

Michael-Sebastian Honig

Zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität

Arbeitspapier II – 07
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

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:
Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem..... 1

- 1 Was ist das Neue an der Qualitätsdebatte?..... 2
- 2 Qualität und Evaluation..... 4
- 3 Eine handlungstheoretische Rekonstruktion des Qualitätsproblems 5
- 4 Das Qualitätsproblem als Technologieproblem 8
- 5 Ein Forschungsprojekt zur Genese pädagogischer Qualität..... 11
- 6 Literatur..... 16

Michael-Sebastian Honig:
Praktiken generationaler Ordnung. Überlegungen zur Konzeptualisierung pädagogischer
Qualität von Kindertageseinrichtungen..... 18

- 1 Das sozialpädagogische Doppelmotiv öffentlicher Kleinkindererziehung..... 19
- 2 Veränderungen in der Rolle des Kindes..... 21
- 3 Institutionalisierungsprozesse: Der Analyseansatz 24
- 4 „Qualität“ als Maßstab einer flexiblen Ordnung..... 25
- 5 Resümee: Pädagogische Qualität empirisch untersuchen 27
- 6 Literatur..... 29

Michael-Sebastian Honig: Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem¹

„Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung.“
Siegfried Bernfeld, *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (1967, S. 15)

Im Schnittpunkt administrativer Steuerungs- und betriebswirtschaftlicher Effizienzgesichtspunkte ist die Qualitätsdebatte zu einer Herausforderung für die pädagogische Praxis und ihre Träger geworden und hat sie unter einen erheblichen Legitimationsdruck gesetzt. Sie hat offenkundig werden lassen, wie wenig – beispielsweise die Jugendhilfe – darüber weiß, wie sie bewirkt, was sie leistet. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) hat diese Herausforderung gleichsam kodifiziert – lediglich exemplarisch seien das Hilfeplanverfahren und die Vorschriften über Zielvereinbarungen zwischen Jugendämtern und Trägern genannt –, und die Bundesregierung hat Qualitätssicherung und -entwicklung zu einem Leitmotiv ihrer Kinder- und Jugendhilfepolitik gemacht.

Die Praxis stellt sich dieser Herausforderung in durchaus unterschiedlicher Weise; dies hängt auch damit zusammen, daß sich die Herausforderung in den verschiedenen professionellen Feldern unterschiedlich stellt. Im Bildungswesen haben die TIMSS- und PISA-Studien eine ganze andere Debattenlage geschaffen als beispielsweise in der Altenpflege, wo Betreuungsgesetz und Pflegeversicherung die Rahmenbedingungen setzen. Auch in der Weiterbildung wird über Qualität unter anderen Voraussetzungen diskutiert als in der Jugendhilfe. Umso bedeutsamer ist es, sich grundlegender, übergreifender Fragen der Qualitätsdebatte im Bildungs- und Sozialwesen zu vergewissern. Dies geschieht in der Erziehungswissenschaft erst seit relativ kurzer Zeit.²

„Qualität“ ist ein disziplinexterner Begriff, er stammt nicht aus der Erziehungswissenschaft, der Sozial- oder Erwachsenenbildung, sondern aus der angewandten Organisationstheorie. Es geht um Qualitätsmanagement: Das ist der Leitbegriff der Debatte. Management hat es im allgemeinsten Sinne mit der Optimierung von Ressourceneinsatz, mit Kosten-Nutzen-Überlegungen zu tun. Mit der Qualitätsdebatte im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen dehnt sich dieses Denken auf Bereiche aus, in denen es bislang nicht praktiziert wurde; in der Sozialen Arbeit wurde diese Ausdehnung durch das Dienstleistungsparadigma begünstigt (vgl. Engel/Flösser/Gensink 1996). Es erscheint daher nur folgerichtig, wenn die Pädagogik auf ihrem eigenen Terrain zunächst in die Defensive gerät. Dabei kann es aber nicht bleiben. Die folgenden Überlegungen sollen zeigen, daß die Erziehungswissenschaft einen eigenständigen, konkreten Beitrag zur Qualitätsdebatte leisten kann, der über eine kritische Betrachtung und Einordnung hinausgeht.

¹ Überarbeitung eines Vortrags beim Institutstag des Instituts für Erziehungswissenschaften der Friedrich-Schiller-Universität Jena am 16. November 2001. Die Argumentation hat sich bei Diskussionen in Trierer Lehrveranstaltungen (Wahlpflichtfach „Qualität & Evaluation“) herausgebildet; besonders Beiträge von Sascha Neumann sind in den vorliegenden Text eingegangen. Ralf Koerrenz und Rainer Treptow haben in Jena über meinen Vortrag kontrovers diskutiert; ich danke beiden für wichtige Hinweise.

² Ist das Konzept einer *pädagogischen* Qualität für die Qualitätsdebatte im Bildungswesen, in der Jugendhilfe und der Sozialen Arbeit, im Gesundheitswesen und der Frühpädagogik gleichermaßen leitend? Es liegt auf der Hand, daß diese Frage direkt hinein in eine wohlbekannte Grundsatzdebatte führt. Meine Argumentation geht von der stillschweigenden Annahme aus, daß auch eine Soziale Arbeit, die sich als personbezogene soziale Dienstleistung versteht, im Kern nicht mit Versorgungsaufgaben, sondern mit pädagogischen Problemen zu tun hat. Allerdings setzt diese Annahme einen Begriff von Pädagogik voraus, der hier nicht entfaltet werden kann. Dessen ungeachtet bedürfte auch diese Annahme einer bereichsspezifischen Differenzierung, die in diesem Beitrag ebenfalls nicht geleistet wird.

1 Was ist das Neue an der Qualitätsdebatte?

Es ist ja nun nicht gerade so, daß Erziehungswissenschaft und pädagogische Professionen sich über die Qualität der pädagogischen Praxis bisher keine Gedanken gemacht hätten. Es gehört zu den unterschwelligem Zumutungen der Qualitätsdebatte, daß dieser Eindruck erweckt wird. In Wirklichkeit werden andere Maßstäbe angelegt.³ Was also ist das Neue an der Rede von „Qualität“? Es läßt sich zunächst durch drei Unterscheidungen akzentuieren (zum folgenden vgl. Helmke, Hornstein & Terhart 2000):

– Die erste Unterscheidung ist die von Qualität und Quantität. Quantität war ein Kennzeichen der bundesdeutschen Bildungs- und Sozialpolitik der 60er und 70er Jahre. Es ging um den Ausbau des Bildungswesens, die Erhöhung des Anteils der sogenannten bildungsfernen Schichten unter den Absolventen qualifizierter Bildungsabschlüsse und um die Ausdehnung des Bildungsmoratoriums im Lebensverlauf. Im Sozialwesen stand der Ausbau sozialer Infrastrukturen im Vordergrund der Sozialpolitik; das Recht auf einen Kindergartenplatz für alle 3- bis 6Jährigen ist das jüngste Beispiel.

– Ein anderer Aspekt der Qualitätsdebatte läßt mit der Unterscheidung von Exzellenz und Gleichheit verdeutlichen. Die Bildungs- und Sozialpolitik der 60er, 70er, auch noch der 80er Jahre in der alten Bundesrepublik interpretierte das Sozialstaatspostulat des Grundgesetzes in der Weise, daß es die Gleichheit der Lebensbedingungen und die Chancengleichheit der Bürgerinnen und Bürger durch eine Umverteilung von Ressourcen anstrebte. Das Problem der sozialen Ungleichheit bestimmte die Problemstellung; „Bildung ist Bürgerrecht“ hieß die demokratiepolitische Leitformel.

– Ein dritter Aspekt der Qualitätsdebatte wird durch die Kontrastierung von Staat und Markt erkennbar. Die Bildungs- und Sozialpolitik der 70er und 80er Jahre räumte dem Staat eine zentrale Steuerungsrolle ein, es war eine Politik des Staatsinterventionismus. Die Qualitätsdebatte dagegen betont die Rolle des Marktes für die Kriterien von Qualität und ihre Ausformung; man kann dies etwa am Maßstab der Kundenorientierung, wichtiger noch: an neuen Formen der Finanzierung ablesen.

Diese drei Gegenüberstellungen bilden indes keine inhaltlichen Gegensätze:

– Qualität und Quantität verändern lediglich das Verhältnis zueinander. Denn die Bildungsexpansion, die Herstellung gleicher Lebensverhältnisse, die Umverteilung der Ressourcen sollte einem Qualitätsmaßstab dienen: Lebensqualität ist ein Schlüsselbegriff der 70er Jahre, Demokratisierung und gesellschaftliche Teilhabe sind zwei andere. In der gegenwärtigen Debatte geht es um Vergleichbarkeit der Leistungen und um Kosten-Nutzen-Relationen beim Ressourceneinsatz; gegenläufig wird – beispielsweise in der öffentlichen Kleinkindererziehung – eine kritische Debatte um die „Bildungsqualität“ geführt.

– Auch Gleichheit und Exzellenz bilden kein „entweder – oder“, denn Gleichheit war in der Expansionsphase des Bildungs- und Sozialwesens als Chancengleichheit gedacht. Es ging nicht um

eine Gleichheit der Ergebnisse, sondern um die Förderung individueller Leistungsfähigkeit; die Betonung von Exzellenz rückt dagegen die erbrachte Leistung und ihre Charakteristika in den Vordergrund.

– Und was den Gegensatz von Staat und Markt angeht, so mögen die Gegensätze zwischen einer sozialstaatlicher und neoliberaler Ideologie groß sein: Aber auch hier hat sich lediglich das Verhältnis verändert, und zwar in Bezug auf die Ressourcenfrage. Die Politik des Ausbaus setzte nämlich wie selbstverständlich darauf, daß die finanziellen und anderen erforderlichen Ressourcen zur Verfügung stehen würden, sie basierte auf der Voraussetzung unbegrenzten Wachstums, während heute die Ressourcen knapp sind und das Augenmerk darauf liegt, sie nachhaltig zu bewirtschaften, also auf ihre Regeneration zu achten.

Verändert hat sich auch die Rolle wissenschaftlicher Expertise. Das Konzept der offensiven Jugendhilfe in den 70er Jahren beispielsweise maß der wissenschaftlichen Politikberatung – etwa durch die Sozialindikatorenforschung – eine zentrale Bedeutung als Planungsressource zu. Es war die Verwissenschaftlichung der sozialen Berufe, von der man sich ihre Leistungsfähigkeit, also die Qualität sozialer Dienstleistungen versprach. In der aktuellen Qualitätsdebatte dagegen steht nicht die Verwissenschaftlichung von Praxis und Politik im Vordergrund, sondern ihre Evaluation.

So wenig es sich bei den Kontrastbegriffen also um Gegensätze handelt, so dramatisch sind die Erfahrungen, die sich in den Unterscheidungen und damit in der aktuellen Qualitätsdebatte verbergen. Es sind Erfahrungen mit den Paradoxien und Leistungsgrenzen sozialstaatlicher Steuerung bei der Verwirklichung des Sozialstaatspostulats. Die nicht-intendierten Effekte der Bildungsexpansion und die Paradoxien des Sozialstaatsausbaus bestimmen die Diskussion um die Krise und den sogenannten Umbau des Sozialstaats seit den 80er Jahren. Die Grenzen des Wachstums als externe (bildungs- und sozialökonomische) Bedingung weckten zugleich Zweifel an der legitimen Rolle des Staates in der Gesellschaft. Man kann darüber politisch streiten: Aber es ist wichtig zu erkennen, daß jede Auseinandersetzung um die Verwirklichung des Sozialstaatspostulats des Grundgesetzes eine historische Erfahrung mit den Grenzen des Sozialstaats verarbeitet. Diese Erfahrung läßt sich – grob zwar, aber nicht unzutreffend – in der Aussage zusammenfassen, daß Expansion, mehr staatliches Geld für den Bildungs- und Sozialbereich nicht automatisch bessere Ergebnisse bedeutet, daß umgekehrt aber dem Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssektor eine strukturelle Tendenz zu ergebnisunabhängiger Kostenexpansion inne-

³ Nach welchen Maßstäben sich „gute Pädagogik“ traditionell versteht, wäre eine eigene Untersuchung wert; konzeptionelle Begründungen und berufsmoralische Maximen spielen jedenfalls eine tragende Rolle.

wohnt.⁴

Neu an der Qualitätsdebatte ist also nicht der Anspruch, gute Arbeit zu leisten, anspruchsvolle Ziele zu formulieren und Maßstäbe für die Bewertung aufzustellen; neu ist, daß die Ergebnisse in den Vordergrund rücken und daß diese Effekte empirisch kontrolliert werden sollen. Es geht um die Frage nach den tatsächlichen Wirkungen von Programmen, Maßnahmen und Einrichtungen, um die Beschreibung realistischer Ziele und um die Kontrolle des Verhältnisses von angestrebten und erzielten Wirkungen. Neu ist also der evaluative Charakter der Qualitätsdiskussion.

2 Qualität und Evaluation

Das Problem besteht freilich darin, ob Qualität durch evaluative Verfahren definiert wird, oder ob Qualitätskriterien Maßstäbe zum Ausdruck bringen, denen die empirischen Praktiken und Verfahren des Qualitätsmanagements entsprechen müssen. Der Ausdruck „Qualität“ drückt zunächst lediglich gesellschaftliche Erwartungen an die professionellen Leistungen des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesens aus. Insofern ist Qualität eine Metapher, genauer: Qualität gibt es nicht, sie ist eine realitätsstiftende Fiktion. „Evaluation“ meint dagegen eine auf der Basis von Daten operierende systematische Bewertung; sie bedient sich unterschiedlicher Methoden. Qualitätsmanagement läßt sich nicht trennen von Standardisierung und Normierung. Das ist erwünscht und nicht erwünscht zugleich: Erwünscht, wenn eine Leistung garantiert wird, nicht erwünscht, wenn sich die Leistung lediglich nach Kosten-Nutzen-Kriterien bemißt. Dies wäre eine nicht-intendierte Nebenfolge eines zunächst lediglich technischen Zugriffs: Er greift auf die Ziele über, denen er dienen soll. Anders gesagt: Problematisch – und übrigens nur selten ausdrücklich problematisiert – ist das Verhältnis von Qualität und Evaluation.

Die breite, lebhafte und einflußreiche Debatte um die Qualität des Bildungswesens, sozialer Dienstleistungen oder auch um die Qualität von Kindergärten ist nach wie vor zuerst eine Debatte um Verfahren der Evaluation und um die Operationalisierung von Qualitätskriterien; sie hat sich aber wenig um ein Verständnis von Qualität selbst bemüht. Am Rande einer Tagung war kürzlich der Satz zu hören: Qualitätsmanagement heiße, alles, was man immer schon besser machen wollte, konsequenter zu tun. Das ist der Verfahrensbegriff von Qualität. Hier wird die Bestimmung *pädagogischer* Qualität als Desiderat sichtbar, und hier wird die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Debatte wichtig. Sie muß den Begriff der Qualität theoretisch präzisieren. Die erziehungswissenschaftliche Diskussion hat sich jedoch, so erstaunlich dies klingen mag, erst seit relativ kurzer Zeit damit beschäftigt, den Qualitätsbegriff systematisch zu untersuchen und erziehungswissenschaftlich zu rekonstruieren.

⁴ Eine zweite Schlüsselerfahrung ist die einer „Kolonialisierung der Lebenswelt“ und Klientelisierung der Adressaten/Empfänger sozialstaatlicher Leistungen; sie ist eine der Motive für die Dienstleistungsdebatte (vgl. Olk, 2000).

Eine Annäherung an diese Aufgabe muß von der allgemeinen Feststellung ausgehen, daß der Ausdruck „Qualität“ eine analytisch-deskriptive und eine evaluative Komponente hat (Moss, 1994). Als analytisch-deskriptiver Ausdruck bezeichnet „Qualität“ Eigenschaften bzw. die Eigenart von etwas, seine Besonderheit, sein „Wesen“; als evaluativer Ausdruck ist „Qualität“ das Ergebnis eines Bewertungsvorgangs. Diese elementare Unterscheidung ist wichtig, um wahrzunehmen, daß jeder konkrete Qualitätsbegriff beide Komponenten aufeinander bezieht. Die Problematik des aktuellen Qualitätsdiskurses in pädagogischen Kontexten – ob im Bildungswesen, in der Sozialen Arbeit oder in der Frühpädagogik – besteht nun darin, daß Bewertungsmaßstäbe als Eigenschaften institutioneller Strukturen, als Merkmale interaktiver Prozesse oder beobachteter Ergebnisse pädagogischer Interventionen behandelt, die beiden Komponenten des Qualitätsbegriffs also *verwechselt* werden. „Qualität“ erscheint als objektives und universelles, das heißt: beobachtbares und allgemeingültiges Merkmal eines Produkts. Das KJHG leistet dieser Verwechslung in seinen Vorschriften über Vereinbarungen zwischen Jugendämtern und Einrichtungsträgern zur Qualitätsentwicklung Vorschub, weil es Qualität über inhaltliche Produktmerkmale definiert.⁵

Ein solcher Qualitätsbegriff ist faszinierend, weil er klare, einfache und scheinbar eindeutige Antworten auf komplizierte Fragen gibt, und weil er die Kompetenz für diese Antworten akademischer und professioneller Autorität zuschreibt. Er hat mindestens drei Pointen, die sich durch ihre Verknüpfung gegenseitig verstärken: Er setzt Standards, das heißt: er normiert; zugleich macht er vergleichbar, das heißt: er reduziert Vielfalt, Umwege; und er taugt als Steuerungsinstrument, das heißt: er stärkt das Management. Dieser Qualitätsbegriff verhindert jedoch, die Frage zu stellen: Qualität *von was?* Mit einer Klärung der Eigenart *pädagogischer* Qualität könnte die Erziehungswissenschaft einen genuinen Beitrag zur Qualitätsdebatte im Bildungs- und Sozialwesen leisten.

3 Eine handlungstheoretische Rekonstruktion des Qualitätsproblems

Mit dem Kriterium der Wirkung bezieht sich ein evaluativer Qualitätsbegriff auf das Ergebnis von zielbezogenen Vorgängen des Hervorbringens. Die Besonderheit pädagogischer Qualität soll daher zunächst in einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen untersucht werden. Welche Aspekte pädagogischen Handelns sind qualitätsrelevant?

Helmut Heid (Heid, 1994) hat darauf hingewiesen, daß pädagogisches Handeln sich von anderen Formen sozialen Handelns zunächst und grundsätzlich dadurch unterscheidet, daß es auf eine Verbesserung von Verhaltensdispositionen, auf – in altmodisch anmutender Sprache geredet – die Versittlichung der Menschennatur, oder sozialisationstheoretisch gefasst: auf die personale Entwicklung zielt. Alle drei Redewendungen haben gemeinsam, daß sie einen

⁵ Das Problem wäre also nicht aus der Welt geschafft, wenn Qualität prozessual bestimmt würde: Problematisch sind vielmehr die Erwartungen an Qualität; es geht nicht um Merkmale, sondern um ihre Normierung.

gleichsam inhärenten Qualitätsmaßstab in Anspruch nehmen, den der Verbesserung, der Höherentwicklung. Die Frage ist nun, wonach sich bemessen läßt, daß dieser Anspruch eingelöst wird, daß er nicht bloßer Anspruch bleibt. Was also heißt „besser“?

Eine Antwort auf diese Frage muß auf zwei Ebenen gegeben werden. Zunächst sind es die *Begründungen* für pädagogische Ziele, anders gesagt: die Programme, Konzeptionen – oder auf der Ebene des symbolisch vermittelten Handelns: die Intentionen –, die Maßstäbe dafür enthalten, daß ein pädagogisches Handeln den Anspruch einer Verbesserung tatsächlich erheben und auch anstreben kann. Die Pointe der Qualitätsdebatte wird damit aber noch nicht getroffen, denn diese zielt darauf, daß diese Ansprüche, daß die mit ihnen verbundenen Ziele auch tatsächlich erreicht werden, anders gesagt: Es geht um die *Effekte*, um die Folgen pädagogischen Handelns. Die Qualität pädagogischen Handelns bemisst sich also ebenso sehr nach seinen Intentionen wie nach seinen Wirkungen. Dies ist nach der ethischen die technische Ebene der Antwort auf die Frage nach der Verbesserung durch Erziehung. Erst wenn zur Legitimität pädagogischer Intentionen die begründete Erwartung ihrer Wirksamkeit hinzutritt, läßt sich von pädagogischer Qualität überhaupt sprechen; umgekehrt reichen Wirkungen, Effekte allein nicht aus, um ein Handeln als pädagogisches zu qualifizieren, sie müssen auch begründet sein. Ob die Begründungen auch handlungswirksam sind, führt zu der generelleren Frage nach den Bedingungen von Wirkungen, und damit zu solchen Bedingungen, die nicht intendiert und womöglich trotzdem erwünscht oder aber auch unerwünscht sind und entsprechend begründbar bzw. nicht begründbar sind.

Qualität lediglich an der Stärke von Effekten zu bemessen beinhaltet die Gefahr, das Gewicht erwünschter Bedingungen und Absichten zu überschätzen und das Gewicht unbekannter, nicht-beabsichtigter Bedingungen – seien sie erwünscht oder nicht – zu unterschätzen. Dies ist der systematisch blinde Fleck eines Konzepts pädagogischer Qualität, das allein durch Verfahren der Qualitätsfeststellung, also evaluativ bestimmt wird. Dieses Ergebnis ist nicht beruhigend. Es weist nämlich nicht allein die Anmaßung der diversen Evaluationsverfahren in die Schranken, sondern lenkt die Aufmerksamkeit auch auf die Verantwortbarkeit pädagogischen Handelns: Wenn der Zusammenhang von Intention und Wirkung so ungewiß ist, dann ist rationales und planbares pädagogisches Handeln nicht selbstverständlich; umgekehrt bedeutet Qualität, mit der Planbarkeit und auch die Legitimität pädagogischen Handelns zu erhöhen. Defensiv Argumentationen, welche mit der Komplexität pädagogischer Felder gegen Evaluationsverfahren argumentieren, stellen daher ungewollt zugleich die Legitimität pädagogischen Handelns in Frage.⁶ Dies ist in der Jugendhilfe ein weit verbreitetes Argumentationsmuster (vgl. Merchel, 1999); die Umdeutung von (Selbst-)Evaluation in eine Qualifizierung von Fachkräften unterläuft dieses

⁶ Hier wird erkennbar, wie zentral die Qualitätsfrage für die Pädagogik ist; sie ist weit mehr als eine Zumutung, die „von außen“ kommt und auch weit mehr als eine Strategie zur Einsparung öffentlicher Mittel.

Problem (vgl. Heiner, 1994).

Hier fangen die Probleme allerdings erst richtig an. Denn pädagogisches Handeln bewirkt eben nicht zuverlässig, was es intendiert, und beschreibbare erwünschte Effekte gehen nicht unbedingt auf pädagogisches Handeln zurück. Das Problem pädagogischer Qualität ist also ein Problem der *Verknüpfung* von Intention und Wirkung. Für diese Verknüpfung bräuchte es ein spezifisches „Machen“. Pädagogisches Handeln hat aber nicht die Form eines spezialisierten Handlungsmodus wie ein Handwerk oder eine Technik. Erziehung, so Helmut Heid (op. cit., S. 59), „existiert nicht als eigene, von Nicht-Erziehung abgrenzbare Substanz“, sondern „vollzieht sich immer im Medium von ‚Nicht-Erziehung‘“. Sie dürfte diese Form auch gar annehmen wollen, denn sie muß eine Subjektheit voraussetzen, die sich selbst „macht“, wenn sie sie ermöglichen will: Darauf basiert die Legitimität der pädagogischen Intervention. Intention und Wirkung werden daher nicht durch ein Handeln verknüpft, sondern durch ein Urteil über dessen pädagogische Bedeutsamkeit. Noch einmal Heid: „Erziehung ist ... kein für sich existierendes, abgrenzbares singuläres Realphänomen, sondern eine ... Wirklichkeitsperspektive“ (op. cit.).⁷ Pädagogische Qualität festzustellen oder zu beurteilen, ist daher an eine Vorstellung von der Erziehungsbedeutsamkeit sozialer Phänomene gebunden (vgl. Heid 2000). Diese Vorstellung kann erziehungstheoretisch formuliert sein. Sie besteht aber davon ganz unabhängig auch im Bereich der Rezipienten pädagogischer Handlungen, von denen bisher überhaupt noch nicht die Rede war: Ob „Wirkungen“ guter Absichten eintreten, hängt entscheidend von der Perspektive des Erzogenen ab, davon, ob die pädagogisch adressierte Person mit den Intentionen des Erziehenden in gegebenen Situationen und Kontexten etwas anfangen, ob er sie für sich fruchtbar machen kann. In der Qualitätsdebatte wird dieser Umstand mit dem dienstleistungstheoretischen Begriff der Ko-Produktion, erziehungswissenschaftlich als Aneignungsdimension von Erziehung angesprochen; in der Sozialisationsforschung ist von autopoetischen Prozessen der Selbst-Sozialisation die Rede.

Zusammenfassend lassen sich aus einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen folgende Kriterien eines erziehungswissenschaftlich reflektierten Qualitätsmanagements ableiten:

- (1) Es basiert auf begründeten Intentionen, anders gesagt: Qualität (und Qualitätsmanagement) ist theorieabhängig.
- (2) Es basiert auf „Maßnahmen, die sich als geeignet erweisen, erzieherisch erwünschte Effekte in präzisierbarem Maße und mit angebbarer Wahrscheinlichkeit zu gewährleisten“ (Heid 1994, S. 61).
- (3) Es erfasst und reguliert die erziehungsbedeutsamen Auswirkungen von Tatbeständen, die pädagogisch nicht intendiert sind, anders gesagt: Qualitätsmanagement müsste pädagogisches Handeln nicht nur als professionelle, sondern auch als eine gesellschaftliche Praxis reflektie-

⁷ Diese Position gibt eine spezifische Antwort auf die Frage, wie Erziehung möglich ist; sie lautet: Erziehung konstituiert sich in der Reflexion des Erziehers, und zwar „handlungsbegleitend“. Eine andere Antwort läßt ein normativer Erziehungsbegriff unter den Bedingungen der Säkularisierung von Sinnsystemen auch gar nicht zu.

ren, die nicht nur Wirkungen, sondern, um einen traditionsreichen Ausdruck zu verwenden, vor allem auch Gegenwirkungen zu erzielen beabsichtigt.

(4) Schließlich bezieht es die Perspektiven der Beteiligten pädagogischer Felder ein, das heißt: Es muß kontextbezogen und multireferentiell sein.

Zwischen diesen vier Charakteristika kann jedoch kein zwingender Zusammenhang hergestellt werden; er bleibt immer offen, kontingent – muß es sogar, wenn pädagogisches Handeln sich nicht in einem sozialtechnologischen Selbstmißverständnis verfangen will. Das entscheidende Kriterium pädagogischer Qualität ist daher die Chance oder – in einer prekären Weise ausgedrückt – die Wahrscheinlichkeit, mit der pädagogisches Handeln Gelegenheitsstrukturen schafft, in denen Chancen für Lern- und Bildungsprozesse angelegt sind und ergriffen werden können. Noch einmal Heid: „Erzieher können Lernende befähigen, an der Bestimmung und Verwirklichung dessen selbstverantwortlich mitzuwirken, was aus welchen Gründen als eine erstrebenswerte menschliche oder gesellschaftliche Praxis gelten kann“ (op. cit., S. 63).

Man kann das Ergebnis dieser handlungstheoretischen Vergewisserung pädagogischer Qualität daher in einer Paradoxie zuspitzen: Wäre pädagogische Qualität lediglich ein Ausdruck für die erfolgreiche Verknüpfung von Intention und Wirkung, ließen sich Erziehung, Beratung, Hilfe oder Betreuung nicht von Manipulation oder gar Indoktrination unterscheiden; soweit Erziehung aber etwas Anderes sein will, kann ihr – um die Dinge auf die Spitze zu treiben – an der Verwirklichung ihrer Intentionen gar nicht gelegen sein. Die Spezifität pädagogischer Qualität läßt sich in einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen also nicht klären, weil die Frage „Qualität von was?“ nicht mit einer Aussage über das Handeln, sondern mit einer Aussage über seine Bewertung beantwortet wird. Das Problem pädagogischer Qualität wird so zum Problem von angemessenen Beurteilungsmaßstäben; das empirische Tun von Pädagoginnen und Pädagogen und seiner Veränderung ist Gegenstand der Reflexion, wird in seiner gegenstandskonstituierenden Relevanz jedoch nicht beachtet.

4 Das Qualitätsproblem als Technologieproblem

Will man auf die Evaluation pädagogischer Handlungssysteme nicht verzichten, braucht es daher einen anderen Bezugsrahmen zur Analyse der zugrundeliegenden Probleme. Welche Probleme muß ein solcher Ansatz lösen können?

– Wenn er daran festhalten will, die Spezifität pädagogischen Handelns in der Verknüpfung von Intention und Wirkung zu sehen, muß er eine Lösung für die Differenz zwischen Legitimität und Bedingungen der Wirkungen finden.

– Er muß der Differenz zwischen einer reflexiven Bestimmung von Erziehungsbedeutsamkeit und dem Faktum Rechnung tragen, daß Sozialarbeiter, Weiterbildner, Lehrer, Erzieher (und –

innen) aktiv gestaltende Tätigkeiten ausführen; sie können (schon von Berufs wegen) nicht darauf verzichten, etwas bewirken zu wollen.

– Er muß schließlich der Multireferentialität pädagogischer Felder Rechnung tragen; Erziehung, Betreuung, Pflege, Hilfe finden nicht allein in der Intimität einer persönlich-professionellen Beziehung statt. Die Multireferentialität erzeugt eine Multiperspektivität, die eine Kohärenz von Kriterien pädagogischer Qualität eher unwahrscheinlich macht.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die genannten Kriterien gewiß als unverzichtbare, aber lediglich additive Elemente eines erziehungswissenschaftlich reflektierten Qualitätsmanagements. Wenngleich substanzieller als vieles, was als Qualitätsmanagement angeboten wird, verleugnet ihr Eklektizismus ein strukturelles Technologiedefizit von Pädagogik (Luhmann/Schorr 1982).

Luhmann/Schorr haben das Technologieproblem als Problem des Verhältnisses von Kausalität, Rationalität und Selbstreferenz identifiziert, wie es seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert für die Pädagogik konstitutiv geworden ist (Luhmann/Schorr 1982, S. 12). Die bildungstheoretische Pointe dieses Verhältnisses besteht darin, daß die Idee des Subjekts nicht vereinbar ist mit dem Gedanken, es durch andere als sich selbst – und sei es durch Erziehung – hervorzubringen. Damit wurde die Konstitution der Pädagogik als Wissenschaft seit dem 18. Jahrhundert an die Frage gebunden – und zugleich durch diese Frage bedroht – wie Erziehung überhaupt möglich ist. Denn die Frage muß offen bleiben, weil das Technologieproblem – die Frage, wie das Subjekt gleichzeitig Zweck und Mittel der Erziehung sein kann – unlösbar ist. Macht man sich diesen Zusammenhang klar, dann wird verständlich, warum die Qualitätsdebatte so hohe Wellen schlägt, denn sie greift im Kern dieses ungelöste Technologieproblem auf. Es wird dann auch verständlich, warum auf die Erwartung, daß die pädagogischen Versprechungen auch eingelöst werden, so oft mit Abwehr reagiert wird, denn das Technologieverdikt hat in der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik Tradition: Es lautet, daß man nicht können muß, was man nicht können darf.

Luhmann und Schorr fassen die Antinomie, in die technische und praktische Intentionalität im Lichte des kategorischen Imperativs geraten (vgl. dazu Benner, 1994), in der These eines strukturellen Technologiedefizits des Erziehungssystems. Sie stützen diese These mit empirischen Befunden der Unterrichtsforschung zu den pädagogischen Praktiken von Lehrern. Diese scheinen weniger durch das zielgerichtete Verfolgen von Zwecken als durch die Kompensation der Unmöglichkeit gekennzeichnet zu sein, nach dem Modell von Zweckrationalität unter gegebenen Kausalgesetzen zu handeln. Allgemeiner formuliert: Betreuung, Erziehung, Hilfe etc. scheinen weniger durch Technologien, als durch die Kompensation eines Technologiemangels gekennzeichnet zu sein. Im Lichte dieser These lassen sich die Grundannahmen des Technologieprob-

lem reformulieren: An die Stelle eines letztlich dyadischen Modells pädagogischer Interaktion bildet ein komplexes, multiferales Interaktionssystem die Grundeinheit der Analyse. Das Problem der Kausalität pädagogischen Handelns stellt sich in diesem Interaktionssystem als das Wirken subjektiver Kausalpläne – übrigens nicht nur Kausalpläne der Pädagogen (und -innen), sondern im Kontext von Interaktionssystemen auch der pädagogischen Adressaten – dar (op. cit., S. 18); die Rationalität des Handelns nimmt die Form von Strategien an, deren Funktion in Generalisierungsleistungen besteht (op. cit., S. 27). Die Reformulierung des Technologieproblems besteht also in einer Empirisierung und Subjektivierung der Frage, wie Erziehung möglich ist. Die Autoren beantworten die Frage mit einer Analyse der Funktionsweise des Erziehungssystems. Als Folge dieser Reformulierung löst sich die Kosmologie der Pädagogik in einer Diskontinuität von sozialer und intentionaler Rationalität auf.

Dieser Ansatz hat mindestens zwei Pointen: Zum einen läßt er erkennen, daß ein Technologieverdikt das Problem unterbietet: Eigentlich würde man schon gern wollen, wenn man denn könnte. Zum anderen aber bleiben die Autoren keineswegs bei einer Denunziation pädagogischer Wirkungsansprüche stehen, sondern eröffnen mit der Empirisierung des pädagogischen Technologieproblems der Technisierbarkeit, das heißt: den Wirkungsmöglichkeiten pädagogischen Handelns – und damit der erziehungswissenschaftlichen Konzeptualisierung pädagogischer Qualität – neue Möglichkeiten. Weil die pädagogischen Akteure die Multireferentialität pädagogischer Felder strukturell in längerfristigen Intentionen-Wirkungs-Ketten nicht bewältigen können, nimmt ihr Handeln „die Form eines Konditionalprogramms“ (op. cit., S. 29) an. Es geht nun nicht mehr darum, durch ein bestimmtes Handeln bestimmte Wirkungen zu erzielen, sondern die Wirkungswahrscheinlichkeit von Ursachen – die freilich allenfalls ausnahmsweise hinreichend genau bestimmt werden können – durch ein strategisches Hinzufügen und Kombinieren zu erhöhen. „Sie müsste von Problemstellungen und Situationstypisierungen ausgehen, müsste sich induktiv eine größere diagnostische Vielfalt erarbeiten, müsste dabei aber vor allem das sich bewahren, was man Sensibilität für Zufälle und Chancen nennen könnte“ (op. cit., S. 29). Die „Technologieersatztechnologien“, die Akteure pädagogischer Felder unter den Bedingungen komplexer Interaktionssysteme entwickeln, operieren „am reagierenden Objekt“ (op. cit., S. 28), das heißt: Sie nutzen situationsrelative Kausalpläne, knüpfen an Zufallsereignissen an und rechnen dabei mit der Selbstreferenz der Adressaten.⁸ Die Akteure des pädagogischen Feldes steigern die Erfolgswahrscheinlichkeit pädagogischen Handelns, indem sie Häufigkeit und Vielfalt an-

⁸ Man könnte zuspitzen: Die Ungewissheit zu bewirken, was man intendiert, schafft erst die Voraussetzung, das Freiheitsversprechen zu geben, das die pädagogische Intervention legitimiert, weil die Selbstreferenz des educandus als Grenze der eigenen Wirksamkeit in Rechnung gestellt werden muß.

schlussrationaler Situationen steigern, anders gesagt: Es geht um die Redundanz von Erfahrungsmöglichkeiten.⁹

Führt dieses Ergebnis über den Ertrag der handlungstheoretischen Analyse hinaus? War nicht auch bei Heid – wenngleich in einer anderen Theoriesprache – die Erhöhung der Chancen für Lern- und Bildungsprozesse das letzte Wort? Immerhin läßt sich der Reformulierung des Technologieproblems die Einsicht entnehmen, daß die Qualitätsdebatte das professionelle Handeln im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen auf ein Technologiemo­dell festzulegen sucht, das zweckrational und kausalgesetzlich konzipiert ist. Man kann die Aporien der handlungstheoretischen Analyse so interpretieren, daß die Pädagogik darauf keine Antwort hat, besser: keine Antwort haben kann. Die systemtheoretische Analyse der Funktionsweise institutionalisierter Praktiken im Erziehungssystem führt insofern weiter, als sie konkretisieren kann, daß die pädagogische Qualität dieser Praktiken in der Bewältigung des Problem besteht, system-, selbst- und fremdreferenziell zugleich agieren zu müssen. Die systemtheoretische Perspektive setzt – für manchen gewiß überraschend – der Fetischisierung von „Produkten“ in der Qualitätsdebatte die Strukturen kontingenter Prozessualität entgegen, und zwar mit empirischen Belegen und nicht lediglich mit normativen Vorbehalten. Die Frage nach der Qualität von Pädagogik ist danach nur als Frage nach der Möglichkeit von Pädagogik und nicht als Frage nach ihrer Effizienz und Effektivität sinnvoll.

Damit eröffnet sich ein neuer Zugang zu den Leistungen und Leistungsvoraussetzungen des Bildungs- und Sozialsystems. Aus der Reflexion auf die Aporien eines handlungstheoretischen Ansatzes läßt sich lernen, daß man darüber nichts erfährt, wenn man lediglich auf den *output* schaut, sondern daß man wissen muß, wie pädagogische Qualität *entsteht*. Zugleich ergibt sich daraus eine genuine Aufgabe für wissenschaftliche Beobachter des Erziehungssystems: Sie müssen die Eigenlogik pädagogischer Felder empirisch explizieren.

5 Ein Forschungsprojekt zur Genese pädagogischer Qualität

Die folgenden Grundgedanken einer Studie zur pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten suchen dieser Aufgabe zu entsprechen; sie sind zugleich ein Beispiel empirischer sozialpädagogischer Forschung. Auftraggeber der Untersuchung ist das Bistum Trier. Es hat mit einer Reform der Trägerstrukturen einen wichtigen Bereich der strukturellen Bedingungen der pädagogischen

⁹ Qualitätsmanagement läßt sich in diesem Sinne als eine „Technologieersatztechnologie“ auffassen. Das Konzept des Qualitätsmanagements hat also einen normativen Begriff pädagogischen Handelns bereits hinter sich gelassen und operiert auf der Ebene subjektiver Technologien, von Kausalplänen im Sinne von Luhmann/Schorr also. Wenn es keinen Maßstab „richtigen“ Handelns mehr gibt, läßt sich zwischen der Perspektive der pädagogischen Akteure und der Perspektive der Organisatoren/Träger pädagogischer Felder unterscheiden; ihre Kausalpläne folgen unterschiedlichen Kriterien.

Praxis in seinen Tageseinrichtungen für Kinder verändert und möchte erfahren, ob ihre pädagogische Qualität dadurch tangiert wird.¹⁰

In der Debatte um die Qualität von Kindertageseinrichtungen werden verschiedene Ansätze vertreten (vgl. Fthenakis, 1998). Sie lassen sich im wesentlichen zwei Dimensionen zuordnen:

– Auf der einen Dimension lassen sich die Ansätze danach unterscheiden, ob allein Entwicklungsfortschritte der Kinder den Maßstab der Qualität von Kindertageseinrichtungen bestimmen, oder ob auch andere Maßstäbe – beispielsweise sozialpolitische Kriterien oder die Zufriedenheit der Eltern – eine Rolle spielen;

– auf der anderen Dimensionen lassen sich die Ansätze danach unterscheiden, ob Qualität ein Expertenurteil ist, oder ob die verschiedenen im System der Kinderbetreuung involvierten Akteursgruppen an der Feststellung von Qualität beteiligt werden;

Sehr verkürzt gesprochen läßt sich die Kontroverse im Kern als Kontroverse zwischen einem entwicklungspsychologischen Expertenansatz, der den Kindergarten als Bildungseinrichtung für Kinder ansieht, und einem multiperspektivischen Beteiligungsansatz charakterisieren, der dem Kindergarten eine primär sozialpolitische Funktion als „Ort für Kinder und Familien“ zuweist. Die Auseinandersetzung um diese Positionen wird normativ geführt, wobei Übereinstimmung über die Orientierung am „Wohl des Kindes“ herrscht. Unterschiede treten dann hervor, wenn es um die Operationalisierung der Kindorientierung in struktur- und interaktionsbezogenen Dimensionen und um ihre empirischen Effekte geht. Dann heißt es etwa, „daß dem Wohlbefinden und den Entwicklungschancen von Kindern eine Priorität in dem vielfältigen gesellschaftlichen Kräftespiel zukommt. Wir bezeichnen diesen Aspekt von Qualität (...) als *pädagogische Qualität*.“ (Tietze, 1998, S. 20f.; Hervorh. i. Orig.)

Diese Option folgt einem weithin anerkannten Verständnis vom Ziel öffentlicher Kleinkindererziehung und gibt es als unstrittig und eindeutig aus. Sie klassifiziert bestimmte interaktionell-strukturelle Merkmale als „richtig“ im Sinne der Entwicklung des Kindes und seines Interesses an „Erwachsen-Werden“. Da er forschungsmethodisch gefasst ist, kann eine Frage nach den analytisch-deskriptiven und den evaluativen Komponenten dieses Qualitätsbegriffs gar nicht erst aufkommen. Ebenso wenig problematisiert dieses Verständnis pädagogischer Qualität Zweck bzw. Aufgaben von Tageseinrichtungen für Kinder; und schließlich hat es eine problematische, vielleicht sogar in sich widersprüchliche Vorstellung vom kindlichen Lernen, von kindlichen Bildungsprozessen. Ein Konzept von Handlungsbefähigung („*agency*“), das die generativen Potentiale selbstorganisierter Bildungsprozesse zu erfassen sucht, wäre der Diskussion um eine „Bildung von Anfang an“ angemessener als die Orientierung an der advokatorischen Formel vom „Wohl des Kindes“. Die Beschreibung dieser Bildungsprozesse im Kontext des komplexen Interaktionsfeldes „Kindergarten“ selbst jedoch bleibt zu-

¹⁰ Die Studie „Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen im Prozeß der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier“ wird an der Universität Trier (Fachbereich I – Pädagogik, Prof. Dr. Michael-Sebastian Honig) durchgeführt; Laufzeit: 1. Oktober 2000 bis 31. März 2003. Das Projekt veröffentlicht Arbeitspapiere u.a. mit den Untersuchungsinstrumenten (siehe unter www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/).

gunsten einer Klassifizierung entwicklungspsychologisch relevanter Struktur- und Verhaltensmerkmale ebenso ausgespart wie dessen nicht-pädagogischen Momente. Gemessen werden Effekte, die nicht auf Handlungen zurückgeführt werden; geschweige denn, daß legitime Bildungsziele in Handlungen übersetzt und mit erwartbaren Effekten verknüpft würden, wie es für die Operationalisierung eines handlungstheoretischen Qualitätsbegriffs erforderlich wäre. Es ist also keine Aussage darüber möglich, wie die Effekte hervorgebracht werden. Genaue: Das Technologieproblem der Pädagogik wird gleichsam ausgespart. Die Orientierung an den Entwicklungschancen der Kinder gerät so zur Finalisierung von Pädagogik und zur Normierung kindlicher Entwicklung.

Wenn jedoch die deskriptive und die evaluative Komponente des Qualitätsbegriffs analytisch und methodisch unterschieden werden, rückt nicht nur die *Perspektivität* von Bildungsprozessen in den Blick, sondern es wird auch die *Multireferentialität* des pädagogischen Feldes sichtbar. Pädagogische Felder sind durch eine Pluralität von Funktionen bestimmt. Kindertageseinrichtungen beispielsweise erfüllen bildungs- und sozialpolitische Funktionen, sie sind ein elementarer Bestandteil der Lebensplanung von Familien, insbesondere von Frauen, sie strukturieren und normieren die Geschlechter- und Generationenbeziehungen und den Lebensverlauf, und nicht zuletzt spielen sie für Kinder und ihre Lebenschancen eine zentrale Rolle. Von gegenwärtig noch gar nicht absehbarer Bedeutung wird dabei die Rolle der Tageseinrichtungen für Kinder als Orte interkultureller Kommunikation und sozialer Integration sein. Entsprechend werden pädagogische Handlungsfelder von einer Vielzahl von situierten Akteuren bestimmt, die unterschiedliche Interessen und Erwartungen haben und Beiträge leisten. Diese Funktionen, Interessen und Erwartungen repräsentieren jedoch nicht lediglich konkurrierende Prioritäten für einen „guten Kindergarten“, sondern Elemente eines Erfahrungsfeldes; entsprechend geht es nicht um eine Entscheidung, wessen Interessen Vorrang haben, sondern um eine Beschreibung und Analyse des pädagogischen Feldes und der Verläufe von Lern- und Bildungsprozessen: Perspektivität ist eine Kategorie der Strukturierung, nicht der Relativierung.

Dahlberg et al. (Dahlberg, Moss, & Pence, 1999) plädieren entsprechend für Kontext, Komplexität, Pluralität und Subjektivität. Für den Ansatz der Trierer Studie ist der Begriff der Perspektivität zentral; er bildet die diskursive Entsprechung zum strukturtheoretischen Begriff der Multireferentialität von Kindertageseinrichtungen. Was sich durch die Trägerreform verändert und wie diese Veränderungen bewertet werden, sind im Design der Studie deutlich voneinander abgesetzt. Die Folgen der Trägerreform treten nicht gleichsam naturgesetzlich ein, sondern hängen wesentlich davon ab, wie die Reform verstanden und akzeptiert wird. Wir messen keinen – wie immer gearteten – „output“ der Trägerreform, sondern konfrontieren die organisatorischen Maßnahmen mit den Erfahrungen und Perspektiven der Akteure im pädagogischen Feld und ihren Urteilen. Die Anlage der Untersuchung trennt die beiden Komponenten des Qualitätsbegriffs und fragt: Wie werden sie von den verschiedenen Akteursgruppen miteinander verbunden? Charakteristisch für unseren Ansatz ist daher ein Verständnis von *Qualität als ein perspektivisches Konstrukt*. Wir betrachten Qualität nicht als objektive Eigenschaft, sondern als eine *Ambition*, welche die verschiedenen Akteure und Betroffenen des frühpädagogischen Feldes miteinander teilen, unter der sie aber – abhängig von ihren Interessen und ihrem Standort im System der Tagesbetreuung – Unterschiedliches verstehen können. Wir untersuchen mithin die soziale Genese von Qualität im Medium von Definitionsprozessen im Sinne einer objektiven Realität von Perspektiven (Lüscher, 1990).

Methodisch schlägt sich dieser Ansatz in einer Verknüpfung von standardisierter Befragung und Ethnografie nieder:

– In einer standardisierten Wiederholungsbefragung, die als echter Längsschnitt durchgeführt wird, werden die Eltern (N = ca. 4500) aller Modelleinrichtungen des Bistums und

– in einer standardisierten schriftlichen Befragung auch die Erzieherinnen dieser Einrichtungen¹¹ zur Veränderung ihrer Erwartungen an einen guten Kindergarten und zur Veränderung der Einlösung ihrer Erwartungen im Zuge der Implementation der Trägerreform befragt. Nicht nur die Erzieherinnen, auch die Eltern gelten uns als Akteure des pädagogischen Feldes, deren positionierte Interessen die Tageseinrichtungen für Kinder ihr spezifisches Aufgabenprofil wesentlich mitverdanken.

– Im Sinne der Fragestellung des vorliegenden Beitrags zentral ist jedoch eine *ethnografische Studie* der Kindertagesstätten als pädagogische Felder, die als eigenständige Teilstudie und Lehrforschungsprojekt¹² durchgeführt wird.

Ein wesentlicher Beobachtungsgegenstand dieses ethnografischen Projekts ist das Tun der Erzieherinnen. Es wird auf seine pädagogische Qualität hin beschrieben. Diese Qualität ist aber keine normative Option, im Sinne eines „pädagogisch wertvollen“, an bestimmten Zielen orientierten oder besonders effektiven oder „richtigen“ Handelns, sondern Eigenart eines an bestimmten Kausalplänen orientierten, in einem multireferentiellen Feld agierenden, Selbst- und Fremdreferenz miteinander verknüpfenden Handelns. Wie wird „Qualität“ hergestellt? Indem wir uns auf der Ebene der Kausalpläne bewegen, nehmen wir die konstituierende Ebene pädagogischer Praktiken in den Blick. Sie werden also nicht als Mittel zur Ausführung einer Idee/Konzeption oder als Anwendung einer Regel, sondern als wirklichkeitskonstituierend beschrieben. Dieser Zugang unterscheidet sich von der Akteursperspektive der Erzieherinnen, die als professionelle Akteure immer mit einem begründeten Plan aufwarten können.

Wie strukturiert sich unter den Bedingungen von Multireferentialität das Handlungsfeld? Neben den pädagogischen Strategien der Erzieherinnen, die Komplexität der Interaktionsprozesse verantwortlich zu gestalten, ist die Selbstreferentialität der Kinder von besonderem Interesse. Die Trägerreform gehört zu den Systemreferenzen, unter denen die Erzieherinnen agieren müssen. Dritter Schwerpunkt der Aufmerksamkeit ist daher die Bedeutung organisatorisch-materieller Rahmenbedingungen für pädagogische Prozesse. Die Wirkungen der Reform sind ebenso wie die pädagogische Qualität des jeweiligen Kindergartens Effekte von Interdependenzen zwischen Systemreferenzen, professionellen Akteuren und der Selbst-Referenz von Sozialisationsprozessen in spezifischen Kontexten und unter spezifischen zeitlichen Bedingungen.¹³ Diese Effekte sind Momente einer Eigenlogik des pädagogischen Feldes und werden nicht in fiktive Kausalgesetzmäßigkeiten zwischen Einzelvariablen transformiert.

Gegenstand der ethnografischen Teilstudie sind nicht die lebensweltlichen Deutungsmuster der Akteure im Feld, sondern *Funktionsweise und Rationalität pädagogischer Interaktionssysteme* im Kindergarten. Sie zielt nicht auf die Evaluierung normativer Maßstäbe von Qualität, sondern auf die Prozesse der Praktizierung von Qualitätsmaßstäben, in denen multiple Perspektiven eine zentrale Rolle spielen und Kinder aktiv involviert sind. Ein solches Verständnis von pädagogischer Ethnografie widerspricht einem praxiswissenschaftlichen Verständnis von Sozial- und Frühpädagogik. Pädagogische Ethnografie ist die methodologische Antwort auf das strukturelle Technologiedefizit der Erziehung. Statt es

¹¹ Die Erzieherinnenbefragung wird als Ergänzungsstudie von den Bundesländern Rheinland-Pfalz und Saarland finanziell gefördert. Diese Studie wird als Vergleich zwischen den katholischen Tageseinrichtungen des Modellprojekts und katholischen sowie nicht-katholischen Kindertageseinrichtungen der Süd-Pfalz durchgeführt; sie ermöglicht uns außerdem einen Vergleich mit Eltern, deren Kinder nicht an dem Modellprojekt teilnehmen. Kooperationspartner dieser Studie ist Prof. Dr. Bernhard Wolf vom Zentrum für empirische Pädagogik (Universität Koblenz-Landau).

¹² Zwölf Studierende des Studiengangs Diplompädagogik der Universität Trier arbeiten in diesem Projekt mit und werden zum großen Teil auch empirische Diplomarbeiten darüber anfertigen. Derzeit wird „die zweite Generation“ von Studierenden für die Mitarbeit gewonnen.

¹³ Diese Interdependenz von Struktur, Prozeß und Ergebnis ist übrigens genau die Pointe des oft zitierten Ansatzes von Donabedian (1980/1982), dessen differenzierte und theoretisch anspruchsvolle Position in der bundesdeutschen Rezeption meist auf einen klassifikatorischen Formalismus von Struktur-, Prozeß-, und Ergebnisqualität verkürzt wird.

Antwort auf das strukturelle Technologiedefizit der Erziehung. Statt es gleichsam auszusparen, will das Trierer Projekt etwas über die „Technologieersatztechnologien“ erfahren und einen Beitrag zur Aufklärung der Bildungsqualität des Kindergartens leisten, indem es die irri-ge Vorstellung von Zweck-Mittel-Rationalitäten im frühpädagogischen Feld auflöst. Mit diesem Ansatz unterscheiden wir uns vom *mainstream* der Forschungen zur Qualität frühpädagogischer Einrichtungen in der Bundesrepublik, die auf Konsequenzen struktureller und prozessualer Merkmale frühpädagogischer *settings* für Parameter kindlicher Entwicklung abzielen. Der Ansatz unserer Untersuchung ist jedoch nicht zu verwechseln mit jenem defen-siven Relativismus in der Qualitätsfrage, wie er so häufig in der Kritik an der Qualitätsdebatte im Bildungs- und Sozialwesen anzutreffen ist. Meine Überlegungen sollten zeigen, daß diese Haltung ungewollt den Legitimationszwang erhöht, unter den die Qualitätsdebatte die päda-gogischen Professionen setzt; dem ist auch nicht durch eine unvermittelte Normativität zu entgehen. Es geht uns vielmehr darum, die strukturellen Paradoxien des pädagogischen Feldes gegenüber einem administrativen und betriebswirtschaftlichen Effizienzdenken stark zu ma-chen.

6 Literatur

- Benner, D. (1994). Läßt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K.-E. Schorr. In D. Benner, *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis* (S. 231-246). Weinheim, München: Juventa.
- Bernfeld, S. (1967). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: RoutledgeFalmer.
- Donabedian, A. (1980). *Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Vol. 1: The Definition of Quality and Approaches to its Assessment*. Ann Arbor: Health Administration Press.
- Donabedian, A. (1982). *Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Vol. 2: The Criteria and Standards of Quality*. Ann Arbor: Health Administration Press.
- Engel, M./Flösser, G./Gensink, G. (1996). Qualitätsentwicklung in der Dienstleistungsgesellschaft – Perspektiven für die Soziale Arbeit. In M. Heiner (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung durch Evaluation* (S. 48-67). Freiburg: Lambertus.
- Fthenakis, W. E. (1998). Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In W. E. Fthenakis, M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 52-74). Weinheim: Beltz.
- Heid, H. (1994). Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 43-68). Reinbek: Rowohlt.
- Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, S. 41-52.
- Heiner, M. (Hrsg., 1994). *(Selbst)evaluation als Qualifizierung in der Sozialen Arbeit. Fallstudien aus der Praxis*. Freiburg: Lambertus
- Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.). (2000). *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lüscher, K. (1990). Zur Perspektivik des Handelns in unserer Gegenwart. Überlegungen im Anschluß an G. H. Mead. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(3), 255-267.
- Luhmann, N./Schorr, H.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merchel, J. (Hrsg., 1999). *Qualität in der Jugendhilfe. Kriterien und Bewertungsmöglichkeiten*. Freiburg: Votum.
- Moss, P. (1994). Defining quality: Values, stakeholders and processes. In P. Moss & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality* (S. 1-9). London: Chapman.

- Olk, Th. (2000). Der "aktivierende Staat". Perspektiven einer lebenslagenbezogenen Sozialpolitik für Kinder, Jugendliche, Frauen und ältere Menschen. In S. Müller, H. Sünker, Th. Olk & K. Böllert (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven* (S. 99-117). Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Michael-Sebastian Honig:
Praktiken generationaler Ordnung. Überlegungen zur Konzeptualisierung
pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen

„Pädagogische Qualität“ ist ein Ausdruck, der den Reflexionstraditionen des Fachs fremd ist. Die medienöffentlich und bildungspolitisch einflußreiche Diskussion um die pädagogische Qualität der Tageseinrichtungen für Kinder ist betriebswirtschaftlich inspiriert. Sie hat „offensichtlich mit der verstärkten Marktorientierung zu tun, die der Planung und Verwaltung sozialer Dienstleistungen seitens der staatlichen (und nichtstaatlichen) Akteure derzeit zugrundegelegt wird“ (Liegle, 2000a, S. 325). Die Erziehungswissenschaft muß den pädagogisch relevanten Kern der Sache erst noch aufarbeiten. Die folgenden Überlegungen sollen einen Beitrag dazu leisten, das Problem der Definition von Qualitätsstandards zu klären.

Im Vordergrund der Debatte steht ein Verständnis von "Qualität" als Problem von Effizienz und Effektivität. Anders als in den Auseinandersetzungen der 60er und 70er Jahre geht es nicht mehr darum, ob „Familie“ oder „institutionelle Betreuung“ besser für Kinder sei, sondern es geht um die Optimierung ihres Zusammenwirkens; die „Qualität“ der sozialen Ökologie des Kindes insgesamt rückt in den Blick (Liegle, 1998a, S. 31; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998a, Kap.6). Der Achte Jugendbericht (Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit, 1990) ratifizierte gleichsam diesen Wechsel der Problemstellung; sie macht das erste Charakteristikum der Qualitätsdebatte aus. Ebenso wichtig, aber weniger beachtet ist ein zweites Element: die Normativität des Qualitätskonzepts, also: Welche Wirkungen sind *wünschenswert*, für welche Ziele sollen die Anstrengungen gebündelt werden? Durchwegs bekennen sich die Teilnehmer der Debatte zur Entwicklungsförderung von Kindern. Das einigende Element dieser konsensuellen Metapher sind indes nicht die Ziele - sie variieren zwischen entwicklungspsychologischen Parametern und gesellschaftspolitischen Leitideen -, es ist vielmehr der gemeinsame Bezug auf die Entwicklung von Kindern und auf Kindheit als Entwicklungsphase des Menschen.

Die Qualitätsdebatte ist also der Schauplatz von zwei grundlagentheoretischen Kontroversen. Es geht zum einen um die Erwartung pädagogischer Technologien und zum anderen um das Bild des Kindes als Entwicklungswesen. Während aber die Erziehungswissenschaft diese Kontroversen bereits länger führt, muß die Qualitätsdebatte noch Anschluß an sie gewinnen: Sie steht in der Gefahr, sich bildungspolitisch finalisieren zu lassen. Pointiert gesagt: Luhmann hat dafür sensibilisiert, dass pädagogisches Handeln nicht bewirkt, was es intendiert (vgl. Lenzen, 1998, S. 480; Luhmann & Schorr, 1982). Und von der Kindheitsforschung ebenso wie der konstruktivistischen Sozialisationsforschung läßt sich lernen (Corsaro, 1997; Grundmann, 1999; Honig, 1999; Leu & Krappmann, 1999), dass Kinder in präfigurativen Generationenverhältnissen (Mead, 1978) eigenständige Akteure ihrer Sozialisations- und Entwicklungsprozesse sind. Pädagogisches Handeln läßt sich - diese Einsichten gegeben - dadurch charakterisieren, dass das Kind „Anerkennung seines Person-Seins und eine Art der Begleitung seines Person-Werdens“ erfährt (Liegle, 2000b, S. 100). Wie läßt sich seine „Qualität“ bestimmen?

Es bedarf m.E. keiner näheren Begründung, dass eine erziehungswissenschaftliche Antwort heute nicht mehr in einer Normierung von Anerkennungsprozessen bestehen kann. Sie muß sich stattdessen einer empirischen Analyse von Erziehungspraktiken zuwenden. Was geschieht in Kindergärten? Was tun Erzieherinnen? Aus diesen Praktiken muß sie soziokulturell institutionalisierte „Sozialisationsaufgaben“ (Lüscher, 1975) rekonstruieren, um der Qualitätsdebatte einen erziehungswissenschaftlichen Gehalt zu verleihen. Ludwig Liegle hat in

dieser Frage die Bedeutung einer pädagogischen Ethik betont (Liegle, 1997). Meine These lautet: Die Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten ist ein Versuch, den Wandel von Kindheit pädagogisch zu ordnen; sie ist eine Form der Institutionalisierung von Kindheit und ein Moment ihres Wandels zugleich. Eine erziehungswissenschaftliche Debatte über „pädagogische Qualität“ hat selbstreflexiv-rekonstruierend zu verfahren, das heißt: Sie hat den Beitrag von Pädagogik als sozialer Praxis zur Ordnung zeitgenössischer Kindheit zu analysieren. Interessant ist, wie diese Prozesse der Ordnungsbildung verlaufen, und welche Rolle die Kinder dabei spielen. Meine Überlegungen zielen darauf, was Frühpädagogik dazu beitragen kann, dass Kinder sich unter den gegebenen Umständen „bilden“ können. „Qualität“ bemisst sich danach, wieweit Frühpädagogik die Differenzierung dieser Selbst-Bildungsprozesse ermöglicht. Mit dieser Position wende ich mich gegen Ansätze, die auf der Basis nur schwach explizierter bildungspolitischer Normierungen instrumentelle Vorschläge zur Verbesserung von Kindertageseinrichtungen machen.

Im ersten Schritt meiner Argumentation erinnere ich daran, dass sich der Geschichte der öffentlichen Kleinkinderziehung ein implizites Qualitätskriterium entnehmen läßt, das Reyer et al. als sozialpädagogisches Doppelmotiv bezeichnet haben. Im zweiten Schritt wird dieses Doppelmotiv unter dem Gesichtspunkt betrachtet, dass es eine „Rolle des Kindes“ (Lüscher) impliziert. Im dritten Schritt mache ich einen Vorschlag, beide Befunde in einen systematischen Ansatz zur Analyse von Institutionalisierungsprozessen zu integrieren. In diesem Rahmen läßt sich im vierten Schritt ein Verständnis pädagogischer Qualität entfalten. „Qualität“ wird als Maßstab einer generationalen Ordnung aufgefaßt, in der die Position der Kinder zwischen Familie, Staat und Markt flexibel geworden ist. Betreuung, Erziehung und Bildung werden als Praktiken der Strukturierung von Kindheit betrachtet, die diesem Maßstab zugleich folgen und sich an ihm messen lassen müssen. Es sind Praktiken generationaler Ordnung, an denen Kinder aktiven Anteil nehmen. Abschließend fasse ich meine Überlegungen im Blick auf eine empirische Evaluationsforschung zusammen.

1 Das sozialpädagogische Doppelmotiv öffentlicher Kleinkindererziehung

Bei genauerem Hinschauen bündeln sich in der Qualitätsdebatte zwei Motive. Das eine, unter dem Begriff „Bildungsqualität“, richtet sich auf Betreuung, Erziehung und Bildung in den Tageseinrichtungen für Kinder; das andere, unter dem Begriff „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“, richtet sich auf die sozialpolitischen Funktionen der öffentlichen Kleinkindererziehung. Die beiden Motive der lassen sich nicht voneinander trennen; vielmehr steht eine Diskussion über Bildungsqualität unvermeidlich im Horizont der sozialen Funktionen öffentlicher Kleinkindererziehung. Der Anspruch auf Qualitätssicherung bzw. -entwicklung richtet sich auf die Verknüpfung von „Bildungsqualität“ und „Vereinbarkeitsproblem“. Die Frage ist, wie diese Verknüpfung erfolgen soll. Sie ist in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung unterschiedlich beantwortet worden.

Günter Erning, Karl Neumann und Jürgen Reyer haben in ihrer schon lange vorliegenden "Geschichte des Kindergartens" (Erning, Neumann & Reyer, 1987) überzeugend darstellen können, daß sich die Geschichte der institutionalisierten Früherziehung in Deutschland gleichsam am "roten Faden" dieses Doppelmotivs darstellen läßt (vgl. Liegle, 1998a). 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, S. 256). 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 Grund-

struktur seiner Lebenswelt aus, daß diese einen familial-privaten und einen öffentlich-institutionellen Bereich aufweist, wobei sich beide gegenseitig 'definieren'" (op.cit., 301).

Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes erweist sich an Gertrud Bäumers berühmtem Aufsatz "Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie" (Bäumer, 1929). In ihrem Aufsatz expliziert Gertrud Bäumer - als Ministerialrätin im Reichsministerium des Innern war sie zuständig - den konzeptionellen Rahmen des damals neuen Jugendwohlfahrtsrechts (RJWG). Neben Kinderarbeit und Wohnungsfrage nennt sie die Frauenerwerbsarbeit als sozialpädagogische Herausforderungen - genuine Folgen der krisenhaften Durchsetzung der Industriegesellschaft. Fröbels auf Bildung und Spiel gerichtete Konzeption hatte sich zunächst an die bürgerlichen Mütter gerichtet, für die sich das haushaltsökonomische 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. Das Problem der Bildungsqualität kann jetzt gleichsam in pädagogischer Autonomie formuliert werden. 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 als Agentur des bürgerlichen Familienmodells im Proletariat. Vom Volkskindergarten aus soll "die pädagogische Durchdringung des häuslichen Lebens, der häuslichen Arbeit und des familienhaften Pflichtenkreises" (op.cit., S. 14) seinen Ausgang nehmen. Er hat den Sinn, dem Kind neben der Familie eine weitere Erziehungsgemeinschaft zu geben, "zugleich als Forschungsstätte der Pädagogik, Bildungsstätte der Mütter und Verbindungsorgan zwischen Familie und Volksgemeinschaft" (op.cit., S. 13).

Als Element eines gespaltenen Sozialisationsfeldes ist der Kindergarten aber auch Bezugspunkt für eine eigenständige gesellschaftliche Position des Kindes. Aus dieser Perspektive 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 verschmelzen Vereinbarkeitsfrage und Qualifikationsproblem, aus der Sicht der Eltern muß der Kindergarten als Einrichtung der Betreuung, Erziehung und Bildung ein Subsistenzproblem lösen. Umgekehrt begründet das Recht des Kindes auf Erziehung die "Autonomie" der Pädagogik als Disziplin. Das Recht auf Erziehung verknüpft auch Dienstleistungsfunktion und Volkspädagogik des Kindergartens. Diesem Recht des Kindes 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 § 1 des RJWG - "ist rein praktischer Natur" (op.cit., S. 9). Autonomie der Pädagogik und politische Regulierung der Generationenverhältnisse sind konstitutive Elemente des sozialpädagogischen Doppelmotivs; sie lassen sich als strategische Elemente eines Dispositivs erkennen, das die Kindheit als Familien- und Erziehungs-kindheit organisiert.

Das schulisch-familial organisierte Bildungsmoratorium, als das uns die moderne Kindheit vertraut ist, läßt sich nicht trennen von der zunächst normativen, nach dem Zweiten Weltkrieg aber auch faktischen Hegemonie 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. Janssens (Janssens, 1998, S. 3) erläutert dieses „Ernährer-Modell“ und macht die Position der Kinder darin deutlich: „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.“ Das Bildungsmoratorium ist also nicht nur eine familiale und eine politische, sondern auch eine ökonomische Struktur. Es war der

Fordismus - nicht nur 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, 2000).

Als ein Geschlechter- und Generationenarrangement, in dem die Männer die ganze Last der Existenzsicherung für die Familie - Frauen und Kinder - tragen und die Kinder eine „nutzlose“ Existenz des Spielens und Lernens führen können, ist die *male-breadwinner-family* von grundlegenden Paradoxien gekennzeichnet. Die 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.

Der Elementarbereich steht diesem Modell nicht lediglich gegenüber, er reagiert nicht nur. Denn Einrichtungen für Kinder sind zu einer intermediären Instanz der Generationenverhältnisse (Rauschenbach, 1998) geworden; Pädagogik und Politik des Elementarbereichs sind Instrumente ihrer Gestaltung (Hood-Williams & Fitz, 1985). Daher liegt die Ambivalenz von Abhängigkeit und Entwicklung dem Normativitätsproblem in der Debatte um die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen zugrunde. Zugleich verliert die *male-breadwinner-family* ihren Modellcharakter. Vieles spricht dafür, daß in Zukunft auch in der Bundesrepublik Marktkräfte, die sich vor allem in der Erosion männlicher Erwerbs- und Einkommenschancen äußern, den Wandel in der weiblichen Erwerbsbeteiligung, Lohnhöhe und im Beitrag zum Haushaltseinkommen vorantreiben (Oppenheimer, 1994). Unter dem Vorzeichen, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu ermöglichen oder zu sichern, sollen flexible Betreuungsangebote ihnen dabei helfen.

2 Veränderungen in der Rolle des Kindes

Was bedeutet der Niedergang der *male-breadwinner-family* für Kinder? Helga Zeiher (Zeiher, 1996) hat den Niedergang des Ernährermodells als Doppelprozeß von Expansion und Erosion der Kindheit als Schutz- und Vorbereitungsraum analysiert:

- Die Expansion bezieht sich zunächst auf die zeitliche Ausdehnung institutionalisierter Betreuung, Erziehung und Bildung in der Kinderpopulation, im Tageslauf der Kinder und im Lebensverlauf, dann aber auch auf ihre qualitative Bedeutung für die Lebenschancen der nachwachsenden Generation. Schließlich meint Expansion auch die Ausdehnung der Scholarisierung auf außerschulische Freizeit- und Bildungsaktivitäten. Die These von der Expansion des Schutz- und Vorbereitungsraums hat für die frühe Kindheit eine spezifische Relevanz, weil der Besuch einer Tageseinrichtung für Kinder zur Regel und zu einer kulturellen Selbstverständlichkeit geworden ist; bis in die 70er Jahre hinein sollte die Kindheit Familienkindheit und der Kindergarten eine Nothilfe sein (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998b, S. 188). Für Krippe und Hort ist dies bis heute so. Die Qualitätsdiskussion zeigt eine Vorverlagerung des Bildungsmoratoriums in die vorschulische Kindheit an; sie wird seit wenigen Jahren durch den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz legitimiert.
- Zugleich jedoch erodiert diese institutionalisierte Vorbereitungs-kindheit: zum einen weil die Institutionen der Kindheit - vor allem Familie und Schule - sich in ihren Funktionen spezialisieren und sich der Lebenszusammenhang von Kindern dadurch fragmentiert. Zugleich spielen sich bedeutende Veränderungen öffentlicher Räume, der medialen Erfahrungswelt und des Konsummarktes ab. Der Einfluß lokaler Milieus ist durch Freizeitindustrien relativiert worden, die Kindern eine frühe Selbständigkeit ermöglichen. Sie regulieren bzw. kontrollieren

Kindheit durch Marktmechanismen und fördern dadurch die Vorstellung von Kindern als gleichen und freien Akteuren. Die deutschsprachige Kindheitsforschung der 90er Jahre hat in vielen empirischen Studien eine Entgrenzung der Erziehungskindheit und ihre Transformation in ein kulturelles Moratorium beschrieben. Im Schnittpunkt von Entwicklungsaufgaben, medial vermittelten, kommerziellen Identitätsangeboten und sozialer Kinderwelt ist eine eigenständige Kinderkultur entstanden, der eine schwer abzuschätzende Bedeutung beim Erwerb kulturellen Kapitals zukommt (Zinnecker, 1997). Heinz Hengst spricht vom „Rückzug des Marktes aus dem Erziehungsprojekt der Moderne“ (Hengst, 1996).

Mitte der 70er Jahre hatte Kurt Lüscher seinen Ansatz einer Kindheitssoziologie als Soziologie der Sozialisation um eine wissenssoziologisch gefaßte "Rolle des Kindes" herum aufgebaut, die als Institutionalisierung der Sozialisationsaufgabe gefasst war (Lüscher, 1975). Die Prozesse der Expansion und Erosion stellen indes das klassische Muster einer Integration durch Separation (Hornstein, 1985) in Frage. In dieser Formel wird 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 von Bildung und Erziehung Kindheit 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, S. 679f.). Die Erosion der Kindheit als institutionalisierte Lebensphase des Schutzes und der Vorbereitung ist also in der Herausbildung des modernen Kindheitsmusters bereits angelegt. Die Debatte um die Bildungsqualität läßt sich vor in diesem Zusammenhang als Hinweis darauf deuten, dass dieser Grundwiderspruch nun auch in der vorschulischen Lebensphase aufbricht.

Ein wichtiger Hinweis auf die Transformation dieses Kindheitsmusters ist die wachsende Bedeutung der Rechte von Kindern. Sie sind kontinuierlich gestärkt, die Aufgaben der Eltern als Pflichtrechte gegenüber den Kindern akzentuiert worden. 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; sie ist die Kehrseite einer Institutionalisierung der Kindheit als Lebensphase (Sünker, 1993; Näsman, 1994).

Im Doppelprozeß von Expansion und Erosion des modernen Bildungsmoratoriums wächst den Kindern in diesen Veränderungen eine eigenständige Rolle zu. Sie müssen flexibel sein, sie müssen zu Unternehmern ihrer eigenen Entwicklung werden. Die internationale sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung hat die Herausbildung einer neuen Rolle des Kindes mit der Ausarbeitung eines Konzepts vom Kind als kompetentem Akteur aufgegriffen. Kinder als Akteure aufzufassen ist ein zeitdiagnostisches Konstrukt, es enthält normative und empirische Elemente. Es entspricht einem Ideal, zugleich trägt es empirischen Entwicklungen Rechnung. Es enthält eine Gegenthese zu einem funktionalistischen Verständnis von Sozialisation als Internalisierung von Rollenerwartungen, eine Abgrenzung von der Orientierung an Kindheit als Sozialisation, von sozialer Integration und Reproduktion der sozialen Ordnung. Damit markiert der Ausdruck einen Unterschied zu der Auffassung, dass Kinder schutzbedürftige Wesen sind, die erst lernen müssen, sich in der Welt zu behaupten und in ihr eine aktive Rolle zu spielen. Mit dieser Abgrenzung von einem Verständnis von Kindheit als einer Lebensphase der Entwicklung und Sozialisation geht eine kritische Betrachtung der Institutionen einher, in denen dieser Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß stattfindet und organisiert wird, im 20. Jahrhundert sind dies Familie und Schule, also die Institutionen der Erziehungskindheit. Kinder sind eben nicht nur Schüler (Büchner, 1996), nicht nur Söhne und Töchter, nicht nur Humankapital (Markefka & Nauck, 1993), sondern "Kinder", das heißt: es sind konkrete Individuen, "Personen aus eigenen Recht".

Dieser Akteursbegriff hat in der deutschsprachigen Debatte vier Ausprägungen gewonnen: Er bezieht sich einmal auf Entwicklungsprozesse und betont, dass Kinder Produzenten der eigenen Entwicklung sind (Krappmann & Oswald, 1995). Zum anderen bezieht er sich auf eine Kinderkultur, die sich aus dem Rahmen der Generationenbeziehungen löst (Hengst, 1981). Zum Dritten ist er makrostrukturell angelegt; so fassen Hartmut und Helga Zeiher den Akteursbegriff als handlungsbezogenen Aspekt von Kindheit als gesellschaftliche geformter Lebensform (Zeiher & Zeiher, 1994). Schließlich hat der Akteursbegriff einen methodologischen Gehalt, der auf die genuine "Perspektive von Kindern" abhebt (Honig, Lange & Leu, 1999). Die Verbindung normativer und empirischer Elemente bringt jedoch Ambivalenzen hervor. Das läßt sich beispielsweise an der Forderung zeigen, Kinder als "ganz normale soziale Wesen" (Waksler, 1991) zu betrachten. Muß dies nicht gerade bedeuten, die Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit zu betonen? Das Problem scheint weniger darin zu bestehen, dass Kindern die Normalität sozialer Wesen verweigert wird - wie diese Forderung nahezu liegen scheint -, als dass fraglich wird, worin die Normalität des Kindseins besteht. Wenn die Alternative jedoch nur darin besteht, „wie Erwachsene“ zu gelten, dann sitzt dieses Denken dem kritisierten Entwicklungsparadigma gleichsam in komplementärer Weise auf, weil es den Maßstab des vollständigen und vollkommenen Erwachsenen auch für Kinder in Anspruch nimmt, statt ihn in seinem Allmachtsanspruch in Frage zu stellen (Lee, 1998). Die Kindheit, wie wir sie kannten, mag zuendegehen, nicht aber die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen. Das Problem besteht darin, dass eine Vorstellung vom Kind und vom Erwachsenen, die eine binäre Schematisierung beider Begriffe voraussetzt, die gesellschaftlichen Formen „Kindheit“ bzw. „Erwachsenheit“ nicht mehr beschreiben kann. Daher hat die Kindheitsforschung Schwierigkeiten, wenn sie positiv ausdrücken will, was damit gemeint ist, wenn Kinder als Akteure bezeichnet werden. Der Ausdruck bezieht sich dann auf eine Qualität von Handlungsfähigkeit, von Sozialer Kompetenz, der Ebenbürtigkeit oder gar Überlegenheit auszudrücken scheint und damit der geschilderten Falle zum Opfer fällt.

In diesen Schwierigkeiten machen sich Ambivalenzen des Subjektivitätskonzepts geltend, das dem Begriff des Akteurs zugrunde liegt. Der Gegensatz von "Kindern als Sozialisanden" und "Kindern als Akteuren" steht in der liberalen Tradition des Gegensatzes von Individuum = Subjekt vs. Gesellschaft/Vergesellschaftung. Foucault hat das Individuum dieser Tradition als ein soziales Verhältnis analysiert, das heißt: Er hat die gleichsam apriorische Gleichsetzung von Individualität und Subjektivität aufgelöst und so unterschiedliche Subjektivierungsformen unterscheiden können. In ihnen stehen Herrschafts- und Selbst-Techniken in unterschiedlicher Beziehung. Im Sinne Foucaults bilden Macht und Subjektivität nicht per se einen Gegensatz wie im liberalen Modell. Macht operiert nicht mit Verboten, sondern vermag Subjekte zu einem bestimmten Handeln zu bewegen, mit eigenen Mitteln sich selbst zu transformieren und in einen bestimmten Zustand der Vollkommenheit zu gelangen. In einer neoliberalen Regierung durch Ökonomie ist Selbstverantwortung ein gesellschaftliches Leitbild: Jeder sein eigener Unternehmer (vgl. Bröckling, Krasmann & Lemke, 2000). Vom Kind als Akteur zu reden, heißt in dieser Perspektive, von einer historischen Form von Subjektivität zu sprechen. Kinder gleichsam kategorial als Subjekte aufzufassen und dies in Abgrenzung zum Sozialisationsmodell zu tun, ist unter diesem Vorzeichen zwiespältig. Unter post-modernen Verhältnissen hat eine solche Auffassung ihren Charme eines gleichsam rebellischen Echos auf das Subjekt des Besitzindividualismus verloren und konzipiert ein Verhältnis der konkreten Individuen zur Sozialform "Kindheit", das durch Selbst-Technologien bestimmt ist; sie normiert Kindheit (vgl. bereits Preuss-Lausitz, Rülcker & Zeiher, 1990): Wer es an Initiative, Anpassungsfähigkeit und Dynamik fehlen läßt, zeigt seine Unfähigkeit, ein freies und selbstbestimmtes Subjekt zu sein. Diese Paradoxie des Akteurskonzepts markiert das Bildungsproblem, das Problem der Konstituierung von Subjektivität im Wandel der Kindheit.

3 Institutionalierungsprozesse: Der Analyseansatz

Die vorangehenden Überlegungen haben den Gedanken plausibel zu machen versucht, dass die öffentliche Kleinkindererziehung die Kindheit als Lebensphase und Lebensform mitkonstituiert und einen institutionellen Kontext für Erfahrungen schafft, die Kinder mit Kindheit machen. Sie weist Kindern einen gesellschaftlichen Ort, eine „Rolle“ zu; dabei agiert sie nicht autonom, sondern in Interdependenz mit einem strukturellen und kulturellen Wandel, der die „Verfassung“ von Kindheit berührt. Dieser Wandel ist u.a. dadurch charakterisiert, dass Kinder aus der Rolle eines Objekts von Erziehung und Betreuung in eine aktive Rolle übertreten, in der sie sich nicht nur die Welt aneignen, sondern diese Welt und die Beziehungen zwischen Menschen aktiv beeinflussen. Vor diesem Hintergrund wird die Qualitätsdebatte geführt. In ihr geht es daher nicht lediglich um das optimale Zusammenwirken der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen im Sinne eines "sozialökologischen Bezugsrahmens", sondern es geht vor allem um ein besseres Verständnis der Sozialisationsaufgabe. Es muß im Kern der veränderten Rolle des Kindes Rechnung tragen, Kinder als kompetente soziale Akteure begreifen können.

Diese Problemstellung bedarf eines theoretischen Bezugsrahmens, der im folgenden grob skizziert werden soll. Oft werden die beschriebenen Veränderungen als Verluste oder zumindest als Erosionen beschrieben. Der folgende Abschnitt macht dagegen den Vorschlag, Prozesse des Wandels als Ordnungsbildung, als Prozesse der Institutionalisierung zu beschreiben (Honig, 2000). Das Konzept der Institutionalisierung soll dabei dem Umstand Rechnung tragen, dass Strukturen mit Normierungen amalgamiert sind, daß also Kindheitsmuster eine „Sozialisationsaufgabe“ enthalten, die in den Praktiken der Erzeugung und Reproduktion dieses Musters mobilisiert und bearbeitet wird. Die Institutionalisierung von Kindheit vollzieht sich als generationale Ordnung (Alanen, 1992; Honig, 1999). Der Ausdruck enthält ein Verständnis von Struktur und Handlung, das sich an Giddens' Konzept der Strukturierung anlehnt (Giddens, 1992). „Generationale Ordnung“ ist eine Verhältnisbestimmung, sie bezieht sich auf die komplementäre Relation von „kindlich“ und „erwachsen“. Die soziale Organisation von Kindheit - "generationing" - ist ebenso eine von „Erwachsenheit“. Der Wandel von Kindheit läßt sich als Prozeß der Re-Kontextualisierung der Altersphase Kindheit beschreiben (Brannen & O'Brien, 1996), in den die Kinder aktiv eingreifen. „Generationing“ läßt sich also in die Teilprozesse des „policing childhood“ und des „negotiating childhood“ differenzieren. Zu den wichtigsten Praktiken des „generationing“ zählt „Erziehung“ (vgl. Lenzen, 1994). Das Konzept verweist nicht etwa auf einen gegenständlichen Kontext, in den Kinder und Kindheit eingebettet wären („Sozialisationsbedingungen“), sondern auf eine soziale Logik der Hervorbringung von Unterschieden zwischen „Kindern“ und „Erwachsenen“.

Was aber ist mit „Institutionalisierung“ gemeint? Auf welchen Ebenen findet die Institutionalisierung von Kindheit statt? Ich lehne mich in den folgenden Überlegungen an Gedanken von Wolfgang Walter zur Institutionalisierung von Lebensformen an (Walter, 1999). Walter grenzt den Begriff der Institutionalisierung von dem der Institution ab. "Institution" ist ein traditionsreiches soziologisches Konzept, aber es ist außer Kurs geraten, weil es in der Gefahr steht, als Formel einer konservativen Deutung des sozialen Wandels zu fungieren. Dagegen will Walter mit dem Begriff der Institutionalisierung, den "dynamischen Prozeß der Schöpfung, Gestaltung und Weiterentwicklung" (Walter op.cit., 5) sozialer Ordnungen ausdrücken. Institutionalisierung ist ein kultursoziologischer Begriff, der "Prozesse der Ordnungsbildung, d.h. der Ausrichtung von sozialen Beziehungen auf Maximen" bezeichnet. Dabei knüpft Walter an Lepsius und dessen Rückgriff auf Max Weber an. Danach stellen Ordnungen "eine rationale Form sozialer Beziehungen dar, die durch Regelerorientierung gekennzeichnet ist" (ebd.). Es geht um die Aufklärung des Wandels von Lebensformen, das heißt: um die Prozesse, in denen Akteure bzw. Dritte sozialen Beziehungen handlungsorientierende Bedeutungsgehalte zuschreiben. Sie lassen sich als Prozesse der Re-Kontextualisierung verstehen.

Die kindheitssoziologische Adaptation dieses Ansatzes kann sich auf einen Forschungsstand berufen, der die zeitgenössische Kindheit in westlichen Gesellschaften als eigenständige Lebensform ansieht. Daher lassen sich auch die drei *Elemente* von Institutionalisierungsprozessen, die Walter nennt (Walter op.cit., 6), im Blick auf Kindheit formulieren:

- die Definition der Beziehungen, die legitimerweise als "Kindheit" bezeichnet werden dürfen, also eine *Abgrenzung des Handlungskontexts*. Die Frage, wann die Kindheit beginnt und endet bzw. der Gradierungen des Lebensalters ist hier u.a. angesprochen;
- die Ausarbeitung eines Rationalitätskriteriums bzw. eines Leitbilds für die Gestaltung von Kindheit. Diese *Bedeutungszuschreibungen*, z.B. das Leitbild des Kindes als kompetenter Akteur, werden rhetorisch vollzogen, im Medium von Diskursen;
- die Entwicklung sozialer Praktiken, mittels derer die *Normierung* von Kindheit durchgesetzt wird. Hier stellt sich etwa die Frage, wie die Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern situativ hervorgebracht und ausgeformt werden.

Die Prozesse der Ordnungsbildung entstehen und verlaufen nach Walter in den grundlegenden *Formen der Beziehungsorganisation* in modernen Gesellschaften; dies sind der Nationalstaat, die soziale Schichtung und die Individualisierung (Walter op.cit., 12). Institutionalisierungsprozesse haben die Form von wohlfahrtsstaatlichen Regulativen der Lebensführung, die Form der Differenzierung von Lebensstilen auf der Basis ungleicher Ressourcen und die Form der selbstverantwortlichen Wahl von Lebensformen durch die Einzelnen. Diesen Formen der Institutionalisierungsprozesse lassen sich - immer noch Walter folgend - entsprechende *soziale Ebenen* zuordnen, nämlich die politisch-rechtliche, die strategische und die interaktive Ebene der Institutionalisierungsprozesse.

Die Debatte um die pädagogische Qualität läßt sich zwanglos den Diskursen um ein Rationalitätskriterium der Institutionalisierung von Kindheit zuordnen. Sie werden auf verschiedenen sozialen Ebenen geführt und nehmen deutlich unterscheidbare Formen an, beispielsweise als Diskurs um die „Neuen Väter“ oder um die Verteilung öffentlicher und privater Zuständigkeit für die nachwachsende Generation oder um den so genannten Bildungsauftrag des Kindergartens, das heißt: als Diskurs um Weitergabe und Erwerb kulturellen Kapitals. Auf der politisch-rechtlichen Ebene sozialstaatlicher Regulative läßt sich das Prinzip der „Flexibilisierung“ ansiedeln: Frauen sollen erwerbstätig sein, jedoch nicht zu der Zeit, wenn Kinder sie zu Hause - zunächst ganz - 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.

4 „Qualität“ als Maßstab einer flexiblen Ordnung

Läßt sich in diesem Rahmen das Qualitätsproblem beschreiben? Dies entscheidet sich daran, ob die dargestellten Mehrdeutigkeiten und Widersprüche des Konzepts vom „kompetenten Akteur“ in die Analyse von Institutionalisierungsprozessen aufgenommen werden können (vgl. Liegle, 1989). Sie haben ihren Grund in einer normativen Option: Das Konzept des Akteurs soll Kinder „sichtbar machen“, ihrer „Stimme Gehör verschaffen“. Ihm liegt also eine Idee der Emanzipation aus Bevormundungsverhältnissen zugrunde. Seine Ambivalenzen rühren aus dem Paradox, Subjektivität normieren zu wollen. Diese Einsicht ist in der erziehungswissenschaftlichen Reflexionstradition zum Bildungsbegriff aufgehoben. Läßt sich der kindheitssoziologische Gedanke des Kindes als kompetentem Akteur daher womöglich bildungstheoretisch fassen?

In der Frühpädagogik hat der Bildungsbegriff eine Renaissance erlebt (Neumann, 1998; Schäfer, 1995). Die Frage, ob der Bildungsbegriff geeignet ist, diese Problematik zu bearbeiten, läßt sich mithilfe einer wissenschaftshistorischen Vergegenwärtigung erörtern. Heinz-Elmar Tenorth (Tenorth, 1997) analysiert die Verwendungsweisen des Bildungsbegriffs, um seine Aussagekraft zu prüfen. Im Rahmen meiner Argumentation sind zwei Verwendungsweisen besonders wichtig:

- Die historisch-funktionale Analyse macht die Kontextualität der Rede von Bildung aus einer skeptischen Beobachterposition zum Gegenstand einer problematisierenden Betrachtung. Sie knüpft an der historisch-funktionalen Verwendungsweise an und gewinnt daraus einen kontextuellen Zugang zur Beschäftigung mit individuellen Entwicklungsprozessen. Bildung wird als ein semantisches Muster verstanden, das instrumentell verwendet wird - beispielsweise als Kampfbegriff. Im Rahmen der hier untersuchten Frage heißt das: Ist der Bildungsbegriff nicht festgelegt durch seine historische Einbettung in Familie und Schule und durch seine Bindung an einen Entwicklungsbegriff, der lediglich eine Metapher für die Überwindung der Dichotomie „Kindheit vs. Erwachsenenheit“ ist? Wie läßt sich von Entwicklungsprozessen, von Bildungsprozessen sprechen, ohne damit eine Leitbild des Erwachsenen vor Augen zu haben? Oder pointiert: Was heißt „Bildung“ jenseits der Erziehungskindheit?

- Eine objekttheoretische Verwendungsweise verwendet den Bildungsbegriff als Leitkategorie für die Wirklichkeit des Aufwachsens, des Lernens historischer Akteure. Die neuere Bildungsdiskussion weiß indes, daß man gleichsam "niemanden belehren kann", ja: daß es durchaus fraglich ist, ob es einer Aufforderung zur Selbsttätigkeit überhaupt bedarf. Identität kann nicht "gelernt" werden; sie wird als Umgang und Vertrautwerden mit Fremdheit, auch Fremdheit mit sich selbst gelebt. In phänomenologischen Ansätzen der neueren Frühpädagogik spielt der Fremdeheitsbegriff eine große Rolle (Liegle, 1998b): Kinder als Fremde, Kindheit als Modus des In-der-Welt-Seins (Meyer-Drawe & Waldenfels, 1988; Schäfer, 1999). Der Hinweis auf Fremdheit ist ein Hinweis nicht nur auf die Erfahrung von Leiblichkeit, sondern bezieht sich auch auf Brüche und Leidenserfahrungen, die damit eben nicht sozialhygienisch abgewertet werden. Klaus Mollenhauer hat sich in seinen letzten Jahren mit der ästhetischen Erfahrung als Dimension der Selbst-Erfahrung von Kindern und als Moment ihrer Selbst-Organisation beschäftigt (Mollenhauer, 1996). Dieter Lenzen hat den objekttheoretischen Bildungsbegriff durch die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis, Emergenz ersetzt (Lenzen, 1997).

Tenorths wissenschaftshistorische Vergegenwärtigung hilft zunächst, zwei Verkürzungen zu erkennen, die in der gegenwärtigen Debatte um die "Bildungsqualität" kennzeichnend sind: Zum einen sind Bildungsprozesse nicht prognostizierbar; insofern steht der Begriff der Bildungsqualität unter Finalisierungsverdacht; zum anderen sind Bildungsprozesse nicht per se erfolgreich. In der objekttheoretischen Dimension allein könnten die sozialstrukturellen und kulturellen Zusammenhänge des Akteurs-Begriffs nicht reflektiert werden. Dafür erlaubt die objekttheoretische Rede von Bildung aber, die emergenten Prozesse der Selbst-Werdung der Person (Liegle, 2000b) begrifflich zu fassen. Dadurch wird es möglich, in die Rede von der Bildungsqualität die Offenheit und das mögliche Scheitern von Bildungsprozessen als konstitutive Elemente zu berücksichtigen. Ein autopoetischer und ein kontextueller Bildungsbegriff lassen sich in dem Gedanken aufeinander beziehen, dass die Kategorie der „Personwerdung“ eine Kindheit „an den Grenzen der Erziehungskindheit“ als Handlungskontext voraussetzt. In diesem Kontext ist Erziehung „kommunikativer Prozeß wechselseitiger Einwirkung“ (Liegle, op.cit., 92, vgl. Mollenhauer, 1972; 1983), der nicht auf Instruktion, sondern auf Perspektivenübernahme, auf der Anerkennung von Kindern als Subjekten der Erziehung basiert, deren Erfahrung des Erzogenwerdens von den Erziehenden verstanden werden muß (Liegle, ebda.). Von erzieherischem Handeln kann nun nurmehr gesagt werden, dass das Kind „Anerkennung seines Person-Seins und eine Art Begleitung seines Person-Werdens erfahren (Liegle 2000b, S. 100) solle. „Wirkung“ hängt von der Selbstbildung der Kinder ab (Zinnecker, 2000), dabei tritt „Perspektivität“ an die Stelle von „Wirkung“. Akteure in Erziehungsprozessen sind Kinder in einem generationalen, nicht in

einem psychologischen Sinne. Was empirische Kinder zu „Akteuren“ qualifiziert, ist negativ, als Grenze der Verfügung durch Erwachsene zu bestimmen.

Was also soll als „(Bildungs-)Qualität“ gelten? „Qualität“ soll das Kriterium heißen, das den Selbst-Bildungsaspekt der neuen Rolle des Kindes ausdrückt. Selbst-Bildung bezeichnet die Sozialisationsaufgabe einer flexibilisierten generationalen Ordnung. „Qualität“ ist nicht Eigenschaft eines Produkts, nicht die Wirkung einer intentionalen Handlung, sondern kontextuelles Merkmal sozialer Praktiken. „Bildungsqualität“ kann ermöglicht werden, indem die Selbst-Bildungsprozesse der Kinder und der Erwachsenen Gelegenheiten, Material und Aufgaben erhalten. Diese Gelegenheiten, Materialien und Aufgaben lassen sich unterscheiden und begründen.

5 Resümee: Pädagogische Qualität empirisch untersuchen

Wenn Erziehung Begleitung des Person-Werdens ist, läßt sich als Aufgabe der Erziehungswissenschaft erkennen, dass sie zu prüfen hat, „was Erziehung den Kindern, was sie diesem bestimmten Kind antut“ (ebda.). Ihre Aufgabe ist also „Pädagogikfolgenabschätzung“ (Lenzen, 1997; Liegle 2000b); insofern geht sie in Kindheitsforschung über: Sie thematisiert die Erfahrung des Erzogenwerdens, das Erleben des Kindes von Erziehungssituationen, sie erzeugt Wissen über das Erleben der Kinder (Liegle, op.cit. 93). Dabei ist sie methodologisch mit dem Problem konfrontiert, die „Perspektive des Kindes“ einzunehmen. Ich habe versucht darzustellen, daß dieses Verständnis von Erziehungswissenschaft dem Ausdruck „pädagogische Qualität“ einen substanziellen Gehalt verleiht. Daraus folgt im Blick auf die empirische Bildungsforschung jedoch auch, daß die Unterscheidung zwischen Problemen der Beobachtung und Beschreibung kindlicher Bildungsprozesse und den Problemen der Einwirkung auf sie grundlegend ist.

Die Diskussion um die pädagogische Qualität von Kindereinrichtungen sieht sich in einem Dilemma zwischen Bildungsauftrag ("Schlüsselqualifikationen" fördern) und 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 klassischen Doppelmotivs. Es handelt sich um einen Konflikt, der "das Dilemma zwischen dem, was Kinder können müssen und dem, was wir Kinder anbieten müssen" (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998, S. 192) verschärft. Das Problem der „Qualität“ von Kindertageseinrichtungen wird als Aufgabe verstanden, dieses Dilemma zu lösen. Ich habe in meinem Beitrag zu zeigen versucht, dass diese Problemstellung zu kurz greift.

Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht mißt der Forderung nach Bildungsqualität eine zunehmend wichtigere Bedeutung zu. 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. Darin dokumentiert sich, daß auch in der frühen Kindheit die Expansion des Vorbereitungsraums mit der Erosion des „modernen“ Kindheitsmodells einhergeht. Für die empirische Bildungsforschung ergibt sich daraus die Aufgabe, sich nicht an der Entwicklung von Instrumenten und Messverfahren zu beteiligen, die Bildungsqualität zu erreichen versprechen, sondern die Praktiken zu analysieren, welche Selbst-Bildungsprozesse von Kindern „rahmen“ und strukturieren; dies - so habe ich zu zeigen versucht - sind Praktiken generationaler Ordnung; sie stellen den vertrauten Rahmen der pädagogischen Sonderwelten in Frage. Diese Praktiken müssen m.E. zentraler Gegenstand empirischer Forschungen zur pädagogischen Qualität von Tageseinrichtungen für Kinder mit dem Ziel sein, die darin institutionalisierte Sozialisationsaufgabe zu rekonstruieren. Dafür bedarf es eines Qualitätsbegriffs, der die Reflexionstraditionen der Erziehungswissenschaft zum Bildungsbegriff und die sozialwissenschaftlichen Wissensbestände zum Wandel der Kindheit in sich aufnimmt und der zugleich empirisch umgesetzt werden kann.

Tageseinrichtungen für Kinder sind Teil der sozialen Infrastruktur von Kindheit und Element durchschnittlicher Lebensverläufe. Bildungsfragen sind daher Fragen von Partizipationschancen unterschiedlicher Kinderpopulationen und - wohlfahrtstheoretisch gesprochen - Fragen der Lebensqualität von Kindern. Was "Bildungsqualität" heißen soll, ist beispielsweise nicht abgelöst von der "Vereinbarkeitsproblematik" zu klären. Die Formel von der „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ verdeckt, in welchem Maße familiäre Lebensformen eine Funktion des Arbeitsmarktes sind. M.E. verdeckt die weithin euphemistische Darstellung der Vereinbarkeitsproblematik, wie ambivalent und fragil dadurch die lebensweltliche Bildungsqualität der Familienkindheit wird (vgl. Sennett, 1998). Untersuchungen zur Selbstorganisation der Kinder bedürfen daher der Ergänzung um eine Analyse entwicklungsförderlicher Umwelten (Liegle, 1998c). M.E. ist die Gegenüberstellung zwischen Bildungsorientierung auf der einen Seite, Orientierung an den so genannten "Rahmenbedingungen sozialen Lernens" andererseits und die Rede von „Vernetzung“ in der sozialen Ökologie der Kinder jedoch unterkomplex. Analysen zur Bildungsqualität von Kindereinrichtungen dürfen die Bemühungen um Qualitätsentwicklung nicht lediglich an einem Maßstab von „Kindgemäßheit“ messen, sondern müssen sie als Prozeß der Institutionalisierung untersuchen, in dem der Gegenstand, den sie voraussetzt, zugleich hervorgebracht wird. Es geht um eine Strukturierung von sozialen und materiellen Räumen des Kinderlebens, die nicht lediglich materielle und soziale Bedingungen des Aufwachsens zur Verfügung stellen, sondern implizit definieren, was "Aufwachsen" , was „Kindsein“ bedeutet.

Die ästhetischen Charakteristika dieser Umwelt, die Regulierung und Aushandlung der Unterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern und die egalitären Strukturen einer autonomen sozialen Kinderwelt sind - stichwortartig und lediglich aufgezählt - wesentliche Elemente einer sozialen Ökologie, die Selbst-Bildungsprozesse von Kindern nicht nur anregt, sondern ihnen Aufgaben stellt. Sofern man mit der Besonderheit, der Emergenz von Individuierung rechnet, werden sich Theorie und Erforschung der frühpädagogischen Qualität von Bildungs- und Betreuungsinstitutionen nicht an einem unvermeidlich normativen Konstrukt von Individuierung orientieren, sondern auf die Individuierungschancen richten, die kommunikative Prozesse und Gelegenheitsstrukturen eröffnen.

6 Literatur

- Alanen, L. (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology*. Jyväskylä.
- Bäumer, G. (1929). Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In H. Nohl & L. Pallat (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik*. Fünfter Band: Sozialpädagogik (pp. 3-26). Langensalza: Beltz.
- 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: The Falmer Press.
- Bröckling, U., Krasmann, S. & Lemke, T. (Hrsg.). (2000). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Büchner, P. (1996). Das Kind als Schülerin oder Schüler. Über die gesellschaftliche Wahrnehmung der Kindheit als Schulkindheit und damit verbundene Forschungsprobleme. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (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 (Hrsg.). (1998b). *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Bonn.
- Der Bundesminister für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.). (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.
- Corsaro, W. A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Cal. a.o.: Pine Forge Press.
- Erning, G., Neumann, K. & Reyer, J. (Hrsg.). (1987). *Geschichte des Kindergartens*. Zwei Bde. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Giddens, A. (1992). *Die Konstituierung der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Grundmann, M. (Hrsg.). (1999). *Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hengst, H. (1981). Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In H. Hengst, M. Köhler, B. Riedmüller & M. M. Wambach, *Kindheit als Fiktion* (pp. 11-72). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hengst, H. (1996). Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit* (pp. 117-134). Weinheim und München: Juventa.

- Herrmann, U. (1986). Die Pädagogisierung des Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In J. Martin & A. Nitschke (Hrsg.), *Zur Sozialgeschichte der Kindheit* (pp. 661-683). Freiburg im Breisgau/München: Karl Alber.
- Honig, M.-S. (1999). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (2000). Kindheit in der generationalen Ordnung. Eine Forschungsperspektive. Paper presented at the 30. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, Köln.
- Honig, M.-S., Lange, A., & Leu, H. R. (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Honig, M.-S. & Ostner, I. (2000). Das Ende der fordistischen Kindheit. In A. Klocke & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hood-Williams, J. & Fitz, J. (1985). Minderjährig in Großbritannien. In H. Hengst (Hrsg.), *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer* (pp. 89-137). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hornstein, W. (1985). Jugend. Strukturwandel im gesellschaftlichen Wandlungsprozeß. In S. Hradil (Hrsg.), *Sozialstruktur im Umbruch. Karl Martin Bolte zum 60. Geburtstag* (pp. 323-342). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- 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. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim und München: Juventa.
- Lee, N. (1998). Towards an immature sociology. *The Sociological Review*, 46(3), 458-482.
- Leitner, S. & Ostner, I. (2000). Von "geordneten" zu unübersichtlichen Verhältnissen: Nachholende Modernisierung des Geschlechterarrangements in der deutschen Sozialpolitik? In S. Leibfried & U. Wagschal (Hrsg.), *Der deutsche Sozialstaat: Bilanzen, Reformen, Perspektiven*. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Lenzen, D. (1994). Das Kind. In D. Lenzen (Hrsg.), *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.
- Lenzen, D. (1998). Niklas Luhmann ist tot. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1(4), 479-480.
- Leu, H. R. & Krappmann, L. (Hrsg.) (1999). *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liegle, L. (1989). Kinderrepubliken. Dokumentation und Deutung einer "modernen" Erziehungsform. *Zeitschrift für Pädagogik* 35(3), 399-416.
- Liegle, L. (1997). Kinderpolitik durch Erziehung. *Evangelische Akademie Bad Boll, Protokoll-dienst 17/1997*, S. 33-45.

- Liegle, L. (1998a). Zwischen Familie und öffentlichen Institutionen. Perspektiven der Kinderbetreuung. *Neue Praxis*, 28(1), 27-35.
- Liegle, L. (1998b). Das Verstehen und die Achtung des Fremden als Aufgabe von Bildung und Erziehung und als Lernprozeß. *Neue Sammlung*, 38(3), 343-360.
- Liegle, L. (1998c). Kinder und ihre Kindheit in Deutschland: Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. *Neue Praxis*, 28(2), 107-110
- Liegle, L. (2000a). Über: Wolfgang Tietze (Hrsg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 325-329.
- Liegle, L. (2000b). Erziehungs- und Lebenssituationen im Erleben des Kindes. Möglichkeiten und Grenzen von Versuchen, die "Perspektive des Kindes" zu erfassen. *Neue Praxis*, 30(2), 92-102.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lüscher, K. (1975). Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation - Die Entwicklung der Rolle des Kindes. *Zeitschrift für Soziologie*, 4(4), 359-379.
- Markefka, M. & Nauck, B. (1993). Vorwort. In M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.), *Handbuch der Kindheitsforschung* (pp. IX-XIII). Neuwied u.a.: Luchterhand.
- Mead, M. (1978). *Culture and Commitment. The New Relationships Between the Generations in the 70s* (Revised and Updated Edition ed.). New York: Columbia University Press.
- Meyer-Drawe, K. & Waldenfels, B. (1988). Das Kind als Fremder. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 64, 271-287.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß. Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.
- Mollenhauer, K. (1996). *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Weinheim und München: Juventa.
- Näsman, E. (1994). Individualization and Institutionalization of Childhood in Today's Europe. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta & H. Wintersberger (Hrsg.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (pp. 165-187). Aldershot a.o.: Avebury.
- Neumann, K. (1998). Der Bildungsbegriff als Integrationskonzept? Pädagogik der frühen Kindheit zwischen Bildungstheorie, Psychologie, Sozialisationstheorie und Kindheitsforschung. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft* (pp. 128-147). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Oppenheimer, V. K. (1994). Women's rising employment and the future of the family in industrial societies. *Population and Development Review*, 20(2).
- Ostner, I. (1999). Das Ende der Familie wie wir sie kannten. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 44(1), 69-76.

- Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T. & Zeiher, H. (Hrsg.). (1990). *Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Kindheit zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rauschenbach, T. (1998). *Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage*. In J. Ecarius (Hrsg.), *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 (Hrsg.), *Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Geschichte und Geschichten*. Reinbek: Rowohlt.
- Reyer, J. (1987). *Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung*. In G. Erning, K. Neumann & J. Reyer (Hrsg.), *Geschichte des Kindergartens. Bd. II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe* (pp. 232-284). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Schäfer, G. E. (1995). *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim und München: Juventa.
- Schäfer, G. E. (1999). *Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung*. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (pp. 113-131). Weinheim und München: Juventa.
- Sennett, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sünker, H. (1993). *Childhood as a Social Phenomenon: Societalization, Individualization, Institutionalization. Perspectives on and for Social Work and Pedagogics*. In J. Qvortrup (Ed.), *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project* (pp. 91-103). Wien: European Centre for Social Welfare Policy and Research.
- Tenorth, H.-E. (1997). "Bildung" - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 969-984.
- Waksler, F. C. (Ed.). (1991). *Studying the social worlds of children. Sociological Readings*. London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.
- Walter, W. (1999). *Die drei Ordnungen der Familie. Zur Institutionalisierung von Lebensformen*. Paper presented at the Jahrestagung der Sektion "Familiensoziologie" der Deutschen Gesellschaft für Soziologie "Familie im Widerstreit von De- und Re-Institutionalisierung", Universität Konstanz.
- Zeiher, H. (1996). *Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16(1), 26-46.
- Zeiher, H. & Zeiher, H. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim und München: Beltz.
- 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.
- Zinnecker, J. (2000). *Selbstsozialisation - Essay über ein aktuelles Konzept*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20(3), 272-290.