

Michael-Sebastian Honig

Perspektiven frühpädagogischer Forschung  
Drei Beiträge zur Frühpädagogik

Arbeitspapier II – 01  
Mai 2002

Arbeitspapiere des Zentrums für sozialpädagogische Forschung der Universität Trier (Forschungsstelle des Fachbereichs I – Pädagogik)

Arbeitspapier II – 01

Projekt „Qualität von Kindertagesstätten“ (Kurztitel)

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig, Dr. Magdalena Joos, Dr. Norbert Schreiber

Das Forschungsprojekt wird finanziell gefördert durch das Bistum Trier, das Ministerium für Kultur, Jugend, Familie und Frauen des Landes Rheinland-Pfalz und das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

Weitere Informationen zur Sozialpädagogik an der Universität Trier im Internet unter [www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/index.htm](http://www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/index.htm)

Trier, im Mai 2002

## Vorwort

Das *Zentrum für sozialpädagogische Forschung (ZSPF)* ist eine Plattform zur Förderung der sozialpädagogischen Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier, für die Qualifizierung der forschungsbezogenen Lehre und Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft und für den Transfer von Wissen und Dienstleistungen.

Die Aktivitäten und Projekte des Zentrums werden von den beiden Abteilungen Sozialpädagogik getragen und durch eine Geschäftsführung koordiniert. Die Abteilungen haben ein unterschiedliches Profil und setzen in ihrer Arbeit unterschiedliche Akzente und Prioritäten. Die Abteilung Sozialpädagogik I (Prof. Dr. Hans Günther Homfeldt) orientiert sich an Fragen der Professionsentwicklung durch praxeologische Forschung, die Abteilung II (Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) untersucht die Institutionalisierung von Lebensphasen und Lebenslagen im Kontext einer Theorie generationaler Ordnungen.

Das Zentrum gibt Arbeitspapiere heraus, um die wissenschaftliche Öffentlichkeit gleichsam unterhalb der Ebene formeller Publikationen über den Stand laufender Arbeiten zu unterrichten, Diskussionen über ihre Ergebnisse anzuregen und so den forschungsorientierten Austausch im Fach zu intensivieren.

In der Abteilung Sozialpädagogik II werden seit Herbst 2001 zwei miteinander verzahnte Projekte der erziehungswissenschaftlichen Qualitätsforschung durchgeführt. In den Arbeitspapieren der Abteilung werden in erster Linie konzeptionelle Überlegungen, Untersuchungsinstrumente und Zwischenergebnisse dieser Projekte dokumentiert.

Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig



*Michael-Sebastian Honig:*

*Der Wandel von Kindheit als Herausforderung an*

<i>Pädagogik und Politik des Elementarbereichs.....</i>	<i>1</i>
<i>1 Problemstellung.....</i>	<i>2</i>
<i>2 Wandel von Kindheit.....</i>	<i>4</i>
<i>3 Wandel der Frühen Kindheit?.....</i>	<i>6</i>
<i>4 Welche Maßstäbe soll die Debatte um die Qualitätsmaßstäbe im Elementarbereich zugrundelegen? .....</i>	<i>9</i>
<i>5 Literatur.....</i>	<i>11</i>

*Michael-Sebastian Honig:*

*Pädagogik der Frühen Kindheit zwischen Profession und Disziplin .....*

<i>1 Problemstellung.....</i>	<i>13</i>
<i>2 Die These .....</i>	<i>13</i>
<i>3 Zur Soziogenese der Problemstruktur .....</i>	<i>15</i>
<i>4 "Vereinbarkeit" als frühpädagogisches Paradigma?.....</i>	<i>17</i>
<i>5 Bildung als Paradigma der Frühpädagogik?.....</i>	<i>20</i>
<i>6 Resümee.....</i>	<i>22</i>
<i>7 Literatur .....</i>	<i>23</i>

*Michael-Sebastian Honig:*

*Perspektiven der Elementar- und Familienpädagogik.....*

<i>1 Von geteilten Sozialisationsfeldern zum pädagogisch-sozialpolitischen Komplex.....</i>	<i>29</i>
<i>2 Zur Methodologie der Frühpädagogik.....</i>	<i>32</i>
<i>3 Frühe Kindheit im generationalen Kontext .....</i>	<i>34</i>
<i>4 Kontextualität frühkindlicher Bildungsprozesse .....</i>	<i>36</i>
<i>5 Zusammenfassung in Thesen .....</i>	<i>39</i>
<i>6 Literatur .....</i>	<i>41</i>



Michael-Sebastian Honig:

## Der Wandel von Kindheit als Herausforderung an Pädagogik und Politik des Elementarbereichs<sup>1</sup>

Im Hintergrund der heutigen Anhörung steht eine heftige Kontroverse um die Standards der öffentlichen Elementarerziehung, ein Streit um "Bildungsqualität" und um "Qualitätssicherung". Nach der Verwirklichung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz hat er sich augenscheinlich zugespitzt - daher darf auch ein innerer Zusammenhang vermutet werden. Das Ziel der heutigen Anhörung besteht nicht zuletzt darin, in dieser Kontroverse die Bedürfnisse und Belange von Kindern, Eltern und Erzieherinnen stärker zur Geltung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund ist es meine Aufgabe, etwas über den Wandel von Kindheit als Herausforderung an Pädagogik und Politik des Elementarbereichs zu sagen. Vor dem Hintergrund der geschilderten Kontroverse geht es dabei um die Angemessenheit von Standards; meine Überlegungen beziehen sich also auf die Frage, wonach sich Antworten auf die Frage nach der Qualität der Kindertagesstätten richten müssen. Oder anders formuliert: Inwiefern sind die Maßstäbe für Qualität von Tageseinrichtungen vom historisch-gesellschaftlichen Wandel der Kindheit bedingt bzw. müssen sie es sein?

Ich werde zunächst das Problem verdeutlichen, um das diese Frage zielt. Im zweiten Schritt werde ich kurz erläutern, was die neuere Kindheitsforschung meint, wenn sie vom "Wandel der Kindheit" spricht. Im dritten Schritt möchte ich dann die Altersgruppe der 0- bis 6Jährigen unter diesem Blickwinkel genauer betrachten. So vorbereitet, möchte ich dann im vierten Schritt versuchen, eine Antwort auf die Frage zu geben: Welche Maßstäbe muß die Debatte um die Qualität der öffentlichen Tagesbetreuung anlegen, wenn sie sich auf den Wandel der Kindheit einstellen will? Auf der Suche nach einer Orientierungshilfe für praktische Konsequenzen werde ich dabei auf zwei aktuelle Dokumente einer Politik für Kinder eingehen, nämlich auf den Zehnten Jugendbericht und auf das Kindergutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bonner Familienministerium. Beide Dokumente liegen seit diesem Sommer vor.

---

<sup>1</sup> Veröff. Landesamt für Soziales, Jugend und Versorgung – Landesjugendamt – (Hg.): Schlussfolgerungen des Landesjugendhilfeausschusses Rheinland-Pfalz aus der Anhörung „Erziehung in Kindertagesstätten“ am 28. Oktober 1998. Brosch., Mainz August 1999

## 1 Problemstellung

Die Geschichte der institutionalisierten Früherziehung in Deutschland läßt sich gleichsam am "roten Faden" eines sozialpädagogischen Doppelmotivs darstellen. Günter Erning, Karl Neumann und Jürgen Reyer haben in ihrer schon seit über zehn Jahren vorliegenden "Geschichte des Kindergartens" (1987) überzeugend darstellen können, daß die Freistellung der Mütter zur Erwerbsarbeit und die Betreuung und Förderung der Kinder die beiden Leitmotive dieser Geschichte sind (Reyer/Kleine 1997, 31). Dabei leitet sich der Kindbezug dieses Doppelmotivs von seinem Haushaltsbezug ab, wie Jürgen Reyer unterstreicht (ebda.).

Als Reyer zusammen mit Heidrun Kleine im vorigen Jahr eine Geschichte der "Krippe in Deutschland" (Reyer/Kleine 1997) vorlegte, wurde deutlich, daß dieses Doppelmotiv in der historischen Entwicklung des Elementarbereichs in (West-)Deutschland zu einer Trennung von sozialhygienisch-pflegerischen und pädagogisch-erzieherischen Aufgaben, anders gesagt: zu einer Spaltung des Elementarbereichs in Krippe und Kindergarten geführt hat. Ob, und wenn ja: wie der Elementarbereich eine Integration seiner gesellschaftlichen Funktionen, pädagogisch gesprochen: eine Verknüpfung von Bildung und Betreuung zu gewährleisten vermag - wie es zuletzt etwa das erwähnte Kindergutachten des Familienbeirats verlangt -, war und bleibt in erster Linie abhängig von der Dynamik des, wie Reyer es nennt, "kleinfamilialen Strukturproblems", das heißt: davon, ein Leben mit Kindern unter den Bedingungen einer Marktökonomie materiell sichern zu können. Dies ist das Grundproblem und der Kontext für Pädagogik und Politik des Elementarbereichs. Die Geschichte des Kindergartens ist eine Geschichte des Streits darüber, wie er sich gegenüber diesem Strukturproblem positionieren sollte. Dieser Streit ist auch heute aktuell, muß allerdings unter anderen Voraussetzungen geführt werden. Schon Fröbels Ideen lassen sich nur vor dem Hintergrund des Zerfalls traditionaler Erziehungsverhältnisse verstehen; sie bezogen sich auf die Figur der bürgerlichen Familienmutter im Sinne einer pädagogischen Antwort auf veränderte sozialökonomische Verhältnisse.

Meine Ausgangsthese lautet daher: Die "Vereinbarkeitsproblematik" ist alles andere als neu, sie ist auch nicht erst in den 80er Jahren mit dem Wunsch einer wachsenden Zahl von Frauen/Müttern virulent geworden, eine Familie *und* einen Beruf zu haben. Die "Vereinbarkeitsproblematik" ist vielmehr für den Elementarbereich konstitutiv; die Frage nach der Bildungsfunktion (und damit nach der Bildungsqualität) der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern folgt aus dieser Problematik, ist nicht etwa unabhängig von ihr oder gar gegen sie zu stellen.



Aus dieser These ergibt sich im Sinne der Fragestellung eine wichtige Konsequenz. Der Elementarbereich steht der Kindheit und ihrem Wandel nämlich nicht lediglich gegenüber, er reagiert nicht nur, sondern er gestaltet die Kindheit mit seinen Strukturen und Angeboten mit. So ist es etwa auch in den letzten zwanzig Jahren geschehen. Unter dem Vorzeichen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen oder zu sichern, ist der Kindergarten zum Element einer durchschnittlichen Kindheit geworden, oder anders gesagt: ist die Kindheit als Phase des Lebenslaufs institutionalisiert worden. Als Lebensphase und Lebensform einer Altersgruppe der Bevölkerung wird die Kindheit durch die Einrichtungen des Elementarbereichs entscheidend mitgeformt.

Diese Aussage setzt allerdings voraus, daß man die Kindheit nicht lediglich als eine Lebensphase individueller Entwicklungsprozesse versteht. Es setzt sich zunehmend durch, die Kindheit nicht mehr nach einem quasi-organischen, nach Gesetzmäßigkeiten verlaufenden, letztlich endogen gesteuerte Wachstumsmodell zu verstehen; vielmehr gelten Entwicklung und Sozialisation als kulturell "gerahmte" Prozesse der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt (vgl. Oerter/Montada 1995, Kap. 2; BMFSFJ 1998b, Kap. 4). Kindheit, das wird meist vergessen, ist aber auch ein Verwandtschaftsverhältnis. Entwicklungs- und Verwandtschafts-aspekt sind voneinander unabhängig, wirken aber zusammen. Daraus ergibt sich für unseren Zusammenhang, Kindheit als institutionalisierte Lebensphase, soziokulturelles Lebensmuster, und als altersspezifische, familial, geschlechtsspezifisch und ethnisch differenzierte Lebenslage zu sehen, die den materiellen und symbolischen Kontext individueller Bildungs- und Entwicklungsprozesse darstellt. In diesem Sinne ist die öffentlich organisierte und verantwortete Elementarerziehung ein Element, ein Bestandteil von Kindheit - freilich nicht der einzige, vielleicht sogar nicht einmal der entscheidende. Denn neben dem (Sozial-) Staat und der Familie ist es vor allem der Markt, oder anders gesagt: sind es vor allem die Bedingungen, unter denen Familien ein materielles Auskommen sichern können, die für den Zuschnitt von Kindheit maßgeblich sind.

Dieses Verständnis von Kindheit macht einen Unterschied im Verständnis der Problemstellung. Denn die Herausforderung durch den Wandel der Kindheit wird oft, vielleicht sogar charakteristischerweise als Zunahme von Schwierigkeiten und Störungen im Alltag der Kindereinrichtungen beschrieben. Wenn ich mich beispielsweise mit dem Gesprächskreis von Leiterinnen Trierer Kindertagesstätten treffe, dann wird dort immer wieder geschildert, wie Einrichtungen ungewollt immer stärker in eine familienersetzende, nicht mehr nur -ergänzende und -unterstützende Funktion geraten. Die Grenzen zwischen Regel- und Son-

dereinrichtungen verwischen sich. In diesen Erfahrungen drückt sich der Wandel von Kindheit als Veränderung des Verhaltens von Kindern aus; für eine Antwort von Pädagogik und Politik des Elementarbereichs auf den Wandel der Kindheit wäre eine Reaktion auf das Verhalten der Kinder allein zu kurz gegriffen.

Im Kontext des Reyerschen Begriffsrahmens gesprochen, besteht die Herausforderung des Elementarbereichs vielmehr darin, die Bedeutung des Elementarbereichs für die Lebensform und die Lebensphase der Kindheit im Horizont der Dynamik von Familie, Markt und Staat zu berücksichtigen.

## **2 Wandel von Kindheit**

Wenn die Kindheitsforschung vom Wandel der Kindheit spricht, dann meint sie heute nicht mehr in erster Linie einen Wandel von Sozialisationsbedingungen, nicht mehr in erster Linie Bedingungen des Aufwachsens. Diese Aussage kann man nicht deutlich genug unterstreichen, weil die öffentliche Debatte sich nach wie vor an diesen Bedingungen festmacht und die Kindheit gleichsam als abhängige Variable dieser Bedingungen auffaßt. Entsprechend gelten die Gesellschaft und ihre Veränderungen primär als Maßstäbe, denen zu genügen sei, und als Gefährdungen, vor denen Kinder geschützt werden müssen. Der Straßenverkehr, die Medien, die Gewalt, aber eben auch die Globalisierung, die neuen Technologien werden immer wieder genannt. Das ist alles nicht falsch, und doch verfehlt es den Kern.

Dieser Kern besteht m.E. darin, daß das typische und uns allen vertraute Kindheitsmuster des 20. Jahrhunderts, nämlich Kindheit als eine geschützte Lebensphase des Spielens und Lernens zu verstehen, die auf das Erwachsensein vorbereitet, die soziale Realität der Kinder nicht mehr trifft. Ein guter Beleg für diese These sind die Rechte von Kindern. Der Gedanke von Rechten für Kinder löst den Status Kind unvermeidlich aus seiner gleichsam naturwüchsigen Familienzugehörigkeit - auch dann, wenn er Mütter und Väter gleichsam als Garanten kindlicher Rechte einsetzt. In der Idee kindlicher Rechte spiegelt sich ein irreversibler Prozeß der Individualisierung von Lebensformen, der auch die Kindheit erfaßt hat. Daraus folgt nicht, daß Kinder nicht mehr geschützt und gefördert werden müssen, sondern daß der Gedanke von Schutz und Förderung neu überdacht werden muß. So ist der Schutzgedanke nicht mehr als "Fernhalten" von Gefahren zu verwirklichen, wenn heutige Kindheitsräume Kindern einen von Eltern und ErzieherInnen unbeobachteten Zugang zu einst Erwachsenen vorbehaltenen Erfahrungen eröffnen; und der Gedanke der Förderung muß die Einsicht berücksichtigen, daß

Kinder ihre Entwicklungsprozesse maßgeblich selbst und in der sozialen Kinderwelt organisieren.

An diesem Wandel von Kindheit hat die öffentliche Erziehung, auch im Elementarbereich, maßgeblich mitgewirkt. Helga Zeiher (1996), eine der Pionierinnen der neueren Kindheitsforschung in Deutschland, hat die Bedeutung des Bildungswesens für den Wandel der Kindheit als einen Doppelprozeß von Expansion und Erosion des Schutz- und Vorbereitungsraums charakterisiert:

- Die Expansion bezieht sich zunächst auf die zeitliche Ausdehnung institutionalisierter Betreuung, Erziehung und Bildung im Lebenslauf; dann aber auch auf die qualitative Bedeutung für die Lebenschancen der nachwachsenden Generation. Was die Tagesbetreuung angeht, so hat erst kürzlich wieder eine Bochumer Arbeitsgruppe um Gert Wagner (Büchel/Spieß/Wagner 1997) auf die Bildungseffekte des Kindergartens (gemessen am Besuch weiterführender Schulen) hingewiesen. Auf die klassischen Untersuchungen von Kaufmann u.a. aus den 80er Jahren über die Bedeutung des Kindergartens für die Lebenschancen von Kindern aus unteren sozialen Schichten sei hier nur am Rande erinnert.

- Zugleich jedoch erodiert diese institutionalisierte Vorbereitungs-kindheit, weil die Institutionen der Kindheit - vor allem Familie und Schule - sich in ihren Funktionen spezialisieren und sich der Lebenszusammenhang von Kindern dadurch fragmentiert. Dabei spielt die Entwicklung des öffentlichen Raums, der medialen Erfahrungswelt und des Konsummarktes eine bedeutende Rolle. Familie und Schule haben heute kein Monopol mehr auf die Kindheit als sozialen Raum und Lebenszusammenhang. Zugleich ist es zu einer Entgrenzung der Kindheit als kulturelles Moratorium gekommen, weil Kinder ihre Freizeit verstärkt zum außerschulischen "Erwerb von kulturellem Kapital" nutzen. Es ist eine eigenständige Kinderkultur entstanden, im Schnittpunkt von Entwicklungsaufgaben, medial vermittelten, kommerziellen Identitätsangeboten und sozialer Kinderwelt, der eine schwer abzuschätzende Bedeutung beim Erwerb kulturellen Kapitals zukommt.

Pädagogisch gesprochen, stellt der Prozeß von Expansion und Erosion des Schutz- und Vorbereitungsraums das klassische Kindheitsmuster einer Integration durch Separation (Hornstein 1985) in Frage. In dieser Formel wird das Grundmuster und zugleich das Paradox des Aufwachsens in modernen Gesellschaften verdichtet zum Ausdruck gebracht. Der Ulmer Bildungshistoriker Ulrich Herrmann hat es als pädagogischen Grundwiderspruch bezeichnet. Er besteht darin, daß die Institutionalisierung der Erziehung von Bildung und Erziehung Kind-

heit als Trennung von Leben und Lernen verfestigt hat, die den Übergang "ins Leben", und damit den Übergang vom Kind zum Erwachsenen, immer komplizierter und fragwürdiger hat werden lassen (Herrmann 1986, 679f.). Die Erosion der Kindheit als institutionalisierte Lebensphase des Schutzes und der Vorbereitung ist also in der Herausbildung des modernen Kindheitsmusters bereits angelegt.

Vor diesem Hintergrund kann die Herausforderung des Elementarbereichs durch den Wandel von Kindheit auch als ein Aufbrechen diesen Grundwiderspruchs bezeichnet werden. Sie ist ein Zeichen für Veränderungen im Modus der sozialen Reproduktion und - gleichsam als Innenseite - der sozialisatorischen Interaktion zwischen den Generationen, in der sozialen Kinderwelt und in den Prozessen der Selbst-Sozialisation von Kindern. Weder auf der "Außenseite" - Familie, Staat, Markt - noch auf der "Innenseite" - sozialisatorische Interaktion - gibt es dabei eine gleichsam prästabilisierte Harmonie der Instanzen, die man nun allenfalls noch metaphorisch "Sozialisationsinstanzen" nennen kann. Vielmehr findet eine aufregende Dynamik selbstreferentieller Systeme statt. Schon 1983 hat die schwedische Kindheitsforscherin Rita Liljeström dieses Phänomen in einem in Deutschland relativ wenig beachteten Aufsatz beschrieben, den sie mit dem charakteristischen Titel versehen hat: "The Public Child, the Commercial Child, and Our Child". Damit bringt sie zum Ausdruck, daß heutige Kindheit als ganzheitlicher Lebenszusammenhang mißverstanden wäre. Vielmehr gibt es eine Kindheit des öffentlichen Sektors, eine Kindheit der Marktgesellschaft und eine Familienkindheit. Vor diesem Hintergrund sind auch die politisch-pädagogischen Herausforderungen zu sehen, denen sich der Elementarbereich gegenüber sieht.

### **3 Wandel der Frühen Kindheit?**

Der Wandel von Kindheit läßt sich auch als Neu-Strukturierung der Altersphase Kindheit beschreiben; der Wandel zeichnet sich gerade dadurch aus, daß er die Altersphase "Kindheit" neu gliedert. Dies hat die Kindheitsforschung bisher zu wenig berücksichtigt. Die Rede vom Wandel von Kindheit gerät daher leicht zu pauschal. Wenn vom Wandel der Kindheit die Rede ist, wird faktisch meist von Kindern zwischen 10 und 14 Jahren gesprochen. Es ist auch diese Altersgruppe, auf die sich die Kindheitsforschung vornehmlich konzentriert hat. So könnte man sagen, daß sich die Kindheitsforschung bis jetzt eigentlich vor allem mit der Neu-Strukturierung der Übergänge zwischen Kindheit und Jugend befaßt hat ("Vom Teddybär zum ersten Kuß", Büchner/Fuhs/Krüger 1996), weniger indes mit dem Wandel der Frühen Kind-

heit. Daher muß man fragen, was dieser Wandel eigentlich für die Altersgruppe der 0- bis 6Jährigen bedeutet.

- Der erste erstaunliche Befund bezieht sich auf die Familienkindheit. Die Pluralisierung familialer Lebensformen scheint an den Familien mit Kindern vorbeigegangen zu sein. "Als Hauptergebnis ist festzuhalten", formuliert Bernhard Nauck, "daß mehr als 83% aller minderjähriger Kinder in Westdeutschland und über 75% der Kinder in Ostdeutschland in einem Kindschaftsverhältnis stehen, das dem Normalitätsentwurf entspricht" (Nauck 1995, 61), die also leibliche, ehelich geborene Kinder sind und mit ihren verheirateten Eltern in einer Haushaltsgemeinschaft leben. "Über 90% werden in Westdeutschland als Kinder verheirateter, zusammenlebender Eltern geboren, doch reduziert sich dieses Kindschaftsverhältnis mit zunehmendem Alter auf etwa 75%. In Ostdeutschland dagegen werden vergleichsweise viele Kinder vorehelich geboren (20%) und innerhalb des Kleinkindalters legalisiert, ..." (ebda.). Der Wandel der Familienkindheit stellt sich als Spaltung der Gesellschaft in einen "wachsenden Sektor pluraler, nicht-familialer Lebensformen und einen schrumpfenden, in sich relativ strukturstarren Familiensektor" dar (Strohmeier 1995, 18).

- Die These von der Expansion des Schutz- und Vorbereitungsraums hat für die Frühe Kindheit besondere Relevanz, weil der Besuch einer Tageseinrichtung für Kinder zur Regel und zu einer kulturellen Selbstverständlichkeit geworden; bis in die 70er Jahre hinein sollte die Kindheit Familienkindheit und der Kindergarten eine Notbehelf sein (BMFSFJ 1998b, 188). Für Krippe und Hort ist dies bis heute so. Familie und Elementarbereich bilden heute faktisch einen institutionalisierten pädagogischen Komplex, der durch KJHG und Rechtsanspruch (Schwangerenhilfegesetz, Begleitgesetz zum 218) rechtlich verankert ist.

- Bezogen auf die Lebensphase der Kindheit insgesamt machen rund 15 Prozent aller Kinder die Erfahrung von Einkommensarmut (Joos 1997). Eine neuere Untersuchung des ISS in Frankfurt betont, daß Kinder im Vorschulalter vergleichsweise am stärksten von Armut betroffen sind (Hock/Holz 198). Etwa sieben Prozent der 0- bis 6Jährigen bezogen 1993 Sozialhilfe. Sowohl im Osten wie im Westen hat Armut zugenommen. Armut ist bei Kindern jedoch weniger eine Altersfrage als eine Frage der Familienzugehörigkeit; hier gilt generell, daß sog. Normalfamilien weniger stark von Armut betroffen sind als Familien von Alleinerziehenden und Familien mit vielen Kindern. Die Armutsphänomene, die im Zentrum der neueren Debatte stehen, kennzeichnen eine dynamische, keine verfestigte, marginalisierte Lebenslage.

- In der Medienforschung ist unbestritten, daß - ich zitiere aus einem zusammenfassenden Beitrag Peek und Tietze - "Medien - vor allem Fernsehen/Video, das Kinderbuch und der Kassettenrecorder -( ... ) schon im Alltag der Drei- bis Sechsjährigen einen hohen Stellenwert" (haben) (Peek/Tietze 1994, 108f.). Diese Aussage dürfte sich nicht allein auf den quantitativen Ausmaß der Mediennutzung, sondern auch auf die qualitative Relevanz für die Erfahrungswelt und die sozialen Beziehungen beziehen lassen. Studien zur Medienkompetenz von Kindern zeigen eine überraschend autonomen, themenzentrierten Gebrauch von medialen Angeboten durch die Kinder (Groebel, Neumann etc.).

- Mit der Gleichstellung ehelicher und nichtehelicher Kinder revidiert das neue Kindschaftsrecht auch den traditionellen Rechtsstatus Kind. Die Familienkindheit wird nun im Kern von der Ehe abgelöst und als "Normkomplex verantworteter Elternschaft" definiert, ein Begriff von Franz-Xaver Kaufmann (1995). Ilona Ostner spricht von einer "Parentalisierung der Ehe", und mir scheint in der Debatte noch gar nicht deutlich genug gesehen zu werden, welchen Einschnitt diese Bestimmung für das herkömmliche Familienverständnis bedeutet. Mit der rechtlich verankerten Kindzentrierung von Familie folgt das neue Kindschaftsrecht willentlich oder unwillentlich der bereits oben angesprochenen Spaltung in einen Sektor nichtfamilialer Lebensformen und einen Familiensektor.

Zusammenfassend stellt sich der Wandel von Kindheit in der Altersphase von 0 bis 6 für die Gruppe der 0- bis 3Jährigen anders dar als für die Gruppe der 3- bis 6Jährigen. Ist die erstgenannte Gruppe durch eine politisch und rechtlich in den vergangenen Jahren vielleicht sogar noch forcierte Familienzentriertheit bestimmt, so ist die Altersphase der 3- bis 6Jährigen durch eine deutliche Institutionalisierung gekennzeichnet. Für sie ist "Kindheit" ebenso sehr "Kindergartenkindheit" wie "Familienkindheit", und sie nehmen über die Medien bereits an Erfahrungswelten teil, die beide Schutz- und Vorbereitungsräume überschreiten. Dabei bildet sich dieser Kindheitstypus im Schnittpunkt von familienpolitisch geschaffenen Opportunitätsstrukturen und individuellen Lebensentwürfen heraus und er entwickelt eigene kinderulturelle Ausdrucksformen. Soziale Infrastrukturen sind zum integralen Bestandteil heutiger Kindheit geworden: Der Achte Jugendbericht hat dies denn auch als Selbstverständnis des Elementarbereichs formuliert, und das neue Kindschaftsrecht fundiert diese Politik durch die Kodifizierung des Kindheitsstatus.

#### **4 Welche Maßstäbe soll die Debatte um die Qualitätsmaßstäbe im Elementarbereich zugrundelegen?**

In diesem Jahr 1998 sind zwei Dokumente vorgelegt worden, die sich dieser Frage stellen, nämlich das Kindergutachten des wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und der Zehnte Kinder- und Jugendbericht, den eine unabhängige Kommission im Auftrag des Familienministeriums für das Parlament erarbeitet hat.

Der Jugendbericht betont, daß der Kindergarten heute seine Aufgabe in der strukturellen Kompensation familialer Erziehungsfähigkeit hat - strukturell, nicht individuell (BMFSFJ 1998b, 189). Anders gesagt: Der Kindergarten, tendenziell jedoch auch die Tageseinrichtungen für Kinder generell haben den Charakter der Hilfe für belastete Familien hinter sich gelassen und sind zu einem integralen Element familialer Lebensformen geworden. Die Autoren beziehen sich auf das Konzept der "strukturellen Rücksichtslosigkeit", das eine Art Leitbegriff des Fünften Familienberichts von 1994 war, und zitieren "Stimmen, die eine Neubestimmung der Übernahme von Verantwortung zwischen privater Sorge und öffentlicher Vorsorge anmahnen" (ebda.). Die pädagogischen und die sozialpolitischen Funktionen der Tagesbetreuung von Kindern sind demnach weniger denn je voneinander zu trennen. Der Kindergarten gewinnt als Einrichtung der sozialstaatlichen Daseinsvorsorge immer deutlicher die Bedeutung einer sozialen Infrastruktur für Familien und Kinder, die Teilhabechancen nicht nur für Kinder, sondern auch für Frauen sichert.

Als "Orte für Kinder", so der Jugendbericht andererseits aber auch sehr deutlich, sind die Tageseinrichtungen für Kinder jedoch unterbestimmt. Sie haben sowohl zur Gemeinschaftsfähigkeit zu erziehen, wie Schlüsselqualifikationen zu fördern. Der Forderung nach Bildungsqualität mißt der Bericht dabei eine wachsende Bedeutung zu. War der Maßstab für Qualität traditionell das "pädagogische Doppelmotiv" (Entlastung der Familie zur Erwerbstätigkeit und Förderung der Kinder), ist der Maßstab heute ein eigenständiger Auftrag, sowohl als Bildungseinrichtung ("Schlüsselqualifikationen" fördern) als auch als Dienstleistungsangebot ("Kundenorientierung", flexible Organisations- und Kooperationsformen). Der pädagogische Auftrag konfligiert dabei mit der Dienstleistungsfunktion öffentlicher Tagesbetreuung als sozialer Infrastruktur; darin wiederholt sich die Struktur des traditionellen Doppelmotivs. Diese Dienstleistungsfunktion hängt dabei ab von Interessenkonflikten über den Bedarf, den eine Einrichtung erfüllen muß. Es handelt sich also um einen doppelten Konflikt, der das Di-

lemma "zwischen dem, was Kinder können müssen und dem, was wir Kinder anbieten müssen" (BMFSFJ 1998b, 192) verschärft.

Gleichsam komplementär faßt das Kindergutachten des Beirats für Familienfragen das Verhältnis von Kindergarten, Familie und sozialer Nachbarschaft als "Netzwerk" auf. Dieser Ansatzpunkt geht von einer Interdependenz elterlicher und sozialstaatlicher Aufgaben aus und setzt eine Ausdifferenzierung, das heißt: eine relative Eigenständigkeit des Kindheitsstatus voraus. Damit schließt das Gutachten am neuen Kindschaftsrecht und seiner Konzeption einer Parentalisierung von Familie an.

Vor diesem Hintergrund nennt der Kinder- und Jugendbericht zwei Strategien, mit denen die Tageseinrichtungen für Kinder dem Wandel von Kindheit gerecht werden können:

- mit der Ausbau der Familienorientierung (Stichwort: Elternarbeit, BMFSFJ 1998b, 192);
- mit einer Lebensweltorientierung als Zuständigkeit für die Lebensverhältnisse der Kinder über die Grenzen der jeweiligen Einrichtung hinaus, Stichwort: Inszenierung sozialer Netzwerke, besonders wichtig für benachteiligte und belastete Familien (a.a.O., 193).

Bei aller Betonung der "Bildungsqualität" von Einrichtungen und des Erwerbs von "Schlüsselqualifikationen" machen sich die Autorinnen und Autoren des Jugendberichts keine Illusionen über pädagogische "Wirkungen". Sie fragen denn auch zuerst danach, wie sich Lernchancen arrangieren lassen, wie man settings schafft. Einer Kindheit, die den Charakter einer geschützten Lebensphase der Vorbereitung in pädagogischen Sonderwelten weitgehend verloren hat, wollen sie nicht erneut eine inszenierte Welt des "als ob" anbieten. Das Stichwort "Netzwerk" ist daher nicht nur organisatorisch zu sehen, als Öffnung der Grenzen der Einrichtung, sondern auch als inhaltlicher Brennpunkt, als Stützpunkt der Kinderöffentlichkeit bzw. der sozialen Kinderwelt gleichsam, die sich in den Tageseinrichtungen einen Lebenszusammenhang schaffen kann.



## 5 Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.) (1998a): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Schriftenreihe Bd. 154. Stuttgart u. a. 1998.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.)(1998b): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 13/11368, Bonn 1998.
- Büchel, Felix/Spieß, C. Katharina/Wagner, Gert (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49, 1997, 3, S. 528-539.
- Erning, Günter/Neumann, Karl/Reyer Jürgen (Hg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987.
- Herrmann, Ulrich (1986): Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Martin/Nitschke 1986a, S. 661-683.
- Hock, Beate/Holz, Gerda (1998): Arm dran?! Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen. Ms., Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS), Frankfurt am Main 1998
- Hornstein, Walter (1985): Jugend. Strukturwandel im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß. In: Stefan Hradil (Hg.), Sozialstruktur im Umbruch. Karl Martin Bolte zum 60. Geburtstag. Opladen 1985, S. 323-342.
- Joos, Magdalena (1997): Armutsentwicklung und familiäre Armutsrisiken von Kindern in den neuen und alten Bundesländern. In: Ulrich Otto (Hg.), Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien. Opladen 1997, S. 47-78.
- Liljeström, Rita (1983): The public child, the commercial child, and our child. In: Frank S. Kessel, Alexander W. Siegel (Hg.), The child and other cultural inventions. New York u.a. 1983, S. 124-157.
- Nauck, Bernhard (1995): Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung. Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Bernhard Nauck, Hans Bertram (Hg.), Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familien-Survey 5. Opladen 1995. S. 11-87.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Dritte, vollst. überarb. Aufl., Weinheim 1995.
- Peek, Rainer/Tietze, Wolfgang (1994): Fernsehen, Bücher, Kassetten: Daten zur Nutzung durch drei- bis sechsjährige Kinder. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.), Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1: Pädagogische Grundlagen. Opladen 1994, S. 95-110.
- Reyer, Jürgen/Kleine, Heidrun (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg 1997.
- Strohmeier, Klaus Peter (1995): Familienpolitik und familiäre Lebensformen - Ein handlungstheoretischer Bezugsrahmen. In: Bernhard Nauck, Clausida Onnen-Isemann (Hg.)

(1995), Familie im Brennpunkt von Wissenschaft und Forschung. Neuwied u. a. 1995, S. 17-36.

Zeher, Helga (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, 1996, 1, S. 26-46.

# Michael-Sebastian Honig: Pädagogik der Frühen Kindheit zwischen Profession und Disziplin<sup>2</sup>

## 1 Problemstellung

In der jüngsten Ausgabe der *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* hat Dieter Lenzen einen Nachruf auf Niklas Luhmann veröffentlicht. Mit seinen Fragen "an" die Pädagogik habe Luhmann, so Lenzen, der Erziehungswissenschaft eine paradoxe Erfahrung vermittelt; sie lautet: *Pädagogisches Handeln bewirkt nicht, was es intendiert* (Lenzen 1998, 480). In dieser Erfahrung läßt sich das Kernproblem des Themas ausdrücken, das die Berufungskommission den Bewerberinnen und Bewerbern gestellt hat: das Problem der Frühpädagogik "zwischen" Profession und Disziplin.

"Pädagogisches Handeln bewirkt nicht, was es intendiert" - Lenzen nennt diese Erfahrung enttäuschend, zugleich aber beruhigend. Enttäuschend ist sie für alle, die sich von erziehungswissenschaftlichem Wissen erfolgversprechende Anleitungen für berufliches Handeln erwarten. Beruhigend ist sie, weil sie Wirkungen pädagogischen Handelns nicht bestreitet, aber die Aufgabe eröffnet, erziehungswissenschaftlich zu explizieren, *was* pädagogisches Handeln bewirkt. Daß es nicht bewirkt, was es *intendiert*, verweist auf die Trennung von Wissen und Handeln, auf die Eigenlogik von Disziplin und Profession, auf die Selbstreferenzialität zweier unterschiedlicher Sozialsysteme (Stichweh 1994). Die Aufgabe legt daher zunächst Beobachtung, auch Selbstbeobachtung nahe. Zugleich jedoch wächst der "Technologieerwartungsdruck", wie Lenzen das nennt. Wie damit umgehen? Die Erwartungen des Publikums, wissenschaftlich haltbare Orientierungen zu geben, sind legitim, und nicht zuletzt ein berufsbefähigender Ausbildungsgang muß sie befriedigen.

## 2 Die These

Keine Sorge: Ich möchte Ihnen keinen Vortrag über Luhmann halten, und ich möchte auch keine professionstheoretische und wissenschaftssoziologische Grundsatzdebatte anzetteln. Aber ich möchte zeigen, wie gut sich die Lage der Frühpädagogik zwischen Profession und

---

<sup>2</sup> Korrigiertes und leicht überarbeitetes Manuskript eines Vortrags an der Universität Dortmund am 28. Januar 1999.

Disziplin mithilfe der paradoxen Erfahrung beschreiben läßt, die wir Luhmann verdanken.

Gegenwärtig gibt es so etwas wie eine Renaissance der reformpolitischen Diskussion über den Elementarbereich. Sie wird unter dem Stichwort der Bildungsqualität geführt. In diesem Zusammenhang diskutiert die Frühpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin über ihr Selbstverständnis - zuletzt auf der Herbsttagung in Essen Ende November. Das Thema, das die Berufungskommission gestellt hat, trifft den Kern dieser "Standortdebatte". Sie enthält daher insgeheim die Erwartung, Umrisse einer Theorie der Frühpädagogik zu skizzieren. Eine solche Theorie liegt nicht vor, ja: es charakterisiert geradezu die Lage der Disziplin, daß Ansätze zu einer solchen Theorie zuletzt Mitte der 70er Jahre diskutiert wurden (Heinsohn 1971; Heinsohn/Knieper 1975).

Pädagogik ist keine bzw. hat keine Technologie, wie wir von Luhmann lernen konnten. Statt dessen ist die Frage, wie die Frühpädagogik ihren Gegenstand konstituiert. Die Frage ist ja durchaus offen, wie allein die sprachlichen Varianten verdeutlichen: Ist von *Frühpädagogik* die Rede, dann ist eine Alters- bzw. Entwicklungsphase gegenstandskonstitutiv, und die theoretische Herausforderung wird u.a. in der Tatsache bestehen, daß soziale Altersgradierungen mit entwicklungsbezogenen Altersphasierungen konkurrieren; der ältere Begriff *Vorschulerziehung* unterstreicht die Bindung der Pädagogik der Frühen Kindheit an das Bildungssystem und finalisiert sie im Sinne schulvorbereitender Förderung. Macht man indes die *Tageseinrichtungen für Kinder* (so der Begriff des KJHG) zum Gegenstand, dann bezieht man sich auf ein institutionelles System bzw. einen Funktionsbereich "Betreuung und Erziehung", dessen Logik nicht die von Altersphasen ist, und handelt sich eine Spannung zwischen Pädagogik und Sozialpolitik ein.

Unbeschadet ihrer inhaltlichen Unterschiede lassen sich alle diese Gegenstandsbestimmungen als Wirkungszusammenhänge im Sinne von Lenzen bzw. Luhmann auffassen. Worauf beruhen sie? Im Mittelpunkt der Selbstverständnisdebatte in der Frühpädagogik steht die These, daß der *Bildungsbegriff* die Bedeutung einer Integration von disziplinären und professionellen Handlungssystemen erlangen kann (Neumann 1998; Schäfer 1995); in eher professionsbezogener Akzentuierung ist dies die Frage nach der *Bildungsqualität* der Tageseinrichtungen von Kindern.

*Meine These* dagegen lautet, daß theoretisches System und Handlungskontext der Frühpädagogik ihren gemeinsamen Bezugspunkt in der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen, in der pädagogischen Differenz (Nemitz 1996) haben. Profession und Disziplin sind als

funktional getrennte, aber aufeinander verweisende Momente kindheitspolitischer Diskurse aufzufassen, in denen eine legitime generationale Ordnung verhandelt und begründet wird. Diese Diskurse bilden die entscheidende Erfahrungsquelle für professionelle, also klienten- bzw. handlungsbezogene, und disziplinäre, also methodologisch reflektierte Wissensformen (vgl. Tenorth 1989, 335; 1994).

Diese These möchte ich in meinem Vortrag plausibel machen. Zunächst rekonstruiere ich in groben Strichen Konzepte zu einer Soziogenese der Problemstruktur von Frühpädagogik. Im zweiten und dritten Schritt untersuche ich, ob mit dieser historisch-sozialstrukturellen Rekonstruktion auch die gegenwärtigen Verhältnisse zwischen frühpädagogischer Disziplin und Profession beschrieben werden können; als Leitbegriff des zweiten Abschnitts dient mir dabei die "Vereinbarkeit von Familie und Beruf", des dritten "Bildung". Abschließend fasse ich meinen Grundgedanken noch einmal zusammen und frage nach den Konsequenzen für die Ausbildung im Lehramts- und Diplomstudiengang.

### **3 Zur Soziogenese der Problemstruktur**

Günter Erning, Karl Neumann und Jürgen Reyer haben in ihrer schon seit über zehn Jahren vorliegenden "Geschichte des Kindergartens" (1987) überzeugend darstellen können, daß sich die Geschichte der institutionalisierten Früherziehung in Deutschland gleichsam am "roten Faden" eines *sozialpädagogischen Doppelmotivs* darstellen läßt. In seiner traditionellen Fassung sucht das haushaltsökonomische Teilmotiv, mütterliche Erwerbstätigkeit zu ermöglichen, um Verarmung zu verhindern; das *pädagogische* Teilmotiv zielt darauf, die Kinder zu proletarischer Sittlichkeit zu erziehen (Reyer 1987, 256). Heute erscheint dieses Doppelmotiv in der Gestalt einer Politik, die Frauen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ermöglichen und sie Männern schmackhaft machen will. Beides sind Antworten auf das *kleinfamiliale Strukturproblem*, Versorgung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter historisch-spezifischen Bedingungen einer Marktökonomie materiell sichern zu können. Früherziehung in öffentlichen Einrichtungen der Tagesbetreuung von Kindern ist also zuerst haushaltsbezogen, *familienökonomisch*, und erst später bzw. davon abgeleitet kindbezogen. Das haushaltsökonomische Problem der Lohnarbeiterfamilie macht die Kindheit zu einem - wie Jürgen Reyer es genannt hat - "geteilten Sozialisationsfeld" (Reyer 1981). "Aus der Perspektive des Kindes gesehen macht es die Grundstruktur seiner Lebenswelt aus, daß diese einen familial-privaten und einen öffentlich-institutionellen Bereich aufweist, wobei sich beide gegenseitig 'definieren'" (Reyer 1981, 301).

In ihrem berühmten Aufsatz "Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie" von 1929 nennt Gertrud Bäumer neben Kinderarbeit und Wohnungsfrage die Frauenerwerbsarbeit als sozialpädagogische Aufgaben, die sich als genuine Folgen der Veränderungen der Gesellschaftsstruktur stellen. Fröbels auf Bildung und Spiel gerichtete Konzeption hatte sich zunächst an die bürgerlichen Mütter gerichtet, für die sich das familienökonomische Problem gar nicht stellte. Erst im Volkskindergarten gehen beide Aspekte des sozialpädagogischen Doppelmotivs zusammen; insofern war er, wie Bäumer formuliert, kein sozialer Notbehelf mehr, sondern eine pädagogische Neuschöpfung. Die institutionelle Trennung von sozialhygienisch-pflegerischen und pädagogisch-erzieherischen Aufgaben - konkret: von Krippe und Kindergarten - bleibt dabei erhalten, während pädagogisch eine Verknüpfung von geistiger Bildung und sozialer Erziehung (Liegle 1973) angestrebt wurde.

Dabei macht die Aktivistin der bürgerlichen Frauenbewegung und Propagandistin der "geistigen Mütterlichkeit" Gertrud Bäumer deutlich, daß die fraglose Geltung des bürgerlichen Familienmodells nicht nur die Einheit des Doppelmotivs von Subsistenzsicherung und Erziehung, sondern auch die Einheit von Disziplin und Profession sichert. Als Mütterlichkeitspädagogik (Sachße 1986, 112) ist die Frühpädagogik an das bürgerliche Familienmodell gebunden, das Familie als Nicht-Gesellschaft, Hausarbeit und Erziehung als Nicht-Arbeit bestimmt und damit eine spezifische Zuordnung von Frauen und Kindern, Weiblichkeit und Kindheit schafft. Als Frauenberuf ist diese Mütterlichkeitspädagogik die verwirklichte Kulturmission der Frau, Strategie der weiblichen Emanzipation und der Sozialreform zugleich. (Nebenbei gesagt: Man darf nicht vergessen, daß die Ausbildung der Kindergärtnerinnen "Eisbrecherfunktion" für alle späteren Ausbildungsgänge der sozialen Arbeit hatte.)

In ihrem Aufsatz expliziert die Ministerialrätin im Reichsinnenministerium Gertrud Bäumer den konzeptionellen Rahmen des damals neuen Jugendwohlfahrtsrechts. In den zitierten Formulierungen wird im Kern die Konzeption der Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Infrastruktur vorweggenommen. Bäumer sieht, daß der Volkskindergarten nicht lediglich eine fakultative "Unterstützung" von Familien ist, sondern integraler Bestandteil, ein Strukturmerkmal der modernen Lohnarbeiterfamilie. Die Dienstleistungsfunktion des Kindergartens ist die Kehrseite seiner volkspädagogischen Mission. Vom Volkskindergarten aus soll "die pädagogische Durchdringung des häuslichen Lebens, der häuslichen Arbeit und des familienhaften Pflichtenkreises" (Bäumer 1929, 14) seinen Ausgang nehmen. Er hat den Sinn, dem Kind neben der Familie eine weitere Erziehungsgemeinschaft zu geben, "zugleich als For-

schungsstätte der Pädagogik, Bildungsstätte der Mütter und Verbindungsorgan zwischen Familie und Volksgemeinschaft" (a.a.O., 13): Der Kindergarten also nicht nur als soziale Infrastruktur der Lebensbewältigung, sondern auch als Erfahrungsquelle der pädagogischen Forschung und Stützpunkt zur Pädagogisierung der familialen Lebenswelt.

Als Element eines gespaltenen Sozialisationsfeldes ist der Kindergarten aber auch Bezugspunkt für eine eigenständige gesellschaftliche Position des Kindes. Von seiner Position aus erscheint die öffentliche Kleinkinderziehung als Teilstruktur bzw. als Moment im Gefüge von Familie, Staat und Markt. Der Status des Kindes in diesem "Zwischenreich" (Nohl) wird im RJWG erstmals und bis heute paradigmatisch durch sein Recht auf Erziehung definiert, das staatlich garantiert und von den pädagogischen Professionen anwaltschaftlich eingelöst wird. Aus der Sicht des Kindes ist die Vereinbarkeitsfrage eine Qualifikationsproblem, aus der Sicht der Eltern ein Subsistenzproblem. Umgekehrt begründet das Recht des Kindes auf Erziehung die "Autonomie" der Pädagogik als Disziplin; sie wird als pädagogische Sonderwelt des Kindergartens institutionalisiert. Es verknüpft auch Dienstleistungsfunktion und Volkspädagogik des Kindergartens. Dem Recht auf Erziehung entspricht das Recht der Gesellschaft auf einen fähigen Nachwuchs. Der Staat wird dadurch zum subsidiären Träger der Erziehung, die Priorität der Familie - so interpretiert Bäumer den neuen Paragraphen 1 des RJWG - "ist rein praktischer Natur" (a.a.O., 9).

#### **4 "Vereinbarkeit" als frühpädagogisches Paradigma?**

Wie stellt sich diese Problemstruktur heute dar?

- Das bürgerliche *Familienmodell* muß nicht mehr durchgesetzt werden; aber seine kulturelle Hegemonie scheint in einer legitimen Pluralität familialer Lebensformen gebrochen zu sein. Familien sind zu kindzentrierten Verwandtschaftsnetzwerken geworden, die sich um einen "Normkomplex verantworteter Elternschaft" herum formieren, ein Begriff von Franz-Xaver Kaufmann (1995). Das neue Kindschaftsrecht hat dieser Entwicklung von der ehe- zur kindzentrierten Familie mit der Gleichstellung ehelicher und nichtehelicher Kinder Rechnung getragen und damit die Eigenständigkeit des Kindes weiter gestärkt.

Dabei hat sich die Morphologie kindzentrierter Lebensformen weniger verändert als die Qualität und Prozessualität ihrer Beziehungsmuster. Die vielzitierte Pluralisierung familialer Lebensformen scheint an den Familien mit Kindern vorbeigegangen zu sein. Mehr als 80% aller minderjähriger Kinder in Westdeutschland und über 75% der Kinder in Ostdeutschland stehen

in einem Kindschaftsverhältnis, das dem Normalitätsentwurf entspricht, sind also leibliche, ehelich geborene Kinder und leben mit ihren verheirateten Eltern in einer Haushaltsgemeinschaft (Nauck 1995). Auch die Geschwisterlosigkeit hat seit über zwanzig Jahren weder in West- noch in Ostdeutschland zugenommen und beträgt zwischen 10 und 15% (Klein 1995).

Mütter und Väter stellen heute hohe Ansprüche an die Qualität ihrer Erziehungsleistungen (Lüscher/Lange 1996). Diese Ansprüche lassen sich als Ausdruck einer Elternpflicht bestmöglicher Förderung (Beck-Gernsheim 1988, 1997) deuten; sie könnte auch erklären, warum sich das elterliche Erziehungswissen stark verwissenschaftlicht hat. Familien müssen nicht mehr missioniert werden, vielmehr sehen sich Kindereinrichtungen mit massiven Erwartungen von Eltern konfrontiert. An die Stelle der Erziehung zu proletarischer Sittlichkeit ist das Motiv der allseitigen Entwicklungsförderung getreten (Dippelhofer-Stiem 1997).

- Das zweite Element der Problemstruktur bildet die *Ökonomie der Kindheit*. Die Durchsetzung des Kindheitsprojekts im "Sozialpädagogischen Jahrhundert" (Thiersch) machte aus produktiven alimentierte Kinder. Die politische Ökonomie der Erziehungskindheit verknüpft die Freisetzung der Kinder von Erwerbsarbeit mit der Demokratisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses und schafft damit zugleich die Voraussetzung für die Instrumentierung der Sorge um Kinder durch den Markt, früh bereits durch die Spielzeug-, aber auch die pharmazeutische Industrie (Hengst 1996).

Etwa seit Mitte der 70er Jahre wird die Debatte um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor dem Hintergrund eines komplexen kulturellen Wandels, u.a. der Geschlechterrollen und der familialen Lebensformen geführt. Zugleich erodiert das Modell der Primärzuständigkeit eines männlichen Familienernährers. Etwa sieben Prozent der 0- bis 6Jährigen bezogen 1993 Sozialhilfe, Tendenz: steigend. Armut ist bei Kindern jedoch weniger eine Altersfrage als eine Frage der Familienzugehörigkeit und des Familienzyklus. Eine neuere Untersuchung des ISS in Frankfurt betont, daß Kinder im Vorschulalter vergleichsweise am stärksten von Armut betroffen sind (Hock/Holz 1998); dies hängt nicht zuletzt mit dem Erwerbsverzicht der Mütter zusammen. Armut von Kindern ist der deutlichste Beleg für die fortdauernde Geltung des "kleinfamilialen Strukturproblems"; zugleich hat Armut den Charakter einer verfestigten, marginalisierten Lebenslage verloren, hat sich in diesem Sinne - ich weiß, daß das provokativ klingt - normalisiert. Vor diesem Hintergrund ist ein gleichsam familien-, mütter- und kindergerechtes Verständnis der "Vereinbarkeit" von Kindererziehung und Subsistenzsicherung m.E. ein Euphemismus für den Umstand, wie sehr familiale Lebensformen gerade heute eine



Funktion des Arbeitsmarktes sind und dafür, wie ambivalent und fragil daher ihre lebensweltliche Bildungsqualität ist. Dies macht darauf aufmerksam, wie eng familiale und institutionelle Bildungsqualität und Daseinsvorsorge aufeinander bezogen sind (Honig/Ostner 1998).

- Das dritte Element der frühpädagogischen Problemstruktur ist die soziale und pädagogische *Infrastruktur öffentlicher Erziehung*. Der Besuch eines Kindergartens ist seit den 70er Jahren für Kinder zur Regel und zu einer kulturellen Selbstverständlichkeit geworden; Krippe und Hort dagegen sind bis heute Notbehelf geblieben. Der Kindergarten hat die Traditionen der Kinderbewahranstalt abgestreift und sich konzeptionell zu einem Ort der sozialen Kinderwelt entwickelt. Bereits Kinder unter Drei entwickeln soziale Beziehungen untereinander (Wüstenberg 1992). Familie und Elementarbereich bilden faktisch einen institutionalisierten pädagogischen Komplex, der durch KJHG und Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für alle 3- bis 6jährigen rechtlich verankert ist. Der Rechtsanspruch ist als Regulativ einer Neubalancierung des Gefüges von Familie, Markt und Staat zu verstehen und legitimiert eine Vorverlagerung des Bildungsmoratoriums in die vorschulische Kindheit (Joos 1998).

Die Expansion der öffentlichen Erziehung ist ein wesentliches Element des Wandels von Kindheit (Zeiger 1996). Heutige Kindheit entsteht im Schnittpunkt von familienpolitisch geschaffenen Opportunitätsstrukturen und individuellen Lebensentwürfen und entwickelt eigene kinderkulturelle Ausdrucksformen. An die Stelle eines "gespaltenen" Sozialisationsfeldes ist ein Muster der "dual socialization" getreten, wie es Lars Dencik nennt, der Parallelsozialisation in einem öffentlichen und in einem privaten Sozialisationsfeld (Dencik 1989). Dabei sind die Entwicklungen nicht einheitlich. Während die Altersgruppe der 0- bis 3Jährigen durch eine politisch und rechtlich in den vergangenen Jahren vielleicht sogar noch forcierte Familien- genauer: Mütterzentriertheit betroffen ist, wurde die Altersgruppe der 3- bis 6Jährigen deutlich institutionalisiert. Für diese Gruppe ist "Kindheit" ebenso sehr "Kindergartenkindheit" wie "Familienkindheit", und sie nimmt über die Medien bereits an Erfahrungswelten teil, die beide Schutz- und Vorbereitungsräume überschreiten.

Die gegenwärtige Debatte um die Vereinbarkeitsproblematik wird primär aus der Teilnehmerperspektive von Müttern, allenfalls Eltern geführt. Die Teilnehmerperspektive ist aber nur ein Teil des Problems, weil sie nur *ein* Moment im Gefüge von Familie, Staat und Markt zur Geltung bringt. Im Kern ist das Vereinbarkeitsproblem ein Problem der Konkurrenz von Markt- und Versorgungsprinzip. Es geht also um Grenzen der Individualisierung: Das ist das virulente pädagogische Problem.

Wenn man die Naturwüchsigkeit der Teilnehmerperspektive zugunsten einer Beobachterperspektive verläßt, erweist sich die Debatte daher

- zum einen als eine Debatte um die gesellschaftliche Regulierung der Beziehungen zwischen Geschlechtern und Generationen;

- erweist sie sich zum zweiten als eine Debatte um die Frage, wie die Verantwortung für die nachwachsende Generation zwischen privater Sorge und gesellschaftlicher Vorsorge organisiert und verteilt werden soll;

- erweist sie sich schließlich und keineswegs zuletzt als eine Debatte um die Frage, ob und wenn ja: wie die herkömmliche Form der Weitergabe und des Erwerbs kulturellen und sozialen Kapitals in frühpädagogischen Sonderwelten organisiert wird bzw. werden kann (vgl. Honig 1998, Joos 1998).

## **5 Bildung als Paradigma der Frühpädagogik?**

In dieser Sicht der Dinge ist eine Debatte über die Bildungsqualität von Lernumwelten zugleich eine Debatte um die Strukturiertheit des Eltern- bzw. Erwachsenen-Kind-Verhältnisses, der sozialen Kinderwelt und der materiellen sowie soziokulturellen Umwelt von Kindern. Entsprechend ist die Vereinbarkeitsproblematik (das kleinfamiliale Strukturproblem) nicht lediglich ein äußerlicher Anlaß für die Einrichtungen pädagogischer Sonderwelten; sie ist vielmehr Strukturmerkmal dieser Einrichtungen und eine Entwicklungsaufgabe, die sie den Kindern stellen, zugleich.

In dieser Debatte um die generationale Ordnung verknüpft die Kindheitsforschung den strukturellen Wandel der Umwelt von Kindern - die soziodemographischen und sozialräumlichen Veränderungen ebenso wie die Expertisierung des Wissens über Kinder, die Pluralisierung der familialen Lebensformen und Lebensverläufe sowie die Kommerzialisierung und Mediatisierung des Alltags - mit einer Hypothese über den *Wandel des Aneignungsmodus* kindlicher Bildungsprozesse. Diese Hypothese lautet: Entscheidend an diesen Veränderungen - und dies macht sie bildungstheoretisch relevant - ist nicht so sehr, daß sie in unterschiedlicher, unkoordinierter und unbekannter Weise auf Kinder wirken, sondern daß sie die *Erfahrungswelten* von Kindern vervielfältigen und die *Stellung von Kindern in ihrer Umwelt* und damit "Kindheit" verändern.

So meint etwa das Konzept der "praktischen Perspektivität" (Wehrspau u.a. 1990), daß die "Formen der Aneignung von Umwelt zunehmend auf individuelle Syntheseleistungen aus nur perspektivisch wahrnehmbaren Erfahrungsmaterialien angewiesen sind" (a.a.O., 119). Dieses Konzept ist unproblematisch anzuschließen an Gerd Schäfers konstruktivistisches Konzept frühkindlicher Bildungsprozesse; es bildet also eine Brücke zwischen Bildungs- und Kindheitsforschung. Es kann in diese Verknüpfung noch die begründete Vermutung einbringen, daß die Entdeckung des kindlichen Akteurs auch bei Schäfer einen erziehungshistorischen Kern hat, nämlich beinhaltet, daß das typische und uns allen vertraute Kindheitsmuster des 20. Jahrhunderts - nämlich Kindheit als eine geschützte Lebensphase des Spielens und Lernens, als Schutz- und Vorbereitungsraum zu verstehen, die auf das Erwachsensein vorbereitet - als Referenz- und Relevanzrahmen kindlicher Bildungsprozesse nur mehr begrenzt zur Verfügung steht.

Der Bildungsbegriff muß daher als normative Ordnung der Generationenverhältnisse und ihre Strukturierung durch die sozialen Akteure, auch durch die Kinder selbst, expliziert werden. Unter dem Vorzeichen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen oder zu sichern, fungieren Einrichtungen für Kinder als intermediäre Instanz (Rauschenbach 1998) einer generationalen Ordnung. Als Maßstab ihrer Qualität fungierte traditionell das erwähnte "sozialpädagogische Doppelmotiv". Heute ist er ein eigenständiger Auftrag an die Kindereinrichtungen, sowohl ein Bildungs- ("Schlüsselqualifikationen" fördern) als auch ein Dienstleistungsangebot ("Kundenorientierung", flexible Organisations- und Kooperationsformen) zu sein. Der pädagogische Auftrag kann mit der Dienstleistungsfunktion öffentlicher Tagesbetreuung als sozialer Infrastruktur konfliktieren: Dies ist die aktuelle Erscheinungsform des klassischen Doppelmotivs (BMFSFJ 1998a, 192; vgl. 1998b).

Der Elementarbereich steht der Kindheit nicht lediglich gegenüber, reagiert nicht nur; er gestaltet vielmehr die Kindheit mit seinen Strukturen und Angeboten mit. Als Einrichtungen des Bildungswesens und der Jugendhilfe tragen die Tageseinrichtungen für Kinder maßgeblich dazu bei, die Kindheit als Lebensphase und als Lebensform einer Altersgruppe der Bevölkerung zu formen. Die Einrichtungen der öffentlichen Tagesbetreuung von Kindern erfüllen ihre Bildungsfunktion dabei nicht primär dadurch, daß sie ihre pädagogische Sonderwelt didaktisch-methodisch optimieren, sondern dadurch, daß sie sich als eine Lebensform von Generationenbeziehungen darstellen (i.S.v. Mollenhauer 1983). Sie gehören zu den Erfahrungen, die Kinder mit Kindheit machen (Timmermann/Melzer); sie ermöglichen es ihnen, sich gleichsam an der Spaltung des Sozialisationsfeldes zu bilden ("dual socialization").

## 6 Resümee

Ich habe das Problem der Frühpädagogik zwischen Profession und Disziplin in diesem Vortrag *nicht* als Transferproblematik, *nicht* als Problem mangelnder Kommunikationswege zwischen Wissenschaft und Praxis beschrieben (obwohl es dies gewiß auch ist). M.E. handelt es sich vielmehr um ein Problem der *Entgrenzung der Erziehungskindheit* des 20. Jahrhunderts. In anderen Worten: Je mehr Kindereinrichtungen von familienunterstützenden und/oder entwicklungsfördernden Sonderwelten zu Lebensorten von Kindern werden, desto komplizierter muß ihr Verhältnis zum Berufsfeld der Tageseinrichtungen für Kinder werden.

Dieses Problem ist bereits in dem revidierten Verständnis einer Pädagogik der frühen Kindheit angelegt, das Wolfgang Tietze 1989 paradigmatisch und zugleich resümierend formuliert hat. Die Pädagogik der Frühen Kindheit, so heißt es da, bezieht sich "auf das Gesamt der pädagogischen Fragen und Handlungsfelder, die für Kinder von der Geburt, teilweise auch der pränatalen Phase bis zur Übernahme der Schülerrolle einschließlich der damit gegebenen Übergangsproblematik bedeutsam sind" (Tietze 1989, 1590.).

Ich möchte diese eher summierende Charakterisierung in Konsequenz meiner Überlegungen durch folgende These theoretisch strukturieren: Betreuung und Bildung in früher Kindheit sind soziale Praktiken, in denen sich die Erziehungs- und Bildungsfunktion öffentlich veranstalteter Elementarerziehung reflektiert; sie sind Ausdruck einer *Ordnung der Kindheit (politics of childhood)*. Eine Theorie der Frühpädagogik nach dem Zeitalter der Großen Industrie muß diese generationale Ordnung der Kindheit als symbolischen Kontext pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlicher Reflexion explizieren.

## 7 Literatur

- Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Herman Nohl, Ludwig Pallat (Hg.), Handbuch der Pädagogik. Band 5, Sozialpädagogik. Langensaltza 1929, S. 3-17
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Die neue Elternpflicht: Genetik vor Bildung? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11, 1988, H. 16, S. 83-91
- Beck-Gernsheim, Elisabeth: Vom Kinderwunsch zum Wunschkind. In: Eckart Liebau (Hg.), Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. Weinheim und München 1997, S. 107-122
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Schriftenreihe Bd. 154. Stuttgart u.a. 1998 (a)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. BT-Drucksache 13/11368, Bonn 1998 (b)
- Dippelhofer-Stiem, Barbara: Institutionelle Erziehung im Vorschulalter? Anstöße für einen überfälligen bildungspolitischen Diskurs. Referat auf der 3. Jahrestagung der AG „Soziologie der Kindheit“ der DGS in Arnoldshain, 8.-10. Mai 1997
- Erning, Günter/Karl Neumann/Jürgen Reyer (Hg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Band I: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. Freiburg 1987.
- Heinsohn, Gunnar: Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt am Main 1971
- Heinsohn, Gunnar/Knieper, Barbara M.C.: Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik. Frankfurt am Main 1975
- Hengst, Heinz: Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In: Helga Zeiher, Peter Büchner, Jürgen Zinnecker (Hg.), Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim und München 1996, S. 117-134.
- Hock, Beate/Holz, Gerda: Arm dran ?! Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen. Zu Armut und Benachteiligung in Deutschland. Frankfurt am Main 1998
- Honig, Michael-Sebastian: Frühpädagogik als kindheitspolitischer Diskurs. Vortrag bei der Herbsttagung der Kommission Pädagogik der Frühen Kindheit in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Ms., Trier 1998
- Honig, Michael-Sebastian/Ostner, Ilona: Armut von Kindern? Zur sozialpolitischen Konstruktion von Kindheit. In: Andreas Klocke, Klaus Hurrelmann (Hg.), Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen 1998, S. 251-265
- Joos, Magdalena: Institutionelle Betreuung und Erziehung von Kindern. Ms., Trier 1998
- Kaufmann, Franz-Xaver: Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. München 1995
- Klein, Thomas: Die geschwisterlose Generation: Mythos oder Realität? In: Zeitschrift für Pädagogik 41, 1995, 2, S. 285-299

- Neumann, Karl: Der Bildungsbegriff als Integrationskonzept? Pädagogik der Frühen Kindheit zwischen Bildungstheorie, Psychologie, Sozialisationstheorie und Kindheitsforschung. In: Dietrich Hoffmann, Karl Neumann (Hg.), Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft. Zum Selbstverständnis einer undisziplinierten Disziplin. Weinheim 1998, S. 129-147
- Lenzen, Dieter: Niklas Luhmann ist tot. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1, 1998, S. 479-480
- Liegle, Ludwig: Geistige Bildung und soziale Erziehung als Schwerpunkte der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten. In: Neue Sammlung 13, 1973, S. 201-236 und S. 295-335
- Lüscher, Kurt/Lange, Andreas: Von der Form zum Prozeß? Ein konzeptueller Beitrag zur Frage nach der Bedeutung veränderter familialer Strukturen für das Aufwachsen von Kindern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, 1996, 3, S. 229-245
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München 1983
- Nauck, Bernhard: Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung. Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Bernhard Nauck, Hans Bertram (Hg.), Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familien-Survey 5. Opladen 1995, S. 11-87
- Nemitz, Rolf: Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Hamburg 1996
- Rauschenbach, Thomas: Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: Jutta Ecarius (Hg.), Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1998, S. 13-39
- Reyer, Jürgen: Familie, Kindheit und öffentliche Kleinkinderziehung. Die Entstehung "geteilter Sozialisationsfelder" im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: Christoph Sachße, Florian Tennstedt (Hg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Geschichte und Geschichten. Reinbek 1981, S. 299-343
- Reyer, Jürgen: Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkinderziehung. In: Günter Erning, Karl Neumann, Jürgen Reyer (Hg.), Geschichte des Kindergartens. Band II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg 1987, S. 232-284
- Sachße, Christoph: Mütterlichkeit als Beruf. Frankfurt am Main 1986
- Schäfer, Gerd E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München 1995
- Stichweh, Rudolf: Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme berufliche Handelns in modernen Gesellschaften. In: ders., Wissenschaft, Universität, Professionen. Frankfurt am Main 1994, S. 278-336
- Tenorth, Heinz-Elmar: Versäumte Chancen. Zur Rezeption und Gestalt der empirischen Erziehungswissenschaft der Jahrhundertwende. In: Peter Zedler, Eckard König (Hg.), Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Weinheim 1989, S. 317-343

- Tenorth, Heinz-Elmar: "Reformpädagogik". Erneuter Versuch, ein erstaunliches Phänomen zu verstehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, 1994, 4, S. 585-604
- Tietze, Wolfgang: Vorschulerziehung. In: Dieter Lenzen (Hg.), Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, S. 1590-1604
- Wehrspaun, Charlotte u.a.: Kindheit im Individualisierungsprozeß: Sozialer Wandel als Herausforderung der sozialökologischen Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10, 1990, 2, S. 115-129
- Wüstenberg, Wiebke: Soziale Kompetenz 1- bis 2jähriger Kinder. Frankfurt am Main 1992
- Zeiber, Helga: Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, 1996, 1, S. 26-46





## Michael-Sebastian Honig: Perspektiven der Elementar- und Familienpädagogik<sup>3</sup>

„Frühpädagogik umfasst alle pädagogischen Probleme und Handlungsfelder, die für Kinder von der Geburt, ja: von der pränatalen Phase an einschließlich des Übergangs in die Schule von Bedeutung sind. Frühpädagogik hat daher ebenso mit dem Aufwachsen in Familien zu tun wie mit allen Formen institutioneller Erziehung und Betreuung von Kindern. Sie thematisiert auch Fragen der Qualifizierung von professionellen Erzieherinnen und von Eltern, der Strukturierung der sozialen Umgebung von Kindern, und nicht zuletzt umfasst Frühpädagogik auch die soziale, politische und kulturelle Sicherung der Bildungsprozesse von Kindern“ (Peukert, 1999). So steht es bei Ursula Peukert in einem kürzlich erschienenen Aufsatz, und fast wortgleich findet sich diese Bestimmung von Gegenstand und Aufgaben einer Pädagogik der frühen Kindheit auch in dem autoritativen Stichwortartikel „Vorschulerziehung“, der zehn Jahre früher in dem von Dieter Lenzen herausgegebenen zweibändigen Lexikon pädagogischer Grundbegriffe veröffentlicht wurde. Dieser Stichwortartikel nennt jedoch auch einen engeren Begriff. Dieser erstreckt sich „auf die Erziehung 3- bis 6jähriger Kinder in pädagogischen Institutionen mit einem eigenständigen, nicht mehr durch die Schule vordefinierten Erziehungskonzept“ (Tietze, 1989, 1590).

Das Verhältnis zwischen dem weiteren und dem engeren Begriff von Frühpädagogik betrifft das Verhältnis von öffentlicher, beruflich ausgeübter und privat-familialer Kleinkindererziehung, von familialen Lebensformen und institutioneller Betreuung und Erziehung von Kindern. Die eine Definition zählt das Aufwachsen in der Familie und die institutionelle Erziehung auf, die andere erwähnt nur die pädagogischen Institutionen. Wie aber ist das *Verhältnis beider* beschaffen?

Die Frage lenkt die Aufmerksamkeit auf ein Desiderat der wissenschaftlichen Elementar- und Familienpädagogik und zugleich auf eine Unsicherheit hinsichtlich ihrer Aufgaben. Es springt umso mehr ins Auge, als an einer Theorie der Familienerziehung seit den Arbeiten von Mollenhauer aus den 70er Jahren nicht mehr systematisch gearbeitet wurde (Mollenhauer, Brumlik & Wudtke, 1975; Mollenhauer, 1975; Honig, 1998), obgleich sozialwissenschaftliche Familienforschung und pädagogische bzw. therapeutische Familienhilfen seither einen großen Aufschwung

---

<sup>3</sup> Korrigiertes und leicht überarbeitetes Manuskript eines Vortrags an der Universität Bamberg am 8. Januar 2001.

genommen haben. Familiäre Lebensformen und öffentliche Kleinkindererziehung haben sich von einem ideologisch befrachteten Konkurrenz- über ein Ergänzungsverhältnis zu einem *pädagogisch-sozialpolitischen Komplex* entwickelt. *Die gesellschaftliche Bedeutung dieses Sachverhalts und die pädagogische Herausforderung, die darin liegt, hat die Frühpädagogik als Wissenschaft in ihrer theoretischen und empirischen Arbeit bisher allenfalls in Ansätzen realisiert.* Sie ist auf eine paradoxe Weise veraltet, denn sie hat als wissenschaftliche Disziplin eine Etappe in der Vergesellschaftung der Kindheit verpasst, die im Handlungsfeld der Tageseinrichtungen für Kinder maßgeblich mitgestaltet wurde. *Die Frühpädagogik ist im wesentlichen eine Praxeologie des Kindergartens geblieben.*

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangsthese möchte ich mir in den kommenden dreißig Minuten *Gedanken über die methodologische Fundierung der Frühpädagogik* machen. Ich werde Ihnen eine Forschungsperspektive anbieten, in der sich Problemstellungen, Gegenstandsreich und Methoden einer Elementar- und Familienpädagogik formulieren lassen und damit zugleich ein Programm für Forschung und Lehre skizzieren.

Womit also hat es die Pädagogik der frühen Kindheit zu tun? Mein Grundgedanke lautet: Die Perspektiven der Frühpädagogik als Disziplin, als Wissenschaft, liegen in ihrer Fähigkeit, den *Wandel der inner- und außerfamilialen Generationenverhältnisse als Kontext der Selbstbildungsprozesse von Kindern zu analysieren und als einen „Umbau der Kindheit“ zu begreifen, an dem die pädagogische Praxis mit-beteiligt ist.* Dabei stellt sich die Frage, was die Spezifik früher Kindheit ausmacht, zugleich aber ist ihre Stellung im Lebensverlauf insgesamt zu betrachten. Die Frühpädagogik hat es also *nicht* lediglich mit Angelegenheiten zu tun, die für Kinder von Bedeutung sind, aber die Erfahrung des Erzogenwerdens bildet ihren Focus; insofern ist Frühpädagogik als Wissenschaft „Pädagogikfolgenabschätzung“ (Lenzen, 1997, Liegle, 2000)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Dabei verbirgt sich in dem Hinweis auf die pränatale Phase eine Problematik von besonderer Brisanz – nicht nur in gesellschaftlicher, sondern auch in theoretischer Hinsicht. Weil lebendige Kinder hier noch nicht vor Augen stehen, wird um so deutlicher, dass die Rede von Kindern immer den Beziehungen zu Kindern gilt: nicht nur den Beziehungen individueller Erwachsener/ErzieherInnen zu individuellen Kindern, sondern auch im Sinne der sozialen Strukturiertheit von Kindheit. Es bleibt das Verdienst von Gunnar Heinsohn, diese Perspektive schon Mitte der 70er Jahre eingenommen zu haben (Heinsohn, 1974; Heinsohn & Knieper, 1974; Heinsohn & Knieper, 1975). Biotechnologie und Reproduktionsmedizin samt der damit verbundenen ethischen Fragen sind aus dem Gegenstandsbereich einer wissenschaftlichen Frühpädagogik heute nicht mehr auszuklammern (vgl. Beck-Gernsheim, 1988; Beck-Gernsheim, 1997). Auch insofern ist die Frühpädagogik zuerst Pädagogik, und die frühe Kindheit zuerst Kindheit.

Ich werde meine Überlegungen in vier Schritten vortragen. Zunächst werde ich an Befunde der sozialgeschichtlichen Forschung zum Verhältnis privatfamilialer und öffentlicher Kleinkindererziehung erinnern und damit einen Bezugspunkt für die weitere Argumentation sichern. Im zweiten Schritt werde ich die Aufgabe einer forschungsmethodologischen Fundierung der Frühpädagogik genauer formulieren. Im dritten Schritt werde ich meinen theoretischen Ansatz skizzieren. Im vierten Schritt werde ich zeigen, was er leisten kann und werde auch auf seine Grenzen hinweisen. Abschließend fasse ich die zentralen Ergebnisse meiner Überlegungen noch einmal in fünf Thesen zusammen.

## **1 Von geteilten Sozialisationsfeldern zum pädagogisch-sozialpolitischen Komplex**

Die Forschung zur Geschichte des Kindergartens und der Krippenerziehung im 19. Jahrhundert beschreibt das Verhältnis von Familienerziehung und öffentlicher Kleinkindererziehung als ein Verhältnis geteilter Sozialisationsfelder (Reyer, 1981, S. 300). Geteilt sind sie, weil sie auf der Trennung von privater und öffentlicher Erziehung basieren und letzterer unter der Hegemonie einer Familiennorm die schlechtere Sozialisationsqualität zugeschrieben wurde; geteilt sind die beiden Sozialisationsfelder, weil sie einen Klassengegensatz voraussetzen – und nicht zuletzt trennen sie Sphären der Geschlechterordnung. Das Verhältnis der geteilten Sozialisationsfelder zueinander ist durch ein sozialpädagogisches Doppelmotiv strukturiert. Sein haushaltsökonomischen Teilmotiv will mütterliche Erwerbstätigkeit ermöglichen, um Verarmung zu verhindern; sein pädagogisches Teilmotiv will die Kinder zu proletarischer Sittlichkeit zu erziehen (Reyer, 1987, S. 256). Im Volkskindergarten des späten 19. Jahrhunderts gehen beide Teilmotive eine Verbindung ein, was Gertrud Bäumer (Bäumer, 1929) dazu veranlasste, ihn im Kontext von Reichsjugendwohlfahrtsgesetz und „Neuer Erziehung“ eine pädagogische Neuschöpfung zu nennen. Diese gibt auf die Folgen der krisenhaften Durchsetzung der Industriegesellschaft – u.a. nennt Bäumer in ihrem berühmten Aufsatz von 1929 die Frauenerwerbsarbeit – eine sozialpädagogische Antwort. Vom Volkskindergarten soll "die pädagogische Durchdringung des häuslichen Lebens, der häuslichen Arbeit und des familienhaften Pflichtenkreises" (op.cit., S. 14) seinen Ausgang nehmen und dem Kind neben der Familie eine weitere Erziehungsgemeinschaft geben. Fröbels Idee der Lebenseinigung findet hier ihr Echo in der volkspädagogischen Mission des Weimarer Sozialstaats.

Soweit ist das alles relativ geläufig; weniger Beachtung findet, dass der Kindergarten der Weimarer Zeit Stützpunkt einer eigenständigen gesellschaftlichen Position des Kindes ist. "Aus der Perspektive des Kindes gesehen macht es die Grundstruktur seiner Lebenswelt aus,

daß diese einen familial-privaten und einen öffentlich-institutionellen Bereich aufweist, wobei sich beide gegenseitig 'definieren'" (Reyer, 1981, S. 301). Der Status des Kindes in diesem "Zwischenreich" (Nohl) von Familie und Staat wird im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) erstmals und bis heute paradigmatisch durch sein Recht auf Erziehung definiert; es begründet auch die "Autonomie" der Pädagogik als Disziplin. Detlev Peukert hat die Ambivalenz dieses „Rechts“ herausgearbeitet. Es war ein Anspruch im Rahmen definierter Tüchtigkeitsnormen, der zudem allein im überwachenden und ggfs. korrigierenden Staatseingriff realisiert wurde (Peukert, 1986, S. 22).

Welche Relevanz hat diese Vorgeschichte, welche Relevanz hat die These von den geteilten Sozialisationsfeldern für das Selbstverständnis und die Aufgaben wissenschaftlicher Frühpädagogik heute? M.E. hält sie für die Analyse des heutigen Verhältnisses von privatfamiliärer und öffentlicher Kleinkindererziehung mindestens zwei wichtige Einsichten bereit: Zum einen zeigt sie, dass dieses Verhältnis eine handlungstheoretische und eine strukturtheoretische Ebene umfasst, die nicht aufeinander reduziert werden können, oder genauer: die durch das sozialpädagogische Doppelmotiv erst in eine Beziehung zueinander gebracht werden. Und die zweite nach wie vor aktuelle Einsicht ist die, dass die öffentliche Kleinkindererziehung mindestens so sehr haushaltsbezogen, familienökonomisch wie kindbezogen bzw. pädagogisch begründet ist. Das frühkindliche Moratorium steht im Kontext des Verhältnisses von Familie, Staat und Markt.

Das Modell der Kindheit als familial und schulisch bestimmtes Moratorium ist erst nach dem Zweiten Weltkrieg zur durchschnittlichen Wirklichkeit aller Kinder geworden (vgl. Zinnecker, 1995), und zwar im Zuge der Durchsetzung des Modells der *male-breadwinner-family*. Die historische Sozialpolitikforschung meint damit das Modell eines Familienhaushalts, in dem der Mann als einziger erwerbstätig ist, während die Frau mit unbezahlter Arbeit ihre Familie versorgt und die Kinder erzieht. „Durch diese elterliche Arbeitsteilung werden die Kinder bis zu einem bestimmten Alter von produktiven Aktivitäten freigestellt und mit Zeit für Erziehung und persönliche Entwicklung ausgestattet“ (Janssens, 1998, S. 3). Es war der Fordismus - nicht als eine Form der Organisation industrieller Arbeit, sondern mit spezifischen Folgen für die Haushaltsproduktion der Lohnarbeiterfamilien -, der nach dem Zweiten Weltkrieg mit der standardisierten Massenproduktion von Gebrauchsgütern den Haushalt in einen Dienstleistungshaushalt verwandelte und die Verallgemeinerung dieses „Ernährer-Modells“ möglich machte (Ostner, 1999, S. 69; Honig & Ostner, 2001). Die *male-breadwinner-family* ist ein Geschlechter- und Generationenarrangement, in dem die Männer

die Last der Existenzsicherung für Frauen und Kinder tragen und die Kinder eine Existenz des Spielens und Lernens führen können. Es hat eine paradoxe Struktur: Die Ehe-Frauen waren zwar von dem Zwang freigesetzt, ihre Arbeitskraft anbieten zu müssen, tauschten dabei aber die sachliche Abhängigkeit von der Lohnarbeit gegen die persönliche vom Mann ein (Leitner & Ostner, 2000). Was die Kinder anbelangt, so hat sie die De-Kommodifizierung ihrer Arbeitskraft für persönliche Entwicklungsprozesse freigesetzt; aber sie haben diese Freiheit mit einer Abhängigkeit von den Eltern und mit der Schulpflicht bezahlt. Sie „verschwinden“ in ihren Familien, werden zu Anhängseln des Familienhaushalts<sup>5</sup>.

Heute verliert die *male-breadwinner-family* ihren Modellcharakter. Die Erosion männlicher Erwerbs- und Einkommenschancen treibt den Wandel weiblicher Erwerbsbeteiligung, Lohnhöhe und im Beitrag der Frauen zum Haushaltseinkommen voran. Mit den Subsistenzchancen am Arbeitsmarkt wandeln sich die ökonomischen Strukturen des Geschlechterarrangements, und auch die Beziehungen zwischen den Personen werden tangiert; aber auch im Außenverhältnis zu Staat und Markt treten Verschiebungen ein. So gerät etwa der Staat immer selbstverständlicher in die Rolle eines Garanten für die Möglichkeit, Familie zu leben. *Nicht zuletzt verändert sich die Position der Kinder.* Was im 19. Jahrhundert ein geteiltes Sozialisationsfeld war mit allen geschilderten Implikationen, wird unter den Bedingungen eines aktivierenden Sozialstaats zu einem zweigleisigen Sozialisationsfeld, wie es Lars Dencik (Dencik, 1989) genannt hat. Das Kindheitsmoratorium transformiert sich in eine zumindest partiell eigenständige Lebenslage. Die konkreten Schritte zur Konsolidierung und Ausdifferenzierung der Rechte von Kindern sind ein Beleg dafür, dass hier ein Prozeß der Institutionalisierung im Gange ist, der den Ausdruck „pädagogisch-sozialpolitischer Komplex“ rechtfertigt. Einrichtungen für Kinder sind zu einer intermediären Instanz der Generationenverhältnisse (Rauschenbach, 1998) geworden. Unter dem Maxime, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen oder zu sichern, sind Pädagogik und Politik des Elementarbereichs Instrumente ihrer Gestaltung (Hood-Williams & Fitz, 1985).

Es geht also nicht nur um das praktisch-organisatorische Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf - das ohnehin das Problem der Erwachsenen ist -, mit dem Ziel, das vertraute Moratorium des Spielens und Lernens zu erhalten, sondern es geht um einen Strukturwandel,

---

<sup>5</sup> Diese paradoxe Struktur impliziert, dass Fragen der kindlichen Entwicklung nicht getrennt betrachtet werden können von Fragen der gesellschaftlichen Teilhabe. Dies ist eigentlich nichts Neues, ist aber in der Fixierung der frühpädagogischen Debatte auf den Alltag in den Kindereinrichtungen und auf die Optimierung der Förderung kindlicher Entwicklung oft nicht mehr präsent. Damit begänne indes eine Institutik (Bernfeld, 1967) der Frühpädagogik.

genauer: um eine Flexibilisierung der Kindheit zwischen Familie, Staat und Markt (Brannen & O'Brien, 1996), um eine *Re-Kontextualisierung des Kinderlebens*. Sie vollzieht sich als Expansion und Erosion institutionalisierter Kindheit (Zinnecker, 1990; Zeiher, 1996); die Tageseinrichtungen sind ein Moment dieser Flexibilisierung. Sie sind zum Element des durchschnittlichen Lebensverlaufs heutiger Kinder geworden (Colberg-Schrader & Honig, 1996) und schaffen einen Kontext für Bildungsprozesse, die stärker denn je *kinderkulturell* strukturiert sind. Daraus ergeben sich strategische *Forschungsfragen* - zum Beispiel danach, was aus der paradoxen Struktur von Freisetzung und Marginalisierung geworden ist, die für das moderne Kindheitsmoratorium kennzeichnend war<sup>6</sup>.

## **2 Zur Methodologie der Frühpädagogik**

Die Frage, womit es die Frühpädagogik zu tun hat, stellt sich auf einer systematischen und einer gegenstandsbezogenen Ebene: Sie betrifft ihr Verhältnis zur Allgemeinen Pädagogik und zur Sozialpädagogik einerseits, und sie betrifft andererseits komplexe gesellschaftliche Veränderungen, in die das Feld der frühpädagogischen Praxis eingelassen ist, die es verändern und differenzieren.

- Auf der systematischen Ebene ist die Frühpädagogik in einem für eine wissenschaftliche Disziplin erstaunlichem Ausmaß politisch finalisiert, das heißt: ihre inhaltliche und institutionelle Entwicklung ist von externen Prioritäten bestimmt. Schon der Aufbruch der 70er Jahre war bildungspolitisch veranlasst und wurde durch große Modellprojekte finanziert. Konzeptuelle Ansätze sind in Dokumenten der wissenschaftlichen Politikberatung nachzulesen: Denken Sie etwa an den Achten Jugendbericht (Bundesministerium für Jugend, 1990) mit seiner Formel von den Tageseinrichtungen als „sozialer Infrastruktur für Kinder“ oder an den Zehnten Kinder- und Jugendbericht (Bundesministerium für Familie, 1998b) mit seiner Formel von der „Kultur des Aufwachsens“ - ganz zu schweigen vom sogenannten Kindergutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim früher Bonner, jetzt Berliner Familienministerium (Bundesministerium für Familie, 1998a), der einen humanökologischen Ansatz zur Integration von Familienpolitik und Kinderpolitik vorgelegt hat. Die meisten Forschungsmittel sind seit jeher in Ressortforschungsinstituten außerhalb der Universitäten ge-

---

<sup>6</sup> Eine Institutetik des Kindergartens hat sich daher nicht lediglich mit den sozialräumlichen Bedingungen des Kinderlebens in den Einrichtungen zu beschäftigen, sondern mit der sozialpolitischen Einbettung der öffentlichen Kleinkindererziehung und mit ihrer Strukturierung der Lebensphase Kindheit als Element des institutionalisierten Lebensverlaufs (wenn es den denn im Singular noch gibt).

bunden, und die gegenwärtig bedeutendste Forschungsunternehmung wird durch eine „Nationale Qualitätsoffensive“ des Berliner Ministeriums politisch und finanziell gefördert<sup>7</sup>.

- Mit der politischen Finalisierung der Frühpädagogik als Wissenschaft hängt es m.E. eng zusammen, dass die frühpädagogische Diskussion auf der gegenstandsbezogenen Ebene ihre Grundbegriffe in erstaunlichem Ausmaß unproblematisiert läßt. Das gilt für zuvörderst für den Begriff der kindlichen Entwicklung. Er bildete gleichsam das Leitmotiv für die Verberuflichung der institutionellen Betreuung und Erziehung; aber er wird kaum einmal als erziehungswissenschaftlicher Begriff entfaltet (vgl. aber Liegle, 1999). Noch mehr gilt dies für den Begriff des Kindes selbst. Darin verbirgt sich die unausgesprochene Frage nach der Spezifik *früher* Kindheit, aber es schlägt sich darin auch eine Abhängigkeit von der psychologischen Kinderforschung nieder, die das Bild des Kindes im 20. Jahrhundert entscheidend bestimmt hat. Es dominiert eine Vorstellung von Kindzentriertheit, das die Kontextualität des frühpädagogischen Feldes nicht differenziert thematisieren kann<sup>8</sup>.

Das Aufregende an der gegenwärtigen Situation besteht indes darin, dass die Frühpädagogik das Bildungsmoratorium der vorschulischen Lebensjahre nicht mehr einfach voraussetzen kann. Auch im Zehnten Kinder- und Jugendbericht ist dies mit Händen zu greifen (Bundesministerium für Familie, 1998b); er verlangt ein neues Leitbild für die Kindereinrichtungen als Bildungseinrichtungen, zeigt aber zugleich Unsicherheit in der Frage, welche Grundhaltungen und Schlüsselqualifikationen im Blick auf eine offene und ungewisse Zukunft aufgebaut werden sollen. Für die Frühpädagogik als Wissenschaft ist dies nicht nur eine Frage neuer Themen, sondern auch ihrer Methodologie: Die Zeiten „einfacher Pädagogisierung“ sind vorbei<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Der Begriff der „pädagogischen Qualität“ ist ein aktueller Beleg für die politische Finalisierung und die pragmatisch argumentierende praxeologische Verkürzung der Frühpädagogik. „Qualität“ ist kein erziehungswissenschaftliches Konstrukt und hat einen fragwürdigen wissenschaftstheoretischen Status (Harvey & Green, 2000; Heid, 2000). Der Ausdruck fungiert als ein Versprechen auf Lösung unlösbarer Zielkonflikte im Bildungssystem, dies erklärt seine Konjunktur. Ob er unter diesen Vorzeichen dazu beitragen kann, pädagogische Einrichtungen und pädagogische Praxis zu verbessern, mag man trotzdem hoffen.

<sup>8</sup> Ein Beispiel ist die Option für „Qualität aus der Sicht des Kindes und seiner an der Erziehung des Kindes interessierten Eltern“ in der autoritativen Studie von Wolfgang Tietze (Tietze, 1998, S. 20 und S. 340), derenbarer Dezisionismus denn dann doch verblüfft. Noch verblüffender freilich ist das Eingeständnis, daß von den durch Unterschiede zwischen den untersuchten Kindergartengruppen überhaupt erklärbaren Entwicklungsunterschieden zwischen den Kindern allenfalls 20% durch die in der Studie gemessenen Qualitätsaspekte erklärt werden können – besser kann man die politische Finalisierung von Relevanzkriterien frühpädagogischer Forschung nicht belegen (op. cit., 356).

<sup>9</sup> Erforderlich ist eine „reflexive Pädagogisierung“, die sich ihres performativen Charakters bewusst ist, das heißt: Die Frühpädagogik steht ihrem Gegenstand nicht lediglich gegenüber, beobachtet und bearbeitet ihn, sondern weiß, dass sie ihn mit hervorbringt oder sogar hervorgebracht hat.

Diese Situation in der Frühpädagogik ähnelt der Situation in der Sozialpädagogik. Auch die Sozialpädagogik steht vor der Schwierigkeit, mit einer Reflexionstradition, die von einer geisteswissenschaftlichen Pädagogik Nohlscher Provenienz geprägt ist, eine Dynamik sozialer Arbeit begreifen zu müssen, die zu einem sozialen Funktionssystem geworden ist. In der Frühpädagogik ist dies spätestens seit den 80er Jahren auch so, seit Tageseinrichtungen für Kinder zu einem sozialstaatlichen Dienstleistungsangebot geworden sind, das familien-, sozial- und arbeitsmarktpolitischen Kalkülen so sehr folgt wie pädagogischen, und nicht lediglich die Lebenschancen von Kindern, sondern auch die von Frauen betrifft. In ihrem Gegenstandsbezug muß sich die Frühpädagogik daher von ihrer Fixierung auf den pädagogischen Alltag in den Einrichtungen lösen. Sie läßt sich so wenig wie die Sozialpädagogik hinreichend als eine Theorie für die berufliche Praxis (i.S.v. Nohl) formulieren, kann in diesem Sinne keine angewandte Allgemeine Pädagogik sein. Sie muß sich m.E. der *Soziogenese des frühpädagogischen Feldes zuwenden, eine Wirklichkeitswissenschaft von der kindlichen Lebenswelt werden und sich mit Analysen zu Gestalt und Grenzen generationaler Verhältnisse* profilieren. Wie kann dies geschehen? Dafür möchte ich Ihnen einen Vorschlag machen.

### **3 Frühe Kindheit im generationalen Kontext**

Etwa seit Beginn der 80er Jahre gibt es eine Debatte, die Kindheit konzeptuell und empirisch neu zu beschreiben verspricht. Sie positioniert sich dabei nicht als Anti-Pädagogik, sondern problematisiert die Pädagogisierung der Kindheit selbst als spezifisch moderne Form institutionalisierter Generationenverhältnisse. Die neue Kindheitsforschung propagiert keine Theorie des „Großwerdens“, sondern fragt nach dem Problem, auf das die Theoreme „Entwicklung“ und „Sozialisation“ antworten. Sie problematisiert die Kindheit als säkulares, genauer: spezifisch modernes Deutungsmuster der Erwachsenen-Kind-Differenz. Dies ist es eine genuin erziehungswissenschaftliche Problematisierung, die auf eine *Theorie der pädagogischen Differenz, eine Theorie der Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen* zielt.

Diese Differenz weist drei Merkmale auf. Zum einen schließen sich ihre beiden Elemente gegenseitig aus und setzen sich zugleich voraus: Kindheit ist ein relationales Konstrukt. „Kind“ ist, wer nicht erwachsen ist - und umgekehrt; zugleich ist es nicht möglich, vom Kind zu sprechen, ohne eine Position des Erwachsenen-Seins einzunehmen. Zum anderen ist die Erwachsenen-Kind-Differenz asymmetrisch, denn Kinder müssen „groß“ werden – und dies in einem doppelten, eben nicht nur biologischen, sondern auch sozialen Sinne. Im modernen Kindheitsmodell werden Kinder zwar in ihrer Differenz gesehen, dennoch ist diese Besonder-



heit Potential und Mangel, etwas Transitorisches, das mit dem Ideal des voll entwickelten Erwachsenen nicht vereinbar ist. Diese Imbalance von „Kind-Sein“ und „Erwachsen-Werden“ wird von den Kinderwissenschaften weithin wie selbstverständlich mitvollzogen; in dieser Voreingenommenheit für die soziale Integration und gegen die Differenz verrät sich der moderne Kindheitsdiskurs selbst als Moment der asymmetrischen Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern. Die Kindheitsfrage ist daher nicht zuletzt eine Frage nach der Konstituierung der Kindheit durch die Wissenschaften vom Kind.

Die neue Kindheitsforschung bestimmt „Kindheit“ als *Topos pädagogischen Wissens*. Dabei sind zwei Hauptkomponenten des Begriffs zu unterscheiden, eine genealogische ("Nachkomme") und eine entwicklungsbezogene ("noch nicht erwachsen") Komponente. Die Pädagogisierung der Kindheit in der Moderne emanzipiert gleichsam die entwicklungsbezogene von der genealogischen Komponente, das heißt: die Bedingungen der Nachfolge werden nicht mehr an Erbschaft, sondern an Mündigkeit geknüpft; diese wird von dafür eingerichteten Institutionen des Bildungswesens zugesprochen (Lenzen, 1994, S. 359).

In der Bundesrepublik problematisiert etwa seit Beginn der 80er Jahre eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung dieses Modell moderner *Kindheit als Bildungsmoratorium* mit empirischen Argumenten (Hengst, 1981). Die Schule wird in ihrer Zeitstruktur und ihrer Produktorientierung der betrieblichen Wirklichkeit – von der sie sich angeblich grundlegend unterscheiden muß, um ihre Aufgaben erfüllen zu können – immer ähnlicher<sup>10</sup>; vor allem sprengt die Kommerzialisierung der Kinderwelt und die mediale Umstrukturierung ihrer Erfahrungsgehalte den Rahmen der Familien- und Schulkindheit. *Das Kind, so könnte man pointieren, wandelt sich vom Medium der Erziehung (Luhmann) zum Akteur einer eigenständigen und eigendynamischen, durch Markt und Medien vermittelten Kinderkultur*. Diese bildet ein Hauptthema der bundesdeutschen Kindheitsforschung in den 80er und 90er Jahren. Die interaktionelle und sozialmoralische Binnenstruktur dieser sozialen Kinderwelt ist Thema einer eigenen, entwicklungspsychologisch inspirierten Linie von Studien (Krappmann & Oswald, 1995), in der Kinder Subjekte einer „interpretativen Reproduktion“ (Krappmann, 1993) von Kultur und „Ko-Konstrukteure“ der eigenen Entwicklungsprozesse sind. In der Gegenwart verknüpfen sich beide Linien u.a. in Studien über die aktive Rolle von Kindern bei der Transformation der Kindheit von einem Bildungs- zu einem kulturellen Moratorium (Zinnecker, 1997).

Der für die Frühpädagogik zentrale Gedanke der bundesdeutschen Kindheitsforschung - und übrigens auch deren eigenständiger Beitrag zur internationalen Debatte - läßt sich in der These formulieren, dass es einen *inneren Zusammenhang gibt zwischen dem säkularen Wandel des modernen Kindheitsmoratoriums und seinen generational verfassten Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen einerseits und der inhaltlichen Ausdifferenzierung selbstorganisierter Bildungsprozesse von Kindern andererseits*. Im Doppelprozeß von Expansion und Erosion des modernen Kindheitsmoratoriums wächst den Kindern eine eigenständige Rolle zu: Sie müssen flexibel sein, sie müssen gleichsam zu Unternehmern ihrer Entwicklung und ihrer Lebenschancen werden.

#### **4 Kontextualität frühkindlicher Bildungsprozesse**

Dieser Ansatz verspricht, die Fixierung der Frühpädagogik auf den pädagogischen Alltag in den Einrichtungen und auf individuelle Entwicklungsprozesse von Kindern in doppelter Weise zu überwinden: zum einen, indem er das pädagogische Feld in den Zusammenhang jener soziokulturellen und sozialstrukturellen Veränderungen stellt, in die eine bildungs- und jugendhilfepolitisch finalisierte Frühpädagogik nur verstrickt war; zum anderen, indem er die (Selbst-)Bildungsprozesse von Kindern als eigenständiges Element dieser Veränderungen thematisiert. Die Einlösung dieses Programms steht indes noch aus. Ich möchte es Ihnen exemplarisch demonstrieren.

(a) In der Diskussion um die Armut von Kindern hat der Armutsbegriff den Status eines Sozialisationsfaktors. Eine relationale Fassung des Kindheitsbegriffs vermag nun gegenstandstheoretisch die generationale Rückbindung der Armut von Kindern darin zum Ausdruck zu bringen, dass diese nicht als eine Armut Erwerbsfähiger fingiert werden muß, sondern als Armut auf familiäre Alimentierung Angewiesener gefasst werden kann. Im Kontext einer relationalen Methodologie fungiert „Armut“ als diskursives Konstrukt der Normierung von Kindheit. Dadurch wird es möglich, die sozialpolitischen Strategien des Umbaus von Kindheit zu analysieren (zum folgenden vgl. (Honig & Ostner, 2001). Vor allem die Sozial- und Familienpolitik konstruiert durch rechtliche Regelungen sowie durch Transfers und Dienstleistungsangebote eine relationale Kindheit durch eine Flexibilisierung der Zuordnung von Familie, Markt und Staat; dabei kann sie an einer Ethik der Generationenbeziehungen anknüpfen. Frauen sollen erwerbstätig sein, jedoch nicht zu der Zeit, wenn Kinder sie zu Hause - zunächst ganz-

---

<sup>10</sup> Diese Einschätzung läßt sich natürlich auch für die familialen Lebensformen belegen, die zweite Säule des modernen Kindheitsmoratoriums.

dann nur noch halbtags nach der Schule - brauchen. Dieser Logik entspricht der Rechtsanspruch aller 3- bis 6jährigen Kinder auf einen Kindergartenplatz, der seit dem 1. August 1996 gilt (Colberg-Schrader & Honig, 1996). Auch die Änderung des Bundeserziehungsgeldgesetzes vom Juli 2000 liegt ganz auf dieser Linie der Flexibilisierung von Erwerbs- und Erziehungsarbeit: Der Erziehungsurlaub mutiert zur „Elternzeit“; zugleich können Mütter und Väter mehr als ein Bein in der Erwerbsarbeit behalten, weil die zulässige Teilzeitarbeit während der „Elternzeit“ von 19 auf 30 Wochenstunden erhöht wird.

Dieser „Umbau von Kindheit“ findet auf zwei Ebenen statt; diese lassen sich mit Hilfe von zwei Dreiecken veranschaulichen. Im Wohlfahrtsdreieck von Markt, Staat und Familie läßt sich die Neujustierung von Subsidiarität darstellen, das heißt: der Umbau von Verantwortlichkeiten für Kinder. In einem zweiten Dreieck geht es um die inhaltliche Konkretisierung des Kindeswohls, das heißt um die normativen Maßstäbe von Sorgeverhältnissen. Sie bestimmen sich im Dreieck kindlicher Freiheitsgrade, Verwundbarkeit und Entwicklung. In diesem Dreieck läßt sich die Neujustierung des Modus sozialer Integration von Kindheit in der Spannung zwischen einer durch Gesellschaft gefährdeten bzw. schutzbedürftigen und für die Gesellschaft gefährlichen bzw. der Kontrolle bedürftigen Kindheit (Donzelot, 1980) darstellen. Das Wohlfahrtsdreieck kann zum Kindeswohl-Dreieck in einem unterstützenden oder in einem belastenden Verhältnis stehen, es stellt die sozialpolitischen Rahmenbedingungen der kindlichen Entwicklung dar<sup>11</sup>.

(b) Mein zweites Beispiel soll zeigen, dass ein relationaler Kindheitsbegriff die Selbstorganisation kindlicher Bildungsprozesse beschreiben kann, diese Beschreibungen aber die Grenzen der Erziehung als Grenzen der Erkenntnis über Bildungsprozesse von Kindern offenbaren.

Bildung beginnt mit der Geburt – dies ist die Grundannahme der Untersuchungen von Gerd Schäfer zu frühkindlichen Bildungsprozessen. Er kritisiert die Pädagogik dafür, dass sie diese Prozesse mehrheitlich nicht wirklich studiert, sondern allenfalls programmatisch in Anspruch nimmt. Daher, so Schäfer, weiß sie über das Lernen der Kinder letztlich wenig (Schäfer, 1995). Schäfer studiert das Lernen an den Kindern selbst, am Vollzug ihres Austauschs mit der Welt, genauer: Er beschreibt Bildungsprozesse als Erzeugungsprozesse, als Prozesse des sinnlichen Begreifens. Seine Konzeption einer ethnografischen Kinderforschung weist in dieser Hinsicht

---

<sup>11</sup> Das erste Beispiel soll auch einen Vorschlag dafür sein, wie die Kluft zwischen einer demokratietheoretischen und einer entwicklungstheoretischen Argumentationsebene überbrückt werden kann, wie sie etwa für den Denkansatz von Ursula Peukert charakteristisch ist (vgl. Peukert, 1997, Peukert, 1999).

eine große Nähe zur phänomenologischen Kinderforschung auf, die Selbständigkeit aus dem (Lebens-)Weltbezug der Kinder als einer sinngebenden Tätigkeit (Lippitz, 1999 S. 79) begreift, die auf der leiblichen Verflechtung mit der Welt der Dinge und der Mitmenschen auf ruht (op. cit., S. 90)

Die Wirklichkeit der Kinder ist uns Erwachsenen jedoch nur in Bildern gegeben; diese Bilder repräsentieren Modelle der „Natur des Kindes“ (Scholz, 1994). Sie beziehen sich auf das, was Kinder tun, wenn sie sich entwickeln, und fungieren dabei als Beziehungsangebote. Der kindliche Akteur ist also ein Entwurf Erwachsener, aber dieser Entwurf ermöglicht erst Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern. Methodisch begegnet Schäfer der Paradoxie von Eigenart und Fremdheit also mit einem Gegenparadox. Die Reflexivität der Erwachsenenperspektive, die im Rekurs auf eine "Perspektive des Kindes" verborgen ist, verspricht ihm, die Wirklichkeit der Kinder als Selbstreferentialität von Bildungsprozessen zu beschreiben. Dabei bildet die Leiblichkeit der Kinder eine unhintergehbare Referenz jeder Rede vom Kind. Letztlich aber ist die Bedingung der Möglichkeit, sich der unbekanntem Wirklichkeit des Kindes anzunähern, durch das Kind gegeben, das der Erwachsene selbst einmal war (und, psychoanalytisch verstanden, immer bleibt). Dieses Kind im Erwachsenen verbürgt (oder blockiert) die Annäherung an das "andere Kind" als kommunikatives Gegenüber.

Schäfer entfaltet seinen Ansatz in einem mimetischen Verstehen tätiger Lebensäußerungen von Kindern. Dabei stößt er auf die generationale Strukturierung der Kindheit als Grenze möglicher Einsichten in die kindliche Eigenwelt. Der Respekt vor der Eigenartikulation des Fremden, wie Lippitz sagen würde, ist der Gewinn eines relationalen Kindheitsbegriffs. Die soziokulturelle Einbettung der kindlichen Bildungsprozesse freilich bleibt unerkannt. Bildungsprozesse – verstanden als Konstituierung der Fähigkeit, sich selbst, andere und Wirklichkeit zu verstehen und sich handelnd zu diesen Dimensionen des eigenen Lebens in ein Verhältnis zu setzen (vgl. Peukert 1997, S. 279) – sind auf einbettende Kulturen angewiesen, die gleichzeitig Ausgangspunkt, sichernder Hintergrund und kontrastiver Bezugspunkt sein muß, von dem man sich abgrenzen kann<sup>12</sup>. In diesem Sinne spricht Krappmann (Krappmann, 1996) von einer „Kultur des Aufwachsens“.

---

<sup>12</sup> Sie haben aber auch eine sinnstiftende, institutionalisierende Bedeutung; wenn man diesen Aspekt nicht berücksichtigt, droht der Idealismus einer endogenen Selbst-Schöpfung des Subjekts. Dann wären Vorwürfe wie die von Fthenakis beim workshop der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“ in Haus Bommerholz (Dortmund) verständlich, der Autoren wie Schäfer und namentlich Laewen vorwirft, die Kontextualität von Lern- und Entwicklungsprozessen im Sinne des Piagetschen Modells des „Kindes als Wissenschaftler“ zu ignorieren (wobei diese Lesart Piagets selber zu hinterfragen wäre).

Noch bleibt die Kontextualität von Bildungsprozessen weitgehend ein programmatisch gefasstes Desiderat der Frühpädagogik. Für die empirische Bildungsforschung ergibt sich daraus die *Aufgabe, die Praktiken zu analysieren, welche Selbst-Bildungsprozesse von Kindern „rahmen“ und strukturieren*. Dies sind Praktiken generationaler Ordnung (Honig, 2001); sie treten an die Stelle des vertrauten Rahmens pädagogischer Sonderwelten. Ein Begriff autopoetischer Bildungsprozesse wird umso wichtiger, je weniger Sinn überliefert werden kann, sondern immer wieder neu gestiftet werden muß, das heißt: je mehr die Grenzen des Generationen- und Geschlechterarrangements spürbar werden (Mollenhauer, 1983). Die „Dualität von Sozialisation“ in öffentlichen und privatfamilialen Erfahrungskontexten, von der Dencik spricht, schafft für Kinder ein Problem der „Vereinbarkeit“ (Dencik, 1989; Bundesministerium für Familie, 1998a, Kap. 6) - so läßt sich im Anschluß an das erwähnte Kindergutachten des wissenschaftlichen Beirats postulieren -, das als strukturelle Bedingung für die Entwicklung von Autonomie und Verbundenheit als Entwicklungsaufgaben aufzufassen ist. In diesem Sinne, als „Dualität von Sozialisation“, könnte das Verhältnis von Elementar- und Familienpädagogik der Forschung wie dem professionellen Handeln eine Dimension der Bildungsprozesse von Kindern erschließen.

## **5 Zusammenfassung in Thesen**

Womit also hat es die Pädagogik der frühen Kindheit zu tun?

(a) Familiäre Lebensformen und öffentliche Kleinkindererziehung haben sich zu einem pädagogisch-sozialpolitischen Komplex entwickelt. Die Perspektiven der Frühpädagogik als Wissenschaft liegen darin, den Wandel der inner- und außerfamilialen Generationenverhältnisse als Kontext der Selbst-Bildungsprozesse von Kindern zu analysieren und als einen „Umbau von Kindheit“ zu begreifen, an dem sie als pädagogische Praxis selbst beteiligt ist.

(b) Der Niedergang der *male breadwinner-family* bewirkt eine Flexibilisierung der Kindheit zwischen Familie, Staat und Markt, eine Re-Kontextualisierung des Kinderlebens. Sie vollzieht sich als Expansion und Erosion institutionalisierter Kindheit; in diesem Doppelprozeß verändert sich die Position der Kinder. Das Kindheitsmoratorium transformiert sich in ein zweigleisiges Sozialisationsfeld und eine zumindest partiell eigenständige Lebenslage.

(c) Die Frühpädagogik kann die Form des Bildungsmoratoriums also nicht mehr selbstverständlich voraussetzen – nicht zuletzt, weil sie es selbst verändert hat. Insofern wird auch die Frühpädagogik als Wissenschaft zur „Pädagogikfolgenabschätzung“. Dazu muß sich die

Frühpädagogik allerdings von der Finalisierung durch das agenda setting der Politik emanzipieren und Problemstellungen aus eigenem Recht formulieren.

(d) Eine reflexive Frühpädagogik operiert mit einem relationalen Kindheitsbegriff. Das Konzept der Relationalität hat eine gegenstandstheoretische Dimension, die auf die Interdependenz von Autonomie und Verbundenheit in generationalen Ordnungen verweist, und eine methodologische Dimension, die Kindheit als institutionalisiertes Konstrukt fasst. Damit kann der innere Zusammenhang zwischen dem säkularen Wandel des modernen Kindheitsmoratoriums und der inhaltlichen Ausdifferenzierung selbstorganisierter Bildungsprozesse von Kindern ins Zentrum der Forschung rücken.

(e) Kontextualität und Eigenlogik frühkindlicher Bildungsprozesse bleiben jedoch ein Forschungsdesiderat. Dabei gewinnt die Selbstorganisation kindlicher Bildungsprozesse um so mehr Gewicht, je deutlicher die Grenzen des überlieferten Generationen- und Geschlechterarrangements spürbar werden. Die „Dualität von Sozialisation“ in öffentlichen und privatfamilialen Erfahrungskontexten könnte der Forschung wie dem professionellen Handeln daher eine wichtige Dimension der Bildungsprozesse von Kindern erschließen.

## 6 Literatur

- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Eds.), *Handbuch der Pädagogik*. Fünfter Band: Sozialpädagogik (pp. 3-26). Langensalza: Beltz.
- Beck-Gernsheim, E. (1988). Die neue Elternpflicht: Genetik vor Bildung? *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau*, 11(16), 83-91.
- Beck-Gernsheim, E. (1997). Vom Kinderwunsch zum Wunschkind. In E. Liebau (Ed.), *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft*. (pp. 107-122). Weinheim und München: Juventa.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Reprint von 1925).
- Brannen, J., & O'Brien, M. (1996). Introduction. In J. Brannen & M. O'Brien (Eds.), *Children in Families. Research and Policy* (pp. 1-12). London, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Ed.). (1998a). *Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Ed.). (1998b). *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Ed.). (1990). *Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe*. Bonn.
- Colberg-Schrader, H., & Honig, M.-S. (1996). Nach dem Rechtsanspruch. *Pädagogik und Politik der Kinderbetreuung*. DJI Bulletin, 39, 7-11.
- Dencik, L. (1989). Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state. *Acta Sociologica*, 32(2), 155-180.
- Donzelot, J. (1980). *Die Ordnung der Familie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Harvey, L., & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 17-39.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (41. Beiheft), 41-51.
- Heinsohn, G. (1974). *Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte, Funktion, aktuelle Lage*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Heinsohn, G., & Knieper, B. M. C. (1975). *Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heinsohn, G., & Knieper, R. (1974). *Theorie des Familienrechts. Geschlechtsrollenaufhebung, Kindesvernachlässigung, Geburtenrückgang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Hengst, H. (1981). Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In H. Hengst & M. Köhler & B. Riedmüller & M. M. Wambach (Eds.), *Kindheit als Fiktion* (pp. 11-72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (1998). Erziehung als kommunikatives Handeln. *neue praxis*, 28(5), 489-495.
- Honig, M.-S. (2001). Praktiken generationaler Ordnung. Überlegungen zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen. Unpublished manuscript, Universität Trier.
- Honig, M.-S., & Ostner, I. (2001). Das Ende der fordistischen Kindheit. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Eds.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. 2., vollst. überarb. Aufl. (pp. 293-310). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hood-Williams, J., & Fitz, J. (1985). Minderjährig in Großbritannien. In H. Hengst (Ed.), *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer* (pp. 89-137). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Janssens, A. (1998). The Rise and Decline of the Male Breadwinner Family? An Overview over the Debate. *International Review of Social History*, 42 (Supplement), 1-23.
- Krappmann, L. (1993). Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In M. Markefka & B. Nauck (Eds.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (pp. 365-376). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Krappmann, L. (1996). Kinderbetreuung als kulturelle Aufgabe. In W. Tietze (Ed.), *Früherziehung. Trends, internationale Forschungsergebnisse, Praxisorientierungen* (pp. 20-29). Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Leitner, S., & Ostner, I. (2000). Von "geordneten" zu unübersichtlichen Verhältnissen: Nachholende Modernisierung des Geschlechterarrangements in der deutschen Sozialpolitik? In S. Leibfried & U. Wagschal (Eds.), *Der deutsche Sozialstaat: Bilanzen, Reformen, Perspektiven*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Lenzen, D. (1994). Das Kind. In D. Lenzen (Ed.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (pp. 341-361). Reinbek: Rowohlt.
- Lenzen, D. (1997). Professionelle Lebensbegleitung - Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese. *Erziehungswissenschaft*, 8(15), 5-22.
- Liegle, L. (1999). Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. *Neue Sammlung*, 39(2), 199-212.
- Liegle, L. (2000). Erziehungs- und Lebenssituationen im Erleben des Kindes. Möglichkeiten und Grenzen von Versuchen, die "Perspektive des Kindes" zu erfassen. *Neue Praxis*, 30(2), 92-102.
- Lippitz, W. (1999). Selbständige Kinder im Kontext ihrer Lebenswelten. Phänomenologisch-pädagogische und sozialwissenschaftliche Interpretationen. In N. Seibert (Ed.), *Kindliche Lebenswelten. Eine mehrperspektivische Annäherung* (pp. 65-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (Ed.). (1975). *Soziale Bedingungen familialer Kommunikation. Eine quantifizierende fall-analytische Studie über das innerfamiliäre Beziehungssystem und seine Abhängigkeit von der Arbeitsplatzsituation*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Mollenhauer, K., Brumlik, M., & Wudtke, H. (1975). *Die Familienerziehung*. München: Juventa.
- Ostner, I. (1999). Das Ende der Familie wie wir sie kannten. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 44(1), 69-76.
- Peukert, D. J. K. (1986). *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932*. Köln: Bund.
- Peukert, U. (1997). Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. *Neue Sammlung*, 37, 277-293.
- Peukert, U. (1999). Early Childhood Education as a Scientific Discipline: a state-of-the-art perspective. *International Journal of Early Years Education*, 7(3), 213-221.
- Rauschenbach, T. (1998). Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In J. Ecarius (Ed.), *Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft* (pp. 13-39). Opladen: Leske+Budrich.
- Reyer, J. (1981). Familie, Kindheit und öffentliche Kleinkinderziehung. Die Entstehung "geteilter Sozialisationsfelder" im 19. Jahrhundert in Deutschland. In C. Sachße & F. Tennstedt (Eds.), *Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Geschichte und Geschichten* (pp. 299-343). Reinbek: Rowohlt.
- Reyer, J. (1987). Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkinderziehung. In G. Erning & K. Neumann & J. Reyer (Eds.), *Geschichte des Kindergartens. Bd. II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (pp. 232-284). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schäfer, G. E. (1995). Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. *Neue Sammlung*, 35(4), 79-97.
- Scholz, G. (1994). *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tietze, W. (1989): Vorschulerziehung. In D. Lenzen (Ed.), *Pädagogische Grundbegriffe*, Bd. 2 (pp. 1590-1604). Reinbek: Rowohlt.
- Tietze, W. (Ed.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Zeiber, H. (1996). Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16(1), 26-46.
- Zinnecker, J. (1990). Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik Deutschland - Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In P. Büchner & H.-H. Krüger & L. Chisholm (Eds.), *Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich* (pp. 17-36). Opladen: Leske+Budrich.

- Zinnecker, J. (1995). The Cultural Modernization of Childhood. In L. Chisholm & P. Büchner & H.-H. Krüger & M. DuBois-Reymond (Eds.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies*. Berlin a.o.: DeGruyter.
- Zinnecker, J. (1997). Children as agents. The changing process of (re)producing culture and society between generations. Paper presented at the Conference on Childhood and Children's Culture, Esbjerg, Denmark, May 31, 1997.