

Rita Braches-Chyrek  
Charlotte Röhner  
Heinz Sünker  
Michaela Hopf (Hrsg.)

# Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und  
erweiterte Auflage



Verlag Barbara Budrich

# Handbuch Frühe Kindheit



Rita Braches-Chyrek  
Charlotte Röhner  
Heinz Süner  
Michaela Hopf (Hrsg.)

# Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich.de](http://www.budrich.de)

ISBN 978-3-8474-0688-4 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0832-1 (PDF)

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

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

# Inhalt

Vorwort zur 2. Auflage .....	11
Einleitung.....	13
<b>1. Kindheit, Bildung und Gesellschaft</b>	
Ludwig Liegle Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung .....	27
Heinz Sünker/Doris Bühler-Niederberger Kindheit und Gesellschaft.....	43
Rita Braches-Chyrek/Heinz Sünker Klassenstrategien und frühe Kindheit .....	55
Simone Abendschön Politische Sozialisation im Kindesalter.....	65
Sabine Jungk Multikulturalität: Bildung und politische Rahmenbedingungen.....	75
Andrea Platte Inklusion – Implikationen eines Leitbegriffes für die Pädagogik der frühen Kindheit .....	87
Angelika Henschel Geschlechtersozialisation in der frühen Kindheit .....	99
Nina Högrefe/Wolfgang Böttcher Ökonomie und frühkindliche Bildung .....	109
<b>2. Interdisziplinäre Perspektiven auf Entwicklung und Lernen</b>	
Stefanie Höhl/Sabina Pauen Neue Erkenntnisse der Gehirnforschung und ihre Bedeutung für frühes Lernen .....	123
Claudia Mähler Kognition und Lernen .....	135

Marianne Leuzinger-Bohleber Empirische Säuglings- und Bindungsforschung .....	145
Michael Tomasello Kooperation und Kommunikation im zweiten Lebensjahr .....	157
Joscha Kärtner/Heidi Keller Sozialkognitive Entwicklung im Vorschulalter .....	165
Jo Moran-Ellis Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit.....	175
Rosemarie Tracy Spracherwerb und Mehrsprachigkeit .....	187
Kathrin König Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter.....	201
Natascha Müller/Katrin Schmitz Mehrsprachigkeit von Geburt an: Vorteile, Schwierigkeiten und Wege .....	215

### 3. Frühpädagogische Theorie und Handlungskonzepte

Wilma Aden-Grossmann Geschichte des Kindergartens .....	233
Diana Franke-Meyer Zur Geschichte der Frühpädagogik.....	245
Charlotte Röhner Natur- und Waldkindergärten .....	255
Michael Winkler Spiel und Pädagogik .....	265

### 4. Methoden der frühen Kindheitsforschung

Karin Bock Perspektiven der Kindheitsforschung .....	279
Sabine Andresen/Nadine Seddig Methoden der Kindheitsforschung.....	293

Magdalena Joos/Marius Mader  
Sozialberichterstattung über Kinder.....305

Heike Deckert-Peaceman  
Ethnographie in der Kindheitsforschung .....315

## 5. Frühpädagogische Studien und Forschungsbefunde

Rainer Dollase  
Einflüsse frühkindlicher Bildung auf den Bildungserfolg .....329

Yvonne Anders/Hans-Günther Roßbach  
Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher,  
institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse .....341

## 6. Lebenslagen und Kindeswohl

Christian Alt/Andreas Lange  
Das Kinderpanel – Ergebnisse und Perspektiven einer modernen  
Sozialberichterstattung.....357

Jens Pothmann  
Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik – ein Instrument der  
empirischen Dauerbeobachtung für das Arbeits-, Forschungs- und Politikfeld  
der Frühen Kindheit .....369

Shirley Dex  
Frühe Kindheit und die britische Millennium Cohort Study .....381

Andreas Lange/Christian Alt  
Frühe Kindheit und Familie(n). Zwischen Demographie, Sozialstruktur und  
Kultur: Bedingungen des Aufwachsens kleiner Kinder in ihren Familien .....395

Marianne Friese  
Junge Mutterschaft – Lebenslagen und Förderansätze .....403

Rita Braches-Chyrek  
Generationenbeziehungen.....413

Susanne Siebholz/Daniela Winter  
Peers in der frühen Kindheit .....421

Karl August Chassé Kindheit und Armut .....	433
Rita Braches-Chyrek Kinderrechte.....	443
Maud Zitelmann Kindeswohl und Kindeswille .....	453
Sabina Schutter Kinderschutz .....	463
Katja Gramelt Diversität in der frühen Kindheit .....	473
Nora Iranee/Sabine Andresen Kinder mit Fluchterfahrungen in der Kindheitsforschung .....	483
Ilka Lennertz/Marianne Leuzinger-Bohleber Traumatisierungen von Kindern in Folge von Flucht und Vertreibung.....	497
 <b>7. Professionalisierung und institutionelle Anforderungen</b>	
Barbara Lochner/Maria Hellmann/Werner Thole Pädagogische Professionalität und Professionalisierung .....	513
Irene Dittrich Qualifizierungswege in die Institutionen Früher Kindheit.....	529
Elke Katharina Klaudy/Sybille Stöbe-Blossey Qualität und Evaluation in Kindertageseinrichtungen .....	547
Susanne Viernickel Beobachtung und Dokumentation.....	559
Fabienne Becker-Stoll/Monika Wertfein Übergang von der Familie in frühkindliche Institutionen.....	571
Dorothee Gutknecht Betreuung, Bildung und Erziehung von Klein(st)kindern in der Kita .....	581
Ute Geiling/Katrin Liebers Diagnostik und Assessment im Elementarbereich.....	595

Roswitha Sommer-Himmel	
Familienzentren.....	605
Gaby Lenz	
Hilfen zur Erziehung.....	615
Alexandra Sann/Melanie Mengel/Ernst-Uwe Küster	
Frühe Hilfen.....	627
Jochem Kotthaus	
Kindheit in öffentlicher Erziehung: Vollzeitpflege und Heimeinrichtungen.....	639
Raingard Knauer	
Partizipation in der frühen Kindheit.....	649
Waldemar Stange	
Elternarbei als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.....	659
Charlotte Röhner	
Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule.....	675

## 8. Bildungs- und Erziehungsbereiche in der frühen Kindheit

Charlotte Röhner	
Bildungspläne im Elementarbereich.....	689
Michaela Hopf	
Didaktische Konzepte für bereichsspezifische Bildungsangebote.....	703
Constanze Kirchner	
Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit.....	715
Hans-Joachim Erwe	
Entwicklung musikalischer Fähigkeiten.....	723
Sven Nickel	
Sprache und Literacy im Elementarbereich.....	733
Charlotte Röhner	
Politisch-soziales Lernen im Elementarbereich.....	747
Christine Streit	
Mathematisches Denken und Lernen im Kindesalter.....	761

Miriam Leuchter/Kornelia Möller	
Frühe naturwissenschaftliche Bildung .....	773
Renate Zimmer	
Bewegungserziehung .....	783
Günter Eissing	
Ernährungserziehung .....	793
Astrid Kaiser	
Geschlechtererziehung im Elementarbereich.....	803
Sylvia Kägi	
Sexuelle Themen von Mädchen und Jungen.....	813
Burkhard Fuhs/Susanne Schneider	
Mediensozialisation und Medienerziehung .....	823
Autor(inn)enverzeichnis .....	833
Register .....	843

## Vorwort zur 2. Auflage

Seit einer Reihe von Jahren gibt es vielfältige Debatten über und Dynamiken in der Weiterentwicklung von theoretischen und konzeptionellen Überlegungen zur frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung. Dies hat in den letzten 10 Jahren im Bereich der frühen Kindheit dazu geführt, dass inzwischen 32,7% der Kinder unter 3 Jahren – nach 15,5% im Jahre 2007 – in öffentlichen oder öffentlich geförderten Einrichtungen ‚betreut‘ werden (SZ v. 8.9.2017: 17), während fast alle Kinder zwischen 3 und 5 Jahren eine Kita besuchen. Dies führt lt. OECD zu einer besonders herauszustellenden Förderung der Bildungsbeteiligung (taz v. 13.9.2017: 4), die allerdings im späteren Lebenslauf durch das mehrgliedrige Unterrichtssystem – als Ausdruck eines Systems von ‚Bildungsapartheid‘ – entscheidend konterkariert wird.

Es zeigt sich insgesamt, dass die strukturellen Entwicklungen im Bereich von Fachkräftebedarf wie auch dem von Qualifizierung und Qualitätssteigerung in den letzten Jahrzehnten an enormer gesellschaftlicher, familialer wie kindlicher Bedeutung gewonnen haben. Dem entspricht der Ausbau an kindheitspädagogischen Studiengängen und die damit einhergehende Zunahme an wissenschaftlicher Auseinandersetzung und begleitender Forschung zu theoretischen und methodischen Grundlagen, Arbeitsfeldern, Bildungsplänen in der Elementarpädagogik und im Hinblick auf die Professionalisierung des pädagogischen Personals, wobei grundlegend immer noch mehrheitlich ein zu geringer analytischer Einfluss von Kindheitsforschung (childhood studies) – mit Akzentsetzungen auf kindliche Subjektivität wie Agency – und ein zu großer von (Entwicklungs-)Psychologie zu konstatieren ist.

Eine Vielzahl von Berichten und Dokumenten belegen den Ausbau und die Entwicklungen in den einzelnen Feldern, wie u. a. die kontinuierliche Bildungsberichterstattung sowie Längsschnittuntersuchungen im nationalen und internationalen Bereich (BiKS, NUBBEK, Cohort-Studies), die quantitative und qualitative Entwicklungen im Elementarbereich zeigen.

Dennoch fehlt es an grundlegenden Einführungswerken. Für die zweite Auflage wurden die Beiträge aktualisiert und das Handbuch um Beiträge zu Fragestellungen erweitert, die bisher noch nicht ausreichend berücksichtigt waren. Dies trifft insbesondere auf die Herausforderungen zu, die mit der Migration von Kindern und ihren Familien aus Kriegs- und Fluchtgebieten verbunden sind. Welche sozialpädagogischen Problemlagen sich in der Gestaltung der Lebenssituation neu zugewanderter Kinder und ihrer Familien im Aufnahmeland stellen und welche Unterstützungsmaßnahmen sich als förderlich erwiesen haben, wird im Beitrag von Nora Iranee und Sabine Andresen thematisiert. Der Beitrag erörtert die prekäre Lebenslage dieser belasteten Kindergruppe im Kontext einer Kindheitsforschung, die nach dem „Kindeswohl“ fragt und die das Well-Being von Kindern in international vernetzten Forschungsverbänden untersucht. Der Beitrag von Ilka Lennertz und Marianne Leuzinger-Bohleber zur Traumatisierung von Kindern in Folge von Flucht und Vertreibung gibt einen profunden Einblick in die Traumaforschung und präsentiert zentrale empirische Befunde der älteren und jüngeren Forschung. In einem Modellprojekt unter der gemeinsamen wissenschaftlichen Leitung von Sabine Andresen und Marianne Leuzinger-Bohleber, das gezielte Unterstützungsangebote für geflüchtete Familien und ihre Kinder in einer Erstaufnahmeeinrichtung bereitstellte, konnten präventive wie stützende Ansätze in der Förderung der Kinder und Familien entwickelt und evaluiert werden, auf die die zukünftige Forschung in diesem Feld sowie in der professionellen Entwicklung sozialpädagogischer Unterstützungssysteme für geflüchtete Kinder und ihre Familien aufbauen kann.

Die Debatten um Lebenslagen in der frühen Kindheit wurden ergänzt um einen Beitrag von Marianne Friese zur jungen Mutterschaft wie auch zu Generationenbeziehungen von Rita

Braches-Chyrek. Dabei werden zum einen die biografischen und strukturellen Risiken der Lebenslagen junger Mütter und ihrer Kinder in den Blick genommen sowie Förderansätze diskutiert. Zum anderen erfolgt eine Analyse der Beziehungen zwischen Großeltern und ihren Enkelkindern, um die unterschiedlichen Potentiale herausarbeiten zu können, die der Gestaltung von Generationenbeziehungen in Familien zugrunde liegen. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Großeltern mit daran beteiligt sind gültige sozialräumliche Logiken für ihre Enkelkinder zu ermöglichen und zu definieren, werden die Austauschbeziehungen, also die Verbundenheit und die wechselseitige Unterstützung, skizziert.

In den Bereichen der Professionalisierung und den institutionellen Anforderungen konnten Beiträge gewonnen werden, die die zunehmende Differenzierung im Feld in unterschiedlicher Weise in den Blick nehmen. Manuela Reißmann et al. (i.d.Bd.) beschreiben in einem aktualisierten Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung im Feld der außerfamilialen frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung sowohl Entwicklungs- und Diskurslinien um eine Professionalisierung in der Kindheitspädagogik als konkrete Fragen von professioneller Orientierung und einem professionellen Habitus frühpädagogischer Fachkräfte. Den zunehmend ausdifferenzierten Weg in das Handlungs- und Arbeitsfeld der Kindheitspädagogik hinein nimmt Irene Dittrich in einem neuen Beitrag in den Blick. Ausgehend von einem diversifizierten Berufsprofil beschreibt sie die verschiedenen Qualifizierungswege und beleuchtet damit verbundene Fragen des Fachkräftebedarfs. Dittrich verbindet die Frage der Qualifizierung, insbesondere auch mit dem Fokus der Akademisierung, abschließend mit offenen Aspekten der Qualitätsentwicklung. Der Beitrag von Alexandra Sann, Melanie Mengel und Ernst-Uwe Küster zu den Frühen Hilfen ergänzt den Beitrag von Gaby Lenz zu den Hilfen zur Erziehung. Sann, Mengel und Küster beleuchten die Entstehungsgeschichte, Entwicklungen und die aktuelle Situation eines spezifizierten Bereichs in der präventiven Kinder- und Jugendhilfe und machen deutlich, welchen Bedarf an Kooperation und Vernetzung innovative Hilfsangebote benötigen und welche Chancen sie gleichzeitig ermöglichen. In ihrem Beitrag zu Familienzentren zeigt Roswitha Sommer-Himmel, inwiefern durch einen niederschweligen und lebensweltbezogenen Zugang ein echtes Erfolgsmodell in der Frühpädagogik entstehen konnte. Jedoch bedeutet die einerseits hohe Angebotsvielfalt und Diversität an institutionellen Formen gleichzeitig eine erschwerte bzw. eingeschränkte Vergleichbarkeit von Konzepten. Es gilt neben der Sicherung von pädagogischer Qualität, Fachkräfte so auszubilden und zu finanzieren, dass neben dem Bedarf an empirisch gesicherten Erkenntnissen den Institutionen genügend Freiräume für die Weiterentwicklung ihrer Konzeptionen zur Verfügung gestellt werden.

Neu aufgenommen in die Darstellung der curricularen Dimensionen früher Bildung ist der Beitrag von Charlotte Röhner zu politisch-sozialem Lernen im Kapitel Bildungs- und Erziehungsbereiche in der frühen Kindheit, da dieser Bereich in der ersten Auflage noch nicht berücksichtigt war. Er weist diesen als marginalisierten Bereich frühkindlicher Erziehung und Bildung aus, dem in der Fachdiskussion und curricularen Entwicklungsarbeit nicht der gleiche Stellenwert wie der frühen naturwissenschaftlichen Bildung zugemessen wird.

Aufgrund des Ausbaus der kindheitspädagogischen Studiengänge wird weitaus mehr Wissen zusammengetragen und generiert als bisher in Einführungswerken und Kompendien zur Verfügung steht und berücksichtigt wird. Die Weitergabe dieses Wissens und die Auseinandersetzung mit diesen wird durch dieses Handbuch lehr- und lernbar gemacht.

# Einleitung

Das Handbuch „Frühe Kindheit“ folgt in der Anlage und Konzeption des Bandes einem wissenschaftlichen Verständnis des Gegenstandsbereichs, das die unterschiedlichen theoretischen Zugänge und Sichtweisen der Kindheitstheorie, der Entwicklungs- und Lerntheorie sowie der Elementarpädagogik und der damit verbundenen Professionalisierungsanforderungen im frühpädagogischen Feld facettenreich erschließen und für eine Theorie früher Kindheit und früher Bildung, die in Wissenschaft, Forschung und Praxis weitreichende Entwicklungsimpulse erhalten hat, zur Geltung bringen will. Die frühe Kindheit umfasst im angelsächsischen Verständnis, dem hier gefolgt wird, den Zeitraum von der Geburt des Kindes bis zum Übergang in die Schule als erster öffentlicher Pflichten-situation.

Ziel des Handbuches ist es, den theoretischen und empirischen Entwicklungsstand der frühen Kindheitsforschung zu repräsentieren und auf der Grundlage eines interdisziplinären Blicks eine systematische Zusammenfassung relevanter theoretischer Ansätze und systematischer Felder und Disziplinen der frühen Kindheitsforschung zu geben. Integriert sind aktuelle Erkenntnisse aus der Entwicklungspsychologie, der Gehirnforschung, der biologisch-evolutionären Forschung, der empirischen Bildungsforschung sowie der sozialwissenschaftlichen Forschung zur politischen Sozialisation und der Geschlechtersozialisation. Zentrale Bezugsdisziplinen sind die relevanten Diskurse zu Multikulturalität und Inklusion im Feld der Frühpädagogik sowie zentrale Handlungs- und Gegenstandsbereiche der Sozialpädagogik, mit der das Feld frühe Kindheitsforschung theoretisch und empirisch differenziert nach spezifischen Themenbereichen vorgestellt wird. Die historische Herausbildung frühpädagogischer Einrichtungen und Konzepte früher Bildung und Entwicklung ist für das Feld der Frühpädagogik konstitutiv und verlief in unterschiedlichen Entwicklungs- und Expansionsphasen. Der aktuelle Ausbau institutionalisierter Kleinkindbetreuung kann nur auf dem Hintergrund seiner historischen Entwicklungslinien und korrespondierender pädagogischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Theorien eingeordnet und verstanden werden, die das Feld der frühen Kindheit konstituieren.

## Kindheitsforschung und Kindheitstheorie

Mit dem Aufkommen einer neuen Kindheits- und Kinderforschung seit den 1980er Jahren des vergangenen Jahrhunderts werden international wie interdisziplinär von Großbritannien über Skandinavien bis hin zu Deutschland Vorstellungen über Kindheit und Kinder, die sich mehrheitlich mit einem „natürlichen“ Verständnis von Kindern verbanden, überwunden. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Entwicklungsparadigma der Moderne und eine scharfe Abkehr von der klassischen Sozialisationstheorie stellen den Ausgangspunkt der *new sociology of childhood* dar. Sie geht von einer Exklusion aller Entwicklungsvorstellungen des Werdens zugunsten einer Position des „Seins“ aus und begreift Kinder als ‚Autoren ihrer Entwicklung‘ und ‚kompetente Interpreten‘ ihrer Sozialwelt (Mac Key 1973). Kinder werden als Akteure ihrer sozialen Welt und Konstrukteure ihrer sozialen und kulturellen Welt konzeptualisiert (*Agency-Konzept*).

Dieser Sichtweise trägt auch die UN-Konvention für die Rechte des Kindes als auch das neue bundesrepublikanische Kinder- und Jugendhilfegesetz mit kinderpolitischen und kinderrechtlichen Konsequenzen Rechnung. Dargestellt wird dies von einer der Protagonistinnen dieser Debatte, Leena Alanen, folgendermaßen: „Herkömmliches soziologisches Wissen

ignoriert Kinder, es diskriminiert oder unterdrückt sie“ (Alanen 1994: 93). Dementsprechend folgert sie, dass unser Wissen über Kinder und Kindheit primär erwachsenenorientiert, bruchstückhaft wie voreingenommen sei. Das soziologische Wissen über Kindheit und Kinder sei mithin paternalistisch, bringe den Chauvinismus der Erwachsenen zum Ausdruck und spiegele einen ideologisch verzerrten Blick der Erwachsenen (Alanen 1994: 93 f.).

Im Kontext einer gesellschaftstheoretischen Analyse und der damit einhergehenden Kritik an der generationellen Ordnung werden in der kindheitstheoretischen Debatte weitere Leitmotive thematisch. Klassisch heißt es in dem Band, mit dem die britische Diskussion ihren Stand (in der Erstauflage 1990) darstellt: „Kinder sind – und so müssen sie auch gesehen werden – aktiv in der Konstruktion und Determination ihres eigenen gesellschaftlich vermittelten Lebens, des Lebens derer, die dies mit ihnen führen, und der Gesellschaften, in denen sie leben. Kinder sind eben nicht allein passive Untertanen von gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen“ (Prout/James 1997: 8; 21 ff.).

Präzisiert wird diese Grundlegung durch die Darstellung von sozialer Kompetenz und Handlungsfähigkeit, wie sie Ian Hutchby und Jo Moran-Ellis (1998) vornehmen. Mit Bezug auf das, was sie das Auftauchen des Kompetenz-Paradigmas in der Kindheitssoziologie nennen, beschreiben sie die Stoßrichtung dieses Ansatzes als Auseinandersetzung mit Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie, weil in beiden Fällen Kinder als Objekte übergreifender gesellschaftlicher Prozesse, in denen diese sich vom Status Nicht-Erwachsener zur Erwachsenenheit entwickeln, betrachtet würden. Ohne zu leugnen, dass Menschen sich in der Zeit entwickeln und gesellschaftlich angemessene Verhaltensweisen erlernt werden, versuche das Kompetenz-Paradigma Kinder als soziale Akteure eigenen Rechtes ernst zu nehmen und die sozialen Kompetenzen, die Kinder in ihrem alltäglichen Handeln als Kinder mit anderen Kindern und mit Erwachsenen, in *peer groups* und Familien an den Tag legen, zu zeigen und zu erklären (Hutchby/Moran-Ellis 1998: 8).

In deutschen Diskursen wurde zum einen auf den Strukturwandel von Kindheit in gesellschaftlichen Prozessen (Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung 1993) wie zum anderen auf die notwendige historisch-systematische Analyse der Vergesellschaftung von Kinderleben als Vermittlung von Individualisierung, Institutionalisierung und sozialem Zugriff (Sünker 1993) hingewiesen. Die Strömungen der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung lassen sich in folgende Richtungen aufschlüsseln (Heinzel 2000, 2013; Hengst/Zeiber 2005; Lange/Alt 2009):

Der mikrosoziologisch-ethnographische Ansatz untersucht Kinder als besondere Ethnie und richtet den Blick auf die soziale Eigenwelt der Kinder und Jugendlichen. Sie ist als *Peer-Culture*-Forschung konzeptualisiert und untersucht die sozial-kulturellen Praxen von Kindern und Jugendlichen (Corsaro/Eder 1999) in qualitativen Studien.

Der dekonstruktivistische Ansatz der Kindheitsforschung richtet sich auf die Diskurse über Kinder und Kindheit und analysiert sie als sozial konstruiert und in Macht- und Generationenverhältnisse eingebunden. Ziel dieser Forschungsrichtung ist es, Rhetoriken über Kindheit und Kinder aufzudecken und der Analyse zugänglich zu machen (Alanen 2012; Bühler-Niederberger 2011).

Die sozialstrukturelle Kindheitsforschung, die für eine Sozialökologie von Kindheit von besonderer Bedeutung ist, richtet sich auf die Erfassung der Faktoren von Kindheit, wie sie durch die Bedingungen des Aufwachsens in Familie, Schule und Gesellschaft konstituiert werden. Sie stellt eine Form der Survey-Forschung dar, die Informationen zur Situation und Lebenslage von Kindern in der Gesellschaft bereitstellt, um die Partizipations- und Ressourcengerechtigkeit zwischen den Generationen zu verbessern (Lange/Alt 2009). Diese Forschungsrichtung ist überwiegend quantitativ-repräsentativ ausgerichtet und arbeitet methodisch vorwiegend mit Fragebogenerhebungen bei Kindern und Erwachsenen.

Die Ergebnisse der Surveyforschung lassen sich wie folgt zusammenfassen: Vier Fünftel der Kinder in Deutschland fühlen sich in ihren Familien, Freundschaftsbeziehungen, in Schule und Freizeit wohl und beurteilen ihre Lebenslage positiv. Ein Fünftel der Kinder in Deutschland, überwiegend Kinder aus unteren sozialen Schichten und aus Migrationsfamilien, bezeichnen ihre Lebensbedingungen als eingeschränkt und weniger befriedigend. Sie erleben sich in Familie, Schule und Peergesellschaft als weniger anerkannt und wertgeschätzt und können sich so als wenig selbstwirksam erfahren, was sich insgesamt auf die Persönlichkeitsentwicklung und das schulische Selbstvertrauen und Kompetenzerleben nachteilig auswirkt und zu vergleichsweise geringerer Motivation, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer beim Lernen führt (Schwarzer/Jerusalem 2002; Hurrelmann/Andresen 2010: 54 ff.). Armut und soziale Ungleichheit sind für einen Teil der Kinder „auch in Deutschland harte Wirklichkeit“ (ebd.: 18). Niedrige soziale Herkunft, ein alleinerziehender Elternteil, viele Geschwister, Krankheiten und andere körperliche Beeinträchtigungen sowie fehlende Integration der Eltern in den Arbeitsmarkt sind nach den vorliegenden Befunden klassische Risikofaktoren für ein Aufwachsen in Armut. Dabei sollte gerade für die frühe Kindheit „soziale Startgleichheit gewährleistet“ werden, wie H. Becker, seinerzeit Direktor des MPI für Bildungsforschung, schon 1967 im Gespräch mit Theodor W. Adorno herausgestellt hat (Adorno 1971: 110).

Entscheidend ist für unseren Zusammenhang, dass sich mehrheitlich alle Diskurse und empirischen Studien zu den Bedingungen und Gestaltungen von kindlichem Leben, zu Kindheitstheorie, Kinderpolitik und Kinderrechten auf eine Phase innerhalb der Kindheit beziehen, die als „mittlere“ (oder als Schulkindheit) gekennzeichnet werden kann. Wesentlich ist es daher, dass diese Diskurse wie Forschungsergebnisse, die die Fruchtbarkeit des neuen Paradigmas eindringlich verdeutlichen, als Herausforderung aufgegriffen werden, sich den Bedingungen und Gestaltungen des Lebens in früher Kindheit theoretisch und empirisch zu widmen.

## Institutionalisierung von Kindheit und Theorien institutioneller Bildung

Die Pädagogik der frühen Kindheit betrachtet das Aufwachsen von Kindern vor allem in Institutionen. Eine solche Perspektive bedarf der Berücksichtigung von gesellschaftlichen und politischen Einflüssen und der Bedeutung von Familie und Peers, um die Handlungsfelder der Pädagogik der frühen Kindheit in ihren Entwicklungen verstehen zu können. Diese Handlungsfelder haben sich in den letzten Jahren verändert. Als Kern der Pädagogik der frühen Kindheit wurden vor allem programmatische, bereichsspezifisch-inhaltliche und institutionelle Fragestellungen behandelt, die eine hohe Praxisrelevanz beinhalten. Eine ernstzunehmende, dem Gegenstand angemessene multidisziplinäre Grundlagenforschung über die Auswirkungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung in Institutionen gibt es in Deutschland erst seit wenigen Jahren. Die Pädagogik der frühen Kindheit ist zu einem Feld von gesellschafts- und bildungspolitischer Bedeutung geworden. Ihre Handlungs- und Forschungsfelder haben sich im letzten Jahrzehnt verändert. Inhaltliche und programmatische Fragen gehören dabei nach wie vor zum Kern der Pädagogik der frühen Kindheit, durch eine erhöhte politische Aufmerksamkeit, ein gestiegenes gesellschaftliches Interesse und die Fragen der Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften haben sich ihre Handlungsfelder, theoretischen und methodischen Zugänge ausdifferenziert.

Die frühkindliche Bildung, Erziehung und Betreuung nimmt im aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Diskurs eine herausgehobene Bedeutung ein, die sowohl dem gesellschaftlichen Wandel und Bedarf an Betreuungsplätzen als auch gestiegenen Ansprüchen an frühe Bildung und frühes Lernen geschuldet ist. Nach übereinstimmendem Befund hat sich die Kindertagesbetreuung und Inanspruchnahme frühkindlicher Bildung seit der Jahrtausendwende in einem Maße verändert „wie kaum einmal zuvor in ihrer rund 200-jährigen Geschichte“ (Honig 2013: 181; Rauschenbach 2011). Für diesen Strukturwandel sind vor allem zwei gesellschaftliche Entwicklungs- und Diskussionslinien von Bedeutung. Mit der stärkeren Fokussierung des Bildungsauftrages institutioneller Kindertagesbetreuung wird ein Effektivitäts- und Leistungsgedanke bereits in die frühkindliche Bildung transportiert. Dieser Anspruch hat die Anforderungen an Professionalität und Qualität grundlegend verändert. Daneben stehen Anforderungen an die Erwerbstätigkeit beider Eltern, die von der EU und der OECD gleichermaßen gefordert wird und insofern ökonomisch-arbeitsmarktpolitisch begründet ist. Um die Integration von Frauen in die Berufs- und Arbeitswelt zu sichern, sind außerfamiliale Betreuungsplätze zwingend und ihr Ausbau folgt in diesem Zusammenhang auch gleichstellungspolitischen Zielperspektiven. Öffentliche Formen der Kindertagesbetreuung wurden in den letzten Jahren massiv ausgebaut, um dem gestiegenen gesellschaftlichen Bedarf nach Betreuungsplätzen Rechnung zu tragen. Während für Kinder über drei Jahren der Besuch einer Kindertageseinrichtung zur Normalbiografie gehört, steigen auch die Teilhabequoten bei den unter Dreijährigen. Mit dem gesetzlich verankerten Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz seit 2013 sind aber nicht nur die Betreuungsquoten ab dem ersten Lebensjahr gestiegen, auch bei den unter Einjährigen wird ein höherer Betreuungsbedarf verzeichnet. Der Ausbau des U3-Angebots ist nach wie vor nicht abgeschlossen (Alt et al. 2013: 64; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 55). Die institutionellen Angebote frühkindlicher Bildung unter dreijähriger Kinder werden überwiegend von bildungsorientierten Familien und erwerbstätigen Eltern wahrgenommen, die ihre Kinder auch im häuslichen Kontext weiterhin zusätzlich bildungsbezogen fördern, sodass für Kinder aus bildungsfernen und Migrationsfamilien, die im geringeren Umfang an den frühkindlichen Betreuungsangeboten teilnehmen, Bildungsnachteile entstehen. Die wachsende Bedeutung und der Ausbau außerfamilialer Betreuungsformen, die arbeitsmarkt- und familienpolitisch begründet sind, ist mit bildungspolitischen Fragestellungen nach der Bedeutung frühkindlicher Bildung eng verknüpft. Die frühe Bildung wurde im Kontext der Bildungsreformdebatte nach PISA neu diskutiert und führte als bundesweite Innovation im Feld der Frühpädagogik zur Einführung von Bildungs- und Erziehungsplänen. Dadurch konnten zentrale Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Qualität und eine Neuausrichtung von Kindertageseinrichtungen als erste Bildungsstufe eingeleitet werden. Während in einer ersten Entwicklungsstufe Bildungs- und Erziehungspläne für die über Dreijährigen implementiert wurden, steht die Entwicklung von Bildungs- und Erziehungsplänen für die unter Dreijährigen im Zentrum elementarpädagogischer Innovationsstrategien, in der die pädagogische Arbeit mit Kleinkindern bereits als Erziehungs- und Bildungsaufgabe definiert und die Ausrichtung an ausschließlich versorgenden Funktionen im Krippenbereich überwunden wird. Die neuen elementarpädagogischen Konzepte umfassen vor allem sprachliche, mathematische und naturwissenschaftlich-technische Bereiche frühkindlicher Bildung, die als curriculare Innovationen in den frühpädagogischen Diskurs und die Theoriebildung aufgenommen wurden. Die Bedeutung der weiteren Bereiche frühkindlicher Bildung und Erziehung wurde geschärft und neu bewertet und um Fragen der Geschlechter- und Medienerziehung erweitert. Als zentrale Voraussetzungen für eine alters- und entwicklungsangemessene Förderung sind eine prozessbegleitende Diagnostik, Beobachtung und Dokumentation zu entwickeln und als Qualitätsdimensionen in der Entwicklung frühpädagogischer Einrichtungen zu etablieren.

Mit der Ausrichtung des Elementarbereichs als erster Bildungsstufe geht eine umfassende Neubestimmung der pädagogischen Professionalität im Feld der Frühpädagogik einher, die sowohl zu weitreichenden Ausbildungs-, Fort- und Qualifizierungsmaßnahmen frühpädagogischer Fachkräfte als auch zur Einrichtung von akademischen Studiengängen mit kindheitspädagogischen Profil führten, die verbunden mit einer staatlichen Anerkennung für das Berufsprofil „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ ausbilden (Dittrich i.d.Bd.). Die zunehmende Akademisierung des pädagogischen Personals wird als unabdingbar für ein neues Verständnis von Professionalität im Feld der Frühpädagogik betrachtet, um die pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen zu erhöhen und zu entwickeln. Die damit verbundenen Maßnahmen und Konzepte zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte stellen eine der zentralen Herausforderungen und Handlungsfelder dar, der sich die Gesellschaft wie die Wissenschaft gleichermaßen stellen müssen, um die Entwicklungsaufgaben in diesem Feld angemessen lösen und bewältigen zu können. Der Bedeutungsgewinn bildungsorientierter Betreuungs- und Erziehungsformen geht für die betroffenen Kinder mit einer Zunahme institutionalisierter Kindheit einher, die ein bisher nicht erreichtes Ausmaß und eine Dimension außerfamiliärer Betreuung erreicht. Rauschenbach (2011: 167) bilanziert in diesem Zusammenhang, dass in naher Zukunft für die Mehrheit der Kinder die Dauer des Besuchs einer Kindertageseinrichtung die Zeit der vierjährigen Grundschule erreichen bzw. diese sogar übersteigen wird: „Fast drei Viertel der Kinder werden dann bundesweit aller Voraussicht nach vier Jahre und immerhin knapp die Hälfte aller Kinder sogar fünf Jahre ihres noch jungen Lebens in einer Kindertageseinrichtung verbringen.“ Diese Entwicklung in der Institutionalisierung von Kindheit stellt einen Paradigmenwechsel von der Dominanz privat-familiärer Kindererziehung zu öffentlichen Betreuungsformen dar, der mit grundlegenden Veränderungen der Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern im Kleinkindalter verbunden (ebd.) ist. Kindheitstheoretisch ist der Wechsel von der familialen zur institutionalisiert-öffentlichen Erziehung von herausgehobener Bedeutung, da mit dem Übergang von der Familie in die Institution Formierungs- und Sozialisationsprozesse einhergehen, die Kinder sozialen Ordnungen und gesellschaftliche Praxen unterstellen, die sich vom Leben in der Familie und ihren je spezifischen sozialen Milieus unterscheiden. Die Kindertagesstätte stellt die erste institutionalisierte Vergesellschaftungsform dar, in der sich Kindheit als Lebensort und Erfahrungsraum manifestiert und sich als soziale Kinderwelt konstituiert. Als institutioneller Kindheitsraum definiert er Handlungspraxen, Räume und Zeiten von Kindern und vermittelt soziale Ordnungsprinzipien. Der Kindergarten als Lebensort bietet aber auch „Raum für selbstbestimmte Vergesellschaftung“ (Krappmann 1993: 367) und stellt Kinder vor die Herausforderung sich als Person zu behaupten und soziale Beziehungen in der Gleichaltrigengruppe ohne die Assistenz von Erwachsenen zu gestalten. Nach Corsaro und Molinari (2005) stellen die selbstständige Kontrolle über das eigene Leben und die soziale Teilhabe am Leben der anderen die zentralen Themen und organisationellen Anforderungen dar, mit denen Kinder beim Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte konfrontiert sind. Die kulturellen Praktiken, die Kinder in der sozialen Welt des Kindergartens erproben, sind nach Corsaro (1992) jedoch nicht als Ausdruck einer autonomen Kinderwelt zu verstehen, sondern stellen eine interpretative Reproduktion von sozialen Erwartungen und gesellschaftlichen Normierungen dar, die Kinder leisten und als ihre Verarbeitung sozialer Wirklichkeit produzieren. Die Peerkultur in Kindertagesstätten und der Kindergarten als Ort institutionalisierter Kindheit sind im deutschsprachigen Raum noch wenig untersucht und stellen ein entwicklungsfähiges Forschungsfeld dar, dem sich eine erziehungswissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung zukünftig stellen sollte, um kinder-kulturelle Praxen zu erforschen und die Auswirkungen institutionalisierter Kindheit auf die Lebensbedingungen und Gestaltungsmöglichkeiten von Kindern untersuchen zu können. Frühpädagogik als institutionelle Praxis, wie dies Honig (2013) vorschlägt, ist in diesem Zusammenhang begründet. Die Theorie der

Frühpädagogik jedoch ausschließlich als Theorie betreuter Kindheit und institutionalisierter Praxis zu definieren, ist wissenschaftstheoretisch nicht begründet, da sie nur einen Teilbereich des Gegenstandsbereichs früher Kindheit und des Handlungsfeldes frühpädagogischer Praxis abdeckt und zentrales disziplinäres Theoriewissen zu Bedingungen des Aufwachsens und der multidimensionalen Bedingungsfaktoren von Entwicklung und Lernen in der frühen Kindheit nicht berücksichtigt.

## Forschungsbefunde und nationale Forschungsinitiativen

Fragen institutioneller Kleinkindbetreuung, ihrer Bedingungen und Qualität, der Qualifikation und Bezahlung von Fachkräften sind Themen von hoher gesellschaftlicher Brisanz. Im internationalen Kontext sind Bedingungen und Folgen institutioneller Kleinkindbetreuung in vielfältigen Studien untersucht worden. Die Forschungsergebnisse weisen auf differentielle Effekte hin (Ahnert/Gappa 2010; Ahnert/Lamb 2011), die eine positive Entwicklung kognitiver, sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklungsbereiche belegen, wenn eine hohe pädagogische Prozessqualität und eine exzellente Betreuung über ein responsiv-feinfühliges Erzieher(innen)verhalten und anregungsreiche Bildungsimpulse gewährleistet sind. Der Gestaltung des Übergangs von familialen zu institutionellen Formen der Kleinkindbetreuung kommt dabei eine bedeutende Rolle zu, um die Belastungsfaktoren zu reduzieren und den Übergang in die Kindertagesstätte emotional zufriedenstellend zu gestalten. Nach den Befunden von Ahnert/Lamb (2010: 114) entsteht die Erzieherinnen-Kind-Bindung relativ unabhängig von den familialen Beziehungs- und Bindungserfahrungen der Kinder und hängt eng mit der professionalisierten Erzieher(innen)tätigkeit in der Kindergruppe zusammen. Dabei ist es eine große Herausforderung, „Bindungsbeziehungen auf dem Hintergrund einer Gruppenbetreuung zu entwickeln“ (Ahnert/Lamb 2010: 117). Dies setzt voraus, dass sowohl die strukturellen Voraussetzungen in Form eines angemessenen Erzieher-Kind-Schlüssels als auch die professionellen Kompetenzen seitens der pädagogischen Fachkräfte gegeben sind, um eine hohe Betreuungsqualität zu gewährleisten. Das Konstrukt der ‚Betreuungsqualität‘ ist Ahnert/Lamb (2011) folgend jedoch aufgrund seiner Komplexität und übergreifender Einflussgrößen noch nicht hinreichend untersucht. Daher kommt es zukünftig darauf an, „seine Komponenten zu bestimmen und es präziser zu operationalisieren, damit es praktikabel für Forschung und Praxis wird“ (Ahnert/Lamb 2011: 356).

Im Zuge des quantitativen Ausbaus des Betreuungssystems für unter dreijährige Kinder wurde der Kindertagespflege ein gleichwertiger Stellenwert im System der Kindertagesbetreuung zugesprochen (Kerl-Wienecke/Schoyerer/Schuhegger 2013). Entsprechend ist davon auszugehen, dass ein bedarfsgerechter Ausbau ohne die Kindertagespflege vorerst nicht erreicht werden kann. Die Kindertagespflege nimmt damit eine stärkere Bedeutung im Feld in der Betreuungslandschaft ein, auf die sich künftig auch Forschungs- und Entwicklungsprojekte vermehrt konzentrieren müssen, die sich mit Fragen der pädagogischen Qualität beschäftigen.

In Anlehnung an die internationale frühpädagogische Forschung werden auch in Deutschland zunehmend empirische Studien durchgeführt, in denen Forschungs- und Analysemethoden aus verschiedenen Disziplinen angewandt werden. Die inhaltliche Kernfrage ist, wie frühe Bildung, Betreuung und Erziehung gestaltet werden müssen, um bessere Ausgangsbedingungen für alle Kinder zu schaffen und eine erfolgreiche (schulische) Bildungsbiographie vorzubereiten. Bislang gibt es nur wenige belastbare Antworten auf diese Frage.

Eine gestiegene gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung hat jedoch zu einem Aufschwung der Forschung in den Feldern der Pädagogik der frühen Kindheit und ihren Bezugsdisziplinen beigetragen, die diese Fragen zu beantworten sucht. Durch diese Entwicklungen hat die Pädagogik der frühen Kindheit zunehmend an Kontur gewonnen. Zu Beginn der 2000er Jahre war das Feld der Frühpädagogik gekennzeichnet durch pädagogische Programme und Ansätze, die seit den 1970er und 1980er Jahren entwickelt wurden. Insbesondere der Situationsansatz prägte maßgeblich, bis in die späten 1990er Jahre, die deutsche Kindergartenpädagogik (Zimmer 2000; Wolf/Stuck/Hippchen 2003). Empirische Untersuchungen und Evaluationsstudien waren jedoch selten und blieben häufig ohne nachhaltigen oder bedeutenden Einfluss. Unter dem Titel „Wie gut sind unsere Kindergärten“ veröffentlichte Tietze 1998 die Ergebnisse einer empirischen Studie über die institutionelle Qualität deutscher Kindergärten mit dem Resümee: „auch nach einem Vierteljahrhundert Kindergartenreform liegt die globale pädagogische Prozeßqualität in deutschen Kindergartengruppen lediglich im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit. Zudem zeigen sich beträchtliche Unterschiede in der pädagogischen Struktur- und Prozeßqualität zwischen Kindergartengruppen.“ (Tietze 1998, Klappentext). Ein Jahr später, 1999, startete die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) angestoßene „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“, die u. a. die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen verfolgte. Trotz dieser Entwicklungen wurde die Frühpädagogik erst nach dem PISA-Schock stärker in das politische und öffentliche Bewusstsein gerückt. Fröhlich-Gildhoff und Mischo (2011) verweisen auf den von Fthenakis (2003) veröffentlichten Sammelband „Elementarpädagogik nach PISA“, der diese Entwicklung und die Erwartungen aufgreift, die nach 2001 an die frühpädagogische Arbeit herangetragen wurden. Der politische Reformwille drückt sich nicht nur in dem bereits erwähnten, von Bund und Ländern verabschiedeten „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK/KMK 2004) aus, sondern spiegelt sich auch in einer nationalen Bildungsberichterstattung, die den frühkindlichen Bereich berücksichtigt. Die nationale Forschung konnte zu diesem Zeitpunkt jedoch kaum belastbares Wissen darüber vorweisen, wie die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung gestaltet und organisiert werden muss, um allen Kindern bestmögliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsbedingungen zu ermöglichen. Die im Jahr 2005 begonnene Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter – BiKS“<sup>1</sup> hat sich als erste im deutschsprachigen Raum diesen Fragen empirisch genähert. Daneben wurden die Diskussionen um die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte bis hin zur Akademisierung<sup>2</sup> zu einem zentralen Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte (Rißmann/Hellmann/Lochner/Thole i.d.Bd.). In der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wurde neben den Bildungs- und Erziehungsplänen eine Lösungsmöglichkeit gesehen, um den neuen (bildungsbezogenen) Herausforderungen der frühpädagogischen Praxis begegnen zu können. In den Anfängen unterstützt und gefördert durch das Engagement von Stiftungen (Robert Bosch Stiftung 2011), haben sich in der „Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte WiFF“ politische und private Förderer zusammengeschlossen mit den Zielen, Transparenz in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungslandschaft zu schaffen, Qualität in der Weiterbildungslandschaft zu sichern, die Anschlussfähigkeit zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu fördern und eine Vernetzung im frühpädagogischen Feld zu unterstützen (WiFF

---

1 Vgl. <http://www.uni-bamberg.de/biks/>, abgerufen am 10.07.2013.

2 Einen Überblick über aktuelle frühpädagogische Studiengänge bietet die Studiengangsdatenbank im Rahmen der WiFF-Initiative (<https://www.weiterbildungsinitiative.de/studium-und-weiterbildung/studium/landkarte-der-kindheitspaedagogischen-studiengaenge/>, abgerufen am 18.11.2017).

2013). Besonders Fragen zu den Auswirkungen der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte sind jedoch nach wie vor unbeantwortet (Mischo 2016; Fröhlich-Gildhoff/Mischo 2011). Anders und Roßbach (i.d.Bd.) geben einen Überblick über empirische Ergebnisse und Diskussionen aus der internationalen Bildungsforschung der Frühpädagogik, die die Annahme unterstützen, dass es einen Zusammenhang zwischen der Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte und der realisierten pädagogischen Qualität gibt, die wiederum die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen kann. Die Frage nach der pädagogischen Qualität, die kleine Kinder in institutionellen und auch familialen Bildungs- und Betreuungssettings erfahren, wurde national zuletzt im Rahmen der Großstudie „NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit“ (Tietze/Becker-Stoll/Bensel et al. 2012) untersucht. Erste Ergebnisse dieser Studie zeichnen auch aktuell noch ein Bild mittelmäßiger pädagogischer Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (Tietze/Becker-Stoll/Bensel et al. 2012, 14), die deutlich machen, dass es nicht nur eines strukturellen Ausbaus des Kindertagesbetreuungssystems bedarf, sondern dringend auch eine qualitative Weiterentwicklung. Auf politischer Ebene konnte zumindest eine Diskussion um Qualitätsstandards angestoßen werden, die auch öffentlich wahrgenommen wurde. Ein erstes Fazit des Zwischenberichts einer von Bund und Ländern eingesetzten Arbeitsgruppe zeigt detaillierte Vorschläge für die Qualitätsentwicklung auf (vgl. BMFSFJ/JFMK 2016). Konkrete Ergebnisse, auch zu langfristigen Auswirkungen frühkindlicher Betreuungsqualität, könnte auch die „German National Educational Panel Study – NEPS“ (Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011) in den nächsten Jahren liefern, die Bildungsprozesse und die Entwicklung von Kompetenzen über die Lebensspanne hinweg untersucht und dabei sowohl familiäre als auch insitutionelle Bildungs- und Betreuungskontexte in den Blick nimmt. Die methodischen Anforderungen und Schwierigkeiten der genannten Studien machen jedoch deutlich, dass die nationale Forschung neben Wissensdefiziten über die Bildungs- und Betreuungsbedingungen in der frühen Kindheit auch methodische Fragen der Erhebungsinstrumente und -zugänge stärker in den Blick nehmen und diskutieren muss.

## Ausblick und Perspektiven

Während wir durch die empirischen Studien der neueren Kindheitsforschung mittlerweile über eine differenzierte Befundlage zu Lebenslagen von Kindern in der mittleren Kindheit verfügen (Wittmann/Rauschenbach/Leu 2011), stellen die Lebens-, Aufwachsens- und Betreuungsbedingungen in der frühen Kindheit für Deutschland noch ein junges und weitgehend unerforschtes Feld dar. Mit dem gesellschaftlich gewachsenen Bedarf nach der Betreuung der unter Dreijährigen rücken die betreute Kindheit und die Formen früher Vergesellschaftung mit ihren Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern in den Fokus der kinder- und kindheitswissenschaftlichen Diskussion und eröffnen Forschungsperspektiven, die sich insbesondere auf die Bindungs- und Beziehungsgestaltung in der frühen Kindheit und die damit verbundenen Entwicklungsprozesse und die Institutionalisierung von Kindheit richten. Im deutschsprachigen Raum ist bisher noch wenig untersucht, welche Bedeutung die Peer-Beziehungen für die Entwicklung von Kindern in institutionellen Betreuungsformen haben und welcher Einfluss in diesem Zusammenhang altersgemischte und altersgleiche Gruppen auf die Gestaltung der Peer-Beziehungen und die Entwicklung sozialer Kompetenzen haben. Um die frühen Anfänge von Peerbeziehungen „und vor allem auch deren Funktion innerhalb der Gruppenstruktur und -dynamik einer Tagesbetreuung besser verstehen zu können“ (Ahnert/Lamb 2011: 350) – auch im Hinblick auf die Sozialisation von Geschlechtern –,

sollten zukünftige Forschungen hier ansetzen. Bislang gibt es auch nur wenige Forschungen darüber, welchen Blick Fachkräfte in sozialpädagogischen Settings auf Kinder und Kindheit haben. Auch ist nicht geklärt, welche Rolle normative Annahmen von Fachkräften in sozialpädagogischen Praxen und Institutionen bei der Einordnung und Bewertung von Kindern und Kindheit spielen oder welchen Einfluss die professionellen Wahrnehmungen, Deutungen und Bewertungen von Kindern und Kindheit auf die konkrete Gestaltung sozialpädagogischer Felder haben. Weiterhin bleibt zu untersuchen, wie sich der konkrete Alltag in der frühen Kindheit in sozialpädagogischen Settings gestaltet, wie und welche Bedürfnisse und Wünsche Kinder äußern können, welche Rechte und Leistungen sie einfordern können, was die Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich dazu beitragen kann, frühzeitige Diskriminierungen und die damit einhergehende Chancenungleichheit von Kindern nicht deutscher und/oder nicht privilegierter Herkunft in den Bereichen der sozialen, ökonomischen, geschlechtsspezifischen, ethnischen, kulturellen und sprachlichen Bedingungen des Aufwachsens zu verändern. Zentrale Referenzpunkte sollten daher eine spezifische sozialpädagogische Forschung und Theorieentwicklung sein, die zu systematisch entwickelten Begriffen vom Kind, von Kindheit und Kindsein (Honig 2009) führt und sich an den interdisziplinären Wissensbeständen der frühen Kindheitsforschung orientiert wie auch mit weiterentwickelt.

In diesem Feld sehen wir die aktuellen Herausforderungen an eine sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich den Individuierungs- und Vergesellschaftungsprozessen von Kindern und der Konstitution von Kindheit stellt und sie in interdisziplinären Diskursen erschließen will. Um die von Prout (2004) beklagten Dichotomisierungen zu vermeiden, sollten in diesen Forschungskontext vielfältige Ansätze einfließen: Eine psychologische Kleinkind- und Bindungsforschung ebenso wie die biologisch-evolutionäre Forschung zu Grundlagen frühen sozialen Verhaltens (Tomasello 2010) und der sozialkognitiven Entwicklung, zur sprachlichen Entwicklung wie zur Bedeutung gemeinsam geteilter Interaktions-, Bildungs- und Denkprozesse zwischen Kindern und Erwachsenen in Familie, Kinderkrippe und Kindertagesstätte; diese ergänzt durch eine jeweils sozialwissenschaftlich orientierte Fundierung wie Kritik. Wir gehen davon aus, dass Kindheitsforschung und eine Theorie früher Bildung zukünftig noch stärker als bislang nur interdisziplinär gedacht und konzeptualisiert werden können, in der die disziplinären Grenzen überschritten und im Hinblick auf eine theoretisch wie empirisch fundierte Dimensionierung des Wissens um Kinder, Kindheit und frühe Bildung entwickelt und um die Perspektiven der Kinder erweitert wird. Die sich dadurch ergebenden neuen theoretischen und methodischen Herausforderungen gilt es zu lösen.

## Inhalts- und Gegenstandsbereiche

Das Handbuch „Frühe Kindheit“ bildet zentrale Diskurse ab, erhebt aber nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, da die Entwicklung in diesem Feld zur Zeit außerordentlich dynamisch verläuft und nicht alle Bereiche und Dimensionen abgedeckt werden konnten. Die gesellschaftliche Kontextuierung von Entwicklung, Bildung und Lernen in der frühen Kindheit stellt den Referenzrahmen des Handbuchs dar, unter dem die weiteren Inhalts- und Gegenstandsbereiche eingebunden sind. Es gliedert sich wie folgt:

In Kapitel 1 „Kindheit, Bildung und Gesellschaft“ werden die sozialwissenschaftlichen Grundlagen einer Theorie früher Kindheit und früher Bildung in unterschiedlichen disziplinären Zugängen erörtert. Kapitel 2 präsentiert „Interdisziplinäre Perspektiven auf Entwicklung und Lernen“, die sich mit Aspekten der kognitiven, der sozialen und der sprachlichen

Entwicklung von Kindern auseinandersetzen. Kapitel 3 thematisiert „Frühpädagogische Theorien und Handlungskonzepte“, wie sie historisch aber auch aktuell entwickelt und ausgebildet sind. Kapitel 4 gibt einen Überblick zu relevanten Forschungsrichtungen und „Methoden der frühen Kindheitsforschung“. Kapitel 5 stellt „Frühpädagogische Studien und Forschungsbefunde“ dar, die im nationalen und internationalen Kontext erhoben wurden. Mit „Lebenslagen und Kindeswohl“ beschäftigt sich Kapitel 6 und thematisiert sozialpädagogische Fragestellungen und Handlungsfelder früher Kindheit. In Kapitel 7 werden „Professionalisierung und institutionelle Anforderungen“ in den Blick genommen, die zentrale Herausforderungen im Feld der frühen Kindheit und der institutionellen pädagogischen Betreuung darstellen. Die neueren Entwicklungen der „Bildungs- und Erziehungsbereiche in der frühen Kindheit“ werden im abschließenden Kapitel 8 präsentiert. Mit dieser Ausrichtung des Handbuchs ist der Anspruch verbunden, die Inhalts- und Gegenstandsbereiche früher Kindheit, früher Bildung und frühen Lernens in ihren vielfältigen disziplinären Facetten zu erschließen und in einer sozial- und erziehungswissenschaftlichen Perspektive zu verankern.

Allen Autorinnen und Autoren des Handbuchs, unseren Mitarbeiterinnen Frau Tercan, Frau Erlinghäuser, Frau Krempel, Frau Göke und Frau Gottschalk danken wir sehr für ihre wissenschaftliche Expertise, die sie für dieses Handbuch bereitgestellt haben – und auch für die Geduld, die ein Handbuch erfordert, bis alle Beiträge (endlich) vorliegen und die Herausgabe und Veröffentlichung möglich wird.

Rita Braches-Chyrek, Michaela Hopf, Charlotte Röhner und Heinz Sünker

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt/M.
- Ahnert, L./Gappa, M. (2010): Bindung und Beziehungsgestaltung in öffentlicher Kleinkindbetreuung – Auswirkungen auf die Frühe Bildung. In: Leu, H.–R./von Behr, A. (Hrsg.): Forschung und Praxis der Frühpädagogik, München/Basel, S. 109–120
- Ahnert, L./Lamb, M. E. (2011): Öffentliche Tagesbetreuung auf dem Prüfstand entwicklungspsychologischer Forschung. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung, Bern, S. 330–364
- Alt, Ch./Hubert, S./Pötter, U. (2013): Der U3-Ausbau: Angebote, Bedarfe und Zufriedenheit. Eine Analyse auf Basis der KiFöG-Bundesländerstudie 2012. München
- Alanen, L. (1994): Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 17, Heft 28, S. 93–112
- Alanen, L. (2012): Moving towards a relational sociology of childhood. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften, Opladen, S. 21–44
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld
- Blossfeld, H. P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (eds.): Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS) (2011). Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14, Sonderheft 14
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, Weinheim/München
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Jugendministerkonferenz (2016): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. [Abgerufen am 18.11.2017 von [http://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht\\_mit\\_unterschiedlicher\\_Erklaerung.pdf](http://www.fruehechancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bund-Laender-Konferenz/Zwischenbericht_mit_unterschiedlicher_Erklaerung.pdf)]

- Corsaro, W. A. (1992): Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. In: *Social Psychology Quarterly*, Heft 55, S. 160–177
- Corsaro, W. A./Eder, D. (1999): Childrens peer cultures. *Annual Review of Sociology*, 16, S. 197–220
- Corsaro, W. A./Molinari, L. (2005): *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*, New York
- Fröhlich-Gildhoff, K./Mischo, Ch. (2011): Editorial. Schwerpunkt Professionalisierung frühpädagogischen Personals. *Frühe Bildung*, 0, S. 2–3
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*, Freiburg
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung*, Weinheim/München
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2013): *Methoden der Kindheitsforschung*, Weinheim/München
- Hengst, H./Zeiber, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*, Wiesbaden, S. 9–23
- Honig, M.-S. (2013): *Frühpädagogik als institutionelle Praxis*. In: Müller, H.-R./Bohne, S./Thole, W. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Opladen/Berlin/Toronto, S. 181–195
- Honig, M.-S. 2009: *Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies*. In: ders. (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*, Weinheim, S. 25–51
- Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hrsg.) (2010): *Kinder in Deutschland 2010. 2. World Vision Kinderstudie*, Frankfurt/M.
- Hutchby, I./Moran-Ellis, J. (1998) *Situating Children's Social Competence*. In: dies. (eds.): *Children and Social Competence. Arenas of Action*. London/Washington, S. 7–26
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. [Abgerufen am 18.11.2017 von [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)]
- Kerl-Wienecke, A./Schoyerer, G./Schuhegger, L. (2013): *Kompetenzprofil Kindertagespflege in den ersten drei Lebensjahren*, Berlin
- Krappmann, L. (1993): *Kinderkultur als institutionalisierte Entwicklungsaufgabe*. In: Marckfeld, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*, Neuwied u. a., S. 365–376
- Lange, A./Alt, Ch. (2009): *Kindheitsforschung*. In: Mertens, G./Frost, U./Böhm, W./Ladenthin, V. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. Familie-Kindheit-Jugend-Gender*, Paderborn/München/Wien/Zürich, S. 60–75
- MacKey, R. (1973): *Conceptions of children and models of socialization*. In: Dreitzel, H.-P. (ed.): *Childhood and socialization*, New York/London, S. 27–43
- Mischo, Ch. (2016): *Subjektiver Kompetenzgewinn und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19 (3), S. 577–597
- Prout, A./James, A. (1997): *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. In: James, A./Prout, A. (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London/Washington, S. 7–33
- Rauschenbach, T. (2011): *Betreute Kindheit. Zur Entgrenzung öffentlicher Erziehung*. In: Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H.-R. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*, Weinheim, S. 160–172
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.) (2011): *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart. [Abgerufen am 18.07.2013 von [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK\\_Qualifikationsprofile.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/PiK_Qualifikationsprofile.pdf)]
- Schwarzer, R./Jerusalem, M. (2002): *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22, Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*
- Sünker, H. (1993): *Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung*. In: *Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung* (Hrsg.): *Wandlungen der Kindheit*, Opladen, S. 15–31

- Tietze, W. (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Unter Mitarbeit von Meischner, T./Gänsfuß, R./Grenner, K./Schuster, K. M./Völkel, P./Roßbach, H.-G., Neuwied
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B./Keller, H./Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012): *NUBBEK Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. [Abgerufen am 18.07.2013 von <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf>]
- Tomasello, M. (2010): *Warum wir kooperieren*, Berlin
- Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H.-R. (Hrsg.) (2011): *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien*, Weinheim
- Wolf, B./Stuck, A./Hippchen, G. (2003): *Der Situationsansatz im Zeitvergleich und Längsschnitt. Einschätzungen von Erzieherinnen, Untersuchungsleiterinnen, Lehrern, Kindern und Eltern*
- Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hrsg.) (1993): *Wandlungen der Kindheit*, Opladen
- Zimmer, J. (2000): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz*, Weinheim/Basel

1.

Kindheit, Bildung und Gesellschaft



Ludwig Liegle

## Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung

Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit ergibt sich, wie zu zeigen sein wird, aus dem spannungsreichen Zusammenwirken von zwei Phänomenen, die häufig auch je für sich, also getrennt voneinander bedacht worden sind: der biologischen Tatsache, dass die menschliche Entwicklung mit einer ausgedehnten Kindheit beginnt, und der sozialen Tatsache, dass Kindheit in einer (Erwachsenen-)Gesellschaft verläuft und dass jede Gesellschaft je bestimmte Vorstellungen über Kinder sowie deren Entwicklung und „richtige“ Erziehung hervorbringt und dementsprechend Vorkehrungen trifft und Maßnahmen ergreift, welche das Aufwachsen der Kinder in Übereinstimmung mit den jeweiligen gesellschaftlichen Zielvorstellungen gewährleisten sollen.<sup>1</sup> Kindheit oder besser Kindheiten in der Vielfalt ihrer Gestalten sind eines der besten, weltweit verbreitetsten Beispiele für die „Koevolution von menschlicher Biologie und Kultur“ (Tomasello 2010: 45).

Dabei lautet die zentrale These dieses Handbuchartikels: Die Vorstellung von der dynamischen und spannungsreichen Einheit von biologisch und sozial bestimmter Kindheit sollte erweitert werden zur Vorstellung von der dreifach, nämlich biologisch, sozial und selbst bestimmten Kindheit. Das „Selbst“, von dem hier als eine Art dritter Faktor neben der biologischen und der sozialen Bestimmung des Menschen die Rede ist, wird verstanden nicht als eine monadische Einheit, sondern als das unabgeschlossene Ergebnis eines den gesamten Lebenslauf begleitenden Beziehungsgeschehens, an welchem das heranwachsende Individuum aktiv und interaktiv beteiligt ist.

### Die „kulturelle Natur“ der menschlichen Entwicklung

Wir alle sind Kinder gewesen und können über unsere Kindheit nachdenken und erzählen. Kinder und Kindheiten erscheinen deshalb zunächst einmal als selbstverständliche Gegebenheiten. Spätestens dann jedoch, wenn beispielsweise Großeltern oder ausländische Gäste von ihrer Kindheit erzählen, werden wir gewahr: Zwar waren alle Erwachsenen zunächst einmal Kinder, aber ihre Kindheiten weisen untereinander sowie im Vergleich zu unserer Kindheit viele Unterschiede auf. Für das Nachdenken über die eigene Kindheit ergibt sich daraus die Einsicht: Wären wir in einem anderen Land oder in einer anderen Geschichtsepoche geboren worden und aufgewachsen, so hätten wir eine andere Kindheit erfahren und hätten uns beispielsweise eine andere Muttersprache angeeignet; wir wären zu anderen Kindern und zu anderen erwachsenen Personen geworden; wir würden unsere Kindheit „anders“ wahrnehmen und – als Eltern ebenso wie als Kindheitspädagogen – die Beziehungen zu Kindern anders gestalten.

In seiner Autobiographie „Dichtung und Wahrheit“ hat Goethe die genannte Einsicht in dem Satz zusammengefasst: „Ein jeder, nur zehn Jahre früher oder später geboren, dürfte, was seine eigene Bildung und die Wirkung nach außen betrifft, ein ganz anderer geworden sein.“

---

1 Der vorliegende Text stellt die Zusammenfassung des Buches vom Verf., Frühpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz. Stuttgart: Kohlhammer 2013, dar.

Ein Kind sollte demnach nicht nur als eine Person in einer biologisch bestimmten Lebensphase, sondern immer auch als ein Kind seiner Zeit sowie einer bestimmten gesellschaftlich-kulturellen Umwelt verstanden werden. In dieser historisch-kulturellen Perspektive erscheint, wie der Satz von Goethe zeigt, auch die „eigene Bildung“ einer Person – ihre Individualität, ihre Identität, ihr „Selbst“ – nicht etwa nur als Ausdruck biologisch bestimmter Anlagen und Reifungsprozesse, sondern auch als das variierende Ergebnis eines Beziehungsgeschehens, das den gesamten Lebenslauf begleitet. Die Erfahrung und Gestaltung von sozialen Beziehungen tragen mithin entscheidend dazu bei, dass und wie wir die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Anlage und Umwelt, Natur und Kultur sowie Individuum und Gesellschaft in unseren Lebenslauf und in unsere Persönlichkeitsentwicklung integrieren können.

## Kindheit – ein Ergebnis der biologischen Evolution

Im Prozess der biologischen Evolution ist es bei den hoch entwickelten Säugetieren bzw. Nesthockern zur Ausbildung einer nachgeburtlichen Lebens- und Lernphase unterschiedlicher Dauer gekommen; deren Funktion liegt darin, den Nachwuchs vermittels verschiedener Formen der Tätigkeit und Erfahrung (z. B. Nachahmung, Spielen, Üben) zu jener Handlungsfähigkeit gelangen zu lassen, die zum Überleben in der je spezifischen Umwelt erforderlich ist. Allgemein kann man sagen: Je weniger angeborene Eigenschaften und Verhaltensweisen ausreichen, um Anpassung an und Handlungsfähigkeit in der jeweiligen Umwelt zu gewährleisten, und je komplexer diese Umwelt organisiert ist, desto mehr nimmt die Bedeutung einer nachgeburtlichen Lernphase zu. Beim Menschen vollzieht sich die Entwicklung seines komplexen Gehirns, wie die einschlägige Forschung belegt, nicht nur als ein Reifungsprozess, sondern auch in Abhängigkeit von sozialen (bzw. transaktionalen) Erfahrungen. Ein gutes Beispiel dafür bietet der Spracherwerb: Jedes Kind ist gattungsgeschichtlich dazu befähigt, Sprache zu entwickeln; diese Entwicklung kommt aber nur unter der Voraussetzung zustande, dass das Kind in einer sprachlich geprägten Umwelt aufwächst. Allgemeiner gesagt: In der menschlichen Entwicklung (ansatzweise gilt das für alle Primaten) wirken immer zwei Prozesse zusammen: Prozesse des Erbens (Weitergabe von Genen von Generation zu Generation) und Prozesse des Erwerbens (kulturelle Weitergabe vermittels von Lernprozessen). Deshalb ist es gerechtfertigt, von der „kulturellen Natur der menschlichen Entwicklung“ zu sprechen (Rogoff 2003). Erst intensive und auf Dauer angelegte Lernprozesse machen es möglich, dass, wie beim Menschen, Fähigkeiten und Wissen von Generation zu Generation weitergegeben werden können und im Rahmen dieser Weitergabe auch Neues im Sinne eines „kulturellen Wagenhebereffekts“ (Tomasello 2002 S. 49 ff.) entstehen kann. Beim Menschen hat die Lebensphase Kindheit demzufolge sowohl einen biologischen als auch einen kulturellen Aspekt: „Ebenso wie sie Gene erben, die sich in der Vergangenheit angepasst haben, erben Individuen auf kulturellem Wege Artefakte und Vorgehensweisen, die die gesammelte Weisheit ihrer Vorfahren beinhalten.“ (Tomasello 2010: 10)

## Institutionalisierung der Erziehung

Wenn Kindheit einerseits in biologischer Betrachtung als Ergebnis der biologischen Evolution beschrieben werden kann, so ist andererseits zu fragen, ob sich auch der kulturelle Aspekt der Kindheit in der Perspektive eines evolutionären Prozesses beschreiben lässt. Dies würde bedeuten, die bislang vorgetragene Argumentation weiterzuführen und zuzuspitzen: Kindheit würde damit gekennzeichnet als Ergebnis nicht nur der biologischen, sondern auch der kulturellen Evolution. Damit käme der ursprünglich von Darwin geprägte, biologische Evolutionsbegriff in einem übertragene Sinn zur Anwendung. Mit dem Begriff der kulturellen Evolution würde man – parallel zum Darwin'schen Konzept der biologischen Evolution – die langfristige Entwicklung von Kulturen daraufhin untersuchen, welche durchgängigen Mechanismen, Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten sich in diesem kulturellen Evolutionsprozess ausmachen lassen; Mechanismen der Variation und Selektion beispielsweise, deren Wirksamkeit Darwin im Prozess der biologischen Evolution entdeckt hat.

In der Tat werden in verschiedenen humanwissenschaftlichen Disziplinen Konzepte der kulturellen Evolution erprobt. So hat der amerikanische Soziologe T. Parsons die Etablierung staatlicher Pflichtschulsysteme als „evolutionäre Universalie“ bezeichnet (Parsons 1964/1970). Das hinter dieser These stehende Argument könnte man so wiedergeben: Pflichtschulsysteme sind soziale Institutionen, die sich im Durchgang durch Variation und Selektion in der Abfolge von Generationen in komplexen Gesellschaften entwickelt, bewährt und erhalten haben und sodann, im Verlaufe der Zeit, eine immer stärkere, tendenziell weltweite („universale“) Verbreitung gefunden haben – und dies aufgrund der Erfahrung, dass Gesellschaften, welche Pflichtschulsysteme eingeführt haben, in ihrer Anpassung an komplexe Umwelten besser abschneiden als Gesellschaften, welche diese soziale Institution nicht geschaffen haben. Aufgrund von Vergleichsstudien über die frühen nachgeburtlichen Entwicklungspfade von Menschen- und Schimpansenkindern im Rahmen der „evolutionären Anthropologie“ geht Tomasello noch einen Schritt weiter, indem er von einem wechselseitigen Zusammenhang zwischen biologischer und kultureller Evolution ausgeht. Dieser innovative Forschungsansatz führt, wie zu Beginn bereits herangezogen, zu dem Konzept der „Koevolution von menschlicher Biologie und Kultur“ (Tomasello 2010: 45). Auch bei Tomasello wird die Schaffung sozialer Institutionen als eine Besonderheit der menschlichen Kultur beschrieben – eine Besonderheit, die es gerechtfertigt erscheinen lässt, auch zur Kennzeichnung kultureller Entwicklungsprozesse den Evolutionsbegriff zu verwenden.

Anhand zahlreicher Untersuchungen zur Geschichte der Erziehung und der Kindheit lassen sich Belege für die Fruchtbarkeit des Konzepts der kulturellen Evolution finden. So hat z. B. Ariès (1975), die „Entdeckung“ und „Verschulung“ (*scolarization*) der Kindheit als Begleiterscheinungen der Entwicklung „moderner“ Gesellschaften beschrieben. In der Perspektive des Konzepts der kulturellen Evolution kann man die Befunde von Ariès wie folgt interpretieren: Durch die Institutionalisierung der Erziehung unterstützt und nutzt der moderne Nationalstaat die allgemeine Lernfähigkeit und Bildsamkeit des menschlichen Nachwuchses mit dem Ziel, gesellschaftlich nützlich Wissen und Können vermittels organisierter Lernprozesse in der Generationenfolge zu bewahren bzw. zu vermehren. Die Institutionalisierung der Erziehung setzt in einer Phase der kulturellen Evolution ein, die durch immer komplexere Formen der Arbeitsteilung in der Gesellschaft sowie durch die Erfindung neuer Medien der Weitergabe von Kultur (z. B. Buchdruck) gekennzeichnet ist (Trembl 1987). Die Institutionalisierung der Erziehung befördert die Anpassungsfähigkeit von Gesellschaften an komplexe Umweltbedingungen; diese Erfahrung hat die modernen Nationalstaaten dazu veranlasst, Institutionen der Erziehung zu schaffen.

Die Institutionalisierung der Erziehung in Gestalt von Pflichtschulsystemen hat seit dem Ende des 19. Jahrhunderts in engem Zusammenhang mit Prozessen der Industrialisierung und der Nationalstaatenbildung weltweite Verbreitung gefunden. So konnte beispielsweise Adick (1992) ihre These von der „Universalisierung“ der Schule auch am Beispiel westafrikanischer Gesellschaften belegen, die im 19. Jahrhundert – ohne unmittelbaren Druck von Kolonialmächten – Pflichtschulsysteme eingeführt haben.

Die weltweite Institutionalisierung der Erziehung kommt zunächst in der Pflichtschule zum Ausdruck; im bzw. seit dem 20. Jahrhundert betrifft sie zunehmend auch die vorschulischen Erziehungsinstitutionen, allerdings nur in hoch entwickelten Gesellschaften (vgl. UNESCO 2007).

## Entdeckung und Kolonialisierung der Kindheit – Innere Widersprüche der kulturellen Evolution

Die Institutionalisierung der Erziehung hat dazu geführt, dass die nachgeburtliche Lernphase des menschlichen Nachwuchses wesentlich länger andauert als bei den übrigen Primaten. Im Vergleich mit früheren Geschichtsepochen hat sie bewirkt, dass Kinder nicht mehr allein in verwandtschaftlichen und lebensweltlichen Beziehungsnetzen, sondern außerdem in systemischen Strukturen aufwachsen. Die Pflichtschule repräsentiert eine soziale Organisation, die auf Zwangsmitgliedschaft aufbaut und durch das Jahrgangsprinzip, das Leistungsprinzip und unpersönliche Beziehungen gekennzeichnet ist. Das Lernen ist auf diesem Wege gleichsam zur Arbeit der Kinder geworden. Und wie die Arbeit der Erwachsenen in Fabriken und Büros rational organisiert wird, so werden Erziehung und Lernen in Schulen rational organisiert. Um diesen, an die kritische Gesellschaftsanalyse von Coleman (1986) anschließenden Gedankengang noch um einen Aspekt zu erweitern: Wie die Kinder in der Arbeitswelt der Erwachsenen nichts verloren haben, haben die Erwachsenen nichts verloren in der Arbeitswelt der Kinder, es sei denn sie sind berufliche Erzieher(innen). In dieser Sichtweise hat die lebensalterbezogene Institutionalisierung der Erziehung zur Folge, dass es in der Gesellschaft zu einer Trennung zwischen den Generationen kommt; die einzige Ausnahme von dieser „asymmetrischen“ Struktur der Gesellschaft (Coleman 1986) bildet die Familie, denn sie repräsentiert kein unpersönliches, sondern ein personenorientiertes soziales System und führt ihr Leben in einem Generationenverbund.

Auch wenn man die hier referierte Sichtweise nicht teilt, machen die damit zusammenhängenden Überlegungen doch deutlich: Die Institutionalisierung der Erziehung sowie die untrennbar damit verbundene Professionalisierung sind zu zentralen Themen der Pädagogik der frühen Kindheit geworden. Und außerdem haben diese Überlegungen etwas bestätigt, was jedem klar ist, der darüber nachgedacht hat, wie er erzogen worden ist und welche Erfahrungen er mit der Erziehung seiner Kinder oder auch mit seiner akademischen Lehrtätigkeit gemacht hat: Die Erziehung und die Formen ihrer Institutionalisierung sind kein eindeutiges und eindeutig bewertbares, sondern ein mehrdeutiges und in sich widerspruchsvolles Phänomen. Dies hat sich bereits an dem Hinweis darauf gezeigt, dass das Pflichtschulsystem davon ausgeht, dass die Kinder in einer bestimmten Lebensphase zur Mitgliedschaft gezwungen sind. Niemand wird bestreiten, dass der (pädagogische) „Sinn“ der Pflichtschule wohl kaum in ihrem Zwangscharakter aufgesucht werden kann. Die Aufklärungspädagogen haben die allgemeine Schulpflicht gefordert in der Erwartung, die schulisch organisierte Erziehung könne dazu beitragen, dass alle Kinder zum Gebrauch von – in ihnen als Potentiale angelegten – Vernunft und Freiheit gelangen. Der Widerspruch zwischen diesen Zielen und dem

Zwangscharakter der Pflichtschule begründet, wie die Aufklärungspädagogen wussten, das zentrale Dilemma oder Paradox der Erziehung. Kant hat es klassisch in die Frage gekleidet: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“.

Die Frage danach, wie die Institutionalisierung der Erziehung zu bewerten sei, kann, wie die vorausgegangenen Überlegungen gezeigt haben, nicht allgemein und abstrakt, sondern nur mit Bezug auf bestimmte Kriterien beantwortet werden. So erscheint einerseits – am Beispiel der Frühpädagogik illustriert – die Institutionalisierung der Erziehung dann, wenn sie den lebensgeschichtlichen Kontext für „spielendes Lernen“ bildet (Largo/Benz 2003, Samuelsson 2004), unter dem Kriterium der optimalen Anpassungsfähigkeit des menschlichen Nachwuchses an komplexe und sich verändernde Umwelten als wichtiges Ergebnis der bio-kulturellen Evolution (vgl. Papousek 2003).

Andererseits illustriert das Beispiel der historischen Kindheitsforschung, dass auch empirische Untersuchungen je nach den gewählten Kriterien zu unterschiedlichen oder sogar gegensätzlichen Bewertungen der untersuchten Wandlungsprozesse gelangen können: Während deMause (1977) den Wandel der Kindheit als Fortschrittsgeschichte beschreibt, die von einer willkürlichen Behandlung (einschließlich Kindesötung) zu einer immer stärkeren Berücksichtigung von und Einfühlung in die besonderen Bedürfnisse, Interessen und Rechte der Kinder verläuft (zu diesen zählt auch das Recht auf Bildung), beschreibt Ariès (1975) eine Zerfallsgeschichte der Kindheit, die von der ursprünglichen Einbindung der Kinder in die Gemeinschaft der Erwachsenen zur Trennung zwischen der Welt der Kindheit und der Erwachsenenwelt geführt hat (vgl. Behnken 2006).

Angesichts der aufgezeigten Bewertungsunterschiede liegt es nahe, die Institutionalisierung der Erziehung als ein Phänomen zu betrachten, in welchem eine innere Widersprüchlichkeit der kulturellen Evolution zur Wirkung gelangt. Dies würde bedeuten, von der Annahme auszugehen, dass in der Institutionalisierung von Erziehung – ähnlich wie in allen Bildungsprozessen (vgl. Heydorn 1989) – eine unauflösbare Bipolarität zwischen Potentialen der Befreiung und Potentialen der Beherrschung und Unterdrückung strukturell angelegt ist.

Von einer „Kolonialisierung“ der Kindheit könnte man beispielsweise dann sprechen, wenn Kinder und Kindheiten für Zwecke des Staates oder gesellschaftlicher Interessengruppen instrumentalisiert werden; dann zum Beispiel, wenn sie im gesellschaftlichen Diskurs nur noch in der Perspektive des künftigen „Humankapitals“ der Gesellschaft behandelt werden, oder dann, wenn im Zeichen der „Kommodifizierung“ der Kindheit über Kinder primär als Kunden, Konsumenten und künftige Arbeitskräfte öffentlich geredet wird; oder auch dann, wenn im pädagogischen Beziehungsgeschehen in der frühen Kindheit das „spielende Lernen“ durch formalisierte und erwachsenenzentrierte Formen des Lehrens und Lernens verdrängt oder ersetzt werden.

## Vom anthropologischen „Dual“ (Anlagen–Umwelt) zur anthropologischen „Trias“: Der Mensch als „Werk“ der Natur, der Gesellschaft und seiner selbst

So lange über den Menschen, seine „Natur“ und Entwicklung systematisch nachgedacht worden ist – und das ist spätestens seit der griechischen Antike der Fall –, gibt es die Vorstellung vom Dualismus bzw. von der spannungsreichen Einheit von Anlagen und Umwelt, Natur und Kultur. In Platons Werk über den Staat, verfasst um 370 v. Chr., steht der Satz:

„Wir dürfen also behaupten, Adeimentos“, sagte ich, „daß auch die Seelen, die am besten veranlagt sind, besonders schlecht werden, wenn sie eine schlechte Erziehung bekommen?“ (Plato, Politeia VI, 491)

Für die im Zeitalter der Aufklärungszeit der Mitte des 18. Jahrhunderts sich entwickelnde Pädagogik als Wissenschaft bzw. Kunstlehre ist kennzeichnend, dass die Vorstellung von natürlichen Anlagen im größeren Zusammenhang der anthropologischen Postulate der „Bildsamkeit“ und „Lernfähigkeit“ verortet wurde und das christliche Menschenbild zunehmend überlagert und abgelöst wird von säkularisierten bzw. wissenschaftlichen (psychologischen und biologischen) Formen des Wissens.

Bereits in der 1. Auflage der bis heute umfangreichsten und nach wie vor lesenswerten Enzyklopädie der Pädagogik (Rein 1895 ff.) lassen sich die Anfänge einer Auseinandersetzung nicht nur mit dem Problem der Anlagen, sondern auch mit der Evolutionstheorie konstatieren. Der einschlägige Artikel mit der Überschrift „Die Vererbung geistiger Eigenschaften“ rezipiert die Schriften von Darwin und Haeckel, erörtert die Wechselwirkungszusammenhänge zwischen Vererbung und „Erwerb“ von Fähigkeiten und Eigenschaften und mündet in Überlegungen zur Relevanz biologischer Forschungsbefunde für die pädagogische Praxis (Martinak 1903: 386):

„Es ist ja gewiß richtig, daß wenn alle Fragen einmal durch die Naturforschung gelöst sein werden, dann deren Ergebnisse schlechtweg souverän in gewissen Zweifeln des praktischen Vorgehens entscheiden werden; bis aber dieser Zeitpunkt eintritt, bis erzieherische Maßnahmen aus Naturgesetzen werden deduziert werden können, wird sorgfältige Ausnützung der rohen „Empirie“ einerseits und verfeinerte, geschärfte Ausbildung erzieherischen Taktes immer noch die Hauptsache.“

In der zweiten Auflage der Rein'schen Enzyklopädie treten neben die überarbeitete Fassung des genannten Artikels zwei groß angelegte Artikel über „Christentum und Entwicklungsgedanke“ (Reischle 1903) sowie über „Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung“ (Capesius 1905). Sie markieren die Anfänge einer ernsthaften und differenzierten Prüfung der Fruchtbarkeit der Darwin'schen Evolutionstheorie für das pädagogische Denken und Handeln.

In dem zuletzt genannten Artikel wird die Evolutionstheorie ausführlich rezipiert und positiv gewürdigt; dies gilt für Darwins Abstammungslehre ebenso wie für Haeckels „biogenetisches Grundgesetz“. Die Befunde der biologischen Forschung einschließlich der zeitgenössischen Hirnforschung werden als wichtige Bezugspunkte des pädagogischen Denkens und Handelns gewertet, gleichzeitig jedoch durch den Hinweis auf deren begrenzte praktische Bedeutung für die Anregung von Lernprozessen relativiert:

„Dass diese Entwicklung aber dann doch in der Hauptsache als selbsttätiger Erwerb erfolgen muß, ist physiologisch gekennzeichnet durch die bei dem Neugeborenen noch mangelnde Ausbildung der höheren Gehirnzentren und -bahnen, an welche alles eigentliche Geistesleben geknüpft erscheint.“ (Capesius 1905: 427)

Die Entwicklung des Individuums wird hier „in doppelter Weise“ bestimmt: als Ergebnis allgemeiner Entwicklungsgesetze und als „Assimilation an die umgebende Kulturgemeinschaft“ (ebd.). Der Versuch, diese beiden Bestimmungsfaktoren „an die rechte Übereinstimmung miteinander zu bringen“, gilt als „das eigentliche Thema und Problem der Erziehung“ (ebd.). Und offensichtlich hat der Autor die Vorstellung, Erziehung müsse bei diesem Versuch an die Selbsttätigkeit des Individuums, an den „selbsttätigen Erwerb“ (s. das obige Zitat) anschließen. Damit wird – vermutlich erstmals in der Geschichte der Pädagogik – das Konzept der „Selbsttätigkeit“ nicht mehr allein pädagogisch oder ethisch (vgl. Wolff 1921), sondern in einer biowissenschaftlichen Begrifflichkeit begründet.

Die Überzeugung, die menschliche Entwicklung werde „in doppelter Weise“ – von biologischen ebenso wie von kulturellen Faktoren – bestimmt, stellt bis heute einen Grundbestand humanwissenschaftlichen Denkens und Forschens dar. Handbücher der Entwicklungspsychologie enthalten in aller Regel einen auf biologische Grundlagen und einen auf kulturelle Kontextbedingungen zielenden Teil (z. B. Oerter/Montada 2008, Keller 2003). In dem Kompendium der Nationalakademien in USA wird diese Überzeugung von der „doppelten“ Bestimmung der menschlichen Entwicklung, die hier „anthropologischer Dual“ genannt wird, wie folgt zusammengefasst:

- (1) „human development is shaped by a dynamic and continuous *interaction between biology and experience*“
- (2) *culture influences every aspect of human development and is reflected in child rearing beliefs and practices designed to promote healthy adaptation*“ (Shonkoff/Philipps 2000: 3)

Nach vielen Jahrzehnten der Reflexion und Erforschung der Determinanten menschlicher Entwicklung lassen sich dreierlei Innovationen beobachten:

Erstens wird die Wirkung von Biologie/Genen und Kultur/Umwelt immer weniger in der Perspektive eines Dualismus und immer mehr in der Perspektive einer spannungsreichen Einheit beschrieben und analysiert. In dem angesprochenen Kompendium wird dieser Perspektivenwechsel wie folgt gekennzeichnet: „The long-standing debate about the importance of nature *versus* nurture, considered as independent influences, is overly simplistic and scientifically obsolete. Scientists have shifted their focus to take account of the fact that genetic and environmental influences work together in dynamic ways over the course of development.“ (Shonkoff/Philipps 2000: 6) Noch deutlicher wird der angesprochene Perspektivenwechsel bei Konzepten, welche die Untrennbarkeit der beiden Faktoren auch sprachlich zum Ausdruck bringen: die „Koevolution von menschlicher Biologie und Kultur“ (Tomasello 2010: 45) oder eben die „kulturelle Natur der menschlichen Entwicklung“ (Rogoff 2003).

Zweitens hat sich innerhalb der Biologie ein neuer Forschungszweig etabliert, der unter der Bezeichnung „Epigenetik“ die Wechselwirkungszusammenhänge zwischen Genen und Umwelt in einer neuen Perspektive untersucht. Dabei geht es um Einflüsse der Umwelt auf Gene. Die Forscher können zeigen, dass Umweltbedingungen darüber entscheiden, ob Gene im einen Fall aktiviert, im anderen jedoch gleichsam stillgelegt oder abgeschaltet werden. Man kann also sagen, dass insbesondere um die Zeit unserer Geburt und in den ersten Jahren unseres Lebens die Lebenswelt, in welcher wir aufwachsen, mit dazu beiträgt, ob wir später besonders resilient (d. h. widerstandsfähig gegenüber stresshaltigen Erfahrungen) sind oder eine Veranlagung zu Depressionen, Angsterkrankungen haben, ob wir gute soziale Bindungen eingehen können oder nicht. Die Erkenntnisse, welche die Epigenetik hervorzubringen beginnt (bislang freilich auf der Grundlage von Tierforschung), geben Anlass zu der Hoffnung, dass wir das, was aus unserem Erbgut oder sogar dem Erbgut unserer Kinder wird, vermittels unserer Lebensführung ein Stück weit beeinflussen können. (Spork 2009) Für die (Früh-)Pädagogik liegt die Bedeutung der Erkenntnisse der Epigenetik insbesondere darin, dass diese eine bessere wissenschaftliche Begründung von Konzepten und Ansätzen der Prävention liefern können.

Drittens ist neben den beiden genannten Faktoren ein dritter Faktor der menschlichen Entwicklung „entdeckt“ worden. Die Theoriedebatte und empirische Studien zu diesem dritten Faktor sind zu einem der auffälligsten Schwerpunkte der disziplinübergreifenden Entwicklungs- und Sozialisationsforschung geworden. Wenn dieser dritte Faktor Berücksichtigung findet, wird der anthropologische Dual zur anthropologischen Trias erweitert. Ein gutes

Beispiel dafür bietet das oben noch unvollständig wiedergegebene Zitat aus dem Kompendium der amerikanischen Nationalakademien. Als die wichtigsten Faktoren der menschlichen Entwicklung werden genannt:

- (1) human development is shaped by a dynamic and continuous *interaction between biology and experience*
- (2) *culture* influences every aspect of human development and is reflected in child rearing beliefs and practices designed to promote healthy adaptation
- (3) the growth of *self-regulation* is a cornerstone of early childhood development that cuts across all domains of behaviour (Shonkoff/Phillips 2000, S: 3)

Neben der Umschreibung mit *self-regulation* (s. oben) hat es viele Versuche gegeben, diesem Faktor einen Namen zu geben und für seine Wirkungsweise fruchtbare und empirisch überprüfbare Konzepte und Forschungsmethoden zu finden:

- In der deutschsprachigen Entwicklungspsychologie und Pädagogik beispielsweise wird mit dem Konzept „Selbstwirksamkeit“ (Jerusalem/Hopf 2002) sowie mit den Konzepten „Selbstregulation“ (Keller 2003, Oerter/Montada 2008), „Selbsterziehung“, „Selbstgestaltung“ und „Selbstorganisation“ (Oerter/Montada 2008) gearbeitet;
- In der deutschsprachigen Sozialisationsforschung wird das Konzept der „Selbstsozialisation“ kontrovers diskutiert (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008)
- In der englischsprachigen Entwicklungs- und Sozialisationsforschung stellt neben der Prüfung verschiedener Konzepte wie zum Beispiel „self-determination“ (Ryan/Deci 2000) die Frage nach „socialization as support for children’s capacities to *self-regulate*“ einen besonderen Schwerpunkt dar, dem auch ein zwei eigene Handbücher gewidmet worden sind (Boekaert/Pintrich/Zeidner 2000, Vohs/Baummeister 2011). Relevant ist auch der Begriff *agency* (insbesondere bezogen auf Kinder, vgl. Kuczynski/Parkin 2007); eine Übersetzung ins Deutsche könnte „Handlungsvermögen“ lauten.
- In der frühpädagogischen Forschung in Deutschland ist dieser Forschungsschwerpunkt allenfalls ansatzweise angekommen; das gilt etwa für die phänomenologisch-anthropologischen Analysen zur Konstitution von Ich und Welt, die Ursula Stenger (2002) vorgelegt hat, und die qualitative Studie von Petra Jung (2004), in welcher die Frage nach dem Beitrag der Kinder zu einem „guten“ Kindergarten gestellt wird.

Die genannten Forschungsbeiträge verbindet, dass sie das, was hier als dritter Faktor bezeichnet wird, im Kern der Person aufsuchen und diesen Kern in Facetten des „Selbst“ zu finden meinen. Was dabei unter Selbst verstanden wird, meint keinesfalls etwas Monadisches, es meint vielmehr ein sich lebenslang entwickelndes Beziehungsphänomen, im Sinne zum Beispiel von Jerome Bruners „*transactional self*“ (Bruner 1987), von G.H. Meads Verbindung von „I“ und „Me“, von Martin Bubers „Ich“, das aus Ich-Du hervorgeht, von Sigmund Freuds „Ich“ mit seiner Bezogenheit auf die Naturgewalten des „Es“ und die gesellschaftliche/kulturelle Kontrollmacht des „Überich“.

Die Konstitution und Entwicklung dieses „Selbst“, dem wir uns damit angenähert haben, kann man als die Aufgabe jenes Lebenslauf begleitenden Beziehungsgeschehens begreifen, das seit der Aufklärung mit dem Begriff „Bildung“ beschrieben wird.

Die (Früh-)Pädagogik hat, wie gesagt, an diesem Forschungsschwerpunkt wenig Anteil. Andererseits aber gilt hier, wie für viele Erkenntnisse der heutigen Wissenschaften, dass nicht die Erkenntnisse selber als neu gelten können, sondern allenfalls die Wege zur Erkenntnis.

In diesem Sinne zeigt der historische Rückblick: Das „Selbst“ als dritter Faktor der menschlichen Entwicklung sowie die anthropologische Trias sind nicht, wie oben angedeu-

tet, „neu entdeckt“ worden, sie haben vielmehr ihren Ursprung in der Philosophie und Pädagogik der Aufklärung. Diese hat die Vorstellung hervorgebracht, der Mensch sei oder solle Schöpfer seiner selbst. Diese Vorstellung kann man ihrerseits als die säkularisierte Variante der religiösen – jüdischen (Schöpfungsbericht im Alten Testament) und christlichen (Kirchenväter, vor allem Augustinus) – Vorstellung von der „Gottesebenbildlichkeit“ (*imago dei*) des Menschen kennzeichnen.

Unübertroffen ist das hier angedeutete anthropologische Gedankengut der Aufklärung von Kant und Pestalozzi formuliert worden. Was wir „dritten Faktor“ genannt haben, fasst Kant in seiner Vorlesung über Pädagogik in folgende Worte:

„Die Vorsehung hat gewollt, dass der Mensch das Gute aus sich selbst herausbringen soll und spricht sozusagen zum Menschen: ‚Gehe in die Welt!‘ – so etwa könnte der Schöpfer den Menschen anreden, – ‚ich habe dich ausgerüstet mit allen Anlagen zum Guten. Dir kommt es zu, sie zu entwickeln, und so hängt dein eigenes Glück und Unglück von Dir selbst ab“ (Kant 1803/1922: 197 f.).

Ebenso unübertroffen ist die Kurzfassung der anthropologischen Trias, die Pestalozzi 1797/1946 formuliert hat:

- Der Mensch als Werk der Natur
- Der Mensch als Werk der Gesellschaft
- Der Mensch als Werk seiner selbst

Die Erkenntnisse der Philosophie und Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung sind aus Nachdenken (sog. spekulativem Denken) und Beobachtung, jedenfalls nicht aus Forschung im heutigen Verständnis hervorgegangen. Wenn die heutige Forschung mit ihrem ausgefeilten Methodenarsenal in vielen Fällen keine neuen Erkenntnisse hervorbringt, sondern eher das Gedankengut früherer Jahrhunderte neu überprüft und häufig bestätigt, spricht das selbstverständlich nicht gegen die heutige Forschung. Es spricht aber mit Blick auf das Gesagte auch nichts dagegen, die Tradition des philosophisch-pädagogischen Denkens zu bewahren und weiterzuführen.

## Beziehungen erziehen: Grundbegriffe der Pädagogik der frühen Kindheit in der Perspektive eines Lebenslauf begleitenden Beziehungsgeschehens

### Erziehung

„Erziehung“ bildet im deutschen Sprachbereich die Wurzel der Berufsbezeichnung der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder. „Erziehung“ lässt sich ganz allgemein als das Ensemble jener Maßnahmen und Prozesse beschreiben, von welchen angenommen wird, dass sie einerseits die umfassende Entwicklung der in den Individuen angelegten Potentiale unterstützen und anregen und andererseits dazu beitragen, dass die gesellschaftlichen Güter, Wissensbestände und Werte von Generation zu Generation weitergegeben werden. Im Übrigen ist der Begriff der Erziehung vieldeutig. Beispielsweise schließt er sowohl einen Prozess wie sein Ergebnis ein, sowohl eine Absicht wie ein Handeln, sowohl absichtsvolles Handeln („intentionale“ Erziehung) wie den unbeabsichtigten Einfluss von Vorbildern, Beziehungen und Umweltgegebenheiten („funktionale“ Erziehung), Formen der Einwirkung von außen ebenso wie Selbsterziehung.

Unbeschadet der genannten Vieldeutigkeit gelten zwei Faktoren als konstitutiv für den Begriff der Erziehung:

- „Erziehung“ beschreibt ein interpersonelles/soziales Geschehen, einen (in der geschichtlichen und lebensbezogenen Zeit angesiedelten) Prozess, der in Beziehungen/Umgang/Interaktion/Kommunikation angelegt ist bzw. aus diesen hervorgeht. Als Grundform der für Erziehung konstitutiven Beziehung gilt das Generationenverhältnis, also die Beziehungen der älteren (erwachsenen) und der jüngeren (noch nicht erwachsenen) Generation (vgl. z. B. Liebau/Wulf 1996). Erziehung betrifft demnach eine soziale Beziehung, sie kann nicht substantial oder verdinglicht vorgestellt werden.
- „Erziehung“ beschreibt ein soziales Geschehen, das seine Bedeutung für das Individuum sowie für die Gesellschaft dadurch gewinnt, dass es auf „ein Drittes“, d. h. auf Themen/Gegenstände/Inhalte des Alltagslebens und der Kultur sowie auf (für die Lebensführung notwendige) Verhaltensweisen/Fähigkeiten/Regeln bezogen ist. In dieser Hinsicht besteht die Aufgabe der Erziehung darin, das Individuum zur Handlungsfähigkeit in seiner Umwelt gelangen zu lassen und die Fortsetzung bzw. Erneuerung von Gesellschaft und Kultur in der Generationenfolge zu gewährleisten.

Fasst man die beiden Faktoren zusammen, kann man verkürzt sagen: Erziehung beschreibt den Versuch einer Person (z. B. einer Erzieherin), einer anderen Person (z. B. einem Kind) etwas (z. B. Wissen über die Wachstumsprozesse einer Pflanze) zu vermitteln. Am prägnantesten trifft diese Kurzdefinition auf „Unterricht“ – eine der wichtigsten Formen der professionellen Erziehung – zu. Der Versuch, einer Person etwas zu „vermitteln“, kann jedoch – empirisch in der Perspektive seiner Wirksamkeit betrachtet – nur dann gelingen, wenn er auf die Bereitschaft und Fähigkeit dieser Person trifft, sich die Sache, um die es geht, anzueignen. Die Tätigkeit der Aneignung kann man mit dem Begriff „Lernen“ oder auch mit dem Begriff „Bildung“ beschreiben.

In neueren Theorie- und Forschungsansätzen wird hervorgehoben, dass Erziehungsprozesse nicht allein von der Vermittlungstätigkeit der älteren gegenüber der jüngeren Generation bestimmt werden. Vielmehr findet „Erziehung“ auch in der Umkehrung des Generationenverhältnisses sowie im Rahmen von intragenerationalen Beziehungen statt (vgl. z. B. Ecarius 1988, Kuczynski/Parkin 2007, Liegle/Lüscher 2004 und 2008). Das heißt: Kinder „erziehen“ ihre Eltern, und Kinder (Geschwister und Gleichaltrige) „erziehen“ sich wechselseitig. Mit Verweis auf neuere Theorie- und Forschungsansätze, in welchen die Reziprozität und wechselseitige Beeinflussung in Sozialisationsprozessen thematisiert werden (z. B. Kuczynski/Parkin 2007) könnte man auch sagen: Nicht eine Person erzieht eine andere Person, sondern „Beziehungen erziehen“ (vgl. z. B. Bingham/Sidorski 2010). Damit würde der Überzeugung Ausdruck gegeben, dass „Erziehung“ kommunikativ verfasst ist und dadurch zustande kommt, dass ein Individuum an Beziehungen (und deren Bezug auf kulturelle Praktiken und Inhalte) partizipiert und diese interpretiert.

## Betreuung

Der Begriff Betreuung umschreibt, was Pestalozzi „allseitige Besorgung“ genannt hat, d. h. die umfassende Sorge für das leibliche und seelische Wohl und das Wohlbefinden der Kinder, Zeit für Kinder, Aufmerksamkeit auf ihre Signale und Bedürfnisse, Zuwendung und Anerkennung. Im angelsächsischen Sprachbereich lautet der entsprechende Begriff *care* bzw. *caring*; er ist auch in die deutsche pädagogische Fachsprache eingegangen. Im Untertitel der

internationalen vergleichenden Studie „Starting strong“ der OECD (2001) stehen die Begriffe *education* und *care*.

Betreuung – als zunächst elterliche und sodann auch professionell wahrgenommene Aufgabe – antwortet auf die anthropologische Tatsache, dass Kinder, um überleben und im Lebenslauf ihre Anlagen entwickeln zu können, auf den Schutz, die Pflege, Zuwendung und Sorge erwachsener Bezugspersonen angewiesen sind. Man kann daher auch sagen, Betreuung – und das Gleiche gilt auch für Erziehung – sei als ein auf Angewiesenheit antwortendes Handeln zu verstehen.

Systematisch betrachtet stellt Betreuung (Sorge, *care*) einen integralen Teil von „Erziehung“ dar. Insofern schließt Didaktik als Theorie (professionellen) erzieherischen Handelns auch eine Didaktik der Betreuung ein. Und entsprechend umfasst die Orientierung des Handelns im Rahmen von Curricula (Erziehungs- und Bildungsprogrammen) sowie im Rahmen der Lehrpläne/Lehrbücher für die Ausbildung auch Aufgaben der Betreuung. Ein gutes Beispiel dafür bietet das Lehrbuch von Tassoni/Beith (2002), das in einem eigenen Kapitel *foundations to caring* und in einem weiteren Kapitel *health and community care* beschreibt.

## Bildung bzw. Lernen; „Spielendes Lernen“ in der Frühpädagogik

„Bildung“ ist ein Schlüsselbegriff der deutschen Pädagogik/Erziehungswissenschaft, für den es in anderen Sprachen bzw. Pädagogiken keine exakte Entsprechung gibt. Um die Anschlussfähigkeit insbesondere an die – weltweit einflussreichsten – Humanwissenschaften im anglo-amerikanischen Sprachbereich zu gewährleisten, werden im Folgenden die Begriffe „Bildung“ und „Lernen“ parallel zueinander erörtert. Wie stark sich die beiden Begriffe überschneiden, zeigt sich beispielsweise mit Blick auf die Frage, wie die biologischen Tatsachen der lebenslangen Plastizität des menschlichen Gehirns und die dadurch bedingte enorme Anpassungsfähigkeit des Menschen an verschiedenste, auch von ihm selbst geschaffene Umwelten in der erziehungswissenschaftlichen Fachsprache reflektiert und begrifflich gefasst werden. Es treten dabei zwei Konzepte hervor: (lebenslange) „Bildsamkeit“ und (lebenslange) „Lernfähigkeit“. Beide Konzepte/Begriffe stimmen darin überein, dass sie eine Grundbedingung dafür beschreiben, sich den Gegebenheiten der Umwelt anpassen zu können, in ihr erfolgreich zu agieren und diese gegebenenfalls im Interesse eigener Erfordernisse zu verändern. Die Differenz zwischen beiden Begriffen lässt sich vielleicht dahingehend bestimmen, dass man Lernfähigkeit als eine Voraussetzung für Bildsamkeit auffasst und mit Bildung nicht nur, wie mit Lernen, die erfahrungsbedingte Veränderung im Verhalten und Verhaltenspotential eines Individuums meint (Bower/Hilgard 1989: 11), sondern darüber hinaus den Erwerb eines reflektierten Verhältnisses zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt (s. unten).

## Spielendes Lernen in der frühen Kindheit

In Anlehnung an Piaget kann man zwischen (konstanten) „Funktionen“ und (variablen) „Strukturen“ von Bildungsprozessen unterscheiden. Bei Piaget geht es dabei um Bestimmungen von Intelligenz. Die „Funktionen“ des Interesses, des Verstehens, des Erklärens usw. sind, so Piaget, „allen Stadien gemeinsam“, das heißt als Funktionen „invariant“. Neben den konstanten Funktionen müsse man jedoch die „variablen Strukturen“ – die „Gestalten der geistigen Aktivität“ – beachten, und gerade die Analyse dieser „fortschreitenden Strukturen oder sukzessiven Gleichgewichtsformen“ fördere „die Unterschiede oder Gegensätze einer

Verhaltensstufe zur anderen zutage, angefangen von den elementaren Äußerungen des Säuglings bis hinauf zum Erwachsenen“ (Piaget 1940/1972: 189).

Ein für die Frühpädagogik besonders aufschlussreiches Beispiel einer besonderen, d. h. lebensphasenspezifischen „Gestalt“ des Lernens stellt das „spielende Lernen“ dar. Die Überzeugung, dass in der frühen Kindheit Spielen und Lernen untrennbar zusammenhängen, gehört zu den grundlegenden Prinzipien der Frühpädagogik. Sie lässt sich historisch bis zu Fröbels Pädagogik der Spielgaben zurückverfolgen, und sie kommt weltweit in den Theorien, in den Curricula und in den Praktiken der Erziehung in früher Kindheit zum Ausdruck. Die weltweite Verbreitung von technischem Spielzeug und Computerspielen hat offenbar nichts daran geändert, dass den traditionellen Formen des Spiels große Bedeutung für die Daseinsbewältigung sowie für die soziale, sprachliche und kognitive Entwicklung der Kinder in der vorschulischen Lebensphase zukommt (Oerter 2003 und 2008; Lyytinen u. a. 1999). Zu diesen zählen exploratives bzw. sensomotorisches Spiel (Exploration im Säuglingsalter), Phantasiespiele („Tun-als-ob“), Rollenspiele und Regelspiele. Andererseits belegen Alltagserfahrung und Forschungsbefunde, dass die Materialien, die Formen und die Inhalte des Kinderspiels ebenso wie die (professionelle) Begleitung des Kinderspiels durch die Erwachsenen eine große Variabilität in Abhängigkeit von historischen und soziokulturellen Kontextbedingungen des Aufwachsens und der Erziehung aufweisen. Die spannungsreiche Einheit von universaler Verbreitung und kontextbezogener Variabilität lassen das Kinderspiel und seine Bedeutung in der Frühpädagogik als ein besonders geeignetes Thema international vergleichender Forschung erscheinen.

Tatsächlich ist diesem Thema eine der ganz wenigen frühpädagogischen Studien gewidmet (Pramling-Samuelsson u. Fleer, 2009), die den systematischen Ansprüchen an die kulturvergleichende frühpädagogische Forschung (Liegle 2010) gerecht werden. Den Schwerpunkt dieser 7-Länder-Studie (Australien, Chile, Hong Kong, Japan, Neuseeland, Schweden und USA) bilden Videoaufnahmen des Kinderspiels im Alltag von Tageseinrichtungen und deren Interpretation durch Fachkräfte (und Eltern). Die Befunde zeigen: In allen untersuchten Ländern gehört es zum Kanon professionellen Wissens, dem Spiel der Kinder einen zentralen Stellenwert für Entwicklung und Lernen zuzuschreiben. Dementsprechend ist das professionelle Handeln darauf ausgerichtet, für das Spiel der Kinder Materialien, Zeit und herausfordernde Gelegenheiten zur Verfügung zu stellen. Andererseits verweist die Studie auf große Unterschiede in den Überzeugungen der Fachkräfte über den wechselseitigen Zusammenhang zwischen Spiel und Lernen, über die Werte (z. B. Orientierung eher am Individuum oder an der Gemeinschaft), die im Spiel angeeignet werden (sollen), insbesondere aber in den Formen der professionellen Begleitung des Spiels. Beispielsweise wird in China und in Chile – im Gegensatz zu den übrigen untersuchten Ländern – das Spiel der Kinder von den Fachkräften gezielt genutzt, um den Kindern bestimmte Kenntnisse oder Konzepte (z. B. Farbe und Form) zu vermitteln.

Auf die Frage, wie sich die besondere Bedeutung, die dem spielenden Lernen international zugeschrieben wird, erklären lässt, sind verschiedene Antworten gegeben worden. Beispielsweise wird argumentiert, dass das Spiel – als ein Phänomen, das typischerweise im Kontext der ersten nachgeburtlichen Lebens- und Lernphase – zur „kulturellen Natur“ des Menschen gehört und insofern, wie das Phänomen der Kindheit selber, als evolutionäre Errungenschaft gelten kann; denn das Spiel dient nachweislich – und zwar nicht nur beim menschlichen Nachwuchs, sondern auch bei allen Primaten der übenden bzw. vorbereitenden Anpassung an die je spezifische Umwelt, in welche der Nachwuchs hineingeboren wird (Papoušek 2003).

## Zusammenhänge zwischen Erziehung und Bildung bzw. Lernen: Erziehung als Aufforderung zur Bildung/zum Lernen

Bildung und Erziehung werden hier als komplementäre Begriffe verstanden: Bildung als Aneignungstätigkeit hätte keinen Gegenstand und keine Entfaltungschancen ohne die unterstützende und stimulierende Vermittlung von Seiten der Umwelt. Erziehung als vermittelnde Tätigkeit müsste ins Leere laufen, könnte sie nicht auf die Aneignungsfähigkeit und Aneignungsbereitschaft der Kinder setzen. Erziehungsbedürftigkeit und Bildsamkeit (Lernfähigkeit) konstituieren in ihrem unauflösbaren Wechselwirkungszusammenhang die (kulturelle) „Natur“ der menschlichen Entwicklung (vgl. Rogoff 2003 und Tomasello 2010).

Die Argumentation der vorauf gehenden Abschnitte läuft darauf hinaus, Erziehung als Vermittlungstätigkeit und Bildung als Aneignungstätigkeit zu begreifen. In dieser Perspektive analysiert Dietrich Benner in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ das Verhältnis zwischen Erziehung(stheorie) und Bildung(stheorie) dahingehend, dass die Aufgabe von Erziehung als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ bestimmt wird (Benner 2001). In Übereinstimmung mit dieser Verhältnisbestimmung hat Marion Blank ihrer Darstellung des dialogpädagogischen Ansatzes in der Frühpädagogik den Titel *Teaching Learning in the Preschool* gegeben (Blank 1983). Die wörtliche Übersetzung „Lernen lehren“ wäre innerhalb der Schulpädagogik unproblematisch. Innerhalb der Frühpädagogik hingegen wirkt sie befremdlich. In der Terminologie der deutschen Frühpädagogik müsste die Übersetzung „Anregung/Anleitung von Bildungsprozessen“ oder „Erziehung zur Bildung“ oder – und dafür habe ich mich entschieden – „Aufforderung zur Bildung“ lauten. Diese Umschreibung des Zusammenhangs zwischen vermittelnder und aneignender Tätigkeit vermeidet das traditionelle Denken in den Kategorien von Ursache und Wirkung und wird Befunden der Lehr-Lern-Forschung und dialektischen Ansätzen der Erziehungstheorie gerecht: „Wissen kann“, wie der Hirnforscher Gerhard Roth (2004: 497) sagt, „nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden“. Nach Ricken (2000) hat pädagogisches Handeln seinen Bezugsrahmen in Bezogenheit, Angewiesenheit und daraus resultierender Verletzbarkeit. Dabei ist Selbsttätigkeit immer schon vorausgesetzt und vorauszusetzen. Pädagogisches Handeln erhält den Charakter des „Ermöglichens von Anderswerden“ (Ebd.: 39).

Die theoretische Reflexion und empirische Erforschung sowie die Erzeugung eines praxisrelevanten Orientierungswissens im Hinblick auf die Ziele, Inhalte und Wege/Methoden der Aufforderung zur Bildung konstituieren den Gegenstandsbereich der Didaktik. Die Qualitätsmerkmale der Aufforderung zur Bildung haben, wie die Qualitäts- und Wirkungsforschung gezeigt hat, erhebliche Auswirkungen auf die Qualität der Bildungsprozesse der Kinder im Sinne des Erwerbs bzw. der Aneignung von Kompetenzen (vgl. z. B. Tietze 1998, Rossbach 2005).

## Literatur

- Ariès, Ph. (1975): *Geschichte der Kindheit*, München  
 Adick, C. (1992): *Die Universalisierung der modernen Schule*, Paderborn  
 Ahnert, L. et al. (2005): *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren*, München

- Benner, D. (2001): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim/München.
- Behnen, I. (2006): Philippe Ariès & Lloyd deMause. Moratorium des Aufwachsens als kulturelles Erbe? Siegen
- Bingham, C./Sidorski, A.M. (2010): No education without relation, New York
- Blank, M. (1983): Teaching learning in the preschool. A dialogical approach, Cambridge
- Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (2000): Handbook of self-regulation, San Diego
- Bower, G.H./Hilgard, E.R. (1981): Theories of learning, Englewood Cliffs
- Bruner, J./Haste, H. (2011): Making sense: The child's construction of the world, New York
- Bruner, J. (1987): The transactional self. In: Bruner/Haste, S. 81–94
- Boekaerts, M./Pintrich, P.R./Zeidner, M. (2000): Handbook of self-regulation, San Diego
- Bower, G.H./Hilgard, E.R. (1981): Theories of learning, Englewood Cliffs
- Capesius, J. (1903): Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung. In: Rein, Bd. 3, S. 406–438
- deMause, L. (1977): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit, Frankfurt/M.
- Coleman, J. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Vom Aufwachsen mit unpersönlichen Systemen, Weinheim
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen, Opladen
- Grusec, J.E./Hastings, P. D. (2007): Handbook of socialization. Theory and research, New York/London
- Heydorn, H. (1970): Über den Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M.
- Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (2008): Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim/Basel
- Jerusalem, M./Hopf, D. (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen, Weinheim/Basel (= Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft)
- Jung, P. (2004): Eigenständigkeit. Der Beitrag der Kinder zu einem guten Kindergarten. In: Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N.: Was ist ein guter Kindergarten? Weinheim, S. 119–156
- Kant, I. (1803/1922): Über Pädagogik. In: Ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von K. Vorländer, Leipzig, Bd. 8, S. 189–251
- Keller, H. (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung, Bern
- Kuczynski, L./Parkin, C.M. (2007): Agency and bidirectionality. Interactions, Transactions and Relational Dialectics. In: Grusec, J. E./Hastings, P. D. S.: Handbook of socialization: theory and research, New York, 259–283
- Liebau, E./Wulf, C. (Hrsg.) (1996): Generation. Versuch über eine pädagogisch anthropologische Grundbedingung, Weinheim
- Llyytinen, P. et al. (1999): The development and predictive relations of play and language across the second year. In: Scandinavian journal of psychology, 40, S. 177–186
- Largo, R.H./Benz, C. (2003): Spielend lernen. In: Papousek, M./von Gontard, A. (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, Stuttgart, S. 56–75
- Liegle, L. (2010): Der internationale Vergleich in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet Vergleichende Erziehungswissenschaft, hrsg. von D. Waterkamp (URL: [www.erzwissonline.de](http://www.erzwissonline.de) [zuletzt aufgerufen: 15.01.2014])
- Liegle, L./Lüscher, K. (2004): Das Konzept des generativen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50, S. 38–55
- Liegle, L./Lüscher, K. (2008): Generative Sozialisation. In: Hurrelmann, K./M. Grundmann, M./Walper, S.: Handbuch Sozialisationsforschung, Weinheim, S. 141–156
- Lüscher, K./Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft, Konstanz.
- Martinak, E. (1903): Vererbung geistiger Eigenschaften. In: Rein, Bd. 7, S. 579–586
- Oerter, R. (2003): Als-ob-Spiele als Form der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit. In: Papousek/von Gontard, S. 153–173
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie, Weinheim
- OECD: Starting strong. Early childhood care and education (I/II.) Paris: UNESCO 2001/2005.
- Papousek, H. (2003): Spiel in der Wiege der Menschheit. In: Papousek, M./von Gontard, A. (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, Stuttgart, S. 17–55

- Pramling-Samuelsson, I./Fleer, M. (Hrsg.) (2009). *Play and learning in early childhood settings*, New York
- Parsons, T. (1964/1970): *Evolutionäre Universalien der Gesellschaft* (1964). In: Zapf, M. (Hrsg.): *Theorien des sozialen Wandels*, Köln, S. 55–74
- Pestalozzi, J.H. (1797/1946): *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. In: Ders.: *Gesammelte Werke in zehn Bänden*, hrsg. von E. Bosshart u. a., Zürich, Bd. 8, S. 35–250
- Piaget, J. (1940): *Die geistige Entwicklung des Kindes*. In: Ders.: *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Wien, 1972, S. 187–258
- Reischle, M. (1903): *Christentum und Entwicklungsgedanke*. In: Rein, Band 1, S. 885–896
- Rosbach, H.-G. (2005): *Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien*. In: Ahnert u. a., S. 55–174
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): *Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. In: *American Psychologist*, 55, S. 68–78
- Rogoff, B. (2003): *The cultural nature of human development*, Oxford
- Roth, G. (2004): *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, S. 496–520
- Ricken, N. (2006): *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*, Wiesbaden
- Rein, W. (Hrsg.) (1895 ff. und 1903 ff.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, Langensalza
- Samuelsson, I. (2004): *Das spielende, lernende Kind*. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): *Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler, S. 172–204
- Shonkoff, J.P./Phillips, D.A. (2000): *From neurons to neighbourhoods. The science of early childhood development*, Washington
- Spork, P. (2009): *Der zweite Code. Epigenetik – oder wie wir unser Erbgut steuern können*, Reinbek
- Stenger, U. (2002): *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen von Ich und Welt*, Weinheim
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten?* Neuwied
- Treml, A. (1987): *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart
- Tomasello, M. (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*, Frankfurt/M.
- Papousek, M./Gontard, A. v. (2003): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*, Stuttgart
- Tomasello, M. (2010): *Warum wir kooperieren*, Berlin
- Tassoni, P./Beith, K. (2002): *Diploma in child care and education*, Portsmouth
- UNESCO (2007). *Education for all global monitoring report*
- Vohs, K.D./Baumeister, R.F. (2011): *Handbook of self-regulation*, New York



Heinz Sünker/Doris Bühler-Niederberger

## Kindheit und Gesellschaft

### I.

Die meisten Menschen in unserer Gesellschaft meinen, über Kindheit und Kinder(leben) sowie Institutionen, in denen Kinder aufwachsen, mitreden zu können, waren doch alle Kinder und besuchten meistens diese Institutionen von Kindergarten bis Schule(n). Zudem haben viele hier Interessen – Eltern, Familien, Politik etc. –, da bekanntlich in sehr unterschiedlichen Hinsichten „Kinder unsere Zukunft sind“. Wissenschaft in der Gestalt von Kindheitsforschung und ihre Aufklärungsbemühungen haben es hier auf verschiedene Weisen und auf unterschiedlichen Ebenen mit Alltagsbewusstsein, Absichten und Meinungen zu tun, was zu entmystifizieren eine gesellschaftlich bedeutsame und bedeutendere Aufgabe als in vielen anderen Disziplinen und Fällen ist.<sup>1</sup> Denn im Falle von Kindheit und Kindern haben wir es mit einem Naturalismus besonderer Art zu tun, mit Positionierungen, die aufzulösen die ‚neue Kindheitsforschung‘, die das Verhältnis von Kindheit, Kindern und Gesellschaft historisch-gesellschaftlich betrachtet, seit gut 30 Jahren national wie international sich bemüht (vgl. Melzer/Sünker 1989; Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung 1993; James/Prout 1997; Prout 2005; Qvortrup/Corsaro/Honig 2009; Honig 2009; Bühler-Niederberger 2011).<sup>2</sup>

Helga Zeiher hat in einem Text, der der „Neubestimmung der Kindheitssoziologie“ – vor allem im Kontext des internationalen Forschungsprojektes „Childhood as a Social Phenomenon“ (Qvortrup 1994a, b) – gewidmet ist, vor einigen Jahren argumentiert, eine neue die Emanzipation der Kinder in der Gesellschaft betreffende Emanzipationsbewegung habe eingesetzt; denn nach den sozio-politischen Debatten um Klassenverhältnisse und Geschlechterverhältnis sei nunmehr das Verhältnis der Generationen – und darin vor allem die Stellung der Kinder – ins Zentrum einer gesellschaftspolitisch akzentuierten Auseinandersetzung gelangt (Zeiher 1996: 48; vgl. weiter Sünker 1993; Alanen 1994; Honig 1999; du Bois-Reymond/Sünker/Krüger 2001). Dies verweist auf einen substantiellen Perspektivenwechsel, in den zugleich der Übergang von der ehemals die Debatte bestimmenden Sozialisationsforschung zu einer neuen Fundierung der Kindheitsforschung eingelassen ist.

Die Inhalte dieses Perspektivenwechsels hat Andreas Lange vor etwa 20 Jahren in einem Forschungsbericht übersichtlich und materialreich zusammengestellt: „Kindheitsforschung erscheint im Spiegel der besprochenen Literatur als ein profilreiches Terrain, dessen Grenzen noch lange nicht ausgelotet, geschweige denn abgesteckt sind. Man kann den sich in den

- 
- 1 Somit gilt auch hier, was Bourdieu als Aufgabe der Sozialwissenschaft im Kontext von Bildungsforschung, die diesen Namen verdient, formuliert hat: wenn sie „ihrer Bestimmung der Denaturalisierung und Defatalisierung nachkommend, die geschichtlichen und gesellschaftlichen Determinanten der Hierarchisierungs- und Evaluationsprinzipien aufdeckt, die ihre symbolische Wirksamkeit, wie sie insbesondere am Schicksalseffekt der Schulurteile wahrnehmbar wird, dem Umstand verdanken, daß sie als absolut, universell und ewig durchgesetzt und erfahren werden“ (2004: 19).
  - 2 Wir sind dieser Konstellation von Kindheit, Kinderleben und gesellschaftlichen Verhältnissen exemplarisch in einer Studie nachgegangen, die sich ‚armen Kindern‘ und ihrer Lebenslage in der Zeit zwischen 1800 und 1850 widmet (Bühler-Niederberger/Sünker i.D.).

besprochenen Büchern ausdrückenden Wandel der sozialwissenschaftlichen Repräsentationen von Kindheit, im Vergleich zur Situation vor etwa 10 Jahren, als Übergang vom „OPIA-Kind“ zum „CAMP-Kind“ kennzeichnen: „OPIA“ steht dabei als Akronym für

- „ontologically given“: Definitionsfragen spielten keine wesentliche Rolle, die chronometrische Einteilung bestimmte Anfang und Ende der Kindheit.
- „passively“: Kinder wurden mehr oder weniger als passive Empfänger von Sozialisationsimpulsen gesehen.
- „idyllic“: Kindheit wurde wesentlich als gesellschaftliches Reservat angesehen.
- „apolitical“: Kindheitsfragen spielten keine herausragende Rolle im Zusammenhang mit Politik.

Ebenso knapp lässt sich der heutige Diskussionsstand, mit dem Akronym „CAMP“ typisieren:

- „discursively constructed“: Monographien haben zu einem differenzierten Einblick in die Prozesse verholfen, die dazu geführt haben, dass Kindheit heute als eine spezielle, eigenwertige Entwicklungsphase angesehen wird.
- „actively acting“: Kinder sind nicht mehr nur Opfer oder Erdulder von Sozialisationsprozessen, sondern sie geraten zunehmend als kompetente Akteure und Individuen, die eigene Interessen verfolgen, in den Blickwinkel der Sozialwissenschaften.
- „modernized“: Die Modernisierungstheorie und ihre spezifischen Varianten haben sich zu einem zentralen Bezugspunkt heutiger Kindheitsdiskurse entwickelt.
- „politically contested“: Kindheit ist heute ein umkämpftes politisches Terrain. In diesen Kämpfen geht es nicht alleine um eine Verbesserung kindlicher Lebensbedingungen, sondern auf der Tagesordnung stehen grundsätzliche Positionsbestimmungen über den gesellschaftlichen Status des Kindes. (1995: 65 f.)

Vorherrschend im Bereich von Diskursen zu wie Forschungen über Kindheit und Kinder(leben) waren über lange Zeiten hinweg zudem Entwicklungspsychologie und Pädagogik, so dass James und Prout in einem der wesentlichen Bände für die neue Kindheitsforschung zu der grundlegenden Einschätzung gelangen: „The traditional consignment of childhood to the margins of the social sciences or its primarily location within the fields of developmental psychology and education is, then, beginning to change: it is now much more common to find acknowledgement that childhood should be regarded as a part of society and culture rather than a precursor to it; and that children should be seen as already social actors not beings in the process of becoming such. In short, although much remains to be done and these encouraging developments need to be taken much further, a significant change has occurred“ (1997: IX; vgl. 4, 8, 22).<sup>3</sup>

Die Tradition, die mit diesen neuen Ansätzen kritisiert wird, ist in ihren wesentlichen gesellschaftstheoretischen wie gesellschaftspolitischen Dimensionen klar zu konturieren: Die gesellschaftliche „Integrationsperspektive“, mit der im Kontext frühbürgerlicher Theorien noch Gesellschaft und Pädagogik miteinander zu vermitteln gesucht wurde und im

---

3 Die „Kritik am Entwicklungsparadigma“ plädiert dafür, Kinder „als Produzenten ihres Lebenszusammenhangs statt als Rezipienten der Erwachsenenkultur zu betrachten. Diese Parteilichkeit für Kinder geht mit der Distanzierung von einer sozialisationstheoretischen Perspektive einher. Dieser Zusammenhang ist jedoch kaum je theoretisch expliziert worden, obwohl er für das Selbstverständnis der neuen Kindheitsforschung maßgeblich ist“ (Honig/Leu/Nissen 1996: 11). Vor diesem Hintergrund ist auch die Situation in der deutschen Kindheitsforschung zu betrachten, die von L. Chisholm (1992) bis zum Beginn der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts ob ihres Blicks auf ‚das Kind‘ in ihrer Tendenz als „romantisch“ bezeichnet worden ist.

exemplarischen Falle Schleiermachers von der Dialektik zwischen „Bewahren“ und „Verändern“ (Schleiermacher 1983) die Rede war, wurde aufgelöst ‚zugunsten‘ einer, wie Walter Benjamin es benennt, Konzeptionierung von „Zurichtungsprozessen“ der Kinder, mit denen „zunehmend List anstelle der Gewalt“ (Benjamin 1969: 87) trat. List wird notwendig vor allem im Rahmen von bestimmten und bestimmbareren Interessen, die sich dem Bezug auf Kindheit und Kinder unter den Auspizien von Funktionalisierung, Instrumentalisierung und Fremdbestimmung strategisch – häufig klassenspezifisch geformt – nähern.

Vor diesem Hintergrund fragt einige Jahrzehnte nach Benjamin Ariès in seiner Geschichte von Kindheit und Familie unter dem Ancien Régime, damit nicht den dem deutschen Titel eigenen Allgemeinheitsanspruch erhebend, nach den Folgen des von ihm geschilderten gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses für die Struktur- und Lebensbedingungen von Kindern sowie nach den Konsequenzen für die soziale Figuration „Kindheit“. Seiner Interpretation zufolge handelt es sich um einen Prozess, mit dem die Verallgemeinerung sozialer Kontrolle und damit die Entwicklung von Eingriffsmöglichkeiten vorher unbekannter Art in Lebensverhältnisse und Lebenswelten einhergehen (Ariès 1992: 556 ff.).<sup>4</sup>

Dem folgt für die Gegenwart, was Beck im Rahmen seiner – ansonsten problematischen (vgl. Vester et al. 2001: 13, 33, 58, 103, 210) – Gesellschaftsdiagnostik zu der These verdichtet, gegenwärtig entwickle sich „ein System von Betreuungs-, Verwaltungs- und Politik-Institutionen“, die „auf das von den amtlichen Normalitätsstandards ‚abweichende‘ Leben normativ pädagogisch disziplinierend“ einwirkten (Beck 1986: 215). Diese Einschätzung lässt sich – so zumindest eine von Schindler vorgeschlagene Lesart – zu Verhältnissen und Betrachtungsweisen zurückverfolgen, mit denen „die Disziplinierung des kindlichen Körpers [...] der Ausbildung der Gemüts- und Verstandeskräfte voraus(geht). Moderne Erziehung bedeutet Verinnerlichung der Gewalt, denn die Substitution der Schläge durch Sprache und Vernunft macht deutlich, dass im pädagogischen Diskurs des frühen 18. Jahrhunderts internalisierte Vernunft und pädagogische Kommunikation auf einem Gewaltverhältnis gründen [...]. Diesen Übergang zur Internalisierung des väterlichen Schläges leistete um die Jahrhundertmitte die moralische Intellektualisierung des Kindes, die im Kind lediglich das werdende Vernunftwesen sah, welches zur Einsicht erzogen wird“ (Schindler 1994: 20 f.).

Dass es sich bei der Produktion des bürgerlichen Menschen zunächst einmal um eine familial basierte Klassenstrategie im Rahmen der Produktion wie Reproduktion sozialer Ordnung<sup>5</sup> handelt, erweist sich auch an dem, was Wild am Beispiel der Literatur für Kinder in dieser Zeit als „soziale Zuordnung“ von Tugenden und damit als relevant im kindlichen Sozialisationsprozess für das Ziel des sozialen Distinktionsgewinns entziffert (Wild 1987: 54 ff.).<sup>6</sup>

- 
- 4 Zu erinnern ist hier an historiographische Kontroversen, exemplarisch an die Position von de-Mause (1975): Dieser argumentiert mit einem psychohistorischen Ansatz direkt gegen Ariès, da er von einem zivilisationsgeschichtlich unterlegten ‚Verbesserungsprozess‘ bezüglich der Situation von Kindern ausgeht. Darüber hinaus haben kritische Stimmen, auf der Basis eigener Analysen zu Kinderleben und Kindheit, seit langem viele Einzelheiten der Analyse von Ariès in Frage gestellt bzw. deren Fehlerhaftigkeit nachgewiesen (etwa Cunningham 2006); das gesellschaftspolitische Argument, das wir hier aufnehmen und nutzen, bleibt davon aber u.E. ausgenommen.
  - 5 Zum Produktionszusammenhang von „Ordnung der Familie“ und Ordnung des Sozialen s. Donzelot (1980). Zur Reproduktion kann Esping-Andersen (2003) auch für die Gegenwart noch titeln: „Aus reichen Kindern werden reiche Eltern“.
  - 6 Über Allgemeinheitsanspruch und Begrenzungen von Aufklärungsstrategien im Kontext von Klassenstrategien, vor allem mit Bezug auf Wissensformen wie –inhalte und Distinktionsgewinn, handelt Sauder (1974). Sein Beitrag ist aber nicht allein von großem historischem Interesse, sondern lässt sich auf manche Umgangsweise mit der „Unterschicht“ heute beziehen (vgl. exemplarisch Kessler et al. 2007). Im Wesentlichen geht es immer (wieder) darum, herrschende, herrschaftlichen

Eingelassen in diese Position ist die Vorstellung von Kindheit als „Transitorium“, die Vorbereitung auf künftiges Erwachsensein, so dass Wild festhalten kann: „Die Prognose des künftigen Erwachsenenseins, in der die Kinderfiguren in den Status von Erwachsenenfiguren transformiert, die Kinder gleichsam erwachsen werden, stellt das Bindeglied dar, durch das die Kinderfiguren und die Erwachsenenfiguren in ihrer Funktion als Identifizierungsangebote miteinander verknüpft sind; in der Prognose wird das Ziel enthüllt, auf das Kindheit vorbereitet und das im Erwachsensein erreicht wird“ (1987: 136).

Das Erwachsensein, und damit der Erwachsenen-Status, um den es hier geht, ist de facto der Status des Warenbesitzers, des Bourgeois und Citoyen zugleich – in der bürgerlichen Welt praktisch allerdings vor allem mit Priorität von Ersterem und in der Geschichte der bürgerlich-kapitalistischen Welt vor allem zu Beginn nicht allgemein, wie sich etwa am Umgang mit dem Wahlrecht und dessen Ausschlussverfahren nach Vermögen und Geschlecht zeigen lässt -, an dem die „Unabhängigkeit“ des bürgerlichen Subjektes auf dem Markte (vgl. Hegel 1955: § 182) demonstriert werden soll. Es ist eben herrschaftstechnisch gegründet auf dem, was MacPherson (1962) als Konzept des „possessive individualism“ analysiert und benennt und das durchgängig über allen Gestaltwandel hinweg konstitutiv für die bürgerlich-kapitalistische Gesellschaftsformation bleibt – und durch eine mit den damit gesetzten Ansprüchen korrespondierende (Klassen-)Kindheit vorzubereiten wie durchzusetzen ist.<sup>7</sup>

Dabei bleibt – weil ebenfalls durchgängig – festzuhalten, dass Kindern als Kindern, quasi als letzten in dieser historischen Reihe von Benachteiligten, diese Gestalt und Gestaltung ‚bürgerlicher Existenz‘ verwehrt bleibt – zu Schaden und Nutzen in bestimmten Lebensbereichen. Relevant scheint uns hier der Bezug auf die Marx’sche Geschichtstheorie wie -analyse, in der Formen der Existenz thematisch werden. Marx stellt eine Stufenfolge von Gesellschaftsformationen, als Differenz von Feudalismus, Kapitalismus, Sozialismus, vor, in die die Vergesellschaftungsproblematik, damit die Frage nach Formen der Gestaltung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, als Vermittlung von Struktur(en) und Beziehungsmodi in den Folgen für die Entfaltung von menschlichen Potentialen eingelassen ist:

„Persönliche Abhängigkeitsverhältnisse (zuerst ganz naturwüchsig) sind die ersten Gesellschaftsformen, in denen sich die menschliche Produktivität nur in geringem Umfang und auf isolierten Punkten entwickelt. Persönliche Unabhängigkeit auf sachlicher Abhängigkeit gegründet ist die zweite große Form, worin sich erst ein System des allgemeinen gesellschaftlichen Stoffwechsels, der universalen Beziehungen, allseitiger Bedürfnisse, und universeller

---

Zwecken nützende Formen von Arbeitsteilung zu nutzen, den Beherrschten und Benachteiligten ‚Bildung‘ vorzuenthalten, so dass sie willig ‚ihrer Arbeit‘ nachgehen (vgl. Dreßen 1982; Heydorn 1979: 56–91).

7 Dass dieser Prozess sich nicht immer und überall bruchlos durchsetzen lässt, davon zeugen literarische und andere Texte wie Akten. Zu Gesellschaftskritik und Brüchigkeit des Sozialen, Bildung und Verteidigung des Individuums s. die Analyse des „Wilhelm Meister“ von Muschg (1982: 516f.): „Die Pädagogische Provinz wird zum unfreiwilligen Zeugen ihrer eigenen Unwirksamkeit. Es wird dafür gesorgt, dass sich das Inkalkulable gegen ihre Anstalten durchsetzt: Felix, der einzelne Mensch. Das Individuum bleibt ‚ineffabile‘ – unaussprechlich nicht nur, auch unerreichbar für die Sprache der Regeln. Die arbeitsteilige Gesellschaft kassiert das offenbare Geheimnis des Individuellen nicht; es wird nur schutzbedürftiger und schutzwürdiger, wenn der Einzelne zum Vereinzelten wird. Im Widerstand gegen die Organisation – auch seine eigene – verbirgt das Kunstwerk seine Zuversicht, eine gefährdete vielleicht, aber die einzige. Schon in den ‚Lehrjahren‘ war das Unberechenbare die List der Bildungsidee gewesen; in den ‚Wanderjahren‘ wird es zu ihrem archimedischen Punkt. Es bestimmt die Romanform als Ganzes, und wird zugleich unter ihren Schutz gestellt, zum Zeichen, wie sehr es des Schutzes bedarf: nichts bedarf der Rettung wie das Rettende. ‚Kein Rettungsmittel als die Liebe‘ – aber die gibt es nur zum Einzelnen“.

Vermögen bildet. Freie Individualität, gegründet auf die universelle Entwicklung der Individuen und die Unterordnung ihrer gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen Produktivität als ihres gesellschaftlichen Vermögens, ist die dritte Stufe. Die zweite schafft die Bedingungen der dritten“ (Marx o.J.: 75 f.).

Obwohl die Frage der Dialektik von Autonomie und Abhängigkeit für den gesamten Lebenslauf von Menschen gilt, sind Kinder die einzige Gruppe, denen als Gruppenmitgliedern in einer Gesellschaft, die auf „persönlicher Unabhängigkeit“ beruht, eben diese abgesprochen bzw. (ab)genommen wird und die im Zustand „persönlicher Abhängigkeitsverhältnisse“ gehalten und regiert werden (vgl. Moran-Ellis/Sünker 2013).

## II.

Zusammenfassend ist festzuhalten: „Die diskursive Produktion von Kindheit“ (Schindler 1994: 9–38) geht historisch einher mit Transformationen der häufig gewaltförmigen Beziehungsstrukturen zwischen Erwachsenen und Kindern, vor deren Hintergrund die gegenwärtigen Konzeptualisierungsansätze zur Kindheitsforschung immer mit zu betrachten sind.

Im Vordergrund der neueren, interdisziplinär ausgerichteten Kindheitsdiskurse steht zudem die Frage, in welcher Weise gesellschaftliche Wandlungsprozesse mit dem Gegenstand „Kindheit“ vermittelt sind bzw. inwieweit Veränderungen der Lebenslage von Kindern – auch in den Folgen für deren Lebensweisen – auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zurückzuführen seien. Damit bildet die nur auf den ersten Blick simple Frage, was denn aus Kindern Kinder mache, einen analytischen Ausgangspunkt, in den gesellschaftstheoretische und gesellschaftspolitische Problemstellungen eingelassen sind. Selbst wenn sich gegen den Naturalismus alter Auffassungen von Kindheit nunmehr die Erkenntnis durchgesetzt hat, diese sei als „soziale Figuration“ zu betrachten, das heißt konstituiert im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge, historisch-konkreter Interessen sowie schon benannter Zugriffsweisen auf eine spezifische Altersphase, die zudem noch durch ihre Konstellation im Generationenverhältnis zu kennzeichnen ist, so bleibt doch die entscheidende Aufgabe, Konstitutionsbedingungen kindlicher Subjektivität im Rahmen von Vergesellschaftungsprozessen zu dechiffrieren (vgl. Sünker 1991; Honig/Leu/Nissen 1996: 14). In dieser Konstellation wird zumindest deutlich, dass die für die Kindheitsfrage wie für die Analyse von Kinderleben bedeutsamen Problematiken des Verhältnisses von Abhängigkeit und Autonomie sowie Entwicklung und Bildung weiter zu präzisieren sind – auch um den Status von Kindern als „Außenstehern der Gesellschaft“ (Kaufmann 1989) zu überwinden.<sup>8</sup>

Lässt sich demzufolge konstatieren, dass das neue Paradigma, mit dem Kindheit als eine gesellschaftlich geformte Tatsache, als soziale Figuration, betrachtet und verstanden wird, sich zumindest mehrheitlich im wissenschaftlichen Diskurs durchgesetzt hat, dass also die Kindheitssoziologie gegenüber der Sozialisationsforschung „gewonnen“ zu haben scheint, so bleibt gleichwohl festzuhalten, dass mit einem „Ausschalten“ der Sozialisationsforschung nicht auch alle Probleme, die von dieser thematisiert worden sind, sich erledigt haben. Die abstrakte Negation der Position(en) der Sozialisationsforschung aus der Sicht einer Kindheitssoziologie, die sich zur heroischen Verteidigerin von Kindheit und Kindern stilisiert, verfehlt u. E. die Pointe einer fruchtbar zu machenden Auseinandersetzung (vgl. auch

---

8 Kinderpolitisch verbindet sich dies mit der ‚Partizipationsproblematik‘; vgl. dazu Moran-Ellis/Sünker (2008).

Zinnecker 1996: 32 f., 50; Honig 1999: 9 f., 162 f.), wenn es um die Betonung von „Kindheit“ und „Kinderleben“ in einer jeweilig historisch-konkreten Besonderung wie um eine Beförderung emanzipatorischer gesellschaftlicher Entwicklungspotentiale im Interesse aller geht.<sup>9</sup>

Mit dem Konzept des Kindes als kompetentem Akteur (s. Moran-Ellis in diesem Band) und der darauf gegründeten Forschung ‚entlarvt‘ die Kindheitssoziologie Annahmen der Sozialisation als Ergebnis ihrer Erwachsenenorientierung und als gleichbedeutend mit dem Ausschluss relevanter Fragestellungen. Anders als die Sozialisationstheorie wäre sie in der Lage und tut dies auch in der Forschung immer wieder, die Bedürfnisse und Sichtweisen von Kindern, so wie sie situativ und also variabel aufkommen und geäußert werden, zu erfassen. Und ebenso kann sie generationale Asymmetrien fassen und damit die Ordnungszentriertheit von Kindheitsentwürfen und Interventionen in Kindheit, wie sie unser erster Teil herausarbeitete, kritisieren. Während die Sozialisationstheorie mit ihrer Weise der Konzentration auf das „noch nicht“, auf die Defizite und deren notwendige Behebung geradezu eine wissenschaftliche Fundierung der Ordnungsperspektive liefert, unter der Kindheit seit Jahrhunderten geformt wird, entzieht die Kindheitssoziologie dieser Sicht konsequent die Fraglosigkeit. Aber es wäre kurzschlüssig, nun das Arrangement der Sozialisation von der sozialwissenschaftlichen Thematisierung auszuklammern, wozu die kindheitssoziologische Forschungspraxis immerhin tendiert. Die drei Gründe, die nach einer weiteren Untersuchung von Fragestellungen der Sozialisation verlangen, können kurz rekapituliert werden: Erstens, strukturieren die Annahmen und Institutionen der Sozialisation den Kinderalltag und die Kindheit als normatives Muster in umfassendem Maße, zweitens, sind diese mit der sozialen Ungleichheit im Sinne von klassenspezifischen Chancen auf Bildungs- und Berufsstatus signifikant verknüpft, wie dies die Sozialisationsforschung aufgezeigt hat. Drittens – und das zeigt auch eine Analyse der Geschichte der systematisierten Sorge für das Kind –, ist „Sozialisation“ als besonderes generationales Arrangement in vielfältiger Weise in die politische und gesellschaftliche Ordnung eingeflochten worden; sie kennzeichnet die moderne Gesellschaft in einem Maße, dass man diese als eine „generationale Ordnung“ – komplementär zu ihrer Klassenstrukturierung – bezeichnen kann.

Der Begriff der „generationalen Ordnung“ ist neuerdings in der Kindheitssoziologie geläufig geworden, um das Faktum der sozialen und komplementären Konstruiertheit und Strukturiertheit von Kinder- und Erwachsenenkatégorie und der Interaktionen zwischen den Angehörigen beider Kategorien zu erfassen. Er ist aber in der umfassenden gesellschaftlichen Bedeutung, die ihm zugemessen werden sollte, höchstens in Ansätzen analysiert worden. Programmatisch wurde in der Kindheitssoziologie in den vergangenen Jahren wiederholt postuliert, dass die Aufmerksamkeit sich nicht auf die Kinder beschränken dürfe, sondern auf das generationale Verhältnis gerichtet werden müsse; dieses sei als zentrales Element der Gesellschaft zu verstehen (Honig 1999; Alanen 2000; Bühler-Niederberger 2005) und in seinen Verschränkungen mit dem Geschlechterverhältnis und mit ökonomischen Interessenverhältnissen in den Blick zu nehmen. Eine solche Analyse kann aber nur adäquat erfolgen, wenn sie auch und gerade Arrangements der Sozialisation – in ihrer je klassenspezifischen Vermitteltheit – in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Dies soll sie in aufgeklärter Weise tun, d. h. im Wissen darum, dass der Vorstellung der Sozialisation keine „Natürlichkeit“, keine „Zwangsnötigkeit“ für die soziale Ordnung zugeschrieben werden kann, sondern dass ein solches generationales Arrangement als politisches, kulturelles und strukturelles be-

---

9 Mit diesen Perspektiven verbindet sich auch in concreto die Aufgabe der Beschäftigung mit der sozialen Lage von Kindern, die Notwendigkeit einer Sozialberichterstattung über deren Lebensverhältnisse (vgl. Joos 2001).

griffen werden muss. Damit wird den von Bourdieu vorgestellten Kapitalsorten – ökonomisch, sozial, kulturell –, die wesentlich Strukturierungsprozesse der Gesellschaft fundieren, ein weiteres hinzugefügt: das generationale Kapital, das sich real und symbolisch in den Händen von Erwachsenen befindet.

Verhält sich die Kindheitssoziologie/neue Kindheitsforschung sensitiv mit Bezug auf generationale Asymmetrien, so kann sie deren Bedeutung für die Konstitution moderner Gesellschaften aber doch nur ungenügend erfassen, weil die generationale Dimension in ihrem theoretischen Repertoire die einzige ist, mit der Ungleichheit thematisch wird. Unterhalb dieser so hoch gehängten Strukturdimension wird von Kindheitssoziologen in der Regel keine Struktur mehr erkannt – jedenfalls wird das einstweilen ausgeblendet. In kaum zu überbietender Blindheit gegenüber anderen Ungleichheitsdimensionen spricht ein Text aus den sogenannten „Childhood Studies“, einem erst kürzlich entstandenen Amalgam aus Sozialwissenschaften und Kulturwissenschaften, mit dem Kindheit studiert wird, von der „world’s community of children“, deren Lebensbedingungen zu verbessern, sich die Childhood Studies zum Programm gemacht hätten.<sup>10</sup> Es fragt sich natürlich gerade in dieser globalen Dimension, von welchen Kindern hier gesprochen wird, von den Kindern – und ihrer gespaltenen Realität – entwickelter Länder oder von den Kindern in Entwicklungsländern, die Güter für diese produzieren. Dieser Strukturblindheit entspricht häufig ein naiver Realismus in Bezug auf die Perspektive der Kinder.<sup>11</sup> Kindheitssoziologen beklagen die Missachtung resp. eigentliche Unterdrückung dieser Perspektive und gehen gelegentlich – in einem naturalistischen Fehlschluß – davon aus, dass eine derartige Artikulation gegenüber den Forschern nun zur Wirklichkeit schlechthin führe – ohne zu thematisieren, dass auch diese Perspektive zwar von kleinen Akteuren geäußert wird, aber von Akteuren, die zeitlich, räumlich und sozialstrukturell immer schon positioniert sind.<sup>12</sup>

Es geht dabei auch nicht an, die generationale Ungleichheitsdimension einstweilen vorzuziehen, weil ihr – ähnlich der gender-Dimension – während allzu langer Zeit keine Beachtung geschenkt wurde. Die generationale Ordnung, die die Gesellschaft kennzeichnet, setzte eine Ungleichheit der Bevölkerungsgruppen stets voraus. Es ist eben gerade diese Unterscheidung zwischen den „einen Kindern“ und den „anderen Kindern“, die die Errichtung und Art einer generationalen Ordnung bestimmte und legitimierte – und diese Kategorisierung von Kindern ist immer eindeutig an bestimmten Bevölkerungsgruppen festgemacht. In der nationalen Dimension sind es die Kinder der armen Leute, in der ethnischen Dimension sind es die Kinder der anderen Ethnien, im Zeitalter des Kolonialismus etwa sind es die Kinder der eroberten Völker etc. deren Kindheit am Pranger steht – und dies gibt die Begründung für die Straffung sozialer Ordnung und für Eingriffe in das private Leben der Anderen ab. Man kann also die generationale Dimension nicht analysieren, ohne Ungleichheit – und sagen wir es deutlich: Herrschaftsverhältnisse – insgesamt in den Blick zu nehmen.

Nicht nur die Eingriffe von Seiten der Herrschenden resp. des Staates, der Experten und ihrer Institutionen verknüpfen in dieser Weise die generationale Dimension mit anderen Strukturdimensionen zur Etablierung einer komplex konstruierten ungleichen Ordnung, die – weil sie das Kind so zentral stellt – den Schein der Natürlichkeit für sich beanspruchen kann. Dies geschieht mit großer Intensität auch durch die Gestaltung des privaten Lebens

---

10 Diese Formulierung findet sich in einem Wikipedia-Eintrag zu den Childhood Studies. [http://en.wikipedia.org/wiki/Childhood\\_studies](http://en.wikipedia.org/wiki/Childhood_studies)

11 Hier könnten im übrigen Erziehungswissenschaft und Pädagogik in einer aufklärerischen Weise ihren Platz finden (vgl. Sünker 1989).

12 Als Referenzwerke der neuen Childhood Studies können etwa Kehily (2004), Mills/Mills (2000) und Woodhead/Montgomery (2002) genannt werden. Zur Kritik der neuen Kindheitssoziologie s. auch Prout (2004).

durch die Beteiligten selber. Schon bei der Diskussion der ungleichen Bildungserfolge ist auf die Verankerung einer Familienstruktur, die auf Sozialisation orientiert ist, im bürgerlichen Wertekatalog hinzuweisen.<sup>13</sup> Für die Etablierung einer generationalen Ordnung und der „normalen Kindheit“, die sie impliziert, waren schon seit dem 18. Jahrhundert Impulse der Familien wirksam, die allerdings auch nicht nur an Emotionen, an der Liebe zum Kind orientiert waren, sondern ihrerseits mit Statuskalkülen sich verbanden. Sie durch (anerzogenen) Selbstzwang zu regulieren – und also durch Sozialisation und nicht erst durch Fremdzwang ordnungsfähig zu sein – das war nicht nur ein Anliegen einer neuen, bürgerlichen sozialen Ordnung (Elias 1976; Schrader 1996), sondern wurde durchaus auch zur Voraussetzung beruflichen und wirtschaftlichen Erfolges und hatte also auch unter dieser Optik an den Nachwuchs weitergegeben zu werden. Solche Kalküle und die Strategien ihrer Umsetzung innerhalb der Familie werden aus zahlreichen Dokumenten, Autobiographien und Briefen ersichtlich (Stone 1977; Schlumbohm 1983; MacFarlane 1986; Budde 1994; Martin-Fugier 1992, Habermas 2000).<sup>14</sup> Immer noch aktuell und unter dem bezeichnenden Titel „She’s from a good family“ zeigt Caputo (2007), wie das bürgerliche Muster von Kindheit durchaus mit dem Anspruch der Sichtbarkeit und also als Distinktion die Chancen der Kinder verbessern soll, die eine Privatschule in Kanada besuchen; dabei wird das Muster sogar noch gestrafft – „intensive mothering“, heißt das Schlagwort (Hays 1996; Bell 2004; Vincent/Ball/Kemp 2004) und es lässt den Anspruch von früheren Forderungen an die Mütter als geringfügig erscheinen.<sup>15</sup>

Die Thematisierung der generationalen Dimension ohne eine umfassende Berücksichtigung anderer Ungleichheitsdimensionen lenkt also nicht hinreichend den Blick auf die grundlegende Struktur der generationalen Ordnung. Im Extrem führt sie zu einer bloßen neuen Advokation für Kinder, und diese wird einmal mehr von Experten übernommen. Damit wird dann unter Umständen zusätzliche Ungleichheit geschaffen: durch das Gefälle von Experten und Laien. Solches ist z. B. in den zahlreichen Projekten der Partizipation von Kindern gelegentlich zu erkennen, die einen Kodex des Verhaltens für Experten formulieren, damit der Perspektive der Kinder zum Durchbruch verholfen werde, der weitgehend ein Moralkodex ist und dies auch bleibt – während sich an den faktischen Entscheidungen erkennbar wenig ändert (vgl. Skivenes/Strandbu 2006).<sup>16</sup>

Damit bleibt die Frage nach dem Zusammenhang von demokratischer Bildungs- und Kinderpolitik auf der Tagesordnung. Wenn Realität wie Realisierung einer Demokratie von der Reflexivität, dem gesellschaftlichen Urteilsvermögen und der politischen Handlungskompetenz gebildeter Bürgerinnen und Bürger abhängen (vgl. Bowles/Gintis 1987; Castells 1998: 335–360), dann sind Lebensbedingungen von Kindern, die in Klassengesellschaften durch soziale Ungleichheit, damit höchst unterschiedliche Lebensqualitäten, bestimmt sind, zu bekämpfen. Denn Kinder verkörpern Zukunft.

13 Ohne damit strukturelle Bedingungen des Unterrichtssystems, die aufgrund der hohen sozialen Selektivität die Reproduktion sozialer Ungleichheit besonders fördern, zu leugnen (vgl. Ball 2003; Sünker 2003: Kap. I).

14 Damit ließe sich auch eine neuartige Perspektivierung der ‚berühmten‘ Kontroverse, auf die wir in Anm.4 hingewiesen haben, um die Kindheitsgeschichtsschreibung zwischen Ariès (1992) und de-Mause (1975) gewinnen, bei der es um die Frage geht, ob und inwieweit diese Geschichte als Geschichte von Freiheitsgewinnen oder –verlusten verstanden werden kann.

15 Wie sie etwa bei Badinter (1981) oder Schütze (1991) mit Bezug auf „Mutterliebe“ als Anforderung an die Mütter im 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts angeführt werden.

16 Zur der dieser Thematik inhärenten Maßstabfrage s. immer noch Adorno, Erziehung zur Mündigkeit, der diese als „Erziehung zum Widerspruch und Widerstand“ konzipiert (1971: 145; vgl. Otto/Sünker 2009).

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt/M.
- Ariès, Ph. (1992): *Geschichte der Kindheit*, München
- Alanen, L. (2000): *Childhood as a Generational Condition. Towards a Relational Theory of Childhood*. In: *Researchers Attached to the Research Project ‚Childhood and Youth Culture‘* (Hrsg.): *Research in Childhood. Sociology, Culture & History. A Collection of Papers*, Odense, S. 11–30
- Alanen, L. (1989): *Von kleinen und von großen Menschen. Plädoyer für eine Soziologie der Kindheit*. In: *Das Argument*, 173, S. 79–89
- Ball, St. (2003): *Class Strategies and the Education Market. The middle class and social advantage*, London/New York
- Badinter, E. (1981): *Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute*, München
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft*, Frankfurt/M.
- Benjamin, W. (1969): *Eine kommunistische Pädagogik*. In: *ders.: Über Kinder, Jugend und Erziehung*, Frankfurt/M., S. 87–90
- Bell, S. E. (2004): *Intensive performance of mothering: a sociological perspective*. In: *Qualitative Research*, vol. 4, no. 1, S. 45–75
- Bourdieu, P. (2004): *Der Staatsadel*, Konstanz
- Bowles, S./Gintis, H. (1987): *Democracy & Capitalism. Property, Community, and the Contradictions of Modern Social Thought*, New York
- Budde, G. (1994): *Auf dem Weg ins Bürgerleben*, Göttingen
- Bühler-Niederberger, D. (2005): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse*, Weinheim
- Bühler-Niederberger, D. (2011): *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*, Weinheim
- Bühler-Niederberger, D. (i. D.): *Arme Kinder von 1800 bis 1850*. In: *Baader, M.S./Eßer, F./Schröer, W. (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt/M.
- Caputo, V. (2007): *She’s from a good family. Performing childhood and motherhood in a Canadian private School setting*. In: *Childhood* 14 (2), S. 173–192
- Castells, M. (1998): *The Information Age. vol. III: End of Millennium*, Malden
- Cunningham, H. (2006): *Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit*, Düsseldorf
- Dreßen, W. (1982): *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewusstseins in Preußen/Deutschland*, Frankfurt/M.
- deMause, L. (1974): *The History of Childhood*, New York
- Du Boi-Reymond, M./Sünker, H./Krüger, H.-H. (Hrsg.) (2001): *Childhood in Europe*, New York/Washington
- Donzelot, J. (1980): *Die Ordnung der Familie*, Frankfurt/M.
- Elias, N. (1976): *Der Prozess der Zivilisation. 2 Bde*, Frankfurt/M.
- Esping-Andersen, G. (2003): *Aus reichen Kindern werden reiche Eltern*. In: *Frankfurter Rundschau* v. 20.12.2003
- Goethe, J.W. (1982): *Wilhelm Meisters Wanderjahre oder die Entsagenden*, Frankfurt/M.
- Hays, S. (1996): *The cultural contradictions of motherhood*, Yale
- Habermas, R. (2000): *Frauen und Männer des Bürgertums. Eine Familiengeschichte (1750–1850)*, Göttingen
- Hegel, G. W. F. (1955): *Grundlinien der Philosophie des Rechts*, Hamburg
- Heydorn, H.J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*, Frankfurt/M.
- Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U. (Hrsg.) (1996): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster-Sozialisationstheoretische Perspektiven*, Weinheim
- Honig, M.-S. (1999): *Entwurf zu einer Theorie der Kindheit*, Frankfurt/M.
- Honig, M.-S. (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit*, Weinheim
- Houtsonen, J./Antikainen, A. (Hrsg.) (2008): *Symbolic Power in Cultural Contexts. Uncovering Social Reality*, Rotterdam/Taipei
- James, A./Prout A. (Hrsg.) (1997): *Construction and Reconstructing Childhood*, London

- Joos, M. (2001): Die soziale Lage der Kinder. Sozialberichterstattung über die Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland, Weinheim
- Kessler, F. et al (2007): Erziehung zur Armut? Soziale Arbeit und die ‚neue Unterschicht‘, Wiesbaden
- Kehily, M.J. (2004): An introduction to childhood studies, Oxford
- Kaufmann, F.-X. (1989): Bedingungen einer Politik für Kinder. In: H. Behnken (Hrsg.): Politik für das Kind, Rehberg-Loccum, S. 40–53
- Lange, A. (1995): Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, 18, (30), S. 55–68
- Martin-Fugier, A. (1992): Riten der Bürgerlichkeit. In: M. Perrot (Hrsg.): Geschichte des privaten Lebens. Bd.4. Von der Revolution zum großen Krieg, Frankfurt/M.
- Mills, J./Mills, R. (2000): Childhood Studies: A reader in perspectives of childhood, London
- Marx, K. (o.J.): Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Frankfurt/M.
- MacPherson, C.B. (1962): The Political Theory of Possessive Individualism. Hobbes to Locke, Oxford
- MacFarlane, A. (1986): Marriage and love in England. Modes of reproduction 1300–1840, Oxford
- Melzer, W./Sünker, H. (Hrsg.) (1989): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen Kindheitsbildern, Weinheim
- Moran-Ellis, J./Sünker, H. (2013): Adult Trust and Children’s Democratic Participation. In: H. Warming: Participation, citizenship and trust in children’s lives, Basingstoke, S. 32–51
- Moran-Ellis, J./Sünker, H. (2008): Giving Children A Voice: Childhood, Power And Culture. In: Houtsonen/Antikainen, S. 75–92
- Muschg, A. (1982): Nachwort. In: Goethe, J.W. (o.J.), S. 493–523
- Otto, H.-U./Sünker, H. (Hg.) 2009: Demokratische Erziehung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogisch-politische Alternativen heute, Lahnstein
- Prout, A. (2005): The Future of Childhood, London/New York
- Prout, A. (2004): Herausforderungen für die neue Kindheitssoziologie. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 27 (48), S. 57–72
- Qvortrup, J. et al. (1994a): Childhood Matters, Aldershot
- Qvortrup, J. (1994b): Childhood as a Social Phenomenon. Lessons from an International Project, Wien
- Qvortrup, J./Corsaro, W.A./Honig, M.-S. (eds.) (2009): The Palgrave Handbook of Childhood Studies, Basingstoke
- Sauder, G. (1974): „Verhältnismäßige Aufklärung“. Zur bürgerlichen Ideologie am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Jahrbuch d. Jean-Paul-Gesellschaft 9, S. 102–126
- Schütze, Y. (1991): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters ‚Mutterliebe‘. Bielefeld
- Schrader, F.E. (1996): Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Schindler, S. (1994): Das Subjekt als Kind. Die Erfindung der Kindheit im Roman des 18. Jahrhunderts, Berlin
- Schleiermacher, F. (1983): Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: ders. Pädagogische Schriften I, unter Mitarbeit von Th. Schulze (Hrsg.) v.E. Weniger, Berlin
- Schlumbohm, J. (1983): Kinderstuben. Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden, München
- Stone, L. (1977): The Family, Sex and Marriage in England 1500–1800, London
- Sünker, H. (1989): Pädagogik und Politik für Kinder: Gesellschaftliche Entwicklung und Herausforderungen. In: W. Melzer/H. Sünker, S. 10–29
- Sünker, H. (1991): Das Kind als Subjekt. Notizen zu Kindheit und Kinderleben heute. In: Widersprüche, 11 (38), S. 7–20
- Sünker, H. (1993): Kindheit zwischen Individualisierung und Institutionalisierung. In: Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung, S. 15–31
- Sünker, H. (2003): Politik, Bildung und soziale Gerechtigkeit. Perspektiven für eine demokratische Gesellschaft, Frankfurt/M.
- Skivenes, M./Strandbu, A. (2006): A child perspective and children’s participation. Children, Youth and Environments, 16, S. 10–27
- Vester, M. et al. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, Frankfurt/M.
- Vincent, C./Ball, St./Kemp, S. (2004): The sociological geography of childcare: making up a middle class child. In: British Journal of Sociology of Education, 25, 229–244
- Warming, H. (ed.) (2013): Participation, Citizenship and Trust in Children’s Lives, Basingstoke

- Wild, R. (1978): Die Vernunft der Väter. Zur Psychographie von Bürgerlichkeit und Aufklärung in Deutschland, Stuttgart
- Woodhead, M./Montgomery, H. (2002): Understanding childhood. An interdisciplinary approach, London/New York
- Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung (Hg.) (1993): Wandlungen der Kindheit. Opladen
- Zeher, H. (1996): Kindern eine Stimme geben. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 19 (31/32), S. 48–54
- Zinnecker, J. (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig/Leu/Nissen, S. 31–54



## Klassenstrategien und frühe Kindheit

Die Geburt eines Kindes ist für viele Familien in den westlichen Gesellschaften ein ganz besonderes Ereignis und wird auch als solches zelebriert<sup>1</sup>. Diese jeweils spezifische familiäre Erfahrung darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Kinder nicht nur in eine bestimmte Familienkonfiguration hineingeboren werden, sondern auch in ein klassenbasiertes soziales Milieu (Vester et al. 2001). In einer grundlegenden Studie mit dem Titel „Childcare, Choice and Class Practices“ halten Vincent und Ball in ihrer für unsere Fragestellung wesentlichen Schlussfolgerung fest:

„As indicated by Moss [...], it is limiting and simplistic to think about the care of children in isolation from other related ‚family‘ issues such as employment and gender relations, and apart from other social policy areas, such as compulsory education. Our research reinforces this point. It is also necessary to ‚think together‘ childcare and social class. As we have indicated above, the possibilities of who the children are, their subjectivities and individualities – how their days are structured, their activities, their food, their toys – who they mix with, who cares for them, what they learn (in the broadest social sense), and who they might become – are, for these very young children, shaped by the nuances and details of their parents’ classed and gendered locations and practices“ (Vincent/Ball 2006: 168).

Die in dieser Weise vermittelte Familienidentität ist eines der „mächtigsten Prinzipien der Wahrnehmung der sozialen Welt“ (Bourdieu 1998: 136). Insbesondere die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu entscheidet darüber, welche Möglichkeiten den Kindern zugestanden werden, sich zu entfalten und Lebenschancen wahrzunehmen. Diese Möglichkeiten sind nicht für alle Kinder gleich, sondern höchst ungleich. Wenn sich über diese ungleichen Bedingungen des Aufwachsens von Kindern auseinandergesetzt wird, müssen demzufolge die sozialen und kulturellen Prozesse analysiert werden, die Kindheit in den unterschiedlichen sozialen Milieus strukturieren wie auch konstruieren und die sich in kindlichem Erleben und Leben konkretisieren.

Der Diskurs über Klassenstrategien, der mit der frühen Kindheit verknüpft ist, ist daher eine Auseinandersetzung über die Einheit von Familien, die als „aktive Akteure“ (Bourdieu 1998: 127) aufgefasst werden können, mit „eigenem Willen“ (ebd.), ihren jeweils spezifischen „denk-, empfindungs- und Handlungsfähigkeiten“ (ebd.) und die auf ein „Ensemble von kognitiven Vorannahmen und normativen Vorgaben hinsichtlich der „richtigen Art und Weise“ (ebd.), Familienbeziehungen zu leben und die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zu gewährleisten, zurückgreifen können.

Um die Genese der kognitiven Strukturen, durch die Eltern und ihre Kinder soziale Wirklichkeit konstruieren und durch sie gleichzeitig die Bedingungen des kommunikativen Austauschs innerhalb der familialen Beziehungen aber auch im sozialen Raum aushandeln, nachzeichnen zu können, müssen ihre jeweils spezifischen Vorstellungen, Handlungen und Praktiken analysiert werden (Bourdieu 2004: 13 f.), die die „Weitergabe von ökonomischen, kulturellen und symbolischen Privilegien“ (ebd. 1998: 132) ermöglichen.

---

1 Was sich nicht nur an den umfangreichen Informationsmaterialien und der Ratgeberliteratur zeigt, die dazu beitragen sollen, dass die Geburt optimal verläuft, sondern auch der zunehmenden Inszenierung der Geburt als life-event und dem Postulat der „pränatalen Diagnostik als Fürsorgepflicht“ (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1990: 156).

Ziel dieses Beitrages ist es, die milieuspezifischen Klassifikationsformen in der frühen Kindheit, die in „bewußten oder unbewußten“ (vgl. Braches-Chyrek 2019) elterlichen Erziehungs- und Bildungsstrategien ihren Ausdruck finden, zu analysieren. Sie werden vielfach als „langfristige Investitionen“ inszeniert, die jedoch von den beteiligten Akteuren „nicht unbedingt als solche aufgefasst werden“ (ebd.). Auch können sie nicht auf „rein ökonomische oder gar monetäre Dimensionen“ (ebd.) beschränkt werden, da es hier um die Produktion sozialer Akteure geht, die den Erhalt des sozialen Kapitals einer Gruppe – i. d. R. die Familie – sichern sollen. Erziehung und Förderung der Kinder sind Teil der „Arbeit zum Staturerhalt“ (Beck/Beck-Gernsheim 1990: 172), gleichzeitig jedoch auch Zwang, um „durch individuelle Anstrengungen den eigenen Platz in der Gesellschaft zu sichern“ (ebd.). Die „Inszenierung der Kindheit“ (ebd.), die diesen elterlichen Praktiken zugrunde liegt, wird gestützt durch die weite Verbreitung und Rezeption einer Vielzahl von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien, die nach und nach miteinander vernetzt worden sind (bspw. in Erziehungsratgebern oder in Beratungskontexten der Sozialen Arbeit, Psychologie usw.) und von den Eltern der mittleren sozialen Milieus – vielfach auch der unteren sozialen Milieus – übernommen wurden, um dem „Gebot der bestmöglichen Förderung“ nachkommen zu können (ebd.: 171).

Verwoben mit den normativen Vorstellungen einer idealen Kindheit, die von einem Kindheitsbild getragen werden, welches Kindheit als Schutz-, Schon- und Lernraum determiniert (Bühler-Niederberger 2011), wirken nach wie vor feste milieuspezifische Zugehörigkeiten, in denen Familien unterschiedliche Anstrengungen unternehmen, um die gesellschaftliche Positionierung ihrer Kinder voranzutreiben.

## Zentrale Forschungsbefunde

Insbesondere die angelsächsischen Untersuchungen (Vincent/Ball 2004, 2006, 2007; Lareau 2003, 2008; Hart/Risley 1995, 1999; Caputo 2007, Ehrenreich 1992) haben in detaillierten Analysen die familialen Strategien im Hinblick auf die Auswahl der „richtigen“ Kinderbetreuung und der außerfamilialen und außerinstitutionellen Fördermöglichkeiten für ihre Kinder herausgearbeitet, wobei letztere nicht unbedingt nur durch die Institutionen der frühen Kindheit erbracht werden sollen. So stellten bspw. Vincent und Ball fest, dass Eltern der mittleren sozialen Milieus – der „Bildungsmilieus“ (Sünker 2011: 63) – ein eher diffuses und distanzierendes Verhältnis zu den ErzieherInnen in den Einrichtungen der frühen Kindheit haben<sup>2</sup>.

Eltern orientieren sich in der Auswahl der „richtigen“ Betreuung für ihre Kinder an den nach außen postulierten ethischen Vorstellungen und an der spezifischen professionstheoretischen wie -praktischen Einbettung der Institutionen. Wichtig sind die nach außen präsentierten wie innerinstitutionell eingenommenen Rollen der Erzieher und Erzieherinnen in den Einrichtungen der frühen Kindheit<sup>3</sup>. Weiterhin bestimmt aber auch die soziale Infrastruktur, wie bspw. Erreichbarkeit der Kindertageseinrichtung, das soziale Umfeld, sowie die Ausstattung der Institution, die elterliche Wahl. Diese Aspekte wirken auf die affektive Wahrnehmung der Eltern und fließen mit in die Entscheidung für eine bestimmte Einrichtung ein (Vincent/Ball 2006: 138).

- 
- 2 Die elterliche Erziehung oder die Erziehung durch Verwandte bzw. Tagesmütter wird als hochwertiger bewertet (Vincent/Ball 2007); vgl. die aktuelle Diskussion um Familie als Ort des informellen Lernens und als Vermittlungsinstanz von Alltagswissen (Otto/Rauschenbach 2012).
  - 3 Wichtige Funktionen werden durch die Begriffe ManagerIn, Vorschullehrerin usw. gekennzeichnet, die Namen der ErzieherInnen sind eher nachrangig (Vincent/Ball 2006: 138).

Oftmals haben die Eltern überhaupt keine Informationen über den Alltag ihrer Kinder in den Institutionen; insbesondere berufstätige Eltern bringen und holen ihre Kinder, haben aber keinen Einblick in die konkreten Tagesabläufe der Einrichtung (Hochschild 2001). Sie bewerten die Institution nach den Informationen, die sie durch ihre Kinder erhalten und danach, wie „glücklich“ ihre Kinder in der Einrichtung sind. Letzteres wird daran gemessen, mit wie viel Freude die Kinder in die Einrichtung gehen und ob sie dort gerne bleiben (ebd.: 138). Aber auch die eigenen elterlichen Bedürfnisse sind für die Kindergartenwahl entscheidend, wie z. B. durch eine gute Kinderbetreuung die Möglichkeit zu haben Familie und Beruf zu vereinbaren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Entscheidung der Eltern für eine Einrichtung der frühen Kindheit von unterschiedlichen Bezügen und Beziehungen beeinflusst wird, wie bspw. dem sozialen Umfeld, der Ein- und Anpassung des familialen Alltags an die Berufstätigkeit der Eltern oder den Öffnungszeiten der Einrichtungen, wie auch den nach außen postulierten institutionellen Settings (Kreativität, Formalismus, Familialität oder Intimität) und der tatsächlichen Organisation des familialen Alltags in seinen jeweils spezifischen zeitlichen und räumlichen Strukturen. Die Wahl der „richtigen“ Kinderbetreuungseinrichtung wird leitmotivisch getragen von der Vorstellung, dass die Einrichtung den Bildungserfolg der Kinder unterstützt, wenn nicht sogar in vielfacher Hinsicht zur erfolgreichen Entwicklung und Bildung beitragen kann, z. B. durch entsprechende Bildungsangebote. Gestützt wird diese Annahme durch den öffentlichen Diskurs wissenschaftlicher Ergebnisse über die Qualität von Kinderbetreuung und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder (Tietze/Roßbach 2005).

Diese damit implizierte Ausrichtung der familialen und institutionellen Erziehungsleistungen auf den späteren Bildungserfolg der Kinder, die mit der Wahl der „richtigen“ Kinderbetreuungseinrichtung einhergeht, ist unmittelbar mit einem Verständnis von Kindheit verknüpft, welches sich an den Normen und Werten der Bildungsmilieus orientiert. Es wird davon ausgegangen, dass den Familien die Aufgabe zufällt vielfältige Anstrengungen zu unternehmen und Fördermaßnahmen einzuleiten, um ihren Kindern in Zukunft die Möglichkeit zu eröffnen, ein selbständiges und autonomes Leben zu führen, sich am Arbeitsmarkt durch eine Berufsausbildung oder ein Studium adäquat und erfolgreich zu platzieren (Vincent/Ball 2006: 150). Prout (2005) nennt diese familialen Strategien, die vorrangig darauf ausgerichtet sind die Kinder in der zukünftigen Gesellschaft zu platzieren, „futura“ (Hart/Risley 1995: 210). Diese familiale Setzungsarbeit geht einher mit der umfassenden Pädagogisierung der Kindheit, ja, des Lebenslaufs insgesamt (von der Wiege bis zur Bahre) (Sünker 2003).

Pädagogische Aktionen und Interventionen sind folglich darauf ausgerichtet, die zukünftigen Bildungskarrieren der Kinder einzuleiten und zu unterstützen. Gleichzeitig planen Eltern die Kindheit ihrer Kinder und füllen diese Kindheit mit klassenbedingten Hoffnungen und Erwartungen. Kindliche Bildung ist ein Investment in die Zukunft. Die Eltern der mittleren sozialen Milieus wollen sich gegen das Gefühl, nicht zur Gesellschaft gehören zu können oder aus dem gesellschaftlichen Netz zu fallen, absichern. Der Resonanzboden für diese Einstellung ergibt sich aus dem, was an der Oberfläche als Unsicherheit und Verunsicherung einer ‚Mittelklasse‘ erscheint und de facto in deren „Angst vor dem Absturz“ (Ehrenreich 1992) eingelassen ist; dies ist scheinbar durchaus realistisch angesichts der Restrukturierung des Kapitalverhältnisses und entsprechender Verwertungsstrategien, die immer mehr Zerstörungen von Sozialität einschließen. Dass sich mit dieser Zerfallslogik auch anders umgehen ließe als in der Gestalt von ‚Disziplinierung‘, darauf verweist Kilian (1971: 273 f.), indem er sozialtheoretisch und gesellschaftspolitisch argumentiert: „Die Sozialtechniken und die Gesellschaftsformen des Menschen, welche das Gesicht der Herrschaftskultur bestimmten, haben in der gegenwärtigen Phase der geschichtlichen Entwicklung ihre Funktion als Ordnungsfak-

toren weitgehend eingebüßt. Der organisierende Prozess der herrschaftsstrukturellen Sozialtechniken beginnt in einen desorganisierenden Prozess umzuschlagen, in welchem eben jene Faktoren, die bisher der Erhaltung der Ordnung dienten, zu Faktoren der Unordnung und der Zerstörung werden. Umgekehrt wird deutlich, dass die Entfaltung der durch gewohnheitsmäßige unbewusste Repression bisher weitgehend ‚unterentwickelten‘ freien Kommunikationsfähigkeit im weitesten Sinne des Wortes als jenes noch kaum erkannte Kulturziel der heute lebenden Generation anzusehen ist, von dessen weitgehender konkreter Realisation die Überlebenschancen der Menschheit in der nächsten Zukunft möglicherweise abhängen werden“.

Während dieses allerdings dann doch im Endeffekt mehr dem von Horn (1969: 77) als „sentimental und brutal“ beschriebenen pädagogischen Vorgehen ähnelt, setzen clevere Fraktionen der Mittelklasse durchaus auf strategisch klügere, institutionell abgesicherte Aktionen, mit denen der gesamte Lebenslauf strukturiert, formiert und geplant werden soll (Vincent/Ball/Kemp 2004; Reay et al 2008). Das Raisonement – und das Ressentiment ‚anderen‘ gegenüber ist darin eingeschlossen – in der deutschen Öffentlichkeit gilt dabei der Beschwörung einer „neuen Bürgerlichkeit“, wie es vor allem in den Machwerken von Nolte (2004) und di Fabio (2005) zum Ausdruck kommt. Das Ziel all dieser hegemoniestiftenden Unternehmungen ist dabei identisch, geht es eben doch darum zu verwirklichen, was Ehrenreich „klassenbewussten Ehrgeiz“ nennt und dementsprechend mit klassenspezifischen Strategien, die auf die Reproduktion des status quo mit den darin enthaltenen Privilegien ausgerichtet sind, sich verbindet. „Diese Kinder waren nicht dazu aufgezogen worden, um einfach glücklich oder gut zu sein. Sie waren dazu bestimmt, die Positionen ihrer Eltern zu erben, Positionen in einer gesellschaftlichen Elite [...]“ (1992: 72)<sup>4</sup>.

Gleichzeitig sind diese Strategien auch ein Mittel, um sich von den unteren sozialen Milieus zu distanzieren und die schon bestehenden Differenzen zu diesen Milieus zu erhalten und zu verfestigen. Daher orientieren sich die Ziele von Erziehung an den Normen und Werten der Bildungsmilieus. Gekämpft wird um knappe Güter, d. h. um gesellschaftlich privilegierte Positionen, Einkünfte, Wettbewerbsvorteile. Viele Familien betreiben eine klare Schließungspolitik zugunsten ihrer Kinder.<sup>5</sup> Dieses zeigt sich besonders deutlich darin, dass der Auswahl von passenden Angeboten in der frühen Kindheit viel Wert beigemessen wird. Insbesondere Mütter aus den Bildungsmilieus entwickeln teilweise sehr kongruente und kreative Strategien, um die „richtige“ Kinderbetreuung und Schulwahl für ihre Kinder zu realisieren, z. B. im „passenden“ sozialen Umfeld oder mit der Auswahl einer besonders bildungsfördernden Einrichtung. Sie unternehmen vielfältige Anstrengungen eine passgenaue Bildungsinstitution für ihre Kinder zu finden, die den kindlichen Bedürfnissen, Neigungen und Talenten entgegenkommt. Zentral ist auch die richtige gesellschaftliche Platzierung ihrer Kinder, um diese zu gewährleisten organisieren die Eltern, neben der Auswahl einer adäquaten Kinderbetreuung, ein ganzes Set von außerinstitutionellen Aktivitäten für ihre Kinder (Vincent/Ball 2006: 156). Eltern in Bildungsmilieus sind genau über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Diskurse über kindliche Entwicklungsmöglichkeiten informiert, reflektieren

4 Vgl. dazu auch die Analysen Heydorns zur klassenbasierten „Spaltung im Bildungsbegriff“ – mit der Folge „Bewusstseinsbildung für die Herrschenden, Symbole der Herrschaft für die Beherrschten“ (1979: 124; s. a. 67, 181, 324), zu einer Pädagogik nach Spranger führend: „Den kastrierten Pestalozzi für die Kinder armer, aber reinlicher Eltern, den kastrierten Humboldt für die Talmielite“ (1979: 215).

5 Diesen Funktionalismus, der Idee der Humanität entgegengesetzt, hat bereits Kant (1968: 704) anschaulich dargestellt: „1) Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, dass ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2) die Fürsten betrachten ihre Untertanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten“. Demzufolge kann Vester (2007) für die Bildungspolitik von „kanalisierter Bildungsexpansion“ und einer „Politik der Schließung“ schreiben.

diese und orientieren ihre familiäre Erziehungswirklichkeit an der Erfüllung der Förderung zentraler kindlicher Entwicklungschancen<sup>6</sup>.

Insbesondere die außerfamilialen und außerinstitutionellen Aktivitäten nehmen daher einen großen Raum in der Gestaltung der kindlichen Freizeit durch die Eltern ein. Kinder sollen die Möglichkeit erhalten ihre Neigungen und Interessen in den Bereichen von Musik, Sport, Kunst, Literatur entfalten zu können. Damit verändern sich die freien Zeiten, die Handlungsspielräume, die Erfahrungsräume und in der Folge auch die Freiheitsrechte der Kinder (Braches-Chyrek/Sünker 2012). Kindliche Freizeit wird zunehmend begrenzt auf bestimmte Orte (Verinselungen) (Zeiber 1994), damit sie die Möglichkeit haben an vielfältigen und entwicklungsfördernden Aktivitäten teilzunehmen. Ziel ist es, durch diese außerschulischen Aktivitäten das zukünftige Leben der Kinder in zweifacher Hinsicht zu gestalten. Es geht sowohl zum einen darum eine Bildungsbiographie zu begründen als auch zum anderen das Kind auf das Bildungssystem vorzubereiten, damit eine spätere Einpassung reibungslos möglich und der zukünftige Schulerfolg gesichert ist (ebd.: 158)<sup>7</sup>. Gleichzeitig können aber klare Relationen zwischen der konkreten Umsetzung des „Gebots der optimalen Förderung“ und den Zielen der unterschiedlichen Aktivitäten herausgearbeitet werden. Einerseits sollen die außerfamilialen und außerinstitutionellen Aktivitäten das soziale und kulturelle Kapital der Familien verfestigen, in dem Kindern eben auch Möglichkeiten zur Selbstinszenierung und Selbstentfaltung geboten werden. Andererseits stehen die Eltern unter dem Druck die Freizeitaktivitäten – neben ihrer eigenen Berufstätigkeit, freien Zeit oder ihren Interessen – zu planen, zu organisieren und zu finanzieren. Gerechtfertigt wird dieses Verhalten damit, dass der Aufwand und die Ausgaben für Kinder Investitionen in die Zukunft sind, ein „social investment“ (Sünker 2011: 63).

Es lässt sich demzufolge festhalten, dass diese hier beschriebenen Aktivitäten dazu dienen, das soziale Kapital der Familien zu reproduzieren. Die Familien planen für die Zukunft ihrer Kinder. Sie versuchen dem hohen gesellschaftlichen Anspruch an kindliche Bildung und Erziehung gerecht zu werden. Kinder in Familien sollen gesund und glücklich sein, sie sollen soziale Kompetenzen entwickeln und in der Lage sein, soziale Beziehungen einzugehen. Geleitet wird dieses familiäre Handeln von den Fragen, ob das Kind genug Förderung erhält, ob seine Fähigkeiten tatsächlich und adäquat wahrgenommen und begünstigt befördert werden. Diese familiäre Setzungsarbeit wird immer intensiver und ist begleitet von einer zunehmenden Kommerzialisierung außerinstitutioneller Aktivitäten wie auch der elterlichen Angst, nicht genug für das Kind zu tun. Machtvolle, medial unterstützte Debatten um gelingende Elternschaft, aufbauend und gestützt durch normative Vorgaben über das „richtige Erziehungsverhalten“ verschleiern jedoch die tatsächlichen Herrschaftsbeziehungen und Konflikte, die im Kontext der Umsetzung neoliberaler Gesellschaftsvorstellungen dazu geführt haben, dass das Kind zum Bildungsprojekt wurde.

## Klassenunterschiede und -ambivalenzen

Der unmittelbare Zusammenhang zwischen der familialen Verfügbarkeit über ökonomische wie auch soziale Ressourcen und den konkreten kulturellen Handlungspraxen und -logiken

6 Die unterschiedlichen familialen Strategien und Klassifikationsprinzipien, die sich nach Bourdieu (2004) auch als Reproduktionsstrategien beschreiben lassen, hat Michael Vester (2001) für die deutsche Diskussion herausgearbeitet.

7 Vincent und Ball (2006) beschreiben eindrücklich wie Schulen von den Kindern bestimmte Kompetenzen vor der Einschulung abverlangen, vgl. zur deutschen Diskussion Röhner in diesem Band.

zeigt sich – wenn auch nicht einheitlich – in den familialen Praxen der Kinderziehung und der Bereitstellung von Bildungsangeboten für Kinder.

Während manche Eltern aus den unteren sozialen Milieus die Normen und Werte der Bildungsmilieus übernehmen und versuchen außerschulisch organisierte Aktivitäten für ihre Kinder in Anspruch zu nehmen, innerfamiliäre Partizipation hinweg über die Generationengrenzen praktizieren und sich aktiv für den Schulerfolg ihrer Kinder einsetzen, gibt es ebenso Familien, die die kindliche Partizipation in der Familie und außerschulische Aktivitäten als nicht notwendig erachten. Während letztere eher davon ausgehen, dass ihre Kinder sich „natürlich“ entwickeln werden, können die erstgenannten Familien aufgrund von fehlenden ökonomischen Ressourcen ihren Kindern in nur geringem Ausmaß Möglichkeiten außerfamiliärer Förderung eröffnen (Hart/Risley 1995: 210). Die in neueren Forschungen herausgearbeiteten Ergebnisse deuten darauf hin (Lareau 2008; Otto/Rauschenbach 2012), dass sich die familialen kulturellen Praktiken ändern, wenn die Familien über verbesserte ökonomische Ressourcen verfügen können. Zentral für mögliche Varianten in der Kindererziehung ist die Verfügung über ausreichende ökonomische Ressourcen, nicht zuletzt deshalb, weil sich mit dem erweiterten Zugang über finanzielle Mittel auch die Position der Familien in den sozialen Milieus verändert. Gleichfalls ist jedoch auch anzumerken, dass die Idealbilder von „guter“ Kinderbetreuung und „guter“ Elternschaft sich an den Normen und Werten der Bildungsmilieus orientieren und als milieuspezifische Codierungen die Handlungspraxen der Professionellen in den Einrichtungen der frühen Kindheit prägen. Aber auch in den außerfamiliären institutionellen Settings der sozialen, medizinischen und psychologischen Dienste finden sich diese Idealvorstellungen wieder und werden als Maßstab herangezogen, um Defizite in der Kindererziehung (geringe Förderung, Vernachlässigung, Gewalt) benennen zu können. Gleichzeitig adaptieren die Familien in den mittleren sozialen Milieus mit größerer Wahrscheinlichkeit und häufig unreflektiert die professionell gesetzten Standards<sup>8</sup>, während die Familien der unteren sozialen Milieus häufig direkt oder indirekt aufgrund ihrer oft unzureichenden Bewältigungsmöglichkeiten wie auch -strategien von Problem- und Konfliktlagen unter staatlicher Aufsicht stehen.

## Soziale Klassendynamiken

Obwohl – wie an den vorhergehenden Beispielen aufgezeigt wurde – soziale Klassendynamiken die Struktur und den Rhythmus des familialen Alltags der Kinder und ihrer Eltern bestimmen, sind aber auch Gemeinsamkeiten im Alltag aller Familien festzustellen.

Jede Familie hat Rituale durch die der Alltag bestimmt wird (Hart/Risley 1995, 1999; Lareau 2003). Sie präferieren bestimmte Nahrungsmittel und deren Zubereitung, sie favorisieren ausgewählte TV Programme oder nutzen die Angebote der neuen Medien (Internet usw.). Sie wählen für ihre Kinder Spielzeug und Spiele aus, von denen sie der Auffassung sind, dass diese wichtig und richtig für die Entwicklung und Bildung der Kinder sind. Sie organisieren Ausflüge, sportliche Aktivitäten oder Feste mit Verwandten oder Freunden (ebd.). Gleichzeitig differieren die Kontexte der familialen Rituale nach sozialen Milieus. Was nicht variiert, sind die kindlichen Erfahrungen mit und die kindliche Freude über die familiäre Gestaltung von Alltagsroutinen und Ritualen, die dazu dienen können Familiensinn zu entwickeln und für die Kinder die Erfahrung mitbringen, Mitglieder in den Familien zu

---

8 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich insbesondere Eltern aus akademischen Milieus als beratungsresistent in schulischen oder außerschulischen Kontexten erweisen.

sein. Auch gibt es in allen Familien sich wiederholende Alltagsrituale: zu einer bestimmten Zeit aufstehen, waschen, anziehen, frühstücken, Taschen packen und auf Familienmitglieder warten, die noch nicht fertig sind, bevor sie sich zu den jeweiligen Aktivitäten begeben. Diese familialen Alltagsroutinen bestimmen die Tage und Wochen in den Familien und werden von den Kindern oft als langweilig erlebt, bieten jedoch gleichzeitig Sicherheit und Bewältigungspotential wie auch einen Rahmen für kindliches Erleben von Spannungen und Konflikten (ebd.). In den meisten Familien sind diese Alltagsroutinen gleich und unabhängig vom sozialen Milieu. Neben den Phänomenen ähnlicher Alltagspraxen und -routinen gibt es jedoch zentrale Unterschiede, da die familiäre Zugehörigkeit zu sozialen Milieus zu Differenzierungen in den alltäglichen Routinen führt. Insbesondere in den Bildungsmilieus fördern die Eltern ihre Kinder gezielt und bemessen den kindlichen Neigungen, Meinungen und Interessen viel Wert bei. Sie planen und strukturieren die kindlichen Aktivitäten und entwickeln eigene Logiken, um ihr elterliches Handeln zu legitimieren<sup>9</sup>. Sie durchdenken und reflektieren wissenschaftliche Erkenntnisse über Kinder und Kindheit; sie nehmen erhebliche Mühen auf sich, um die kindliche Entwicklung und Bildung zu fördern und die geistigen wie auch sozialen Fähigkeiten ihrer Kinder zu schulen.

Im Unterschied dazu, ist in den unteren sozialen Milieus eher zu beobachten, dass kindliche Entwicklung als spontanes Geschehen wahrgenommen wird. Eltern unterstützen hier vorrangig die Befriedigung zentraler kindlicher Grundbedürfnisse (Nahrung, Wohnung, Schutz). Lareau bezeichnet diese kulturelle Logik als „accomplishment of natural growth“ (2003: 238). Die Betrachtung kindlicher Entwicklung als naturgegeben hat eine lange Tradition (Bühler-Niederberger 2012) und führt dazu, dass den Kindern sehr viel Zeit zugestanden wird, ihre unmittelbare räumliche Umgebung eigenaktiv und autonom zu gestalten, häufig zusammen mit Gleichaltrigen aus der unmittelbaren Nachbarschaft oder der Verwandtschaft. Faktisch verfügen die Kinder der unteren sozialen Milieus über mehr freie Zeit, sie sind aber auch viel früher für ihre eigene Sicherheit verantwortlich. Sie haben mehr Möglichkeiten ihre Spieltätigkeiten autonom zu gestalten, lernen aber auch schon früh, dass sie ihre eigenen Spiele organisieren müssen und können. Gleichzeitig wurde in Untersuchungen festgestellt, dass viele dieser Kinder sich mit weniger Aufmerksamkeit seitens der Erwachsenen zufrieden geben und diese auch nicht einfordern (Lareau 2003). Die generationalen Grenzen sind in den unteren sozialen Milieus klar geregelt und Sprache dient nicht vorrangig der eigenen identitären Verortung im familialen Gefüge, sondern um Grenzen zwischen Erwachsenen und Kindern klar zu definieren und immer wieder herzustellen (Hart/Risely 1999: 34). In institutionellen Kontexten geben diese Familien oft die Verantwortlichkeit für Erziehungsprozesse an Professionelle ab, weil sie sich häufig ungeeignet fühlen schwierige Situationen zu bewältigen.

Im Gegensatz dazu ist die Freizeit der Kinder aus den Bildungsmilieus vielfach durchorganisiert. In den mittleren sozialen Milieus ist die Kindheit gekennzeichnet von „konzentrierter Kultivierung“ (Lareau 2003; Allmendinger 2013), die sich an dem zukünftigen Versprechen orientiert, sozialen Profit aus diesen familialen Strategien ziehen zu können. Hier geht familiäre Setzungsarbeit mit der Rationalisierung und Kapitalisierung des privaten Sektors einher. Kinder aus den Bildungsmilieus haben kaum freie unstrukturierte Zeit, ihre Zeit

---

9 Der veränderte Umgang mit der freien Zeit der Kinder spiegelt sich in den Begriffen der „Termin kalender-Kinder“, der „verplanten Kindheit“ oder auch im „kindlichen Zeitmanagement“ wider. Gleichzeitig mit der stärkeren Nutzung institutioneller Freizeitangebote, die von den Eltern einen erhöhten Planungs- und Organisationsbedarf einfordern geht die Verbetrieblichung der Lebensführung einher, indem ökonomische Zeitstrukturen den Familienalltag bestimmen (Hochschild 2001).

wird durch die kindliche Einpassung in Freizeitangebote limitiert, bürokratisiert und reguliert. Sie haben vielfach nicht mehr die Möglichkeit zeitaufwendige intensive soziale Beziehungen einzugehen, ihre sozialen Kontexte sind häufig geprägt von Oberflächlichkeit und Zweckmäßigkeit (Lareau 2003). Durch diese Veränderungen des kindlichen Lebens konnten sich spezialisierte Institutionen und Unternehmen herausbilden, die von der Befriedigung kindlicher Bedürfnisse profitieren (Fitnessclubs für Kinder, Spielarenen, Restaurants, usw.). Diese neu geschaffenen Formen der Rationalisierung kindlicher Lebenswelten gingen einher mit der Herausbildung veränderter normativer Vorgaben für die „richtige“ Mutterschaft, welche sich in dem Begriffspaar der „scientific motherhood“ widerspiegeln. Mutterschaft soll sich an wissenschaftlichen Kriterien orientieren; gleichzeitig werden wissenschaftliche Erkenntnisse als Bewertungsmaßstab herangezogen, um zu beurteilen, ob Mütter einen „guten oder schlechten Job“ machen (Lareau 2003: 236)<sup>10</sup>. Diese Normsetzungen sind verwoben mit kulturellen Haltungen und Verhaltensmustern, die sich in den konkreten Praktiken der Kindererziehung widerspiegeln und konform zu den institutionellen Anforderungen in der frühen Kindheit sind. Klassenpositionen beeinflussen daher entscheidende Aspekte des familialen Lebens mit ihren jeweils spezifischen Zeit-, Sprach- und Verwandtschaftsstrukturen (ebd.). Gleichzeitig geht es immer um die Absicherung von Statuszuweisungen mit denen über Lebenschancen und Lebensqualitäten bereits in einem sehr frühen Alter entschieden wird (Sünker 2011: 74).

## Perspektiven

Es kann festgehalten werden, dass sich in den milieuspezifischen Kindheitsmustern die differierten Haltungen, Interessen und Handlungen der Kinder und ihrer Eltern widerspiegeln und diese ganz wesentlich den familialen Alltag gestalten. Kindheit – vor allem frühe Kindheit – und ihre Pädagogik zeigt, dass „social investment“, also die Erziehungs- und Bildungsstrategien und Ausgaben für Kinder als Investition in die Zukunft betrachtet werden. Diese Investitionen werden profitabel gedacht und geraten damit in das Interesse von entsprechenden Gesellschaftsregulierungen. Insbesondere die mittleren sozialen Milieus – die Bildungsschicht (Sünker 2011: 63, 2003) – determinieren mithilfe von Klassenstrategien und Klassenpraktiken die Formierung ihrer Kinder und der kindlichen Lebenswege. Gesellschaftliche Ungleichheiten werden nicht durch Bildung überwunden, sondern reproduziert, weil gezielte Bildungsstrategien für die Lebensläufe immer entscheidender werden. Im Klartext heißt das: denjenigen, denen die Möglichkeit der Bildung genommen wird – und das hat eben unmittelbar mit ihrer Klassenlage zu tun –, wird lebensgeschichtlich übergreifend auch vieles andere genommen, von Kultur bis zu politischem Bewusstsein, Interesse und Handlungsmöglichkeiten. Konsequenzen hat dies also für die Lebenslage, Lebensweise und Lebensqualität, damit auf Chancen zur Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung – dies gilt auch für die unterschiedlichen Typen der Bildungsorientierung<sup>11</sup>. Ins Blickfeld gerät damit zugleich der bedeutsame Zusammenhang zwischen individuellen Bildungsmöglichkeiten und der Bildung des Politischen in einer demokratischen Gestalt. Die Bedeutung von Urteilskraft, Reflexivi-

10 Vgl. zur Diskussion um den Begriff der „guten Mutter“ und zur Mütterlichkeitsideologie Braches-Chyrek 2010, 2011 und Thiessen/Villa 2008.

11 Vester (2001: 9f.) hat herausgearbeitet, dass die oberen und unteren Milieus eine eher utilitaristische Einstellung zur Bildung haben, während die respektablen Volksmilieus Bildung als Bildung begreifen.

tät, Handlungsfähigkeit und Bewusstsein der nachwachsenden Generation ist daher von zentraler Bedeutung, um Herrschaftsverhältnisse, die unvernünftig und ungerecht sind, in Frage zu stellen (Braches-Chyrek/Sünker 2013).

Becker, seinerzeit Direktor des MPI für Bildungsforschung, hat 1967 im Gespräch mit Adorno davon gesprochen, dass für die frühe Kindheit „soziale Startgleichheit gewährleistet“ (Adorno 1971: 110) sein müsse und dies 1969 durch eine scharfe Kritik an der Begabungs-ideologie, die den Prozessen der Legitimation des Systems der Bildungsapartheid unterlegt ist, noch einmal unterfüttert (Adorno 1971: 133 f.; Sünker 2009). Die realen Verhältnisse vermitteln den Eindruck, dass wir nicht weiter, sondern weiter zurück in der demokratischen Entwicklung sind.

## Literatur

- Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt/M.
- Allmendinger, J. (2013): Schulaufgaben: Wie wir das Schulsystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden, München
- Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (1990): Das ganz normale Chaos der Liebe, Frankfurt/M.
- Betz, T. (2009): Kindheitsmuster und Milieus. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Nr. 17, S. 14–21
- Braches-Chyrek, R. (2010): Ambivalente Mutterschaft. In: Braches-Chyrek, R./Macke, K./Wölfel, I. (Hrsg.): Kindheit in Pflegefamilien, Opladen, S. 78–95
- Braches-Chyrek, R. (2011): Mütterlichkeitsideologie und soziale Praxen. In: Casale, R./Forster, E. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Ungleiche Geschlechtergleichheit, Opladen, S. 173–190
- Braches-Chyrek, R./Sünker, H. (2012): Kinderrechte und Kinderpolitik. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, Ch./Schaarschuch, A./Sünker, H. (Hrsg.): Kindheiten. Gesellschaften, Opladen, S. 156–172
- Braches-Chyrek, R./Sünker, H. (2013): Der Bildungswert der Bildung zS. mit Heinz Sünker, in: Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik. In: Brachmann, J. et. al. (Hrsg.), Bad Heilbrunn, S. 121–131
- Braches-Chyrek, R. (2019): Poor child, rich child: the effects of social processes on inclusion and exclusion. In: ders. (eds.): The future of childhood studies, Opladen, S. 23–28.
- Bourdieu, P. (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns, Frankfurt/M.
- Bourdieu, P. (2004): Der Staatsadel, Konstanz
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit, Weinheim
- Caputo, V. (2007): She's From a 'Good Family': Performing Childhood and Motherhood in Canadian Private School Setting. In: Childhood, No. 14, S. 173–192
- Ehrenreich, B. (1992): Angst vor dem Absturz. Das Dilemma der Mittelklasse, München
- Fabio, U. di (2005): Die Kultur der Freiheit, München
- Hart, B./Risley, R. R. (1995): Meaningful Differences in Everyday Experience of Young American Children, Baltimore
- Hart, B./Risley, T. R. (1999): Learning to Talk, Baltimore
- Heydorn, H.J. (1979): Über der Widerspruch von Bildung und Herrschaft, Frankfurt/M.
- Hochschild, A. R. (2001): Keine Zeit. Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet, Opladen
- Kilian, H. (1971): Das enteignete Bewusstsein. Zur dialektischen Sozialpsychologie. Neuwied
- Lareau, A. (2003): Unequal childhoods, Class, Race, and Family Life, Berkeley
- Lareau, A. (2008): Social Class. How does it work? New York
- Nolte, P. (2004): Generation Reform: Jenseits der blockierten Republik, München
- Otto, H.-U./Rauschenbach, Th. (2012): Die andere Seite der Bildung: Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen, Wiesbaden

- Prout, A. (2005): *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*, London/New York
- Reay, D. et al. (2008): Re-invigorating democracy?: White middle class identities and comprehensive schooling. In: *The Sociological Review* 56, issue 2, S. 238–255
- Sünker, H. (2011): Kindheitsforschung, Bildungspolitik, Demokratisierung von Gesellschaft. In: *Widersprüche*, Heft 122, S. 63–79
- Sünker, H. (2009): Demokratie und Mündigkeit oder Disziplin und Unterwerfung. In: Sünker, H./Otto, H.-U. (Hrsg.): *Demokratische Bildung oder Erziehung zur Unmündigkeit. Pädagogische Alternativen heute*, Lahnstein, S. 225–242
- Sünker, H. (2003): *Politik, Bildung und Soziale Gerechtigkeit*, Frankfurt/M.
- Thiessen, B./Villa, P.-I. (2008): Die „Deutsche Mutter“ – ein Auslaufmodell? Überlegungen zu den Codierungen von Mutterschaft als Sozial- und Geschlechterpolitik. In: *Mütterliche Macht und Väterliche Autorität. Elternbilder im Deutschen Diskurs*, Tel Aviver Jahrbuch für deutsche Geschichte, Göttingen, S. 277–292
- Tietze, W./Roßbach, H.-G. (2005): *Kinder von 4–8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung im Kindergarten, Grundschule und Familie*, Weinheim
- Vincent, C./Ball, St./Kemp, S. (2004): The social geography of childcare: making up a middle-class child. In: *British Journal of Sociology of Education* 25, S. 229–244
- Vincent, C./Ball, St. (2006): *Childcare, Choice and Class Practices*, London/New York
- Vincent, C./Ball, St. (2007): ‚Making Up‘ the Middle-Class Child: Families, Activities and Class Dispositions. In: *Sociology*, vol. 41, No 6, S. 1061–1077
- Vester, M. (2007): Die kanalisierte Bildungsexpansion. In: Sünker, H./Miethe, I. (Hrsg.): *Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaft und Gewerkschaften in Deutschland*, Frankfurt/M., S. 45–66
- Vester, M. et. al. (2001): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*, Frankfurt/M.
- Zeiber, H. (1994): *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*, Weinheim

Simone Abendschön

## Politische Sozialisation im Kindesalter

### Kinder und Politik

In den letzten Jahren wurden auf gesellschaftlicher Ebene vermehrt Forderungen nach einer stärkeren gesellschaftlichen und politischen Integration von Kindern und Jugendlichen laut (Kinderrechtskonvention der UNO; 11. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Kinderparlamente wurden vielerorts auf kommunaler Ebene eingeführt, die Bundeszentrale für politische Bildung hat ein „Politik-Lexikon für Kinder“ herausgegeben und bereits in der Grundschule soll politisch-demokratische Bildung stattfinden. So betont beispielsweise das Land Berlin-Brandenburg die Förderung der politischen Mündigkeit (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg 2004), ähnliche Bestrebungen sind auch in den anderen Bundesländern erkennbar. Diese Entwicklungen sind auch deshalb bemerkenswert, da damit die lange vorherrschende Vorstellung, dass Kinder politisch unbeschriebene Blätter seien, zu bröckeln beginnt.

Der veränderte Stellenwert von Heranwachsenden in Demokratie und Gesellschaft lässt sich vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Wandlungerscheinungen verstehen, die auch den Themenbereich Kinder und Politik aktuell machen. Kindheit verläuft nicht mehr nach den gleichen Mustern wie noch vor einigen Jahrzehnten, Sozialisationsbedingungen haben sich verändert, einige Beobachter sprechen sogar von einer „Liquidierung von Kindheit“ (Hengst 1981). Auch gesellschaftspolitisch betrachtet erleben die heutigen Kinder Umbrüche und Entwicklungen, die die Bedingungen ihres Aufwachsens und ihrer politischen Sozialisation prägen. Migrations- und Globalisierungsprozesse bringen mit sich, dass politische Identität nicht mehr nur auf den Nationalstaat beschränkt ist, sondern mehrere Ebenen umfassen kann (Sapiro 2004: 6). Mit Blick auf die politische Zukunftsfähigkeit moderner Demokratien geht es darum, den mündigen Bürger zu ‚sozialisieren‘ und für fortschreitende Transnationalisierungsprozesse, wie im hiesigen Kontext die europäische Integration, ‚fit‘ zu machen. Das heißt, in den letzten Jahrzehnten haben sich sowohl Inhalte als auch die Subjekte politischer Sozialisation verändert.

Nicht nur die objektive Lebenssituation von Kindern, auch die Erforschung des sozialen kindlichen Lebens hat sich gewandelt. Seit den 1990er Jahren zeichnet sich in der Kindheitsforschung ein Perspektiven- und Paradigmenwechsel ab. Das Kindheitskonzept der Moderne, das Kindheit und Adoleszenz hauptsächlich als Vorbereitungszeit für das Erwachsenenalter, in der die notwendigen sozialen, kognitiven und persönlichen Fähigkeiten zu entwickeln sind, versteht, verliert zunehmend an Bedeutung. Wurden zuvor Fragestellungen in Bezug auf Familie und Sozialisation auf eine Art und Weise untersucht, die Kinder mehr durch ihr Werden als durch ihr Sein definierten, sie als „unfertige Gesellschaftsmitglieder“ (Hurrelmann/Bründel 2003: 60) und damit nur als zukünftige Bürger charakterisierten, drängen neuere Ansätze darauf, Kinder als aktive und eigenständige Gestalter ihrer Sozialisation zu betrachten. Mit diesem veränderten Sozialisationsverständnis geht auch ein Wandel der Untersuchungsmethoden einher, die nun verstärkt Kinder selbst als Experten ihrer Lebensumstände betrachten.<sup>1</sup>

---

1 Indikatoren dieses Perspektivenwechsels sind die seit einiger Zeit stattfindenden repräsentativen Studien mit Kindern, wie das Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts (Alt 2005), das LBS-

Vor diesem Hintergrund verwundert es, dass die *politische* Sozialisationsforschung diesen Entwicklungen größtenteils hinterherhinkt. Nach wie vor kommt insbesondere Jugendlichen weitreichende wissenschaftliche und öffentliche Aufmerksamkeit zu, die Kinderperspektive wird vernachlässigt. Dabei deuten jüngere Studien darauf hin, dass Kinder im Grundschulalter bereits politisch involviert sind und zeigen, dass sie über „auf Politik bezogene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster“ (Ohlmeier 2006: 16) verfügen (George/Prote 1996; Hafner 2006; Moll 2001; van Deth/Abendschön/Rathke et al. 2007).

Der vorliegende Beitrag führt in die wichtigsten aktuellen theoretischen und empirischen Erkenntnisse bezüglich des Themenbereichs politische Sozialisation im Kindesalter<sup>2</sup> ein.

## Konzepte, Befunde und Entwicklung der politischen Sozialisationsforschung mit Kindern

Definiert man Sozialisation als einen lebenslangen Prozess, „in dessen Verlauf Individuen die von der Gruppe bzw. Gesellschaft für wesentlich erachteten Verhaltensweisen, Normen, Werte und Einstellungen erwerben, um den Anforderungen und Erwartungen der ... Gesellschaft an ihre Mitglieder gerecht werden zu können“ (Dickenberger 1992: 367), bezieht sich die politische Sozialisation auf den „Teilbereich der Verhaltensweisen und Werthaltungen, die zur Rolle des Individuums als Mitglied einer Nation im Bezug zum öffentlichen Leben gehören“ (ebd.). Seit Beginn ihrer Erforschung in den 1950er Jahren sind damit jene Prozesse gemeint, durch die neue Generationen in die politische Kultur eines Gemeinwesens eingeführt werden. Das Individuum erwirbt dabei Kognitionen, Einstellungen, Werte und Gefühle im Hinblick auf das politische System und entwickelt damit seine politische Persönlichkeit (Almond 1960: 27). Politische Sozialisation wird dabei sowohl von individuellen Anlagen als auch der Umwelt des Sozialisanden beeinflusst: Persönlichkeitsfaktoren, so genannte ‚Sozialisationsinstanzen‘ wie Familie, Schule und Medien sowie Makrofaktoren, also kulturelle, sozialstrukturelle und institutionelle Gegebenheiten eines politischen Systems, spielen eine Rolle. In heutigen demokratischen Gesellschaften wird die Zielsetzung politischer Sozialisation und Bildung in der Entwicklung mündiger Bürger gesehen, die auf der einen Seite zwar Träger der demokratischen, rechtsstaatlichen und pluralistischen politischen Ordnung, aber gleichzeitig auch zu Kritik an bestehenden Verhältnissen in der Lage sein sollen.

Nach wie vor diskutiert werden Fragen nach dem Beginn politischer Sozialisation. Generell wird davon ausgegangen, dass der Erwerb bzw. die Entwicklung politischer und demokratischer Orientierungen von Kindesbeinen an stattfindet. Folgt man Lexika und Lehrbüchern wird die frühe Kindheit als Phase primärer Sozialisation bezeichnet, in der politische Verhaltensdispositionen vorstrukturiert werden. Der Beginn wird in der Regel zwischen dem dritten und fünften Lebensjahr verortet, während etwa mit 15 Jahren dann die sekundäre Sozialisationsphase erfolgt. Nach dieser Lesart beginnt politische Sozialisation zwar in der frühen Kindheit, aber erst „[m]it dem Erwerb politischer Kenntnisse und Einstellungen und der Herausbildung einer Identität [...] [entsteht] in der Phase der sekundären Sozialisation die politische Persönlichkeit“ (Schmidt 1995: 754). Sichtet man die Literatur genauer, stellt man fest, dass für die zwei Phasen jeweils unterschiedliche Sozialisationsprozesse zugrunde gelegt werden. In der primären Phase verläuft die politische Bewusstseinsbildung hauptsächlich

---

Kinderbarometer (LBS-Initiative Junge Familie 2009) oder die World-Vision-Kinderstudie (2013).

2 Junge Kinder bezeichnen hier Kinder im Vorschul- und frühen Grundschulalter.

latent und nicht explizit politisch, sondern, wenn man so will, nur ‚politisch relevant‘. Demgegenüber bezieht sich manifeste Sozialisation auf bewusstes und intendiertes politisches Lernen und wird erst zu einem späteren Zeitpunkt wirksam. Als manifeste politische Sozialisation gelten so beispielsweise das politische Rollenvorbild der Eltern, Vermittlung von Einstellungen bezüglich der Politik durch politische Bildungsarbeit oder den politischen Prozess betreffenden Information durch Massenmedien. Latente politische Sozialisation basiert demgegenüber auf Erfahrungen, die keinen inhaltlichen Bezug zum politischen Bereich aufweisen und umfasst damit ‚jedes Lernen, das nicht spezifisch politisch ist, aber trotzdem das politische Verhalten einer Person beeinflusst‘ (Wasmund 1982: 40). Das heißt, Einflüsse von zunächst einmal unpolitischen Erfahrungen und Lernprozessen, bestimmte Fähigkeiten oder Charaktereigenschaften wirken latent und indirekt auf politische Dimensionen der Persönlichkeit und können damit politisch relevant werden. Damit wird ein Großteil der politischen Sozialisationsprozesse junger Kinder dem Bereich latenter Sozialisation zugeordnet und ein Zusammenhang zwischen moralischer und politischer Sozialisation hergestellt. Wann ‚politische Sozialisation‘ beginnt, hängt damit maßgeblich von der zugrundeliegenden Definition des ‚Politischen‘ ab.

## Konzepte und Befunde der politischen Sozialisationsforschung mit Kindern

In der politischen Sozialisationsforschung mit Kindern lassen sich drei Schwerpunkte unterscheiden. Das in den 1960er Jahren in den USA entwickelte systemtheoretische Grundmodell politischer Sozialisation verstand Sozialisationsprozesse als eine Funktion, die das politische System vor Krisen schützen und damit seinen Fortbestand sichern sollte. Eine positive affektive Identifikation von Kindern mit dem politischen System wurde als wünschenswert erachtet, da sie die Einbindung der Heranwachsenden in den gesellschaftlichen Wertekonsens zu garantieren schien. Analog zu psychoanalytischen Konzepten wird eine früh im Lebenslauf stattfindende und in latenten Sozialisationsprozessen erworbene Prägung von Grundorientierungen zugrunde gelegt. Betont wurden vor allem die Persistenzeffekte früher politischer Erfahrungen (Easton/Dennis 1969: 76; Greenstein 1965: 53; Hess/Torney 1967: 213), in denen die Basis für politische Legitimität erzeugt wird, die zentral sei für die Stabilität eines demokratischen Systems. Die Persistenz- oder auch Kristallisationsthese konstatiert, dass früh internalisierte Orientierungen relativ immun gegenüber Wandlungerscheinungen im späteren Lebensverlauf seien. Diese Orientierungen wirkten zudem als eine Art Filter für spätere Erfahrungen und Wahrnehmungen, um schließlich unter anderem auch in zukünftigen Lebensabschnitten für politisches Handeln relevant zu werden. Daraus wurde gefolgert, dass Kindheit eine zentrale, wenn nicht sogar die entscheidende Phase im politischen Sozialisationsprozess darstellt. Da für junge Kinder Familienmitglieder im Normalfall zunächst die primären Bezugspersonen darstellen, mit denen die meiste Zeit verbracht wird, gehörte bis in die 1970er Jahre die These vom ‚Primat der Familie‘ (Geißler 1996) zu den Grundannahmen der frühen Sozialisationsforschung.<sup>3</sup>

---

3 Auch die Studien zur autoritären Persönlichkeit in den 1930er Jahren, die man als Vorläufer politischer Sozialisationsforschung bezeichnen kann, basieren auf psychoanalytischen Erkenntnissen und latenter Sozialisation in der Familie. Autoritäre Einstellungen entstehen danach in früher Kindheit und werden maßgeblich durch Erziehungspraktiken der Eltern mitgeprägt. Damit wiesen diese Studien (Adorno/Frenkel-Brunswik/Levinson/Sanford 1969; Lewin/Lippitt/White 1939) schon

Gegen Ende der 1960er Jahre gerieten die Persistenzthese und der damit verbundene Fokus auf Familiensozialisation in die Kritik. So waren erstens die in den Studien der 1960er und 70er Jahren angewandten Forschungsdesigns nicht immer in der Lage, die getroffenen Annahmen und Thesen überzeugend zu belegen. Die durchgeführten Quasi-Longitudinalstudien konnten den dauerhaften Einfluss früher politischer Orientierungen zudem nicht direkt überprüfen (Marsh 1971; Searing/Schwartz/Lind 1973). Zweitens wurde festgestellt, dass die Befunde abhängig sind von (zeit)historischen, geografischen und kulturellen Gegebenheiten. Drittens sah man insbesondere aus europäischer Sicht eine Problematik in der scheinbar fehlenden kritischen Distanz zur eigenen politischen Kultur, was sich insbesondere vor dem Hintergrund der deutschen autoritären nationalsozialistischen Vergangenheit und damit einhergehenden Befürchtungen vor einem latenten Autoritarismus erklären lässt.<sup>4</sup> In diesem Kontext sind dann auch die damaligen Bestrebungen in Richtung einer politischen Bildung zu verstehen, die einen Schwerpunkt auf Wissensvermittlung legen mit dem Ziel, eine reflektierte Unterstützung für die Demokratie zu erwirken.

Als Antwort auf die Kritik fanden in den weiteren, allerdings nur noch spärlich durchgeführten, Untersuchungen politischer Sozialisation Weiterentwicklungen statt. Man ging davon aus, dass politische Sozialisation im Kindesalter zwar wichtig, aber nicht allein entscheidend im lebenslangen politischen Lernprozess sei. Die Persistenzthese wurde zugunsten anderer Sozialisationsmodelle entweder aufgegeben oder zumindest vorsichtiger formuliert. Das Forschungsinteresse selbst verlegte sich von der affektiven Basis politischer Orientierungen in Richtung politischer Wahrnehmung und Wissen. Seit den 1970er Jahren gerieten damit verstärkt die kognitiven Entwicklungsprozesse ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Politisches Denken von Heranwachsenden wurde nun als Entwicklungsprozess betrachtet, welcher biologischer Reife und kognitiven und moralischen Kompetenzen und Erfahrungen bedarf, die sich ebenfalls in der Kindheit entwickeln. In diesem Zusammenhang wurde für die Beschreibung politischen Lernens häufig auf Piagets Stufenmodell der Denkentwicklung (Piaget 1975) zurückgegriffen (Adelson/O'Neil 1966; Moore/Lare/Wagner 1985; Stevens 1982). Die Studien stellen fest, dass Kinder mit zunehmendem Alter ein immer komplexeres Konzept von Politik entwickeln, wobei bei diesem Prozess Wissensinhalte aus vielen verschiedenen Quellen, insbesondere von Eltern, Lehrenden und Massenmedien, abgespeichert und zusammengefügt werden. Das Zusammensetzen dieses politischen ‚Puzzles‘ funktioniert umso präziser, je älter die Kinder werden. Daraus wurde gefolgert, dass erst ab etwa zwölf Jahren ein umfassendes und abstraktes Verständnis politischer Konzepte, z. B. in Bezug auf politische Streitfragen bzw. die Konflikthaftigkeit politischen Lebens, möglich sei (Connell 1971: 47 ff.).

Diese Studien leiteten eine kognitive Wende in der politischen Sozialisationsforschung ein, die letztlich zu einer Verschiebung des Blickwinkels innerhalb des Lebenszyklus von der Phase der frühen Sozialisation in der Kindheit auf die mittlere Sozialisation im Jugendalter führte. Die Übernahme von entwicklungspsychologischen Stufentheorien für die Erforschung politischer Sozialisation und in der politischen Bildung füllte größtenteils die Lücke, die nach dem Ende der klassischen politischen Sozialisationsforschung entstanden war (Hopf/Hopf 1997: 18). Mit dieser Entwicklung wurde die politische Sozialisationsforschung

---

früh auf die politische Wirkung scheinbar unpolitischer emotionaler und beziehungsbezogener Situationen in Elternhaus und Familie hin.

4 Gertrud Becks (1973) Studie zu Autoritätseinstellungen im Vorschulalter zeigt eine hohe Akzeptanz von Autorität – sei es zuhause die der Eltern, sei es in der Öffentlichkeit z. B. die der Polizei: „Vorschulkinder erfahren die Realität ihrer familiären und auch der weiteren Umgebung nur durch Autorität vermittelt“ (ebd.: 117).

aber auch zur ‚Jugendforschung‘, da seither davon ausgegangen wird, dass insbesondere die Zeit des Jugendalters die Weichen für die weitere politische Identität stelle.

## Kinder als aktuelle Bürger

Mit der Abkehr von jungen Kindern in der politischen Sozialisationsforschung wurde „das Kind mit dem Bad ausgeschüttet“ (Wasmund 1982: 24), so dass George und Prote (1996: 6 f.) Mitte der 1990er Jahre schließen mussten, dass es keine aktuellen Fortschritte auf dem Gebiet der politischen Sozialisation bei jungen Kindern gäbe.

Nach dem in der Einleitung beschriebenen Paradigmenwechsel in der Kindheitsforschung scheint sich inzwischen auch in der Erforschung politischer Sozialisation eine vorsichtige Trendwende abzuzeichnen. Studien aus Politikdidaktik, Lernpsychologie und Politikwissenschaft zeichnen ein Bild von Kindern als kognitiv und soziomoralisch weitaus kompetenteren Akteuren als angenommen. Kinder im Grundschulalter sind bereits politisch involviert und interessiert, sie verfügen über politische Kenntnisse, Interesse und Orientierungen (Abendschön/Tausendpfund 2017; Gemmeke 1998; Götzmann 2015; Hafner 2006; Moll 2001; Ohlmeier 2006; van Deth/Abendschön/Rathke/Vollmar 2007; Haug 2017), auch wenn diese „häufig noch nicht den elaborierten Konzepten von Erwachsenen entsprechen“ (Götzmann 2007: 78). Auch im normativen Bereich verfügen sie über strukturierte Wertvorstellungen (Abendschön 2010), ein Rechts- und Normenbewusstsein (Weyers 2003: 109) sowie ein mitunter komplexes Moral- und Normenverständnis (Nunner-Winkler 2007) und befinden sich damit auf dem „Pfad demokratischer Bürgertugenden“ (Ohlmeier 2006).

Studien, die sich mit dem Erwerb von gesellschaftlichen und politischen Kenntnissen und Konzepten junger Kinder befassen, deuten gleichzeitig darauf hin, dass entwicklungspsychologische Stufenlogiken, die dem Alter der Kinder eine wichtige Rolle für politische Lernprozesse zuweisen, politische Sozialisation nicht adäquat erfassen. Junge Kinder entwickeln vielmehr – ähnlich anderen Bereichen – auch im Bereich Politik und Gesellschaft so genannte naive Theorien zu politischen und gesellschaftlichen Konzepten (z. B. Berti 2002; Götzmann 2015). Für die kognitive politische Sozialisation kann eine interaktive Auseinandersetzung mit bestehenden Inhalten wichtiger sein als altersabhängige Entwicklungsprozesse. Bei der interaktiven Informationsverarbeitung wird bereits (domänenspezifisch) gespeichertes Wissen umorganisiert und neues Wissen verarbeitet. Berti/Andriolo (2001) kommen in ihrer Untersuchung des Verständnisses zentraler politischer Konzepte von Drittklässlern so auch zum Schluss, dass die Entwicklung des politischen Verstehens auf den Erwerb von relevantem domänenspezifischem Wissen zurückgeht (ebd.: 346). Das heißt auch, dass die Sichtweise entwicklungspsychologischer Stufenansätze, die davon ausgeht, dass sich politisches Wissen erst entwickeln kann, wenn zuvor formal operative logische Strukturen erworben wurden, fraglich ist. Ein fehlendes kindliches Verständnis für abstrakte Konzepte rührt vielmehr von fehlendem Input, Praxis und Erfahrung der Schüler her und ist nur teilweise altersabhängig. Durch gezielte Informationen und Unterrichtung können demnach politische Kenntnisse gefördert werden. Damit wird didaktischen Bemühungen und damit insbesondere auch der (Grund-) Schule großes Potenzial zugeschrieben. Auch weitere politisch relevante Orientierungen, wie soziale Identität und demokratische Kompetenz, werden schon im Alter von fünf bis sechs Jahren ausgebildet (Sears/Levy 2013; Ohlmeier 2006).

Die bislang aktuellste und umfangreichste deutsche Untersuchung zum Thema politische Sozialisation im Kindesalter stellt die von der DFG geförderte Mannheimer Studie „Demo-

kratie Leben Lernen“ (DLL) dar.<sup>5</sup> Deren zentrales Forschungsziel bestand darin, die theoretischen und empirischen Kenntnisse im Bereich der politischen Sozialisation junger Kinder zu vertiefen und herauszufinden, ob und inwieweit junge Kinder bereits politisch involviert sind bzw. über welches Verständnis und welche Einstellungen sie zu Demokratie und Politik verfügen. Sie richtete dabei zunächst den Fokus auf Kinder zu Beginn und am Ende der ersten Klasse, um auch den Übergang vom Sozialisationskontext Familie zur Schule nachzeichnen zu können und befragte auch Eltern und Lehrende der Kinder. In der 4. Klasse wurden die Kinder ein weiteres Mal befragt. Was die Inhalte politischer Sozialisation anbelangt, wurden zum einen kognitive Aspekte des politischen Bewusstseins wie die Wahrnehmung gesellschaftspolitischer Themen und Probleme sowie das politische Faktenwissen untersucht. Ein zweiter Schwerpunkt beschäftigte sich mit sozialen Einstellungen sowie dem Werte- und Normenbewusstsein der Befragten. In der Pilotphase des Projektes wurden qualitative Interviews mit Kindern geführt, die zeigten, dass Kinder zu diesen beiden Themenbereichen tatsächlich bereits Grundeinstellungen gebildet hatten. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde ein Kinderfragebogen entwickelt, der während der Hauptstudie, der zwei- bzw. dreimaligen standardisierten Befragung von mehr als 800 Mannheimer Kindern zum Einsatz kam.<sup>6</sup> Es zeigte sich, dass dem Wissen und den Werten der befragten Kinder jeweils eine latente Struktur zugrundeliegt, das heißt, dass ihr Antwortverhalten einzelne kognitive und normative Bereiche differenziert (van Deth/Abendschön/Rathke/Vollmar 2007; Abendschön/Tausendpfund 2017; van Deth/Abendschön/Vollmar 2011).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Kinder bereits bei Schuleintritt viele politische Themen und Institutionen kennen und Werte und Normen unterstützen. Es zeigen sich allerdings auch Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen von Kindern. Besonders Kinder türkischer Herkunft und Kinder aus sozioökonomisch schwächerem Umfeld weisen bei den kognitiven Orientierungen zu beiden Befragungszeitpunkten ein deutlich niedrigeres Niveau auf als Kinder deutscher und sonstiger anderer Herkunft und Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Auch im Bereich Werte und Normen finden sich signifikante Rückstände von Kindern türkischer Herkunft sowie Kindern mit niedrigem sozioökonomischen Status, diese sind insbesondere beim Niveau der Unterstützung von Gleichberechtigung eklatant. Das Geschlecht übt einen deutlich schwächeren Einfluss auf die Orientierungen aus, allerdings liegen die Mädchen, was die Unterstützung von Normen und Werten anbelangt, teilweise zu allen Befragungszeitpunkten vorne, bei einigen Wissensaspekten dagegen hinten. Diese Ergebnisse deuten auf geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Kindesalter hin, die sich auch in anderen Studien finden (z. B. Simon 2017). Für die kognitiven Orientierungen erweist sich zudem die Mediennutzung zur politischen Information (beispielsweise in Form von Kindernachrichten) als förderlich, Medien und soziale Integration des Kindes üben außerdem einen mäßig positiven Einfluss auf die kindliche Werte- und Normenunterstützung aus. Zudem zeigen sich positive Effekte von politisch und normativ relevanten Unterrichtsinhalten (Abendschön 2010; 2015). Positiv ist, dass im Verlauf der Grundschulzeit das Wissen und die normative Unterstützung aller Kinder ansteigt und dadurch teilweise Abstände zwischen verschiedenen sozialen Gruppen wenigstens verringert werden können.

---

5 Die Studie „Demokratie Leben Lernen“ ist mit einer Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG; Nummer DE-618-11-1 und 11-2) und der Unterstützung des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES) durchgeführt worden. Sie wurde 1999 von Prof. Dr. Jan W. van Deth initiiert und von ihm geleitet.

6 Während der Fragebogen für die ersten beiden Wellen noch ohne Schriftzeichen auskommen musste, wurde im 4. Schuljahr auf eine übersetzte verschriftlichte Version zurückgegriffen.

Die Analysen deuten also darauf hin, dass bereits zu Beginn der Schulkarriere die Weichen für weiteres politisches Lernen gestellt werden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sowohl ein türkischer Migrationshintergrund der Kinder als auch das Aufwachsen in einer Familie mit niedrigem sozioökonomischen Status Grundschulkindern bei ihrer Entwicklung zentraler politischer Orientierungen benachteiligt. Der Schule gelingt es innerhalb des ersten Schuljahres nicht, eine Annäherung der Wissensniveaus der Erstklässler zu erreichen.

## Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven

Wie und wodurch Menschen zu demokratischen Bürgern ‚reifen‘ können, stellt ein zentrales Erkenntnisinteresse der politischen Sozialisationsforschung dar. Wichtige Impulse für die politische und demokratische Entwicklung werden in Kindheit und Jugend gegeben. Da insbesondere für die Phase der Kindheit aber erst in jüngerer Zeit wieder Studien durchgeführt wurden, weiß man über die Mechanismen politischer Sozialisationsprozesse in der Kindheit noch verhältnismäßig wenig. Während Jugendliche oftmals als ‚Seismographen‘ für Wandlungerscheinungen in Politik und Gesellschaft betrachtet werden, wird bei Kindern immer noch häufig gefragt, ob Politik überhaupt zu ihrer Lebenswelt passt.

Der Beitrag zeigte, dass Kinder aber „eben nicht in einer politikfreien Welt leben“ (Götzmann 2007: 87), sondern politische Sozialisation auf vielfältige Weise bereits im Kindesalter einsetzt. Es wäre dabei zu einfach, die frühe Kindheit nur als ‚Vorphase‘ einer ‚richtigen‘ politischen Sozialisation im Jugendalter zu betrachten. Die aktuellen Studien deuten darauf hin, dass Kinder mit dem richtigen Input durchaus auch manifeste Politikinhalte lernen und verstehen können. Dies weist insbesondere der Schule eine bedeutende Rolle für politische Bildung zu. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund von Ergebnissen der DLL-Studie, die zeigen, dass auch schon im Kindesalter politisches Wissen, Kompetenzen und die Unterstützung bestimmter Werte und Normen abhängig von sozialem Status und Herkunft verteilt sind und damit – wie aus der ‚Erwachsenen-Forschung‘ bekannt – auch die Potenziale, gesellschaftlich und demokratisch zu partizipieren. Der Rückstand, den insbesondere die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Bereich Themenkompetenz und politisches Wissen verzeichnen, kann teilweise auch den abgefragten Inhalten, die sich hauptsächlich auf das politische System Deutschlands beziehen, geschuldet sein. Zukünftige Studien könnten stärker berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund möglicherweise sprachlich sowie inhaltlich anders angesprochen werden müssen. Trotzdem sollten die Befunde für den deutschen Kontext ebenfalls ernst genommen werden, auch in Bezug auf eine gelungene und gleichberechtigte politische Integration von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Umso mehr werden auch für Kinder nicht-deutscher Herkunft und für Kinder, die in einem benachteiligten sozioökonomischen Umfeld aufwachsen, Informations- und Bildungsangebote benötigt. Sonst besteht die Gefahr, dass bereits bestehende Ungleichheiten reproduziert und weiter verstärkt werden. Weiterhin zeigt sich auch, dass heutzutage auch weitere Sozialisationskontexte wie Medien und Peers bereits für die politische Sozialisation im Kindesalter Bedeutung erlangt haben.

Kinder haben mit ihrem politischen Vorverständnis, ihrem Interesse und ihrer Begeisterungsfähigkeit das Potenzial junge Staatsbürger zu werden. Dies ist eine Grundvoraussetzung für die aktive politische Teilhabe. Die Bereitschaft, sich mit Politik auseinanderzusetzen und die Bereitschaft sich zu engagieren sollten also nicht erst im Erwachsenenalter geweckt werden. Viele Kinder (und Jugendliche) möchten mitreden können, wenn es um ihre Belange

geht. Gelegenheiten dafür zu schaffen, bedeutet auch eine Chance Demokratie leben zu lernen, indem demokratische und politische Abläufe und Verhaltensweisen kennengelernt und Kompetenzen erworben werden. Es sollte allerdings beachtet werden, dass das Wissen um gesellschaftspolitische Zusammenhänge oder Institutionen bei Kindern nicht überschätzt und die Partizipationsmöglichkeiten dem Kenntnisstand, den Fähigkeiten und Interessen der Kinder angepasst werden sollten.

Da einige Studien bislang nur Momentaufnahmen des politischen Sozialisationsstands sind, sollten zukünftige Studien – theoretisch und empirisch – insbesondere den Blick auf die Mechanismen und Prozesse politischer Sozialisation legen, damit aus einer Prozessperspektive Rückschlüsse auf politische Sozialisation gezogen werden können. Das bedeutet auch, dass nach Möglichkeit Paneldaten genutzt werden sollten. Dabei sollte die Sozialisation von Kindern nicht nur im innerfamiliären Zusammenhang, sondern zudem die Schule, sowie – um den Bedingungen modernisierter Kindheit Rechnung zu tragen – weitere (Selbst-)Sozialisationskontexte untersucht werden. Gleichzeitig könnten ländervergleichende Studien einen wertvollen Beitrag zur Untersuchung politischer Rahmenbedingungen sowie der Wirkung unterschiedlicher Sozialisationskontexte liefern. Eine Integration von Erkenntnissen aus Politikwissenschaft, neuerer Lern- und Entwicklungspsychologie sowie der Politikdidaktik und Kindheitsforschung bietet schließlich auch eine Möglichkeit die Theoriebildung im Bereich politische Sozialisation von Kindern zu stärken.

## Literatur

- Abendschön, S. (2017): Children's Political Learning in Primary School - Children's political learning in primary school – evidence from Germany. *Education* 3-13 45(4), S. 450-461.
- Abendschön, S. (2010): Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft. Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter, Baden-Baden
- Abendschön, S./Tausendpfund; M. (2017): Political knowledge differences between children. *American Behavioral Scientist* 61(2), S. 204-221
- Adelson, J./O'Neil, R. (1966): Growth of Political Ideas in Adolescence: The Sense of Community. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 3, S. 295-306
- Adorno, T. W./Frenkel-Brunswik, E./Levinson, D. J./Sanford, R. N. (1969): *The Authoritarian Personality*, New York
- Almond, G. A. (1960): Introduction: A Functional Approach to Comparative Politics. In: Almond G. A./Coleman J. S.: *The Politics of the Developing Areas*. Princeton, S. 3-65
- Alt, C. (Hrsg.) (2005): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Band 1, Wiesbaden
- Beck, G. (1973): *Autorität im Vorschulalter. Eine soziologische Untersuchung zur politischen Sozialisation in der Familie*, Weinheim/Basel
- Berti, A. E. (2002): Children's Understanding of Society: Psychological Studies and their Educational Implications. In: Näsman, E./Alistair, R.: *Children's Understanding in the New Europe*, Stoke on Trent, S. 89-108
- Berti, A. E./Andriolo, A. (2001): Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, nation-State, Government) Before and After Teaching. In: *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 4, 127, S. 346-377
- Connell, R. W. (1971): *The Child's Construction of Politics*, Carlton
- Dickenberger, D. (1992): Politische Sozialisation. In: Nohlen, D.: *Lexikon der Politik*, Band 3: Die westlichen Länder, München, S. 367-372
- Easton, D./Dennis J. (1969): *Children in the Political System. Origins of Political Legitimacy*. New York
- Gemmeke, M. (1998): *Politieke betrokkenheid van kinderen op de basisschool*, Amsterdam

- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen, S. 51–70
- George, S./Prote, I. (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule, Wiesbaden
- Götzmann, A. (2007): Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Richter, D. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn, S. 73–88
- Greenstein, F. I. (1965): Children and Politics, New Haven
- Hafner, V. (2006): Politik aus Kindersicht. Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern, Stuttgart
- Haug, L. (2017): “Without Politics It Would Be Like a Robbery Without Police”: Children’s Interest in Politics. In: American Behavioral Scientist 61(2), S. 254–272
- Hengst, H. (Hrsg.): (1981): Kindheit als Fiktion, Frankfurt/M.
- Hess, R. D./Torney J. V. (1967): The Development of Political Attitudes in Children, Chicago
- Hopf, C./Hopf, W. (1997): Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation, Weinheim/München
- Hurrelmann, K./Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim/Basel
- Lewin, K./Lippitt, R./White, R. K. (1939): Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created „Social Climates“. In: The Journal of Social Psychology, 2, 10, S. 271–299
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2009): LBS-Kinderbarometer 2009. „Wir sagen Euch mal was.“ Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern in Deutschland. [https://www.lbs.de/unternehmen/west\\_6/kinderbarometer\\_10/kinderbarometer\\_1.jsp](https://www.lbs.de/unternehmen/west_6/kinderbarometer_10/kinderbarometer_1.jsp)
- Marsh, D. (1971): Political Socialisation. The Implicit Assumptions Questioned. In: British Journal of Political Science, 4, 1, S. 453–465
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (Hrsg.) (2004): Rahmenlehrplan Grundschule. Politische Bildung, Berlin
- Moll, A. (2001): Was Kinder denken, Schwalbach/Ts.
- Moore, S. W./Lare, J./Wagner, K. (1985): The Child’s Political World, New York
- Nunner-Winkler, G. (2007): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: Horster, D. (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden, S. 51–76
- Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule, Hamburg
- Piaget, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart
- Sapiro, V. (2004): Not Your Parents’ Political Socialization: Introduction for a New Generation. In: Annual Review of Political Science, 1, 7, S. 1–23
- Schmidt, M. G. (1995): Politische Sozialisation. In: Schmidt, M. G.: Wörterbuch zur Politik, Stuttgart, S. 754
- Searing, D. D./Schwartz, J. J./Lind, A. E. (1973): The Structuring Principle: Political Socialization and Belief Systems. In: American Political Science Review, 2, 67, S. 415–435
- Sears, D.O./Brown, C. (2013): Childhood and Adult Political Development. In: Huddy, L./Sears, D.O./Levy, J.S.: Oxford Handbook of Political Psychology, Oxford Handbooks Online
- Simon, A. (2017): How Can We Explain the Gender Gap in Children’s Political Knowledge? In: American Behavioral Scientist 61(2), S. 222–237
- Stevens, O. (1982): Children Talking Politics. Political Learning in Childhood, Oxford
- van Deth, J. W./Abendschön, S./Vollmar, M. (2011): Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. Political Psychology, 1, 32, S. 147–173
- van Deth, J. W./Abendschön, S./Rathke, J./Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden
- van Deth, J. W./Abendschön, S./Vollmar, M. (2011): Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization. Political Psychology, 1, 32, S. 147–173
- Wasmund, K. (1982): Ist der politische Einfluss der Familie ein Mythos oder eine Realität? In: Claußen, B./Wasmund, K.: Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig, S. 23–63

- Weyers, S. (2003): „Haben“ und „Gehören“, „Leihen“ und „Tauschen“, „Wegnehmen“ und „Klauen“  
– Eine Fallstudie zur Entwicklung von Besitz- und Eigentumsnormen im Vorschulalter. In:  
Dölling, D.: Jus humanum. Grundlagen des Rechts und Strafrecht, Berlin, S. 107–138
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.) 2013. „Wie gerecht ist unsere Welt“. Kinder in Deutschland  
2013. 3. World Vision Kinderstudie, Frankfurt/M.

Sabine Jungk

## Multikulturalität: Bildung und politische Rahmenbedingungen

Vielfalt ist zu einer gesellschaftlichen Grunderfahrung geworden, dies gilt insbesondere für die Dimension der Multikulturalität. ‚Multikulturalität‘ bezeichnet deskriptiv eine demographisch-soziale Realität, die im Wesentlichen durch Zuwanderung entsteht. Sie umfasst ethnische, nationale, kulturelle, religiöse und linguistische Pluralität, eine faktische, strukturelle Differenzierung der Gesellschaft.

Zu unterscheiden davon ist der Begriff des ‚Multikulturalismus‘ als normatives Konzept, wie es etwa in Kanada verwirklicht ist. Es entstammt der liberalen Tradition und zielt auf Anerkennung und rechtliche Absicherung von ethnisch-kultureller Besonderheit, in Verein mit sozialen, bürgerrechtlichen Gleichheitsansprüchen für alle Mitglieder der Gesellschaft. Multikulturalismus ist in Deutschland nie als politische Option durchgesetzt worden; im Gegenteil, in Verkennung der deskriptiven Dimension von ‚Multikulturalität‘, wie auch der fehlenden politisch-rechtlichen Ausgestaltung, wurde von Medien und Politik wiederholt vom Scheitern von ‚Multikulti‘ gesprochen.

Allerdings verpflichtet die deutsche Verfassung in Artikel 3 auf einen sozialstaatlichen, demokratischen Gleichheitsgrundsatz, so dass der öffentliche Auftrag für das Bildungswesen lautet, bestehende Ungleichheiten etwa in der sozio-ökonomischen oder Bildungsausstattung der Herkunftsfamilie durch geeignete Maßnahmen auszugleichen. Diese normative Verpflichtung auf Gleichheit ist Richtschnur für die nachfolgende Darstellung, ebenso wie das im Konzept der ‚Interkulturellen‘ Bildung und Erziehung formulierte Recht auf (kulturelle) Verschiedenheit: Differenz soll ohne Wertehierarchie als Ressource für jedes Kind sowie für gemeinsame Bildungsprozesse und das vorurteilsfreie Miteinander anerkannt werden. Dies fordern auch die einschlägigen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1996 ein (KMK 1996). Eine dritte reflexive Ebene im Hinblick auf die Positionierung von Migrant\*innen im Bildungssystem bildet die Kritik an Prozessen der Kulturalisierung und Ethnisierung als machtbasierter Herstellungsmodus von Exklusion. Kultur und Differenz haben einen Doppelcharakter, wie soziologisch und kulturwissenschaftlich inspirierte Studien herausgearbeitet haben (z. B. Bukow/Llaryora 1988, Nieke 2008, Mecheril 2004). Diese Kategorien bezeichnen eine soziale und individuelle Wirklichkeit, entstehen aber auch im Diskurs durch Zuschreibungen entlang vermeintlicher Übereinstimmung von Individuen mit Gruppenmerkmalen und wirken auf die Subjektkonstruktion durch freiwillige oder erzwungene Identifikationen. Als soziale Konstruktion sind sie Einfallstor für institutionelle und interaktionelle Diskriminierungen, Stereotype und Vorurteile sowie für Selbstdefinitionen und -beschränkungen des Individuums.

Spätestens seit dem ‚PISA-Schock‘ ist einer breiten Öffentlichkeit präsent, dass Bildungsgleichheit für Kinder aus Zuwandererfamilien – bald 60 Jahre nach Beginn der Arbeitsmigration – nicht realisiert wird. Offensichtlich ist es Gesellschaft und Bildungssystem in Deutschland bis heute nicht gelungen, adäquat mit den Herausforderungen sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität umzugehen. Der vorliegende Beitrag geht den Forschungsbefunden zu ihrer mehr als unbefriedigenden Bildungssituation und den Ursachen nach. Ausgangspunkt bildet eine Diagnose der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund auf Basis der quantitativen Bildungsforschung (1). Die anschließend dargestellten Erklärungsmodelle möglicher Ursachen repräsentieren unterschiedliche Reichweiten der Erklärungskraft. Zunächst wird reflektiert, inwieweit die soziale Lage sich auf den

Bildungserfolg niederschlägt (2). Danach werden spezifische Effekte des Bildungssystems, vor allem Forschungen zur institutionellen und strukturellen Diskriminierung referiert (3). Segregationsfaktoren im Wohn- und Schulbereich sowie die Rolle des sozialen Umfelds und von Austauschbeziehungen zwischen Elternhaus und Professionellen beleuchten die Abschnitte 4 und 5. Aspekte des Schul- oder Kita-Lebens sowie pädagogische Interaktionen in Schule und frühpädagogischen Einrichtungen werden abschließend (6) zur Diskussion gestellt. Ein Fazit findet sich in den Schlussbemerkungen (7).

In der Darstellung spiegelt sich wider, dass die Forschungslage in Bezug auf Schule wesentlich ertragreicher ist, als hinsichtlich der frühpädagogischen Einrichtungen. Weitgehend außen vor gelassen werden Befunde zur Sprachförderung sowie zur Rolle der Religion, die an anderer Stelle in diesem Band behandelt werden (vgl. Nickel, Tracy und Miedema).

## Diagnose: Empirische Daten zur Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund

Mehr als ein Drittel der unter zehnjährigen Kinder in Deutschland hat einen ‚Migrationshintergrund‘ (ABB 2016: 166)<sup>1</sup>. Der neueste Bildungsbericht (ABB 2016) konstatiert für die zurückliegenden zehn Jahre Fortschritte in Bildungsbeteiligung und -ergebnissen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber auch weiter bestehende Ungleichheiten. Bemisst man den Erfolg im Bildungssystem an den erreichten Bildungsabschlüssen, so lautet die generelle Diagnose immer noch, dass sie überdurchschnittlich zu den Bildungsverlierer(inne)n gehören. 2012 besuchten 9 % der Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund die Hauptschule und 41 % das Gymnasium, während von denjenigen mit Migrationshintergrund 16 % die Hauptschule und 26 % das Gymnasium besuchten (ebd.: 174). Von den ausländischen Jugendlichen waren – im Schuljahr 2014/15 – lediglich 24 % im Gymnasium, jedoch 25 % in der Hauptschule (ebd.: 173f.). Überproportional sind Kinder von Einwanderern an Schulen vertreten, die maximal einen mittleren Schulabschluss ermöglichen (ebd.: 204).

Jedoch erwerben diejenigen, deren Eltern einen höheren sozialen Status aufweisen, höhere Abschlüsse; unter Kontrolle des sozioökonomischen Status nähern sich die Schülergruppen mit und ohne Migrationshintergrund stark hinsichtlich der jeweiligen Bildungsgänge an (ebd.: 174). Ebenso verallgemeinerbar ist, dass Mädchen aus Zuwandererfamilien, wie diejenigen ohne Migrationshintergrund, häufiger das Gymnasium besuchen und höherwertigere Abschlüsse erreichen als Jungen (Stürzer/Täubig/Uchronski et al. 2012: 15 f.). Junge Menschen mit Migrationshintergrund nehmen immer häufiger ein Studium auf: 2013 waren die 20- bis unter 30-Jährigen zu 15 % eingeschrieben, 2005 waren es lediglich 9 %. Dies stellt eine erfreuliche Aufwärtsbewegung dar. Der Abstand zur Studierquote der jungen Erwachsenen ohne Migrationshintergrund ist jedoch gleich geblieben; sie steigerten sich von 17 % 2005 auf 23 % im Jahr 2013 (ABB 2016: 179).

Weitere Daten zeigen die Bildungsbenachteiligung: 8,5% aller ausländischen Schülerinnen und Schüler besuchten 2014 eine Förderschule, bei denen mit deutscher Staatsangehörigkeit sind es 6% (ABB 2016: 331). Die wegen einer ‚Lernbehinderung‘ – häufig jedoch

1 Personen, die selbst oder von denen mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt, werden als Menschen mit Migrationshintergrund bezeichnet. In den verschiedenen Statistiken werden jedoch sehr unterschiedliche Definitionen und Kategorien verwendet. Die amtliche Schulstatistik kennt z. B. nur das Kriterium ‚Staatsangehörigkeit‘/ ‚ausländische Schülerinnen und Schüler‘, wodurch erhebliche Größenunterschiede der je erfassten Gruppen entstehen mit u. U. großen Folgen für die Untersuchungsergebnisse (Settelmeyer/Erbe 2010).

allein wegen ungenügender deutscher Sprachkenntnisse – überwiesenen Kinder profitieren wenig in ihrer Lernentwicklung, denn 54,5 % erlangen dort keinen Hauptschulabschluss (ABB 2016: 273). Die Quote der Klassenwiederholungen ist bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule mehr als viermal so hoch wie bei Kindern ohne Migrationshintergrund; im Ausland geborene Kinder sind besonders betroffen (Stürzer/Täubig/Uchronski et al. 2012: 16).

Kognitive Leistungen von Kindern und Jugendlichen in definierten Kompetenzbereichen nehmen seit einigen Jahren eine Vielzahl von Studien in den Blick. In Tests am Ende der vierten Jahrgangsstufe unterscheiden sich bundesweit die Lesekompetenzen von Kindern ohne Migrationshintergrund von denen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen um 61 Punkte, das entspricht dem Leistungszuwachs eines Schuljahres; im Bereich Zuhören sind es 71 Punkte (Stanat/Pant/Böhme et al. 2012: 13 ff.). Nicht ganz so deutlich, aber immer noch gravierend, fallen die Differenzen bei den mathematischen Kompetenzen aus.

Wiederum zeigt sich die Bedeutung des sozioökonomischen Status und des Bildungsniveaus der Eltern: Die Rückstände beim Lesen sind bei statistischer Kontrolle wesentlich reduziert, nur für türkische Kinder und solchen aus Ex-Jugoslawien bleiben sie statistisch bedeutsam. Die in der Familie gesprochene Sprache hat ebenfalls Einfluss – wird diese in Rechnung gestellt, bleiben lediglich für die Gruppe der türkischen Kinder Kompetenznachteile (ebd.: 17). Ähnliche Resultate bringt die statistische Kontrolle dieser Faktoren im Bereich Zuhören und Mathematik. „Da es nicht plausibel ist anzunehmen, dass die Zugehörigkeit zu einer Herkunftsgruppe per se für die Kompetenzunterschiede ursächlich ist, konnten in den Regressionsmodellen offenbar nicht alle relevanten Einflussgrößen einbezogen werden“, so das Fazit der Forschergruppe (ebd.:19; vgl. auch ABB 2016: 175).

In Reaktion auf die PISA-Studie 2000 sowie mit Blick auf die erwartete demografische Krise, wurde der qualitative und quantitative Ausbau des frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungswesens forciert. Damit folgte man der Erkenntnis, dass ein frühes Bildungsangebot den herkunftsbedingten Disparitäten entgegenwirken könne. Seitdem hat sich die Nutzung von Kindertagesstätten durch Kinder mit und ohne Migrationshintergrund deutlich erhöht und stark angeglichen. Dennoch gibt es Unterschiede: 2016 befanden sich 96% der drei- bis sechsjährigen Kinder ohne Migrationshintergrund und 88% der Kinder mit Migrationshintergrund in einer frühkindlichen Einrichtung. Bei den Unter-Dreijährigen ist der Abstand fast doppelt so groß, er beträgt 38% zu 21% (Statistisches Bundesamt 2017). Ein Teil der Erklärung ist, dass bis 2013 Doppelverdiener rechtlich privilegierten Zugang zu Kita-Plätzen hatten – ein Kriterium, das Eltern mit Migrationshintergrund seltener aufwiesen (ABB 2016: 170 f.). Ebenso profitierten Kinder aus Elternhäusern mit hoher Bildung überdurchschnittlich, auch dies trifft auf Familien mit Migrationshintergrund seltener zu (ebd.: 171).

Trotz leichter Verbesserungen stagnieren „Kompetenzen und Beteiligungen an Schularbeiten, die zu höheren Bildungsabschlüssen führen“ der Schüler(inn)en mit Migrationshintergrund seit dem Jahr 2006, so der jüngste Bildungsbericht resümierend (ABB 2016: 176). Diese Verbesserungen reichten nicht aus, um die Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund „substanziell auszugleichen“ (ebd.). Damit ist das deutsche Bildungswesen ein Ort der Reproduktion und nicht des Ausgleichs von sozialer Ungleichheit, überproportional betroffen sind Kinder mit Migrationshintergrund.

## Sozial- und migrationspolitische Rahmung

Die zugewanderte Bevölkerung ist in sich vielfältig, sie lebt überwiegend in Städten, und in den westlichen Bundesländern weitaus häufiger als in den östlichen. Sie unterscheidet sich nicht nur in Bezug auf ihre nationale Herkunft, Sprache, kulturelle und religiöse Prägungen, sondern auch hinsichtlich von Aufenthaltsdauer und -status, ihrer sozio-ökonomischen Lage, ihrer Bildungserfahrungen, ihres Lebensstils. Zugewanderte Familien bringen heterogene Voraussetzungen mit und differenzieren sich im Verlauf der Niederlassung in verschiedene Migrantenumilieus aus, was sich im unterschiedlichen Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund niederschlägt (Merkle 2011). Die Bildungsforschung versucht, immer differenzierter diese Heterogenität in Bezug auf Bildungserfolge und –benachteiligungen abzubilden und ihre Ursachen aufzuklären. Bestimmte Gruppen von Zuwanderern, z. B. Geflüchtete, kommen erst jüngst in den Blick, und die Datenlage ist schwierig (ABB 2016: 192 ff.).

Einigkeit herrscht, dass sozialstrukturelle Faktoren Unterschiede generieren: Die geringen Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spiegeln die schwache sozio-ökonomische Lage und fehlendes Bildungskapital ihrer Elternhäuser wider. Hier wirken u. a. Effekte der selektiven Anwerbung von geringqualifizierten Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen und dadurch bedingter Unterschichtung nach. Der Bildungsbericht 2016 spricht von sozialen, finanziellen und kulturellen Risikolagen, die sich seit 2005 zwar leicht abgeschwächt haben, aber immer noch deutlich mehr Kinder mit Migrationshintergrund betreffen. Von allen drei Risikolagen sind 10 % der 6- bis unter 10-Jährigen der ersten Generation und 6 % der zweiten Generation betroffen, also 16 % aller Kinder mit Migrationshintergrund; in Familien ohne Migrationshintergrund sind es 2% (ABB 2016: 169; zum Kapitalienkonzept Pierre Bourdieus vgl. Lange-Vester in diesem Band).

Armut und – offensichtlich noch entscheidender – Bildungsarmut der Elternhäuser schränken den Zugang zu sozialen, kulturellen und materiellen Angeboten der Gesellschaft ein und beeinträchtigen dadurch Entwicklungsanregungen, Bildungs- und Lebenschancen der Kinder. Auch die nicht-deutsche Familiensprache gilt als zentraler Erklärungsfaktor für mangelnden Schulerfolg – 63 % der 4- und 5-jährigen Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Kita besuchen, sprechen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch (ABB 2016: 166). Bei 39 % der drei- bis fünfjährigen Kinder, die zu Hause nicht Deutsch sprechen, wird ein erhöhter Sprachförderbedarf Deutsch diagnostiziert; bei denjenigen, deren Familiensprache Deutsch ist, ist dies zu 21 % der Fall (ABB 2016: 66).

Gerade die Sozialdaten der Bildungsforschung werden öffentlich stark rezipiert; sie stellen die Leistungsfähigkeit des stark selektiven Schulwesens in Deutschland und seinen meritokratischen Charakter in Frage. Zugleich droht jedoch die Gefahr, dass strukturelle Gegebenheiten wie Armut und Bildungsarmut, auch als ‚primäre Herkunftseffekte‘ bezeichnet, vermeintlich unausweichliche prognostische Erklärungskraft erlangen. Folge ist die Zementierung eines Problem- und Defizitblicks auf Migrantinnen und Migranten, obschon die hochaggregierten Daten „in Bezug auf die individuelle Bildungsbiografie wenig Aussagekraft besitzen“ (Hummrich 2009: 22). Es gibt keinen zwangsläufigen Zusammenhang zwischen ungünstigen sozial-strukturellen Faktoren und kindlicher Entwicklung; neben individuellen Faktoren wirken u. a. die gelebten sozialen Praktiken, etwa ein günstiges Familienklima, stärker – ein solches ist besonders für Migrantenfamilien nachgewiesen (Walper/Riedel 2011: 15).

In theoretischer Perspektive ist zu problematisieren, dass gemeinhin ein geringer sozialer und Bildungsstatus mit unzureichender familiärer Förderung assoziiert wird, auf die Bildungsinstitutionen, insbesondere die Schule, aufbauen: Ausdauer, Konzentrationsvermögen, Motivation und Interesse an bestimmten Themen oder Tätigkeiten,

sprachliches Ausdrucksvermögen. Entscheidend ist aber nicht allein der Mangel in dieser Kapitalausstattung, sondern, folgt man dem Bourdieuschen Konzept, die an Einfluss und Herrschaft gebundene Definitionsmacht, soziales und kulturelles Kapital und daran gebundene Habitusformen als mehr oder weniger wertvoll zu beurteilen. Was als „milieuspezifische Handlungsbefähigung“ tauglich und sinnstiftend ist, wird in schulischen Bildungsanforderungen als falsche „Passung“ nicht anerkannt (Grundmann/Groh-Samberg/Bittlingmayer et al. 2003: 27). Soziales und kulturelles Kapital in Einwandererfamilien unterliegen häufig einer nachdrücklichen Entwertung. Dazu gehört u. a. ein nichtdeutscher Sprachgebrauch in der Familie, der die Schulbiografie belastet, während sie als Ressource für Mehrsprachigkeit kaum gewürdigt oder gefördert wird.

Im Hinblick auf den Bildungserfolg sind Diskriminierungen durch das Migrationsregime kaum untersucht: unsichere Aufenthaltstitel, Zwangsunterbringungen und Residenzpflicht, Entwertungserfahrungen der Eltern z. B. hinsichtlich der Bildungs- und Berufstitel, gemindertes Vertrauen durch erlebte oder befürchtete Zurückweisungen oder Anfeindungen im öffentlichen Raum. Auffällig ist, dass Argumentationen, die schulischen Mißerfolg auf vermeintliche ‚kulturelle Distanz‘ von Migrantenfamilien zurückführen, in der Forschung – anders als im Alltagsdiskurs und im Unterschied zu früheren, jedoch empirisch nicht gedeckten Publikationen – kaum noch eine Rolle spielen. So verweisen bspw. die oben zitierten Leistungsstudien die ermittelten nationalitätenspezifischen Unterschiede ins Reich der statistischen Artefakte (Stanat/Pant/Böhme et al. 2012: 19). Lange wurde unterstellt, dass Migrantenfamilien durch die aufzubringenden Kosten von der Wahl höherer Bildungswege abgehalten würden. Solcher Art ‚sekundärer Herkunftseffekt‘ ist inzwischen jedoch widerlegt. Im Gegenteil, statt (vermeintlich kulturell konnotierter) Bildungsdistanz konnte eine hohe, migrationspezifische Bildungsmotivation nachgewiesen werden, die durch antizipierte Kosten – anders übrigens als bei ‚einheimischen‘ Kindern – nicht gemindert wird (Relikowski/Schneider/Blossfeld 2010; ABB 2016: 180). Wenn man anerkennt, dass Migration als Projekt zur Verbesserung von Lebens- und Zukunftschancen realisiert wird, ist die immense Motivation plausibel. Sie ist jedoch eine sträflich vernachlässigte Ressource, denn die Familien können ihre Erwartungen an den Bildungsaufstieg häufig nicht realisieren; fehlende Information über Bildungswege, ihre Anforderungen und die nötige Unterstützung der Kinder sind Teil der Ursachen (Kristen/Granato 2007: 27). Auch hinsichtlich der frühkindlichen außerfamiliären Bildung gibt es den Widerspruch, dass Eltern mit und ohne Migrationshintergrund für ihre Unter-Dreijährigen nahezu gleiche Betreuungswünsche wie Familien ohne Migrationshintergrund äußern, dies jedoch nur halb so oft realisieren können (ABB 2016: 172).

## Diskriminierungen im Bildungssystem

Auf der Ebene des Schulsystems ist ein Erklärungsversuch für Benachteiligungen die These der institutionellen Diskriminierung. Gomolla und Radtke (2007) weisen der Eigenlogik organisatorischer Praktiken, den institutionellen Rahmenbedingungen und der Schulstruktur einen entscheidenden Stellenwert für Selektionsprozesse zu, unabhängig von eindeutigen Leistungsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler. Die jeweiligen Ressourcen der Schulen und der regionalen Schullandschaft bestimmten die Definitionsgrenzen der organisational gedachten ‚Mitgliedschaft‘. Sie würden zu Lasten, bei Schülermangel auch zu Gunsten, der SchülerInnen verschoben und im Nachhinein mit kulturalisierenden Argumenten untermauert.

ert (ebd.: 140 ff., 272). Zwänge der Schule als Organisation sowie Gelegenheiten, Zuständigkeiten abzuwehren, z. B. durch Rückstellungen, Überweisungen an Förderschulen, Übergangsempfehlungen an die Haupt- statt an die Realschule oder das Gymnasium wegen ihrer Sprachförderangebote Deutsch, führten demnach zur Herstellung ethnischer Ungleichheit im System (ebd.:269 f.).

Dass Migrantenkinder aufgrund überproportionaler Zugehörigkeit zur Unterschicht diskriminiert werden, scheint offensichtlich. Der Sozialstatus hat „nach allen bekannten Befunden nach wie vor einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Schullaufbahneempfehlung“ (Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007: 110). Umstritten ist jedoch die Diskriminierung auf Grund des Migrationsstatus; dem gehen vermehrt Studien an Hand von Übergangsentscheidungen von der Grund- zur weiterführenden Schule nach. Die IGLU-Studie 2004 schien die These zu stützen, denn Kinder ohne Migrationshintergrund erhielten, bei gleichen Leseleistungen wie GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund, mehr als anderthalb mal so häufig eine Gymnasialempfehlung (Bos/Hornberg/Arnold et al. 2007: 211 ff.). Auch der Befund, dass in Bundesländern, in denen es keine Hauptschule gibt, mehr ausländische Schüler(innen) ein Gymnasium besuchen als dort, wo diese Schulform angeboten wird, kann die These stützen. Hier ist jedoch die Zusammensetzung der Schülerschaft nicht korreliert (Stürzer/Täubig/Uchronski et al. 2012: 171). Andere Autorinnen widersprechen der Diagnose: Bei Kontrolle des sozio-ökonomischen und Bildungskapitals der Familien müsse man eher von einer positiven Diskriminierung von ethnischen Minderheiten ausgehen (Kristen 2006; Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007). Gresch (2012) weist diese für Leistungen in Deutsch nach. Während die objektiv messbaren Deutschkompetenzen eine zentrale Rolle für die Übergangsempfehlung aller Kinder mit und ohne Migrationshintergrund spielen, gibt es eine Ausnahme: SchülerInnen, die im Ausland geboren sind. Offensichtlich berücksichtigten Lehrkräfte ihre schwierigere sprachliche Ausgangslage bei Notenvergabe und Prognose des Schulerfolgs.

Festzustellen aber ist, dass die oben referierten Leistungsschwächen des Schulsystems bei der Kompensation schichtspezifischer und durch die Erstsprache bedingter Leistungsrückstände von Kindern mit Migrationshintergrund nicht ausreichend zu dem führen, was nötig ist: Zielgenaue Unterstützung und Förderung von Schulen, die ihrer Schülerschaft zu Gute kommt. So ist, obwohl die Sprachförderaktivitäten nach 2000 erheblich ausgeweitet wurden, für mehr als ein Viertel der Schülerinnen und Schüler mit nur Mindestleistungen im Lesen kein Förderangebot verfügbar (Stanat/Pant/Böhme et al. 2012: 22).

Strukturelle Benachteiligung kann für frühpädagogische Einrichtungen konstatiert werden. Die repräsentative NUBBEK-Querschnittstudie identifizierte in Kita-Gruppen mit hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund eine vergleichsweise schlechtere Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung (Tietze/Becker-Stoll/Bensel et al. 2013: 77). Nicht der Besuch einer frühpädagogischen Einrichtung an sich, sondern die Qualität der Förderung und der pädagogischen Interaktion ist jedoch entscheidend für die Kompetenzentwicklung (Becker 2010).

## Schulische Segregation, Rolle der Communities

Einem anderen, öffentlich viel diskutierten strukturellen Faktor widmet sich die Forschung erst in jüngster Zeit: der mit sozialräumlicher einhergehende vorschulischen und schulischen

Segregation. Lesekompetenzen scheinen negativ beeinflusst, wenn mehr als 20% der SchülerInnen in einer Grundschule nicht-deutscher Familiensprache sind (Schultheis 2012: 198 ff.). Der Bildungsbericht 2016 hält die „Segregation der Schulen nach Leistungsniveau und nach Bildungshintergrund der Eltern“ (ABB 2016: 173) sowie eine „Verdichtung von sozioökonomischen Risikolagen“ (ABB 2016: 10) für einen möglichen negativen Faktor bei der Entwicklung von Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund bereits in der Grundschule. „Im Jahr 2011 lernten 16 % der Kinder mit und 5 % der Kinder ohne Migrationshintergrund das Fach Deutsch in Klassen, in denen die Mehrheit der Kinder bei IGLU 2011 nur die Kompetenzstufe I oder II erreichte“ – damit sind sie dreimal so häufig „ungünstigen Lernumwelten“ ausgesetzt wie diejenigen ohne Migrationshintergrund (ABB 2016: 173). Diese ungünstige Komposition der Kindergruppen setzt aber bereits in Kindertageseinrichtungen ein. Dort ist über ein Drittel der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache weitgehend unter sich, in Ballungszentren sogar mehr als die Hälfte (ABB 2016: 10).

Ein Schattendasein fristet die Forschung über das soziale Kapital der Familien, das durch Migration gemindert wird. Thränhardt und Weiss (2012: 122) finden große Erklärungskraft für den Bildungserfolg einiger Einwanderergruppen darin, dass sie „dichte Organisationsnetze aufgebaut haben“, entweder explizite Elternvereine, so die spanische Gruppe, oder andere, religiös, national oder kulturell verfasste Gemeinden. Hier entsteht die Kommunikation, die für Orientierung, Information sowie politische Lobbyarbeit auch in Bildungsfragen unerlässlich ist. Die Organisationen bieten Anknüpfungspunkte für eine Kooperation, die von Bildungsinstitutionen noch kaum entdeckt sind.

## Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften

Das Zusammenwirken von Eltern und Schule ist ein zentraler Faktor für den Bildungserfolg der Kinder; Elternarbeit kann das kulturelle Kapital des Elternhauses mobilisieren (Sacher 2012: 302), ihr soziales Kapital stärken. Doch Forschung über das Ausmaß von Elternarbeit und die Qualität der Beziehungen zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Professionellen in Bildungseinrichtungen in Deutschland ist rar. Pfaller-Rott (2010: 80 ff.) berichtet in einer Studie zu Übergängen zwischen Kita und Schule, dass gerade Eltern mit Migrationshintergrund, die sozio-ökonomisch benachteiligt sind, den Kontakt zu den Bildungsinstitutionen schwierig finden. Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten erhöhen eine misstrauische Haltung; eine als positiv eingeschätzte Atmosphäre dagegen korrespondiert mit höherem Wissen über den Schulübergang. Kitas werden in der Regel positiver eingeschätzt als die Schule. Unsicherheiten im Kontakt mit der Schule, Ausgrenzungserfahrungen innerhalb der Elternschaft und als zu gering erlebte ‚echte‘ Austauschmöglichkeiten bestätigen auch andere Studien aus der Perspektive der Eltern mit Migrationshintergrund (Sacher 2012; Hawighorst 2009). Aus einer kanadischen Studie über frühkindliche Einrichtungen lässt sich ergänzen, dass subtile und unintendierte Effekte von Rassismus weit mehr von den Eltern wahrgenommen werden als von den Pädagoginnen (Bernhard/Lefebvre/Kilbride et al. 1998). Dies kann eine Ursache für Probleme und Missverständnisse in der Kommunikation sein. Das „Expertenmodell“ der frühkindlichen Erziehung verhindere gleichberechtigte Zusammenarbeit; Familien werden informiert und belehrt, mit transportiert wird eine dominante Kultur und Sprache (ebd.; Graßhoff 2012). Dem zu Grunde liegt die Annahme, es gebe ein universell ‚richtiges‘ Muster der Kindererziehung und der kindlichen Entwicklung. Stattdessen schlagen die kanadischen Forscherinnen vor, multiple und gleichwertige Entwicklungsmuster anzunehmen sowie einen Pluralismus im Hinblick auf die Ansichten über optimale

Kinderentwicklung anzuerkennen – die freilich verhandelt werden müssen. Andernfalls könnten die so entwerteten elterlichen Konzepte und Erfahrungen ein weiteres institutionelles Hindernis für bedeutungsvolle, dialogische Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern sein.

## Schul- und Kitaleben

Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ist, dass Kinder sich in der Schule oder der Kindertagesstätte wohl fühlen. Hoch aggregierte Daten der PISA-Studien, die Einstellungen zur Schule und Zugehörigkeitsgefühle erfragten, zeichnen ein relativ positives Bild, in dem vor allem die Unterschiede zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund wenig ins Gewicht fallen (BMBF 2006: 123). Im Gegensatz dazu stehen qualitative Studien, in denen junge Menschen mit Migrationshintergrund zu ihren Schulerfahrungen befragt werden. Sie berichten immer wieder von Erfahrungen, zum Außenseiter gemacht, ausgegrenzt oder mit gezielt ethnisch konnotierten Verbalattacken beleidigt worden zu sein (Juhacz/Mey 2003: 139; Hummrich 2009: 81). Für den frühpädagogischen Bereich haben van Ausdale und Feagin (2001) in einer ethnografischen Studie in den USA zeigen können, dass schon vier- bis fünfjährigen Kinder ‚rassebezogene‘ und ethnische Markierungen als Strategie der Distinktion und Ausgrenzung einsetzen. Problematisch ist nicht nur, dass pädagogische Fachkräfte dies kaum registrieren, auch greifen sie wenig konsistent ein, da sie eine Verstärkung der unerwünschten Äußerungen und Verhaltensweisen befürchten, wenn sie diese explizit verdeutlichen. Die Verweigerung der Thematisierung wird als Colorblindness bezeichnet.

In Bezug auf schulische Erfahrungen verweisen Jugendliche zudem auf Entmutigungen z. B. hinsichtlich anspruchsvoller Bildungsgangwünsche. Lehrkräfte versagen in der Unterstützung beim Übergang und äußern ihnen gegenüber negative Prognosen: „aber der Lehrer hat schon gesagt, ja, vergiss es“ (Juhacz/Mey 2003: 158; Ähnliches bei Hummrich 2009). Dies führt zu tiefgreifenden Verunsicherungen. Was in der psychologischen Forschung v.a. experimentell als das Selbstbild negativ beschädigende Effekte des Stereotype-Threat und von Erwartungshaltungen gut nachgewiesen ist, lässt sich in exemplarischen biografischen Forschungen nachvollziehen. Wirkungen können nicht nur situative Leistungsminderungen, sondern auch langfristig verringerte Bildungsmotivation sein, wenn befürchtet wird, dass negative Stereotype über die eigene Gruppe sich auf die Wahrnehmung der eigenen Person niederschlagen. Erwartungen von Lehrkräften hinsichtlich der Potenziale von SchülerInnen wirken signifikant im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (Schofield 2006). Hummrich (2009:231) resümiert: „Vor allem von Seiten der Schule gehen mit der Infragestellung des Rechtes auf Teilhabe und der Bedrohung der Transformationsverwirklichung auch Versuche einher, die Individuationschancen zu verringern.“ Umgekehrt belegen biografisch-rekonstruktive Schilderungen eindrucksvoll, wie zugewandte Lehrkräfte entscheidenden Einfluss auf das Selbstwertgefühl und den Bildungserfolg junger Menschen mit Migrationshintergrund haben (Juhacz/Mey 2003: 175,193).

Studien, die sich den Einstellungen von Lehrkräften widmen, erkennen vielfach kulturalisierende und ethnozentrische Haltungen (Weber 2005, Bender-Szymanski 2008, Lanfranchi 2008), die einen kompetenten und konstruktiven Umgang mit Differenzenerfahrungen behindern und Ursache für die von jungen Migrant(inn)en geschilderten fehlenden Unterstützungen und Ermutigungen sein können. Die normativen Gehalte ihres Handelns sind Lehr-

kräften auch in anderer Beziehung kaum bewusst: So verschafft die Mittelschichtorientierung in Bildungsinstitutionen den Kindern Vorteile, die diesem Habitus entsprechen (Kramer/Helsper 2010); der ‚monolinguale Habitus‘ kennzeichnet ein „den Lehrpersonen nicht bewusste[s] Selbstverständnis“, das zur äußerst ungenügenden, kaum fächerübergreifenden Sprachunterweisung in Deutsch führt (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 164).

Auch Erzieher(innen) sind nicht frei von stereotypen Handlungen, die Kinder auf eine Identitätsdimension festlegen (van Ausdale/Feagin 2001). Insgesamt sind Interaktionen in frühpädagogischen und schulischen Einrichtungen im Hinblick auf Stereotype und Kulturalisierungen, erst recht in Bezug zu konkreten Wirkungen auf einzelne Kinder, viel zu wenig erforscht (aber: Kuhn 2013).

Man kann allerdings konzedieren, dass die Konkretisierung der interkulturellen Bildung in der Schule „auf Ebene von Curricula, Lehr- und Lernmaterial oder Unterrichtskonzeptionen [...] nur wenig vorangekommen“ ist (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 167). Auch in Kitas ist Vielfalt längst nicht überall repräsentiert, z. B. in Ausstattung, bei Büchern und anderen Materialien. Diversitätsbewusstes Material kann für einige Kinder Zugang zu neuen Erfahrungen von Welt sein und anderen ermöglichen, sich gespiegelt und bestätigt zu fühlen: Meine Welt ist wertvoll. Zwei Gefahren drohen – ein reduziertes folklorisierendes Kulturverständnis oder die Ausblendung von ethnisch-kultureller Diversität (analog der ‚Colorblindness‘). Das Projekt ‚KINDERWELTEN‘ hat einen Ansatz entwickelt, der wertschätzendes Diversity-Bewusstsein fördert, ohne Exotisierung von Minderheiten zu befördern. Dabei geht es um die Wahrnehmung und Anerkennung verschiedener Lebensformen und ihrer kulturellen Ausprägungen im Sinne von ‚Familienkulturen‘ (Preissing/Wagner 2003; ISTA/Fachstelle Kinderwelten 2016).

## Schlussbemerkungen

Die weitgehend unbefriedigende Lage von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem lässt sich zwar mit Daten der Bildungsforschung einigermaßen zuverlässig diagnostizieren. Ihre Ursachen und damit Veränderungsoptionen sind jedoch nur als komplexes Wechselspiel verschiedener Einflussebenen zu beschreiben, die Einzelstudien kaum abdecken. Die entlang unterschiedlicher theoretischer Ansätze und Untersuchungsdesigns separierten Forschungsbefunde, von denen zurzeit vor allem die großen Surveys zur Kenntnis genommen werden, könnten ‚fragmentierte Wahrheiten‘ unterstützen. In Daten der Bildungsforschung verschwinden zurzeit Einflüsse, die auf einen ethnisch-kulturellen Minderheitenstatus zurückgehen. Bildungsbenachteiligungen von Kindern mit Migrationshintergrund erscheinen subsummierbar unter sozialstrukturellen Benachteiligungen, gelegentlich ergänzt um den Faktor Familiensprache. Dies unterstützt empirisch die Kritik an kulturalisierenden Sichtweisen.

Die Erforschung des Prozesses des ‚doing ethnicity‘ steht noch am Anfang. Dabei ist davon auszugehen, dass soziale Lage, objektiv strukturierte Problemdiagnose, gesellschaftliche Konstruktion von zuschreibenden Deutungsmustern und fallweise Ausgestaltung von Interaktion einen Zusammenhang bilden, der Realität konstituiert, festschreibt und verstärkt. Der Niederschlag von Stereotypen, Vorurteilen, strukturellen wie interaktionellen Diskriminierungen in Schule und frühpädagogischen Einrichtungen und ihr Einfluss auf das Wohlbefinden, die Selbstwahrnehmung und Verortung von Kindern stellt besonders für pädagogische Situationen eine kritische Herausforderung dar und dürfte für den Bildungserfolg nicht

unmaßgeblich sein. Ethnografische Studien oder solche zu subjektiven Theorien von Fachkräften, die hier Aufschluss geben könnten, sind selten – die mit einer Untersuchung mitschwingende Unterstellung erschwert die notwendige Kooperation von Fachkräften. In solcher Perspektive könnte aufgeklärt werden, inwieweit nicht nur festschreibende Kulturalisierung zu sozialer Exklusion führt. Analog dem kritischen Konzept der ‚Colorblindness‘ könnte auch weiter verfolgt werden, inwieweit ignorierende Blindheit gegenüber Praxen, die nicht den Normalitätserwartungen entsprechen oder Resultat vorgängiger Diskriminierungserfahrungen sind, als Missachtung und Entwertung erlebt werden.

Im Hinblick auf die selektiven Strukturen des Bildungswesens und die Qualität der Einrichtungen ist im Auge zu behalten, ob sich hier in Zukunft auch eine Veränderung des pädagogischen Selbstverständnisses von pädagogischen Fachkräften in frühpädagogischen Einrichtungen vollzieht, die bisher kaum im Rahmen eines konkurrenten Bildungssystems agieren mussten. Ob der Kindergarten zu einem Ort der Reproduktion sozialer Ungleichheit wird, muss auch vor dem Hintergrund des gesetzlich verankerten quantitativen Ausbaus beobachtet werden. Da der Fachkräftemangel durch massiven Einsatz gering qualifizierten Personals zu beheben versucht wird, ist die Qualität der pädagogischen Arbeit tangiert.

## Literatur

- ABB – Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Gütersloh
- Becker, B. (2010): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, 1, S. 139–163
- Bender-Szymanski, D. (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen, S. 201–228
- Bernhard, J. K./Lefebvre, M. L./Kilbride, K. M./Chud, G./Lange, R. (1998): Troubled Relationships in Early Childhood Education: Parent-Teacher Interactions in Ethnoculturally Diverse Child Care Settings. Toronto (Early Childhood Education Publications and Research, 1). Online verfügbar unter <http://digitalcommons.ryerson.ca/ece/15>, zuletzt geprüft am 18.05.2012
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (2007): Iglu 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Bildungsforschung Band 19, Bonn. Online verfügbar unter [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_neunzehn.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neunzehn.pdf) zuletzt geprüft am 12.11.2012
- Bukow, W.-D./Llaryora, R. (1988): Mitbürger aus der Fremde – Soziogenese ethnischer Minderheiten, Opladen
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen
- Gomolla, A./Radtko, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl., Opladen
- Graßhoff, G. (2012): Eltern beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule – Parental Involvement im Fokus der Migrationsforschung. In: Migration und Soziale Arbeit, 34, 1, S. 55–61
- Gresch, C. (2012): Migrantenkinder auf dem Weg zum Abitur: Wie kommen die Übergangsempfehlungen nach der Grundschule zustande? Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin, Online verfügbar unter [www.wzb.eu/wzbriefbildung](http://www.wzb.eu/wzbriefbildung)

- Grundmann, M./Groh-Samberg, O./Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (2003): Milieuspezifische Bildungsstrategien in Familie und Gleichaltrigengruppe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 6, H. 1, S. 25–45
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M.: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, S. 51–67
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden
- ISTA/Fachstelle Kinderwelten (2016): Inklusion in der Kitapraxis. 4 Bücher im Set. WAMIKI, Berlin
- Juhász, A./Mey, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Außenseiter? Biografien von Jugendlichen ausländischer Herkunft, Wiesbaden
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H.-H.: Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule, Wiesbaden, S. 103–125
- Kristen, C. (2006): Ethnische Diskriminierung im deutschen Schulsystem? Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Discussion Paper Nr. SP IV 2006-601, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin
- Kristen, C./Granato, N. (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, Bonn
- Lanfranchi, A. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 231–260
- Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim/Basel
- Merkle, T. (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, V./Springer, M.: Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien, Schwalbach, S. 83–99
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. Aufl., Wiesbaden
- Pfaller-Rott, M. (2010): Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrantenanteil, Berlin
- Preissing, C./Wagner, P. (2003): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg/Br.
- Relikowski, I./Schneider, T./Blossfeld, H.-P. (2010): Primäre und sekundäre Herkunftseffekte beim Übergang in das gegliederte Schulsystem: Welche Rolle spielen soziale Klasse und Bildungsstatus in Familien mit Migrationshintergrund? In: Beckers, T./Birkelbach, K./Hagenah, J./Rosar, U. (Hrsg.): Komparative empirische Sozialforschung. Anwendungsfelder und aktuelle Methoden in Best-Practice-Studien, Wiesbaden
- Sacher, W. (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, M.: Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 301–315
- Schofield, J.-W. (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. Unter Mitarbeit von Bangs, R./Schauenburg, B./Alexander, K.: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Berlin
- Schultheis, K. (2012): Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund – dargestellt an ausgewählten Aspekten. In: Matzner, M.: Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, S. 196–208