

TRANSPPOSITION – OSTSCHWEIZER BEITRÄGE
ZU LEHRE, FORSCHUNG UND ENTWICKLUNG
IN DER SOZIALEN ARBEIT



Frühe Kindheit im Fokus

Entwicklungen und Herausforderungen
(sozial-)pädagogischer Professionalisierung

Bettina Grubenmann und Mandy Schöne (Hg.)

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Bettina Grubenmann und Mandy Schöne (Hg.)
Frühe Kindheit im Fokus

Transposition – Ostschweizer Beiträge zu Lehre, Forschung
und Entwicklung in der Sozialen Arbeit. Band 4
Herausgegeben von Prof. Dr. Reto Eugster, Prof. Dr. Marcel Meier Kressig,
Prof. Dr. Christian Reutlinger, Prof. Dr. Steve Stiehler,
Prof. Christine Windisch, Prof. Monika Wohler

Ein gutes musikalisches Zusammenspiel ist immer wieder auf Transpositionen zwischen verschiedenen Instrumenten angewiesen. Ähnliches gilt im Feld der Sozialen Arbeit. Das Anliegen der Schriftenreihe besteht darin, Wissen aus Forschung, Lehre und Praxis so zu transponieren, dass Entwicklungen in Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit vorangetrieben werden mit dem Ziel, unterschiedliche Perspektiven zum Klingen zu bringen.

Bettina Grubenmann und Mandy Schöne (Hg.)

Frühe Kindheit im Fokus

Entwicklungen und Herausforderungen
(sozial-)pädagogischer Professionalisierung

F Frank & Timme

Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: Max Liebermann, *Kleinkinderschule in Amsterdam*, 1879/80,
68×93 cm, Öl auf Holz



ISBN 978-3-86596-465-6
ISSN 1868-3851

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2013. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch das atelier eilenberger, Taucha bei Leipzig.
Printed in Germany.
Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

BETTINA GRUBENMANN UND MANDY SCHÖNE Frühe Kindheit im Fokus – einführende Aspekte	7
--	---

Teil I: (Be-)Deutungen früher Kindheit

STEFANIE BISCHOFF, MARGARET PARDO-PUHLMANN, FREDERICK DE MOLL UND TANJA BETZ Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs	15
--	----

BETTINA GRUBENMANN Naturalisierung früher Kindheit oder die Frage nach Gerechtigkeit	35
---	----

CHRISTIAN REUTLINGER UND BETTINA BRÜSCHWEILER Das Verhältnis von Kindern und Raum in der frühen Kindheit. Anmerkungen zu einer wichtigen Gestaltungsgröße Sozialer Arbeit	49
---	----

Teil II: Praktiken der Professionalität und Professionalisierung

KERSTIN BRONNER Gender und Heteronormativität als institutionalisierte(s) System(e) sozialer Praktiken: Anforderungen an sozialpädagogische Professionalität	83
---	----

MARGARETE JOOß-WEINBACH Vertrauen als Kernelement professionellen Handelns in der Krippe	99
---	----

DORIS EDELMANN, JUDITH FEHR, RAHEL MOLL, MARGRITH SCHILTER UND MARINA WETZEL Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung? Erkenntnisse für die Professionalisierung des pädagogischen Personals auf der Grundlage einer empirischen Längsschnittstudie	119
CORNELIA JENAL UND JADWIGA ROMANOWSKA Soziale Arbeit im Kontext von Frühen Hilfen und Frühförderung.....	141
MONIKA GÖTZÖ Zwischen Ergänzung und Ersatz: Pflegefamilien als spezifisches Setting für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen.....	165
EVELIN STEINKE-LEITZ Effekte und Mehrwert frühkindlicher Bildung und Betreuung am Beispiel der Perry Preschool, Ypsilanti USA.....	187
MANDY SCHÖNE „Kommunale Verantwortungsgemeinschaften“ für Kinder. Zur Idee eines integrierten Bildungs-, Sozial-, Jugendhilfe- und Gesundheitssystems.....	211
Autorinnen und Autoren	229

Frühe Kindheit im Fokus – einführende Aspekte

Die frühe Kindheit erfährt seit einiger Zeit national wie international grosse Aufmerksamkeit. Dabei gehen vor allem politische sowie zivilgesellschaftliche AkteurInnen von der Prämisse aus, dass es sich gesamtgesellschaftlich in jedem Falle lohnt, in die frühe Kindheit zu ‚investieren‘. So konstatiert der Ökonomie-Nobelpreisträger James J. Heckman: „In die Kleinen zu investieren bringt den grössten wirtschaftlichen Nutzen“ (Heckman in Brinck 2012). Und auch eine Studie des Sozialdepartementes der Stadt Zürich hat errechnet, dass jeder Franken, der in eine Kinderkrippe investiert wird, drei bis vier Franken an gesellschaftlichem Mehrwert produziert (vgl. Sozialdepartement der Stadt Zürich 2001). Kinder geraten demnach als Zukunftsfaktoren in den Blick und dementsprechend werden ökonomische Argumentationslinien für die Begründung der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung dominant (vgl. Olk 2007).

Aber auch EntwicklungspsychologInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und GesundheitsforscherInnen betonen – und dies ist nicht unbedingt neu – die Bedeutung der frühen Kindheit als Phase intensivster Entwicklungsschübe, Sensibilitäten und Weichenstellungen für den weiteren Lebensverlauf eines Menschen. So gelten Investitionen in bzw. Interventionen für nachfolgende Generationen als aussichtsreich. Dennoch bleibt die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen für ein chancengerechtes Aufwachsen von Kindern ambivalent (vgl. Klinkhammer 2010):

- Der positive Effekt früher Förderung und insbesondere des Kindergartenbesuchs gilt als international unbestritten. Allerdings bleibt nach wie vor die Frage offen, ob und wie bildungsbenachteiligte Kinder und ihre Familien erreicht werden. Aus dem Blick geraten derzeit vor allem in der Diskussion „die gegenwärtige soziale Lage der Bevölkerungsgruppe der Kinder sowie die strukturelle Beschaffenheit des Bildungs- und Betreuungssystems“ (ebd., S. 218).

- Der Blick auf Kinder und Kindheit ist geprägt von einer adultistischen, auf Entwicklungsziele in der Zukunft ausgerichteten Perspektive, die Kinder vor allem als zukünftige ArbeitnehmerInnen in der Erwachsenengesellschaft betrachtet. Dies steht im Gegensatz zum Verständnis etwa der Kindheitssoziologie, die dagegen Kindern einen eigenen Bürgerstatus zuspricht und diese damit als eine Generation mit eigenen Bedürfnissen, Interessen und Rechten begreift (vgl. ebd., S. 220).

Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass die momentane Konzentration auf die frühe Kindheit grundsätzlich in einen vielschichtigen und ambivalenten gesellschaftlichen Transformationsprozess eingebettet ist, in der Kinder und deren Familien als erste und wichtigste Adressaten des neuen „sozialinvestiven Sozialstaat“ benannt sind (vgl. Olk 2009; Klinkhammer 2010; Lessenich 2009).

Als Folge dieses Bedeutungszuwachses der frühen Kindheit im Zuge des „investive turn“ in der Sozialpolitik (vgl. Klinkhammer 2010) geraten auch bzw. insbesondere Fragen nach der (sozial-)pädagogischen Professionalisierung zunehmend in den Fokus und sind Gegenstand unterschiedlichster interdisziplinärer wissenschaftlicher und politischer Perspektiven und Auseinandersetzungen über frühe Kindheit. Dabei sind die Diskussionen primär geprägt von Bemühungen aller, die „gute und richtige“ Professionalität im Bereich der frühen Kindheit zu definieren. Wenngleich als Folge der Bildungseuphorie der frühen Kindheit von einem Professionalisierungsschub auszugehen ist, der sich u.a. in verstärktem Interesse nach Qualitätsaspekten frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung zeigt (vgl. Kallert 2006), gilt es auch weiterhin professionelles Handeln zu fundieren. Deshalb geht es in dem vorliegenden Band primär darum, „Wissen und Wahrheiten“ kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen. Es sind v.a. diese Erklärungsmodelle, Gewissheiten und Tatsachen des „Sozialinvestitionsstaates“, die Wahrnehmung und soziale Wirklichkeiten über Kinder und Kindheit derzeit prägen und Auswirkungen auf die Professionalisierung des Systems der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung haben. Diese aber als nicht zu hinterfragende Selbstverständlichkeiten anzunehmen, kann möglicherweise dazu führen, dass professionelle AkteurInnen selbst zum aktiven Gestalter etwa von Ausschlussmechanismen von Kindern werden.

An dieser „Zeitdiagnose“ möchte der hier vorliegende Band ansetzen und die dominanten Deutungsmuster der Zugänge zur frühen Kindheit sowie die gegenwärtigen Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung kritisch-reflexiv in den Blick nehmen.

Der Band ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil umfasst theoriegeleitete Analysen dominanter Deutungsmuster zur frühen Kindheit. Diese Perspektive soll die Grundlage dafür bieten, die diskursive (Re)Produktion sozialer Problemlagen als Reflexionsrahmen für professionelle Praktiken von AkteurInnen früher Kindheit zu verstehen. Dabei geraten aktuelle Trends genauso in den Blick wie auch Alternativen zur Perspektiverweiterung.

Der erste Beitrag von **Stefanie Bischoff, Margaret Pardo-Puhmann, Frederick de Moll und Tanja Betz** beschäftigt sich mit gegenwärtigen Konstruktionen und Leitbildern von Kindern und „guter Kindheit“ im politischen Diskurs. Dazu stellen die AutorInnen Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt EDUCARE vor und Fragen dabei aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive nach den transportierten Bildern vom Kind: Wie sind Kinder und wie sollen sie sein? Dabei zeigt sich, dass die explizite Konstruktion des Kindes als Entwicklungswesen eine zentrale Grundlage für die grundsätzlich frühzeitige Förderung aller Kinder bildet. Diese sei notwendig, so stellen die AutorInnen heraus, um die „gute“ Entwicklung des Kindes nicht zu gefährden. Dies wirft die Frage auf nach der Bedeutung dieser politischen Konstruktion für den pädagogischen Zugriff auf Kinder durch AkteurInnen in (früh)pädagogischen Institutionen. Diese (Forschungs-)Frage steht im weiteren Projektverlauf von EDUCARE im Fokus.

Bettina Grubenmann fragt in ihrem Beitrag nach den dominanten (diskursiven) Deutungsmustern in und über frühe(r) Kindheit. Sie verfolgt dabei die These, dass den Deutungsvarianten eine starke Naturalisierung inne ist. Demgegenüber wird eine am gerechtigkeits-theoretischen Paradigma des Capability Approach ausgerichtete Diskussion angeregt, um in Debatten und Handlungsfeldern des Frühbereichs auch sozioökonomische Bedingungen in den Blick zu nehmen.

Christian Reutlinger und Bettina Brüscheiler wählen mit der Raumkategorie eine wesentliche gesellschaftliche und sozialwissenschaftliche Deutungsfolie und beleuchten vor diesem Hintergrund die Bedeutung von Raum in der frühen Kindheit. Ausgehend von der These, dass aus der aktuellen Neuordnung des Räumlichen droht, hervorgehende Entwicklungs herausfor-

derungen in der frühen Kindheit verdeckt zu werden, stellen die beiden AutorInnen neben den entwicklungspsychologischen Grundannahmen dar, wie an verschiedenen Stellen im pädagogischen Diskurs auf die aktuelle Neuordnung des Raumes reagiert wird. Diese in Anschluss an die neue pädagogische „Rede vom Raum“ zu erschliessen, so ein Fazit des Beitrags, ist unabdingbar, möchte Soziale Arbeit anschliessen an die räumlichen Bedürfnisse von Kindern.

Im zweiten Teil des Bandes geht es um Professionalisierung, Professionalität und das professionelle Handeln in der frühen Kindheit im engeren Sinne. Die Beiträge aus (sozial-)pädagogischer und professionstheoretischer Perspektive sollen letztlich Fragen nach Herausforderungen professionellen Handelns aufwerfen, diskutieren und in Ansätzen klären.

So legt **Kerstin Bronner** in ihrem Artikel den Schwerpunkt auf die sozialen Differenzordnungen Gender und Heteronormativität. Vor diesem theoretischen Hintergrund stellen sich die (sozial-)pädagogischen Herausforderungen an eine Professionalität früher Kindheit neu und in besonderer Weise. Die Wirkmächtigkeit dieser Differenzordnungen zeigen sich auf institutioneller, interaktioneller und subjektiver Ebene in unterschiedlichsten Ausprägungen. Die Autorin plädiert dementsprechend für die feste Verankerung adäquater Reflexionsorte und -methoden in Ausbildung und Praxis.

Margarete Jooß-Weinbach möchte im Rahmen des Bandes einen Beitrag leisten, das bisher wenig empirisch beforschte pädagogische Handlungsfeld der Krippe aus professionstheoretischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Ziel ist es herauszufinden, wie sich das professionelle Handeln in der Krippe darstellt. Konkret macht die Autorin dies, indem sie die Praktiken und Handlungslogiken der AkteurInnen in der Eins-zu-Eins-Interaktion zwischen Erzieherin und Kind vor dem professionstheoretischen Hintergrund des Arbeitsbündnisses von Oevermann beleuchtet und sich dabei auf das Kernelement des „Vertrauens“ fokussiert, welches als konstitutives Moment des Arbeitsbündnisses zwischen Erzieherin und Kind festgehalten werden kann.

Der Beitrag von **Doris Edelmann, Judith Fehr, Rahel Moll, Margrith Schilter und Marina Wetzel** fokussiert vor dem Hintergrund der qualitativen Längsschnittstudie CANDELA, welche Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung befragt, Herausforderungen für die Professionalisierung des pädagogischen Personals. Nebst Erkenntnissen zu professionellen Implikationen und Effekten der Sprachförderung selbst, wird dem Bildungsort Familie, sowie der Zusammenarbeit zwischen Professionellen und Eltern gros-

se Bedeutung zugewiesen. Da die Wirkung der Förderung auf die Anregungsqualität in den Familien und auf den Integrationsprozess, verstanden als gegenseitiges Austauschverhältnis, relativ bescheiden blieb, werden die pädagogischen Herausforderungen v.a. in der Elternarbeit verortet. Mit dem Anspruch auf Chancengerechtigkeit in einer demokratischen Gesellschaft erfährt diese Professionalisierungsherausforderung zudem ein starkes politisches Gewicht.

Cornelia Jenal und Jadwiga Romanowska beleuchten in ihrem Artikel das Verhältnis von Frühen Hilfen und Frühförderung und stellen die Frage, wie die Soziale Arbeit in diesem Bereich Kindeswohlsicherung und Chancengerechtigkeit in Bildungsprozessen professionell berücksichtigen kann. Neben einer begrifflichen Auseinandersetzung werden sogenannte erfolgreiche Projekte dargelegt und mit Bezug zum professionellen Handeln der Sozialen Arbeit diskutiert. Die Autorinnen zeigen auf, dass sich die Kernthemen letztlich immer um die Fragen von Schutz, Erziehung und Bildung im Kontext einzelner je unterschiedlicher Familiensituationen bündeln und demnach nach einem fachgemässen Fallverstehen verlangen.

Monika Götzö thematisiert nicht die frühe Kindheit im engeren Sinne, dafür aber ein spezifisches Setting des Aufwachsens, die Pflegefamilien. Gefragt wird, vor dem Hintergrund einer laufenden empirischen Studie, wie familiäre Vorstellungen in unterschiedlichen Settings und Erlebniszusammenhängen wirken. Es wird der Frage nachgegangen, wie und ob die strukturelle Organisation diese Vorstellungen begünstigen, erzeugen oder auch beeinträchtigen. Diese Betrachtungsweise wirft ein allgemeines Licht auf wirkmächtige familiäre Prozesse in Wechselwirkung zu gesellschaftlichen Kontexten. So wird das Spannungsfeld familiärer Privatheit und öffentlichem Auftrag ebenso beleuchtet, wie das erinnerte Erleben von Betroffenen selbst, welche meist bereits in früher Kindheit ‚fremdplatziert‘ wurden.

Der Beitrag von **Evelin Steinke-Leitz** nimmt die Effekte frühkindlicher Bildung und Betreuung in den Fokus, wobei insbesondere das frühkindliche Lernen zentral betrachtet wird. Vor dem Hintergrund einer Darstellung und Diskussion der Ypsilanti- Studie, wo u.a. auch das pädagogische Konzept, die konkrete pädagogische Arbeit dargelegt wird, werden insbesondere bildungspolitische Konsequenzen favorisiert. Diese sind notwendige Voraussetzung, um Bedingungen erfolgreichen Lernens zu optimieren und adäquat zu gestalten.

Im Abschluss des Bandes umreißt **Mandy Schöne** die programmatisch-politische Idee von der „kommunalen Verantwortungsgemeinschaft“ fürs Kind. Anlass und Ausgangspunkt des Beitrages ist die derzeit stark auf kommunaler Ebene forcierte Etablierung ‚kommunaler Bildungslandschaften‘ und von ‚Netzwerken Früher Förderung‘. Ausgehend von der These, dass kommunale Sozialräume durch soziale Praktiken (re)produziert werden, werden die Widersprüche dieser Neuordnung politischer Steuerungsprozesse durch Governance thematisiert und der Ruf nach mehr Verantwortungsteilung eingebettet in den Diskurs über die Transformation des Sozialstaates.

Literaturverzeichnis

- BRINCK, CH. (2012). Fördern, bevor es zu spät ist. Warum frühkindliche Bildung wichtig ist und weshalb sie in Deutschland nur mühsam vorankommt. In: *DIE ZEIT*, 26.1.2012 Nr. 05, ><http://pdf.zeit.de/2012/05/C-Fruherziehung.pdf><, [Stand 08.01.2013].
- KALLERT, H. (2006). Frühe Kindheit und pädagogische Konzepte in BRD – DDR. In: Andresen, S./Diehm, I. (Hrsg.). *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. Wiesbaden. S. 213–228.
- KLINKHAMMER, N. (2010). Frühkindliche Bildung und Betreuung im „Sozialinvestitionsstaat“ – mehr Chancengleichheit durch investive Politikstrategien?. In: Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A. (Hrsg.). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden. S. 205–228.
- LESSENICH, S. (2009). *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*. Bielefeld. 2. Auflg.
- OLK, TH. (2009). Transformationen im deutschen Sozialstaatsmodell. Der „Sozialinvestitionsstaat“ und seine Auswirkungen auf die Soziale Arbeit. In: Kessl, F./Otto, H.-U. (Hrsg.). *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*. Weinheim. S. 23–34.
- OLK, TH. (2007). Kinder im „Sozialinvestitionsstaat“. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27. Jg. 2007, H.1, S. 43–57.
- SOZIALDEPARTEMENT DER STADT ZÜRICH (Hrsg.) (2001). *Kinderkrippen zahlen sich aus*. Zürich.

Teil I: (Be-)Deutungen früher Kindheit

Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“¹. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs

1. Ausgangsüberlegungen

Die Debatte um die ‚richtige‘ Gestaltung von früher Kindheit sowohl in der Familie als auch in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung hat aktuell Hochkonjunktur und wird in unterschiedlichen Feldern wie der Politik, der (Fach-)Öffentlichkeit und innerhalb der Wissenschaft intensiv und mit verschiedenen Schwerpunkten geführt. Aus einer politischen Perspektive steht dabei das Thema „Frühförderung“ hoch im Kurs (Betz 2010). Besonders kleine Kinder scheinen hierbei eine wichtige – wenn nicht die wichtigste – Zielgruppe sozialinvestiver Strategien eines wirtschaftlich effektiven Staates zu sein (Olk/Hübenthal 2011). In diesem Zusammenhang werden Kinder vornehmlich als Zukünftige, als „Becomings“ (Betz 2013) konzipiert; Investitionen in diese gesellschaftliche Gruppe zahlen sich aus. Überparteilicher und zudem europaweiter Tenor bildet dabei aktuell der Wunsch nach möglichst früher Kompensation ungleicher Startchancen von Kindern im und durch das Bildungssystem und damit die Herstellung von gesellschaftlicher Chancengerechtigkeit und allgemeinem Wohlstand. So konstatiert die Europäische Kommission (2011) frühe Bildung, Betreuung und Erziehung verfüge „über das Potenzial, allen jungen Menschen einen guten Start in die Welt von morgen zu ermöglichen und den Kreislauf zu durchbrechen, der Benachteiligung von einer Generation auf die nächste überträgt“ (ebd., S. 3).

In diesen Diskussionen werden spezifische Bilder vom Kind (u. a. das Kind als Hoffnungsträger, das Kind als Lernender) und zugleich Leitbilder einer ‚guten Kindheit‘ verhandelt. Diese Bilder entwerfen ein Kinderleben, das sich v. a. in öffentlich verantworteten Bildungseinrichtungen vollzieht und auf

.....
1 BMFSFJ 2006, S. 15:

frühe Förderung durch professionell organisiertes Lernen, angeleitet durch kompetente Fachkräfte, ausgerichtet ist. Fluchtpunkt dieser Konstruktionen ist die zukünftige gesellschaftliche Leistungsfähigkeit und (mehr) Chancengerechtigkeit.

Aus einer sozialkonstruktivistischen Sicht schließen sich an die skizzierten Vorstellungen von Kindern und Kindheit einige Nachfragen an: Erstens die Frage, welches Bild vom Kind in den Diskussionen – implizit und explizit – transportiert wird: Wie also sind Kinder und wie sollen sie sein? Daran anknüpfend stellt sich die Frage, welche Bedeutung die politischen Konstruktionen für das Kinderleben von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Verhältnissen entfalten. Welche Art des (früh-)pädagogischen Zugriffs wird beispielsweise nahegelegt und gilt dieser für alle Kinder gleichermaßen? Drittens ist v. a. aus einer kindheitstheoretischen Perspektive dabei interessant, welche Rolle Kindern aus Erwachsenensicht im Diskurs zukommt und wie diese Rolle ausgestaltet wird.

Ansatzpunkte zur Beantwortung der hier aufgeworfenen Fragen liefert das Forschungsprojekt EDUCARE, dessen theoretische Vorannahmen und Konzeption einen Schwerpunkt dieses Artikels bilden (Kap. 2 und 3). Zudem werden ausgewählte Projektergebnisse der diskursanalytischen Untersuchung politischer Dokumente aus kindheitstheoretischer Sicht dargestellt (Kap. 4). Im Zentrum der Analyse steht dabei die empirische Frage, welche Konstruktionen von Kindern und ‚guter‘ Kindheit im politischen Diskurs in Deutschland auffindbar sind. Zudem werden Überlegungen dazu formuliert, welche Konsequenzen die Kindheitskonstruktionen für das professionelle Handeln in (früh-)pädagogischen Institutionen nahelegen. Die Diskussion bindet damit die Ergebnisse zu aktuellen politischen (Be-)Deutungen von Kindern und Kindheit an Fragen der (früh-)pädagogischen Professionalisierung zurück (Kap. 5).

2. Theoriegrundlagen und Forschungsstand

Zur Untersuchung gegenwärtiger Leitbilder ‚guter Kindheit‘ wird im vorgestellten Forschungsprojekt (Kap. 3) eine sozialkonstruktivistisch sowie kindheitstheoretisch fundierte Sicht auf Kindheit, Kinder und Kind-Sein einge-

nommen. Damit schließen wir an die soziologische Kindheitsforschung an, die anders als Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung Kindheit als soziales Konstrukt begreift (vgl. Kelle 2009). In ihrer dekonstruktivistischen Spielart wird in der Kindheitsforschung Kindheit als eine Vielfalt an Diskursen konzipiert und erforscht. Die Verknüpfung sozialkonstruktivistischen Denkens mit der Analyse der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Kindheit wurde u. a. von James und Prout (1990) prominent gemacht. Kindheit wird hier nicht als natürliche, universell gültige Lebensphase, Kinder nicht als Wesen verstanden, deren Eigentümlichkeiten es wissenschaftlich zu klären gilt. Vielmehr „zeigt sich Kindheit als eine Konfiguration sozialer Prozesse, Diskurse und rechtlicher, zeitlicher und räumlicher Strukturen, die zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft das Leben der Kinder formen“ (Zeicher 2009, S. 105). In Texten wie z. B. politischen Dokumenten, in Bild- und Tonmedien sowie jeglichen anderen sprachlichen Äußerungsformen werden eine ‚legitime‘ Kindheit und damit „Möglichkeiten des Kindseins“ (Honig 1999) hervorgebracht. Kindheit und Kinder werden durch die Art und Weise konstituiert wie über sie gesprochen oder geschrieben wird und wie ihre Konzeptionierung in (früh-)pädagogische Praktiken eingelassen ist, denn, wie Dyer (1993) formuliert: „how social groups are treated in cultural representation is part and parcel of how they are treated in life“ (ebd., S. 1).

Durch dieses Verständnis bzw. diese Forschungsperspektive erscheint das in unterschiedlichen Diskursen (in Wissenschaft, Öffentlichkeit, pädagogischer Praxis und Politik) produzierte und prozessierte Wissen über Kinder und Kindheit in einem anderen Licht und wird einer reflexiven Handhabung zugänglich.

Die diskursiv dominanten Kindheitskonstruktionen und Kinderbilder dienen dabei den Akteuren im Feld, v. a. den Professionellen in pädagogischen Institutionen, als Orientierungspunkte, als das derzeit legitime, handlungsbe gründende und -leitende Wissen über Kinder und Kindheit (vgl. z. B. Mitchell 2007). Die ‚weichen‘ Konstruktionen von Kindheit wie sie sich in den „herrschenden Vorstellungen über Alter, Abhängigkeit und Entwicklung, über die Vulnerabilität, die Unschuld und über den Wert von Kindern“ (Lange 2008, S. 68) zeigen, sind damit Teil sozialer und pädagogischer Praktiken, so die an Foucault anschließende Annahme von James und Prout (1990).

Beispiele für solche Kindheitskonstruktionen finden sich bei Bühler-Niederberger (2011), die die lange, behütete Kindheit als das zentrale, normative Muster in Deutschland herausstellt. Dieses werde in Familien, auf politi-

scher Ebene und in gesellschaftlichen Debatten, aber auch in Bildungsinstitutionen ausgestaltet und stabilisiert. Weitere Konstruktionen finden sich u. a. in Folge des mittelmäßigen Abschneidens deutscher Schülerinnen und Schüler bei den internationalen Schulleistungsstudien der letzten Jahre. Diesbezüglich beobachten Kränzl-Nagl und Mierendorff (2007) verstärkt dramatisierende Bilder von der bildungsarmen Kindheit.

Darüber hinaus können insbesondere Bilder vom Kind als schutzbedürftiges und verletzliches Wesen sowie als Hoffnungsträger oder bei ungünstiger Entwicklung als Gefahrenquelle als gesellschaftlich dominant angesehen werden (vgl. Brown Rosier 2009). Für den britischen Diskurs sozialer Arbeit beschreiben Moss, Dillon und Statham (2000) das bedürftige Kind („child in need“) als tonangebende Konstruktion und arbeiten am Beispiel der Reggio-Pädagogik heraus, inwiefern alternative Vorstellungen vom Kind eine andere pädagogische Praxis begünstigen, nämlich eine, die vor allem auf die Eigentätigkeit und Autonomie des Kindes ausgerichtet ist. Eine solche Vorstellung verweist auf das Kind als „citizen“ (Dahlberg/Moss/Pence 1999), das mit eigenen Rechten ausgestattet und zu sozialer Teilhabe fähig ist. Das Bild vom Kind als „citizen within a social community“ macht Mitchell (2010) in einer Untersuchung der Kindheitskonstruktionen in Neuseeland als ein tragendes Konstrukt dortiger frühpädagogischer Reformen aus. Sie führt aus, dass die Betonung von Kinderrechten und Agency den neuseeländischen politischen Diskurs und darüber die aktuelle Bildungspolitik mit dem Ziel einer Verschränkung von Bildung und Betreuung prägt. Mit der Durchsetzung eines solchen Kinderbildes dürfte eine Stärkung der Bürgerrechte von Kindern verbunden sein wie es etwa Prout (2005) fordert. Gesellschaftliche Entwicklungen wie eine zunehmende Lebenserwartung oder die wachsende Ungleichheit der Lebensbedingungen von Kindern einerseits aus armen und andererseits aus wohlhabenden Familien verlangten nach einer Sicht auf Kinder, die diese als soziale Akteure ernstnehme (ebd.).

Honig (1999) bezeichnet insgesamt all jene Bereiche als konstitutiv für die generationale Ordnung, die zur gesellschaftlichen Institutionalisierung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen beitragen. Kinder können sich allerdings nicht zu den legitimen Vorstellungen über Kinder und Kind-Sein äußern, da andere längst für sie gesprochen haben (vgl. Cannella 2002). Die sozialen Konstruktionen von Kindheit und Kindern sind somit stets auch als Erwachsenenkonstruktionen zu reflektieren und gegebenenfalls zu problematisieren (vgl. Mayall 2003). Dies ist besonders dann der Fall, wenn sich im

Diskurs über Kinder zugleich Handlungsimperative an Professionelle herausbilden, die zur Separierung oder zum Ausschluss von Adressatinnen und Adressaten (früh-)pädagogischen Handelns beitragen.

3. Das Projekt EDUCARE: Untersuchung von Leitbildern einer ‚guten Kindheit‘

Das Forschungsprojekt EDUCARE „Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben – Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive der Politik, der Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, der Eltern und der Kinder“ wird aktuell an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Forschungsverbund IDeA durchgeführt². Es beschäftigt sich vor dem skizzierten kindheitstheoretischen Hintergrund mit der bislang nicht untersuchten Frage, was der politisch hervorgebrachte Bedeutungsgewinn (Kap. 1) der öffentlich verantworteten Bildungseinrichtungen für Kinder im Vor- und Grundschulalter mit sich bringt. Konkret wird analysiert, welche Vorstellungen einer ‚guten Kindheit‘ im politischen Feld konstruiert werden und ob diese von spezifischen gesellschaftlichen Gruppen, u. a. früh-, sozial- und grundschulpädagogischen Fachkräften oder Eltern, geteilt, anerkannt oder zurückgewiesen werden. Dabei interessiert wie diese Prozesse das Kinderleben – innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen – beeinflussen. Aus einer Ungleichheitstheoretischen Perspektive ist hierbei bedeutsam, inwiefern sich die politischen Vorstellungen und Leitbilder für die (Re-)Produktion von (Bildungs-)Ungleichheiten in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als relevant erweisen³.

3.1 Grundannahmen

Eine tragende Annahme ist, dass in den gegenwärtigen bildungs-, sozial-, familien-, integrations- und kinderpolitischen Diskursen Leitbilder ‚guter Kindheit‘ konstruiert werden, die handlungsauffordernden Charakter entfalten. Leitbilder ‚guter (Bildungs-)Kindheit‘ werden dabei verstanden als legiti-

.....

2 Weitere Informationen zum Projekt, das von der VolkswagenStiftung im Rahmen eines Schumpeter-Fellowships gefördert wird, gibt es auf der Webseite http://www.uni-frankfurt.de/fb04/we2/professionalisierung/Projekt_educare.html.

3 Dieser Fokus des Projekts steht hier nicht im Vordergrund.

me, also geteilte sowie akzeptierte, zukunftsbezogene Vorstellungsmuster, die zum einen gegenwärtiges oder auch auf die Zukunft bezogenes (pädagogisches) Handeln verschiedener Akteure des Kinderlebens beeinflussen (vgl. Giesel 2007, S. 117). Zukunftsbezogene Leitbilder stehen dabei in einem dialektischen Zusammenhang zu Vorstellungsmustern, also Kinderbildern, die die Wahrnehmung, Deutung und Beurteilung gegenwärtiger Situationen und Verhaltensweisen strukturieren (Heut 2004). Die politisch hervorgebrachten Leitbilder ‚guter Kindheit‘ im Vorschul- und Grundschulalter sind demnach von der konkreten Ausgestaltung des Kinderlebens inner- und außerhalb öffentlich verantworteter Bildungseinrichtungen unter Beteiligung zentraler Akteursgruppen, d. h. der Kinder, Eltern und Professionellen, nicht zu trennen.

Welche Kindheitskonstruktionen und Kinderbilder in den politischen Diskurs über Kinder und Kindheit in Deutschland Einzug gehalten haben, markiert eine Leerstelle in der dekonstruktiven Kindheitsforschung. Vor dem Hintergrund der bisherigen Überlegungen setzt sich das Projekt EDUCARE das Ziel, eben diesem Forschungsdesiderat nachzukommen. Hierzu werden im Projekt aktuelle politische Dokumente auf deren dominante Kinderbilder hin untersucht und die damit im Zusammenhang stehenden Leitbilder ‚guter Kindheit‘ rekonstruiert, d. h. es wird herausgearbeitet wie Kindheit zukünftig gestaltet werden soll. Die Sichtbarmachung der Kinderbilder und Leitbilder im Diskurs ermöglicht hierbei ebenso den Blick auf Unsichtbares, d. h. auf die diskursiv ausgeschlossenen bzw. gesellschaftlich unerwünschten Varianten des Kindseins. Aus kindheitstheoretischer Sicht kann daran anknüpfend diskutiert werden, welche Konsequenzen die diskursive De-Legitimierung alternativer Kinderbilder für Kinder als Adressaten pädagogischer Arbeit, aber auch als eigenständige Akteursgruppe im pädagogischen und politischen Feld, zeitigt (Kap. 5). Im Folgenden werden das methodische Vorgehen und zentrale Ergebnisse des Projekts in Auszügen vorgestellt.

3.2 Datenkorpus und methodisches Vorgehen

Um (politische) Aussagesysteme zu Themenkomplexen wie Vorstellungen von Kindern und Kindheit untersuchen zu können, nehmen wir eine diskursanalytische Perspektive⁴ ein (ausführlich zur Methode: Bischoff/Betz 2013, im

.....

4 Methodisch lehnen wir uns v. a. an die Thematische Diskursanalyse (vgl. Höhne 2008; Höh-

Druck). Den politischen Diskurs mit dem Fokus auf der Konstruktion von ‚Kindern‘ und ‚guter Kindheit‘ verstehen wir dabei als ein Feld symbolischer Auseinandersetzung um Deutungsmacht, dem Wissensbestände und Strukturen zu Grunde liegen, die sowohl unhinterfragt anerkannt wie auch umkämpft sein können (Bourdieu 2005; Kajatzke 2008).

Der politische Diskurs als spezifischer Wissensbereich (vgl. Höhne 2008) und Rahmengerber für die Gestaltung des Kinderlebens bildet den ersten Ansatzpunkt für die Auswahl des Datenkorpus. Wir vertreten die These, dass Politik und politisches Sprechen die Ausgestaltung von Kindheit zum einen über die entsprechende Gesetzgebung gestaltet (zum Beispiel das neue Bundeskinderschutzgesetz vom 01.01.2012) und zum anderen über die Autorität anerkannter staatlicher Institutionen (z. B. Bundes- oder Länderministerien) mit Macht ausgestattet ist, die eine Anerkennung transportierter Vorstellungen von Kindern und auch Leitbilder ‚guter Kindheit‘ durch unterschiedliche soziale Akteure stützt bzw. wahrscheinlich macht (vgl. Bourdieu 2005).

Einen weiteren Anhaltspunkt liefert die thematische Eingrenzung durch den Projektfokus in EDUCARE auf die Themen ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ sowie die zeitliche Eingrenzung auf gegenwärtige Vorstellungen und Leitbilder. Eine erste Recherche aktueller Erklärungen, Berichte, Pläne, Programme, Beschlüsse, Dossiers und Broschüren auf Ebene des Bundes in Deutschland im Zeitraum 2004 bis 2010 ergab, dass die Themen ‚Kindheit‘ und ‚Bildung‘ innerhalb der Bereiche Kinder- und Jugendhilfepolitik, Familienpolitik, Integrationspolitik, Bildungspolitik und Sozialpolitik inhaltlich relevant sind. Die über 30 allein auf Bundesebene gesichteten Dokumente wurden weiter reduziert, indem deren rechtliche Grundlagen, Herausgeber, Auftraggeber und Autoren sowie die typischen Verfahrensformen bei der Erstellung und Prozesierung der Berichte näher bestimmt wurden. Dabei wurden für die Fein- und Inhaltsanalysen diejenigen Dokumente ausgewählt, bei denen von einer hohen Praxisrelevanz im Sinne eines handlungsleitenden Charakters auf verschiedenen Ebenen ausgegangen werden kann: So haben beispielsweise die Nationalen Bildungsberichte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010) eine feste Verankerung in politischen Debatten sowie öffentlichen Medien. Die so ermittelte Datengrundlage und zugleich die Basis für die Ergebnisdarstellung in Kapitel 4, besteht aus 16 Plänen, Beschlüssen und Berichten auf Bundesebene in Deutschland.

ne/Kunz/Radtke 2005) an.

In Bezug auf die Konstruktion von Kindern im politischen Diskurs lassen sich auf Basis der inhaltsanalytischen Betrachtung sowie zahlreicher Feinanalysen relevanter Textstellen insgesamt acht dominante Diskursmuster herausarbeiten. Sie verdeutlichen wie Kinder gegenwärtig konzeptualisiert werden. Als Diskursmuster bezeichnen wir wiederkehrende Thematisierungs-, Darstellungs- und Strukturierungsweisen in Bezug auf semantische Zusammenhänge (wie z. B. zum Thema ‚Kinder‘). Das bedeutet, dass sie häufig miteinander verschränkt sind und dokumentübergreifend auftreten, also auch nicht notwendig an einzelne Politikbereiche gebunden sind. Da die in den Diskursmustern organisierten Vorstellungen, wie z. B. ‚Kinder sind verletzlich‘, nirgends (oder kaum) in Zweifel gezogen werden und nicht selten von wissenschaftlicher Seite durch Forschungsergebnisse autorisiert sind, können sie als unhinterfragte aktuelle Vorstellungen davon gedeutet werden, wie Kinder (aus politischer Perspektive) heute sind.

4. Zentrale Ergebnisse

Im Fokus der Ergebnisdarstellung stehen zum einen die von uns im politischen Material rekonstruierten Vorstellungen davon, wie Kinder sind (Kap. 4.1) und zum anderen die mit diesen Vorstellungen in einem dialektischen Zusammenhang stehenden Leitbilder ‚guter Kindheit‘ (Kap. 4.2). Zunächst wird exemplarisch eines der insgesamt acht Vorstellungsmuster von Kindern vorgestellt, nämlich die Vorstellung des Kindes als Entwicklungswesen. Dieses Bild wird im Hinblick auf typische Elemente beschrieben und durch Textbeispiele konturiert. Danach stehen zwei damit verbundene, diskursiv dominante Leitbilder ‚guter Kindheit‘ im Vordergrund, für die das Bild des Kindes als Entwicklungswesen eine breite argumentative Grundlage bildet. Entsprechend des Erkenntnisinteresses fokussieren wir v. a. die Differenz, die sich diskursiv zwischen Kindern und Erwachsenen konstituiert sowie die scheinbar logischen Schlussfolgerungen für pädagogisch adäquates Handeln.

4.1 Kinder als Entwicklungswesen – Kindheit als eine durch Entwicklung strukturierte Phase

Innerhalb der Vorstellung von Kindern als Entwicklungswesen wird Kindheit als eine Lebensphase verstanden, die sich in voneinander unterscheidbare Phasen strukturieren lässt und hierdurch wesentlich geprägt ist.

Zunächst werden Kinder ihrem biologischen Alter entsprechend in Gruppen unterteilt, die häufig mit den Stufen des Bildungssystems korrespondieren. Dies zeigt sich nicht nur an einzelnen Textstellen sondern ebenfalls an der Strukturierung ganzer Kapitel (z. B. im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung durch die Kapitel „Die ersten Jahre – Bildung vor der Schule“ (BMFSFJ 2005, S. 1) und darauf folgend „Bildungsprozesse im Schulalter“ (ebd.)). Zum Bildungssystem werden dabei im Diskurs auch der Vorschulbereich bzw. die entsprechenden Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe gezählt. Typische Phaseneinteilungen werden nach Alter und der Zugehörigkeit zu Institutionen vorgenommen und/oder nach entsprechenden Entwicklungsaufgaben.

Im Zwölften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heißt es hierzu:

In der Spätphase der Kleinkindzeit (19. bis 36. Lebensmonat) nimmt das Autonomiebestreben des Kindes zu. Die voranschreitende Entwicklung mentaler Strukturen und Gedächtnisleistungen vergrößert die Handlungsfähigkeit des Kindes. Die neuen Tendenzen der Selbstbehauptung wirken sich auf die Mutter-Kind-Beziehung aus, die sich den veränderten Entwicklungsbedürfnissen des Kindes anpassen muss [...]
(BMFSFJ 2005, S. 177).

Implizit werden damit im Diskurs häufig natürliche ‚Entwicklungsphasen‘ und spezifische Entwicklungs- und Lernaufgaben mit institutionellen Übergängen, z. B. von der Familie in die Krippe, in Beziehung gesetzt. Die institutionellen Übergänge scheinen so der ‚natürlichen‘ Entwicklung des Kindes zu entsprechen:

In der Kleinkindphase, spätestens ab dem dritten Lebensjahr, bedürfen Kinder neuer, den familialen Rahmen erweiternde und ergänzende Bildungsgelagenheiten (BMFSFJ 2005, Herv. i. O., S. 27).