichtungen immer schon als eine schlechte Variante der Verwirklichung des scheinbar Möglichen und Wünschbaren anzusehen.

Der betreuungspolitische Kontext Luxemburgs bietet die Chance, die Frage nach der Konstituierung der pädagogischen Aufgabe aus dem toten Winkel der Elementar Didaktik herauszuholen und die Relevanz von nicht-pädagogischen Leistungserwartungen für die pädagogische Praxis explizit aufzugreifen. Anders als in Ländern mit einer ausgeprägt bildungstheoretischen Legitimierung der Betreuungspolitik und einem traditionsreichen frühpädagogischen Diskurs lässt sich in Luxemburg leichter erkennen, dass Ausbau und Qualifizierung nicht-familialer Betreuung primär andere Gründe haben als die, mit denen dies politisch legitimiert wird – und das nicht nur in Luxemburg. Daher liegt die Frage, was die frühpädagogische Praxis als eine pädagogische Praxis konstituiert, gleichsam auf der Hand. Das Forschungsprojekt steht entsprechend im Horizont einer Theorie der Institutionalisierung nicht-familialer Kleinkinderziehung. Die Pointe dieses Ansatzes besteht darin, dass er die pädagogische Praxis nicht mit der Implementation von pädagogischen Programmen verwechselt. Als empirisches Konzept wird »Qualität« als Feldkategorie gefasst: als Praxis der Pädagogisierung von *dilemmas of care*. Gegenstand der Beobachtung sind Prozesse der Pädagogisierung alltäglichen Geschehens. Dabei sind zwei Fragen leitend: Wie wird die institutionelle Praxis der Kindertagesbetreuung als eine pädagogische Praxis hervorgebracht? Wie wird dabei ihre Wirksamkeit im Sinne generalisierter Leistungserwartungen ausgewiesen?

## 5. Methodologie: Die Erkenntnisstrategie der Studie

Methodologisch orientiert sich das Forschungsprojekt am Konzept einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In der Erziehungswissenschaft liegen unterschiedliche Konzeptionen ethnographischer Forschung in pädagogischen Feldern vor (Bollig/Neumann 2011; Heinzel/Thole/Cloos/Königeter 2010; Hünersdorf/Maeder/Müller 2008; Schnoor 2010). Sie gehören zu den wichtigsten Ressourcen einer qualitativ-empirischen Bildungsforschung (Heinzel/Panagiotopoulou 2010; Marotzki/Tiefel 2010; Miethe/Müller 2012) und gewinnen nicht zuletzt in der Forschung zur Alltagswirklichkeit von frühkindlicher Betreuungs- und Bildungseinrichtungen mehr und mehr an Bedeutung (Cloos 2010; Honig 2010; Neumann 2013c; Schäfer/Staeger 2010; Thole 2010). Ihr kleinster gemeinsamer Nenner besteht darin, dass unter Ethnographie – sehr pointiert formuliert – eine feldbezogene, »methodenplurale kontextsensible Forschungsstrategie« (Lüders 2000, S. 389) verstanden wird, die etwas über pädagogisch codierte Geschehenskontexte in Erfahrung bringen will. Sie operiert vor allem mit dem Verfahren der teilnehmenden Beobachtung und anschließend verfassten Feldprotokollen, zieht jedoch auch weitere Methoden und Datenquellen (Dokumente, Fotografien, Videoaufzeichnungen etc.) heran. Die unterschiedlichen methodologischen Konzeptionen ethnographischer Strategien vereinen ein Interesse an der Erkundung lokaler Vollzugswirklichkeiten mit einer besonderen epistemologischen Wachsamkeit für die Erkenntnismöglichkeiten eines wissenschaftlichen Beobachters, der dieser Vollzugswirklichkeit selbst nicht angehört, aber Zugang zu ihr gewinnen muss, wenn er etwas über sie in Erfahrung bringen will. Damit fingieren ethnographische Forschungsstrategien keine Exterritorialität des Beobachters, sondern reflektieren seine spezifische Position im pädagogischen Feld (Honig 2010; Neumann 2012a; Seele 2011).

Für die erziehungswissenschaftliche Ethnographie gilt dies in einer spezifischen Weise. Sie konzentriert sich vor allem darauf, wie sich eine Wirklichkeit als eine im pädagogischen Sinne besondere Wirklichkeit in ihrem Vollzug konstituiert. Damit setzt sie das selbstverständliche disziplinäre und pädagogisch-fachliche Wissen über die Betreuungs- und Bildungswirklichkeit außer Kraft. Sie verlässt so die eingetretenen Pfade der pädagogischen Semantik und »de-zentriert den pädagogischen Blick« (Hünersdorf/Müller/Maeder 2008, S. 13). Dabei nimmt sie eine offensive Haltung zum Nicht-Wissen

(Amann/Hirschauer 1997, S. 11) ein, die es ermöglicht, Sachverhalte zu sehen, die ein pädagogisch eingestellter Blick nicht sieht, um vermeintlich bereits bekannte Sachverhalte auf unvorhergesehene Weise neu zu entdecken. In diesem Sinne suspendiert die EDUQUA-MRE-Studie methodologisch das Vorverständnis der Frühpädagogik, gleichsam immer schon zu wissen, was geschieht – nämlich Pädagogik – und ersetzt es durch einen Blick auf die Selbsterzeugung der frühpädagogischen Praxis im Medium ihrer Vollzugswirklichkeit (Honig/Neumann 2013). Die Generalfrage der Ethnographie, »What the hell is going on here?« (Geertz 1973, zit. Amann/Hirschauer 1997, S. 20), wird praxistheoretisch als Frage nach der Hervorbringung sozialer Ordnungen reformuliert und mit der Zusatzfrage ergänzt, wie soziale Ordnungen eigentlich zu pädagogischen Ordnungen werden (Bollig/Neumann 2011), bezogen auf die spezifische Thematik der Studie: wie die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit von Kindertageseinrichtungen praktisch erzeugt wird.

Für den Ansatz der Studie ist vor allem charakteristisch, dass er die Kontextualität des Beobachtungsgegenstandes in die Problemstellung der Studie aufnimmt. Anstatt die Umsetzung von Programmatiken in Einrichtungen zu überprüfen, rekonstruiert die Untersuchungspraxis des Projekts institutionelle Praktiken, die das alltägliche soziale Geschehen als ein pädagogisches ausweisen und erkennbar machen. Dazu wird der Blick über die Interaktionen und Beziehungen zwischen Fachkräften und Kindern hinaus auf die Relationen zwischen unterschiedlichen Akteuren (Eltern, Kinder, Professionelle, Träger etc.) in verschiedenen sozio-materialen Settings (innerhalb und auch außerhalb von Kinderbetreuungseinrichtungen) gerichtet, die im Wechselspiel mit den beschriebenen gesellschaftlich-politischen Entwicklungen das translokale Feld der Frühpädagogik konstituieren (Neumann 2012b). So kann das Projekt untersuchen und demonstrieren, wie Frühpädagogik als soziale Praxis selbst erzeugt, was sie voraussetzen muss, um Lernen, Bildung oder Entwicklung überhaupt als individuelle Prozesse beobachten zu können. Damit knüpft die Konzeption des Projekts an Theorien sozialer Praktiken (Bollig 2013; Reckwitz 2003, 2008; Schmidt 2012) an, insbesondere an die Feldtheorie Bourdieus und die Ethnomethodologie Garfinkels, um den Gegenstandsbereich der Untersuchung empirisch zu bestimmen (Neumann 2012a, c; 2013c).

In institutionentheoretischer Hinsicht betont das Konzept der Praxis das Prekäre und Fragile sozialer Ordnungen; soziale Praktiken beschreiben Ordnungen unter dem Gesichtspunkt ihrer Hervorbringung. Im Gegensatz zu funktionalistischen Lesarten vermag die ethnographische Analyse von Praktiken daher auf die strukturelle Ambivalenz von Prozessen der Institutionalisierung hinzuweisen. Praxistheoretisch betrachtet betont das ethnographische Konzept der »Hervorbringung« die Zeitlichkeit sozialer Phänomene. Im Medium der Zeit bildet ihre Unterschiedlichkeit einen Zusammenhang; dieser diachronische Zusammenhang lässt sich als sozialer Wandel bezeichnen. Die Praxis seiner Hervorbringung bedingt, dass sozialer Wandel nur rekonstruktiv verstanden werden kann, Vorhersagen aber nicht möglich sind. Es handelt sich um historische Phänomene. Geschichte verläuft nicht linear, Tendenzen können auf Gegenwirkungen treffen, Zeitdiagnosen Reaktionen erzeugen, die rekursive Effekte haben; Zeit mediatisiert Kausalität. Ethnographie erinnert mithin daran, dass es die Verläufe sind, die sozialwissenschaftlich aufschlussreich sind, nicht die Zustände. Ethnographische Analysen sozialer Praktiken analysieren solche Verläufe als Vollzugslogiken, die Zustände erst hervorbringen. Sie markieren die raum-zeitliche Kontextualität des Einzelnen nicht als Exemplarisches, sondern als Besonderes im Allgemeinen und als Einmaliges, nie zuvor Dagewesenes, Neues. Daher sind praxisanalytische Forschungsstrategien zur Erfassung der komplexen Prozesse sozialen Wandels, der Mikrologik von Vergesellschaftungsprozessen prädestiniert. Die Expansion und Qualifizierung institutioneller Kinderbetreuung sind ein exemplarischer Fall eines solchen Wandels, der auf unterschiedlichen Ebenen überlieferte Wertbezüge außer Kraft setzt und Handlungsorientierungen neu justiert.

## 6. Methodisches Vorgehen: Die Praxis ethnographischer Forschung

Entsprechend der theoretischen und methodologischen Vorannahmen findet die ethnographische Forschung ihren Gegenstand nicht einfach vor, sondern wirkt an dessen Konstruktion wesentlich mit, indem sie mittels methodischer Verfahren wie dem der teilnehmenden Beobachtung zuallererst die Herstellung von Beobachtbarkeit betreibt (Scheffer 2002). Dabei werden die Grenzen der Beobachtbarkeit auf unterschiedliche Arten und Weisen bearbeitet, um so zu einem tieferen und empirisch begründeten Verständnis derjenigen Dimensionen pädagogischer Praxis zu gelangen, anhand

derer sich die performative Hervorbringung »pädagogischer Qualität« analytisch aufschlüsseln lässt. Die in dem Projekt angewandten Methoden zur Gegenstandskonstruktion und Herstellung von Beobachtbarkeit umfassen hierbei vor allem: (6.1) die Ausweitung auf mehrere Beobachtungsstandorte bzw. »sites«, (6.2) den Wechsel von Beobachtungs- und Auswertungsphasen, (6.3) die Einnahme verschiedener Beobachtungspositionen durch mehrere FeldforscherInnen, (6.4) variierende Grade der Fokussierung, (6.5) die Berücksichtigung unterschiedlicher Modi des sozialen Geschehens sowie (6.6) den Einbezug unterschiedlicher Informationsquellen und Datensorten. Die theoretische Analyse und Wissensproduktion erfolgte (6.7) in den unterschiedlichen Stadien und Textsorten ethnographischen Schreibens sowie (6.8) in unterschiedlichen Austausch- und Sitzungsformaten.

### 6.1 Mehrere Beobachtungsstandorte

Im Gegenteil zu eher quantitativ ausgerichteten Forschungsstrategien dient das Sampling in der ethnographischen Forschung nicht dazu, eine präkonstruierte Grundgesamtheit möglichst repräsentativ abzubilden. Vielmehr wird die Konstruktion des »Falls« in den Forschungsprozess selbst hineinverlagert (Merkens 2009, S. 297), sodass ausgehend von ersten Feldkontakten und explorativen Beobachtungen erst im Verlauf der Forschung Kriterien entwickelt werden, nach denen eine

empirisch begründete und theoretisch reflektierte Ausweitung der Beobachtungssettings erfolgen kann. Dabei geht es nicht so sehr darum, das gesamte Spektrum der unterschiedlichen Betreuungs- und Bildungswirklichkeiten in seiner Breite zu erfassen, sondern ausgehend von der Kontrastivität der Vergleichsfälle sowohl die Spezifik der einzelnen Einrichtung herauszustellen als auch die wiederkehrenden Problemstellungen und Bezugshorizonte zu identifizieren, auf die die jeweiligen Pädagogisierungspraxen antworten. Kontrastive Kriterien, die sich im Zuge der ersten Beobachtungen als für die Praxis selbst relevante Vergleichsdimensionen herausgestellt haben, waren unter anderem die regionale Verortung (urbaner Raum im Süden und Zentrum vs. ländlicher Raum im Osten und Norden, sozio-ökonomische Unterschiede zwischen einzelnen Stadtvierteln), Trägerschaft (verschiedene staatlich subventionierte, privat-gemeinnützige Träger sowie kommerziell-gewerbliche Träger) sowie die Größe und Altersstruktur der betreuten Kinder. Die Feldforschung, die im Herbst 2009 als Teil der wissenschaftlichen Begleitforschung in einer Modelleinrichtung einer *Maison Relais crèche* in Luxemburg-Stadt begann, wurde später entsprechend auf weitere Standorte im Großherzogtum ausgedehnt. Insgesamt wurden zwischen Spätsommer 2009 und 2012 in sechs Einrichtungen bzw. Einrichtungskomplexen teilnehmende Beobachtungen durchgeführt (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Überblick über die Standorte der Forschung (anonymisiert)

Einrichtung	Region	Trägerschaft	Größe und Altersstruktur	Besondere Merkmale
MRE »Butzegäertchen«	Luxemburg-Stadt (Randlage) <sup>5</sup>	Gemeinnützig, in Kooperation mit Kommune und Universität	< 40 Plätze für Kinder von 0-4 Jahren	Modelleinrichtung, die seit ihrer Gründung von der Universität Luxemburg begleitet wird
MRE »Lëtzeduerf«	Östlicher Kanton (rural)	Gemeinnütziger Träger in Kooperation mit Kommune	> 150 Plätze für Kinder von 0-12 Jahren, davon > 60 Plätze für 0-4 Jährige	Kontrastivität zur Stammeinrichtung aufgrund der Größe und engen Zusammenarbeit mit Primärschule und Précoce
MRE »Nord«	Nordöstlicher Kanton (rural)	Gemeinnütziger Träger in Kooperation mit Kommune	< 40 Plätze für Kinder von 0-3 Jahren	Kürzlich gegründete Einrichtung im nördlichen Landesteil mit Fokus auf Qualitätsentwicklung
Foyer de Jour »Cosmopolite«	Luxemburg-Stadt (zentral)	Privat-gemeinnützig, aus Elterninitiative hervorgegangen	< 40 Plätze für Kinder von 2-4 Jahren	Langjährig bestehende Einrichtung mit Schwerpunkt interkulturelle Erziehung und bilinguaalem Konzept
Crèche »d'Päiperleken«	Luxemburg-Stadt (zentral)	Kommerzielle Einrichtung	< 40 Plätze für Kinder von 0-6 Jahren	Kommerzielle Einrichtung im Prozess der Qualitätsentwicklung und der räumlichen Umstrukturierung
»Maison des Gosses«	Luxemburg-Stadt (Randlage)	Kommerzieller Träger mit mehreren Einrichtungen in Luxemburg	Besuch von drei separaten Einrichtungen mit < 40 Plätzen für 0-2, 2-5 und 0-4 Jährige	Kette von kommerziellen Einrichtungen mit ambitioniertem pädagogischen Konzept

5 Die in der Hauptstadt gelegenen Betreuungseinrichtungen befanden sich in vier verschiedenen Stadtvierteln, die sich unter anderem in der Zusammensetzung der Wohnbevölkerung (z.B. nach Einkommensniveau, Anteil von EinwohnerInnen mit ausländischer Staatsbürgerschaft, vorwiegend vertretene Nationalitäten etc.) unterschieden. Die eher ländlich geprägten

Kantone im Norden und Osten des Landes sind (mit Ausnahme einiger größerer Städte) gegenüber dem post-industriell geprägten Süden und Zentrum vor allem durch eine geringere Bevölkerungsdichte, größere Angebotsdeckung und einen geringeren Anteil an MigrantInnen gekennzeichnet.

## 6.2 Wechsel von Beobachtungs- und Auswertungsphasen

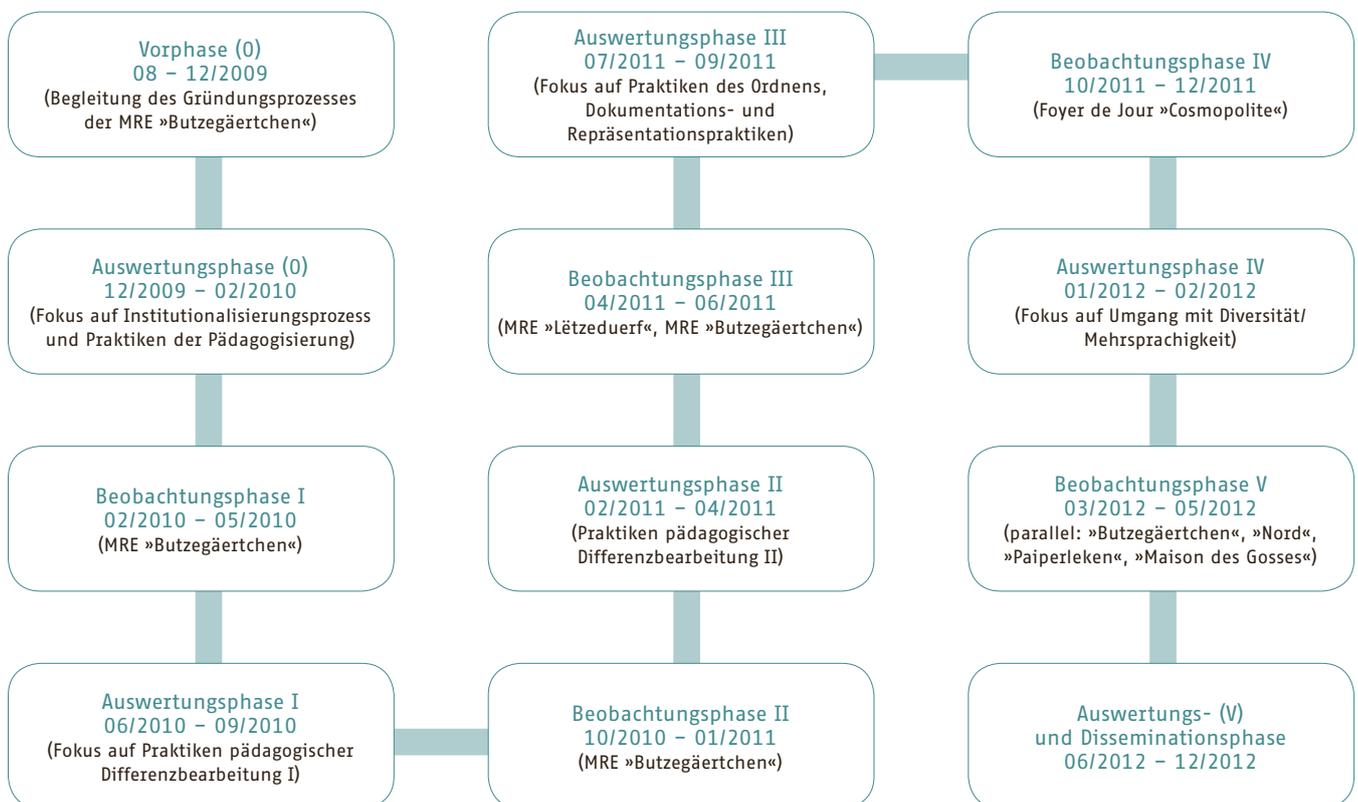
Entsprechend dem iterativ-zyklischen Vorgehen, das nicht zuletzt von der *Grounded Theory* her bekannt ist (Strauss/Corbin 1990; Morse/Stern/Corbin/Bowers/Charmaz/Clarke 2009), wechselten Erhebungs- und Auswertungsphasen einander ab, um empirische Beobachtungen und theoretische Bezugskategorien in ein reflexives Verhältnis zueinander zu bringen (siehe Abbildung 1, Forschungsverlauf). Dies ermöglicht eine ständige Rejustierung von Beobachtungsperspektiven und theoretisch-analytischen Konzepten. Empirische Erhebung und theoretische Wissensproduktion werden dabei nicht voneinander separiert, sondern als sich gegenseitig ermöglichende aber auch herausfordernde Verfahrensweisen im Forschungsprozess miteinander verzahnt (Lindemann 2008). Ein stetiges Oszillieren zwischen Anwesenheit »vor Ort« und Analyse- und Interpretationsphasen am Schreibtisch, in Forschungswerkstätten und in Vorbereitung auf Konferenzen (siehe weiter unten Abschnitte 6.7 und 6.8) soll schließlich ein allzu starkes Vertraut Werden und Übernehmen der Teilnehmerperspektiven verhindern und diese vor dem Hintergrund theoretischer Debatten und Impulse erneut befremden und irritieren (Amann/Hirschauer 1997, S. 28). Die Kennzeichnungen als Beobachtungs- und Auswertungsphasen sind in diesem Zusammenhang eher

als Schwerpunktsetzungen denn als Reintypen zu begreifen, begleitet doch der analytisch verfremdende Blick und die theoretische Auseinandersetzung jegliche Beobachtungs- und Beschreibungsprozesse, ebenso wie sporadische *field trips* und die Erweiterung des empirischen Materials durch Feedback Workshops, Beratungsgespräche u.ä. die Auswertungsphasen durchbrechen und bereichern.

## 6.3 Kombination verschiedener Beobachterpositionen

Während der flexibel angelegten, ca. sechs bis acht Wochen dauernden Feldphasen befanden sich zwischen ein und drei Forschende zur gleichen Zeit in einer Einrichtung, um eine Vervielfältigung der Beobachtungs- und Interpretationsperspektiven bei den Einzelbeobachtungen zu erreichen (siehe auch 6.4 Variierende Grade der Fokussierung). Die BeobachterInnen unterschieden sich nicht nur in ihrem Protokollstil und ihren theoretisch-empirischen Interessen und Schwerpunktsetzungen. Sie nahmen auch unterschiedliche Positionen im Beziehungsgeflecht des Feldes ein, die sich zum Beispiel in variierenden Graden der Teilnahme und Involviertheit in das lokale Geschehen sowie auch in unterschiedlich intensiven Interaktionen mit verschiedenen Akteursgruppen (ErzieherInnen, Kindern, Eltern, politischen VertreterInnen etc.) aus-

Abbildung 1: Forschungsverlauf



drückten. Durch das Zusammenwirken dieser vielfältigen Beobachtungspositionen konnten einerseits die Grenzen der Beobachtbarkeit weiter ausgedehnt werden, andererseits wurde die Forschungspraxis selbst als soziale Praxis in ihrer Positionalität und Konstruktivität dynamisiert. So treiben sowohl Synergien wie Reibungen die Wissensproduktion voran, indem sie zu mehr Reflexivität und Explikation des bisher im Impliziten Verbliebenen aufrufen.

#### 6.4 *Variierende Grade der Fokussierung*

Die Dauer und Intensität der Feldbeobachtungen variierte von wiederholten Feldphasen mit täglich mehrstündigen Feldaufenthalten in der Ausgangseinrichtung und mehreren gleichzeitig anwesenden BeobachterInnen über einmalige intensive Feldphasen in kontrastiven Settings bis hin zu mehrmaligen fokussierten Besuchen und Gesprächen einzelner Beobachter, die über die Dauer des Projekts zu einer annähernden empirischen Sättigung der theoretischen Analysen führten (Strauss/Corbin 1990). So dominierten zu Beginn der Forschung, bzw. am Anfang einer Beobachtungsphase, eher umfassende, auch zeitlich intensivere Beobachtungseinheiten, in denen der gesamte Tagesablauf einer Einrichtung mit seinen Wiederholungen und Mustern ebenso wie mit den erst vor diesem Hintergrund auffällig werdenden Abweichungen und Besonderheiten in den Blick genommen wurde. Hierbei konnten die verschiedenen Akteure, Schauplätze, raum-zeitlichen und sozio-materiellen Arrangements in ihrem relationalen Zusammenhang erfasst werden, woraufhin in späteren Beobachtungen ausgewählte Themen, Zeiten, Orte, Personen oder Objekte gleichsam mikroskopisch fokussiert wurden. Dieses Changieren zwischen Ausweitung und Fokussierung des ethnographischen Blicks, vergleichbar dem Herein- und Herauszoomen mit einer Kamera, ermöglicht eine verdichtende und kontextualisierende Beschreibung ebenso wie es das notwendige stetige Befremden des mit der Zeit immer vertrauter werdenden Betreuungsalltags unterstützt (Scheffer 2002, S. 359).

#### 6.5 *Berücksichtigung unterschiedlicher Modalitäten des Sozialen*

Als Schauplatz der ethnographischen Forschung wurde nicht nur das Interaktionsgeschehen in den Gruppen sondern beispielsweise auch Sitzungen der Teams, Ausflüge, Feiern und Veranstaltungen, Elterngespräche oder Versammlungen der Elternkomitees in den Blick genommen. Darüber hinaus wurden auch unterschiedliche Modalitäten des Alltagsgeschehens in die Beobachtung miteinbezogen – wie etwa die sprachliche Interak-

tion in mehrsprachigen Gruppen (Neumann 2011; Neumann/Schnoor/Seele 2012; Neumann/Seele i. Ersch.; Seele 2013a, b), der Gebrauch von Stimme und Intonation (Schnoor 2011; Schnoor i. Ersch.), der Umgang mit dem Körper der Kinder (Neumann 2013d) und ihrer vorsprachlichen Leiblichkeit (Schnoor 2012) oder die Rolle von bestimmten Objekten in den Einrichtungen (Neumann 2012e, 2013e). Solch ein erweiterter Zugang trägt zu einer der Multimodalität sozialer Interaktionen Rechnung, die eben nicht nur sprachlich, sondern auch non-verbal, gestisch und über Objekte vermittelt verlaufen (Jewitt 2009). Zum anderen können dadurch zentrale Eigenschaften sozialer Praktiken, wie ihre raum-zeitliche Situiertheit, Körperlichkeit und Materialität (Reckwitz 2003; Schmidt 2012) in der ethnographischen Forschung angemessen berücksichtigt werden.

#### 6.6 *Einbeziehung unterschiedlicher Datenformen*

In einem für die Ethnographie charakteristischen multimethodischen Vorgehen wurden unterschiedliche Materialien zusammengetragen, die im Hinblick auf das allgemeine Erkenntnisinteresse des Projektes ausgewertet wurden. Zusätzlich zu den in Feldnotizen festgehaltenen Beobachtungen (Emerson/Fretz/Shaw 1995) wurden unter anderem auch Dokumente aus den kooperierenden Einrichtungen analysiert (Wolff 2004; Bollig/Kelle/Seehaus 2012) ethnografische Interviews geführt (Spradley 1979; Stage/Mattson 2003; McCoy 2006) sowie Foto- und Videoaufnahmen gemacht (Mohn 2010). Während es die Analyse von Dokumenten und Artefakten erlaubt, den transsituativen Momenten sozialer Praxis nachzugehen, ermöglichen ethnographische Interviews und Gespräche, dem Teilnehmerwissen auf die Spur zu kommen (Scheffer 2002, S. 363) – allerdings nicht im Sinne des Aufdeckens eines sonst »verborgen« bleibenden Hintergrundwissens, sondern als ein Wissen, das ebenfalls Teil sozialer Praktiken ist (des Repräsentierens, Begründens, Legitimierens usw.). Fotos, Videos und Audioaufnahmen können die körpergebundene Beobachtung der Feldforscherin entlasten, die dadurch ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Geschehens konzentrieren kann (a.a.O., S. 362). Neben einem Gewinn an Komplexität und Detailliertheit sind damit aber zugleich auch bestimmte Komplexitätsverluste verbunden. Der fixierenden Aufzeichnung, die immer nur einen bestimmten Ausschnitt des sozialen Geschehens festhält, mangelt es schließlich an der sozialen Sensibilisierung für situative Nuancen, Mehrdeutigkeiten, Anspielungen usw., wie nur ein involvierter Beobachter sie aufnehmen kann (Hirschauer 2001). Gerade daher plädieren wir für die nutzbringende Kombination verschiedener Datenfor-

men. Den je eigenen Konstruktionscharakter dieser Datensorten in Rechnung stellend geht es hierbei nicht darum, verschiedene Eindrücke zu einem Vollständigkeit suggerierenden Gesamtbild zu fügen, sondern, immer bezogen auf die jeweilige Fragestellung, diejenigen Dimensionen der Vollzugswirklichkeit auszumachen, die in forciert Weise mit der Darstellung und Herstellung einer pädagogisch ambitionierten Praxis in Zusammenhang stehen.

### 6.7 Ethnographisches Schreiben als analytischer Prozess

Die Auswertung der auf die oben beschriebenen Weisen generierten Daten erfolgte vor allem im Prozess des Schreibens selbst, der als analytisches Instrument im ethnographischen Forschungsansatz eine herausgehobene Rolle spielt (Amann/Hirschauer 1997, S. 29ff.; Hirschauer 2001; siehe auch Richardson/ St. Pierre 2005). Dabei ist die Generierung und Auswertung von Daten im ethnographischen Forschungsprozess, wie oben bereits dargestellt, nicht strikt voneinander getrennt. Schon in der Verschriftlichung des Beobachteten selbst, vor allem aber in der Erstellung analytischer und methodologischer Memos, dem Entwerfen von Vortragstexten und ihrer Ausarbeitung zur Publikation vollzieht sich genau jenes Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie, das zur Generierung und Weiterentwicklung theoretischer Skizzen unerlässlich ist (Kalthoff/Hirschauer/Lindemann 2008). Theoriearbeit in der ethnographischen Forschung ist vor allem Begriffsarbeit: Bestehende Begriffe (wie zum Beispiel »Qualität«, »Bildung«, »Differenz«, »Sprache«, »Ding«, »Körper«, Stimme« u.a.m.) werden an der Empirie »gerieben«, adjustiert, differenziert und neuformuliert. In diesem Sinne besteht das Gütekriterium ethnographischer Forschung nicht in ihrer entkontextualisierenden Generalisierbarkeit sondern in der empirischen Untermauerung, Herausforderung und Weiterentwicklung theoretisch-konzeptueller Vokabulare, die als »Sehhilfen« (Scheffer 2002, S. 370; Amann/Hirschauer 1997) auch über den Forschungsprozess und die Begrenzungen des jeweiligen Gegenstandsbereichs hinaus ihre Produktivität in weiterführenden Studien unter Beweis zu stellen haben.

### 6.8 Verschiedene Austauschformate

Die unterschiedlichen Produkte und Stadien ethnographischen Schreibens sowie auch die ergänzenden Materialarten wie Videoaufnahmen und Dokumente wurden in regelmäßigen Gesprächen und Sitzungen im Forschungsteam diskutiert. Die Formen der gemeinsamen Analyse wurden jedoch weniger formalisiert und

routinisiert, als vielmehr beständig auf die jeweiligen Problemstellungen, Arbeitsstände und auch aktuellen Vorhaben der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter abgestimmt. In personell-organisatorischer Hinsicht schlug sich dieses Vorgehen in unterschiedlichen Austauschformaten nieder:

- *Nachbesprechungen von Feldaufenthalten:* Im Falle von gemeinsamen Terminen zur teilnehmenden Beobachtung wurde vielfach die Gelegenheit zum direkt anschließenden Austausch genutzt. Dies war vor dem Hintergrund der vielfältigen Eindrücke, die sich während eines mehrstündigen Aufenthalts in einer Einrichtung ergeben, schon zur Fokussierung bei der Erstellung von Beobachtungsprotokollen und Memos oftmals von Bedeutung. Andererseits konnten die Forschenden sich so auch gegenseitig auf Aspekte des Geschehens hinweisen, die bislang außerhalb ihres Aufmerksamkeitsfokus lagen.

- *Forschungswerkstätten zur Besprechung und Analyse von Beobachtungsprotokollen:* Die Notizen und Protokolle der einzelnen MitarbeiterInnen wurden nicht nur inhaltlich, sondern zunächst (und in den frühen Phasen des Projekts vermehrt) auch formal, d.h. mit Blick auf die Konstruktionsweise der Texte, die impliziten Annahmen der Beobachtenden und Schreibenden, die »Leerstellen« usw. hin analysiert (Emerson/Fretz/Shaw 1995). Im Weiteren wurden anhand der Materialien projektrelevante Themen sondiert und vorläufige Kategorien entwickelt (offenes Kodieren). Im Projektverlauf trafen die Forschenden dann zunehmend Vorauswahlen der zu besprechenden Protokolle für die Sitzungen. Diese Vorauswahlen geschahen nach unterschiedlichen Kriterien, etwa entlang chronologischer Abläufe (zum Zweck der Rekonstruktion einer »organisationalen Fallgeschichte«), oder mit Blick auf die Rolle bestimmter Materialitäten (etwa der Körperlichkeit, des Stimmlichen oder des Mobiliars) in den Praktiken der Pädagogisierung des Betreuungsalldtags.

- *Diskussion von Textentwürfen:* Vorträge und Aufsätze, die auf empirischen Analysen basierten, wurden in verschiedenen Stadien im gesamten Team diskutiert. Hierbei lagen die Schwerpunkte auf dem Wechselspiel von Theorie und Empirie, auf der Nachvollziehbarkeit von Beschreibungen und Anschlussfähigkeit von Interpretationen (Amann/Hirschauer 1997, S. 28).

## 7. Erkenntnisse: Die Performanz von Bildungsbedeutsamkeit

Beobachtet und analysiert man das Geschehen in Kindertageseinrichtungen unter dem Gesichtspunkt, wie die Fachkräfte angesichts heterogener Leistungserwartungen dessen Bildungsbedeutsamkeit ausweisen, dann treten – bezogen auf den luxemburgischen Kontext – bestimmte der von uns als Praktiken bezeichnete Aktivitätskomplexe hervor, die in der Einheit von Herstellung und Darstellung auf spezifische, immer schon bereits praktizierte Qualitätsziele und damit letztlich auf die Perspektive verweisen, unter der diese Praxis sich selbst als eine qualifizierte Praxis beobachtet. Man könnte von pädagogischer Qualität in diesem Sinne auch als einem rekursiven Phänomen zwischen Erwartungen an und der Repräsentation von pädagogischer Praxis sprechen. Qualität manifestiert sich mithin als eine Ambition, die zwar auch in Programmen zum Ausdruck gebracht werden kann, den feldspezifischen Vollzügen jedoch immer schon inhärent ist. Sie tritt in der Form von bestimmten (Qualitäts-)Praktiken zu Tage. Diese Praktiken sind dadurch gekennzeichnet, dass spezifische Erwartungen, beispielsweise Aspekte des betreuungspolitischen Diskurses, aufgegriffen und als Merkmale lokaler Praxis repräsentiert werden. Dabei entsprechen diese Praktiken als Modi der Erzeugung und Darstellung von *etwas als etwas* sowohl dem praxistheoretischen Kriterium der Wiederholbarkeit wie auch dem der öffentlichen Beobachtbarkeit (Schmidt 2012). Im Laufe des Beobachtungs- und Auswertungsprozesses kristallisierten sich dabei die folgenden Dimensionen des Geschehens in den untersuchten Einrichtungen als besonders »qualitätsrelevant« heraus.

### 7.1 Die Herstellung von Ordnung

Anders als beim Aufwachsen in der Familie handelt es sich bei der öffentlichen Kleinkinderziehung im Vorschulalter – wie übrigens auch bei der Schule – um eine Veranstaltung, bei der stets mehrere Personen und vor allem: Kinder in ein und demselben räumlichen Setting aufeinander treffen. Dies wird bereits deutlich, wenn man als teilnehmende Beobachterin diese Häuser betritt und man dabei auf die Unmenge an Schuhen und Jacken trifft, die in den Foyers die Garderoben belagern. Dass es sich hier um eine Gruppenveranstaltung handelt, ist ein vertrautes Charakteristikum der öffentlich institutionalisierten Kindertagesbetreuung. Es wird mit ihr einerseits historisch hervorgebracht, von ihr aber auch andererseits in spezifischen Arrangements bewältigt. Entsprechend ist der Betreuungsalltag durch eine Viel-

zahl an Maßnahmen geprägt, mit denen versucht wird, das soziale Geschehen zu ordnen. Hierzu zählen etwa Vorkehrungen, die darauf gerichtet sind, die große Zahl von Kindern – in Abhängigkeit von den architektonischen Gegebenheiten – auf unterschiedliche Räume aufzuteilen (Lamprecht/Neumann 2011). Nicht selten folgt diese Aufteilung dem Alter der Kinder. Die frühe Kindheit wird damit nochmal in unterschiedliche Phasen geteilt, die je nach Standort variieren, meist aber zumindest die unter 3-Jährigen von jenen Kindern trennen, welche im Alter von drei oder vier Jahren am Vormittag Einrichtungen des luxemburgischen Bildungssystems besuchen (*précoce* bzw. *école primaire*). Dies wiederum kreiert eine Vielzahl von Übergängen innerhalb einer einzelnen Einrichtung, die dann wiederum durch zusätzliche Phasen der Eingewöhnung aufgefangen werden müssen.

Die Herstellung von Ordnung ist jedoch nicht lediglich eine organisatorische Maßnahme, sondern auch eine pädagogische Aufgabe, sprich: die Ordnung kann nur dann hergestellt werden, wenn die Kinder lernen, sich dieser Ordnung gemäß zu verhalten (Neumann 2010; Lamprecht/Neumann 2012). Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass die ErzieherInnen ihre eigene Tätigkeit nicht lediglich als »Erziehen«, »Bilden« oder »Betreuen« bezeichnen, sondern häufig auch mit dem luxemburgischen Begriff »*Enkadréieren*« umschreiben (Neumann 2010). »*Enkadréieren*« (vom französischen »*encadrer*« für »rahmen«) ist dabei so etwas wie ein feststehender Ausdruck, der als Metapher zu verstehen ist und durchaus ähnliches meint wie »Erziehen«, »Bilden« und »Betreuen«, ohne diese Vorgänge jedoch tatsächlich voneinander zu unterscheiden. Praktiken des »*Enkadréierens*« kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn es um kollektive Aktivitäten geht, wie etwa das Einnehmen von Mahlzeiten, das Wechseln ganzer Gruppen von Kindern in andere Räume der Einrichtung oder während Ausflügen mit den Kindern außerhalb des Geländes. Sie können dabei unterschiedliche Gestalten annehmen, die von räumlich-physischen Anordnungen (etwa: das Bilden von Tischgruppen, das Zusammenstellen der Kinder zu »Zügen«) bis hin zum gemeinsamen Singen von Liedern reichen, umfassen aber auch Zwangs- und Bestrafungsmaßnahmen. In diesem Zusammenhang nimmt nicht zuletzt der Umgang mit Dingen eine wichtige Bedeutung ein (Neumann 2012e, 2013e). Dies zeigt sich etwa am Umgang mit dem Mobiliar, das immer wieder dazu dient, das Geschehen territorial zu

regulieren oder aber – wie zum Beispiel beim Einsatz von Stühlen zu beobachten – dazu verwendet wird, »störende« Kinder »aus dem Verkehr« zu ziehen.

Im Sinne des »*Enkadréirens*« stellen insbesondere die Essenssituationen pädagogische Brennpunkte dar, in denen regelmäßig auf dem Spiel steht, ob die pädagogische Praxis jene Ordnung, die sie nach außen repräsentieren will, auch im Inneren herzustellen vermag. »Brennpunkt« meint dabei, dass Essenssituationen einerseits eine günstige Gelegenheit bieten, dass sich die Praxis hinsichtlich ihrer pädagogischen Qualität bewähren kann, sie im Gegenzug aber aufgrund ihrer Komplexität genauso ein hohes Risiko des Scheiterns der pädagogischen Ambitionen in sich tragen. Die Bedeutung der Essenssituationen im Rahmen der Bemühungen um die Herstellung von Ordnung zeigt sich etwa daran, dass diese Situationen durch eine Vielfalt an Verhaltensvorschriften gerahmt sind, die – wie etwa das Händewaschen vor den Mahlzeiten, das Sitzenbleiben auf den Stühlen, das Aufessen der angebotenen Mahlzeiten oder das Trinken erst nach der Einnahme des Essens – ein komplexes Regime von Regulierungen formen, so dass ordnungsgemäßes Verhalten genauso wahrscheinlich wird wie das Auffälligerwerden von Abweichungen (Neumann 2013f; in Bezug auf die Sprachförderung Seele 2013b). Möglicherweise erklärt sich aus der enormen Bedeutung, die Praktiken des »*Enkadréirens*« im Betreuungsalltag einnehmen, auch die Einschätzung des weitaus größten Teils des Fachpersonals (nämlich: 80%), es mit verhaltensauffälligen Kindern zu tun zu haben (Baltes-Löhr/Schumacher i. Ersch.). Praktiken des »*Enkadréirens*« entfalten in diesem Sinne gleichsam eine performative Wirkung: Sie schaffen nicht einfach nur eine »Ordnung«, sondern stiften als Praxis des Ordners auch die Voraussetzungen der Beobachtung einer Ordnung als Ordnung und von Abweichungen als Abweichungen. Dabei scheinen Mittel, Ziele und Beobachtung der Zielerreichung in einer eigenartigen Zirkularität miteinander zu verschmelzen. Dies erlaubt es der Praxis wiederum, im Vollzug als Wirkung auszuweisen, was als Leistung von ihr erwartet wird.

Dabei wäre es eine grobe Vereinseitigung, wenn man annimmt, die Herstellung von Ordnung nehme ihren Ausgang allein von den Interventionen der pädagogischen Fachkräfte oder sei gar allein durch sie gesteuert. In diesem Zusammenhang haben Oliver Schnoor und Claudia Seele aus institutionen- und organisations-theoretischer Perspektive herausgearbeitet, wie Kinder eine vermeintlich vorgegebene Ordnung durch ihr Ver-

halten zu einer Anpassung an ihre eigenen Bedürfnisse zwingen können (Schnoor/Seele 2012, 2013). Gerade aus einem mikroanalytischen Blickwinkel wird deutlich, wie sehr die Vereindeutigung bestimmter Situationen als pädagogische Situationen davon abhängig ist, dass die Verhaltensweisen der Kinder jene Wirksamkeit von Interventionen erst in finaler Weise herstellen, von der die Fachkräfte der Möglichkeit nach immer schon ausgehen. Kinder erweisen sich so immer wieder als wirkmächtige Kollaborateure bei der pädagogischen Qualifizierung des Geschehens, sind also diesem Prozess nicht lediglich unterworfen, sondern aktiv daran beteiligt (Neumann 2013a, f).

Praktiken des »*Enkadréirens*« antworten auf ein doppeltes Bezugsproblem. Zum einen ist dies die von den Fachkräften selbst immer schon vorausgesetzte Differenz zwischen der Überschaubarkeit der Herkunftsfamilie und dem Großbetrieb der institutionellen Betreuung. Andererseits stehen sie im Zeichen der antizipierten oder auch explizit artikulierten Erwartung der Eltern, die vorschulische Erziehung möge den Kindern die spätere Anpassung an die disziplinarische Ordnung der Schule erleichtern. Diese Bezugnahme auf unterschiedliche Erwartungen verdeutlicht wiederum ihren instituentischen Stellenwert im Sinne von Qualitätspraktiken. Sie bearbeiten bestimmte Leistungserwartungen, die zwar nur mittelbar auf individuelle Lern- und Entwicklungsziele verweisen, aber offenbar erfüllt werden müssen, wenn die Kindertagesbetreuung gegenüber sich und ihrem Publikum als »qualifiziert« in Erscheinung treten soll.

## 7.2 Die Produktion von Fürsorglichkeit

Die Besonderheit der institutionellen Kleinkindbetreuung besteht nach der Vorstellung vieler Fachkräfte in Luxemburg auch darin – sozusagen ex negativo – eine defizitäre Form des scheinbar normalen und gleichsam natürlichen Aufwachsens in der Familie zu sein. Dies äußert sich nicht zuletzt in der großen Zustimmung der Fachkräfte zu der Aussage, nicht genügend Zeit für die individuelle Förderung und Zuwendung zu den Kindern zu haben (Baltes-Löhr/Schumacher i. Ersch.). In dieser Lesart kommt eine bestimmte Idealvorstellung des Aufwachsens in den ersten Lebensjahren zum Ausdruck, die davon ausgeht, dass die Intimität der Herkunftsfamilie die besten Entwicklungsbedingungen in den ersten Lebensjahren bietet. Sie wird zusätzlich gestützt durch die gering ausgeprägte

Bereitschaft der Fachkräfte, ihren eigenen unter 3-jährigen Nachwuchs in einer Kindertageseinrichtung betreuen zu lassen (a.a.O.).

In der Praxis bemühen sich die Fachkräfte entsprechend den vermeintlichen Nachteil der Nicht-Familiarität unabhängig von den unhintergehbaren zeit- und personalökonomischen Zwängen durch die Produktion einer spezifischen Atmosphäre der »Fürsorglichkeit« (Wolff 1983) zu kompensieren. Hierzu gehören etwa aufwendige Gruß- und Abschiedsrituale und die spezifischen Muster der Ansprache der Kinder während der Hol- und Bringphasen am Morgen und am Nachmittag (Schnoor 2011). Dazu gehören auch Duktus und Rhetorik der Eintragungen in die Wandertagebücher, die Eltern und Fachkräfte in einzelnen Einrichtungen miteinander austauschen und die – auch indem sie aus der Perspektive des Kindes formuliert werden – eine besondere Vertrautheit der Personen miteinander authentifizieren. Die Produktion von Fürsorglichkeit prägt sich vor allem aber in den Zwischenräumen des alltäglichen Geschehens aus, also dann, wenn es nicht durch Elemente eines vorstrukturierten Tagesablaufs, wie etwa das gemeinsame Essen, die Kinderkonferenz am Morgen oder die Durchführung von Aktivitäten, geprägt ist (a.a.O.). Hier scheinen Gelegenheiten für individuelle Zuwendung zu entstehen, die sonst von den Notwendigkeiten des »*Enkadréierens*« und Aktivierens überlagert werden. Die Fürsorglichkeit zeigt sich dann in einer stark reaktiven Orientierung, die offenbar – mangels alternativer Handlungszwänge – eine höhere Aufmerksamkeit für die Bedürfnisartikulationen einzelner Kinder zu Tage treten lässt. Das ist etwa dann der Fall, wenn der Betriebsablauf durch ein hereinbrechendes Schreien der Kinder unterbrochen wird, das wiederum durch eine individualisierende und harmonisierende Ansprache besänftigt werden muss.

Dies wird insbesondere am Umgang mit jenen Kindern deutlich, die noch nicht sprechen können. Sie fordern gleichsam den Erfindungsreichtum der Praxis in spezifischem Maße heraus, bildet doch die noch ganz »vorsprachliche Leiblichkeit« dieser Kinder eine jener Grenzen pädagogischer Interventionen, die erst einmal überschritten werden muss, um die Bedürfnisse der Kinder namhaft machen und entwicklungsbezogene Intentionen adressieren zu können. Die Fachkräfte stehen also vor der Aufgabe, den vorsprachlichen Lautäußerungen der Kinder einen Sinn zu geben und greifen dabei auf bestimmte Formen der »stellvertretenden Versprachlichung« zurück, die sich etwa in solchen

Formaten wie den zwischen Eltern und Fachkräften zirkulierenden Wandertagebüchern, der Kinderkonferenz oder den Bemühungen der Fachkräfte ausdrücken, – in teilweise ironischer Manier – die unbestimmten Lautäußerungen von Kindern in vermeintlich sinnträchtige Aussagen zu transformieren (Schnoor 2012; Schnoor i. Ersch.). Diese Praktiken der »stellvertretenden Versprachlichung« symbolisieren jedoch nicht allein die Bemühung, »Kindern eine Stimme zu geben«. Vielmehr sind sie zugleich darauf gerichtet, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass ein bedürfnisorientierter Umgang mit den Kindern stattfinden und als solcher auch (an-)erkannt werden kann. Die Produktion von Fürsorglichkeit nimmt dabei eine zirkuläre Gestalt an: Sie äußert sich in Formen von Zuwendung und Aufmerksamkeit, die mit der Versprachlichung der Bedürfnisse zugleich die Wahrscheinlichkeit ihrer Befriedigung steigern.

Die Produktion von Fürsorglichkeit ist jedoch nicht allein auf die Ebene personaler Interaktionen beschränkt. Beispielgebend hierfür sind etwa die aufwendigen Dokumentationspraxen, mit denen gleichsam echtzeitlich die unterschiedlichen Äußerungen des körperlichen Zustands der Kinder und ihres aktuellen Befindens – teilweise minutiös – festgehalten werden. Diese Praktiken operieren in einem Erwartungsraum, den sie so als Kontext auch selbst immer wieder reproduzieren. Geht man im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung dem Verwendungszusammenhang dieser Dokumente nach, so stößt man dabei auf einen doppelten Publikumsbezug: Diese Dokumentationspraxen dienen sowohl den Fachkräften als auch den Eltern gegenüber dazu, einen Nachweis dafür zu erbringen, dass das Wohlbefinden der Kinder unter fortdauernder Beobachtung steht (Neumann 2012a). So kann man sich bei der Lektüre der dafür angefertigten und zu diesem Zweck ständig aktualisierten Bögen nicht nur davon überzeugen, ob ein Kind Stuhlgang hatte, sondern wird auch über die Menge an Schlaf und Essenaufnahme bis hin zum Gemütszustand des Kindes und seiner Wechsel im Tagesverlauf informiert. Was das Wohlbefinden der Kinder angeht, erfüllen aber auch Photographien vor den Gruppenräumen eine ähnliche Funktion. Sie zeigen nicht lediglich einen Ausschnitt aus dem Alltagsleben in den Einrichtungen, sondern immer auch eine Stimmung, die eine Ahnung davon geben soll, wie »gut« es einem doch als Kind in den Einrichtungen gehen kann (Neumann 2013f). In der »Produktion von Fürsorglichkeit« kommt ein Qualitätskriterium zum Ausdruck, das vor allem auf das Wohlbefinden der Kinder gerichtet ist. Die

damit verbundenen Praktiken bearbeiten also Erwartungen an die Leistungen der institutionellen Kindertagesbetreuung, die noch gleichsam im Vorfeld der im frühpädagogischen Diskurs beschworenen Bildungsambitionen liegen.

### 7.3 Die Repräsentation von Aktivität

Ähnlich wie der Begriff des »Enkadreirens« gehören auch »Aktivitéit« oder »Projet« (Projekt) zu den zentralen Begriffen, mit denen die Fachkräfte in der luxemburgischen Kindertagesbetreuung ihren Arbeitsalltag und ihre Aufgabe beschreiben. In diesen Begriffen drückt sich die Ambition aus, Kindern ein strukturiertes Angebot an sinnvollen Beschäftigungsmöglichkeiten zu unterbreiten. Die sogenannten »Aktivitéiten« und »Projets« werden häufig öffentlich an einem Informationsbrett in der Einrichtung annonciert oder machen schlicht durch regelmäßige Wiederholung in einem wöchentlichen Rhythmus auf sich aufmerksam (Neumann 2013d). Sie finden typischerweise zwischen Frühstück und Mittagessen – oder am Nachmittag zwischen kollektiver Ruhezeit und dem Abholen der Kinder statt. Neben Mal- und Bastelaktivitäten kann es sich hierbei auch um Kuchenbacken, eine Stunde auf dem Trampolin in der Sporthalle der Primärschule, einen Spaziergang, einen Besuch auf dem benachbarten Spielplatz oder gemeinsames »Musekmaachen« handeln u.v.m.

In ihrer zeitlichen und thematischen Anordnung stellen die Aktivitäten und Projekte gleichsam eine Art gelebtes Curriculum dar, das dazu geeignet ist, dem Betreuungsalltag eine über die bloße Sorge um die Kinder hinausgehende Relevanz zu verleihen. Dabei finden sie aber nicht einfach nur statt, sondern sind auch Gegenstand unterschiedlicher Dokumentations- und Repräsentationsformen, die Zeugnis darüber ablegen, was im Einrichtungsalltag passiert und wie sich das einzelne Kind daran beteiligt hat. Hierzu gehören beispielsweise bestimmte Formulare, die in stichwortartiger oder tabellarischer Form die Art und Intensität der Beteiligung des einzelnen Kindes bewerten (Neumann 2012a). Ebenso sind die Aktivitäten ein bevorzugter Bezugspunkt von Darstellungen, die sich an eine erweiterte interne Öffentlichkeit richten. Durchstreift man die Foyers und Flure von Betreuungseinrichtungen, so wird man regelmäßig auf eine Ansammlung von Photographien und anderer Darstellungen stoßen, die auf anschauliche Art und Weise von diesen Aktivitäten berichten, indem sie zeigen, was einzelne Kinder dabei getan oder auch erlebt haben. Zudem stellen sie eine wichtige Informationsgrundlage für die Erstellung von Jahresberichten der

Einrichtungen dar. Man könnte auch sagen, das »Gut aufgehoben-sein« der Kinder besteht neben vielem anderen auch darin, gezielt beschäftigt zu werden.

Diese Beobachtungen machen deutlich, dass es im Rahmen der sogenannten »Aktivitéiten« und »Projets« um mehr geht als nur darum, etwas »durchzuführen«. Von »Aktivitéiten« und »Projets« zu sprechen, impliziert gewissermaßen immer schon, dass sie als solche auch öffentlich gemacht werden. Dies ist aufschlussreich, um ihre Funktion als Schauplatz der Qualitätsproduktion nachvollziehen zu können. Sie dokumentiert sich darin, dass die Durchführung von »Aktivitéiten« und »Projets« mit der Darstellung dessen, was durchgeführt wurde, nahezu verschmolzen ist. In diesem Sinne stellt die Bezeichnung »Repräsentation von Aktivität« genau auf diesen Demonstrationsaspekt ab. Es geht um die Veröffentlichung von Geschehensmomenten, die einem weniger leibhaftigen als imaginärem Publikum (Eltern, Nachbarschaft, Akteure der Betreuungspolitik, wissenschaftliche BeobachterInnen im Feld etc.) gegenüber signalisieren, dass mit den Kindern etwas »Sinnvolles« getan wird (Bollig 2004). Allerdings steht dabei nicht immer schon explizit die Förderung von Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder im Mittelpunkt. Deutlich wird dies daran, dass sie auch zum festen Inventar von Einrichtungen gehören, die in ihren Konzepten auf die Formulierung von Lern- und Entwicklungszielen ganz verzichten. Deutlich wird dies aber auch daran, dass viele Einrichtungen besondere Freizeitprogramme für die Zeit der Schulferien entwickeln, um damit gerade über die Formen der Alltagsgestaltung die Eigenständigkeit des Sektors gegenüber der Schule zu begründen. Insofern handelt es sich bei der Repräsentation von Aktivität um ein durchaus eigenständiges Aktionsfeld der Qualitätsproduktion.

### 7.4 Die Repräsentation von Lernen und Entwicklung

Ein eigenständiger Schauplatz der Herstellung »guter Praxis« bietet sich dem teilnehmenden Beobachter in der Vielzahl von Strategien dar, die darauf gerichtet sind, Kinder als lernende und sich entwickelnde Wesen darzustellen bzw. als solche adressierbar zu machen (Neumann 2012a; 2013a, d). Häufig genug sind die »Aktivitéiten« in diesem Zusammenhang nicht lediglich ein Mittel, um das Beschäftigtwerden der Kinder anzuzeigen, sondern auch ein integraler Teil von Praktiken, mit denen die gerade statthabenden Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern nachvollziehbar gemacht werden sollen. Die »Aktivitéiten« verlieren dabei den Status einer singulären Beschäftigungsinitiati-

ve und verknüpfen sich mit dem Anspruch, dass den Kindern etwas »beigebracht« werden soll. Dies zeigt sich in Arrangements, in denen die Aktivitäten mit der regelrechten Aufführung oder auch dem In-Aussicht-Stellen von Veränderungsprozessen bei den Kindern verknüpft sind. Es sind dies Momente der Vollzugswirklichkeit, die im Nicht-Können der Kinder zwar ihren Anlass haben, in deren Verlauf aber ein Ergebnis produziert wird, welches einen Kompetenzerwerb zumindest als möglich erscheinen lässt. Wenn etwa eineinhalb Jahre alten Kindern vorgestanzte Blätter zum Ausmalen vorgelegt werden, die schließlich unter dem Führen der Stifte in den Händen durch die Fachkräfte vollendet werden, dann geht es auch darum, einen Lernprozess zu inszenieren und einen zukünftigen Veränderungserfolg zumindest vorwegzunehmen (Neumann 2013a, d). Damit geht einher, dass Kinder in den jeweiligen Praktiken auch in bestimmter Weise adressiert werden, nämlich als solche, die noch nicht sind, was sie einmal werden, aber werden können, was sie noch nicht sind (a.a.O., sowie Neumann 2013a; Schnoor 2011). Sie und ihr Verhalten werden dabei zu einem Medium, mit dem die Praxis ihre eigene Wirksamkeit unter Beweis stellt. Insofern sind Kinder Adressaten wie Akteure der Pädagogisierung des Geschehens zugleich. Die Repräsentationsarbeit richtet sich dabei – anders als bei der Repräsentation von Aktivität – nicht lediglich auf die Darstellung dessen, was mit den Kindern gemacht wird, sondern – unmittelbar damit zusammenhängend – auch auf die Folgen, die sich daraus ergeben.

Lern- und Entwicklungsprozesse werden jedoch nicht lediglich in den interaktiven Prozessen zwischen Kindern und Erwachsenen repräsentiert, sondern auch in solchen Darstellungspraxen, die eher einen konzeptuell schriftlichen Charakter haben. Zu erinnern sei hier nur an die Vielfalt von Dokumentationsformen, die in der Gestalt von Beobachtungsbögen, Entwicklungstabellen, Verlaufsdiagrammen und Einschätzskalen in den Institutionen eingesetzt werden, um Entwicklungsfortschritte oder auch die Abweichungen von bestimmten Entwicklungsnormen nachvollziehbar zu machen (Neumann 2012a). Auch wenn sich im luxemburgischen Betreuungssektor noch keine bestimmten Standardinstrumente etabliert haben und vieles, was zum Einsatz kommt, letztlich mehr oder minder eine aus anderen Verfahren abgeleitete Eigenentwicklung des jeweiligen Personals darstellt, macht der Umgang mit diesen Instrumenten doch einen gewichtigen Teil der Arbeit an der Repräsentation von Lern- und Entwicklungsprozessen aus.

## 7.5 Umgang mit Diversität: Sprache

In keinem anderen europäischen Land ist die Sprachsituation derart komplex und »plurigloss« wie in Luxemburg (Kühn/Reding 2007, S. 31). Dies hat nicht allein mit dem hohen MigrantInnenanteil von etwas mehr als 50% zu tun, sondern auch damit, dass die oft mehrsprachigen Ausländerinnen und Ausländer bereits eine historisch gewachsene Dreisprachigkeit vorfinden (Berg 1993), wie sie im Sprachengesetz von 1984 kodifiziert worden ist, das – neben dem Luxemburgischen als Nationalsprache – auch das Deutsche und Französische als sogenannte »*langues administratives et judiciaires*« ausweist. Die komplexe Sprachsituation spiegelt sich bereits rein statistisch auch im Bildungswesen wieder. So beträgt etwa der Anteil ausländischer Schüler und Schülerinnen an Luxemburger Schulen insgesamt 42,6% (MENFP 2013, S. 15), für das Jahr 2011 gaben 58,5% der Schülerschaft der Primarstufe an, zuhause vorwiegend eine andere Sprache als Luxemburgisch zu sprechen (a.a.O., S. 104).

Die Mehrsprachigkeit Luxemburgs stellt auch an die vorschulische Kindertagesbetreuung besondere Anforderungen, zumal sich die Bevölkerungsgruppe der unter 4-Jährigen noch zu einem deutlich höheren Anteil als die Gesamtbevölkerung aus Mitgliedern nicht-luxemburgischer Nationalität zusammensetzt (Haag/Honig 2011). Dass es sich hier um eine besondere Herausforderung handelt, wird auch in den maßgeblichen politischen und fachlichen Dokumenten zur Kindertagesbetreuung in Luxemburg immer wieder betont (Majerus 2009; Delvaux-Stehres 2011). Dies gilt nicht zuletzt für die im Rahmen des Projektes untersuchten *Maisons Relais pour Enfants*, zu deren Auftrag es gehört, eine »gemeinsame Umgangssprache« (Majerus 2008, S. 294) zwischen Kindern unterschiedlicher Herkunft zu vermitteln.

In der Herausforderung des Umgangs mit sprachlicher Diversität treffen gewissermaßen zwei Diskurse aufeinander: einerseits ein bildungspolitischer, andererseits ein identitätspolitischer. So verspricht man sich von einer gezielten Sprachförderung nicht nur einen Beitrag zur nationalen Identitätsbildung, sondern betrachtet sie auch als unhintergehbare Maßnahme zur Vorbereitung auf eine erfolgreiche Schulkarriere sowie zur Integration von MigrantInnen in den mehrsprachig strukturierten gesellschaftlichen Alltag (Berg/Weis 2007). Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage des Umgangs mit sprachlicher Diversität den Status eines Schlüsselproblems, über dessen Bewältigung sich die Praxis der Kindertagesbe-

treuung bewähren kann und muss. Sprachförderung und auch schon die gezielte Sprachverwendung sind ein wesentliches Moment bei der Pädagogisierung des Geschehens (hierzu ausführlich Neumann 2012f, 2013a; Seele 2013a, b).

Die Sprachverwendung in der institutionellen Kindertagesbetreuung verweist auf durchaus unterschiedliche Varianten des Umgangs mit sprachlicher Diversität (Honig/Neumann 2011; Neumann 2011; 2012f, g; 2013a; Neumann/Schnoor/Seele 2012; Neumann/Seele 2013; Seele 2013a, b). Das heißt: In Kindertageseinrichtungen wird nicht nur eine Sprache oder gar nur Luxemburgisch gesprochen. Vielmehr zeichnen sich auch die Institutionen der Kindertagesbetreuung durch eine vielfältige Sprachökologie aus. Die SprecherInnen passen sich dabei gegenseitig an die Präferenzen ihrer KommunikationspartnerInnen an, weichen je nach Kontext auf das Französische oder das Englische aus oder aber agieren sprachübergreifend, indem sie mehrere Sprachen in einem Gespräch zulassen bzw. zwischen verschiedenen Sprachen wechseln. Dies ändert sich jedoch grundlegend, wenn die Sprachverwendung nicht mehr allein verständigungsorientiert ist, sondern sich mit Ambitionen der Sprachförderung verknüpft. Eine erste Unterscheidungslinie verläuft demnach zwischen Einrichtungen, die das Thema Mehrsprachigkeit gar nicht zum Bestandteil ihres pädagogischen Konzepts machen und solchen, die dies ausdrücklich tun. Letztere zeichnen sich dadurch aus, dass sie der sprachlichen Diversität mit einer Monolingualisierung des institutionellen Alltags begegnen. Allerdings macht es dabei einen Unterschied, wer mit wem spricht (Neumann 2011, 2012f; Seele 2013a, b). Sprechen Erwachsene miteinander, dann findet man die für Luxemburg weitgehend übliche Sprachtoleranz vor. Bei der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch bei der Kommunikation unter Kindern in der Anwesenheit erwachsener Fachkräfte ist dies jedoch völlig anders. Vor allem zwei Varianten lassen sich unterscheiden (Neumann/Schnoor/Seele 2012; Neumann/Seele 2013):

#### *»Luxemburgisch sprechen!«: Sprachförderung als Monolingualisierung des sprachlichen Verkehrs in einer einzigen Sprache*

Diese Variante ist die am weitesten verbreitete in den im Rahmen des Projektes beforschten Einrichtungen der öffentlich finanzierten Tagesbetreuung für Kinder im Vorschulalter. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass bereits auf der Ebene der pädagogischen Rahmenkonzepte aus der Herausforderung des Umgangs mit sprach-

licher Diversität eine gesetzlich keineswegs vorgegebene, aber in der Handhabung doch recht simple Festlegung auf das Luxemburgische als allgemeine Umgangssprache mit den Kindern abgeleitet wird. Aufgegriffen wird also die Herausforderung sprachlicher Diversität in der Gestalt des Versuchs, ihr auf institutioneller Ebene mit einer Monolingualisierung des sprachlichen Verkehrs zu begegnen. Luxemburgisch Sprechen heißt in diesen MRE also keineswegs lediglich, eine bestimmte Sprache zu verwenden. Es ist vielmehr zugleich die Sprache, zu der und in der gebildet werden soll. Die angestrebte »Förderung des Luxemburgischen« in den MRE geschieht dabei nicht plan- oder unterrichtsmäßig, sondern ist eingebettet in die alltäglichen (Sprach-)Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen sowie unter den Kindern in der Anwesenheit von Erwachsenen. Die Fachkräfte folgen dabei einer Grundhaltung, die darauf setzt, die Kinder immer wieder zur Performanz ihres luxemburgischen Sprachvermögens aufzufordern. Dies führt zu einer vergleichsweise interventionsintensiven Praxis, bei der Kinder korrigiert und ermahnt werden, und dies nicht nur, wenn sie mit den Fachkräften in der vermeintlich »falschen Sprache« sprechen, sondern auch, wenn sie untereinander mehrsprachig oder in mehreren »fremden« Sprachen kommunizieren. Die Fachkräfte wenden dabei eine »Didaktik« an, deren Leitvorstellung lautet: »Luxemburgisch sprechen wird gelehrt, indem man es spricht« (Neumann 2011, S. 357).

#### *»Mehrsprachigkeit fördern«: Monolingualisierung des sprachlichen Verkehrs in mehreren Sprachen*

Dass neben dem Anspruch, das Luxemburgische zu fördern, in den Einrichtungen der frühkindlichen Bildung und Betreuung eine zweite Variante des Umgangs mit sprachlicher Diversität existiert, geht ebenfalls nicht auf eine gesetzliche Vorgabe zurück, sondern spiegelt lediglich eine andere Seite des luxemburgischen Multilingualitätsdiskurses. Dieser kennt nämlich neben dem Verweis auf das Luxemburgische als gemeinsame Sprache der Nation noch eine weitere Variante der Muttersprachlichkeit, nämlich die Multilingualität selbst (IPSE 2010), über die viele der in Luxemburg Geborenen und/oder Ansässigen mehr oder weniger verfügen. Einrichtungen, die sich an diesem Normalitätsmaßstab orientieren, arbeiten mit Konzepten wie etwa »one face – one speech«, bei dem jeweils eine Fachkraft in einer Gruppe eine bestimmte Sprache, und hier vor allem das Luxemburgische bzw. das Französische, ausschließlich verwendet. Die Fachkräfte geben dabei an, das Konzept dazu zu nutzen, einerseits der sprachlichen Heterogenität ihrer Adressaten entgegen zu kommen, es andererseits aber

auch dazu zu verwenden, eine gewisse Ordnung in das sprachliche »Durcheinander« zu bringen. Das Konzept hat in dieser Hinsicht vor allem die Funktion, den Anspruch der Sprachförderung im institutionellen Alltag überhaupt erst einmal erkennbar zu machen. Dabei wird allerdings auch diese Praxis der Sprachförderung mit einer Monolingualisierung des sprachlichen Verkehrs verknüpft. Denn es geht nicht nur darum, dass verschiedene Sprachen gesprochen werden, sondern für die Kinder vor allem darum, zu zeigen, dass sie bereit und fähig sind, sich in den jeweiligen Sprachen monolingual zu verhalten. Auch diese Einrichtungen antworten also auf die Herausforderung der Sprachförderung in einer multilingual geprägten sozialen Umgebung, indem sie eine Monolingualisierung der Kommunikation mit den Kindern anstreben. Der Unterschied zur monolingualen Förderung im Luxemburgischen besteht lediglich darin, dass die Kommunikationsmöglichkeiten nicht auf eine einzige Sprache begrenzt werden.

Die Beobachtungen zur Sprachverwendung in den multilingual geprägten Settings luxemburgischer Kindertageseinrichtungen zeigen, dass die Möglichkeiten professioneller Sprachförderung vor allem darauf beruhen, in dieser vielsprachigen Umgebung einen monolingualen Standard der Sprachverwendung durchzusetzen (Neumann 2013b; Seele 2013b). Dies verdeutlicht nicht nur, wie aufdringlich der bildungs- und identitätspolitische Diskurs in das institutionelle Geschehen hineinragt, sondern auch, inwieweit das vermeintliche Modell »Schule« offenbar selbstverständlich und unhintergebar ist. Gerade am Beispiel der Sprachförderung lässt sich die Spezifität von Qualitätspraktiken als feldspezifischen Praktiken besonders gut erläutern. Die Förderungsambition nimmt die Schule zum Maßstab, das heißt: Sie versteht unter »Fördern« »Beibringen« und operiert im multilingualen Alltag mit monolingualen Standards (»institutionelle Monolingualisierung«). Damit wird eine – gegenüber dem mehrsprachigen gesellschaftlichen Alltag – monolinguale pädagogische Sonderwelt geschaffen, die an die Stelle der diversen Sonderwelten der Herkunftsfamilien tritt. Diese pädagogische Sonderwelt muss ihrerseits bestimmte Regeln und Routinen durchsetzen, damit ihr pädagogischer Charakter immer wieder zum Vorschein kommen kann. Diese Regeln und Routinen beziehen sich nicht lediglich auf konzeptionelle Vorgaben zu bestimmten Bildungszielen, sondern auch auf Verhaltensregimes, die es wahrscheinlicher machen, dass der frühpädagogische Alltag sich vollzugslogisch im Horizont seiner Ambitionen bewährt. Auch sind diese Regeln und Routinen keineswegs durch

gesetzliche Vorschriften bestimmt, beruhen also allesamt auf nicht-notwendigen Festlegungen und resultieren daraus, dass die professionelle Praxis sich selbst einen Reim auf die Herausforderungen im Umgang mit sprachlicher Diversität zu machen versucht. Insofern stellen sie eine Art »heimlichen Lehrplan« dar. Das heißt nicht, dass die Kinder dabei nichts über die Sprachen lernen, es heißt aber vor allem, dass sie etwas darüber lernen, wie sie diese Sprachen im institutionellen Setting der frühkindlichen Bildung zu gebrauchen haben.

## 8. Zwischenbilanz im Hinblick auf die leitenden Untersuchungsfragen der Studie

Die Leistung der institutionellen Tagesbetreuung besteht vor allem darin, die Bedingungen herzustellen, von denen sie ausgehen muss, damit sie sich selbst als »gute Praxis« beobachten kann (Neumann 2012g, 2013b). Diese Herausforderung wird in der Gestalt von Praktiken bewältigt, die auf die Herstellung eines funktionierenden Alltags und die Möglichkeit seiner Repräsentation gerichtet sind. Diese Praktiken haben häufig einen polyvalenten Charakter, dienen also nicht immer einem einzigen Ziel; vielmehr kommt in ihnen die Vielfalt der Erwartungen an die Leistungen der Kindertagesbetreuung in kompakter Form zum Ausdruck. Strategien der Ordnungsbildung können zugleich auch Ziele des sozialen Lernens verfolgen. Kinder zum Sprechen des Luxemburgischen aufzufordern, kann genauso ein Akt der Disziplinierung im Sinne der »Erziehung bei Tisch« sein wie ein Akt der Sprachförderung (Neumann 2011). Das gemeinsame Liedersingen kann zur Schaffung einer behaglichen Atmosphäre und Beruhigung weinender Kinder ebenso dienen wie zur Aktivierung in Warte- und Übergangszeiten wie auch – lyrisch abgewandelt – zur Aufforderung, sich am Aufräumen der Spielsachen zu beteiligen (Schnoor 2011; Schnoor i. Ersch.) Die vorfindbaren Praktiken lassen sich also keineswegs immer nur einem bestimmten Qualitätsziel zuordnen.

Qualitätsentwicklung in Betreuungseinrichtungen lässt sich als »organisationales Lernen« rekonstruieren, das sich als mehr oder weniger kontinuierlicher (gelegentlich auch als sprunghaft-kriseninduzierter) Prozess der Überprüfung und Adjustierung von Pädagogisierungsstrategien zu erkennen gibt (Schnoor/Seele 2012, 2013). Dieses Lernen der pädagogischen Organisation, das im Wechselverhältnis zu Eltern, Kindern und anderen relevanten Akteuren geschieht, ist zugleich der

Umschlagplatz, an dem die mit der *care crisis* und dem Ausbau der institutionellen Kleinkindbetreuung gestiegenen Erwartungen an die pädagogischen Leistungen frühkindlicher Betreuungseinrichtungen lokal aufgriffen werden, womit Einrichtungen ihrerseits wiederum an Prozessen des institutionellen Wandels aktiv mitwirken (a.a.O.).

Um Lernen und Bildung der *Kinder* geht es dabei in einem spezifischen Sinne (Neumann 2013b). Vor allem steht im Vordergrund, ihnen die Routinen und Kenntnisse zu vermitteln, die notwendig sind, um an einem funktionierenden Alltag teilzuhaben. Diese Vermittlung ist fundamental auf die ‚eigensinnige‘ Reproduktion und Transformation der Alltagsroutinen in der Gruppe der Kinder angewiesen. Deutlich wird dies besonders dann, wenn dieser Beitrag der Kinder einmal ausbleibt (Schnoor/Seele 2012, 2013). Man könnte in diesem Sinne von einer Institutik frühkindlicher Bildung sprechen (Honig 2002, 2012b; Honig i. Ersch.). Das Lernen und die Bildung der Kinder sind Momente von Kindertageseinrichtungen als Sozialisationsfeldern, in denen man als Kind lernt, wie man sich in diesen Settings zu verhalten hat und an ihrem Alltag teilhaben kann – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

## 9. Der Beitrag des Forschungsprojekts zu Praxisentwicklung und Politikberatung

Ein evaluativer Qualitätsbegriff, von dem sich der hier eingesetzte performative Qualitätsbegriff absetzt, sagt nichts über die Alltagswirklichkeit institutioneller Bildung und Betreuung im Vorschulalter aus. Er taugt allenfalls zu einer Qualitätsfeststellung, nicht aber zur Qualitätsentwicklung. Es ist relativ offensichtlich, dass die frühpädagogische Praxis nur verstanden und verändert werden kann, wenn man erst einmal in Erfahrung gebracht hat, wie sie überhaupt funktioniert. Eine evaluative Qualitätsforschung ist indes gänzlich desinteressiert an den Ermöglichungsbedingungen »guter Praxis«. Fragt man aber danach, wie die Einrichtungen im Lichte der unterschiedlichen Erwartungen an die Kindertagesbetreuung ihre Konzepte »guter« Praxis realisieren, dann erfährt man nicht nur etwas über die Möglichkeiten dieser Praxis bzw. sogenannte *best practices*, sondern auch über ihre Grenzen. Sie in den Blick zu bekommen ist aber die unhintergehbare Voraussetzung, um über ihre Möglichkeiten überhaupt erst nachdenken zu können.

Ausgehend von diesem nicht-normativen Qualitätsverständnis ergaben sich aus der Forschung verschiedene praktische Konsequenzen, die als Qualifizierungsprozess beschrieben werden können. Die ethnographischen Beobachtungen haben bei den Fachkräften einen Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der vor allem im Rahmen von Feedback-Workshops gefördert wurde, die an die Beobachtungsphasen anschlossen. Aus diesen gemeinsamen, durch die Forschung angeregten Reflexionen gingen Überlegungen hervor, wie die gesammelten Erfahrungen im Rahmen spezifischer Transferaktivitäten auch für andere Einrichtungen landesweit fruchtbar gemacht werden können. Schließlich fließen die Forschungsergebnisse in die Beratung des luxemburgischen Familienministeriums (MFI) ein. Das Konsortium, das die Modelleinrichtung gegründet hatte, von der die Studie ihren Ausgang nahm, erwies sich als Nukleus eines Netzwerks von Akteuren und Akteurinnen des Ausbaus einer qualifizierten außerfamilialen Betreuung und Bildung in Luxemburg. Aus dieser Kooperation ist unter anderem ein Fortbildungsprogramm für Fachkräfte der Kindertagesbetreuung in Luxemburg entstanden, das gemeinsam mit der *Entente des Foyers de Jour* (dem Dachverband der staatlich geförderten Betreuungseinrichtungen) entwickelt und umgesetzt wird.

### 9.1 Feedback-Workshops

Schon aus forschungsethischen Gründen scheint es geboten, der Praxis etwas »zurückzugeben« (Miethe 2010). Vor allem eine Forschungsstrategie wie die Ethnographie, die derart tief in den Alltag ihres Feldes eintaucht, wäre ohne die Bereitschaft der Beforschten, sich den befremdenden Blicken der BeobachterInnen auszusetzen, gar nicht umsetzbar. Doch auch methodologischen Überlegungen folgend empfiehlt sich ein Rückkoppeln der gewonnenen Einsichten mit den Sichtweisen der PraktikerInnen – nicht im Sinne einer nachträglichen Bestätigung oder Begründung der beobachteten Phänomene (dies würde voraussetzen, dass die beobachteten Praktiken intentional und rational begründet oder zumindest begründbar sowie einer bewussten Reflexion grundsätzlich zugänglich wären), sondern als eine Erweiterung des Beobachtungsgegenstandes von impliziten, körperlichen und routinisierten Alltagspraktiken um die diskursiven Praktiken ihrer Begründung, Legitimierung und Repräsentation nach außen (Reckwitz 2008). Die sogenannten Feedback-Workshops mit dem Personal waren daher von Beginn an ein immer mitgedachtes Moment der Feldforschungsphasen.

Die Workshops bildeten aber auch ein »Scharnier« zwischen der ethnographischen Forschung und der pädagogischen Praxis und ein Forum für die Diskussion über Maßnahmen der Qualitätsentwicklung. In ihnen ging es darum, den Fachkräften durch die Konfrontation und Auseinandersetzung mit dem Protokollmaterial aus der teilnehmenden Beobachtung Reflexionsfolien zu bieten und einen »Blick über die eigene Schulter« zu ermöglichen, der es erlaubt, die alltägliche Praxis im Lichte ihrer eigenen Ambitionen zu betrachten. Entsprechend des übergeordneten Forschungsansatzes wird Qualität hierbei nicht als zu überprüfendes und zu beurteilendes Merkmal der Praxis angesehen. Es geht nicht darum, zu evaluieren, ob die beobachteten Praktiken als »gut« oder »schlecht« im Sinne vordefinierter Qualitätskriterien anzusehen sind, sondern viel grundlegender darum, wie sich die Praxis in den Einrichtungen konkret gestaltet. Wie wird Qualität »gemacht« (Honig/Joos/Schreiber 2004)? Wie gelingt es den Fachkräften im Lichte der unterschiedlichen an die Kindertagesbetreuung gerichteten Erwartungen ihre Konzepte »guter« Praxis zu realisieren? Warum werden die Dinge so und nicht anders gemacht? Wollen wir die Dinge tatsächlich so machen, wie wir sie machen? Die EthnographInnen schilderten den Fachkräften in den Workshops nicht nur die wichtigsten Eindrücke aus der teilnehmenden Beobachtung anhand von konkreten Beispielen, sondern werteten ihre Beobachtungen auch mit Blick auf Fragen aus, welche die MitarbeiterInnen in den Einrichtungen sich selbst gestellt haben. Wie wirkt sich die altersbezogene Gruppeneinteilung auf unseren Alltag aus? Wie unterscheiden sich die Essenssituationen in den einzelnen Gruppen? Stimmt unsere verbale mit unserer nonverbalen Kommunikation überein? Die Arbeit in den Workshops führte dabei immer wieder zu beträchtlichen Veränderungen, die allein durch konzeptionelle Vorgaben kaum zu erreichen gewesen wären. Einrichtungen, die plötzlich einen »degradierungsfreien Interventionskatalog« beschließen oder ihre Sprachverwendung im Umgang mit den Kindern stärker auf das Ziel der gegenseitigen Verständigung als auf das »richtige« Sprechen ausrichten, sind hier nur zwei Beispiele (Neumann 2012d).

## 9.2 Transferaktivitäten

Qualitätsentwicklung im Feld der nationalen Kinderbetreuung kann sich nicht auf die Arbeit mit einzelnen Einrichtungen beschränken. Das Wissen aus der ethnographischen Begleitforschung muss daher in Transferprozesse eingebunden werden, die nicht nur auf didaktische Instrumente, sondern auch auf Strukturen

der Fort- und Weiterbildung angewiesen sind. Vor diesem Hintergrund ist im Jahr 2010 in Kooperation mit dem Ministerium für Familie und Integration die Publikation »Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für 0-4-jährige Kinder« (Köpp-Neumann/Neumann 2010) entstanden, die durch ein entsprechendes Fortbildungsangebot im Rahmen des Programms der *Entente des Foyers de Jour* flankiert wird. Im Hintergrund der Konzeption des Leitfadens steht die Erfahrung aus der ethnographischen Begleitforschung, dass zwischen programmatischen Wunschvorstellungen und konkreter Praxis gleichsam notwendig eine unüberbrückbare Diskrepanz besteht. Dies hat damit zu tun, dass Programme zumeist nicht die konkreten Bedingungen reflektieren (können), unter denen sie zur Anwendung kommen. Die für die Konzeption des Leitfadens zentrale Unterscheidung von »programmatischem« und »strategischem Konzept« greift genau jene, die Verbesserungsambitionen der professionellen Akteure immer auch antreibende Spannung zwischen Programm und Praxis auf. Die Funktion eines »strategischen Konzepts« ist es dabei, die vorhandenen und in pädagogischen Programmen in der Regel übergangenen Lösungen explizit zu machen, welche die Fachkräfte »erfinden«, um den Erwartungen ihres Publikums gerecht zu werden. Der Leitfaden zielt entsprechend nicht allein auf die Entwicklung von programmatischen Leitbildern, sondern vor allem auf das strategische Moment bei ihrer Umsetzung. Er stellt damit in der Gestalt bestimmter Aktionsfelder – beispielsweise der Entwicklungsbeobachtung von Kindern, der Raumgestaltung oder der Gruppenstruktur – jene Praktiken und organisatorischen Maßnahmen in den Mittelpunkt, mit denen ein Konzept in die Praxis kommt.

Als ein virulentes Beispiel für das Spannungsfeld zwischen Programm und Praxis hat sich in der teilnehmenden Beobachtung das Thema Sprachförderung erwiesen. Während programmatisch festgeschrieben ist, dass mit den Kindern in der *Maison Relais* Luxemburgisch geredet wird, gestaltet sich die alltägliche Praxis der Sprachverwendung wesentlich komplexer. Sprachförderung findet hier immer schon in einem multilingual gerahmten Setting statt und lässt sich nicht auf einsprachige Normvorstellungen reduzieren. Anknüpfend an die ethnographischen Beobachtungen wurde schließlich gemeinsam mit den PraktikerInnen ein Konzept erstellt, um im Rahmen eines Modellprojekts die vorherrschende Sprachförderpraxis in der *Maison Relais* gezielt zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Das Projekt »Sprachför-

derung in Strukturen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung unter den Bedingungen von (gesellschaftlicher und individueller) Mehrsprachigkeit« wird vom Familienministerium gefördert und vom Träger *Inter-Actions a.s.b.l.* in Kooperation mit der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care* durchgeführt. Ziel des Projektes ist es, bewusst zu machen und in der Praxis konkret auszuweisen, dass die Förderung des Luxemburgischen die Förderung mehrsprachiger Kompetenz nicht ausschließen muss, sondern sich mit ihr vereinbaren lässt. Aktivitäten im Rahmen des Projektes sind zum Beispiel die Erstellung eines Sprachprofils der Einrichtung, die Adaptierung der Instrumente der Entwicklungsbeobachtung an die Bedingungen mehrsprachigen Aufwachsens und die Durchführung, Dokumentation und gemeinsame Auswertung konkreter Sprachförderaktivitäten. Durch die Reflexion und Explikation der vorherrschenden Sprachpraxis kann diese entsprechend der lokalen Bedingungen, Möglichkeiten und Erfordernisse weiterentwickelt werden, anstatt ein von außen definiertes und vorgegebenes Programm zu implementieren. Die in der Durchführung des Modellprojekts gesammelten Erfahrungen werden im Rahmen eines Fortbildungsmoduls der Fortbildungsreihe »Konzeptentwicklung« der *Entente des Foyers de Jour* auch für andere Einrichtungen fruchtbar gemacht. Dabei geht es nicht darum, ein allgemeines Rezept oder Regelwerk zu erstellen, sondern Anregungen zur Selbstbeobachtung und Bewusstmachung der eigenen sprachlichen Praxis zu schaffen.

Weitere Aktivitäten, die mit dem Transfer der Forschungsergebnisse an eine breitere Öffentlichkeit in Zusammenhang stehen, waren Publikationen für eine fachlich interessierte Öffentlichkeit (Honig 2009; Honig/Haag 2011, 2012a, b; Honig/Neumann 2011; Neumann 2012b; Neumann/Schnoor/Seele 2012; Schnoor 2012) sowie die Organisation von bzw. Mitwirkung an Konferenzen für Fachkräfte und Informationsveranstaltungen für Eltern.

### 9.3 Politikberatung

Die beschriebenen Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten wurden flankiert von einem im Jahr 2010 geschlossenem Rahmenvertrag zwischen der Universität Luxemburg und dem luxemburgischen Familienministerium (MFI) zur »Wissenschaftlichen Begleitung von Entwicklung und Sicherung der pädagogischen Qualität der nationalen Kinderbetreuung«. Dieser Vertrag regelt und formalisiert die Entwicklungs- und Beratungstätigkeit, mit denen die Universität die Qualitätsinitiative des

Familienministeriums im Bereich der nichtfamilialen Betreuung und Bildung begleitet. Unter den Leitbegriffen der »Kindzentriertheit« und der »non-formalen Bildung« orientiert sich die Betreuungspolitik im Großherzogtum neu. Die Zusammenarbeit wird von beiden Seiten als ein dialogisches Verhältnis verstanden, das auf der spezifischen Differenz beruht, die zwischen der Universität und den anderen Akteuren des Feldes besteht. Das Ministerium vergibt keine Forschungsaufträge. Die Universität verfolgt einen wissenschaftlichen Zugang zum Feld der nicht-familialen Bildung und Betreuung, der es erlaubt, Beiträge zum fachpolitischen Diskurs beizusteuern, die mehr auf die Analyse von Problemstellungen als auf Entscheidungsoptionen für Problemlösungen zielen. Ressourcen der Beratungstätigkeit sind nicht nur Einsichten der ethnographischen Forschung; insbesondere die Arbeiten der Forschungsgruppe im Bereich der Sozialberichterstattung sowie allgemeine konzeptuelle Überlegungen zur Gestaltung des Strukturwandels der nichtfamilialen Kinderbetreuung fließen in die Kooperation ein (Honig/Haag 2011, 2012a).

Die Zusammenarbeit mit dem Familienministerium steht stellvertretend für das vergleichsweise große und unvoreingenommene Interesse, mit dem die luxemburgische Öffentlichkeit auf die EDUQUA-MRE-Studie reagierte. Davon zeugen nicht nur zahlreiche Presseberichte, sondern auch die Einladung zur Präsentation der Befunde in der *chambre des députés* (Abgeordnetenkammer) des Großherzogtums im Frühjahr 2013. Das auch über den genannten Rahmenvertrag hinausgehende Engagement der Universität im Feld non-formaler Bildung versteht sich in diesem Zusammenhang als eine dauerhafte Aufgabe im Rahmen anwendungsbezogener Forschung zur Unterstützung der sozialen und kulturellen Entwicklung des Landes. Ziel ist die Entwicklung einer Infrastruktur der Forschung und Entwicklung, die den Sektor non-formaler Bildung unterstützen und begleiten kann.

## 10. Further Research is needed

Die Aussagen der EDUQUA-MRE-Studie über die Betreuungs- und Bildungswirklichkeit luxemburgischer Kindertageseinrichtungen haben deutliche Grenzen. Zum einen richtete sich die ethnographische Feldforschung vor allem, wenn auch nicht ausschließlich, auf Einrichtungen des konventionierten Sektors, ließ den kommerziellen Sektor der Kindertagesbetreuung also

nahezu unbeachtet. Zum anderen ist der Hinweis wichtig, dass die ethnographische Beobachtung vor allem die pädagogischen Strategien der Fachkräfte und – lediglich am Rande – die Position der Kinder und ihren besonderen Status als Akteure der Institutionalisierung nicht-familialer Betreuung und Bildung in den Mittelpunkt stellte (jedoch Schnoor/Seele 2012, 2013). Zudem verdeckt die Debatte um »pädagogische Qualität«, dass die institutionelle Kleinkinderziehung nicht nur die Entwicklung von Kindern mehr oder minder fördert, sondern auch die Kindheit selbst, als Lebensphase, Erfahrungsraum und als wohlfahrtspolitischer Status verändert (Honig 2011, 2012, 2013c; Neumann 2013b).

Nicht zuletzt ist hervorzuheben, dass sich die nationale Kinderbetreuung in Luxemburg in einer sehr dynamischen Entwicklung befindet. Die Beobachtungen und Befunde aus der ethnographischen Feldforschung markieren also einen bestimmten historischen Kontext dieser Entwicklung (Haag 2012), lassen jedoch noch kaum erahnen, wie sich die neuen Gesetze und die beabsichtigte Einführung eines nationalen Curriculums für die non-formale Bildung kurz- und mittelfristig auf die Praxis auswirken. Trotz vieler Daten und Fakten fehlen weiterhin grundlegende Informationen über die Luxemburger Betreuungsverhältnisse (Honig/Haag 2011, S. 22). Es ist beispielsweise nicht bekannt, wie viele Kinder wie lange von wem bzw. wo betreut werden und wie dies ihren Alltag und ihre Bildungsbiographien prägt. Wenn Kinder beispielsweise nach vier Stunden *éducation préscolaire* in einer *Maison Relais* zu Mittag essen, die womöglich nur mit dem Bus zu erreichen ist, und pünktlich zur Nachmittagsbetreuung um 14 Uhr wieder zurück sein müssen, wo sie weitere zwei Stunden verbringen, ehe sie abgeholt werden, dann bestimmt die duale Struktur von *preschool education* und *day care*-Einrichtung durch täglich mehrere Wechsel zwischen unterschiedlichen Kindern, BetreuerInnen und Orten den Alltag Luxemburger Kinder – ganz abgesehen davon, dass diese Frage auch auf das Ineinandergreifen unterschiedlicher Betreuungsformen zielt. Sie lässt sich für gewerbliche Betreuungsstrukturen und für die Betreuung durch Tageseltern noch weniger beantworten als für gemeinnützige Strukturen. Über das, was dort mit den Kindern geschieht, existiert lediglich narratives Erfahrungswissen. Ob Tageseltern für Familien eine Alternative oder eine Ergänzung darstellen bzw. ob diese Angebote für unterschiedliche Gruppen von Familien relevant sind, lässt sich auch nicht beantworten, weil bislang nicht systematisch ermittelt wurde, welche Eltern welche Betreuungswünsche haben, und der

Bedarf nach Kinderbetreuung seitens der Regierung nicht festgestellt wurde. Es gibt auch kein Wissen über den Wandel der Strukturen privat-familialer Betreuung und die Veränderung familialer Betreuungsstrategien, die zum Teil über die klassischen Einrichtungsformen hinausgehen und dabei für die soziale Ungleichheit unter Kindern relevant werden.

An diese Desiderate knüpfen zwei aktuelle Forschungsvorhaben der Arbeitsgruppe *Early Childhood: Education and Care* an:

(1) Das Forschungsprojekt »*Children in the Luxembourgian Day-Care-System*« (CHILD; Laufzeit 01/2013 – 12/2015; gefördert vom *Fonds National de la Recherche – FNR*) rückt die Kinder als Akteure des Luxemburger Betreuungssystems in den Vordergrund. Die Studie untersucht die Diversität der Betreuungsarrangements 2- bis 4-jähriger Kinder in Luxemburg mit den Methoden der ethnographischen Feldforschung. Mit 12-15 kontrastiven Fallstudien zielt das Projekt darauf ab, die *hidden curricula*, die geheimen Lehrpläne von ungleichen Betreuungsarrangements freizulegen und die aktive Rolle sichtbar zu machen, die Kinder bei ihrer Gestaltung spielen.

Der Fokus auf die Kinder im System nicht-familialer Betreuung verlässt die für das EDUQUA-MRE-Projekt relevante Ebene der einzelnen Betreuungseinrichtung und rückt die Ebene der Betreuungsarrangements von Kindern in den Vordergrund. Mit Betreuungsarrangements sind die alltäglichen Ketten von formalen und informellen Betreuungs-Settings (bspw. *crèche*, Tageseltern, *prècoce*, ...) gemeint, die Eltern zusammenstellen, um ihren Betreuungsbedarf zu befriedigen. Wie sie dies tun, hängt nicht nur von ihren Lebens- und Arbeitsbedingungen und den lokalen Angebotsstrukturen ab, sondern auch von den kulturellen und sprachlichen Milieus der Familien und ihren Vorstellungen von einer »guten Kindheit«.

Von der Position der Kinder aus betrachtet zeichnet sich das Feld der luxemburgischen Kindertagesbetreuung durch eine Vielfalt unterschiedlicher Betreuungsarrangements aus. Diese Arrangements sind von vielfältigen horizontalen Übergängen geprägt, die von den Kindern aktiv mitproduziert und gestaltet werden. Sie sind daher als eigenständige Orte für informelle Bildungsprozesse zu begreifen. Die Ausgangsthese der CHILD-Studie lautet: Es

sind diese Betreuungsarrangements, in denen sich die unterschiedlichen Bedingungen für non-formale Bildungsprozesse ausdifferenzieren.

Diese These knüpft an drei theoretische und empirische Forschungsdomänen an: Zum einen an die *new social studies of childhood* mit ihrem Interesse an den sozialen Bedingungen des Kind-Seins sowie an der aktiven Rolle der Kinder bei der Gestaltung dieser Bedingungen; zum zweiten an die frühpädagogische Forschung, mit ihrem Interesse an den unterschiedlichen Lernbedingungen von Kindern; zum dritten an eine soziologisch orientierte Wohlfahrts- und Sozialpolitikforschung mit ihrem Interesse an den Wechselbeziehungen zwischen Betreuungspolitik, öffentlichen Diskursen und den Alltagswirklichkeiten von Familien und Kindern im Kontext sich wandelnder Wohlfahrtsstaaten. Mit seinem Verständnis von Kindern als sozial situierten Lernern zielt das Projekt darauf, diese Forschungsbereiche in einem übergeordneten konzeptionellen und methodologischen Rahmen zu integrieren.

(2) Die Studie »*Doing Quality in Commercial Day-care*« (EDUQUA-COM; Laufzeit 03/2013 – 02/2016; gefördert vom Forschungsfonds der Universität Luxemburg) exploriert den Sektor gewerblicher Kindertagesbetreuung in Luxemburg und beobachtet ausgewählte Betreuungssettings mit Methoden ethnographischer Feldforschung. Sie knüpft dabei an die internationale Forschung zur *mixed economy* der Kinderbetreuung an, um Prozesse der Institutionalisierung des luxemburgischen Systems frühkindlicher Betreuung und Bildung im Kontext wohlfahrtspolitischer Strategien zu analysieren. Der Focus auf den *for-profit-sector* der Kinderbetreuung ist von hoher betreuungspolitischer Relevanz in Luxemburg, weil der enorme Ausbau der Betreuungsstrukturen für unter 4-jährige Kinder in den vergangenen Jahren ohne nicht-konventionierte Anbieter und ohne Tageseltern nicht möglich gewesen wäre. Gleichwohl erscheint das überproportionale Wachstum des privat-gewerblichen Sektors der nichtfamilialen Kleinkindbetreuung als nicht-intentionaler Nebeneffekt der staatlichen Betreuungspolitik.

Auf der Basis von Experteninterviews, Dokumentanalysen und Feldexplorationen zielt das Projekt zunächst auf eine Topographie und Genealogie des privat-gewerblichen Betreuungsmarktes in Luxemburg. Es kann dabei an Analysen der luxemburgischen Familienpolitik und an Vorarbeiten zu einer Dauerbeobachtung der Betreuungsverhältnisse anknüpfen, die in der Forschungsgruppe *Early Childhood: Education and Care*

entstanden sind (vor allem Haag 2012). In Erweiterung der EDUQUA-MRE-Studie zielt die Untersuchung darüber hinaus auf Pädagogiken kommerzieller Kinderbetreuung. Ein kontrastiv gebildetes Sample von kommerziellen *crèches* und Tageseltern soll mit den Methoden ethnographischer Feldforschung untersucht werden. Dabei muss sich das Projekt auf erhöhte Schwierigkeiten beim Feldzugang einrichten, die nicht zuletzt durch das negative Bild kommerzieller Kinderbetreuung in der Öffentlichkeit, aber auch durch das aktive *marketing* gewerblicher Anbieter bedingt sind.

Im Mittelpunkt der Feldbeobachtungen stehen die Strategien, mit denen Fachkräfte heterogenen Leistungserwartungen in der alltäglichen Praxis eine pädagogische Bedeutung verleihen. Das Projekt strebt theoriebasierte Vergleiche mit den Befunden des EDUQUA-MRE-Projekts zu staatlich geförderten Einrichtungen an. Dabei wird zu prüfen sein, ob und wenn ja: wie sich die Unterscheidung zwischen gewerblichen und staatlich geförderten Betreuungsstrukturen in den pädagogischen Praktiken der Betreuungsstrukturen bemerkbar macht.

## Zitierte Literatur und Projektveröffentlichungen

- Achten, Manuel (2012): Von der Tagesbetreuung zur non-formalen Bildung. Die Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Luxemburg und zukünftige Herausforderungen. *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 322, S. 50–52.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997): Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7–52.
- Baltes-Löhr, Christel/Schumacher, Anette (i. Ersch.): *Zufriedenheit im Kontext von Beruf und Familie in Luxemburg. Der Beitrag frühkindlicher Betreuungsinstitutionen zur Vereinbarkeitsthematik*. Opladen: Budrich UniPress.
- Becker-Stoll, Fabienne/Berkic, Julia/Kalicki, Bernhard (2010): *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Berg, Guy (1993): »Mir wëlle bleiwe, wat mir sin«. *Soziolinguistische und sprachtypologische Betrachtungen zur luxemburgischen Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Berg, Charles/Weis, Christiane (2007): *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007–2009*. Luxemburg: CESIJE.
- Bernfeld, Siegfried (1968[1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bollig, Sabine (2013): *Entwicklungs-kindheit als Beobachtungsprojekt. Ethnographische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen*. Dissertation, Bielefeld.
- Bollig, Sabine (2004): Zeigepraktiken: How to do quality with things. In: Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.): *Was ist ein guter Kindergarten. Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 193–226.
- Bollig, Sabine/Neumann, Sascha (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)*, 2/2011, S. 199–216.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga/Seehaus, Rhea (2012): (Erziehungs-)Objekte beim Kinderarzt. Zur Materialität von Erziehung in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Priem, Karin/König, Gudrun M./Casale, Rita (Hrsg.): *Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 58)*. Weinheim u.a.: Beltz, S. 218–237.
- Cloos, Peter (2010): Qualitative frühpädagogische Forschung. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 475–480.
- Daly, Mary/Lewis, Jane (2000): The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. *British Journal of Sociology*, 51/2, S. 281–298.
- Delvaux-Stehres, Mady (2011): Multilingual Education in Luxembourg. In: Berg, Charles/Kneip, Nico/Sahr, Romain/Weis, Christiane (Hrsg.): *Changing Educational Competences in a Context of Language Diversity. Luxembourg Related Outcomes from a European Project*. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 11–15.
- Emerson, Robert M./Fretz, Rachel I./Shaw, Linda L. (1995): *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (2012): *Pädagogik der frühen Kindheit*. Reihe Bachelor/Master. Weinheim: Beltz.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Haag, Christian (2012): *Wandel und Differenzierung von Kindheit als Re-Institutionalisierung. Eine Analyse der Reformpolitik zur Kleinkindbetreuung in Luxemburg*. Dissertation, Luxemburg. Verfügbar unter Open Repository and Bibliography: <http://hdl.handle.net/10993/572>.
- Heinsohn, Gunnar/Knieper, Barbara M. C. (1977): *Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heinzel, Friederike/Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.) (2010): *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich: Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.) (2010): *»Auf unsicherem Terrain«: Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS.
- Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 30/6, S. 429–451.
- Honig, Michael-Sebastian (i. Ersch.): *Institutik der Kleinkinderziehung. Anregungen zu einer Theoretisierung nicht-familialer Bildung und Betreuung*. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel: BeltzJuventa.
- Honig, Michael-Sebastian (2013a): Frühpädagogik als institutionelle Praxis. Auf dem Weg zu einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Müller, Hans-Rüdiger/Bohne, Sabine/Thole, Werner (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 181–196.

Honig, Michael-Sebastian (2013b): *Pädagogik als Institutionalisierung von Kindheit. Überlegungen zu einer Theorie der Frühpädagogik*. Vortrag bei der 5. Theorie-Werkstatt Pädagogik der frühen Kindheit »Kindheit – Institutionen – Praxis«. Fachhochschule Köln; unv. Ms.

Honig, Michael-Sebastian (2013c): *Nicht-familiale Bildung und Betreuung in kindheitstheoretischer Perspektive*. Vortrag bei den Halleschen Abendgesprächen zu aktuellen Zugängen in der Kindheitsforschung. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; unv. Ms.

Honig, Michael-Sebastian (2012a): Die frühe Kindheit als Herausforderung der Kindheitsforschung. In: Braches-Czyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz (Hrsg.): *Kindheiten. Gesellschaften. Interdisziplinäre Zugänge zur Kindheitsforschung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 81–95.

Honig, Michael-Sebastian (2012b): *Institutik von Kindertageseinrichtungen*. Ringvorlesung »Pädagogisches Handeln im Feld der Frühen Kindheit«, Universität Osnabrück; unv. Ms.

Honig, Michael-Sebastian (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans-Rudolf (Hrsg.): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*. Weinheim, München: Juventa, S. 181–197.

Honig, Michael-Sebastian (2010): Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim, München: Juventa, S. 91–101.

Honig, Michael-Sebastian (2009): Maisons Relais pour Enfants im Kontext: Perspektiven der Forschung. In: Achten, Manuel/Baltes-Löhr, Christel/Deville, Laurent/Lanners, Michel/Majerus, Mill/Oestreicher, Yves/Ramponi, Alois/Reuter-Angelsberg, Dagmar/Rocha, Viviane (Hrsg.): *Maisons Relais pour Enfants. Le Manuel/Das Handbuch*. Luxemburg: Editions le Phare, S. 54–62.

Honig, Michael-Sebastian (2002): Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz. In: Liegle, Ludwig / Treptow, Rainer (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg i. Brsg.: Lambertus, S. 181–194.

Honig, Michael-Sebastian/Haag, Christian (2012a): *Education and Care for Children in Luxembourg. Taking Stock*. Luxemburg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.

Honig, Michael-Sebastian/Haag, Christian (2012b): Wer betreut unsere Kinder? Zahlen und Entwicklungen im Überblick. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 322/Oktober 2012, S. 30–32.

Honig, Michael-Sebastian/Haag, Christian (2011): Nationale Kinderbetreuung in Luxemburg. Eine Bestandsaufnahme. In: Ministère de la Famille et de l'Intégration, Grand-Duché de Luxembourg (MFI) (Hrsg.): *Strukturen der Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder bis zu 12 Jahren (Non-formale Bildung und Betreuung in früher Kindheit und im Schulalter, Band 1)*. Luxemburg: MFI, S. 5–27.

Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (Hrsg.) (2004): *Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2013): Ethnografie der Frühpädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33/1, S. 4–9.

Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2012): *(Doing) Ethnography in Early Childhood Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg*. Luxemburg: Universität Luxemburg.

Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2011): Bildung jenseits von Familie und Unterricht. Programm und Praxis der Maison relais pour enfants. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 312/November 2011, S. 28–31.

Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2008): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft: Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa.

Hünersdorf, Bettina/Müller, Burkhard/Maeder, Christoph (2008): Ethnographie der Pädagogik: Eine Einführung. In: Hünersdorf, Bettina/Maeder, Christoph/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen*. Weinheim, München: Juventa, S. 11–25.

IPSE (Hrsg.) (2010): *Doing Identity in Luxembourg. Subjektive Aneignungen – Institutionelle Zuschreibungen – Sozio-kulturelle Milieus*. Bielefeld: transcript.

Jewitt, Carey (Hrsg.) (2009): *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.

Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Köpp, Christina/Neumann, Sascha (2003): *Sozialpädagogische Qualität. Problembezogene Analysen zur Konzeptualisierung eines Modells*. Weinheim, München: Juventa.

Köpp-Neumann, Christina/Neumann, Sascha (2010): *Pädagogische Qualität von Anfang an. Leitfaden für Fachkräfte zur Konzeptentwicklung in Kinderbetreuungsstrukturen für 0-4-jährige Kinder*. Luxemburg: Ministère de la Famille et de l'Intégration.

Kühn, Peter/Reding, Pierre (2007): Lern- und Lehrbedingungen in der luxemburgischen Primärschule. In: Berg, Charles/Bos, Wilfried/Hornberg, Sabine/Kühn, Peter/Reding, Pierre/Valtin, Renate (Hrsg.): *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006*. Münster: Waxmann, S. 13–41.

Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

Lamprecht, Juliane/Neumann, Sascha (2012): Das Geheimnis »guter« Praxis. Qualitative Evaluationsforschung im sozialpädagogischen Feld. In: Heimgartner, Arno/Loch, Ulrike/Stephan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Sozialen Arbeit: Methoden und methodologische Herausforderungen*. Münster: LIT, S. 249–263.

Liegle, Ludwig (2013): *Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz*. Stuttgart: Kohlhammer.

Lindemann, Gesa (2008): Theoriekonstruktion und empirische Forschung. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 107–128.

Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S.384–401.

Majerus, Mill (2009): Ziele der Maison Relais. In: Achten, Manuel/Baltes-Löhr, Christel/Deville, Laurent/Lanners, Michel/Majerus, Mill/Oestreicher, Yves/Ramponi, Alois/Reuter-Angelsberg, Dagmar/Rocha, Viviane (Hrsg.): *Maison Relais pour Enfants. Le Manuel – Das Handbuch*. Luxemburg: Editions le Phare, S. 27–35.

Majerus, Mill (2008): Engagement für »Sorgenkinder« – Aufgabe der »Maison Relais pour Enfants« und Kooperation mit der Schule. In: Confédération Caritas Luxembourg (Hrsg.), *Sozialalmanach 2008. Schwerpunkt Kinderarmut & Bildung*. Luxemburg: Saint-Paul, S. 289–302.

Marotzki, Winfried/Tiefel, Sandra (2010): Qualitative Bildungsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. vollständig überarbeitete Neuauflage)*. Weinheim, München: Juventa, S. 73–88.

McCoy, Liza (2006): Keeping the institution in view: Working with interview accounts of everyday experience. In: Smith, Dorothy E. (Hrsg.): *Institutional Ethnography as Practice*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, S. 109–126.

MENFP – Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (2013): *Les Chiffres Clés de l'Éducation Nationale. Statistiques et Indicateurs 2011–2012* [<http://www.men.public.lu/catalogue-publications/systeme-educatif/statistiques-analyses/chiffres-cles-2011-2012/fr.pdf>] Zuletzt abgerufen: 09.10.2013.

Merkens, Hans (2009): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch (7. Auflage)*. Reinbek: Rowohlt, S. 286–299.

Michel, Sonya (2002): Dilemmas of Child Care. In: Michel, Sonya/Mahon, Rianne (Hrsg.): *Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring*. New York, London: Routledge, S. 333–338.

Michel, Sonya/Mahon, Rianne (Hrsg.) (2002): *Child Care Policy at the Crossroads. Gender and Welfare State Restructuring*. New York, London: Routledge.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (3. vollständig überarbeitete Neuauflage)*. Weinheim, München: Juventa, S. 927–946.

Miethe, Ingrid/Müller, Hans-Rüdiger (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen: Barbara Budrich.

Mohn, Bina E. (2010): Zwischen Blicken und Worten: kamera-ethnographische Studien. In: Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung*. Weinheim, München: Juventa, S. 207–231.

Morse, Janice M./Stern, Phyllis Noerager/Corbin, Juliet/Bowers, Barbara/Charmaz, Kathy C./Clarke, Adele E. (2009): *Developing Grounded Theory. The Second Generation*. Walnut Creek, CA: University of Arizona Press.

Neumann, Sascha (2013a): Die sozialen Bedingungen der Bildung. Beobachtungen im Feld der Frühpädagogik. In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hrsg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Neumann, Sascha (2013b): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): *Kindheit und Profession*. Weinheim, München: Juventa.

Neumann, Sascha (2013c): Unter Beobachtung. Das frühpädagogische Feld und die Ethnographie der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33/1, S. 10–25.

Neumann, Sascha (2013d): Die Leiblichkeit der Pädagogisierung. Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): *Pädagogisierung. Wittenberger Gespräche I*. Halle: Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg, S. 125–137.

Neumann, Sascha (2013e): Die anderen Dinge der Pädagogik. Zum Umgang mit alltäglichen Gegenständen in Kinderkrippen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 18, S. 107–121.

Neumann, Sascha (2013f): Sorgenkinder. Beobachtungen zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in der außerschulischen Ganztagesbetreuung luxemburgischer »Maisons Relais pour Enfants«. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2/2013, S. 149–162.

Neumann, Sascha (2012a): Beobachtungsverhältnisse. Feldtheoretische Erkundungen zu einer Empirie des Pädagogischen. In: Bernhard, Stefan/Schmitt-Wellenburg, Christian (Hrsg.): *Feldanalyse als Forschungsprogramm*. Wiesbaden: VS, S. 221–242.

Neumann, Sascha (2012b): (Re-)Constructing the Field of Ethnographic Research in Early Childhood Education and Care. In: Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (Hrsg.) (2012): *(Doing) Ethnography in Early Childhood Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg*. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 21–32.

Neumann, Sascha (2012c): Teilnehmende Objektivierung unter Anwesenden. Zum Verhältnis von Ethnographie und Feldtheorie in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Kelle, Helga/Boller, Heike/Bollig, Sabine/Huf, Christina/Langer, Antje/Ott, Marion/Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Barbara Budrich, S. 57–70.

Neumann, Sascha (2012d): Wie kann Forschung Praxis verändern? Der Beitrag ethnographischen Wissens zur Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 322/Oktober 2012, S. 35–37.

Neumann, Sascha (2012e): Pädagogisierung und Verdinglichung. Beobachtungen zur Materialität der Frühpädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 58. Beiheft, S. 168–184.

Neumann, Sascha (2012f): Some Children are More Different Than Others. Language Practices in Luxembourgian Nurseries. In: *Qualitative Research Journal (QRJ)*, 12/2, S. 183–192.

Neumann, Sascha (2012g): Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: Siebholz, Susanne/Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schippeling, Anne (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. Wiesbaden: VS, S. 141–151.

Neumann, Sascha (2011): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in luxemburgischen »Maisons relais pour enfants«. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 31/4, S. 349–362.

Neumann, Sascha (2010): Die soziale Ordnung des Pädagogischen und die Pädagogik sozialer Ordnungen. Feldtheoretische Perspektiven. In: Neumann, Sascha (Hrsg.): *Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie*. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 79–96.

Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2012): Von Vielfalt zu Verschiedenheit: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung in luxemburgischen Kindertageseinrichtungen. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 322/Oktober 2012, S. 41–43.

Neumann, Sascha/Seele, Claudia (i. Ersch.): Von Diversität zu Differenz. Ethnographische Beobachtungen zum Umgang mit Plurilingualität in frühpädagogischen Settings. In: Tervooren, Anja/Engel, Nicolas/Göhlich, Michael/Miethe, Ingrid/Reh, Sabine (Hrsg.): *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*. Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 32/4, S. 282–301.

Reckwitz, Andreas (2008): Praktiken und Diskurse: Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie: Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 187–209.

Richardson, Laurel/St. Pierre, Elizabeth Adams (2005): Writing. A Method of Inquiry. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *Handbook of Qualitative Research (3. Auflage)*. London: Sage, S. 959–978.

Schäfer, Gerd E./Staege, Roswitha (Hrsg.) (2010): *Frühkindliche Lernprozesse verstehen*. Weinheim, München: Juventa.

Scheffer, Thomas (2002): Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode. Von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung. In: Schaeffer, Doris/Müller-Mundt, Gabriele (Hrsg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Hans Huber, S. 351–374.

Scheiwe, Kirsten/Willekens, Harry (Hrsg.) (2009): *Child Care and Preschool Development in Europe. Institutional Perspectives*. Houndmills: PalgraveMacmillan.

Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schnoor, Oliver (i. Ersch.): Early Childhood Studies as Vocal Studies: Examining the social practices of 'giving voice to children's voices' in a crèche. In: *Childhood* (online veröffentlicht am 13. Dezember 2012, doi: 0.1177/0907568212466902).

Schnoor, Oliver (2012): Was sagen die Jüngsten? – Institutionelle Betreuung der 0 bis 3-Jährigen. In: *Forum für Politik, Gesellschaft und Kultur*, 322/Oktober 2012, S. 38–40.

Schnoor, Oliver (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnografie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF)*, 12/2, S. 239–255.

Schnoor, Oliver (2010): Auf dem Weg zu einer ethnographischen Erziehungswissenschaft. Tagungsbericht zur Konferenz »Ethnographische Forschung in der Erziehungswissenschaft. Felder, Theorien, Methodologien.« 26.-28.11.2009, Goethe-Universität Frankfurt am Main. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86/3, S. 416–420.

Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Organisationales Lernen »vom Kinde aus«? Eine organisationsethnographische Fallstudie zum *secondary adjustment* einer frühpädagogischen Einrichtung. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33/1, S. 42–61.

Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2012): A Child's Dropout and a Nursery's Secondary Adjustment – Linking Longitudinal, Organizational, and Institutional Ethnography in ECEC. In: Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (Hrsg.): *(Doing) Ethnography in Early Childhood Education and Care. Proceedings of an International Colloquium at the University of Luxembourg*. Luxemburg: Universität Luxemburg, S. 53–72.

Seele, Claudia (2013a): *An Ethnography of Early Education and Multilingualism in Luxembourg: Pedagogical Performance between Monolingual Agendas and Translingual Practices*. Vortrag bei der internationalen Konferenz »Language and Super-diversity: Explorations and Interrogations«. University of Jyväskylä, Finnland; unv. Ms.

Seele, Claudia (2013b): *Differenzproduktion durch sprachliche Normierung. Ethnographische Beobachtungen zur Sprachpraxis in luxemburgischen Kinderbetreuungseinrichtungen*. Vortrag beim internationalen Symposium »Mehrsprachigkeit und (Un)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis im Kontext von Heterogenität und Differenz«. Universität Zürich, Schweiz; unv. Ms.

Seele, Claudia (2011): Zur Positionalität der Forschenden in der ethnografischen Bildungsforschung. Tagungsbericht zur »Oxford Ethnography and Education Conference 2010«, Oxford, UK. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 31/2, S. 218–220.

Spradley, James P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Fort Worth a.o.: Harcourt.

Stage, Christina W./Mattson, Marifran (2003): Ethnographic Interviewing as Contextualized Conversation. In: Clair, Robert P. (Hrsg.): *Expressions of Ethnography. Novel Approaches to Qualitative Methods*. Albany, NY: State University of New York Press, S. 97–106.

Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sylva, Kathy/Stein, Alan/Leach, Penelope/Barnes, Jacqueline/Malmberg, Lars-Erik/the FCCC-team (2007): Family and Child Factors Related to the Use of Non-Maternal Infant Care: An English Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22/1, S. 118–136.

Thole, Werner (2010): Ethnographie des Pädagogischen. Geschichte, konzeptionelle Kontur und Validität einer erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Köngeter, Stefan (Hrsg.) (2010): »Auf unsicherem Terrain«: *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. Wiesbaden: VS, S. 17–38.

Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Freiburg i.Brsg.: Lambertus.

Tietze, Wolfgang/Rosbach, 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

Vandenbroeck, Michel/De Visscher, Sven/Van Nuffel, Karen/Ferla, Johan (2008): Mothers' Search for Infant Care: The Dynamic Relationship between Availability and Desirability in a Continental European Welfare State. *Early Childhood Research Quarterly*, 23/2, S. 245–258.

Wolff, Stephan (2004): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 502–513.

Wolff, Stephan (1983): *Die Produktion von Fürsorglichkeit*. Bielefeld: AJZ.

ZEIT (2006): »Um die Kinder allein ging es nie«. Ein Gespräch mit dem Pädagogen Wolfgang Tietze über Versäumnisse der Politik und die Qualität der Kitas (Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2006/06/C-Kiga>).