

Michael-Sebastian Honig

**Pädagogik der frühen Kindheit:
Institutionen und Institutionalisierung**

Arbeitspapier II – 9
September 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 Dezember 2003

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:

Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung	1
1 Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse.....	3
2 Sozialgeschichtliche Dimension: Individuelle Existenzsicherung und soziale Reproduktion.....	6
3 Sozialstrukturelle Dimension: Soziale Infrastruktur	11
4 Interaktionelle Dimension: Pädagogisches Feld und Kinderkultur	15
5 Sozialpolitische Dimension: Kinderbetreuungspolitik und <i>dilemmas of childcare</i>	22
6 Bilanz und Ausblick.....	28
7 Literatur	30

Michael-Sebastian Honig:

Pädagogik der frühen Kindheit: Institutionen und Institutionalisierung

Tageseinrichtungen für Kinder sind gleichsam die *hardware* einer Pädagogik der frühen Kindheit und können in einer Einführung daher ein eigenes Kapitel beanspruchen.¹ Die wichtigsten von ihnen sind Krippen, Kindergärten und Horte. Sie lassen sich zunächst nach dem Alter der Kinder unterscheiden: Unter dem Begriff *Krippe* werden öffentlich finanzierte Betreuungsangebote für Kinder unter Drei verstanden; *Kindergärten* sollen Einrichtungen für Kinder vom vollendeten dritten Lebensjahr bis zum Schuleintritt heißen; *Horte* sind Einrichtungen der Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder von der Einschulung bis zum Alter von höchstens 14 Jahren (Rauschenbach/Schilling 2001, S. 223). Immer häufiger jedoch wird eine Altersmischung praktiziert, daher ist dieses Unterscheidungskriterium keineswegs so evident wie es scheint (Bundesministerium für Familie 2002, S. 134; zur pädagogischen Diskussion um die Altersmischung Krappmann/Peukert 1995). Seine gesetzliche Grundlage hat das Betreuungsangebot im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) des Bundes, es wird aber auf kommunaler Ebene geplant und finanziert. Der Staat trägt dabei eine Gewährleistungsverantwortung, die Durchführungsverantwortung liegt überwiegend bei freien Trägern. Neben kommunalen und freiverbandlichen Tageseinrichtungen für Kinder gibt es eine schwer zu überschauende, aber quantitativ ebenso wie qualitativ-konzeptionell bedeutsame Vielfalt halböffentlicher, betrieblicher, selbstorganisierter und neuerdings auch gewerblicher pädagogischer Angebote und Betreuungsdienste (Thiersch 2001, S. 970ff.).

Die Pädagogik der frühen Kindheit behandelt die Einrichtungen für Kinder in der Regel als sozialadministratives „Gehäuse“: Es geht u.a. um Personalschlüssel, Gruppengrößen, Öffnungszeiten – organisatorische Bedingungen, die nur selten als Momente des materiellen Geschehens in den Einrichtungen betrachtet werden. Diese Trennung erschwert auch die Einsicht in die Beziehungen, die zwischen frühpädagogischen Einrichtungen, Familie und Schule bestehen, anders gesagt: Die Pädagogik der frühen Kindheit verfügt über keine Theorie (früh)pädagogischer Institutionen.

¹ Der Text ist ein Kapitel der gemeinsam mit Lilian Fried, Barbara Dippelhofer-Stiem und Ludwig Liegle verfassten „Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit“, die voraussichtlich im Frühjahr 2003 im Beltz-Verlag Weinheim (Reihe Beltz Studium) erscheinen wird.

Wie relevant dieser Mangel ist, zeigen Themen der aktuellen Diskussion um den Kindergarten: Bildungsqualität, Rechtsanspruch, Armut von Kindern, Ganztagsbetreuung lassen pädagogische Fragen als Anhängsel von Zusammenhängen erscheinen, die weit über die Einrichtungen hinausgehen, sie aber einschneidend bestimmen. Die Pädagogik der frühen Kindheit thematisiert „alle pädagogischen Probleme und Handlungsfelder, die für Kinder von der Geburt, ja: von der pränatalen Phase an einschließlich des Übergangs in die Schule von Bedeutung sind. Frühpädagogik hat daher ebenso mit dem Aufwachsen in Familien zu tun wie mit allen Formen institutioneller Erziehung und Betreuung von Kindern. Sie thematisiert auch Fragen der Qualifizierung von professionellen Erzieherinnen und von Eltern, der Strukturierung der sozialen Umgebung von Kindern, und nicht zuletzt umfasst Frühpädagogik auch die soziale, politische und kulturelle Sicherung der Bildungsprozesse von Kindern“ (Peukert 1999; Übers. MSH). Die Pädagogik der frühen Kindheit kann sich also nicht auf die Einrichtungen für Kinder und das Geschehen in ihnen beschränken; wie aber kann dieses komplexe Feld begriffen werden? Der Hinweis auf die pränatale Phase ist in diesem Zusammenhang von theoriestrategischer Brisanz und Aktualität. Er beinhaltet, daß Biotechnologie und Reproduktionsmedizin samt der damit verbundenen ethischen Fragen von einer Pädagogik der frühen Kindheit berücksichtigt werden müssen (vgl. Beck-Gernsheim 1988, 1997). Lebendige Kinder können dabei aber noch nicht vor Augen stehen; es kommt für die Pädagogik der frühen Kindheit also auf etwas Abstrakteres an: Es geht um die (frühe) *Kindheit als institutionalisierte Differenz von Älteren und Jüngeren*. Es bleibt das Verdienst von Gunnar Heinsohn, diese Perspektive schon Mitte der 70er Jahre eingenommen zu haben (Heinsohn/Knieper 1974, 1975).

Die leitende These des Kapitels lautet daher: Die Pädagogik der frühen Kindheit thematisiert das Gefüge der Tageseinrichtungen für Kinder als eine *Institutionalisierung generationaler Ordnungen*. Sie muß zum einen *die spezifische Differenz und den Zusammenhang von öffentlicher und privatfamilialer Erziehung* reflektieren. In Familie und Kindereinrichtungen wird indessen nicht nur betreut und erzogen; die Kindereinrichtungen sind kein „Freiraum“, sondern ein *öffentlicher* Raum in der Vielfalt der Bedeutungen des Begriffs „Öffentlichkeit“. Damit rückt zum anderen die Frage in den Blick, *wie dieser öffentliche Raum das Geschehen in den Einrichtungen bestimmt*. Er konstituiert die Kindheit als Lebensphase und Lebensform mit; er schafft soziokulturelle Kontexte des Kinderlebens und kindlicher Bildungsprozesse und weist Kindern einen gesellschaftlichen Ort, eine „Rolle“ zu, indem er als Sozialisationsinstanz zwischen den Neulingen und der Gesellschaft vermittelt. Betreuung, Erziehung und

Bildung erscheinen in dieser Sicht als Ensemble institutioneller Praktiken, die pädagogische Lösungen für nicht-pädagogische Probleme suchen; „aus der Perspektive von Kindern“ erscheinen sie als Momente einer mitgestalteten Lebensform und als Erfahrung des Erzogenwerdens (Liegle 2000).

Gegenstand dieses Kapitels ist also nicht lediglich das sozialadministrative „Gehäuse“ frühkindlicher Betreuung, Erziehung und Bildung, sondern die vermittelnde Rolle, in der es die pädagogischen Sonderwelten mit der nicht-pädagogischen Gesellschaft verknüpft und ihre Beziehungen untereinander reguliert (vgl. Kapitel 1 zur sozialen Anthropologie des Kindes): Es beschreibt das System der Tageseinrichtungen für Kinder – insbesondere den Kindergarten – als intermediäre Instanz generationaler Ordnungen (Rauschenbach 1998). Zunächst wird das Bernfeldsche Konzept der Institutik als theoretischer Ansatz der Argumentation eingeführt. Daran schließen sich Skizzen der sozialgeschichtlichen, sozialstrukturellen, interaktionellen und sozialpolitischen Dimensionen der Institutionalisierung von Betreuung und Erziehung in früher Kindheit an.

1 Institutik frühkindlicher Bildungsprozesse

Wenn man von *Tageseinrichtungen für Kinder* spricht, spricht man jedoch noch nicht von *Institutionen*. „Institution“ ist ein soziologischer Begriff, der in die Umgangssprache eingesickert ist. Dies hat nicht gerade dazu beigetragen, seine Bedeutung zu präzisieren; aber auch in der Soziologie selbst ist er mehrdeutig: „Jede auf Dauer gestellte Handlungsorientierung, die nicht situativ, spontan, einmalig oder abweichend ist, gilt als ‚institutionalisiert‘“ (Lepsius 1995, S. 394).

Um den Gehalt des Begriffs zu präzisieren, ist er zunächst vom Begriff der *Organisation* zu unterscheiden. Kaufmann hat Organisationen als „soziale Einheiten“ bestimmt, „deren Mitgliedschaft durch ein rechtlich geregeltes Verfahren erworben werden *und* verloren gehen kann, die sich auf die Verfolgung spezialisierter Ziele und die Erbringung *bestimmter* Leistungen beschränken, hierarchisch und arbeitsteilig organisiert sind und Personen im Regelfall nur in zeitlich, sachlich und sozial *beschränkter* Hinsicht, nämlich in ihren Eigenschaften und Pflichten als Mitglieder dieser Organisation in Anspruch nehmen“ (Kaufmann 1980, S. 766f.). Das Organisationsprinzip ist kennzeichnend für moderne, funktional differenzierte Gesellschaften. Kinder – und dies ist eine Pointe dieses Organisationsbegriffs – praktizieren die Trennung von Person und Rolle nicht, sie sind daher nicht Mitglieder, sondern allenfalls Klienten von Organisationen – auch von professionellen Organisationen wie Tageseinrich-

tungen, die speziell für sie geschaffen wurden. Die Unterscheidung von Organisation und Institution macht also auf ein Problem aufmerksam. Als *Institutionen* repräsentieren Tageseinrichtungen für Kinder „soziale Strukturierungen, die einen Wertbezug handlungsrelevant werden lassen“ (Lepsius 1995, S. 394). Die traditionelle pädagogische Wertidee des Kindergartens ist die eines Freiraums kindlicher Entwicklung und Bildung; den Kindergarten als Institution aufzufassen hieße dann, die Idee des Freiraums als Maxime der Gestaltung von Sozialbeziehungen zu verstehen, in denen ein bestimmter Typus von Erwachsenen-Kind-Beziehungen praktiziert wird.

Die Frage ist, wie der Organisationscharakter von Kindereinrichtungen und ihre Wertideen zusammenwirken, anders gesagt: Vom Kindergarten als einer Institution zu sprechen, verweist auf das Spannungsfeld zwischen Ideen und Verhaltensstrukturierung (Lepsius). Dieses Spannungsfeld ist Gegenstand von *Prozessen der Institutionalisierung*. Es geht dabei um den Sinngehalt sozialer Beziehungen, um ihre „vorgestellte Ordnung“ (so Lepsius mit Bezug auf Max Weber). Der Ausdruck Institutionalisierung bezieht sich auf 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 (Walter 1999). „Durch Institutionalisierungsprozesse werden Leitideen mehr oder weniger aus dem Synkretismus des Wünschbaren isoliert, für mehr oder weniger eindeutig ausdifferenzierte Handlungskontexte spezifiziert und mit mehr oder weniger Geltungskraft ausgestattet.“ (Lepsius 1995, S. 395).

Den Grad der Institutionalisierung und damit der Geltung einer Ordnung untersucht die *Institutionenanalyse* an Hand der Frage: Welche Leitideen wirken in welchen Kontexten bei der Bearbeitung welchen Problems bis zu welchem Grade verhaltensstrukturierend? (Lepsius ebd.). Es geht dabei um den Grad der verhaltensorientierenden Kraft von Maximen; sie manifestiert sich in den Prozessen, in denen Akteure bzw. Dritte sozialen Beziehungen handlungsorientierende Bedeutungsgehalte zuschreiben. Entsprechend richtet sich eine Institutionenanalyse (a) auf die Ausbildung von Verhaltensnormen, deren Befolgung als „rational“ gilt, (b) auf die Ausdifferenzierung eines Handlungskontextes, in dem sie gelten sollen und (c) auf ihre Durchsetzungskraft gegenüber konkurrierenden Normen interdependenter Handlungskontexte. Zugespitzt formuliert fragt eine Institutionenanalyse der Tageseinrichtungen für Kinder: „Wie pädagogisch ist der Kindergarten (die Krippe, der Hort ...)?“ Ob und in welchem Maße Betreuung und Erziehung (früh-)pädagogische Handlungsfelder bestimmen, wird also zu einer theoretischen und empirischen Aufgabe.

Diese begrifflichen Bausteine machen auf „eines der ältesten Desiderate erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung“ (Kemper 2001, S. 353) aufmerksam: auf das Fehlen einer Theorie pädagogischer Institutionen. Ihre Aufgabe bestünde darin, die gesellschaftliche Funktionsweise sozialer Einrichtungen als pädagogisches Aufgabenfeld zu beschreiben; dies ist am nachdrücklichsten für die Schule versucht worden (vgl. als wichtigen neueren Ansatz Fend 1980; für die sozialpädagogischen Einrichtungen Mollenhauer 1994; Müller-Kohlenberg/Münstermann 2001; für die sozialtherapeutischen Einrichtungen Plake 1981). Das Dilemma einer Theorie pädagogischer Institutionen besteht darin, daß die funktionale Differenzierung der Tageseinrichtungen für Kinder eine integrierende Vorstellung ihrer pädagogischen Aufgaben erschwert oder unmöglich macht (Kemper 2001, S. 353).

In der Reflexionsgeschichte der Erziehungswissenschaft bildet Siegfried Bernfelds Konzept der *Instituetik* einen wichtigen Anknüpfungspunkt für eine Theorie pädagogischer Institutionen (Bernfeld 1967/1925). Bernfeld verwendet ihn im ersten Teil seines "Sisyphos", um die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik zu diskutieren. Maßstab für die Wissenschaftlichkeit von Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung. Diese Rationalisierung sieht Bernfeld vergleichsweise am weitesten fortgeschritten im schulischen Unterricht; ihre theoretische Form ist die Didaktik. "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 Instituetik nennen könnte. Sie hätte zweckrational die Institution, die wir in ihrer Gänze Schulwesen nennen, umzudenken" (Bernfeld 1967/1925, S. 26f.). Der Unterschied von Didaktik und Instituetik besteht darin, daß Instituetik um die Differenz von Erziehung und Nicht-Erziehung, also um die Möglichkeit von Erziehung kreist; Didaktik dagegen hat Ziele von Erziehung vor Augen. 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 Ziele zu erreichen. Sie weiß, daß es dann jedoch, so Bernfeld, die Schule – oder für unseren Zusammenhang: die Tageseinrichtungen für Kinder – *als Institutionen* sind, die erziehen (ebd., S. 28).

Für die öffentliche Kleinkindererziehung ist dieser Gedanke bislang nicht systematisch aufgegriffen worden. Eine Instituetik der Frühpädagogik sieht, daß Tageseinrichtungen nicht lediglich *Orte für Kinder* sind, sondern auch *gesellschaftliche Orte, soziale Räume*. Die Pointe des Konzepts – und zugleich seine Schwierigkeit – besteht dabei in einer *doppelten Dualität*. Es muß diese sozialen Räume als Handlungskontexte der Interaktionen zwischen Erzieherinnen

und Kindern entziffern. Lediglich darzustellen, wie sich der Organisationscharakter des Betreuungssystems im Alltag eines Kindergartens oder einer Krippe und in den Erfahrungen seiner Akteure zur Geltung bringt, verkürzt die Analyse indes um die *Kreativität* des Handelns („Schaffung kultureller Tatsachen“, Treptow 2002). Als Verwissenschaftlichung der Erziehung mündet Institutetik daher konsequent in eine Umgestaltung der Institution, nicht in Curricula – im Sinne des hier vertretenen Ansatzes gesprochen, hat Bernfeld Prozesse der Institutionalisierung im Auge.

Die Rede von Institutionalisierung statt von Institutionen überwindet die traditionelle Trennung von Handlung und Struktur mit der Dualität von Prozessen der Normierung und Strukturierung (Giddens 1992). Die institutionentheoretische Perspektive erlaubt also, Einrichtungen der Tagesbetreuung von Kindern im Hinblick auf ihre Funktionen, Leistungen *und* auf ihre Gestaltbarkeiten hin zu diskutieren. Es geht um *generationale Lebensformen* – ein klassisches Motiv in der Pädagogik der frühen Kindheit, seit Fröbel.

2 Sozialgeschichtliche Dimension: Individuelle Existenzsicherung und soziale Reproduktion

Die Geschichte der vorschulischen Erziehung in Deutschland (Barow-Bernstorff/Günther/Schuffenhauer 1986; Kreckler 1983; Müller 1989; Paterak 1999; Reyer 1983; Tietze 1993) ist ebenso sehr eine der Krippe (Reyer/Kleine 1997; Beller 1992), des Kindergartens (Aden-Grossmann 2002; Berger 1986; Erning/Neumann/Reyer 1987; Heinsohn 1974, insb. Kap. 2 und 3) und des Hortes (Rolle/Kesberg, 1988) wie eine Geschichte des Wandels familialer Lebensformen (Gestrich 1999). Die Beziehungen von institutioneller und privat-familialer Kleinkinderziehung sind dabei von den politischen, ökonomischen und soziokulturellen Umbrüchen bestimmt, die sich seit der Entstehung der öffentlichen Kleinkindererziehung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzogen haben. Die Geschichte der vorschulischen Betreuung und Erziehung ist daher auch eine Geschichte des deutschen Sozialstaats und eine Geschichte moderner Kindheit als eigenständiger Sozialform (Honig i.Ersch.). Nicht zuletzt spielt im Verhältnis von Familie, Staat und Ökonomie seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert auch die klassen- und geschlechterübergreifende Verallgemeinerung von Kindheitsidealen eine zentrale Rolle (Cunningham 1991; Zelizer 1985). Der Einfluß genuin pädagogischer Theorien und Konzeptionen auf diese Prozesse ist nur im Zusammenwirken mit anderen, nicht-pädagogischen Faktoren abzuschätzen (Liegler 2001).

Die Dynamik geht vom Wandel der *Relation von Arbeit und Erziehung* im Verhältnis von Familie, Staat und Markt aus. Erziehung *durch und zur* Arbeit war bis ins 18. Jahrhundert hinein für den Typus des „Ganzen Hauses“ als Regulationszusammenhang von Ökonomie, Politik, Recht und Generationenfolge in einer politischen/ständischen Ordnung kennzeichnend. Sobald Kinder physisch ihren Beitrag leisten konnten, waren sie für die Haushaltsökonomie der Bauern-, Heimarbeiter- und Arbeiterfamilien unverzichtbar und eine Sicherung für das Alter. Diese Verhältnisse wurden in der Frühindustrialisierung zerstört (klassisch Kuczynski 1968). Der erste Ausbau von Tageseinrichtungen – seit den 40er Jahren des 19. Jahrhunderts – war eine Antwort auf die sich anbahnende Katastrophe einer massenweisen Kinderverwahrlosung. Die Fröbelbewegung stand mit ihrer Idee des Kindergartens für die moderne Konzeption von Erziehung *statt* Arbeit, für die Konzeption von Kindheit als pädagogisches Moratorium (Zinnecker 2000). Wirkmächtig wurde diese Idee im Bündnis mit der bürgerlichen Frauenbewegung, die im Beruf der Erzieherin eine Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe von Frauen sah (Sachße 1986; Wendt 1995).

Stärker als die Geschichte des Kindergartens ist die Geschichte der Krippe vom Kampf gegen die Säuglingssterblichkeit bestimmt. Noch um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert starben im Deutschen Reich rund 25% aller Neugeborenen im ersten Lebensjahr. Diese elementare Herausforderung warf Fragen nach der Verantwortung der Mütter für die Gesundheit ihrer Kinder und nach der Verantwortung des Staates für nationale Interessen auf, die für die Geschichte der Tageseinrichtungen generell bedeutungsvoller sind als es auf den ersten Blick erscheint; zudem war sie Anlaß für sozialhygienisch-eugenische Konzeptionen (Dwork 1987; Reyer/Kleine 1997). Mehr als diese Hinweise sind an dieser Stelle aber nicht möglich.

Die Forschung zur *Entstehung des Kindergartens im 19. Jahrhundert* beschreibt das Verhältnis von familialer und veranstalteter Kleinkindererziehung als ein Verhältnis geteilter Sozialisationsfelder (Reyer 1981). Geteilt sind sie, weil sie auf der Trennung, ja: dem Gegensatz von privater und öffentlicher Erziehung basieren, weil sie einen Klassengegensatz voraussetzen, der die öffentliche Kleinkindererziehung zu einer „Veranstaltung der bürgerlichen Schichten für die Kleinst- und Kleinkinder der sozialen Unterschichten“ (ebd., S. 302) macht; und nicht zuletzt repräsentieren die beiden Sozialisationsfelder getrennte Sphären der Geschlechterordnung: der patriarchalen Familie steht eine Welt der weiblichen Kulturmission gegenüber. „Aus der Perspektive des Kindes gesehen macht es die Grundstruktur seiner Lebenswelt aus, daß diese einen familial-privaten und einen öffentlich-institutionellen Bereich aufweist, wobei sich beide gegenseitig 'definieren'" (ebd., S. 301). Das Verhältnis der geteilten Sozialisationsfelder zueinander ist

durch ein sozialpädagogisches Doppelmotiv der (bürgerlichen) Veranstalter öffentlicher Kleinkindererziehung strukturiert (Reyer 1987). Das *haushaltsökonomische Teilmotiv* will mütterliche Erwerbstätigkeit ermöglichen, um Verarmung zu verhindern; das *pädagogische Teilmotiv* will die Kinder zu proletarischer Sittlichkeit erziehen (ebd., S. 256). Zunächst waren die Tageseinrichtungen lediglich „Bewahranstalten“: erst im Volkskindergarten des späten 19. Jahrhunderts gehen beide Teilmotive eine konzeptionelle Verbindung ein, was Gertrud Bäumer (Bäumer 1929) dazu veranlasste, ihn im Kontext von Reichsjugendwohlfahrtsgesetz und Reformpädagogik eine „pädagogische Neuschöpfung“ zu nennen. Diese gibt auf die Folgen der krisenhaften Durchsetzung der Industriegesellschaft – u.a. nennt Bäumer in ihrem berühmten Aufsatz von 1929 die Frauenerwerbsarbeit – eine sozialpädagogische Antwort. Vom Volkskindergarten soll "die pädagogische Durchdringung des häuslichen Lebens, der häuslichen Arbeit und des familienhaften Pflichtenkreises" (ebd., S. 14) seinen Ausgang nehmen und dem Kind neben der Familie eine weitere Erziehungsgemeinschaft geben. Bäumer sieht bereits, daß der Volkskindergarten nicht lediglich eine fakultative "Unterstützung" von Familien, sondern integraler Bestandteil, ein Strukturelement der modernen Lohnarbeiterfamilie ist.

Die Fabrikarbeit von Kindern ging seit 1890 zurück, aber sie verschwand keineswegs; bis in die *Weimarer Zeit* hinein arbeiteten noch hunderttausende Kinder zwischen sechs und vierzehn Jahren täglich mehrere Stunden in der Heimarbeit und in anderen Gewerben (Gestrich 1999, S. 41). Verantwortlich für den Rückgang sind Arbeitsschutzgesetzgebung und Allgemeine Schulpflicht, vor allem aber die zunehmende Frauenerwerbstätigkeit (Tilly/Scott 1987), zumal auch ein epochaler, bis heute anhaltender Geburtenrückgang einsetzt. Im Kampf um die Kinderarbeit wird der (Sozial-)Staat zum Paten der modernen Kindheit und Treuhänder von Kinderinteressen. Das Verhältnis des Staates zur Kindheit steht in einer doppelten Spannung zur Priorität von Familie (Schulpflicht) und zur Priorität der Ökonomie (Kinderarbeitsschutz). „Kindheit und Jugend werden (...) zur sozialstaatlichen Aufgabe, die in dem Maße, wie sie Kinder und Jugendliche zum Objekt staatlichen Handelns macht, in die familialen Beziehungsstrukturen eingreift, indem sie dieser einer besonderen administrativen Kontrolle und Verrechtlichung unterwirft“ (Harney/Groppe/Honig 1997, S. 159). Für große Teile der Bevölkerung wurden eigene Kinder ohne Alimentation durch den (Sozial-)Staat strukturell zu teuer (vgl. bereits Heinsohn/Knieper 1974). Für sie blieb das Verhältnis zu eigenen Kindern bis ins frühe 20. Jahrhundert – also bis zur sozialen Verallgemeinerung des neuen Kindheitsideals – daher strukturell ambivalent, zumal die Empfängnisverhütung nicht sicher

und kulturell umstritten war; Abtreibungen waren an der Tagesordnung (Gestrich 1999, S. 36f.).

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) von 1922 markiert eine Zäsur. Institutionelle Kleinkinderziehung wird als sozialstaatliche Aufgabe anerkannt, wobei die Kommunen im wesentlichen die Finanzierung tragen, während die so genannten freien – primär kirchlichen – Träger bevorzugt das pädagogische Angebot bereitstellen (Subsidiaritätsprinzip). Diese Grundstruktur gilt bis heute, so daß genauer von öffentlich finanzierter statt von öffentlicher (im Sinne von staatlicher bzw. kommunaler) Kleinkinderziehung gesprochen werden muß. Der Status des Kindes in den gespaltenen Sozialisationsfeldern wird im Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) erstmals und bis heute paradigmatisch durch sein Recht auf Erziehung definiert. Der Kindergarten der Weimarer Zeit ist insofern bereits Stützpunkt einer eigenständigen gesellschaftlichen Position des Kindes. Dem Recht des Kindes entspricht freilich das Recht der Gesellschaft auf einen fähigen Nachwuchs; es war ein Anspruch im Rahmen definierter Tüchtigkeitsnormen, der im überwachenden und gegebenenfalls korrigierenden Staatseingriff realisiert wurde (Peukert 1986, S. 22). Die Privatsphäre der Familie hat einem übergeordneten Anspruch zu genügen (Harney/Groppe/Honig 1997, S. 171f.). „Der familiäre Beitrag zur Erziehung der Kinder ist ein Beitrag auf Probe“, den sie stellvertretend für die Öffentlichkeit ausführt, und dessen Wert sich erst an den Resultaten erweist (ebd., S. 173). Der Staat ist zwar nur indirekt Träger der Erziehung, die Priorität der Familie aber – so interpretiert Bäumer den neuen § 1 des RJWG – "ist rein praktischer Natur" (Bäumer 1929, S. 9).

Das Modell der familial und schulisch bestimmten Erziehungs-kindheit wird erst *nach dem Zweiten Weltkrieg* zur durchschnittlichen Wirklichkeit aller Kinder. In der alten Bundesrepublik markiert der Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (Deutscher Bildungsrat 1970) den Wandel des Kindergartens von einer Institution familienergänzender Nothilfe zum Elementarbereich des Bildungswesens, ablesbar an der zwischen 1965 und 1975 sprunghaft zunehmenden Versorgungsquote mit Kindergartenplätzen (Bertram/Gille 1990, S. 118ff.). „(...) Noch 1970 (...) lag der Versorgungsgrad mit Kindergartenplätzen in der Bundesrepublik bei lediglich 33%, um danach innerhalb von 5 Jahren auf immerhin knapp 60% und bis 1985 auf einen Anteil von bundesweit gut 66% anzusteigen“ (Rauschenbach 2000, S. 174). Ausgelöst von der Vorschulreform der frühen 70er Jahre wurde die spielpädagogisch bestimmte Kleinkindererziehung der alten Bundesrepublik zu einem eigenständigen Sozialisationsfeld zwischen Familie und Schule (Colberg-Schrader/Derschau 1991).

Die Erziehungskindheit ist indes nicht nur familial und politisch, sondern auch ökonomisch bestimmt, denn es war der Fordismus, der mit der standardisierten Massenproduktion von Gebrauchsgütern den Familienhaushalt in einen Dienstleistungshaushalt verwandelte, in dem der Mann als einziger erwerbstätig ist, während die Frau mit unbezahlter Arbeit ihre Familie versorgt und die Kinder erzieht. „Durch diese elterliche Arbeitsteilung werden die Kinder bis zu einem bestimmten Alter von produktiven Aktivitäten freigestellt und mit Zeit für Erziehung und persönliche Entwicklung ausgestattet“ (Janssens 1998, S. 3). Dieses „Ernährer-Modell“ hat eine paradoxe Struktur: Es setzt die Ehe-Frauen von dem Zwang frei, ihre Arbeitskraft anbieten zu müssen, sie tauschen die sachliche Abhängigkeit von der Lohnarbeit aber gegen die persönliche vom Mann ein (Leitner/Ostner 2000). Was die Kinder anbelangt, so werden sie für persönliche Entwicklungsprozesse freigesetzt; aber sie bezahlen diese Freiheit mit einer Abhängigkeit von den Eltern und mit der Schulpflicht, zumal die Straße ihre Bedeutung als Ort einer eigenständigen Kinderkultur, die sie seit der Jahrhundertwende zum Gegenstand politischer Hoffnungen und pädagogischer Untergangsszenarien gleichermaßen hatte werden lassen (Zinnecker 1979), rasch verlor (Zeiber/Zeiber 1994, Kap. 1). In den sozialistischen Staaten verdankt sich der umfassende Ausbau von Tageseinrichtungen für Kinder in erster Linie den Erfordernissen einer Planwirtschaft, die von Beginn an auf die Vollerwerbstätigkeit der Frauen angewiesen war. Die DDR hat in den 40 Jahren ihres Bestehens die Krippe zu einem integralen Bestandteil des Gesundheitswesens (Zwiener 1994) und den Kindergarten bis 1989 beinahe flächendeckend zur Eingangsstufe eines einheitlichen Bildungssystems entwickelt.

Heute hat das Ernährermodell seine dominierende Stellung verloren (Lewis 2001). Unter der Maxime der *Vereinbarkeit* von Familie und Beruf haben sich familiale Lebensformen und öffentliche Kleinkindererziehung von einem ideologisch befrachteten Konkurrenz- über ein Ergänzungsverhältnis (Liegle 1998b) zu einem pädagogisch-sozialpolitischen Komplex entwickelt. Die öffentlich finanzierte Tagesbetreuung von Kindern versteht sich zunehmend als Dienstleistungsangebot für Familien und Kinder (Colberg-Schrader 1991; Leu/Preissing 2000). Die Einführung des *Rechtsanspruchs aller 3- bis 6Jährigen auf einen Kindergartenplatz* im Rahmen des Schwangeren- und Familienhilfegesetzes zum 1. Januar 1992 (in Geltung am 1. August 1996, diverse Übergangsfristen und Stichtagsregelungen bis zur vollen Einlösung des Anspruchs am 1. Januar 1999) hat diese Entwicklung anerkannt. Er wurde allerdings nur halbherzig gewährt. Denn dieser Rechtsanspruch gilt faktisch lediglich für einen Halbtagsplatz und kann daher den Anspruch, zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf beizu-

tragen, nur begrenzt verwirklichen. Für die neuen Bundesländer ist der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz daher nicht der Fortschritt, den er für die alten Bundesländer darstellt – im Gegenteil (Bundesministerium für Familie 2002). Darin drückt sich nicht nur die Finanznot der Kommunen aus, vielmehr spiegelt sich darin auch ein Grundmuster der Geschichte institutioneller Tagesbetreuung in Deutschland. Letztlich bleibt er dem Modell eines familienergänzenden Bildungsangebots verpflichtet; durchgesetzt wurde er seinerzeit ohnehin nur als flankierende Maßnahme bei der Neuregelung § 218a StGB (Indikation zum Schwangerschaftsabbruch).

3 Sozialstrukturelle Dimension: Soziale Infrastruktur

Einrichtungen der Tagesbetreuung von 0- bis zu 14jährigen Kindern gehören zur sozialen Infrastruktur industrialisierter Gesellschaften (Bundesministerium für Jugend 1990; Colberg-Schrader 1991); ihr sozialadministratives Gefüge spiegelt die jeweiligen nationalen Wohlfahrtskulturen (Lamb u.a. 1992). Mit der deutschen Vereinigung 1990 wurden zwei grundverschiedene Systeme öffentlicher Kleinkindererziehung vereinigt (Boeckmann 1993; Liegle 1973; Tietze/Roßbach 1993); dies verlangt bis heute eine differenzierende Betrachtungsweise (Bundesministerium für Familie 1994, S. 478ff.; Bundesministerium für Familie 2002; Engelhard/Michel 1993; Neumann 1995; Trommsdorff 1996).

Derzeit sind in der Bundesrepublik Deutschland rund 400 000 Personen, überwiegend Frauen, in Tageseinrichtungen für Kinder beschäftigt: Das ist mehr als in der Grundschule. Fast ebenso vielen Kindern wie in der Grundschule stehen Plätze zur Verfügung (Rauschenbach 2000; S. 175; Thiersch 2001, S. 964). Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen (vgl. Kapitel 4) bilden mit bundesweit insgesamt 46% der Beschäftigten die weitaus größte Gruppe der sozialen Berufe (Rauschenbach/Züchner 2001, S. 1660); innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe bilden die Tageseinrichtungen für Kinder das größte Arbeitsfeld. In den alten Bundesländern hat sich zwischen 1974 und 1998 die Zahl der Beschäftigten auf rund 288 000 fast verdreifacht (knapp zwei Drittel aller Beschäftigten in der Kinder- und Jugendhilfe); im selben Zeitraum ist die Zahl der Einrichtungen von 24 000 auf 38 000 gestiegen, und die Zahl der Plätze für Kinder wurde von 2,1 Mio. auf 2,73 Mio. erhöht (Rauschenbach/Schilling 2001, S. 224). Am 31. Dezember 1998 standen in den alten Bundesländern für 86,6%, in den neuen Bundesländern für 111,8% der 3- bis unter 6,5Jährigen (Kindergarten-)Plätze zur Verfügung (Bundesministerium für Familie 2002, S. 328). Dagegen liegt die Quote der Krippen- und Hortplätze wesentlich geringer; der Elfte Kinder- und Jugendbericht gibt für Krippenplätze

eine Versorgungsquote von 2,8% der 0-3Jährigen in den alten, und von 36,3% der 0-3Jährigen in den neuen Bundesländern an (BMFSFJ 2002, S. 328).

Kreyenfeld u.a. (Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2001) kommen im Blick auf die letzten 20 Jahre zu der Einschätzung, daß „sich das Angebot an Plätzen in öffentlich finanzierten Kindertageseinrichtungen in Westdeutschland nur punktuell verändert hat“ (ebd., S. 204). Denn trotz des Ausbaus der *Kindergärten* sind *Krippen* in der Bundesrepublik (West) gegenüber der frühkindlichen Familienerziehung von absolut nachrangiger Bedeutung geblieben; nur in einigen Großstädten haben sie nennenswerte Bedeutung. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz stellt ihnen mit der Tagespflege ein familienähnliches Betreuungsarrangement gleich (Tietze/Roßbach/Roitsch, 1993). *Horte* tun sich nach wie vor schwer, ihr Schattendasein als Nothilfeeinrichtung zu überwinden (Huppertz/Meier-Musahl 1999; Kaplan/Becker-Gebhard 1997; Lüders 1991). Die Situation in den neuen Bundesländern ist durch eine unvergleichlich höhere Versorgung mit Krippen- und Hortplätzen, aber auch durch einen starken Rückgang der Kinderzahlen und in der Folge mit einem starken Abbau von Plätzen gekennzeichnet (die Geburtenzahlen steigen indes seit 1998 wieder an: BMFSFJ 2002, S. 119f.). Die Rede von einer Infrastruktur der Tagesbetreuung ist also keineswegs gleichbedeutend mit der flächendeckenden Versorgung und dem gleichmäßigen Ausbau öffentlich finanzierter Tagesbetreuung für alle Altersgruppen – von der Vielfalt familialer Bedarfslagen und der Vielfalt organisierter, aber nicht staatlicher Betreuungsformen ganz zu schweigen.

Das bundesdeutsche System der Tagesbetreuung hat eine Doppelstruktur, die sich besonders deutlich im Kindergarten manifestiert. Einerseits wird er seit dem Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates von 1970 dem Elementarbereich des Bildungswesens zugerechnet (Deutscher Bildungsrat 1970), das heißt: Die Einrichtungen für Kinder zwischen sechs Jahren und der Einschulung sind als vor-schulische Angebote auf die Schule hingedacht. Diese Zuordnung zum Bildungswesen macht die frühe Kindheit zur Vor-Schulkindheit, das heißt: sie steht im Horizont der allgemeinen Schulpflicht (Hood-Williams/Fitz 1985, S. 97); sie sind aber freibleibend und kostenpflichtig. Andererseits werden die Aufgaben des Kindergartens gemeinsam mit denen von Krippe, Hort und Tagespflege unter dem Titel „Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege“ im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) definiert (§§ 22-26; Landesgesetze regeln die Umsetzung und Konkretisierung dieser Vorschriften). Als Teil der Kinder- und Jugendhilfe bleibt die Tagesbetreuung von Kindern auf die Familie und damit auf deren grundgesetzlich verankerten Erziehungsprimat bezogen. Die verschiedenen Einrichtungsformen sind im wesentlichen famili-

energänzend konzipiert (Wieners 1999); private Arrangements spielen für die Betreuungssituation von Kindern nach wie vor eine bedeutende Rolle (Tietze/Roßbach, 1991). Die Förderung privater Initiativen, zum Beispiel von Eltern-Kind-Gruppen, sieht das KJHG ausdrücklich vor (Reyer/Müller, 1992). Ganztageseinrichtungen sind – anders als in vielen anderen europäischen Staaten – in der Minderheit. Frühe Kindheit bleibt, zumindest formell, Familienkindheit.

Faktisch jedoch besucht fast jedes Kind – spätestens im Jahr vor der Einschulung – einen Kindergarten (Bellenberg, 2001, S. 32f.); der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz hat daher eine große Bedeutung für die Institutionalisierung der Kindheit zwischen drei und sechs als spezifischer *Phase des Lebenslaufs* (vgl. Kohli 1985). In der DDR hatte diese Entwicklung schon viel früher eingesetzt, und in anderen europäischen Staaten – etwa in Frankreich oder in den nordischen Ländern – ist sie bereits viel weiter fortgeschritten. Die flächen- und bedarfsdeckende Ausweitung des Platzangebots, die als Folge des Rechtsanspruchs eingetreten ist, könnte „mit Blick auf die damit einhergehenden Standardisierungen und Sequenzialisierungen des Lebenslaufs von Heranwachsenden möglicherweise ähnlich folgenreich werden (...) wie die Einführung der Volksschule und der Schulpflicht“ (Rauschenbach 2000, S. 174; Colberg-Schrader/Honig 1996). In Analogie zur *Schulkindheit* kann man von einer *Kindergartenkindheit* sprechen, denn: Der Kindergarten ist für alle Kinder da, er macht keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen, reich und arm, in Deutschland geboren oder zugewandert; der Anteil eines Tages, den Kinder in diesen Einrichtungen verbringen, nimmt zu (von der Halbtageseinrichtung zur „Über-Mittag-Betreuung“ bis zur aktuellen Debatte um die Ausweitung der Ganztagsbetreuung), und die Altersspanne wächst, die Kinder in Tageseinrichtungen verbringen. Die Übergänge von der Familie in den Kindergarten und besonders vom Kindergarten zur Grundschule werden zu kollektiven Passagen.

Die öffentliche Kinderbetreuung trägt aber nicht nur zur Vereinheitlichung der Lebensphase Kindheit bei, sondern auch zu ihrer Normierung. Saraceno (Saraceno 1984) spricht von einem „Curriculum der Kindheit“. Im Vergleich zu allen anderen Altersgruppen ist die Kindheit das Segment im Lebensverlauf, das am stärksten normativ reguliert ist. „Das betrifft etwa die altersspezifische Schulpflicht, die Organisation von Schulen als Jahrgangsklassen, die Altersgradierung im Vereinssport, die Altersbegrenzungen im Kindergartenbesuch und anderer Betreuungseinrichtungen und schließlich die altersgradierte stufenweise Mündigkeit“ (Nauck 1996, S. 26). Die Rechtsstellung der Kinder wird über Alterszuschreibungen reguliert (Bundesministerium für Familie 1998a, Kap. 3; übrigens war die Alterssegmentierung im

Betreuungssystem der DDR besonders stark). „Für jede Altersstufe existieren Gesetze, die Kindheit definieren und regulieren: Gesetze beispielsweise, die Eltern Verantwortlichkeiten zuschreiben, ihre Macht begrenzen, Schulalter definieren und Altersgrenzen für Erwerbsarbeit festlegen“ (Saraceno 1984, S. 351).

Altersnormierung funktioniert als Zuschreibung spezifischer Bedürfnisse und Entwicklungsschritte an bestimmte Altersstufen. Der Schulbesuch beispielsweise ist ein universelles Recht und eine universelle Pflicht und zugleich eine normale Phase kindlicher Entwicklung. In der Schule wird Alterszugehörigkeit zu einer sozialen Erfahrung. Der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz wirkt ebenfalls in diese Richtung. Das im Kindergarten institutionalisierte Lebenslaufregime schafft damit Aufgaben und Gelegenheitsstrukturen für die Lern- und Lebenschancen von Kindern. Wenn alle Kinder einen Kindergarten besuchen, wird es zum Entwicklungsnachteil, das Förderangebot nicht anzunehmen. Dabei spielen die Unterscheidungen von „Betreuung“ und „Bildung“, „(Schul-)Pflicht“ und „Angebot“, von „Normalität“ und „Abweichung“ eine große Rolle, die auf Schichtzugehörigkeit, Familienorganisation und Familienerfahrung treffen (ebd., S. 352). Entsprechend verändern sich die Erwartungen an Tageseinrichtungen für Kinder: Ihre Aufgaben und ihre Leistungen werden öffentlich diskutiert und bewertet (Bundesministerium für Familie 1998b, S. 188ff.; Bundesministerium für Familie 2002, S. 160; Tietze 1998). Aufgaben schulvorbereitender Förderung rücken gegenüber den Betreuungsaufgaben des Kindergartens – für sie sind Kategorien normaler Entwicklung, die Kompensation sozialer Benachteiligungen und soziale Integration sowie die Vorsorge bei individuellen Entwicklungsrisiken maßgeblich (vgl. Kap. 2) – stärker in den Vordergrund.

Tageseinrichtungen für Kinder gehören zu den Ressourcen, die der Sozialstaat für Kinder und ihre Familien bereitstellt. Sie haben daher nicht nur für die Institutionalisierung der Kindheit als Lebensphase, sondern auch für die *Lebenslagen* von Kindern Bedeutung. Der Ausdruck „Lebenslage“ analysiert soziale Ungleichheit unter dem Gesichtspunkt der Gestaltbarkeit von Lebensverhältnissen, im Hinblick auf strukturelle Handlungsspielräume (Böhnisch 1982; Chassé 1999; Weisser 1978). Die Charakterisierung von Lebenslagen umfasst also über die klassischen Indikatoren sozialer Ungleichheit hinaus die Beschreibung von Lebensstilen und Zugangschancen (Hradil 1987). Die Ausdifferenzierung kindlicher Lebenslagen (Bundesministerium für Familie 2002) geht mit einer Verselbständigung der Erfahrungsbereiche und der Lebensführung von Kindern einher, aber auch mit einer erhöhten Abhängigkeit von sozialstaatlich bereitgestellten Ressourcen (Honig 2001).

Die soziale Lage der Kinder ist die Lage einer Bevölkerungsgruppe, die auf spezifische Weise von sozialstrukturellen Gegebenheiten betroffen wird (Joos 2001). In dieser Perspektive wird zunächst erkennbar, daß Alterszugehörigkeit ein wesentlicher Indikator sozialer Ungleichheit ist, Kinder bilden also eine eigenständige soziale Kategorie. Ablesbar ist dies besonders deutlich an dem Befund, daß Kinder im Vorschulalter überproportional von Armut betroffen sind (Joos 2001, S. 222ff.; Nauck 1995, S. 29ff.). Aber die soziale Lage von Kindern wird nicht nur von ihrer Alterszugehörigkeit, sondern auch von ihrer Zugehörigkeit zu anderen sozialen Kategorien bestimmt, von ihrer Geschlechtszugehörigkeit etwa oder auch von ihrem Migrationshintergrund. Auch der Familienstatus von Kindern (Joos 1997) und ihre Betreuungssituation spielen eine wesentliche Rolle als moderierende Variablen ihrer Lebenslagen (so bereits Kaufmann/Herlth/Strohmeier 1980, insb. S. 299ff.). Büchel/Spieß und Wagner (Büchel/Spieß/Wagner 1997) konnten mit Hilfe von Daten des Sozio-ökonomischen Panels zeigen, daß der Besuch eines Kindergartens die Zuweisung zu einer bestimmten Schulform im Falle ausländischer Kinder signifikant beeinflusst (ebd., S. 528). Dieser Befund gewinnt an Brisanz angesichts des Umstands, daß die Nutzung außerhäuslicher Betreuungsangebote unter Kindern mit Migrationshintergrund geringer ist als unter einheimischen Kindern (Binder 1995; Bundesministerium für Familie 1998b, S. 194).

„Die Entwicklung des Wohlfahrtsstaates in den industrialisierten Ländern hat die Kultur und die Erfahrung der Kindheit geformt. Institutionen haben undefiniert, was es heißt, ein Kind zu sein und welche Erfahrungen ein normales Kind machen sollte, indem sie solche Dinge wie Betreuung von Kindern, Erziehung und Verhalten in der Kindheit reguliert haben“ (Saraceno 1984, S. 351). Kinder erfahren Krippen, Kindergärten, Horte nicht als Betreuungseinrichtungen, sondern als Lebensräume und Orte von Erfahrungen, die sich vom Leben in ihren Familien deutlich unterscheiden. Tageseinrichtungen für Kinder sind daher nicht lediglich als ein eigenständiges Sozialisationsfeld aufzufassen – so der Schlüsselbegriff der frühpädagogischen Debatten um den Kindergarten in den 70er Jahren; sie bilden auch nicht lediglich eine Infrastruktur für Familien und ihre Kinder – der Leitbegriff der 80er Jahre. Sie repräsentieren vielmehr eine *Form des Aufwachsens* (Dencik 1989), ein Element der Sozialstruktur moderner Gesellschaften (Qvortrup 1993).

4 Interaktionelle Dimension: Pädagogisches Feld und Kinderkultur

Die Pädagogik der frühen Kindheit beschreibt die Binnenwelt der Tageseinrichtungen traditionell als pädagogisches Handeln aus der Sicht der Erzieherinnen. Unter der theoretischen Per-

spektive von Institutionalisierungsprozessen (s.o., Abschnitt 1) wird sie im folgenden als selbständige Wirklichkeit – und nicht als Ort der mehr oder minder gelungenen Umsetzung eines pädagogischen Programms – dargestellt. Die Binnenwelt der Kindereinrichtungen ist keine Sonderwelt, die eigenen Gesetzen folgt, sondern die Innenwelt einer Außenwelt – ein sozialer Raum, der nicht nur vom pädagogischen Personal, sondern auch von den Kindern, nicht nur von pädagogischen Zwecken, sondern auch vom Organisationscharakter der Einrichtungen und nicht zuletzt von den gesellschaftlichen Funktionen bestimmt wird, die das System der institutionellen Kinderbetreuung erfüllt. Es geht um die Praxis pädagogischer Institutionen; in diesem Sinne sind Tageseinrichtungen für Kinder als *pädagogische Felder* zu beschreiben.

Dies ist, so erstaunlich es klingen mag, eine Forschungslücke (vgl. neuerdings Göhlich 2001). Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht von 1998 heißt es: „Ein Schwerpunkt künftiger Forschungsaktivitäten muß die Frage sein, wie Bildungsprozesse in Tageseinrichtungen ablaufen. Weiterhin sind Untersuchungen zur Binnenkultur von Einrichtungen notwendig – dazu, was in Tageseinrichtungen tagtäglich geschieht, wie die Kinder miteinander umgehen, was sie erleben, welche Interaktionsformen zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erzieher/innen herrschen und was Kinder an eigener Kinderkultur in Tageseinrichtungen entwickeln und weitergeben“ (Bundesministerium für Familie 1998b, S. 209). Dies war damals bereits eine alte Forderung; schon im Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung von 1991 hieß es: „Es besteht ein erheblicher Forschungsbedarf zu Interaktionsstrukturen und zur organisatorischen Verfassung der Institution mit ihren Auswirkungen auf Kinder ...“ (Colberg-Schrader/Derschau 1991, S. 335).

Der Feldbegriff stammt aus der Gestaltpsychologie (Lewin 1963; Koffka 1935; Winnefeld 1957). Dippelhofer-Stiem zählt ihn zu den wissenschaftsgeschichtlichen Wurzeln der ökologischen Perspektive in der Sozialisationsforschung (Dippelhofer-Stiem 1995, S. 44ff.); in der Erziehungswissenschaft gehört er jedoch zu den eher verschütteten Traditionen. Die Pointe der Idee des *pädagogischen Feldes* besteht darin, daß sie Organisation und Interaktion, Struktur und Handeln nicht voneinander trennt (wie es etwa in der Rede von den „Rahmenbedingungen“ geschieht), sondern als Dimensionen auffaßt. Das Handeln von Erzieherinnen ist nicht unbedingt von pädagogischen Konzeptionen bestimmt; ihr Professionswissen umfasst auch subjektive Orientierungen, es praktiziert immer auch Bilder vom Kind und bringt den Organisationscharakter einer Einrichtung zur Geltung (vgl. Kap. 2); umgekehrt sind diese Interaktionsformen nicht statisch, sondern werden situationsbezogen ausgedeutet, variiert, dynamisiert. Diese Dynamik erlaubt zu fragen, ob Neues entsteht, wie Bildungsprozesse mög-

lich werden (Müller 2002; Treptow 2002) – die zentrale Frage von Bernfelds Institutik und Kernfrage einer Theorie pädagogischer Institutionen.

Zuletzt hat Mitte der 70er Jahre Mollenhauer den Versuch zu einer *Theorie pädagogischer Felder* unternommen. Mollenhauer geht aber nicht auf die Gestaltpsychologie zurück, sondern knüpft bei Bourdieu und Cicourel an und fasst den Feldbegriff in der Einheit von Organisation und Interaktion: „Ich möchte im folgenden das Thema so behandeln“, formuliert Mollenhauer, „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.“ (Mollenhauer 1976, S. 41, Hervorh. i. Orig.). Mollenhauer schwebt eine *pädagogisch-strukturelle Bildungs- und Lerntheorie* (Mollenhauer 1979, S. 11) vor, deren Aufgabe darin besteht, „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“ (Mollenhauer 1976, S. 55). Parmentier hat diesen Ansatz in einer empirischen Untersuchung zur Struktur der kindlichen Interaktion im Kindergarten umzusetzen versucht (Parmentier 1979). Er konzentriert sich auf *Strukturvariablen des pädagogischen Feldes*. Zu ihnen gehört die durch den Organisationscharakter der Betreuungseinrichtungen auferlegte Raum- und Zeitordnung. Parmentier entnimmt ihr Parzellierungs- und Sequenzierungsregeln – also Regeln der räumlichen Trennung und Zuordnung sowie der zeitlichen Abfolge –, die das materielle und symbolische Inventar eines Kindergartens als pädagogische Repräsentationen bestimmen und den Heranwachsenden als bestehende Ordnung gegenüberstehen. Verändernder Lernarbeit setzt sie Widerstand entgegen – ein Gedanke, mit dem sich Parmentier auf der Linie der Bernfeld'schen Institutik bewegt (Parmentier 1979, S. 114). Mit dem von Bernstein (Bernstein 1977) geprägten Begriffen der Grenzstärke und der starken/schwachen Klassifikationen verwandelt Parmentier das Problem in eine empirische Frage und untersucht die Relationen der pädagogischen Sonderwelt mit dem gesellschaftlichem Alltag. Sie unterscheiden sich danach, ob sie erlauben, Neues zu entdecken oder ob sie eine Auseinandersetzung verhindern. Neues ist nur möglich, wenn das didaktische Arrangement „dem Heranwachsenden die Gelegenheit (gibt), sich auf geregelte Weise unreglementiert zu verhalten“ (Parmentier 1979, S. 129).

Mollenhauers Ansatz und Parmentiers Untersuchung formulieren eine immer noch gültige Problemstellung, aber empirisch sind sie nicht weitergeführt worden. Es gibt nur wenige Studien, die sich der Idee pädagogischer Felder zuordnen lassen; thematisch beschäftigen sie sich

zum einen mit „heimlichen Lehrplänen“ der Kindergartenpraxis, deren Muster bereits Barres (Barres 1972, 1978) empirisch nachwies. Fried (Fried 1989, 1990) kann für die soziale Kategorie „Geschlecht“, Wolf u.a. (Wolf 1987) können für die Kategorie „soziale Herkunft“ nachweisen, daß sie das Geschehen in Kindergärten bedeutsam strukturieren. Zum anderen sind in neuerer Zeit eine Reihe von empirischen Studien erschienen, die mit unterschiedlichen theoretischen Ansätzen die Perspektive von Kindern und ihre Bedeutung als Akteure in frühpädagogischen *settings* zur Geltung zu bringen (Dittrich/Dörfler/Schneider 2001; Laewen/Andres 2002; Roux 2002; Strätz 1992; Viernickel 2000). Damit trägt die frühpädagogische Forschung dem Umstand Rechnung, daß die Erwartungen an die Bildungsqualität von Tageseinrichtungen stärker geworden sind und verlangen, die Bildungsprozesse von Kindern besser zu verstehen. Gerd Schäfer (Schäfer 1995) und Hans-Joachim Laewen (Laewen 2000) beschreiben minutiös die Prozessualität individueller Aneignungsprozesse. 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 (Laewen 2000, 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 eingebettete Eigenbewegung* des Kindes zur Aneignung der Welt“ (ebd., S. 11; Hervorh. MSH).

Die Studien zur Perspektive von Kindern, zu ihrer aktiven Rolle im pädagogischen Feld gehen über eine traditionelle Phänomenologie des Kinderlebens hinaus. Aber sie sind – wie Mollenhauer und Parmentier, wenn auch aus gleichsam umgekehrter Perspektive – mit dem Problem konfrontiert, „Eigenbewegung“ und „Einbettung“ als verschiedene Aspekte desselben Gegenstandes zu beschreiben. Es liegen einige ethnografische Studien aus angelsächsischen und aus nordischen Ländern vor, die dies darstellen können. Sie fassen – ohne den Ausdruck zu verwenden – frühpädagogische Felder zunächst als sozialräumliche *settings* auf

(vgl. Dippelhofer-Stiem/Wolf 1997), die Wechselbeziehungen zwischen raum-zeitlichen Grenzen, Verhaltensstrukturen und kommunikativ-kognitiven Kompetenzen stiften (Corsaro 1979, S. 316f.). Das Geschehen wird von einer doppelten Differenz bestimmt: zum einen von der Differenz zwischen dem öffentlichen Handlungskontext der Tageseinrichtungen für Kinder und dem privaten Handlungskontext der familialen Erziehung (Dencik 1989; Cahill 1990), zum anderen von der Differenz zwischen den pädagogischen Repräsentationen der Erwachsenkultur und der Kultur der Kinder (Corsaro 1990, 1997, Kap. 5).

In einer Studie über finnische Ganztageseinrichtungen hat Strandell (Strandell 1997) untersucht, wie der Handlungskontext öffentlicher Tageseinrichtungen die Aktivitäten von Kinder in den Einrichtungen normiert. Diese Normierung funktioniert als Administration von Zeit und Raum und bringt eine soziale Ordnung alltäglicher Abläufe hervor: Zeitstrukturen legen Parallelität und Abfolge unterschiedlicher Aktivitäten fest („Fahrpläne“), regulieren Beziehungen, bestimmen Gewohnheiten und Praktiken (Strandell 1997, S. 3). Weil das Spiel der Kinder eine narrative, die Alltagsordnung eine administrierte Struktur hat, stellt sich Kindern eine spezifische Entwicklungsaufgabe: „Alltag im Kindergarten bedeutet, daß Kinder sich und ihre Handlungen im Laufe des Tages auf unterschiedliche Ebenen der Realität zu beziehen haben und zwischen ihnen wechseln müssen.“ (ebd., S. 12). Dabei entsteht eine soziale Ordnung des Kindergartens, die ein Ergebnis des Handelns aller Akteure ist:

- Als Klientel des Kindergartens ist die Kindergartengruppe „demokratisch“, daher müssen die sozialen Beziehungen unter Kindern ständig neu ausgehandelt werden; Kontinuität stiften Freundschaftsbeziehungen.
- Große Teile der Raumstruktur sind undefiniert; Kinder definieren sie in kreativer Weise und überschreiten die Vorstrukturierungen der Erwachsenen. Sie ziehen u.a. Grenzen und verteidigen Territorien.
- Die Zeitstruktur des Kindergartenalltags und die Zeitbegriffe der Kinder sind diskrepant; sie müssen durch das pädagogische Personal vermittelt werden.

Waksler (Waksler 1991) hat die Praxis disziplinarischer Regeln untersucht und ist dabei einer Logik der Erzieherinnen-Kinder-Interaktion „unterhalb“ der pädagogischen Programme auf die Spur gekommen. Die Regeln, denen die Erzieherinnen einer amerikanischen *nursery school* folgen, sind implizit und zugleich so kompliziert, und sie haben mit den bekundeten disziplinarischen Regeln so wenig zu tun, daß sich dem Beobachter ein eigenes Lernfeld, ein

„heimlicher Lehrplan“ eröffnet. Wer Sanktionen vermeiden will, muß eine erhebliche Kompetenz der Ermittlung und Befolgung differenzierter, situationsabhängiger und auf systematische Weise inkonsequent gehandhabter Verhaltensanforderungen erwerben – ein Befund, der dem Bild des unfertigen und lernbedürftigen Kindes widerspricht, mit dem sich das formelle pädagogische Programm der Einrichtung legitimiert, die Waksler untersucht hat. Auch Corsaro kann zeigen, daß die Kinderkultur subversive Strategien des Umgangs mit den Regeln der erwachsenen Erzieherinnen kennt, die eine genaue Kenntnis dieser Regeln, der Normen und Werte voraussetzt und über Kompetenzen verfügt, die nicht „auf dem Lehrplan stehen“ (Corsaro 1990; über Macht und Widerstand im Kindergarten Leavitt 1991).

Der Übergang von einem ausschließlich familial bestimmten Leben in den öffentlichen Raum eines Kindergartens bringt für die betroffenen Kinder eine Reihe von großen Veränderungen mit sich. „Im Gefolge der von pädagogischen Institutionen unterstützten Ablösung vom Elternhaus wird von den Kindern erwartet, daß sie ... Alltagsaufgaben ohne permanente Assistenz Erwachsener bewältigen. Dies gibt ihnen auch Raum zur selbstbestimmten Vergesellschaftung“ (Krappmann 1993, S. 367). Sie müssen nun zum ersten Mal ihre sozialen Beziehungen selber anbahnen und aufrechterhalten und bewegen sich dabei erstmals in einer Gruppe von gleich mächtigen Altersgenossen. Es sind aber nicht nur neue Aufgaben, sondern auch andere Regeln, mit denen sich Kinder im öffentlichen Raum des Kindergartens konfrontiert sehen. Der Kindergarten ist ein Raum der Erwachsenenwelt, gerade weil er „für Kinder gemacht“ ist (Cahill/Loseke 1993; Loseke/Cahill 1994). In öffentlichen Räumen werden die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsene betont, Maßstäbe „normaler Kindheit“ spielen eine große Rolle (Cahill 1990; Behnken/Zinnecker 1989). Als öffentliche Räume sind Kindereinrichtungen also keine „Freiräume“; das Konzept des Freiraums impliziert vielmehr spezifische Aufgaben. Dencik (Dencik 1989) begründet mit eigenen Befunden die These, daß Kindergärten als öffentliche Einrichtungen von ihrem Publikum, den Kindern, ein spezifisches, nämlich zivilisiertes, affekt-kontrolliertes Verhalten verlangen. Was Cahill als „Religion der Höflichkeit“ bezeichnet (Cahill 1987), nennt Dencik eine Handlungskompetenz, die zur Bewältigung des Lebens in komplexen moderner Gesellschaften erforderlich ist und die nur in öffentlichen Institutionen wie dem Kindergarten, nicht in der Familie erworben werden kann.

In welchem Verhältnis stehen die familiale und die öffentliche Lebensform des Kindergartens zueinander? Untersuchungen zur Bildungsqualität von deutschen Kindergärten kommen zu dem Ergebnis, daß Kinder umso mehr vom Kindergarten profitieren, je besser die pädagogische Qualität ihres häuslichen Hintergrunds ist (Tietze 1998). Dencik dagegen betont, daß die

Familie weniger als Sozialisationsmodell denn – nicht weniger wichtig – als intimes decoding center (Dencik 1989, S. 173) fungiere, wo Kinder ihre Perspektiven ordnen und auf Anerkennung als Personen hoffen dürfen. Der private und der öffentliche Erfahrungsraum sind nicht in einander übersetzbar, sie stehen aber auch nicht in einem Verhältnis von Zentrum und Rand zueinander, sondern bilden gleichsam Soziotope, deren Handlungslogiken sich wechselseitig ergänzen, neutralisieren oder überlagern können. Dencik spricht daher von einer dualen Sozialisationsituation für Kinder (ebd., S. 167).

Corsaro hat sich in langjährigen kulturvergleichenden ethnografischen Studien mit der peer culture im Kindergarten als einer Lebensform beschäftigt, in der Kinder als Kinder in ein kollektives Verhältnis zu Erwachsenen treten. Sie stellt die Aufgaben, über deren Bearbeitung Kinder ihren Zugang zur Erwachsenenwelt intensivieren und differenzieren. Kinder lernen, an der sozialen Welt teilzunehmen, indem sie in der sozialen Kinderwelt ihre Erfahrungen mit der Erwachsenenwelt darstellen und zur Organisation ihrer sozialen Beziehungen nutzen (Corsaro 1992). Corsaro betont vor allem zwei zentrale Themen der Kinderkultur im Vorschulalter: Kontrolle zu gewinnen über das eigene Leben und diese Kontrolle mit anderen zu teilen, also soziale Teilhabe zu gewinnen, Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten sowie im Konflikt zu behaupten (Corsaro 1997, insb. Kap. 6 und 7). Die Kultur der Kinder ist das Ergebnis von Anstrengungen, der sozialen Welt Sinn abzugewinnen in dem Versuch, in ihr handlungsfähig zu sein. Diese Lebensform ist also nicht etwa eine autonome Kinderwelt, sondern eine Form der gesellschaftlichen Teilhabe und zugleich der Beitrag der Kinder zu Reproduktion und Wandel von Kultur und Gesellschaft (Corsaro 1992, 1993, 1997, S. 18). Mit dem Ausdruck „interpretative Reproduktion“ kennzeichnet Corsaro den Umstand, daß Kinder Kultur und Gesellschaft nicht lediglich „internalisieren“, sondern sich mit ihnen – genauer: mit ihren pädagogischen Repräsentationen im Kindergarten – auseinandersetzen, sich „einen Reim darauf machen“ und dabei zu eigenen Deutungen und Problemlösungen gelangen, die sie in einem eigenen Symbol- und Handlungssystem (peer culture) organisieren. Lothar Krappmann nennt die Kinderkultur in diesem Sinne eine „institutionalisierte Entwicklungsaufgabe“ (Krappmann 1993; Mandell 1986; Oevermann 2000).

Routinen sind bei der Bewältigung dieser Aufgaben von zentraler Bedeutung (Corsaro 1988). Routinen sind wiederkehrende und vorsehbare Handlungsmuster, die das Alltagsleben strukturieren. Ihr habitueller, selbstverständlicher Charakter verschafft den kindlichen Akteuren Sicherheit und ein geteiltes Verständnis von Zugehörigkeit zur Gruppe der Kinder. Dies ist entscheidend, um die Unverständlichkeit und Ungewissheit der Erwachsenenwelt aufarbeiten

zu können. Ihre Vorhersagbarkeit erlaubt, daß Routinen als Rahmungen (im Sinne von Goffman 1980) fungieren können, in denen eine große Bandbreite von soziokulturellem Wissen hervorgebracht, dargestellt und kollektiv interpretiert werden kann. In diesem Sinne sind Routinen soziale Repräsentationen von Regeln der Erwachsenenwelt und Moment ihrer Überarbeitung zugleich. Corsaro hat zahlreiche Routinen der Kinderkultur beschrieben, darunter Zugangsrituale, Freundschaftsmuster, Rollenspiele, Aushandlungsprozesse und vor allem auch differenzierte Strategien, sich den durch Erwachsene gesetzten Regeln und Normen zu entziehen, sie umzuinterpretieren oder die Erwachsenen mit ihren eigenen Waffen zu schlagen (Corsaro 1979, 1990, 1993; Corsaro/Rizzo 1988).

Mit Corsaro läßt sich im Sinne des institutionentheoretischen Ansatzes die These zuspitzen, daß der Kindergarten als pädagogisches *Feld* durch den Zusammenhang zwischen der Kinderkultur als gesellschaftlicher Lebensform und den Tageseinrichtungen für Kinder als öffentlichem Handlungskontext bestimmt ist. Als *pädagogisches Feld* synchronisiert es die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und ihre individuelle Entwicklung als *kollektiven* Prozeß unter selektiven sozialstrukturellen und historischen Bedingungen. Die Dynamik moderner Gesellschaften erzeugt das strukturelle Dilemma, daß Mütter und Väter nicht umstandslos als Modelle taugen können; aber auch das Bildungssystem muß sich darauf verlegen, nicht nur vorhandenes Wissen zu vermitteln, sondern die Selbstorganisation des Lernens zu stimulieren (vgl. zum Wandel von post- zu präfigurativen Generationenbeziehungen Mead 2000). Vor diesem Hintergrund besteht die Bedeutung der Kategorie des pädagogischen Feldes darin, daß sie die selbstmaßstäbliche Gegenwärtigkeit von Bildungsprozessen in der Selbst-Tätigkeit und Selbst-Organisation von Kindern zur Geltung bringt.

5 Sozialpolitische Dimension: Kinderbetreuungspolitik und *dilemmas of childcare*

Tageseinrichtungen für Kinder sind indes keineswegs nur für Kinder da. Magdalena Joos (Joos 2002b) hat die Multifunktionalität des Betreuungssystems dargestellt: Es ist ein Instrument der Familien- und Arbeitsmarktpolitik, spielt eine wichtige Rolle bei der Armutsbekämpfung und soll weibliche Qualifikationen und Erwerbsfähigkeit mobilisieren. Seine kindbezogenen Funktionen sind ebenso unstrittig wie umstritten: Sollen die Kindergärten auf die Schule vorbereiten oder den Erwerb sozialer und sozialmoralischer Kompetenzen unterstützen? Ist ihr Bildungsauftrag eher sozialpädagogisch, als Kompensation sozialer Benachteiligungen zu interpretieren? Die Befunde der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) haben u.a. auf die bildungs- und sozialpolitische Bedeutung der Sprachförderung im Kindergarten aufmerk-

sam gemacht und verweisen damit auf die klassische Funktion der sozialen Integration – heute im Blick auf die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund. Als Organisationen sind die Tageseinrichtungen mit der neokorporatistischen Struktur des Sozialwesens verflochten – ein Umstand, der im Hinblick auf Bedarfsermittlung, Planung und Finanzierung der Betreuungsangebote von hervorragender Bedeutung ist. Jede einzelne Funktion kann nur unter Berücksichtigung der übrigen Funktionen erfüllt werden. Es ist nicht möglich, eine Aufgabe von Kindergärten herauszugreifen, von den anderen zu trennen und für die wichtigste zu erklären, ohne daß damit Auswirkungen für die übrigen Funktionen gesetzt würden.

Das Betreuungssystem verknüpft Familie, Markt und Staat miteinander, umgekehrt bestimmt diese Verknüpfung das pädagogische Feld. Seit wenigen Jahrzehnten ist erkennbar, wie sich der gesellschaftliche Strukturwandel auf die institutionelle Betreuung und Erziehung kleiner Kinder auswirkt. Zum einen verändert sich der Arbeitsmarkt: Lebenslange Vollzeitbeschäftigung, ohnehin eine Domäne der Männer, kann nicht mehr erwartet werden, und das Einkommen lediglich eines Familienmitgliedes reicht zur Existenzsicherung immer häufiger nicht mehr aus. Zum anderen pluralisieren sich die Lebensformen mit Kindern, die Scheidungsraten und die Zahl der Alleinerziehenden steigen. Zum Dritten nimmt die Lebenserwartung zu, während die Zahl der Geburten sinkt. Unter diesen Bedingungen ist es für Frauen riskant, auf die Versorgung durch einen Ernährerehemann zu setzen – abgesehen davon, daß sie es auch aus einer Reihe von Gründen in gravierendem Umfang nicht mehr wollen (Lewis 2001; Ostner 1999). Ein Indikator für diese Entwicklung ist die Zunahme des relativen Anteils weiblicher Erwerbseinkommen am Haushaltseinkommen der Familien. Eine Auswertung des Sozioökonomischen Panels zeigt, daß zwischen 1990 und 1995 vollzeitbeschäftigte Frauen – ihr Anteil beträgt stabile 21% der westdeutschen Paarhaushalte und 43% im Osten (gegenüber 60% vor dem Fall der Mauer) – ihren Beitrag zum Haushaltsnettoeinkommen kontinuierlich erhöht haben, und zwar von 44 auf 48%. Teilzeitbeschäftigte Frauen – ihr Anteil an den Paarhaushalten beträgt im Westen etwa 30%, im Osten 25% – tragen in Westdeutschland konstant etwa 20%, in Ostdeutschland etwas mehr als 30% zum Haushaltsnettoeinkommen bei. Der Beitrag ostdeutscher Frauen ist – kaum überraschend – insgesamt größer als der westdeutscher. Er ist zwischen 1990 und 1995 von 40% auf 45% gestiegen, während der Beitrag westdeutscher Frauen im gleichen Zeitraum unverändert 33% betrug (Holst 1996, S. 466f.; vgl. auch Hufnagel 2002).

Diese Entwicklungen unterminieren das Familienmodell, das in den westlichen Industriegesellschaften nach dem Zweiten Weltkrieg zur durchschnittlichen Wirklichkeit wurde (s.o.,

Abschnitt 2). Es wird als „männliches Ernährermodell“ gekennzeichnet; es läßt sich aber auch als „weibliches Betreuungsmodell“ bezeichnen, denn es sieht eine geschlechtsspezifische Teilung von Pflege-, Betreuungs- und Erziehungsleistungen – der unbezahlten Haushaltsproduktion – vor. Daher bedeutet der Niedergang des Ernährermodells auch eine Krise der gesellschaftlichen Organisation von Betreuungsleistungen (Daly/Lewis 2000); sie ist ein Moment jenes Prozesses, den Kaufmann „Veralten des wohlfahrtsstaatlichen Arrangements“ genannt hat (Kaufmann 1997, S. 49ff.).

Der Anpassungsdruck, unter den das Betreuungssystem durch diese Entwicklungen gerät, läßt sich am Beispiel der demographischen Entwicklung illustrieren (zum folgenden (Bundesministerium für Familie 2002, S. 119). In den westlichen Bundesländern geht die Zahl der Kindergartenkinder seit Ende 1998 um jährlich 1,5-2% zurück; bis 2015, dem voraussichtlichen Tiefpunkt, wird die Zahl der Kindergartenkinder um fast 25% geringer sein als heute; dann werden zur Erfüllung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz voraussichtlich über eine halbe Million Plätze weniger benötigt. Dieser demographische Trend hat komplexe Konsequenzen, nicht zuletzt für die Interpretation von Bedarfslagen von Kindern. Altersgemischte Gruppen werden jenseits aller Debatten über pädagogische Qualität, allein als Mittel der Kapazitätsbewirtschaftung zunehmen. Aus der demographischen Not wird eine pädagogische Tugend, wenn Rauschenbach eine „Entgrenzung des Kindergartens“ (Rauschenbach 2000, 180) fordert: Öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen müsse gedanklich die Alters-, Zeit- und Angebotsstruktur der Institution überwinden und die Betreuungsaufgabe statt die Einrichtung zum Bezugspunkt konzeptioneller Neuorientierung machen. In den östlichen Bundesländern dagegen hat der enorme Geburtenrückgang nach 1989 und der neuerliche Anstieg der Geburtenzahlen in den vergangenen Jahren andere Konsequenzen. Die Zahl der 3- bis unter 6,5-Jährigen wird dort bis zum Jahr 2014 um fast 50% ansteigen, die der unter 3-Jährigen indes nur um 27%. Die Auswirkungen auf den Personalbedarf sind erheblich: Bis 2002 sinkt er um rechnerisch rund 2400 Vollzeitstellen, aber bis 2005 werden rund 10 000 Personen in den ostdeutschen Tageseinrichtungen zusätzlich gebraucht; danach steigt der Bedarf weiter an. Die planerischen Herausforderungen und die Konsequenzen für die Konzeption und Organisation der Ausbildung von Fachkräften liegen auf der Hand.

Die Funktionen der institutionellen Tagesbetreuung stehen zwar in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander, aber sie ergänzen sich nicht notwendigerweise; sie können miteinander konkurrieren und stehen sogar im Gegensatz zueinander. Pronatalistische Ziele; arbeitsmarktpolitische Ziele; die Chancengleichheit von Frauen und Männern, von Bevölkerungsgruppen

unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft; Ziele, die sich auf die Entwicklung und Qualifizierung der nachwachsenden Generation richten; nicht zuletzt unterschiedliche (Sozial-)Staatskonzeptionen und Kindheitsmodelle – sie alle bedingen unterschiedliche Handlungskriterien (Harding 1997; Hendrick 2002). Institutionalisierungsprozesse gehen hier in *Institutionenpolitik* über. Diese zielt „nicht auf die Erhöhung der funktionalen Effizienz einer Leitidee und ihrer Rationalitätskriterien, sondern auf die Beachtung der Interdependenz verschiedener Leitideen und die Vermittlung ihrer Konflikte“ (Lepsius 1995, S. 402). Analysen von Kinderbetreuungspolitiken (Honig 2002) haben *dilemmas of childcare* (Michel 2002) zum Thema und untersuchen, mit welchen Strategien welche Rationalitätskriterien für welche Handlungskontexte verbindlich gemacht, anders gesagt: institutionalisiert werden, um diese Dilemmata zu balancieren (Ostner 2002).

In den meisten Wohlfahrtsstaaten gibt es keine kohärente, ausformulierte Kinder(betreuungs)politik (Honig 2001). Dennoch gestalten alle Gesellschaften die kulturellen und materiellen Lebensbedingungen von Kindern, bringen unterschiedliche Definitionen „normaler Kindheit“ und kindlicher Bedürfnisse hervor und schaffen unterschiedliche Ressourcen kindlicher Entwicklung (Saraceno 1984, S. 351). Die meisten OECD-Staaten stellen dabei die sozialpolitischen Funktionen der Tagesbetreuung – Armut und Wohlfahrt von Kindern bzw. die Mobilisierung von Beschäftigungsfähigkeit – in den Vordergrund (Pringle 1998; Randall 2000). In Deutschland steht die Kinderbetreuungs politik seit jeher im Kontext von Familienpolitik (Bundesministerium für Familie 1998a; Liegle 1998a; Lüscher 1979).

Die klassischen Kontroversen um das Verhältnis privater, also familialer, und öffentlicher, also staatlicher Verantwortung für Kinder (Liegle 1991, 1998b) sind in jüngerer Zeit jedoch erweitert worden auf eine Kontroverse um die Vereinbarkeit von Elternschaft und Erwerbstätigkeit einerseits und den Bildungsauftrag des Kindergartens andererseits (Joos 2002a). Dabei hat sich auch die im engeren Sinne pädagogische Problemstellung verändert; im Kontext von Familienpolitik wird die Betreuungsfrage im Hinblick auf die Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und ihre etwaige Gefährdung bzw. Förderung durch institutionelle Betreuungsarrangements diskutiert; im Kontext der Bildungsfunktion öffentlich finanzierter Kinderbetreuung wird darum gestritten, ob Kinder als Humankapital anzusehen sind, in die um der Zukunft der Gesellschaft willen investiert werden muß, oder ob sie als Personen aus eigenem Recht anzusehen sind, deren Bildungsprozesse zu achten und zu fördern sind (Joos 2002a, S. 244f.).

Die Mühe, die der Fünfte Familienbericht von 1994 (Bundesministerium für Familie 1994) auf die Definition der Familie verwendet, bereitet Ansatzpunkt wie Zuschnitt zukünftiger Familienpolitik vor (zum folgenden Honig/Ostner 2001). Eines ihrer Kernelemente ist eine eheunabhängige multilokale "Elterlichkeit". Der neue Fokus hat auch den Vater in den Blickpunkt des sozialpolitischen Interesses gerückt. Meixner (Meixner 1996) und Wichmann (Wichmann 1996) betonen die Rolle, die die Europäische und die UN-Menschenrechtskonvention bei der Förderung der Idee von Kinderrechten und insbesondere bei der Durchsetzung des Rechts des Kindes auf beide Eltern gespielt haben. Die deutsche Einigung war ein weiterer Katalysator für die Neuordnung der Eltern-Kind-Beziehung und hier insbesondere für die "Wiederkehr des Vaters". Seit der deutschen Einheit hat das Bundesverfassungsgericht sukzessive Raum für ein neues, die Vater-Mutter-Kind-Beziehung zum Ausgangspunkt nehmendes Familienverständnis geschaffen. Das neue Kindschaftsrecht von 1998 reagiert auf die Wende in den Entscheidungen des obersten Gerichts. Die "Rückholung" des Vaters ist ein Moment in der allmählichen Transformation des Ernährerehemannes und seiner auf Ehe gegründeten Normalfamilie zum verantwortlich sorgenden Vater schlechthin (und ist nicht etwa motiviert durch die Mutation einer „neuen Väterlichkeit“). Männer sollen Väter sein; dafür müssen sie in Zukunft, wie die jüngsten Reformen von Unterhalts-, Umgangs- und Kindschaftsrecht zeigen, weder mit der Mutter verheiratet sein, noch die Wohnung mit Mutter und Kind teilen. Entscheidend ist, daß das Kind nach einer Trennung möglichst beide Eltern und damit – wiederum der Möglichkeit nach – Zugang zu den Ressourcen der Mutter- und Vaterfamilie behält. Diese Transformation reagiert sensibel auf das Faktum, daß heute und in Zukunft Kinder in Haushalten Alleinerziehender sozial und ökonomisch verwundbarer sind als Kinder, die längerfristig und kontinuierlich ökonomische, soziale und kulturelle Ressourcen beider Eltern nutzen können. Auch Mütter sollen erwerbstätig sein, jedoch nicht zu der Zeit, wenn Kinder sie zu Hause - zunächst ganz - dann nur noch halbtags nach der Schule - brauchen. Dieser Logik entspricht der Rechtsanspruch aller 3- bis 6jährigen Kinder auf einen Kindergartenplatz. Auch die Änderung des Bundeserziehungsgeldgesetzes vom Juli 2000 liegt ganz auf dieser Linie der Flexibilisierung von Erwerbs- und Erziehungsarbeit. Man will es Müttern (und Vätern) ermöglichen, neben der Kleinkindbetreuung noch beschäftigt zu bleiben. Eine Infrastruktur qualitativ guter Kinderbetreuung ist daher ein zentrales Element der Familienförderung (Spieß/Bach 2002).

Vor diesem Hintergrund ist die aktuelle Debatte um die Qualität von Kindertageseinrichtungen als Debatte um eine institutionenpolitische Strategie zu erkennen. Kreyenfeld et al.

(Kreyenfeld/Spieß/Wagner 2001, 2002) stellen ein strukturelles Defizit an öffentlich finanzierten Betreuungsangeboten fest und diagnostizieren es als Steuerungsproblem. Um ein bedarfsgerechtes Angebot und damit zugleich eine rationalen Verwendung öffentlicher Mittel zu sichern, plädieren sie für nachfrage-, also kundenorientierte Steuerung. Als Instrument schlagen sie u.a. Betreuungsgutscheine vor (Spieß/Wagner 2001; Kreyenfeld/Wagner 1998; vgl. die Auseinandersetzung der Kommission für den Zehnten Kinder- und Jugendbericht mit diesem Vorschlag: Bundesministerium für Familie 2002, S. 198f.). Das Qualitätskriterium der Bedarfsgerechtigkeit bezieht sich auf die Interessen von Eltern, die an einer Vereinbarkeit von Familie und Beruf interessiert sind. Der Ansatz zielt also primär auf die Mobilisierung von Erwerbsfähigkeit (Büchel/Spieß, 2002), kann die *pädagogische* Qualität von Kinder- einrichtungen indes nicht direkt beeinflussen. Deshalb braucht es ein nachfrageunabhängiges Zertifizierungsverfahren, wie es Spieß und Tietze vorschlagen (Spieß/Tietze 2002). Sein Qualitätskriterium der Entwicklungsförderlichkeit (Tietze 1998, S. 20) bezieht sich auf einen professionellen Konsens von Experten. Er wird durch Merkmale der materiellen Ausstattung, der konzeptionellen Orientierung und Professionalität von Fachkräften sowie durch Merkmale des Interaktionsprozesses zwischen Erzieherinnen und Kindern in Abhängigkeit von der kindlichen Entwicklung konkretisiert. Pädagogische Qualität ist also kein systematisches, sondern ein konventionelles Kriterium, das in einem Qualitätssicherungsverfahren operationalisiert wird. In diesem Verfahren wird die pädagogische Qualität von Betreuungseinrichtungen festgestellt.

Im Hinblick auf die Dilemmata kinderbetreuungspolitischer Strategien bleibt anzumerken, dass pädagogische und finanzwirtschaftliche Kriterien durch das vorgeschlagene Zertifizierungsverfahren nur deswegen synchronisiert werden können, weil die Mehrdeutigkeit der Bildungsfunktion ausgeblendet und Bildung auf ihre Funktion als Bildung von Humankapital verkürzt wird. Zugleich löst die Einschränkung des Qualitätskriteriums auf die Bildungsfunktion des Kindergartens die für die deutsche Reflexionstradition kennzeichnende Verknüpfung von Betreuung und Erziehung auf: Der Kindergarten muß konsequent alle Familienähnlichkeit abstreifen. Dies beschwört die Gefahr herauf, daß die institutionellen Kindereinrichtungen zu teuer werden. Die Folge wäre, dass die Betreuungsaufgabe (partiell) an die Familie (die Frauen) zurückdelegiert werden müsste, was der Intention des Ansatzes widerspricht. Der Versuch, der Funktionsdifferenzierung institutioneller Kinderbetreuung einen pädagogischen Sinn zu verleihen, kommt also über eine Pädagogisierung ihrer Haushaltsfunktion nicht hinaus. Gleichsam komplementär lässt die Institutionalisierung dieses Kriteriums durch ein *out-*

come-orientiertes Qualitätssicherungsverfahren unberücksichtigt, daß auch das Vereinbarkeitskriterium mehrdeutig, mehr noch: politisch umstritten ist. Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit kann eine Umverteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit – von Erwerb und Betreuung – meinen und damit ein geschlechterpolitisches Ziel berücksichtigen, es kann aber auch die Festschreibung der Spaltung von bezahlter und unbezahlter Arbeit und eine Verallgemeinerung des Ernährermodells auf beide Geschlechter beinhalten. Der Ansatz von Kreyenfeld et al. folgt der zweiten Variante. Eine solche Politik der Vereinbarkeit von Familie und Beruf sieht ein Leben mit Kindern nicht systematisch vor. Was heißt das für Kinder?

6 Bilanz und Ausblick

Gegenstand dieses Kapitels waren die Institutionen der Kinderbetreuung. Es war allerdings kein Organisationsreport über gesetzliche Grundlagen, Einrichtungsformen, verbandliche Strukturen, Trägerschaften etc., sondern stand unter einer theoretischen Perspektive, die sich als *Institutionenanalyse* versteht. Institutionen sind soziale Strukturierungen, die einen Wertbezug handlungsrelevant werden lassen. Institutionalisierung meint Prozesse, in denen diese Handlungsrelevanz hergestellt wird. Die Institutionenanalyse versucht, die Entstehung von legitimen Ordnungen zu beschreiben.

Dies ist für die Pädagogik der frühen Kindheit ein ungewöhnlicher Ansatz in zweierlei Hinsicht. Zum einen scheint die Situation auch in der Tagesbetreuung von unabsehbarem Wandel bestimmt zu sein: von einer Erosion der Ordnungen, die vertraute Strukturen und Sicherheiten auflöst. Zugleich jedoch ist überall das Bemühen um neue Ordnungen und die Entstehung neuer Regulierungen zu beobachten. Betreuung und Erziehung sind selbst als ein Unternehmen zu charakterisieren, das Ordnungen stiften will, generationale Ordnungen, Ordnungen, die die Entwicklung von eigenständigen Persönlichkeiten mit ihrer Gesellschaftsfähigkeit verbinden will. Zum anderen ist der Ansatz dieses Kapitels ungewöhnlich, weil die Pädagogik der frühen Kindheit die Einrichtungen für Kinder und die Praktiken frühkindlicher Erziehung typischerweise getrennt voneinander betrachtet. Der institutionentheoretische Ansatz verknüpft sie und entdeckt dabei, daß Institutionalisierungsprozesse auch eine historische und sozialpolitische Dimension haben, wobei die vier Dimensionen immer aufeinander zu beziehen sind, auch wenn jeweils nur eine Dimension im Vordergrund der Erörterung steht.

In dieser Perspektive wird erkennbar, daß das System der Tagesbetreuung ein bedeutsames Funktionssystem der Gesellschaft ist, das im Schnittpunkt von Familie, Markt, Staat und in-

termediären Institutionen operiert. *Historisch* bildet sich dieses System im Spannungsfeld von Subsistenz- und Nachwuchssicherung aus und trägt zur Herausbildung moderner Kindheit bei. Tageseinrichtungen für Kinder sind denn auch in *sozialstruktureller* Hinsicht nicht lediglich als soziale Infrastruktur für Familien, sondern als eine Form des Aufwachsens anzusehen, die nicht lediglich auf die Anthropologie des Kindes reagiert, sondern Aufgaben stellt und Gelegenheitsstrukturen für ihre Bewältigung schafft. Im Hinblick auf das soziale *Handeln* stehen interpersonelle und organisationelle Charakteristika (früh-)pädagogischer Felder in einer Spannung zueinander, die im Verhältnis von professioneller Intentionalität und Bildungsprozessen der Kinderkultur ihren pädagogisch relevanten Ausdruck findet. In *sozialpolitischer* Hinsicht rücken die dilemmatischen Entscheidungssituationen in den Vordergrund, in denen das strukturelle Betreuungsdefizit von Marktgesellschaften bewältigt werden muß. Sie wirken sich in den pädagogischen Felder aus und verändern die Form des Aufwachsens.

Die Forschungsdesiderate sind vergleichsweise deutlich. In der *historischen* Dimension fehlen Befunde der historischen Bildungs- bzw. Sozialisationsforschung – nicht nur im Hinblick auf die Entstehung des institutionellen Gefüges der Tagesbetreuung von Kindern, sondern vor allem im Hinblick auf die autobiographische Erfahrung des Betreut- und Erzogenwerdens. In der *sozialstrukturellen* Dimension fehlen theoretische, vor allem aber auch empirische Studien, die sich um eine integrierte Darstellung der Sorgeverhältnisse bemühen, in denen das institutionelle System der Tagesbetreuung von Kindern lediglich ein Element ist. In der Forschung zur *interaktionellen* Dimension heutiger Tageseinrichtungen fehlt die Einsicht, daß „Praxisorientierung“ den Blick auf die ganze Wirklichkeit der Tagesbetreuung oft genug verstellt. Kenntnisse von der Funktionsweise der Praxis „unterhalb“ ihrer pädagogischen Programmatik, Aufmerksamkeit für die notwendig unterschiedlichen Interessen und Orientierungen von Erzieherinnen, Kindern, Eltern und Trägern, auch die Sensibilität, Bildungsprozesse von Kindern wahrzunehmen und zu unterstützen, sind kaum erforscht. Was die *sozialpolitische* Dimension anbelangt, so sind Analysen der Kinderbetreuungspolitiken im Kontext des Sozialstaats und seines Wandels in Deutschland selten. Eine frühpädagogische *policy*-Forschung sollte sich u.a. auf die impliziten Kindheitsentwürfe richten, welche die jeweiligen Politikstrategien zwischen Familie und Markt mehr oder minder unausgesprochen mit sich führen.

7 Literatur

- Aden-Grossmann, W. (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel.
- Barow-Bernstorff, E./Günther, K.-H./Schuffenhauer, H. (Hrsg.). (1986): Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin.
- Barres, E. (1972): Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung - zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch. Weinheim und Basel.
- Barres, E. (1978): Faktische Erziehungsarbeit in vorschulischen Institutionen. Ergebnisse empirischer Bestandsaufnahmen. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Bd. 1 (S. 243-257). Düsseldorf.
- Bäumer, G. (1929): Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, H./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Fünfter Band: Sozialpädagogik (S. 3-26). Langensalza.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel/M., Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./ Tillmann, K.-J./Weiß, M. (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen,
- Beck-Gernsheim, E. (1988): Die neue Elternpflicht: Genetik vor Bildung? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 11, H. 16, S. 83-91.
- Beck-Gernsheim, E. (1997): Vom Kinderwunsch zum Wunschkind. In: Liebau, E. (Hrsg.): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft. (S. 107-122). Weinheim und München.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (1989). Soziale Entwöhnung der Straßenkinder oder: Härtetests für junge Stadtbewohner. In: Büttner, C./Ende, A. (Hrsg.): Lebensräume für Kinder. Jahrbuch der Kindheit, Bd. 6 (S. 37-66). Weinheim.
- Bellenberg, G. (2001): Wie Kinder aufwachsen. In: Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Jahrbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich (S. 21-37). Weinheim und München.
- Beller, E. K. (1992): Pädagogische Reformen in Kinderkrippen im 19. und 20. Jahrhundert. In: ders. (Hrsg.): Berlin und pädagogische Reformen. Brennpunkt der individuellen und historischen Entwicklung. Berlin.
- Berger, M. (1986): Vorschulerziehung im Nationalsozialismus. Recherchen zur Situation des Kindergartenwesens 1933-1945. Weinheim und Basel.
- Bernfeld, S. (1967/1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main.
- Bernstein, B. (1977): Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt am Main.
- Bertram, H./Gille, M. (1990): Datenhandbuch. Zur Situation von Familien, Kindern und Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien zum 8. Jugendbericht, Bd. 4. München.
- Binder, M. (1995): Soziostrukturell differenzierte Inanspruchnahme außerhäuslicher Betreuung von Kindern im Vorschulalter. Eine empirische Analyse für die Bundesrepublik Deutsch-

- land (alte Bundesländer) für das Jahr 1993. In: Zeitschrift für Familienforschung 7, S. 89-116.
- Boeckmann, B. (1993): Das Früherziehungssystem in der ehemaligen DDR. In: Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven (S. 168-212). Freiburg.
- Böhnisch, L. (1982): Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. Neuwied und Darmstadt.
- Büchel, F./Spieß, C. K. (2002): Kindertageseinrichtungen und Mütterwerbstätigkeit - Neue Ergebnisse zu einem bekannten Zusammenhang. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 71, S. 95-113.
- Büchel, F./Spieß, C. K./Wagner, G. (1997): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 49, S. 528-539.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (Hrsg.) (1994): Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland - Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht. Bonn (BT-Drucksache 12/7560).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1994): Neunter Jugendbericht. Bericht über die Situation der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Jugendhilfe in den neuen Bundesländern (BT-Drucksache 13/70). Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998a): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. Stuttgart.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998b): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland (BT-Drucksache 13/11368). Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (1990): Achter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn.
- Cahill, S. E. (1987): Children and civility: Ceremonial deviance and the acquisition of ritual competence. In: Social Psychology Quarterly 50, S. 312-321.
- Cahill, S. E. (1990): Childhood and public life: Reaffirming biographical divisions. In: Social Problems 37, S. 390-402.
- Cahill, S. E./Loseke, D. R. (1993): Disciplining the little ones. Popular day care discourse in postwar America. In: Studies in Symbolic Interaction 14, S. 209-237.
- Chassé, K.-A. (1999): Soziale Arbeit und Lebenslage. Zur Einführung in das Lebenslagenkonzept. In: Treptow, R./Hörster, R. (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Entwicklungsperspektiven und Konfliktlinien (S. 147-154). Weinheim und München.
- Colberg-Schrader, H. (1991): Einrichtungen für Kinder als Teil der sozialen Infrastruktur: Neue Formen des Zusammenwirkens zwischen Familien und Institutionen. In: Ebert, S. (Hrsg.): Zukunft für Kinder (S. 137-148). München.

- Colberg-Schrader, H. (1991): Tageseinrichtungen für Kinder - Teil der regionalen sozialen Infrastruktur. In: Wiesner, R./Zarbock, W. (Hrsg.): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz und seine Umsetzung in die Praxis (S. 151-177). Köln.
- Colberg-Schrader, H./Derschau, D. v. (1991): Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, K./Ulich, K. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 335-353). Weinheim und Basel.
- Colberg-Schrader, H./Honig, M.-S. (1996): Nach dem Rechtsanspruch. Pädagogik und Politik der Kinderbetreuung. In: DJI Bulletin, H. 39, S. 7-11.
- Corsaro, W. A. (1979): 'We're friends, right?': Children's use of access rituals in a nursery school. In: *Language in Society* 8, S. 315-336.
- Corsaro, W. A. (1988): Routines in the peer culture of Italian and American nursery school children. In: *Sociology of Education* 61, S. 1-14.
- Corsaro, W. A. (1990): The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult roles. In: Duveen, G./Lloyd, B. (Eds.): *Social representations and the development of knowledge* (S. 11-27). Cambridge.
- Corsaro, W. A. (1992): Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. In: *Social Psychology Quarterly* 55, S. 160-177.
- Corsaro, W. A. (1993): Interpretive Reproduction in Children's Role Play. In: *Childhood* 1, S. 64-74.
- Corsaro, W. A. (1997): *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks.
- Corsaro, W. A./Rizzo, T. A. (1988): Discussion and friendship: Socialization processes in the peer culture of Italian nursery school children. In: *American Sociological Review* 53, S. 879-884.
- Cunningham, H. (1991): *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford.
- Daly, M./Lewis, J. (2000): The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. In: *British Journal of Sociology* 51, S. 281-298.
- Dencik, L. (1989): Growing up in the post-modern age: On the child's situation in the modern family, and on the position of the family in the modern welfare state. In: *Acta Sociologica* 32, S. 155-180.
- Deutscher Bildungsrat (1970): *Strukturplan für das Bildungswesen*. Stuttgart.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995): *Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit*. Opladen.
- Dippelhofer-Stiem, B./Wolf, B. (1997): Ökologie des Kindergartens: Stand und Desiderate der empirischen Forschung. In: dies. (Hrsg.): *Ökologie des Kindergartens. Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen* (S. 9-26). Weinheim und München.
- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K. (2001): *Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten*. Neuwied.

- Dwork, D. (1987): War is good for babies and other young children. A history of the infant and child welfare movement in England 1998-1918. London/New York.
- Engelhard, D./Michel, H. (1993): Entwicklungen in den Tageseinrichtungen der östlichen Bundesländer seit 1990. In: Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven (S. 213-237). Freiburg.
- Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. Zwei Bde. Freiburg.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München.
- Fried, L. (1989): Werden Mädchen im Kindergarten anders behandelt als Jungen? Analysen von Stuhlkreisgesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 471-492.
- Fried, L. (1990): Kindergartenerziehung heute: geschlechtstypisch oder geschlechtsflexibel? In: Berty, K./Fried, L./Gieseke, H./Herzfeld, H. (Hrsg.): Emanzipation im Teufelskreis: zur Genese weiblicher Berufs- und Lebensentwürfe (S. 44-69). Weinheim.
- Gestrich, A. (1999): Geschichte der Familie im 19. und 20. Jahrhundert. München.
- Giddens, A. (1992): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main/New York.
- Goffman, E. (1980): Rahmen-Analyse. Frankfurt am Main.
- Göhlich, M. (2001): System, Handeln, Lernen unterstützen. Eine Theorie der Praxis pädagogischer Institutionen. Weinheim und Basel.
- Harding, L. F. (1997): Perspectives in child care policy. Harlow.
- Harney, K./Groppe, C./Honig, M.-S. (1997): Geschichte der Familie, Kindheit und Jugend. In: Harney, K./Krüger, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und der Erziehungswirklichkeit (S. 157-181). Opladen.
- Heinsohn, G. (1974): Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte, Funktion, aktuelle Lage. Frankfurt am Main.
- Heinsohn, G./Knieper, B. M. C. (1975): Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik. Frankfurt am Main.
- Heinsohn, G./Knieper, R. (1974): Theorie des Familienrechts. Geschlechtsrollenaufhebung, Kindesvernachlässigung, Geburtenrückgang. Frankfurt am Main.
- Hendrick, H. (2002): Conceptualizing Childcare. Early childhood education and care in post 1945 Britain. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 265-282.
- Holst, E. (1996): Erwerbstätigkeit von Frauen in Ost- und Westdeutschland weiterhin von steigender Bedeutung. In: DIW-Wochenbericht 28, H. 63.
- Honig, M.-S. (2001): Kinderpolitik. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S. 936-948). Neuwied.
- Honig, M.-S. (2002): Childcare policies - Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 227-230.

- Honig, M.-S. (i.Ersch.): Geschichte der Kindheit. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.
- Honig, M.-S./Ostner, I. (2001): Das Ende der fordistischen Kindheit. In: Klocke, A./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in Armut (2., vollst. überarb. Aufl., S. 293-310). Opladen.
- Hood-Williams, J./Fitz, J. (1985): Minderjährig in Großbritannien. In: Hengst, H. (Hrsg.): Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer (S. 89-137). Frankfurt am Main.
- Hradil, S. (1987): Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus. Opladen.
- Hufnagel, R. (2002): Die Kosten von Kindern und die Kosten einer egalitären Partnerschaft. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 71, S. 114-125.
- Huppertz, N./Meier-Musahl, R. (1999): Hortpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Oberried.
- Janssens, A. (1998): The Rise and Decline of the Male Breadwinner Family? An Overview over the Debate. In: International Review of Social History 42, Supplement, S. 1-23.
- Joos, M. (1997): Armutsentwicklung und familiäre Armutsrisiken von Kindern in den neuen und alten Bundesländern. In: Otto, U. (Hrsg.): Aufwachsen in Armut. Erfahrungswelten und soziale Lagen von Kindern armer Familien (S. 47-78). Opladen.
- Joos, M. (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland. Weinheim und München.
- Joos, M. (2002a): Childcare zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 229-246.
- Joos, M. (2002b): The social construction of early childhood in day care institutions - A German perspective. Unv. Ms., Trier.
- Kaplan, K./Becker-Gebhard, B. (Hrsg.) (1997): Handbuch der Hortpädagogik. Freiburg.
- Kaufmann, F.-X. (1980): Kinder als Außenseiter. In: Merkur 34, S. 761-771.
- Kaufmann, F.-X. (1997): Herausforderungen des Sozialstaats. Frankfurt am Main.
- Kaufmann, F.-X./Herlth, A./Strohmeier, K. P. (1980): Sozialpolitik und familiäre Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen. Stuttgart.
- Kemper, H. (2001): Theorie pädagogischer Institutionen. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (S. 353-364). München.
- Koffka, K. (1935): Principles of gestalt psychology. New York.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, S. 1-29.
- Krappmann, L. (1993): Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung (S. 365-376). Neuwied .
- Krappmann, L./Peukert, U. (Hrsg.) (1995): Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Berichte zu einer neuen Betreuungsform. Freiburg.
- Krecker, M. (Hrsg.) (1983): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin.

- Kreyenfeld, M./Spieß, C. K./Wagner, G. G. (2001): Finanzierungs- und Organisationsmodelle institutioneller Kinderbetreuung. Analysen zum Status quo und Vorschläge zur Reform. Neuwied.
- Kreyenfeld, M./Spieß, K./Wagner, G. G. (2002): Kinderbetreuungspolitik in Deutschland. Möglichkeiten nachfrageorientierter Steuerungs- und Finanzierungsinstrumente. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 201-221.
- Kreyenfeld, M./Wagner, G. (1998): Der gescheiterte "Gutscheinversuch" für Kinderbetreuung in Großbritannien. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 48, S. 347-350.
- Kuczynski, J. (1968): Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin.
- Laewen, H. J. (2000): Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. Unv. Ms.
- Laewen, H.-J./Andres, B. (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied.
- Lamb, M./Sternberg, K./Hwang, C./Broberg, A. (Eds.) (1992): Child care in context: Cross-cultural perspectives. Hillsdale.
- Leavitt, R. L. (1991): Power and resistance in infant-toddler day care centers. In: S. E. Cahill (Ed.): Sociological Studies of Child Development. A Research Annual, Vol. 4. Perspectives on and of children. (S. 91-112). Greenwich.
- Leitner, S./Ostner, I. (2000): Von "geordneten" zu unübersichtlichen Verhältnissen: Nachholende Modernisierung des Geschlechterarrangements in der deutschen Sozialpolitik? In: Leibfried, S./Wagschal, U. (Hrsg.): Der deutsche Sozialstaat: Bilanzen, Reformen, Perspektiven (S. 199-231). Frankfurt am Main/New York.
- Lepsius, M. R. (1995): Institutionenanalyse und Institutionenpolitik. In: Nedelmann, B. (Hrsg.): Politische Institutionen im Wandel. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 35 (S. 392-403).
- Leu, H. R./Preissing, C. (2000): Bedingungen und Formen der Pluralisierung des Angebots von Kindertageseinrichtungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, S. 132-148.
- Lewin, K. (1963): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Bern.
- Lewis, J. (2001): The Decline of the Male-Breadwinner-Model: Implications for Work and Care. In: Social Politics 8, S. 328-361.
- Liegle, L. (1973): Geistige Bildung und soziale Erziehung als Schwerpunkte der Vorschulpädagogik in beiden deutschen Staaten. Ein vergleichender Bericht. In: Neue Sammlung 13, S. 201-236 und S. 295-335.
- Liegle, L. (1991): Politik für Kinder in Europa. In: Ebert, S. (Hrsg.): Zukunft für Kinder. Grundlagen einer übergreifenden Politik (S. 280-301). München/Wien.
- Liegle, L. (1998a): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland: Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik. In: neue praxis 38, S. 107-110.
- Liegle, L. (1998b): Zwischen Familie und öffentlichen Institutionen. Perspektiven der Kinderbetreuung. In: neue praxis 28, S. 27-35.

- Liegle, L. (2000): Erziehungs- und Lebenssituationen im Erleben des Kindes. Möglichkeiten und Grenzen von Versuchen, die "Perspektive des Kindes" zu erfassen. In: neue praxis 30, S. 92-102.
- Liegle, L. (2001): Brauchen Kinder Kindergärten? Zur Wirkungsgeschichte außerpädagogischer und pädagogischer Argumente. In: Neue Sammlung 41, S. 335-358.
- Loseke, D. R./Cahill, S. E. (1994): Normalizing daycare - Normalizing the child: Daycare discourse in popular magazines, 1900-1990. In: Best, J. (Ed.): Troubling children: Studies of children and social problems (S. 173-199). New York.
- Lüders, Y. (1991): Hort: Auf der Suche nach einer Zukunft. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 581-602.
- Lüscher, K. (Hrsg.) (1979): Sozialpolitik für das Kind. Stuttgart.
- Mandell, N. (1986): Peer intercation in day care settings: Implications for social cognition. In: Adler, P. A./Adler, P. (Eds.): Sociological studies of child development. A research annual, Vol. 1 (S. 55-79). Greenwich.
- Mead, M. (2000): Der Konflikt der Generationen: Jugend ohne Vorbild. Eschborn.
- Meixner, F. (1996): Gemeinsames Sorgerecht der Eltern für ein nichteheliches Kind? In: Familie und Recht 7, S. 14-21.
- Michel, S. (2002): Dilemmas of child care. In: Michel, S./Mahon, R. (Eds.): Child care policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring (S. 333-338). New York/London.
- Mollenhauer, K. (1976): Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 13. Beiheft, S. 39-56.
- Mollenhauer, K. (1979): Einleitung. In: Parmentier, M.: Frühe Bildungsprozesse (S. 7-12). München.
- Mollenhauer, K. (1994): Sozialpädagogische Einrichtungen. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs (S. 447-476). Reinbek.
- Müller, B. (1989): Öffentliche Kleinkinderziehung im Deutschen Kaiserreich. Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland. Weinheim.
- Müller, B. (2002): Siegfried Bernfelds Begriff der 'Instituetik' als Orientierungspunkt für ein Programm der Bildung der Affekte. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Frühe Kindheit und lebenslange Bildung. Zur Neubestimmung von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialpädagogik. Freiburg.
- Müller-Kohlenberg, H./Münstermann, K. (2001): Sozialpädagogische Institutionen. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis (S. 580-590). München.
- Nauck, B. (1995): Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung - Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Bertram, H./Nauck, B. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich (S. 11-87). Opladen.
- Nauck, B. (1996): Beitrag zur Reform des Kindschaftsrechts aus sozialwissenschaftlicher Sicht. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hrsg.). Kindheit in Deutschland. Interdisziplinäre Beiträge zur Reform des Kindschaftsrechts (S. 23-32). Bad Boll (Protokolldienst 21/96).

- Neumann, K. (1995): Verpaßte Gelegenheiten - Zur Entwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit im Prozeß der Wiedervereinigung. In: Friedrich-Fröbel-Museum Bad Blankenburg (Hrsg.): 155 Jahre Institution Kindergarten. Brosch., Bad Blankenburg.
- Oevermann, U. (2000): Der Stellenwert der "peer group" in Piagets Entwicklungstheorie. Ein Modell der Theorie der sozialen Konstitution der Ontogenese. In: Katzenbach, D./Steenbuck, O. (Hrsg.): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute (S. 25-46). Frankfurt am Main.
- Ostner, I. (1999): Das Ende der Familie wie wir sie kannten. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 44, S. 69-76.
- Ostner, I. (2002): Am Kind vorbei - Ideen und Interessen in der jüngeren Familienpolitik. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, S. 249-266.
- Parmentier, M. (1979): Frühe Bildungsprozesse. Zur Struktur der kindlichen Interaktion. München.
- Paterak, H. (1999): Institutionelle Früherziehung im Spannungsfeld normativer Familienmodelle und gesellschaftlicher Realität. Münster.
- Peukert, D. J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge 1878 bis 1932. Köln.
- Peukert, U. (1999): Early childhood education as a scientific discipline: A state-of-the-art perspective. In: International Journal of Early Years Education 7, S. 213-221.
- Plake, K. (1981): Die Sozialisationsorganisationen. Soziogenetisch systematische Grundlagen zu einer Theorie pädagogischer und therapeutischer Einrichtungen. Opladen.
- Pringle, K. (1998): Children and social welfare in Europe. Buckingham.
- Qvortrup, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung (S. 109-124). Neuwied.
- Randall, V. (2000): The politics of child daycare in Britain. Oxford.
- Rauschenbach, T. (1998): Generationenverhältnisse im Wandel. Familie, Erziehungswissenschaft und soziale Dienste im Horizont der Generationenfrage. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen in der Erziehungswissenschaft (S. 13-39). Opladen.
- Rauschenbach, T. (2000): Kindertageseinrichtungen im System der sozialen Infrastruktur. Perspektiven pädagogischen Handelns. In: Zentralblatt für Jugendrecht 87, S. 173-183.
- Rauschenbach, T./Schilling, M. (2001): Soziale Dienste. In: Böttcher, W./Klemm, K./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich (S. 207-270). Weinheim und München.
- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2001): Soziale Berufe. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S. 1649-1667). Neuwied.
- Reyer, J. (1981): Familie, Kindheit und öffentliche Kleinkinderziehung. Die Entstehung "geteilter Sozialisationsfelder" im 19. Jahrhundert in Deutschland. In: Sachße, C./ Tennstedt, F. (Hrsg.): Jahrbuch der Sozialarbeit 4. Geschichte und Geschichten (S. 299-343). Reinbek.

- Reyer, J. (1983): Wenn die Mütter arbeiten gingen ... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland. Köln.
- Reyer, J. (1987): Kindheit zwischen privat-familialer Lebenswelt und öffentlich veranstalteter Kleinkindererziehung. In: Erning, G./Neumann, K./Reyer, J. (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Bd. II: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe (S. 232-284). Freiburg.
- Reyer, J./Kleine, H. (1997): Die Kinderkrippe in Deutschland. Sozialgeschichte einer umstrittenen Einrichtung. Freiburg.
- Reyer, J./Müller, U. (1992): Eltern-Kind-Gruppen. Eine neue familiäre Lebensform? Freiburg.
- Rolle, J./Kesberg, E. (1988): Der Hort im Spiegel seiner Geschichte. Köln.
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim und München.
- Sachße, C. (1986): Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. Frankfurt am Main.
- Saraceno, C. (1984): The social construction of childhood: Child care and education policies in Italy and the United States. In: Social Problems 31, S. 351-363.
- Schäfer, G. E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim und München.
- Spieß, C. K./Bach, S. (2002): Familienförderung - Hintergründe, Instrumente und Bewertungen aus ökonomischer Sicht. In: Vierteljahrshefte zur Wirtschaftsforschung 71, S. 7-10.
- Spieß, C. K./Tietze, W. (2002): Qualitätssicherung in Kindertagesstätten. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 139-162.
- Spieß, C. K./Wagner, G. G. (2001): Nachfrageorientierung und Wettbewerb hilft auch Familien - Ein Plädoyer für Kinderbetreuungsgutscheine. In: Zentralblatt für Jugendrecht 88, S. 241-280.
- Strandell, H. (1997): What are Children Doing? Activity Profiles in Day Care Centres. Paper presented at the Conference on Childhood and Children's Culture, Esbjerg, Denmark.
- Strätz, R. (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Berlin.
- Thiersch, R. (2001): Kindertagesbetreuung. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik (S. 964-984). Neuwied.
- Tietze, W. (1993): Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In: Tietze, W./Roßbach, H.-G. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven (S. 87-125). Freiburg.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied.
- Tietze, W./Roßbach, H. G. (1991): Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter. In: Zeitschrift für Pädagogik 37, S. 555-580.

- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (1993): Das Früherziehungssystem in der Bundesrepublik Deutschland (alte Bundesländer). In: dies. (Hrsg.): Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven (S. 126-167). Freiburg.
- Tietze, W./Roßbach, H. G./Roitsch, K. (1993): Betreuungsangebote für Kinder im vorschulischen Alter. Ergebnisse einer Befragung von Jugendämtern in den alten Bundesländern. Stuttgart.
- Tilly, L. A./Scott, J. W. (1987): Women, work, & family. New York.
- Treptow, R. (2002): 'Schaffung kultureller Tatsachen'. Siegfried Bernfelds Beitrag zur pädagogischen Struktur- und Prozeßreflexivität. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Frühe Kindheit und lebenslange Bildung. Zur Neubestimmung von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialpädagogik. Freiburg.
- Trommsdorff, G. (Hrsg.) (1996): Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. Opladen.
- Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau.
- Waksler, F. C. (1991): Dancing when the music is over: A study of deviance in a kindergarten classroom. In: Waksler, F. C. (ed.): Studying the social worlds of children. Sociological readings (S. 95-112). London.
- Walter, W. (1999): Die drei Ordnungen der Familie. Zur Institutionalisierung von Lebensformen. Unv. Ms., Konstanz.
- Weisser, G. (1978): Beiträge zur Gesellschaftspolitik. Göttingen.
- Wendt, W. R. (1995): Geschichte der Sozialen Arbeit. Stuttgart.
- Wichmann, K. (1996): Zum Stand der Reform des Kindschaftsrechts. In: Nachrichten des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge 76, S. 41-45.
- Wieners, T. (1999): Familientypen und Formen außerfamiliärer Kinderbetreuung heute. Vielfalt als Notwendigkeit und als Chance. Opladen.
- Winnefeld, F. (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur Pädagogischen Psychologie. München.
- Wolf, B. (Hrsg.) (1987): Zuwendung und Anregung. Lernumweltforschung zur Sprachentwicklung im Elternhaus und Kindergarten. Weinheim.
- Zeiber, H./Zeiber, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim und München.
- Zelizer, V. A. (1985): Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children. New York.
- Zinnecker, J. (1979): Straßensozialisation. In: Zeitschrift für Pädagogik 29, S. 727-746.
- Zinnecker, J. (2000): Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft, S. 36-68.
- Zwiener, K. (1994): Kinderkrippen in der DDR. Materialien zum Fünften Familienbericht, Bd. 5. München.

