

Michael-Sebastian Honig

**Ethnografische Qualitätsforschung
in der Frühpädagogik**

Arbeitspapier II – 08
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:
 Ethnografie pädagogischer Qualität. Erläuterungen zu einer Strategie
 sozialpädagogischer Forschung..... 1

1 Das Qualitätsproblem..... 1

1.1 Qualität: evaluativ und analytisch-deskriptiv..... 2

1.2 Eine handlungstheoretische Analyse des Qualitätsproblems 3

1.3 Eine systemtheoretische Analyse des Qualitätsproblems 6

2 Die Trierer Studie zur Qualität von Kindertagesstätten 9

2.1 Fragestellung und Ansatz der Untersuchung 10

2.2 Zur Methodologie pädagogischer Ethnografie..... 11

2.3 Schwerpunkte der Datenerhebung und -auswertung..... 12

3 Zusammenfassung..... 14

4 Literatur 16

Michael-Sebastian Honig:
 Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz..... 19

1 Strukturierungen an Kindertageseinrichtungen..... 20

2 Institutik des Kindergartens..... 22

3 Auf dem Weg zu einer Theorie (früh-)pädagogischer Felder 25

4 Ethnographie pädagogischer Qualität – Ein Resümee 28

5 Literatur..... 30

Michael-Sebastian Honig: Ethnografie pädagogischer Qualität. Erläuterungen zu einer Strategie sozialpädagogischer Forschung¹

Empirische Forschung hat es in der Sozialpädagogik schwer (Lüders/Rauschenbach 2001). Zwar nehmen seit der Gründung des Deutschen Jugendinstituts in den frühen 60er Jahren die institutionellen Orte zu, an denen die Untersuchung der Aufgaben und Probleme der Kinder- und Jugendhilfe organisiert und durchgeführt wird; die Frage nach der methodologischen und thematischen Spezifität sozialpädagogischer Forschung ist gleichwohl Thema kontroverser Erörterungen geblieben (vgl. die Beiträge in Rauschenbach/Thole 1998).

Es wäre eine Verkürzung, die Ansätze sozialpädagogischer bzw. sozialpädagogisch relevanter Forschung auf qualitativ-rekonstruierende Verfahren zu begrenzen, aber sie stehen im Vordergrund der Diskussion (vgl. die Beiträge in Homfeldt/Schulze-Krüdener/Honig 1999); gesteigerte Erwartungen richten sich dabei auf die pädagogische Ethnografie (Friebertshäuser 1999; Lüders 2000; Zinnecker 2000; Helsper 2000). Der Begriff ist schillernd. Zuweilen wird er als Oberbegriff für fallanalytische Verfahren verwendet, mal hat er den Beiklang von Aktionsforschung, mal verweist er auf kulturanthropologische Traditionen der Feldforschung. Konzeptionen einer „Praxisforschung“ (Prenzel 1997) oder einer „rekonstruktiven Sozialpädagogik“ (Jakob/Wensierski 1997) stehen für Versuche, die pädagogische Ethnographie als spezifisch für die Sozialpädagogik im Sinne einer Praxiswissenschaft zu bestimmen (vgl. auch Marotzki 1999; Kraimer 1999). Die folgenden Überlegungen vertreten eine andere Position.

Ausgangspunkt der folgenden Argumentation ist das Qualitätsdilemma der Sozialpädagogik: *Die Sozialpädagogik weiß zu wenig darüber, wie sie bewirkt, was sie leistet.* Der Beitrag vertritt die These, daß die Aufgabe der Ethnografie als Strategie und Methodologie (sozial-) pädagogischer Forschung darin besteht, die operative Logik pädagogischer Felder darzustellen. Der Beitrag entwickelt diese These an Hand der methodologischen Konzeption einer Studie über die pädagogische Qualität von Kindertagesstätten, die in der Abteilung Sozialpädagogik II der Universität Trier durchgeführt wird. Im ersten Teil wird der Qualitätsdiskurs um Kindertageseinrichtungen erziehungswissenschaftlich problematisiert; der zweite Teil skizziert den Beitrag, den ein ethnografischer Forschungsansatz zur Aufklärung dieser Problematik leisten kann.²

1 Das Qualitätsproblem

Der Ausdruck „Qualität“ drückt zunächst lediglich gesellschaftliche Erwartungen an die professionellen Leistungen des Bildungs- und Sozialwesens aus. „Qualität“ ist ein disziplinexterner Begriff; er stammt nicht aus der Erziehungswissenschaft, sondern aus der angewandten Organisationstheorie: Es geht um *Qualitätsmanagement*. Management hat es im allgemeinsten Sinne mit der Optimierung von Ressourceneinsatz, mit Kosten-Nutzen-Überlegungen zu tun.

¹ Der Beitrag bezieht sich auf die gemeinsamen Bemühungen von Hans Günther Homfeldt und dem Verf., die Sozialpädagogik als Disziplin und Ausbildungswissenschaft durch empirische Forschung zu profilieren. Diese Anstrengungen führten zunächst 1997 zur Einrichtung einer kooperativen Forschungswerkstatt im Rahmen des Trierer Diplomstudiengangs und im Jahr 2001 zur Errichtung eines Zentrums für sozialpädagogische Forschung im Fach Pädagogik der Universität Trier.

² Der Text verdankt den Diskussionen mit Studierenden im Wahlpflichtfach „Qualität und Management“ und im Projektseminar „Qualität von Kindertagesstätten“ des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft an der Universität Trier viele Anregungen. Christina Köpp und Sascha Neumann verdanke ich wichtige Hinweise und Klärungen.

Kennzeichnend für die gegenwärtige Qualitätsdebatte ist ihr pointiert evaluativer Charakter: Es geht um die Beschreibung realistischer Ziele von Programmen, Maßnahmen und Einrichtungen und um die Kontrolle des Verhältnisses von angestrebten und erzielten Wirkungen, um Effizienz und Effektivität, kurz gesagt: Es geht um Effekte, um *outcomes*; erziehungswissenschaftlich ist damit das Verhältnis von Intention und Wirkung angesprochen. Für die Pädagogik ist es nicht neu, die Ergebnisse ihrer Bemühungen kritisch zu betrachten. Der klassischen pädagogischen Handlungstheorie ging es auch um Wirkungen; sie verstand Erziehung als „intentionales, interpersonales Handeln, das Wirkungen erzielen soll“ (Oelkers, 1982, S. 141), nicht zu verwechseln mit erzieherzentrierter „Einwirkung“ (vgl. zuletzt Lüders 2001). Es kommt freilich darauf an, ob Qualität durch evaluative Verfahren definiert wird, oder ob Qualitätskriterien Maßstäbe zum Ausdruck bringen, denen die empirischen Praktiken und Verfahren des Qualitätsmanagements entsprechen müssen (vgl. Honig 2001a). Diese Problematisierung des Qualitätsanspruchs spielt in der Debatte um die Qualität des Bildungswesens, sozialer Dienstleistungen oder auch um die Qualität von Kindergärten jedoch allenfalls eine Nebenrolle. Sie ist überwiegend eine Debatte um Evaluationsverfahren und hat sich bislang nur wenig um ein Verständnis von Qualität selbst bemüht (dagegen neuerdings Helmke/Hornstein/Terhart 2000).

1.1 *Qualität: evaluativ und analytisch-deskriptiv*

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

- Auf einer gegenstandsbezogenen 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 einer Dimension von Qualitätskriterien lassen sich die Ansätze danach unterscheiden, ob Qualität ein Expertenurteil ist, oder ob die verschiedenen im System der Kinderbetreuung involvierten Akteursgruppen und ihre Gesichtspunkte an der Feststellung von Qualität beteiligt werden sollen.

Im Kern wird die Debatte um Qualität von Kindertagesstätten zwischen einem *entwicklungspsychologischen Expertenansatz* und einem *multiperspektivischen Beteiligungsansatz* geführt; der eine sieht den Kindergarten als vorschulische Bildungseinrichtung für Kinder, der anderen weist ihm eine primär sozialpolitische Funktion als „Ort für Kinder und Familien“ zu. Der entwicklungspsychologische Expertenansatz grenzt sich gegenüber so genannten relativistischen Ansätzen und ihren multiperspektivischen Qualitätsansprüchen mit der Begründung ab, „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.). Dieser Gegensatz erscheint spontan sinnfällig, mag aber dennoch nicht recht einleuchten. Denn die Orientierung am „Wohl des Kindes“ ist zwischen den verschiedenen Ansätzen unstrittig. Wie sollen auch die Entwicklungschancen der Kinder höher bewertet werden können als die gesellschaftlichen Bedingungen, in die sie eingebettet sind, von dem sie abhängen?

Eine Klärung der Ursachen für diese zunächst einleuchtende, aber falsche Gegenüberstellung 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 Frage ist nur, *wie* er das tut. 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. Der Unterschied zwischen den beiden idealtypischen Positionen beispielsweise besteht eben nicht in inhaltlichen Prioritäten, sondern in einem Verständnis von Qualität, das durch Verfahren der Evaluation bestimmt ist; „Wohlbefinden und Entwicklungschancen“ ist eine *outcome*-Variable, nicht etwa eine Eigenschaft von Kindern.

Wenn dies durchschaut ist und die deskriptive von der evaluativen Komponente des Qualitätsbegriffs analytisch und methodisch *unterschieden* werden, wird erkennbar, daß die Fragen nach dem Gegenstand von Qualitätsurteilen und nach seinem Verhältnis zu ihren Kriterien sich keineswegs so klar beantworten lassen, wie es zuerst erscheinen mag.

1.2 *Eine handlungstheoretische Analyse des Qualitätsproblems*

Gemeinhin wird unterstellt, daß es bei pädagogischer Qualität um die Qualität pädagogischen Handelns geht. Was aber heißt überhaupt „pädagogisches Handeln“? Der Begriff wird wie selbstverständlich verwendet, aber nur selten systematisch geklärt.

Handeln stellt einen Zusammenhang zwischen Intentionen und Wirkungen her. Dabei müssen, wie Oelkers (1982) differenziert ausführt, praktische Handlungs- und nomothetische Ereigniskausalität unterschieden werden. Handlungskausalität meint lediglich eine Erklärung der Handelnden, Beobachter, Betroffenen nach Gründen. Verursachung ist nicht gleichbedeutend mit Handlungskausalität, sondern verweist auf ein Netz von Intentionalität, Bedeutungskontext und Institutionengefüge, in dem jede eindeutige Kausalität ausgeschlossen ist. Im Handlungsbereich meint Kausalität umgangssprachliche Kausalschemata, die im Projektieren und Rekonstruieren von Handlungen verwendet werden (a.a.O., S. 156).

Pädagogisches Handeln unterscheidet sich von anderen Formen sozialen Handelns zunächst und grundsätzlich dadurch, daß es eine Verbesserung von Verhaltensdispositionen intendiert, daß es – in altmodisch anmutender Sprache geredet – eine Versittlichung der Menschennatur zu bewirken beansprucht, oder sozialisationstheoretisch gefasst: auf personale Entwicklung zielt (Heid 1994). Alle drei Redeweisen haben gemeinsam, daß sie einen gleichsam inhärenten Qualitätsmaßstab in Anspruch nehmen. 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. 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 als pädagogisch intendierte 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 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. Pädagogisches Handeln bewirkt nicht zuverlässig, was es intendiert, und beschreibbare erwünschte Effekte gehen nicht unbedingt auf pädagogisches Handeln zurück. Dies ist der systematisch blinde Fleck eines Konzepts pädagogischer Qualität, das allein durch Verfahren der Qualitätsfeststellung, also evaluativ bestimmt wird; stattdessen müßten die Handlungsprobleme in den Mittelpunkt der Betrachtung treten.

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 (a.a.O., 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. Oelkers erinnert daran, daß die klassi-

sche pädagogische Handlungstheorie dieses Problem zu lösen suchte, indem sie die Spezifität pädagogischen Handelns durch die Tugenden des Erziehers, die Aufgaben der Erziehung und die Zuschreibung von Verantwortung bestimmte, und kommt zu folgendem Ergebnis: „Erziehen und Unterrichten bezeichnen nicht einzelne Handlungen oder Handlungsketten, sondern Bedingungen oder Ansprüche an das Handeln, die sich zwar nach Klassen segmentieren lassen (...), die aber keinen ontologischen Status beanspruchen können. ... (Sie) stellen ein Konstrukt von Handlungsbedingungen dar, die zusammen mit anderen Faktoren ein jeweiliges Handlungsgeschehen konstituieren helfen, sofern der Handelnde unter ihrer Verpflichtung steht“ (Oelkers, 1982, S. 170).

Intention und Wirkung der Erziehung werden daher – genau genommen – nicht durch ein Handeln verknüpft, sondern durch ein Urteil über dessen pädagogische Bedeutsamkeit. Dieses Urteil kann erziehungstheoretisch formuliert sein. Es ist aber auch im Bereich der Rezipienten pädagogischer Handlungen maßgeblich, von denen bisher überhaupt noch nicht die Rede war: Ob „Wirkungen“ guter Absichten eintreten, hängt entscheidend von den Relevanzkriterien 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 (vgl. die Beiträge in Heft 2/2002 der *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation – ZSE*).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß sich in handlungstheoretischer Perspektive die Spezifität pädagogischer Qualität nicht als Eigenschaft intentionaler Handlungen bestimmen läßt, 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 Beurteilungsmaßstäben. Für deren Angemessenheit gibt es keinen allgemein gültigen Standpunkt, sie kann nur perspektivisch bestimmt werden. Dieses Ergebnis hat Konsequenzen:

- Zunächst ist es wichtig, weil es den Anschein eines objektiven Qualitätsmaßstabs auflöst. Dies ist aber nicht beruhigend, denn es 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 es auch; umgekehrt muß Qualität bedeuten zu „wissen, was man tut“ (vgl. Klatetzki, 1993).

Sodann lenkt dieses Ergebnis die Aufmerksamkeit auf ein überraschendes Desiderat: In seiner Betonung der Erziehungsbedeutsamkeit als Kategorie pädagogischer Reflexivität läuft der handlungstheoretische Ansatz Gefahr, die gegenstandskonstituierende Relevanz des empirischen, gestaltenden Tuns von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Blick zu verlieren.

Schließlich legt die Betonung der Wirksamkeit von Intentionen die Vermutung nahe, daß Qualitätsurteile sich auch auf Pädagogik als gesellschaftliches Funktionssystem beziehen, daß die Rede von „pädagogischer Qualität“ also nicht lediglich auf ein pädagogisches Handlungsproblem sondern auch auf ein Legitimationsproblem von Pädagogik verweist (vgl. Neumann 2002).

Es ist also keineswegs klar, ob es in der Qualitätsdebatte um pädagogisches Handeln geht, oder paradox – und damit genauer – formuliert: Die Relevanz pädagogischen Handelns für die Hervorbringung pädagogischer Qualität läßt sich in einem handlungstheoretischen Bezugsrahmen nicht klar genug formulieren.

1.3 Eine systemtheoretische Analyse des Qualitätsproblems

Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr haben in dem Problem der Verknüpfung von Intention und Wirkung ein Verhältnis von Kausalität, Rationalität und Sozialität identifiziert, das sie als Technologieproblem bezeichnen (Luhmann/Schorr, 1982, S. 12); es ist für die Pädagogik der Moderne konstitutiv. Die bildungstheoretische Pointe dieses Verhältnisses besteht darin, daß die aufklärerische Idee des Subjekts technisch und moralisch nicht vereinbar ist mit dem Gedanken, es durch andere als sich selbst – und sei es durch Erziehung – hervorzubringen. Luhmann und Schorr fassen die Antinomie, in die technische und praktische Intentionalität im Lichte des kategorischen Imperativs geraten (vgl. dazu kritisch 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 sind weniger durch das zielgerichtete Verfolgen von Zwecken als durch die Kompensation der Unmöglichkeit gekennzeichnet, nach dem Modell von Zweckrationalität unter gegebenen Kausalgesetzen zu handeln. Dies dürfte umso mehr für die vielfältigen, weit schwächer institutionalisierten Handlungsmodi der Sozialpädagogik gelten. „Die pädagogischen Handlungen können ihre Effekte nicht kontrollieren. ... Pädagogisches Handeln ist Versuchshandeln, kein instrumentelles Handeln, Erziehung ist kein Instrument und Bildung kein Produkt“ (Oelkers 1982, S. 177). Betreuung, Erziehung, Hilfe etc. scheinen weniger durch Technologien zur Verwirklichung von Zwecken als durch die Kompensation eines Technologiemangels gekennzeichnet zu sein. Wie ist Erziehung dann aber überhaupt mög-

lich? Macht man sich diesen Zusammenhang klar, dann wird verständlich, warum die Qualitätsdebatte so hohe Wellen schlägt, denn sie greift im Kern diese grundlegende Frage auf.

Um die Frage zu beantworten, reformulieren Luhmann und Schorr die Grundannahmen des Technologieproblems. An die Stelle eines letztlich dyadischen Modells pädagogischer Interaktion bildet ein komplexes 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 (Luhmann/Schorr, 1982, S. 18); die Rationalität des Handelns nimmt die Form von *Strategien* an, deren Funktion in Generalisierungsleistungen besteht (a.a.O., S. 27). Die Reformulierung des Technologieproblems führt also zu einer Empirisierung und Subjektivierung der Frage, wie Erziehung möglich ist: Die Autoren beantworten sie mit einer Analyse der Funktionsweise des Erziehungssystems. Anstelle einer Zweckbestimmung von Erziehung rückt die soziale Wirklichkeit des Erziehens als eine „Logik der Geschehnisse“ (Oelkers, 1982, S. 154) in den Mittelpunkt.

Weil die pädagogischen Akteure die Multireferentialität pädagogischer Felder strukturell in längerfristigen Intentions-Wirkungs-Ketten nicht bewältigen können, nimmt ihr Handeln „die Form eines Konditionalprogramms“ (Luhmann/Schorr, 1982, 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. Dieses Handeln „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“ (a.a.O., S. 29). Die „Technologieersatztechnologien“, die Akteure pädagogischer Felder unter den Bedingungen komplexer Interaktionssysteme entwickeln, operieren „am reagierenden Objekt“ (a.a.O., S. 28), das heißt: Sie nutzen situationsrelative Kausalpläne, knüpfen an Zufallsereignissen an und rechnen dabei mit der Selbstreferenz der Adressaten. Die Akteure steigern die Erfolgswahrscheinlichkeit pädagogischen Handelns, indem sie Häufigkeit und Vielfalt anschlussrationaler Situationen steigern: Es geht um die Redundanz von Erfahrungsmöglichkeiten.

Dies ist umso entscheidender, als pädagogische Felder nicht allein vom pädagogischen Personal, seinen Intentionen, Kausalplänen, subjektiven Technologien und Konditionalprogrammen, das heißt: von seinen Versuchen bestimmt werden, erzieherische Wirkungen zu erzielen. Pä-

dagogische Felder sind durch eine Pluralität von Funktionen bestimmt. Kindertageseinrichtungen beispielsweise erfüllen bildungs- und sozialpolitische Funktionen (Hood-Williams/Fitz 1985). Sie sind ein elementarer Bestandteil der Lebensplanung von Familien, insbesondere von Frauen; sie strukturieren und normieren die Geschlechter- und Generationenbeziehungen und den Lebensverlauf; nicht zuletzt spielen sie für Kinder als Ort der Gleichaltrigenkultur (Corsaro 1997) und als Dispositiv ihrer Lebenschancen eine zentrale Rolle (Büchel/Spieß/Wagner 1997). Von gegenwärtig noch gar nicht absehbarer Bedeutung ist die Rolle der Tageseinrichtungen für Kinder als Orte interkultureller Kommunikation und sozialer Integration. Diese Funktionen, Interessen und Erwartungen repräsentieren nicht lediglich konkurrierende Prioritäten für einen „guten Kindergarten“, sondern sind Elemente eines Erfahrungsfeldes; entsprechend geht es nicht um eine Entscheidung, wessen Interessen Vorrang haben, sondern um eine Beschreibung und Analyse pädagogischer Felder. Diese werden von einer Vielzahl situierter Akteure bestimmt, die unterschiedliche Interessen und Erwartungen haben. Auch Kinder sind Akteure dieses Feldes – nicht nur Adressaten –, das heißt: sie wissen, reflektieren und verändern sich als Urheber von Handlungen in Beziehungen (vgl. etwa Grundmann 2002).

Resümierend läßt sich festhalten:

Die These vom strukturellen Technologiedefizit des Erziehungssystems wirft die Frage auf, wie Erziehung möglich ist; diese Frage schien in der Qualitätsdebatte längst beantwortet zu sein. Diese „vergessene Frage“ lenkt die Aufmerksamkeit darauf, *daß* die deskriptiv-analytische und die evaluative Dimension pädagogischer Qualität miteinander verknüpft werden müssen. Sie sensibilisiert für Erwartungen, die professionelles Handeln im Bildungs-, Sozial- und Gesundheitswesen auf ein zweckrational und kausalgesetzlich konzipiertes Technologiemodell festlegen wollen.

Da Pädagogik diesen Erwartungen nicht entsprechen *kann*, erzeugt die Qualitätserwartung an Bildungswesen und Jugendhilfe gleichsam einen *double bind*, an dem auch die Institutionen öffentlicher Kleinkindererziehung scheitern müssen, wenn sie ihre Selbst-Erwartungen nicht ausweisen. Darin erweist sich das Qualitätsproblem als Problem pädagogischen Handelns und als Legitimationsproblem von Pädagogik zugleich.

Das „Problem ist (...) nicht: wie man Wirkungen besser kontrollieren könne oder ob man es solle, sondern vielmehr: was noch möglich ist, wenn das nicht möglich ist“ (Luhmann/Schorr, 1982, S. 16). Die Frage nach Art und Ausmaß der Effekte pädagogischen Handelns wird zur Frage nach den empirischen Prozeßstrukturen ihrer *sozialen Genese*. Die These vom strukturellen Technologiedefizit liefert also – für manchen gewiß überraschend –

empirische Argumente gegen die Rede von „Produkten“ in der Qualitätsdebatte und für die kontingente Prozessualität von Erziehungs- und Bildungsprozessen.

Da Luhmann und Schorr das Technologieproblem aber nur aus der Perspektive des pädagogischen Personals betrachten, rücken zwei für die Qualitätsproblematik wesentliche Aspekte in den Hintergrund: Zum einen sind dies die *Multireferenzialität* pädagogischer Felder und ihre *Multiperspektivität*. Zum anderen gehen in diese Prozesstrukturen beide Ebenen des Qualitätsproblems ein: das pädagogische Handlungsproblem und das Legitimationsproblem einer Pädagogik, die sich öffentlichen Leistungserwartungen gegenüber sieht.

2 Die Trierer Studie zur Qualität von Kindertagesstätten

Was also leistet Pädagogik? Genauer: Was weiß sie darüber, wie sie etwas leistet? Und was weiß sie darüber, wie sie das, was sie leistet, verbessern kann? Diese Fragen können aus der Perspektive der Pädagoginnen und Pädagogen nicht beantwortet werden; sie können lediglich die Begründungen ihrer Intentionen verbessern. Es sind daher Fragen erziehungswissenschaftlicher *Forschung*.

Der *mainstream* der Forschung zur Qualität des Kindergartens (z.B. Tietze et al. 1998) faßt pädagogische Qualität nicht als Handlungs-, sondern als Legitimationsproblem von Pädagogik auf. Er klassifiziert bestimmte interaktionell-strukturelle Merkmale als „richtig“ im Sinne der Entwicklung des Kindes und seines Interesses an „Erwachsen-Werden“. *Outcome-Variablen* werden mit Dimensionen institutioneller *settings* korreliert. Gemessen werden aggregierte Effekte, die nicht auf Handlungen zurückgeführt werden können; daher ist auch keine Aussage darüber möglich, welches Handeln zur Hervorbringung erwünschter Effekte erforderlich wäre. Damit wird das Qualitätsproblem als Handlungsproblem – das Technologieproblem der Erziehung – gleichsam ausgespart. Dies hat drei Folgen: Die Orientierung an den Entwicklungschancen der Kinder gerät zur Finalisierung von Pädagogik und zur Normierung kindlicher Entwicklung. Sie setzt den Zweck bzw. die Aufgaben von Tageseinrichtungen für Kinder als selbstverständlich gegeben voraus; und schließlich hat sie eine problematische, vielleicht sogar in sich widersprüchliche Vorstellung vom kindlichen Lernen, von kindlichen Bildungsprozessen.

Dagegen operiert die ethnographische Teilstudie einer Untersuchung, die an der Universität Trier in katholischen Kindertagesstätten der Region durchgeführt wird, auf der Ebene des situativen Tuns von Akteuren und ihrer Handlungsprobleme.³ Aus einer Beobachterperspekti-

³ 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-

ve sucht sie die „Logik der Geschehnisse“ zu beschreiben, aus denen pädagogische Qualität als multireferentielles und multiperspektivisches Konstrukt *entsteht*.

2.1 *Fragestellung und Ansatz der Untersuchung*

Das Bistum Trier hat mit organisatorischen, finanz- und verwaltungstechnischen Maßnahmen die Trägerstrukturen seiner Kindertageseinrichtungen modernisiert und damit wichtige strukturelle Rahmenbedingungen der pädagogischen Praxis verändert. Die katholischen Kindertagesstätten sollen in die Lage versetzt werden, ihre Aufgaben unter widersprüchlichen gesellschaftlichen Bedingungen zu erfüllen. So sollen sie die erforderlichen Kapazitäten vorhalten, um den Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz zu gewährleisten, müssen sich aber zugleich auf zurückgehende Kinderzahlen einstellen; sie sollen auch einem immer vielfältigeren Bedarf nach Betreuungs- und Erziehungsleistungen genügen, müssen aber zugleich ihr katholisches Profil schärfen und auf die pastorale Einbindung achten. Als Auftraggeber des Forschungsvorhabens möchte das Bistum erfahren, *ob die pädagogische Qualität der Kindergärten durch die ergriffenen Maßnahmen tangiert* wird. Dieses Interesse des Auftraggebers erlaubt, die übliche evaluative Fragestellung von Qualitätsstudien im Bildungs- und Sozialwesen in eine *Frage nach der sozialen Genese pädagogischer Qualität* zu verwandeln.

Die Untersuchung beabsichtigt also nicht, Kindertagesstätten an Hand normativer Maßstäbe von Qualität zu evaluieren, auch nicht in Gestalt einer Beschreibung „guter Praxis“. Die ethnografische Studie knüpft vielmehr an den Handlungsproblemen der Akteure im Feld an. Das Ziel ist jedoch nicht, lebensweltliche Deutungsmuster zu rekonstruieren, es geht auch nicht um Phänomenologie. Die Untersuchung schließt an die Unterscheidung der deskriptiven und der evaluativen Dimension des Qualitätsbegriffs an und fragt, wie die verschiedenen Akteursgruppen sie miteinander *verknüpfen*. So treten denn auch die Folgen der Trägerreform nicht gleichsam naturgesetzlich ein, sondern hängen wesentlich davon ab, wie die Reform verstanden, akzeptiert und in Handlungsvollzüge „eingebaut“ wird. Die ethnografische Teilstudie macht die Prozessualität und Kontextualität sozialen Handelns im Kindergarten, seine *Kontingen*z zum Thema; im Mittelpunkt stehen Funktionsweise und Rationalität pädagogischer Interaktionssysteme im Kindergarten (Kalthoff 1997, Breidenstein/Kelle, 1998, Amann/Hirschauer 1997). Insofern untersucht die Studie auch die Wirkungen der Trägerreform nicht als Kausalitäten, sondern thematisiert, wie sie – gleichsam als „geheimer Lehrplan“ materieller und organisatorischer Randbedingungen – in pädagogische Prozesse eingeht

Sebastian Honig) durchgeführt; Laufzeit: 1. Oktober 2000 bis 31. März 2003. Es besteht aus drei Teilstudien, darunter eine ethnografische Untersuchung, von der in diesem Aufsatz die Rede ist. Das Projekt veröffentlicht Arbeitspapiere u.a. mit den Untersuchungsinstrumenten (siehe unter www.uni-trier.de/uni/fb1/paedagogik/).

und sie selegiert. Es geht also um eine Beschreibung *praktizierter* Qualitätsmaßstäbe, um *Verwendungsweisen* von Qualitätskriterien, um handlungspragmatische Normierungen.

Qualität wird als *perspektivisches Konstrukt* begriffen. Es bildet die diskursive Entsprechung zum strukturtheoretischen Begriff der *Multireferentialität* von Kindertageseinrichtungen. In diesem Sinne sind Perspektiven „objektive Realitäten“ im Sinne von G.H. Mead. Perspektivität manifestiert sich im Handlungsvollzug, in Wechselbeziehung zu den anderen Akteuren und den Handlungsbedingungen des Feldes; Perspektivität ist eine Kategorie der Strukturierung, nicht der Relativierung, eine Akteurskategorie. Wenn pädagogische Qualität multireferentiell und multiperspektivisch bestimmt ist, dann kann eine Untersuchung pädagogischer Qualität keinen universalen Maßstab zugrundelegen, und sie kann auch keine Angaben über ihre absichtsvolle Bewirkung machen: „Qualität“ ist *kontextrelativ*.

Qualität wird als *performatives Konstrukt* begriffen, 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. Als performatives Konstrukt bildet Qualität „eine prozessuale Einheit aus Deskription, Evaluation und Operation, die relativ zu jeweiligen Kontexten variiert. ... Qualität ist dabei nicht bloß Abbildung und Bewertung eines lediglich vorzufindenden Sachverhalts, sondern sie ist gegenstandskonstitutiv ... Es handelt sich um eine dauerhaft implementierte Anwendung und fortlaufende Evolution von Gegenstandseigenschaften, Bewertungskriterien und Optimierungsmaßnahmen, die sich wechselseitig bedingen und gegenseitig transformieren“ (Neumann 2002, 9).

2.2 Zur Methodologie pädagogischer Ethnografie

„Pädagogische Ethnografien sind ... Studien, die sich ... auf pädagogische Handlungsfelder beziehen. ... Ob Bildung und Erziehung in der Praxis pädagogischer Handlungsfelder wirklich im Zentrum stehen, ..., ist eine interessante, empirisch im Rahmen von Ethnographie zu klärende Frage“ (Zinnecker 2000, S. 384). Ein ethnographischer Zugang macht also nur Sinn, wenn das Verständnis, was die Eigenart dieses Handlungsfeldes ausmacht, in Frage steht. Insofern ist Pädagogische Ethnografie die methodologische Antwort auf das strukturelle Technologiedefizit der Erziehung. Sie knüpft an der Unterscheidung von „Erziehung“ und „Nicht-Erziehung“ an und macht sie zum Thema: Damit sind die unvermeidlichen, aber auch die selbst gesetzten Grenzen der pädagogischen Ambition ebenso gemeint wie die Ko-Produktion von Erziehung; zudem ist nicht alles, was im Kindergarten geschieht, pädagogisch – ganz abgesehen davon, daß nicht situationsübergreifend und für alle Zeiten feststeht, was

als „pädagogisch“ gelten soll. Daher heißt „Pädagogische Ethnografie“ Beschreibung der Kultur pädagogischer Institutionen, nicht etwa Pädagogik mit ethnografischem Blick.

Pädagogische Ethnografie erlaubt überhaupt erst, die Frage empirisch zu untersuchen, wie Erziehung möglich ist (Luhmann/Schorr 1982, S. 17). Dabei erlaubt eine Ethnografie pädagogischer Qualität, „die grobe Metaphorik des Einwirkens, ... durch Feinanalysen zu ersetzen“ (Oelkers 1982, S. 162). Die „Befremdung der Kindergartenkultur“, der Durch-Blick auf „Qualität“ kann erst eintreten, wenn der Horizont pädagogischer Absichten und damit die Fiktion der Kohärenz von Absicht und Wirkung überschritten wird. Ethnografische Verfahren sind geradezu die Methoden der Wahl, wenn es um das Problem der nicht-intendierten und der nicht eingetretenen Wirkungen geht; sie haben ihre Stärke gerade darin, die Kontingenz partikularer Perspektiven und ihre Differenz zu systemischer Logik sichtbar zu machen. Pädagogische Ethnografie vermag daher mit der Kontingenz auch die Emergenz von Lösungen des Technologieproblems, also pragmatische Qualitätsentwicklungen zu beobachten, zu beschreiben und zu begleiten (Zinnecker 2000, S. 386). In diesem Sinne adressiert sie jene Problematik, die in der evaluativen, *outcome*-orientierten Qualitätsforschung vorausgesetzt wird.

2.3 *Schwerpunkte der Datenerhebung und -auswertung*

„Ein humanwissenschaftlich ausgebildeter Experte besucht auf Zeit eine lokale Lebenswelt, ... Er tut das in der Absicht, darüber einen Bericht zu veröffentlichen. Der Bericht soll die Rahmenbedingungen dieses kulturellen Handlungsfeldes benennen, die typischen Handlungspraxen der Lebenswelt-Bewohner dokumentieren und schließlich den Sinnhorizont der dort zusammenlebenden Menschen – aus deren Perspektive – erschließen“ (Zinnecker 2000, S. 383f.). Der Experte geht nicht naiv ins Feld; er hat Fragen. Er möchte nicht nur herausfinden, „was hier los ist“ (*what the hell ist going on here*), sondern er möchte auch sein Forschungsinteresse befriedigen. Vor dem Hintergrund des theoretischen Ansatzes der Studie kann seine Aufmerksamkeit in der unübersichtlichen Mannigfaltigkeit der Feldgeschehnisse beispielsweise durch folgende Zugänge zur Erziehungswirklichkeit des Kindergartens geleitet sein:

Feldbeobachtungen richten sich zum einen auf die subjektiven Technologien der Erzieherinnen, auf ihre operative Intentionalität. Welche Technologien der pädagogischen Praxis sind in Gebrauch, und in Abhängigkeit von welchen Faktoren variieren sie? Bedeutet Intentionalität pädagogischen Handelns, daß Kinder verbessert werden sollen, daß Kinder mehr als „nur“ Kinder sein sollen? Oder bedeutet es, daß Kinder beobachtet, verstanden, unterstützt werden? Was tun Erzieherinnen, und wie sieht dieses Tun aus, wie läßt es sich beschreiben (protokollieren)? Angesichts der Komplexität des Interaktionssystems „Kindergarten“ müssen Erziehe-

rinnen situationsrelative Kausalpläne entwerfen, die sich an variablen Faktoren orientieren; sie müssen dabei an Zufallsfaktoren anknüpfen („Konditionalprogramme“). Indem sich das Forschungsinteresse auf der Ebene der Kausalpläne bewegt, nimmt es die konstituierende Ebene pädagogischer Praktiken in den Blick. Die Rationalität dieser Kausalpläne kann nicht auf „richtig oder falsch“ hin analysiert werden; wie aber entsteht dann der Sinn pädagogischen Handelns? Welchen Sinnhorizont „Kindheit“ und welchen Sinnhorizont „Erziehung“ nehmen Erzieherinnen in gegebenen situativen Kontexten praktisch in Anspruch?

Die Kinder sind Akteure des pädagogischen Feldes und "Erziehungszeugen" (Rutschky); daher bezieht eine Ethnografie pädagogischer Qualität die Perspektive der Kinder (Honig 1999; Heinzel 2000) und deren situationsrelativen Kausalpläne ein. Kinder sind nicht lediglich „Adressaten“, vielmehr müssen sie in den Horizont pädagogischer Deutungen und Absichten erst hereingezogen werden. Daher ist Manifestationen und Symbolisierungen des Eigen-Sinns der Kinder ebenso zentral für eine Pädagogische Ethnografie von Kindertageseinrichtungen wie die Aktivitäten der Erzieherinnen und ihr Sinnhorizont. Kann man Bildungsprozesse von Kindern beobachten, in denen sie die Rätsel ihrer sozialen Umwelt zu lösen, sich einen Reim zu machen suchen auf die vielfältige und komplexe Welt, in der sie aufwachsen? William A. Corsaro hat das „Unter-Leben“ der Kinder in der Gleichaltrigenkultur italienischer und amerikanischer Kindertageseinrichtungen jenseits und unterhalb des pädagogischen Horizonts als zentrales Medium der interpretativen Reproduktion der Erwachsenenkultur beschrieben (Corsaro 1990; 1997). Andere Autorinnen und Autoren, z.B. Frances Waksler und Harriett Strandell, haben das Nicht-pädagogische des pädagogischen Feldes Kindergarten in den Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern herausgearbeitet (Waksler 1991; Strandell 1997): Sie haben gezeigt, wie der Kontext „Kindergarten“ den Aktivitäten der Kinder nicht lediglich einen „Ort“ bietet, sondern sie „rahmt“, ihnen Aufgaben stellt und Strukturen verleiht, die in der Logik pädagogischer Absichten und Deutungen unreflektiert bleiben, weil sie durch die Erfordernisse des Kindergartens als Ort des Alltagslebens bedingt sind.

Ein dritter Schwerpunkt der Aufmerksamkeit ist die Bedeutung organisatorisch-materieller und sozial-ökologischer Rahmenbedingungen für pädagogische Prozesse. Es handelt sich nicht lediglich um „Bedingungen“, die gleichsam „vor der Tür“ bleiben, sondern um sinnstiftende Kontexte und generative Kräfte, auf die sich das Leben im Kindergarten handelnd bezieht. Am ehesten sichtbar wird dies in den stein-gewordenen und gestalteten Räumen, in denen sich Kinder und Erzieherinnen aufhalten. Diese sind nicht nur ein Behältnis, ein physikalischer Ort, sondern auch eine soziale Grammatik der Erfahrungs- und Bewegungsmöglichkeiten, der Kommunikation zwischen pädagogischer Sonderwelt und „wirklichem Leben“ mit

Eltern, Nachbarn, Kirchengemeinde, Stadtteil. Räume, aber auch die „unsichtbaren“ Normierungen des Kindergartenalltags durch die Trägerstrukturreform repräsentieren Strukturserwartungen an die Leistungen der Kindertageseinrichtungen als institutionalisierte gesellschaftliche Praxis. Wie die Trägerreform sich die pädagogische Qualität auswirkt, hängt wesentlich von den Erzieherinnen ab; sie haben eine Mediatorenrolle. Wenn personalwirtschaftliche, organisatorische und finanzwirtschaftliche Effizienz und ein kunden- und wettbewerbsorientiertes berufliches Selbstverständnis gefordert werden, wird die Verschränkung der Legitimations- und Handlungsprobleme offenkundig. Eine Ethnografie pädagogischer Qualität beschreibt mithin nicht nur, wie das Technologiedefizit die Struktur der Erzieherinnen-Kind-Interaktion bestimmt, sondern auch, wie frühpädagogische Ansprüche und gesellschaftliche Funktionalität von Kindertageseinrichtungen miteinander vereinbart werden.

Methodische Focussierungen der Aufmerksamkeit im Feld und theoriegeleitete Fragen bei der Auswertung des Protokollmaterials lassen sich nicht in ein säuberliches „vorher ... nachher“ trennen. Im Vordergrund der *Feldbeobachtungen* steht die *Sequentialität interpersonalen Handelns* im Kindergarten, die situative Strukturierung und die hintergründige Normiertheit von Geschehnissen. Die forschungsmethodische Focussierung im Feld wird dabei von Vermutungen geleitet sein, daß Gelegenheitsstrukturen in den Blick geraten, die Chancen für die Entstehung von Neuem bieten. In den Vordergrund der *Auswertung* rückt pädagogische Ethnographie die *kontextrelativen Verwendungsweisen von Qualitätskriterien* – beispielsweise als Strukturserwartung an Kindertagesstätten, in Gestalt von Bildern/Rollen des Kindes, Lernbegriffen, Vorstellungen über die Aufgabe der Institution Kindergarten, als „Praxis der Konzeptionen“ – in der Einheit von Gegenstandsbezug, Beurteilungskriterien und Optimierungsverfahren. Gegenstand sind institutionelle Praktiken und ihre situativen Kontexten, wie sie sich Beobachtungen darbieten und in Gesprächen thematisiert werden. Dabei explizieren ethnographische Analysen lokales Wissen, das den Akteuren nicht verfügbar ist, weil es im Modus des Selbstverständlichen und der Routine vorliegt.

3 Zusammenfassung

Der Beitrag geht von der These aus, daß die wichtigste Aufgabe sozialpädagogischer Forschung darin besteht, eine systematische Beobachtung pädagogischer Felder zu gewährleisten. Denn (Sozial-)Pädagogik hat ein Qualitätsproblem; es besteht darin, daß sie zu wenig darüber weiß, wie sie bewirkt, was sie leistet. Sie *kann* es nicht wissen, weil sie auf der *Handlungsebene* sowohl technisch wie ethisch mit der Selbstreferenz der *educandi* und auf der *Systemebene* mit gesellschaftlichen Funktionsanforderungen rechnen muß, die sich ihrer Ein-

flussnahme entziehen. Auf der Handlungsebene manifestiert sich das Qualitätsproblem (in der Perspektive des pädagogischen Personals) in der unhintergehbaren Kontingenz von Intention und Wirkung; für pädagogische Handeln ist daher kennzeichnend, daß es den Mangel an Technologie zu kompensieren sucht. Daher geht das Handlungsproblem tendenziell in ein Legitimationsproblem über. Dieses spiegelt sich in der evaluativen Orientierung der Qualitätsforschung, in ihrer Frage nach den Wirkungen, nach den Effekten pädagogischer Programme, in Praktiken des Qualitätsmanagements.

Der Beitrag vertritt die Position, daß eine erziehungswissenschaftliche Qualitätsforschung zunächst die rekursive Definition von Qualitätsmaßstäben durch Evaluationsverfahren problematisieren muß, um der konzeptuellen Finalisierung von Pädagogik entgegenzuwirken. So dann muß sie die grundlegende Frage aufgreifen, wie Pädagogik möglich ist, und diese Frage empirisch zu beantworten suchen. Dies ist die genuine Aufgabe Pädagogischer Ethnographie. Gegenstand pädagogischer Ethnographie sind institutionelle Praktiken der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen und ihrer Regulierung; pädagogische Qualität ist eine *Vollzugslogik generationaler Ordnungen* (Honig 2001b) in der prozessualen Einheit von Beschreibung, Bewertung und Optimierung. Nach der hier vertretenen Position basiert Pädagogische Ethnografie auf der kategorialen Differenz von Akteurs- und Beobachtungsperspektive und ist daher von Praxisreflexion, Selbstevaluation, Qualitätsentwicklung u.ä. grundsätzlich zu unterscheiden. Sie übernimmt nicht die Perspektive des pädagogischen Personals, sondern beobachtet die Multireferentialität und Perspektivität pädagogischer Felder.

An Hand eines Forschungsprojekts zur pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten, das durch eine Trägerstrukturreform des Bistums Trier veranlasst wurde, wird dieser Ansatz empirischer erziehungswissenschaftlicher Forschung veranschaulicht. Im Zentrum steht dabei die Aufmerksamkeit dafür, wie sich das Technologiedefizit der Erziehung und die Struktur-erwartungen an die Praxis konkret darstellen, mit welchen subjektiven Technologien die Erzieherinnen sie bewältigen und wie Kinder sich unter den organisatorisch-materiellen Rahmenbedingungen öffentlicher Erziehung organisieren, kurz: dafür, wie „Qualität“ in institutionalisierten pädagogischen *settings* funktioniert. Damit erweist sich pädagogische Ethnographie zugleich als eine Forschungsstrategie, welche die Bindung der wissenschaftlichen (Sozial-)Pädagogik an externe Festlegungen ihrer Aufgaben und Gegenstandsbereiche entgegenwirken kann und eine eigenständige Gegenstandskonstitution ermöglicht.

Ein "guter Kindergarten" lebt nicht allein von guten Konzeptionen und Vermittlungstechniken – also auch nicht von spezifischen Inhalten –, sondern von einer Ökologie des Lernens, die den Eigen-Sinn der sozialen Kinderwelt ermuntert, belohnt, „funktional“ erscheinen läßt, indem es ihr Aufgaben stellt und bei deren Bearbeitung assistiert. Pädagogisches Personal ist ein zentrales Element dieser Ökologie. Der Ertrag pädagogischer Ethnografie besteht in diesem Sinne im Aufweis von – nicht notwendigerweise inszenierten – *Lerngelegenheiten*. Ob mit diesem Qualitätskriterium freilich auch der Legitimationskrise des Bildungssystems begegnet werden kann – die Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) macht sie derzeit fast täglich zum Thema –, ist eine ganz andere Frage.

4 Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S., 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: S. Hirschauer/K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnografischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Baumert, J., 2001: *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich
- Benner, D., 1994: Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K.-E. Schorr. In: ders. (Hrsg.), *Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft: Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis* (S. 231-246). Weinheim und München: Juventa
- Breidenstein, G./Kelle, H., 1998: *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim und München: Juventa
- Büchel, F./Spieß, C. K./Wagner, G., 1997: Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 49(3), S. 528-539.
- Corsaro, W.A., 1990: The underlife of the nursery school: young children's social representations of adult rules. In: G. Duveen/B. Lloyd (eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 11-26). Cambridge a.o.: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A., 1997: *Sociology of Childhood*. Thousand Oaks a.o.: Pine Forge Press, bes. Kap. 5-7
- Friebertshäuser, B., 1999: Ethnographische Feldforschung in einer Forschungswerkstatt. In: H. G. Homfeldt/J. Schulze-Krüdener/M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 65-95). Trier: Michael Weyand
- 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 und Basel: Beltz
- Grundmann, M., 2002: Sozialisation und die Genese von Handlungsbefähigung. In: H. Uhlen-dorff/H. Oswald (Hrsg.), *Wege zum Selbst. Soziale Herausforderungen für Kinder und Jugendliche* (S. 37-56). Stuttgart: Lucius&Lucius
- Heid, H., 1994: Erziehung. In: D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 43-68). Reinbek: Rowohlt
- Heinzel, F. (Hrsg.), 2000: *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.), 2000: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft
- Helsper, W., 2000: Zur Ethnographie sozialer Welten bei Schülerinnen und Schülern (Thementeil). *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5)

- Homfeldt, H. G./Schulze-Krüdener, J./Honig, M.-S. (Hrsg.), 1999: *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit. Impulse zur Entwicklung der Trierer Werkstatt für professionsbezogene Forschung*. Trier: Michael Weyand
- Honig, M.-S., 1999: Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig/A. Lange/H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33-50). Weinheim und München: Juventa
- Honig, M.-S., 2001 (a): *Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem*. Ms., Universität Trier
- Honig, M.-S., 2001 (b): Praktiken generationaler Ordnung. Überlegungen zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen. In: F.-M. Konrad (Hrsg.), *Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. Ludwig Liegle zum 60. Geburtstag* (pp: 111-130). Münster: Waxmann.
- Hood-Williams, J./Fitz, J., 1985: Minderjährig in Großbritannien. In: H. Hengst (Hrsg.), *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer* (S. 89-137). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Jakob, G./Wensierski, H.-J. v. (Hrsg.), 1997: *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim und München: Juventa
- Kalthoff, H., 1997: *Wohlerzogenheit. Eine Ethnografie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt am Main/New York: Campus
- Klatetzki, T. (1993): *Wissen, was man tut. Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation*. Bielefeld: Böllert KT
- Kraimer, K., 1999: Sozialpädagogisches Fallverstehen, professionelles Handeln, Forschungswerkstatt. In: H. J. Homfeldt/J. Schulze-Krüdener/M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Forschung in der Sozialen Arbeit* (S. 15-42). Trier: Michael Weyand
- Lüders, C., 2000: Beobachten im Feld und Ethnographie. In: U. Flick/E. v. Kardorff/I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek: Rowohlt
- Lüders, C./Rauschenbach, T., 2001: Forschung: sozialpädagogische. In: H. Thiersch/H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik* (S. 562-575). Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Lüders, M., 2001: Was hat es mit dem Konzept der Einwirkung auf sich? Oder: Was ist und wie wirkt pädagogisches Handeln? Eine Replik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47(6), S. 943-949.
- Luhmann, N./Schorr, K. E., 1982: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik* (S. 11-40). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Marotzki, W., 1999: Der Aufbau einer ethnographischen Haltung - Ein notwendiger Habitus für Diplompädagogen. In: H. G. Homfeldt/J. Schulze-Krüdener/M.-S. Honig (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Arbeit in der Sozialen Arbeit* (S. 43-63). Trier: Michael Weyand
- Moss, P., 1994: Defining quality: Values, stakeholders and processes. In P. Moss/A. Pence (Hrsg.), *Valuing quality in early childhood services. New approaches to defining quality* (S. 1-9). London: Chapman.
- Neumann, S. (2002): *Qualität als pädagogisches Problem*. Ms., Universität Trier

- Oelkers, J., 1982: Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. Luhmann/K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreflexion. Fragen an die Pädagogik* (S. 139-194). Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Prenzel, A., 1997: Perspektivität anerkennen - Zur Bedeutung von Praxisforschung in Erziehung und Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser/A. Prenzel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 599-627). Weinheim und München: Juventa
- Rauschenbach, T./Thole, W. (Hrsg.), 1998: *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Bereiche und Methoden*. Weinheim und München: Juventa.
- Strandell, H., 1997: *What are children doing? Activity profiles in day care centers*. Paper, presented at the international conference "Childhood and children's culture", Esbjerg, Denmark, 30 May-2 June, 1997
- Tietze, W. (Hrsg.), 1998: *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand
- Waksler, F. (Hrsg.), 1991: *Studying the social worlds of children*. London a.o.: Falmer.
- Zinnecker, J., 2000: Pädagogische Ethnographie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), S. 381-400

Michael-Sebastian Honig: Instituetik frühkindlicher Bildungsprozesse – Ein Forschungsansatz

In der aktuellen Debatte um den „Bildungsauftrag“ und die „Bildungsqualität“ von Kindertageseinrichtungen sind elementare Fragen nach den Möglichkeiten und Grenzen institutioneller Frühpädagogik verborgen (Honig 2002). Angesichts der Heterogenität öffentlicher Kleinkindererziehung könnten diese Fragen zugunsten der Durchsetzung vergleichbarer Standards zunächst vernachlässigt werden. Dies ändert jedoch nichts daran, daß Verfahren des Qualitätsmanagements mit den *Kriterien* für einen guten Kindergarten dezisionistisch umgehen und *Bildungsprozesse* gar nicht erst zum Thema machen. Untersuchungen zur Qualität von Kindertageseinrichtungen müssen sich daher das *Qualitätsproblem* klar machen. Dazu greift der folgende Argumentationsgang auf das Konzept der Instituetik zurück, das Siegfried Bernfeld in seinem „Sisyphos“ entwickelt hat (Bernfeld 1925/1967, S. 27).

Instituetik kennt die psychischen und sozialen Grenzen einer Erziehung, die sich auf ihre Konzeptionen und auf die Lernfähigkeit des Zöglings beschränken zu können glaubt, um ihre Ideale zu verwirklichen. Sie weiß, daß es dann, so Bernfeld, die Schule – oder für unseren Zusammenhang: der Kindergarten – *als Institution* ist, die erzieht (a.a.O., S. 28). Für den Kindergarten, oder genauer: für die öffentliche Kleinkindererziehung ist dieser Gedanke bislang jedoch nicht erörtert worden⁴. Das mag damit zu tun haben, daß sich der Kindergarten in der Tradition des romantischen Kindheitsbildes, das bei seiner Entstehung Pate stand, immer noch eher als Ort authentischen Kinderlebens und weniger als Einrichtung organisierter Betreuung, Erziehung und Bildung begreift. Es gibt beispielsweise keinen Begriff für die Rolle des Kindes im Kindergarten: Im Kindergarten sind Kinder *Kinder*⁵, in der Schule dagegen *Schüler*. Tageseinrichtungen für Kinder sind aber längst Teil des Bildungssystems und der Kinder- und Jugendhilfe.

Zum einen verweist das Konzept der Instituetik auf ein systematisches Defizit der Frühpädagogik bei der Reflexion auf ihre Einbettung in gesellschaftliche Funktionsbereiche. Zum anderen markiert die Bernfeldsche Instituetik gleichsam die Nahtstelle zwischen dem Kindergarten als Institution und als Ort von Bildungsprozessen. An dieser Nahtstelle können die

⁴ M.W. einzige Ausnahme ist Gunnar Heinsohn, der seine Theorie der Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft in Auseinandersetzung mit Bernfelds Kritik der Grenzen bürgerlicher Pädagogik entwickelte (Heinsohn 1974).

⁵ Renate Thiersch meint allerdings, der Ausdruck „Kindergartenkind“ habe sich eingebürgert (Thiersch 2001, 964).

Wechselbeziehungen beider beobachtet und beschrieben, die „Perspektive des Kindes“ zur Geltung gebracht und die Frage nach der *Normierung und Strukturierung von Bildungsprozessen* gestellt werden. Der Rückgang auf Bernfeld verspricht also, die selbstgewisse Rede von „pädagogischer Qualität“, mit der zur Zeit die Debatte um den Bildungsauftrag des Kindergartens geführt wird, "vom Kopf auf die Füße" zu stellen.

Der Beitrag entwirft eine Perspektive für die frühpädagogische Bildungsforschung. Er vertritt einen institutionentheoretischen Ansatz, der die pädagogische Qualität von Kindertageseinrichtungen in ihren strukturellen Gelegenheiten für Lernprozesse sieht, und untersucht, wie sie von den Akteuren des pädagogischen Feldes erschlossen und genutzt werden. Im ersten Schritt der Argumentation werden die *Strukturerwartungen* präzisiert, die sich in der Debatte um die pädagogische Qualität artikulieren und Hinweise geben auf die Logik von Kindertageseinrichtungen als Institutionen. Im zweiten Schritt steht das Bernfeld'sche *Konzept der Instituetik* und seine eigentümliche Verknüpfung von Tatbestandsgesinnung und Möglichkeitssinn im Mittelpunkt. Der dritte Schritt der Argumentation prüft, ob diese Dualität für eine Beschreibung *frühpädagogischer Felder* fruchtbar gemacht werden kann, und plädiert für pädagogische Ethnographie.

1 Strukturerwartungen an Kindertageseinrichtungen

Nicht erst seit PISA gibt es eine öffentliche Debatte über den Bildungsauftrag der öffentlichen Kleinkindererziehung. Mit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates war der Kindergarten dem Bildungswesen als Elementarbereich zugeordnet worden. Seither ist es unstrittig, daß der Kindergarten einen Bildungsauftrag hat (Bildungsrat 1970); umstritten ist freilich, wie er zu interpretieren ist. Der „Streit um die Vorschulerziehung“ (Flitner 1967) wurde zwischen einer eher sozialpädagogischen Position, die dem Kindergarten eine kompensatorische Funktion zuschrieb und soziales Lernen in den Mittelpunkt seiner Aufgaben stellte, und einer eher schulpädagogischen Position geführt, die den Kindergarten als Vor-Schule verstehen und curricularisieren wollte (vgl. Liegle 1973). Die Position des Deutschen Bildungsrates enthielt seinerzeit beide Elemente; sie gingen in ein Modellprogramm zur Curriculumentwicklung für den Elementarbereich ein, das auch eine zweijährige Eingangsstufe für die Primarstufe, so genannte Vor-Klassen, und eine Vorverlegung der Schulpflicht auf des Fünfte Lebensjahr erprobte (Hans-Böckler-Stiftung 2001, S. 17). Weder Vor-Klassen noch frühere Einschulung konnten sich seinerzeit durchsetzen, so daß nach dem Modellprogramm ein Erprobungsprogramm durchgeführt wurde, in dem der Gedanke des sozialen Lernens, der so genannte Situationsansatz, im Vordergrund stand. Er grenzte sich gegen vorwiegend kognitiv orientierte Ansätze und insbesondere gegen den Gedanken der Schulvorbereitung ab. In der DDR dagegen war systematisches Lernen und Schulvorbereitung für die Älteren, spielerische Orientierung an der Gruppe für die Jüngeren ganz selbstverständlich. Seit den 60er Jahren war dort ein flächendeckendes Netz von Einrichtungen der vorschulischen Bildung und Erziehung ausgebaut worden, das über 90% der Kinder zwischen drei und sechs Jahren besuchten. Es gab Bildungs- und Erziehungspläne, die sich auf die Sprachentwicklung, die Förderung von Selbständigkeit sowie auf die körperliche Entwicklung konzentrierten (Trommsdorff 1996).

In Westdeutschland hat der Situationsansatz die Programmatik im Elementarbereich über 20 Jahre lang bestimmt. Dies erklärt sich auch daraus, daß er sich mit den sozialpolitischen Entwicklungen, die seit den 80er Jahren den Kindergarten immer stärker berührten, vereinbaren ließ. Im Achten Jugendbericht von 1990 (Bundesministerium für Jugend 1990) wird diese Entwicklung gleichsam ratifiziert, indem Tageseinrichtungen für Kinder als *soziale Infra-*

struktur beschrieben werden. Das Recht auf einen Kindergartenplatz, das seit 1996 allen 3- bis 6Jährigen verbrieft ist, ist der stärkste Ausdruck des familien-, frauen- und sozialpolitisch bestimmten Funktionswandels von Kindertagesstätten. Er beendet mit der erziehungspolitischen Polarisierung zwischen den Modellen privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen kleiner Kinder auch die Trennung zwischen der Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsfunktion des Kindergartens (Liegler 1991; Bundesministerium 1998a, Kap. 6) und transformiert die traditionell geteilten Sozialisationsfelder der Kindheit (Reyer 1987) in einen pädagogisch-sozialpolitischen Komplex (Honig 2001). 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 weiblicher Erwerbsbeteiligung und Lohnhöhe sowie im Beitrag der Frauen zum Haushaltseinkommen vorantreiben. Flexible Betreuungsangebote sollen es ermöglichen, nicht mehr nur Beruf mit Familie, sondern die Mobilisierung von Erwerbsfähigkeit mit der Qualifizierung des Nachwuchses zu vereinbaren. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1990/1991 zählt aber nicht nur Betreuung und Erziehung, sondern ausdrücklich auch Bildung zu den Aufgaben des Kindergartens (§ 22, Abs 2 KJHG). Mitte der 90er Jahre, als die Ergebnisse der Evaluation des Erprobungsprogramms zur Implementation des so genannten Situationsansatzes (Zimmer u.a. 1997) eine Kontroverse um die pädagogische Qualität der Kindergärten hervorriefen (Laewen u.a. 1995; Situationsansatz 1995), setzte eine Renaissance des Bildungsbegriffs in der Frühpädagogik ein (Neumann 1998). In der gegenwärtigen Auseinandersetzung werden denn auch nicht lediglich alte Forderungen und Positionen wiederholt. Es geht nicht mehr nur darum, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Mütter und Väter zu sichern, sondern auch den *Bildungsauftrag* der Tageseinrichtungen für Kinder zu erfüllen⁶. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht, der im Frühjahr 2002 veröffentlicht wurde (Bundesministerium für Familie 2002), betont die neue Qualität der Aufgabe: „Die Bereitstellung eines entsprechenden Angebots geht (...) weit über die Aufgabe der Gewährleistung einer *Vereinbarkeit* von Familie und Beruf für Männer und Frauen hinaus“ (Bundesministerium für Familie, 2002, S. 45; Hervorh. i. Orig.).

Wie aber läßt sich diese Aufgabe von Kindertageseinrichtungen konkretisieren? Dazu ist eine Erinnerung an die Kontroverse um den Situationsansatz nützlich; sie hatte einen doppelten Focus:

- Der eine galt den konzeptionellen Grundlagen. Der Situationsansatz, so eröffnete Lothar Krappmann die Debatte, läßt viele Fragen offen, „um eine entwicklungs- und lernförderliche Kultur der außerschulischen Betreuungseinrichtungen zu schaffen“ (Krappmann 1995, S. 110). Gerd Schäfer konstatierte das Fehlen einer Bildungstheorie (Schäfer 1995a) und begann, die Selbst-Bildungsprozesse der Kinder in der Verknüpfung von kognitiven, sozialen und ästhetischen Dimensionen zu untersuchen. Nicht Ziele und Curricula, sondern das Objekt der Bemühungen rückte in den Blick: Welches Bild vom Kind haben die Vorstellungen über den Bildungs- und Erziehungsauftrag des Kindergartens eigentlich (Laewen 2000)? Inwiefern hängt die Formulierung pädagogischer Aufgaben ab von der

⁶ Der Zehnte Kinder- und Jugendbericht setzte damit einen kinderpolitischen Akzent in der Debatte um die Qualität von Kindertageseinrichtungen (Bundesministerium 1998b).

Art des Denkens über Kinder? Diese Linie der Debatte um die Bildungsqualität im Kindergarten besinnt sich auf den autopoetischen Kern des Bildungsbegriffs und betont die in der pädagogischen Reflexionstradition aufbewahrte Einsicht, daß Kinder nicht gebildet werden können, *weil sie sich selber bilden*.

- Der zweite Focus der Kontroverse um den Situationsansatz galt seiner Praxis. Ausgangspunkt war die Feststellung, daß der überwältigende bildungspolitische Erfolg dieser frühpädagogischen Konzeption in einem unbekanntem Verhältnis zu ihren faktischen Wirkungen steht, weil diese niemals überprüft worden waren (Tietze/Roßbach 1997). Die einflussreiche Evaluationsstudie von Wolfgang Tietze (Tietze 1998) misst outcomes, das heißt: sie mißt Entwicklungsfortschritte von Kindern und schreibt sie materiellen und interaktionellen Merkmalen von Kindergärten sowie den konzeptionellen Orientierungen von Erzieherinnen und den häuslich-familiären Verhältnissen zu, aus denen die Kinder kommen. Hier geht es um die Effektivität materieller, organisatorischer, professioneller und interaktioneller Bedingungen von Wohlbefinden und Entwicklung der Kinder. Damit erhielt die Debatte eine andere Rahmung: Es ging nicht um bildungstheoretische Konzeptionen, sondern um die *Qualität von Humandienstleistungen* (Müller-Kohlenberg/Münstermann 2000).

Die Erwartungen an die Bildungsqualität von Kindergärten ist mithin keineswegs eindeutig. Sie beziehen sich auf ihre Dienstleistungsfunktion als soziale Infrastruktur und auf ihre pädagogische Funktion als Ort organisierten Lebens und Lernens von Kindern. Dieser Befund verweist auf Spannungsverhältnisse. Die Strukturserwartungen an die Tageseinrichtungen für Kinder offenbaren eine *Multireferentialität* des Elementarbereichs; entsprechend *multiperspektivisch* ist der Bildungsbegriff (vgl. Joos i. Ersch.). Die Sorge um den „Wirtschaftsstandort Deutschland“ und die Frage nach den notwendigen Investitionen in das Humankapital haben der Qualitätsfrage gesellschaftspolitische Brisanz verliehen (vgl. Forum Bildung 2001). „Bildung“ als individuelle Qualifikation und soziale Kompetenz gewinnt Priorität als sozioökonomisches Potential. Daher wird die Debatte um den Bildungsauftrag und die Bildungsqualität des Kindergartens als Debatte um das Verhältnis von Human- und Sozialkapital (OECD 2001) unter den Bedingungen der Flexibilisierung des Verhältnisses von Familie, Staat und Markt zueinander und zu Kindern geführt (vgl. Honig/Ostner 2001).

2 **Institutik des Kindergartens**

"Institutik" ist ein ungebräuchlicher und auch nicht sofort verständlicher Ausdruck. Siegfried Bernfeld verwendet ihn im ersten Teil seines "Sisyphos", um die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik zu diskutieren. Bernfeld begreift Pädagogik als Theorie der Erziehung. Maßstab für die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung. Diese Rationalisierung sieht Bernfeld vergleichsweise am weitesten fortgeschritten im Unterricht; ihre theoretische Form ist die Didaktik. Diese ist für Bernfeld daher exemplarisch für die Grenzen der Erziehung und ihrer Theorie. "Indessen die Didaktik versucht, den Unterricht des einzelnen Lehrers ... zweckrational zu denken, bleibt die Schule als Ganzes, das Schulwesen als System ungestört, ungedacht ... Diese Lücke müsste die Didaktik erst schließen ... Sie muß sich durch eine Disziplin ergänzen, die man Institutik nennen könnte. Sie hätte zweckrational die Institution, die wir in ihrer Gänze Schulwesen nennen, umzudenken" (Bernfeld 1925/1967, S. 26f.). Wenn man die für heutige Denkgewohnheiten ungewöhnliche Verwendung der Ausdrücke „Rationalisierung“ und „Zweckrationalität“ im Bernfeldschen Sinne recht versteht, verweist Institutik auf eine gleichsam *halbierte Rationalität der Erziehung*, weil sie deren eingebilddete Autonomie auf ihre gesellschaftlichen Voraussetzungen verweist: "Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, *vor* der Didaktik und gegen sie" (a.a.O., S. 27, Hervorh. i. Orig.). Die Unterscheidung von Institutik und Didaktik markiert

die beschränkte Rationalität eines pädagogischen Könnens, das sich der Kontexte, in denen seine Mittel wirken – man könnte auch sagen: seiner nicht-pädagogischen Voraussetzungen –, nicht bewusst ist.

Die Schulforschung der 70er Jahre hat den Gedanken – aber nicht das Konzept – aufgegriffen. Sie hat die gesellschaftlichen Funktionen der Institution Schule untersucht (Fend 1980) und gefragt, wie sie sich im Unterricht, in den Erfahrungen der Schüler, im Alltag der Institution Schule zur Geltung bringen. Etwas Entsprechendes ist für die frühpädagogische Bildungsforschung bislang nicht unternommen worden. 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). Institutische Schulforschung ist mehr als Bildungssoziologie: Sie richtet sich auf Formaspekte institutionalisierter Interaktion. Die öffentliche Kleinkindererziehung konstituiert die Kindheit als Lebensphase und Lebensform mit. Sie schafft einen institutionellen Kontext für Erfahrungen, die Kinder mit Kindheit machen und bestimmt die Voraussetzungen der kindlichen Gegenwart und des kindlichen Aufwachsens wesentlich mit. Sie weist Kindern einen gesellschaftlichen Ort, eine „Rolle“ zu; dabei agiert sie nicht autonom, sondern als Moment eines strukturellen und kulturellen Wandels, der die „Verfassung“ von Kindheit berührt. Dieser Wandel ist u.a. dadurch charakterisiert, dass Kinder wahrgenommen werden als Personen, die 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, daß sie also selbst zu Voraussetzungen von Erziehung werden. Die Pointe des Konzepts – und zugleich seine Schwierigkeit – besteht in einer *doppelten Dualität*. Es verknüpft (1) die systemische mit der interaktionellen Ebene der Bildungsinstitutionen, oder anders formuliert: die gesellschaftlichen Funktionen der Tageseinrichtungen für Kinder mit den Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern bzw. dem Alltag im Kindergarten. Es zielt dabei (2) nicht lediglich auf eine Beschreibung der Funktionslogik der Institution Schule (oder Kindergarten), sondern auch auf ein Umdenken und Umgestalten durch ein aufgeklärtes, sich seiner Grenzen bewußtes und sie bewußt überschreitendes Erzieherhandeln. Das Konzept der Institutik verknüpft mithin nicht nur Handlung und Struktur, sondern auch Teilnehmer- und Beobachterperspektive miteinander. Burkhard Müller hat den Bernfeldschen Begriff der Institutik in diesem Sinne als eine allgemeine Theorie der Abhängigkeiten pädagogischen Handelns und als Programmwurf einer „neuen Erziehung“ *zugleich* bestimmt (Müller, i.d.B.; Müller 1992). Institutik markiert danach eine „Leerstelle“, Grenzen pädagogischen Handelns – aber auch seine Möglichkeiten.

Die Frage, wie pädagogisches Handeln seine nicht-pädagogischen Voraussetzungen in sich aufnehmen, also eine Rationalität auf der Höhe seiner Ambitionen entwickeln kann, beantwortet Burkhard Müller mithilfe der *Unterscheidung von sozialen und pädagogischen Orten*. Pädagogische Orte sind solche, an denen das als pädagogischer Handlungsraum Instituierte im einzelnen Fall, beim einzelnen Kind, im einzelnen pädagogischen Unternehmen gelingt oder scheitert (vgl. Müller, i.d.B.). Müller greift den Bernfeldschen Begriff also handlungstheoretisch und in der Akteursperspektive auf und löst die unausweichliche Kontingenz der Wirkungen in einer Kasuistik pädagogischer Räume. Auch Rainer Treptow (i.d.B.) thematisiert den Doppelcharakter des Bernfeldschen Institutik-Konzepts als analytisches Konzept für die Wirklichkeitsbedingungen, aber auch für die Möglichkeitsbedingungen sozialpädagogischen Handelns; allerdings sucht er diese Möglichkeitsbedingungen *institutionentheoretisch* zu konkretisieren. Er begreift Institutik ist kritische Instanz der Veränderbarkeit pädagogischer Institutionen. Sie setzt das gegebene Handeln einem dauerhaften, selbstreflexivem Beobachtungsdruck aus und thematisiert seine Abhängigkeit von Strukturbedingungen, die teils innerhalb, teils außerhalb der Reichweite sozialpädagogischer Praxis liegen. Institutik läßt sich also gleichsam als reflexive Verflüssigung von institutionellen Praktiken begreifen, als

pädagogisch reflektierte Gestaltung von Sinnzusammenhängen an sozialen Orten, die auf das Verhältnis von Institutionen zu nicht-institutionalisierbaren Lebensbereichen rekurriert. Treptow nimmt hier einen Institutionenbegriff in Anspruch, der sich im Horizont der aktuellen kultursoziologischen Debatte explizieren läßt (Walter 1999). Institutionalisierung meint hier dynamische Prozesse der Schöpfung, Gestaltung und Weiterentwicklung sozialer Ordnungen. Ordnungen stellen eine rationale Form sozialer Beziehungen dar, die durch Ausrichtung auf Maximen, das heißt: durch Regelorientierung gekennzeichnet sind. In diesem Sinne sind pädagogische Orte als dynamische soziale Ordnungen zu begreifen, die ihre Maximen und Regeln in Auseinandersetzung mit strukturellen Voraussetzungen gestalten. Als pädagogische Orte repräsentieren sie generationale Ordnungen. Es geht um die Aufklärung des Wandels von Lebensformen, das heißt: um die Prozesse, in denen Akteure bzw. Dritte sozialen Beziehungen handlungsorientierende Bedeutungsgehalte zuschreiben. Mit dieser Vorstellung von Institutionalisierungsprozessen wird die traditionelle Trennung von Handlung und Struktur im Sinne einer Dualität von Prozessen der Normierung und Strukturierung überwunden. Pädagogisches Wissen ist ein zentrales Element dieser Dualität. Treptow macht mit Hinweis auf Bernfelds Bericht über das Kinderheim Baumgarten deutlich, daß die Möglichkeitsbedingungen seines pädagogischen Handelns wesentlich davon bestimmt sind, mit welcher Vorstellung von Kindern Bernfeld operiert: Sind sie zu organisierende Menge, Quantität, die versorgt und betreut werden muß? Bernfelds pädagogisch-qualitative Haltung läßt sich als eine Wirklichkeitsperspektive (Heid) verstehen, die auf die individuelle Verantwortlichkeit und die Selbsttätigkeit der Kinder zielt. Die Idee der Selbsttätigkeit impliziert eine Vorstellung vom Kind als Akteur, die verwiesen ist auf eine Vorstellung vom Kind als soziales Wesen, als relationales Konstrukt und als konkrete Allgemeinheit.

Treptows Lesart der Bernfeldschen Institutetik ist kultur-, nicht handlungstheoretisch konzipiert. Sie weiß, daß sie jenen gemeinschaft- und sinnstiftenden – sei es marxistischen, sei es zionistischen – Gesamtentwurf nicht voraussetzen kann, der Bernfeld eine Verknüpfung von Beobachtung und Veränderung erlaubte. Wie Prozesse der Ordnungsbildung verlaufen und welche Rolle die Kinder dabei spielen, ist daher zunächst Gegenstand empirischer erziehungswissenschaftlicher *Forschung*. Treptow (i.d.B.) arbeitet in seiner Kommentierung des Bernfeldschen Berichts über das Kinderheim Baumgarten heraus, daß es nicht lediglich um messbare Einzelkompetenzen geht, sondern um die Verknüpfung von alltäglicher Lebensbewältigung mit einem Horizont, der dem individuellen Leben Bezug, Sinn und Perspektive gibt. Dabei lassen sich Analysen des Bedingungsgefüges der Erziehungswirklichkeit nicht von Fragen der Erziehung trennen. Frühpädagogische Bildungsforschung hätte entsprechend zu

untersuchen, wie der Kindergarten *als Institution* pädagogisch funktioniert, und sie hätte zu untersuchen, welche Möglichkeiten für kindliche Bildungsprozesse er *als pädagogisches Feld* bzw. *als pädagogischer Ort* bietet.

3 Auf dem Weg zu einer Theorie (früh-)pädagogischer Felder

Diese Fragestellung ist nicht neu, sie ist aber m.E. unbearbeitet geblieben. Zu erinnern ist an den Versuch zu einer *Theorie pädagogischer Felder*, den Klaus Mollenhauer 1976 beim DGfE-Kongreß in Duisburg unter dem Titel „Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern“ vorgetragen hat (Mollenhauer 1976; vgl. auch Dippelhofer-Stiem 1995). „Ich möchte im folgenden das Thema so behandeln“, formuliert er sein Ziel, „daß Organisation und Interaktion nicht als zwei mehr oder weniger kovariierende Variablen bestimmt werden, sondern als verschiedene Aspekte desselben Gegenstandes, den ich interpersonales Handeln nenne. (...) Ich möchte meine Auffassung des Themas dadurch erläutern, daß ich (...) drei Ebenen der Analyse interpersonales Handelns vorschlage: die Ebene der *Möglichkeitsbedingung* für das Interagieren von Subjekten; die Ebene der *Verhältnisse*, die solchen Interaktionen historisch Sinn und Richtung geben; die Ebene der Organisiertheit von Interaktion unter besonderen *institutionellen Bedingungen*“ (Mollenhauer 1976, S. 41, Hervorh. i. Orig.). Mollenhauer wendet sich gegen die Aufspaltung pädagogischer Prozesse in mikro- und makrosoziale Aspekte und zielt „ein gleichsam mittleres Feld“ (a.a.O., S. 42) besonderer und konkreter Interaktionen an. Dazu bezieht er sich namentlich auf Bourdieu und Cicourel. Es geht ihm darum, „Interaktionsdimensionen zu ermitteln, mit deren Hilfe Grundmuster der Interaktion und damit zugleich auch historisch fundamentale Bedeutungsschemata beschreibbar wären, und zwar sowohl auf der Ebene von Verkehrsformen wie auch auf der Ebene von Interaktion in pädagogischen Feldern“ (a.a.O., S. 55).

Mollenhauer zielt auf eine gesellschaftlich vermittelte Logik interpersonellen Handelns, man könnte in einer anderen Sprache sagen: auf institutionelle Praktiken, und trifft sich hier mit Bernfelds Konzept einer Institutetik als Disziplin. Michael Parmentier hat diesen Ansatz in einer empirischen Untersuchung zur Struktur der kindlichen Interaktion im Kindergarten realisiert wurde (Parmentier 1979). Parmentier rückt *Strukturvariablen des pädagogischen Feldes* in den Vordergrund. Er erinnert – ohne Bernfeld zu zitieren – daran, daß Erziehung konservativ, daß die überlieferte Wirklichkeit also nicht nur Bedingung und Gegenstand, sondern auch Hindernis kindlichen Lernen ist (a.a.O., S. 114). Solche Hindernisse sind beispielsweise die auferlegte Raum- und Zeitordnung. Parmentier entnimmt ihr Parzellierungs- und Sequenzierungsregeln, die das materielle und symbolische Inventar eines pädagogischen Feldes festlegen und den Heranwachsenden als bestehende Ordnung gegenüberreten. Mit den Parzellie-

rungs- und Sequenzierungsregeln beschreibt Parmentier das pädagogische Feld; mit dem von Basil Bernstein geprägten Begriff der Grenzstärke bewertet er es. Grenzstärken beziehen sich auf die Beziehungen zwischen pädagogischer Sonderwelt und gesellschaftlichem Alltag; ihre „starken“ und „schwachen“ Klassifikationen erlauben, Neues zu entdecken bzw. verhindern eine Auseinandersetzung durch Entdifferenzierung. „Das pädagogische Feld wird umso besser sein“, postuliert Parmentier, „je deutlicher es in seiner Sprache, der Sprache des didaktischen Materials, den gesellschaftlichen Zustand und auch noch seine eigene Stellung in ihm auszusprechen vermag und dem Heranwachsenden die Chance einer ‚argumentierenden und verändernden‘ Beteiligung einräumt“ (a.a.O., S. 124). Das didaktische Arrangement muß „dem Heranwachsenden die Gelegenheit geben, sich auf geregelte Weise unreglementiert zu verhalten. Es muß ihm erlauben, produktiv zu sein“ (a.a.O., S. 129).

Autoren wie Gerd Schäfer (Schäfer 1995b) oder Hans-Joachim Laewen (Laewen 2000) nähern sich dieser Paradoxie von Vorstrukturierung und Eigentätigkeit aus der Perspektive *autopoetischer Bildungsprozesse*. Sie argumentieren im Rückgang auf neuere Erkenntnisse der Neurobiologie, daß Kinder durch die Evolution darauf vorbereitet sind, sich von Beginn an und mit all ihren Kräften zu bemühen, sich ein Bild von der Welt zu machen. Kinder bringen ihre Sinneseindrücke mit eigenen Aktivitäten in Zusammenhang und ordnen ihnen auf diese Weise Bedeutung zu. Kinder konstruieren selbsttätig und in Interaktion mit der belebten und unbelebten Umgebung eine komplexe Struktur, die mehr ist als ein bloßes Abbild der Umgebung. Sie besteht aus mehr oder weniger vernetzten und mit emotionalen Wertigkeiten verknüpften Detailwahrnehmungen auf den verschiedenen Sinnesebenen und ist mit Handlungen, Handlungsabsichten, Handlungskontexten verbunden, die den Wahrnehmungen eine subjektive Bedeutung verleihen (a.a.O., S. 8). „Wir meinen dieses selbsttätige Bemühen des Kindes um Weltsicht und Handlungskompetenz, wenn wir von Selbst-Bildung in einem doppelten Sinne sprechen: Bildung durch Selbst-Tätigkeit und Bildung des Selbst als dem Kern der Persönlichkeit (ebd.). „Bildung wäre ... die in einen relevanten sozialen Bezug eingebettet Eigenbewegung des Kindes zur Aneignung der Welt“ (a.a.O., S. 11).

Hier zeichnet sich ein Problem ab; denn je genauer und spezifischer die Beschäftigung mit der Autopoetik von Bildungsprozessen wird, desto mehr rückt ihre soziale und kulturelle Vermittlung in den Hintergrund (vgl. auch Krappmann 2002 zu einer entsprechenden Debatte über „Selbstsozialisation“). Dieses Problem betrifft zunächst das Verhältnis von Bildung und Erziehung. Der autopoetischen Eigenbewegung kindlicher Bildungsprozesse steht Erziehung als kultureller Imperativ in einem zunächst widersprüchlich erscheinenden Verhältnis gegenüber. Jedes Kind ist jedoch auf seine Umwelt hin orientiert und bereits wenige Wochen nach seiner

Geburt in besonders enge und für das Kind lebenswichtige soziale Bezüge zu mindestens einer/m Erwachsenen eingebunden, die/der als solche/r für das Kind unverzichtbar sind. Die Erziehungsaufgabe des Erwachsenen besteht darin, die Umwelt des Kindes zu gestalten, die Themen der Kinder zu beantworten und zu erweitern und den Kindern Themen zuzumuten, ihnen Aufgaben zu stellen. Bildung als Selbstbildung und Erziehung als Aktivität stehen so in einem Wechselverhältnis zueinander. „Der allgemeine Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen ließe sich dann so formulieren: Die Aufgabe der Kindertageseinrichtungen ist es, die Bildungsprozesse der Kinder durch Erziehung zu ermöglichen, zu unterstützen und herauszufordern und ihre Grundlage durch Betreuung zu sichern“ (a.a.O., 13; vgl. Liegle 1999). Die Qualitätssemantik verknüpft die Diskussion um den Kindergarten dagegen mit der allgemeinen Diskussion um die Qualität des Bildungssystems, die mit PISA ihren vorläufigen Höhepunkt erlangt hat. Die Diskussion um die pädagogische Qualität von Kindereinrichtungen bewegt sich dabei zwischen pädagogischer ("Schlüsselqualifikationen" fördern) und Dienstleistungsfunktion ("Kundenorientierung", flexible Organisations- und Kooperationsformen). Die Schwierigkeit besteht darin, daß beide Funktionen unabdingbar miteinander verschränkt sind, aber jeweils einer eigenen Logik folgen. Dies verschärft ein zweites Dilemma zwischen dem, was Kinder lernen sollen und dem, „was wir ihnen anbieten können, damit sie ihre Ich-Identität aufbauen und ihren Subjektstatus festigen können" (Bundesministerium für Familie 1998, S. 192). Die Debatte um die pädagogische Qualität der öffentlichen Kleinkindererziehung wird von der Notwendigkeit bestimmt, dieses mehrfache Dilemma zu lösen. Sie wird dabei zum Schauplatz von zwei miteinander verschränkten grundlagentheoretischen Kontroversen: Es geht zum einen um die Möglichkeit pädagogischer Technologien und zum anderen um den autopoetischen Charakter kindlicher Bildungsprozesse.

„Qualität“ ist nicht die Eigenschaft eines Produkts, nicht die Wirkung einer intentionalen Handlung, sondern das Ergebnis evaluativer Praktiken. In ihnen repräsentieren sich nicht die Ambitionen, sondern die Kontexte pädagogischen Handelns im Bernfeldschen Sinne. Über die Ambition „zu verbessern“ hinaus bleibt der Qualitätsbegriff selbst jedoch unbestimmt; bestimmt sind hingegen die unterschiedlichen Verfahren des Qualitätsmanagements. Sie beantworten die Frage nach der Strukturierung von kindlichen Bildungsprozessen mit der Normierung durch gesellschaftliche Strukturserwartungen und vermögen so, das pädagogische Problem mit einem Legitimationsproblem des Elementarbereichs zu verknüpfen (vgl. Honig 2002). Pädagogische Qualität läßt sich daher auch als Sammelbegriff für Praktiken *generationaler Ordnung* (Honig 2001) in der prozessualen Einheit von Beschreibung, Bewertung und Optimierung fassen, als Versuch, Kindheit zu re-kontextualisieren und den Wandel von Kindheit pädagogisch zu ordnen.

Das Qualitätsproblem steckt in dem „Wie“ kindlichen Lernens. Das vielfach geforderte Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten stellt sich als eine *Form der Institutionalisierung von Kindheit* dar, die das „Wie“ kindlichen Lernens zugunsten seiner – auf welche Weise auch immer zustande gekommenen – Resultate unbeachtet läßt. „Bildungsqualität“ ließe sich dagegen als Selbst-Bildungsaspekt der neuen Rolle des Kindes fassen. Selbst-Bildung bezeichnet die Sozialisationsaufgabe einer flexibilisierten generationalen Ordnung. „Bildungsqualität“ kann ermöglicht werden, indem die Bildungsprozesse der Kinder und der Erwachsenen Gelegenheiten, Material und Aufgaben erhalten. Diese Gelegenheiten, Materialien und Aufgaben sind nicht alle gleich. „Gute Qualität“ bemisst sich danach, wieweit Kindertageseinrichtungen die Differenzierung von Bildungsprozessen ermöglichen und sie dabei aus der Finalisierung auf Strukturserwartungen lösen können.

Die Aufgabe einer *Theorie pädagogischer Felder* läßt sich mithin präzisieren: Es bedarf eines Ansatzes, der Prozesse der Hervorbringung als kontextuelle, gleichwohl autopoetische, aber nicht individualistische Prozesse fassen kann. Eine Theorie pädagogischer Felder muß den Kindergarten als Ort institutionalisierter Generationenbeziehungen und einer Kultur der Gleichaltrigen zugleich in sich aufnehmen. Das im Kindergarten institutionalisierte Lebenslaufregime schafft dabei Aufgaben und Gelegenheitsstrukturen, welche die Lern- und Entwicklungschancen von Kindern rahmen, und zwar nicht nur im Sinne inszenierter Kindgerechtigkeit, sondern auch im Sinne der inhaltlichen Differenzierung eines sozialen Ortes im Sinne Bernfelds, die in der Logik pädagogischer Absichten und Deutungen unreflektiert bleiben. Autorinnen und Autoren wie Frances Waksler und Harriett Strandell haben die nicht-pädagogischen Voraussetzungen des pädagogischen Feldes in den Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern herausgearbeitet (Waksler 1991; Strandell 1997). Die Kinder wiederum sind Akteure des pädagogischen Feldes und "Erziehungszeugen" (Rutschky). Die Arbeit, sich einen „Reim“ auf die unbekannte Erwachsenenwelt zu machen, bringt eine eigenständige Kultur der sozialen Beziehungen, Routinen und Sinnbezüge der sozialen Kinderwelt hervor. Anknüpfen kann eine solche Überlegung am Konzept der *interpretativen Reproduktion* von William A. Corsaro (Corsaro 1992; 1993) und an den Forschungen zur Sozialen Kinderwelt in der Grundschule von Lothar Krappmann und Hans Oswald (Krappmann/Oswald 1995). In kulturanthropologischer (Corsaro) und in entwicklungspsychologischer (Krappmann/Oswald) Perspektive beschreiben die Autoren, wie das „Unter-Leben“ (Goffman) der Kinder in der Gleichaltrigenkultur (Corsaro 1990) als nicht zu substituierendes Medium von Bildungsprozessen, als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe (Krappmann 1993) fungiert.

4 Ethnographie pädagogischer Qualität – Ein Resümee

Institutik wurde in diesem Beitrag als eine Forschungsstrategie interpretiert, die ermitteln soll, wie Erziehung bewirkt, was sie leistet. Institutik ist ein theoretischer Ansatz zur Untersuchung des Qualitätsproblems, der als pädagogische Ethnografie methodisch umgesetzt wird (Honig i. Ersch.). „Pädagogische Ethnografie“ soll heißen: Beschreibung der Kultur pädago-

gischer Institutionen, der Prozessstrukturen pädagogischer Felder, nicht etwa Pädagogik mit ethnografischem Blick. Der Ertrag pädagogischer Ethnografie besteht in Beschreibungen, wie die Akteure pädagogischer Felder strukturelle Lerngelegenheiten erschließen und nutzen.

5 Literatur

- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main 1967 (Orig. 1925).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Stuttgart u.a. 1998 (1998a).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn 1998 (1998b).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2002.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1990.
- Corsaro, W. A.: The Underlife of the Nursery School: Young Children's Social Representations of Adult Rules. In: G. Duveen/B. Lloyd (eds.): Social Representations and the Development of Knowledge. Cambridge 1990, S. 11-26.
- Corsaro, W. A.: Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. In: Social Psychology Quarterly, 55 (1992), S. 160-177.
- Corsaro, W. A.: Interpretive Reproduction in Children's Role Play. Childhood, 1 (1993), S. 64-74.
- Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- Dippelhofer-Stiem, B.: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995.
- Fend, H.: Theorie der Schule. München u.a. 1980.
- Flitner, A.: Der Streit um die Vorschulerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13 (1967), S. 515-538.
- Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn 2001.
- Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Sachverständigenrat Bildung: Bildung in der frühen Kindheit. Düsseldorf 2001.
- Heinsohn, G. Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte, Funktion, aktuelle Lage. Reinbek 1984
- Heid, H.: Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft (2000), S. 41-51.
- Honig, M.-S.: Perspektiven der Elementar- und Familienpädagogik. Vortrag an der Universität Bamberg. Ms., 2001
- Honig, M.-S.: Praktiken generationaler Ordnung. Überlegungen zur Konzeptualisierung pädagogischer Qualität von Kindertageseinrichtungen. In: F.-M. Konrad (Hrsg.): Kindheit und Familie. Beiträge aus interdisziplinärer und kulturvergleichender Sicht. Münster u.a. 2001, S. 111-130.

- Honig, M.-S.: Pädagogische Qualität als erziehungswissenschaftliches Problem. Ms., Universität Trier 2002.
- Honig, M.-S.: Ethnografie pädagogischer Qualität. Erläuterungen zu einer Strategie sozialpädagogischer Forschung. In: B. Hünersdorf u.a. (Hrsg.): Disziplinäre und professionelles Grenzen überwinden. Hans Günther Homfeldt zum 60. Geburtstag. Hohengehren (i. Ersch.)
- Honig, M.-S./Ostner, I.: Das Ende der fordistischen Kindheit. In: A. Klocke/K. Hurrelmann (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut. Umfang, Auswirkungen und Konsequenzen. Opladen 2001, S. 293-310.
- Hood-Williams, J./Fitz, J.; Minderjährig in Großbritannien. In: H. Hengst (Hrsg.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer. Frankfurt am Main 1985, S. 89-137.
- Joos, M.: Child Care zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, i. Ersch.
- Krappmann, L.: Reicht der Situationsansatz? Nachträgliche und vorbereitende Gedanken zu Förderkonzepten im Elementarbereich. In: Neue Sammlung, 35 (1995), S. 109-124.
- Krappmann, L.: Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: M. Markefka/B. Nauck (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied u.a. 1993, S. 365-376.
- Krappmann, L.: Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, 2002, 2, S. 178-185.
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim/München 1995
- Laewen, H. J.: Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Vortrag, gehalten auf der Fachtagung von "Dialog Reggio" in Hamburg am 1. Juli 2000. Ms., Berlin 2000.
- Laewen, H.-J. u.a. (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze-Velber 1995.
- Liegle, L.: Geistige Bildung und soziale Erziehung als Schwerpunkte der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten. Ein vergleichender Bericht. In: Neue Sammlung 13 (1973), S. 201-236 und S. 295-335.
- Liegle, L.: Politik für Kinder in Europa. In: S. Ebert (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundlagen einer übergreifenden Politik. München/Wien 1991, S. 280-301.
- Liegle, L.: Erziehung als Reaktion auf die Entwicklung des Kindes und als Entwicklungshilfe. In: Neue Sammlung 39 (1999), S. 199-212.
- Mollenhauer, K.: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft (1976), S. 39-56.
- Müller, B.: Sisyphos und Tantalus – Bernfelds Konzept des "Sozialen Ortes" und seine Bedeutung für die Sozialpädagogik. In: R. Hörster/B. Müller (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied u.a. 1992, S. 59-74.
- Müller-Kohlenberg, H./Münstermann, K. (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in Sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen 2000.

- Neumann, K.: 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. Weinheim 1998, S. 128-147.
- OECD (Hrsg.): The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital. Paris 2001.
- Parmentier, M.: Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion. München 1979.
- Rauschenbach, T.: 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. Opladen 1998, S. 13-39.
- Reyer, J.: Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: G. Erning/K. Neumann/J. Reyer (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens, Bd. 2. Freiburg i. Brsg. 1987, S. 232-284.
- Schäfer, G. E.: Bemerkungen zur Bildungstheorie des Situationsansatzes. Neue Sammlung, 35 (1995a), S. 79-97.
- Schäfer, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München 1995b.
- Situationsansatz. Themenheft. Neue Sammlung, 35 (1995), Heft 4.
- Strandell, H.: What Are Children Doing? Activity Profiles in Day Care Centres. Ms., University of Helsinki 1997
- Thiersch, R.: Kindertagesbetreuung. In: H. Thiersch/H.-U. Otto (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig überarb. Aufl., Neuwied u.a. 2001, S. 964-984.
- Tietze, W. (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied u.a. 1998.
- Tietze, W./Roßbach, H.-G.: Der Situationsansatz: Von der pädagogischen Kampagne zum überprüfbaren pädagogischen Konzept? In: H.-J. Laewen u.a. (Hrsg.): Der Situationsansatz - Vergangenheit und Zukunft. Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz. Seelze-Velber 1997, S. 199-216.
- Waksler, F.: Dancing When the Music Is Over. A Study of Deviance in a Kindergarten Classroom. In: dies. (Hrsg.): Studying the Social Worlds of Children. London 1991, S. 95-112
- Walter, W.: Die drei Ordnungen der Familie. Zur Institutionalisierung von Lebensformen. Ms., Universität Konstanz 1999.
- Zimmer, J. u.a.: Kindergärten auf dem Prüfstand. Dem Situationsansatz auf der Spur. Seelze-Velber 1997.