

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

4-2015

Schwerpunkt:

Friedrich Fröbel und die Kindheitspädagogik heute

- Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe
- Lebenskompetenz entwickeln im Dialog
- Zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland

Freie Beiträge

- Förderbedürftige Kindheit aus der Sicht von Eltern
- Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung
- Spielerisch die Welt verändern? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Thema Klassismus und Rassismus

Kurzbeiträge

- Das EU-Projekt CARE
- Erfahrungen und Perspektiven minderjähriger Flüchtlinge

Rezensionen



Zehn Jahre Diskurs Kindheits- und Jugendforschung



77411

10 Jahrgang

4. Vierteljahr 2015

ISSN 1862-5002

Verlag Barbara Budrich

Diskurs Kindheits- und Jugendforschung

Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research

Jahrgang 10 Heft 4

Inhalt

Schwerpunkt

Friedrich Fröbel und die Kindheitspädagogik heute

Karl Neumann, Bernhard Kalicki

Editorial 365

Helmut Heiland

175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe 367

Karl Neumann

Lebenskompetenz entwickeln im Dialog –

Zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels 381

Sigrid Ebert

Kindergärtnerin – Erzieherin – Kindheitspädagogin.

Zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland 399

Allgemeiner Teil

Freie Beiträge

Stefanie Bischoff, Alex Knoll

Förderbedürftige Kindheit –

Zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern 415

Ulrike Beate Müller

Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung 431

Vera Schwarz, Gerit Götzbrucker, Fares Kayali

Du bist dran! Spielerisch die Welt verändern?

Eine qualitative Längsschnittstudie und Spielintervention zum Thema Klassismus

und Rassismus unter Wiener Jugendlichen mit ArbeiterInneneltern 445

Kurzbeiträge

Elisabeth Resa, Yvonne Anders, Hannah Ulferts, Maria Odemarck

Frühkindliche Bildung und Betreuung in Europa:

Erste Ergebnisse des EU-Projektes CARE 461

Bernd Holthusen

Erfahrungen und Perspektiven minderjähriger Flüchtlinge –

Start eines neuen Forschungsprojektes am Deutschen Jugendinstitut 469

Rezensionen

Claus Tully

Sammelrezension: Generationen: Von ‚unter Druck‘ bis gestalterisch aktiv 477

Barbro Walker

Nicole Becker (2014): „Schwierig oder krank?“

ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie 485

Autorinnen und Autoren 489

Friedrich Fröbel und die Kindheitspädagogik heute

Karl Neumann, Bernhard Kalicki

Die Pädagogik der frühen Kindheit erfährt seit etwa fünfzehn Jahren einen enormen Auftrieb. Tageseinrichtungen für Kinder werden nicht mehr primär als Betreuungsmöglichkeiten betrachtet, sondern als erstes Segment des allgemeinen Bildungssystems. Diese Entwicklung hat erhebliche Implikationen für die theoretische Fundierung einer Kindheitspädagogik, das Professionsverständnis und die Anforderungen an eine Professionalisierung dieses Praxisfeldes, einschließlich der bildungspolitischen und -ökonomischen Herausforderungen und Konsequenzen. Alle diese Themen hat *Friedrich Fröbel* (1782-1852) bereits aufgegriffen, und zwar nicht nur in seinen theoretischen Schriften. Sein pädagogisches Lebenswerk zeichnet sich geradezu exemplarisch dadurch aus, dass er sein facettenreiches theoretisches Werk zur „Menschenerziehung“ immer auch direkt in Beziehung gebracht hat zu eigenen Projekten konkreter pädagogischer Praxis und politischem Engagement. Sie haben so – die Idee des Kindergartens ist dafür ein Musterbeispiel – eine bis in die pädagogische Praxis der Gegenwart reichende, im Falle des Kindergartens bekanntlich sogar globale Innovationskraft entwickelt. Das vorliegende Heft wählt als Themenschwerpunkt die Sichtung und Reflexion der Beiträge *Fröbels* zu aktuellen Fragen der Kindheitspädagogik und greift dabei drei zentrale Fragestellungen heraus. *Helmut Heiland* konturiert die Pädagogik *Fröbels* unter ihrem systematisch bildungstheoretischen Anspruch, einmal mit Blick auf die konzeptionelle Idee und die Spielpraxis des „Kindergartens“, dann mit Blick auf die Person und Position des Erziehers im pädagogischen Prozess, und zwar in der spezifischen Verbindung von biographischer und professioneller Perspektive. Dabei werden auch die Verknüpfungsmöglichkeiten der authentischen *Fröbel*-Texte mit der gegenwärtigen didaktischen Diskussion in der Frühpädagogik skizziert. Hier wird neben der inzwischen eigentümlich anmutenden Sprache die breite Ideenwelt dieses Denkers sichtbar. *Karl Neumann* arbeitet am Beispiel der Spielpädagogik die hohe Anschlussfähigkeit der Arbeiten *Fröbels* zu aktuellen Diskursen und Konzepten der Frühpädagogik heraus. Dabei werden zum einen Bezüge zum Diskurs der Bildungsstandard-Paradigmatik herausgestellt, zum anderen die für *Fröbel* grundlegende Verbindung von Bildung und Religion zum Erwerb von Lebenskompetenz. Ausgehend von *Fröbels* bahnbrechenden Plänen und Projekten zur Etablierung einer qualitätsorientierten Ausbildung für den Erzieherberuf beleuchtet *Sigrid Ebert* schließlich die Ge-

schichte des Erzieherinnenberufs, die sie mit Blick auf die Professionsentwicklung als eine Chronik der verpassten Chancen beschreibt.

Anlass für die Realisierung dieses Themenschwerpunkts war das 175-jährige Jubiläum der Gründung des ersten Allgemeinen Kindergartens durch *Friedrich Fröbel*, das der Pestalozzi-Fröbel-Verband (PFV), die International Froebel Society (IFS) und das Friedrich-Fröbel-Museum am 26./27. Juni 2015 im thüringischen Bad Blankenburg mit der Fachtagung „Kindergarten – ein Bildungsort für alle“ würdigten. Die Schwerpunktbeiträge dieses Hefts fußen auf den Vorträgen dieser Fachtagung.

An dieser Stelle soll auch an ein zweites Jubiläum erinnert werden, das ebenfalls in der Heftplanung aufgegriffen wird: Im Juli 2015 veranstalteten Herausgeber/-innen und Verlag unter dem Titel „Aufwachsen im Blick der Wissenschaft – Zehn Jahre Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ in Berlin ein wissenschaftliches Symposium zur Reflexion aktueller Trends dieses Forschungsfelds und zur Vergewisserung des Auftrags unserer Zeitschrift. Im Rahmen dieser Festveranstaltung, die übrigens auf der Internetseite der Zeitschrift (budrich-journals.de) ansprechend dokumentiert ist, wurde mit *Heinz-Hermann Krüger* ein Gründungsherausgeber der Zeitschrift für sein wissenschaftliches Werk geehrt. Die Beiträge dieses Symposiums, mit denen sich Herausgeberkreis und Verleger bei allen Beteiligten (Autorinnen und Autoren, Gutachterinnen und Gutachter, Leserinnen und Leser) bedanken wollen, werden im kommenden Jahr in einem eigenen Schwerpunkt versammelt.

175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe

Helmut Heiland

Zusammenfassung

Der Beitrag kennzeichnet im ersten Teil Fröbels Schöpfung, seinen „Kindergarten“ (Entstehung, Struktur und Zielsetzung), geht im zweiten Teil auf Fröbels Charakterisierung des „Erziehers“ ein und bestimmt abschließend den Zusammenhang von Fröbelforschung (Historik) und Fröbels pädagogischem Erbe.

Schlagworte: Kindergarten, Fröbel-Pädagogik, Erzieher, historische Pädagogik, Frühpädagogik

175 years of kindergarten. Friedrich Froebel and his pedagogical heritage

Abstract

In the first part, this article describes Froebel's creation, the "kindergarten" regarding its development, structure and objectives. Subsequently, the "educator" according to Froebel is characterized. Finally, the relation between historical research on Froebel and his pedagogical heritage is discussed.

Keywords: Kindergarten, Froebel's pedagogy, educator, history of education, early education

1 Der „Kindergarten“ – Fröbels Schöpfung: Entstehung, Struktur und Zielsetzung

Der Kindergarten, diese weltweit verbreitete Einrichtung für die Betreuung drei- bis sechsjähriger Kinder, ist bekanntlich die Schöpfung des Thüringer Pädagogen Friedrich *Fröbel* (1782-1852). Dieses Jahr wurde das 175jährige Jubiläum des „Allgemeinen Kindergartens“ gefeiert, der Einrichtung, die *Fröbel* am 28. Juni 1840 im Blankenburger Rathaus als nationale „Stiftung“ propagiert hat. Der Kindergarten als weit verbreitete frühpädagogische Institution verdankt also *Fröbel* seinen Namen und seine Struktur. *Fröbel* prägte Zielsetzung wie Tätigkeitsfelder des Kindergartens, dessen Theorie wie seine Praxis. Aber diese Einrichtung ist aufgekommen in einer durch die Wirkungsgeschichte *Fröbels* bestimmten und vielfach veränderten Gestalt und sie stand und steht in Konkurrenz zu anderen frühpädagogischen Theorien und Praxisfeldern. Der „Kindergarten“ *Fröbels* ist daher keine absolute Größe. Er bedarf immer wieder erneut der geschichtlichen Bestimmung. Diese Institution „Kindergarten“ muss mit ihren gegenwärtigen Leistungen, Aufgaben und Problemen diskutiert werden, also die aktuelle Situation des Kindergartens

beschrieben und auf *Fröbels* ursprüngliche Konzeption bezogen werden. *Fröbel* kann aber kein „Führer aus den Nöten der Gegenwart“ (*Leutheuser/Döpel* 1932) in dem Sinne sein, dass seine Konzeption absolut verbindlichen Modellcharakter erhalte, der Kindergarten gewissermaßen eine radikale „Rückkehr zum Ursprung“ *Fröbel* – wie *Bollnow* (1952) gefordert hat – vollziehen müsse und könne. Denn auch *Fröbels* Schöpfung, sein Kindergarten, ist mit eigenen zeitbedingten Problemen und Einseitigkeiten behaftet.

Die gegenwärtige Situation der Kindergartenpraxis und ihre Theoriebildung werden bestimmt durch die gesellschaftliche Wirklichkeit mit ihren materiellen und medialen Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten und Entfremdungen. So bleiben in der Gegenwart die einzelnen wissenschaftlichen Aussagen zur Kindergartenpraxis und deren Zielsetzung häufig bei der empirischen Bestandsaufnahme, also im Quantitativen, stehen. Die unterschiedlichen Wissenschaften, die sich heute mit dem Kindergarten beschäftigen, gehen von ihren spezifischen Begründungen aus und setzen kein gemeinsames Konzept der Institution Kindergarten bzw. kein einheitliches Bild des Kindergartenkindes voraus. Es fehlt die normative Dimension, die pädagogische Zielsetzung. Unterschiedliche Konzeptionen – hier kognitive Frühförderung, da Kinderläden, hier Montessori-, da Waldorfkindergarten, hier situativer Ansatz, da Reggio- oder „Wald“-Kindergarten – stehen sich konkurrierend gegenüber und geraten in die Gefahr, sich zu bekämpfen, statt sich auf ihre gemeinsame Aufgabe, die pädagogische Betreuung und Bildung des Kindergartenkindes zu beziehen. Offensichtlich spiegeln sich also auch teilweise in Theorie und Praxis des Kindergartens deutlich die Diskrepanzen der modernen hochindustriell-marktwirtschaftlich und normenpluralistischen Gesellschaft, die mehr die Autonomie des Einzelnen betont als die Einheit, die Homogenität des Ganzen, der gesamten Gesellschaft.

Bei dieser Vielfalt der frühpädagogischen Konzepte und der Palette der Möglichkeiten stellt sich also doch die Frage: Was ist das „bessere“ Kindergartenkonzept? Man könnte mit *Lessings* Ringparabel im „Nathan“ (III, 7), nach dem verlorenen „echten Ring“ fragen. Ist *Fröbels* Pädagogik des Kindergartens dieser „echte Ring“, den es zu ergreifen gilt, um dem Dilemma, der Konkurrenz der Pluralität der Konzeptionen zu entgehen, ja zu entfliehen? Nun endet *Lessings* Ringparabel, die bekanntlich für die drei Religionen des Judentums, des Christentums und des Islams steht, mit der interessanten Pointe, dass *Lessing* von der „Tyrannei des einen Rings“ spricht und sagt: „Es strebe von euch jeder um die Wette, die Kraft des Steins in seinem Ring an Tag zu legen!“ (*Lessing* 1996, S. 280). Beweisen lässt sich die Echtheit, sprich Überlegenheit, einer Religion gegenüber einer anderen also in absoluter Gültigkeit nicht. Letztlich ist diese absolute Gültigkeit einer Religion – so der Aufklärungsphilosoph *Lessing* – ja auch nicht wünschenswert, weil dadurch die anderen Religionen in ihrem Wert herabgesetzt würden. So zeigt sich die „Echtheit“ einer Religion nicht als absolute Größe, sondern nur approximativ, als Annäherung an das Ideal der Humanität: im Glauben des Menschen an den Wert seines „Rings“ und in entsprechendem Handeln, diese Humanität gegenüber anderen Menschen auszuüben, sie Wirklichkeit werden zu lassen.

So verstanden wäre auch *Fröbels* Pädagogik des Kindergartens nicht der „Ursprung“, in den die derzeit diskutierten Konzeptionen zurückkehrten, also kein reglementierender Maßstab, wohl aber pädagogischer Orientierungspunkt für diese Konzeptionen, indem diese dort sich ihrer normativen Dimension vergewisserten, also sich über ihre anthropologischen Vorgaben, ihr Menschenbild legitimieren müssten (vgl. auch *Kasüschke* 2010, S. 10, 21ff.).

2. Merkmale des Kindergartens Fröbels

Im folgenden Kapitel soll nun *Fröbels* Kindergartenpädagogik genauer bestimmt werden. Dazu werden zunächst einige Aussagen *Fröbels* genannt, die den Kindergarten zu kennzeichnen versuchen. In einem Brief an Luise *Levin*, seine spätere zweite Frau, schreibt er am 11. November 1848:

„Eine solche Offenbarung nenne ich zum Beispiel den mir im Frühling 1840 auf einer Wanderung von Blankenburg nach Keilhau zwischen dem alten Schlosse und Klein Göltitz gekommenen Namen Kindergarten; Garten = Paradies also Kindergarten = das den Kindern wieder zurück zu gebende und gegebenes Paradies.“ (BIM XXIII, 17, Bl. 50)

In einem unveröffentlichten Text „Zur Darlegung des Wesens der Kindergärten und des deutschen Kindergartens insbesondere“ (vom 6.5.1841) heißt es:

„[...] sie die Kindergärten, er der allgem[eine] deutsche Kindergarten stellt in seinem Wesen den Schlußstein der Menschen- und Menschheitsentwicklung, – welche vom Gemüthe u der sinnl[ichen] Anschauung u Auffassung der Außenwelt aus, durch das Denken u den Begriff, die Idee, hindurch, um so (zurück) zur gemüthvoll sinnbildl[ich] aber nun in Geist u d[urch] den Geist in ihrer wahren Bedeutung erkannten sinnlichen u sinnbildlichen Anschauung und Auffassung der Außenwelt zurückkehrend – dar.“ (BN 28, 2R)

Und schließlich ein Zitat aus einem Text aus dem Fröbelkreis (um 1847). Es lautet:

„In Allem, was das Kind tut, zeigt es sich als ein nach Bewußtsein strebendes Wesen. Es ist Aufgabe der Kindergärten, das Kind zu einem solchen selbstbewußten Wesen zu erheben, das sich klar wird über des Menschen innerstes Wesen, über die Natur und sein Verhältnis zu Andern.“ (BN 235/*Heiland* 1992a, S. 1)

Diese wenigen programmatischen Äußerungen *Fröbels* sollen nun leitend sein für die weiteren Schritte. Zunächst werden einige skizzenhafte Hinweise zur Entstehungsgeschichte des Kindergartens gegeben. Anschließend werden ausführlicher *Fröbels* Struktur und die pädagogische Zielsetzung seines Kindergartens dargestellt.

Die Entstehung des Kindergartens, seine „Stiftung“ durch *Fröbel* 1840 ist kein Zufall, sondern entsprach den Bedürfnissen der Zeit. Die im 18. Jahrhundert beginnende Industrialisierung mit der Konsequenz der Trennung von Produktion und Privatsphäre, dem Entstehen von Frauen- und Kinderarbeit und des Proletariats, sowie die Emanzipation des Bürgertums, das wirtschaftlich dominierte und die politische Macht anstrebte, sind Wurzeln der Schaffung von Einrichtungen für die Betreuung von Kindern vor dem Schulalter. So gibt es etwa ab 1800 Kleinkinderschulen – *Owens* gründet 1809 seine „Infant-School“ – bzw. Kleinkinderbewahranstalten. Dabei haben die Bewahranstalten meist der Beaufsichtigung von Proletarierkindern gedient, während die Kleinkinderschulen darüber hinausgehend unterrichtsmethodisch die Kulturtechniken vermittelten sowie eine elementare religiöse Unterweisung gaben und damit auch die höheren Stände ansprachen. Beide Konzeptionen, Bewahrung und Unterrichtung, aber entsprachen nicht dem Programm der Aufklärungspädagogik des 18. Jahrhunderts bzw. der demokratischen Bewegung, jedem Menschen schon relativ früh zu der ihm gemäßen Bildung und Gesellschaftsfähigkeit zu verhelfen. Hier setzt *Fröbel* an. Er übernimmt *Pestalozzis* Konzeption der Elementarbildung und entwickelt seine Pädagogik der „Menschenerziehung“ durch „Lebenseinigung“, die er später auch „entwickelnd-erziehende Menschenbildung“ nennt. *Fröbel* will das Vorschulkind nicht nur bewahren. Natürlich erfüllt sein Kindergarten, gewissermaßen ne-

benbei, auch die Funktion der Beaufsichtigung. *Fröbels* geniale Neuerung, seine Pädagogik der Spielpflege, verbindet aber nun den Betreuungsgedanken der Beaufsichtigung mit dem Spiel als typisch kindlicher Lebensform. Dabei bekommt die *Fröbelsche* Spielpflege auch eine didaktische, also belehrende Dimension, ohne schulischer Unterricht zu werden.

Fröbels Kindergartenkonzeption stellt ein pädagogisches Programm dar. In gewisser Weise bündelt *Fröbel* in seiner Spielpädagogik des Kindergartens eine Vielzahl von Voraussetzungen (*Prüfer* 1911, 1913). Einflüsse der Pansophie *Komenskys*, der Aufklärungspädagogen *Heusinger* und *Blasche*, *Rousseaus* und *Pestalozzis* auf seine Spieltheorie liegen unverkennbar vor. *Fröbel* greift aber auch auf die traditionelle Spielpraxis (etwa bei den Bewegungsspielen; vgl. *Hoffmann* 1982a, S. 184/*Fröbels* Brief an *Carl* v. 21.7.1839) und auf gebräuchliches Spielmaterial wie den Ball und den Kreisel (Kegel) zurück. Beides aber – theoretische wie spielpraktische Einflüsse – bündelt er in seiner Pädagogik der frühkindlichen „Menschenerziehung“ der allseitigen „Lebenseinigung“. Dies verdeutlichen die drei soeben erwähnten Zitate. Der Kindergarten ist dann das dem Kind „wieder gegebene Paradies“, wenn das Kind in ihm, durch die Spielpflege im Kindergarten, sich seiner selbst bewusst wird im Kontext der Lebenseinigung mit der Natur und mit den anderen Kindern (Menschen). Dazu dienen die drei wesentlichsten Tätigkeitsbereiche des Kindergartens: die Gartenpflege, die „Bewegungsspiele“ und die Materialien, also das System (*Fröbel* sagt: das „Ganze“) der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“. Am Rande dieser Tätigkeiten steht noch die „Erzählung“, welche *Fröbel* weniger wichtig ist.

In diesen drei Feldern soll nun das Kindergartenkind aktiv werden. Der wichtigste Tätigkeitsbereich dabei ist für *Fröbel* das „Ganze“ der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ gewesen. Mit ihnen, aber auch in den beiden anderen Tätigkeitsfeldern, vermag das Kindergartenkind „Lebenseinigung“ zu praktizieren. Im Bauen mit den Baukästen der 3. – 6. Gabe, den mehrfach gegliederten Würfeln, gestaltet das Kind sich aktiv eine kleine Welt, eine einfache, elementare Wirklichkeit, deren Strukturen vom Kind hervorgebracht, also Ausdruck des kindlichen Inneren sind, die aber nun als Äußeres an den Bauformen anschaulich erfasst und bewusst gemacht werden können. Das dem Kind „wiedergegebene Paradies“ (*BIM* XXIII, 17, Bl. 50) ist also die durch die kindliche Kraft, seine Aktivität im Tun, im Handeln hervorgebrachte, konstruierte, gebaute Spielwelt als einer „zweiten Schöpfung“ gewissermaßen, so dass aus der – wie *Fröbel* sagt – „sinnlichen Anschauung und Auffassung der Außenwelt“ nun die „durch den Geist in ihrer wahren Bedeutung erkannte sinnliche und sinnbildliche Anschauung und Auffassung der Außenwelt“ geworden ist, weil die gebaute Spielwelt das „Ganze“ der Welt repräsentiert, versinnbildlicht, ein „Bild“ für den „Sinn“ aller Wirklichkeit ist. Diese Skizze des *Fröbelschen* Kindergartenprogramms verdeutlicht also die oben zitierten Äußerungen *Fröbels* über Ziel und Methode seines Kindergartens. Dieser ist Teil seiner Pädagogik der „Lebenseinigung“.

Diese Pädagogik der „Lebenseinigung“ toleriert keine Explosion des Spiel- und Gestaltungstriebes, ist also im strengen Sinn kein „freies Spiel“, sondern bleibt orientiert an den naturwissenschaftlich-mathematischen Gesetzmäßigkeiten der Spielobjekte, die „entdeckt“ und „gefunden“ werden, aber nicht „erfunden“ sind. Die *Fröbelsche* Spielpflege setzt also niemals die kindliche Gestaltungsfreiheit absolut, sondern definiert sie im Rahmen von Gesetz und Struktur. Daher hat *Fröbel* auch das kleinkindpädagogisch alltäglich gebrauchte Medium der „Erzählung“ zwar stillschweigend in der Kindergartenpraxis toleriert, aber nicht als vierten Bereich des Kindergartens anerkannt. *Fröbel* gesteht der „Er-

zählung“ geringe Bedeutung im Kindergarten zu, weil sie das Kind nicht in seiner Kraft steigern, sondern von außen auf das Kind zukomme, es „beeindrucke“. Dazu heißt es in einem Brief *Fröbels* an Luise *Levin* 1849, die zu dieser Zeit als Erzieherin die Kinder der Familie von Cossel in Rendsburg betreute:

„Die Sucht sich immer oder viel erzählen zu lassen ist ebenso nachtheilig als die Sucht des vielen Lesens, der Mensch ist dabei zu unthätig; es ist leichter Geschehenes u. Gethanes zu hören als selbst etwas zu thun u. geschehen zu machen. Du mußt darum [Deinen Zögling] Auguste bei dem Erzählen nach Möglichkeit thätig machen, z. B. das ihr Erzählte von ihr wieder erzählen lassen. Gieb ihr Bilder und lasse sie nach Maaßgabe der Darstellung auf dem Blatte entsprechende Geschichtchen machen.“ (BIM XXIII, 30, Bl. 109)

Fröbel empfiehlt also das Formulieren von Geschichtchen im Rahmen einer Bildvorlage, also eines strukturell gesetzten Rahmens. Die Freiheit entfaltet sich also auch hier (nur) im Rahmen des vorgegebenen Bildinhalts.

3 Andere Konzeptionen der Frühpädagogik

Im Folgenden soll ein kurzer Blick auf die vier meistdiskutierten frühpädagogischen Konzeptionen (*Montessori*, Waldorf, Situationsansatz, Reggio) geworfen werden. Diese vier Konzeptionen zeigen gewisse Übereinstimmungen mit *Fröbels* Kindergartenpädagogik der „Lebenseinigung“ des Kindes mit der Natur, den Menschen, mit sich selbst (und damit mit Gott). Wie *Montessoris* Sinnesmaterial und ein Teil ihrer Bewegungsübungen wiederholen auch *Fröbels* „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ nicht direkt Phänomene des Alltags, der kindlichen bzw. gesellschaftlichen Wirklichkeit. Sie sind Abstrakta, elementare Formen, aus denen Wirklichkeit konstruiert, genauer: rekonstruiert werden kann. Und wie der Waldorf-Kindergarten geht *Fröbel* von ungestaltetem Spielmaterial aus, das es zu gestalten gilt, wobei die Deutung des Gestalteten durch die Erzieherin wichtig ist. Mit dem Situationsansatz wiederum stimmt überein, dass *Fröbel* in den „Mutter- und Koseliedern“ ein Szenario des kleinbürgerlich-ländlichen Lebens vorgestellt hat und dass die „Lebensformen“ als spezifischer Typus von Bauformen aus den „Gaben“ lebensweltliche Szenen (allerdings in vereinfachter Form) bieten. Und schließlich gibt es wie in der Reggio-Konzeption auch bei *Fröbel* die Betonung des Naturerlebnisses bei seiner Gartenpflege: das Erfahren der Wachstumsprozesse der Pflanze wie das Verarbeiten von Erfahrungen überhaupt in Form von Bauformen, Bildern und Zeichnungen. Dieser Vergleich mit dem Ergebnis von gewissen Übereinstimmungen kann nicht erschöpfend sein und trifft nicht das Spezifische dieser vier Konzeptionen, die ja mit ihren Begründungen unterschiedliche Grundannahmen über das Kind und die ihm begegnende Wirklichkeit postulieren – bei *Montessori* „Normalisation“ durch „Polarisation der Aufmerksamkeit“; in der Waldorf-Pädagogik Entfaltung des „Ätherleibs“, des Geistig-Seelischen im Kindergartenalter durch Rhythmus und (Vor-)Bild; im Situationsansatz das Erkunden gesellschaftlicher Praxis; bei der Reggio-Konzeption das Erleben und Erkunden von Naturprozessen und ästhetischen Qualitäten. Dieser skizzenhafte Hinweis auf diese vier frühpädagogischen Konzepte im Vergleich mit *Fröbels* Pädagogik ist natürlich nicht genügend exakt, zeigt aber doch deutlich *Fröbels* historische Leistung einer ersten programmatischen und praktischen ganzheitlichen frühpädagogischen Elementarbildung: seiner Kindergartenpädagogik als einer Spielpädagogik.

Dieses Kapitel behandelt die Kindergartenpädagogik *Fröbels*, die zwar schon mehrfach angesprochen, aber bis jetzt nur bruchstückhaft sichtbar wurde. Dieses Fragment soll im Folgenden zu einem Ganzen ergänzt werden.

4 Grundannahmen Fröbels

Die eingangs vorgelegten Zitate machen deutlich, dass *Fröbels* Pädagogik generell, seine Pädagogik der Schule wie die des Kindergartens, bestimmt ist durch drei Grundannahmen:

1. Das Kind, der Heranwachsende, besitzt die Kraft der „Lebenseinigung“, alles zu allem, jedes zu jedem in Bezug zu setzen. Diese Kraft äußert sich zunächst als ahnendes Handeln, als konstruktiver Umgang mit den Dingen. Im Handeln sieht ahnend das Kind in einer vorbewussten Weise das Allgemeine am Besonderen. Die Dinge werden Symbole, Sinn-Bilder, also Konkreta mit geistiger Bedeutung. Diese Bedeutung, der „Sinn“, liegt aber noch nicht begrifflich vor, ist also dem Kind noch nicht bewusst, sondern schwingt gefühlhaft als „Ahnen“ beim handelnden Umgang mit, ist aber tendenziell auf Bewusstsein (Einsicht, Reflexion) angelegt. Diese ahnende Kraft entwickelt sich daher weiter zum Bewusstsein, zur reflexiven Einsicht in das Ganze von Natur, Welt und Gott als Schöpfung. Dieses Bewusstsein entsteht vor allem im schulischen Unterricht, der nicht mehr ausschließlich konstruktiv, sondern mehr reflexiv Wirklichkeit im handelnden Umgang erfasst und deren Bedeutungen nicht mehr an den Dingen ahnend erfasst, sondern von der dinglichen Wirklichkeit deren Struktur (Bedeutung) als Abstrakta, als Vorstellungen und Begriffe ablöst. Dies belegen die Lehrgänge des schulischen Anfangsunterrichts, die *Fröbel* in der „Menschenerziehung“, seiner Schulpädagogik von 1826, ausführlich darstellt.
2. Bei diesem Prozess des handelnden Umgangs mit der Wirklichkeit und der sich darin ahnend, später reflexiv vollziehenden Einsicht in die Wirklichkeit als gegliedertes Ganzes geht es aber nicht nur um die Strukturierung von Wirklichkeit. Die Welt ist „sphärisch“, sagt *Fröbel*. Alles Seiende folgt seinem jeweils eigenen Entwicklungsgesetz, das *Fröbel* als „sphärisch“ definiert. *Fröbels* Sphärephilosophie unterstellt die Entfaltung des Sphärischen bei allem Seienden, im anorganischen Bereich der Kristallwelt wie bei Pflanze und Tier, so auch beim Menschen. Die Pflanze lebt ihr sphärisches Gesetz, indem sie sich aus Einheit zu einer in Mannigfaltigkeit entfaltenden Ganzheit (Einzelheit) entwickelt, wobei sie ihre Umgebung (Wasser, Luft, Erde, Licht und Wärme) absorbiert und sich in diese integriert, so Teil eines größeren Ganzen, „Gliedganzes“ wird. Der Mensch lebt nach Auffassung *Fröbels* dann seine Sphäre, wenn er bewusst lebt und sich als Einzelheit, Einheit und Teil eines größeren Ganzen, als „Gliedganzes“ begreift. Dieses Bewusstsein hat zum Mittelpunkt die Einsicht in das sphärische Gesetz selbst. Der Mensch begreift nicht nur die gesetzmäßig gestaltete Wirklichkeit um ihn in ihrer sphärischen Beschaffenheit, sondern er begreift damit zugleich sich selbst als sphärisches Wesen, als das „Entgegengesetztgleiche“ zur dinglichen Wirklichkeit wie zu Pflanze und Tier. Genauer: Im strukturellen Erfassen der dinglichen Wirklichkeit, des „Äußeren“, wird zugleich das strukturelle Erfassenkönnen des Menschen, sein „Inneres“ sichtbar. Der „Natur“, die ihn umgibt, entspricht sein Inneres, der „Geist“, die Kraft, das Allgemeine im Konkreten und Vielfa-

chen (zunächst) zu sehen und dann (später) zu begreifen. Der Strukturierung von Wirklichkeit bei *Fröbel* im Kindergarten wie im schulischen Unterricht entspricht auf der Subjektseite des Menschen das Ahnen und Bewusstwerden der eigenen geistigen, strukturierenden Kraft. Die Spielpflege *Fröbels* vereint im Konstruieren also Ding (Wirklichkeit) und Mensch und macht diese Einheit in ihrer Doppelseitigkeit (das „Entgegengesetztgleiche“) dem Kind am Spielgegenstand, das Sinnbild, „Bild“ mit „Sinn“ („Geist“, Bedeutung) wird, sichtbar. Diesen komplexen Zusammenhang der *Konstituierung des Subjekts bei der Konstruktion von Welt* fasst *Fröbel* prägnant so zusammen:

„Deshalb werden dem Kinde in dem Kindergarten, in der Pflegeanstalt seiner Kindheit, Spiel- und Beschäftigungsstoff und solche Mittel gereicht, welche es zur Erfassung und Ausbildung seiner selbst, zum Verständnis der Umwelt, so zur Einführung in die Natur und zur Ahnung des Urgrundes alles Seienden leiten, darum für das Kind allseitig vermittelnd, ein allseitiges Darstellungsmittel seiner selbst und ein Erkenntnismittel der Außen- wie der Innenwelt sind.“ (*Hoffmann* 1982b, S. 157)

3. Dieser Prozess des handelnden Umgangs des Kindes mit der Wirklichkeit, bei dem Selbst (Ich, „Geist“) und Welt sich gegenseitig hervorbringen, also konstituieren, geschieht nun aber nicht ausschließlich als eine Begegnung zwischen dem einzelnen Kind und der Wirklichkeit, sondern vollzieht sich in einem pädagogischen Feld. *Fröbels* Spielpflege wie sein erziehender Unterricht sind bestimmt durch die *didaktische Dimension des einwirkenden und unterstützenden Erwachsenen*, der „Kindergärtnerin“ wie des Lehrers. In der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ vom 21.4.1995 stand zu lesen:

„Die Unterforderung der Fünfjährigen in deutschen Kindergärten, wo nur gespielt, gespielt und noch einmal gespielt wird, ist ein pädagogisches Verbrechen.“ (*Müller-Ullrich*, 1995, S. 79)

Diese Einschätzung wird geteilt, aber sie dürfte für einen authentisch arbeitenden *Fröbel*-schen Kindergarten nicht zutreffen; ebenso wenig wie der Vorwurf, der Kindergarten *Fröbels* werde durch eine „Schonraumpädagogik“ bestimmt und führe bewusst zur „Verdummung“, den *Lückert* in den 60er Jahren erhoben hat (vgl. *Heiland* 1989, S. 100ff.). *Fröbels* pädagogisches Konzept des Kindergartens, der Spielpflege beschreibt nicht einen Ort des beliebigen Umgangs des Kindes mit beliebigem Material und Spielzeug, sondern geht von einem hohen *kognitiven Anspruch der strukturellen Durchdringung von Wirklichkeit* aus. Dieser Anspruch äußert sich in der kindlichen Kraft des Sphärischen und ist ferner im kognitiven, strukturellen Potential des Spielmaterials verankert und gebunden an die unterstützende Betreuung des Erwachsenen, dessen Hinweise die kindliche Konstruktionskraft in ihrer Erarbeitung des Strukturellen unterstützen und weiterführen. Der anthropologische Ansatz für die didaktische Dimension der Kindergartenpädagogik *Fröbels* findet sich u.a. in seinem Begriff der „Hülfbedürftigkeit“ des Kindes (Brief v. 21.3.1846). *Fröbel* sagt:

„Hier ist es nun, wo nach meiner Überzeugung der bewußte Mensch [...] dem Kinde in seiner Entwicklung helfend beistehen soll: und diese Hülfe ist nun die Erziehung des Kindes, des Menschen, des Menschen durch den Menschen; ist die, darum eigentlich auch nur menschliche Erziehung [...] die Hülflosigkeit des Menschenkindes ist also nicht ein Zeichen der Schwachheit des Menschenwesens; sondern der, nur noch schlummernden Menschenkraft, welche aber mit Selbstbeachtung und zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit geweckt, gepflegt und zur klaren Einsicht, zu bewußtem Gebrauche erhoben werden soll. [...] So ist denn die Hülflosigkeit [...] recht eigentlich der Stützpunkt, der Keim- und Quellpunkt echt menschlicher Erziehung, der Erziehung des Kindes seiner Bestimmung und seinem Berufe, der Gottähnlichkeit, der Darlebung seines göttlichen Wesens, der

Gotteinigung entgegen in und durch allseitige Lebenserfassung, Lebenspflege und Lebenseinigung.“
(Heiland 1992b, S. 9-11)

5 Struktur und Didaktik des „Kindergarten“

Die Einflüsse der didaktischen Theorie der Elementarbildung *Pestalozzis* auf *Fröbel* sind vielfach beschrieben und in *Fröbels* Werk, von seiner ersten Arbeit „Kurze Darstellung [von] Pestalozzis Grundsätze[n]“ von 1809 bis zu den „Mutter- und Koseliedern“ und den letzten Aufsätzen *Fröbels* in der „Zeitschrift für Friedrich Fröbels Bestrebungen“ von 1851/52 nachgewiesen worden (vgl. Heiland 1982, S. 23 sowie Heiland 1989, S. 156ff.). Dieser Zusammenhang wird hier nicht wiederholt. Aber es soll nochmals unterstrichen werden, dass *Fröbels* Spielpädagogik eine deutliche didaktische Komponente besitzt, die sich aus der mathematischen Basis der Spielmaterialien ergibt, weil dieses mathematische Potential der zeigenden Hinweise des Erwachsenen bedarf, um aktualisiert zu werden. Die didaktische Dimension verhindert, dass das Spiel in *Fröbels* Kindergarten zum freien, sprich spontanen, beliebigen Spiel wird. Diese Dimension verändert aber keineswegs das Spiel bei *Fröbel* zu einem Lernspiel mit eindeutigem Programm-Kontext. Diese didaktische bzw. mathematische Komponente der Spielpflege hat die Fröbelbewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts (so *Marenholtz-Bülów*, die Arbeitsschulpädagogen *Köhler*, *Seidel* und *Schmidt* wie auch *Heerwart*) überbetont. Aber es wäre ebenso einseitig, diese Seite zugunsten der kindlichen Spontaneität im Spiel zu ignorieren. Bei *Fröbel* gehören Gesetz (sphärephilosophisch-mathematische Strukturiertheit) und Freiheit (Gestaltungsspontaneität) zusammen. Sie bilden eine untrennbare Einheit.

Dies Gesetzmäßige wird in allen drei Tätigkeitsfeldern des Kindergartens sichtbar. Da ist einmal die Gartenpflege. Jeder Kindergarten sollte nicht nur „Garten“ der Kinder sein. Jedes Kindergartenkind sollte auch ein eigenes Beetchen haben, in dem es Blumen und Nutzpflanzen anbauen kann. Diese einzelnen Beetchen, die das Kind das Wachsen und Reifen der Pflanzen erleben lassen und ihm ein „Spiegel“ eigener Entwicklung werden, sind umgeben vom gemeinsamen Garten, der im wesentlichen Nutzpflanzen, also Gemüse enthält, so dass das Kindergartenkind hier anschaulich eine elementare Einführung in die Welt der Nutzpflanzen (Gemüse) des bürgerlich-bäuerlichen Haushalts erhält. Es handelt sich also nicht um einen Garten mit (scheinbarem) Wildwuchs, nicht um einen „Englischen Garten“, sondern um zivilisierte, kultivierte Natur (*Fröbel* ist hier deutlich noch am Garten des Rokoko orientiert) als das „Entgegengesetztgleiche“, als Spiegel der sittlichen, vergeistigten Natur des Menschen (*Fröbel* 1850, S. 113-116, Lithographie nach S. 120).

Den zweiten Tätigkeitsbereich des Kindergartens stellen die Bewegungsspiele dar. Sie haben sich aus dem Spiel mit der ersten Gabe, dem Ball ergeben. Bei den Bewegungsspielen tritt rasch (so ihre genetische Struktur bei *Fröbel*) eine Lösung vom Spielmaterial, dem Ball ein. Die Spielgruppe verselbständigt sich. Sie entwirft Bewegungsge-
stalten durch ihre rhythmischen Bewegungen. Beim Bewegungsspiel „Zwei Fischlein“ etwa schließen die spielenden Kinder einen Kreis. Dieser symbolisiert den Teich. Zwei andere Kinder stellen die schwimmenden Fischlein dar, indem sie entsprechende rhythmische Schwimmbewegungen durch gleichmäßiges Vor- und Zurückbewegen der Arme andeuten. Diese Bewegungen sollen exakt sein und sind am Jahnschen Turnen orientiert, dessen Ansatz des isolierten Trainings des Muskelapparats sie gleichwohl verlassen. *Frö-*

bel kennt eine breite Palette von Bewegungsspielen, die von „Darstellungsspielen“ bzw. „Nachahmungen von lebendigen Naturgegenständen“ (so das Fischespiel) über Lauf- und Gehspiele bis zu den „Kreisspielen“ reicht, die als „Stern-“ oder „Blumenspiel“ direkt „Lebenseinigung“ und sphärisches Gesetz veranschaulichen, also die grundsätzliche Vermitteltheit jedes Einzelnen mit Allem symbolisieren.

Im Zentrum der Kindergartenpädagogik steht aber das dritte Tätigkeitsfeld, das „*Ganze der Spiel- und Beschäftigungsmittel*“, stehen die „*Gaben*“ und „*Beschäftigungen*“. Bekanntlich erhalten diese einzelnen Materialien ihre Systematik durch die Kristallographie bzw. Stereometrie (elementare Raumlehre) *Fröbels* sowie durch die polaren Prinzipien des Zerlegens (Analyse) und des Zusammenfügens/Konstruierens (Synthese). Im Folgenden wird dieser komplexe Zusammenhang nicht im Einzelnen dargestellt, sondern es werden nur einige wesentliche Aspekte beschrieben. Dem „Ganzen“ dieser Spielmaterialien gehören vier unterschiedliche Gruppen, körperhafte, flächenartige, linienförmige und punktförmige Materialien an. Den dreidimensionalen Materialien, den Gaben 1 – 6, also Ball, Kugel/Würfel/Walze und Kegel („Kreisel“), sowie den Baukästen mit dem gegliederten Würfel folgen die flächenartigen Materialien der „*Legetäfelchen*“, die bereits bei der 4. und 6. Gabe als Quader sichtbar werden und aus Quadraten, ungleichseitig-rechtwinkligen, gleichseitigen sowie gleichschenkligen Dreiecken bestehen. Dazu gehört auch das Papierquadrat, das durch Ausschneiden gewonnen wird und den Übergang zu den linienförmigen „*Legestäbchen*“, Papierstreifen und gezeichneten Linien bringt. Perlen und kleine Steinchen bilden die punktförmigen Materialien.

Die Beschreibung dieser vier Gruppen war zugleich der analytische Gang von den körperhaften zu den punktförmigen Materialien. Dieser Gang endet, wenn das Kind Linien mit der Nadel durchsticht (das Ausstechen) oder einzelne Steinchen nebeneinander gelegt werden. Nun folgt der zweite Gang, das Zusammenfügen, die Synthese. Durch das Aufeinanderreihen von Perlen auf einen Faden wird der Übergang von den punkt- zu den linienförmigen Materialien vollzogen. Nähen, Sticken, Flechten mit Papierstreifen und das Verschränken von Holzstäbchen führen zu den flächenartigen Materialien. Durch Papierfaltarbeiten, das Legen mit Täfelchen und das Zusammenfügen von Legestäbchen mit Ton (Plastillin) werden Körper hergestellt. Den Abschluss dieser Synthese bildet das Gestalten mit dem Material der Tonerde. Aus Ton geformte Würfel werden durch vielfaches Abschneiden der Kanten wieder zur Grundform des Balls und enden in der Urform der Sphäre. *Fröbel* sind dabei die Übergänge von einer Materialgruppe zur anderen wichtig.

Diese analytisch-synthetische Systematik hat *Fröbel* allerdings erst in seinen letzten Lebensjahren entwickelt. In den spieltheoretisch wichtigen Broschüren zu den ersten drei Gaben von 1838 und 1844 gehen beide Prozesse, das Zergliedern und Konstruieren, ineinander über. So folgt bei der 3. Gabe etwa der Aufteilung, dem Zerlegen des Würfels in acht Teilwürfel, ein konstruierendes Bauen mit diesen Teilen, also die Synthese einer neuen Form (Einheit) aus den durch Zerlegung gewonnenen Teilen (Elementen).

Für *Fröbel* ist dieses System der „*Gaben*“ und „*Beschäftigungsmittel*“ ein Bild der Welt als göttlicher Schöpfung. Das Durchlaufen dieser Systematik im Spiel bedeutet die Rekonstruktion der Schöpfung, der ganzen göttlich durchwirkten Wirklichkeit des Kosmos. Diese Rekonstruktion wird nun mit einigen wenigen Spielmaterialien, nicht mit beliebig vielen vollzogen. Diese Grundentscheidung für repräsentative Spielmaterialien, für „*Norm*“-Spielgegenstände ergibt sich wieder aus dem Einfluss der Pestalozzischen Theorie der Elementarbildung auf *Fröbel* sowie aus der sphärephilosophischen und mathematisch-kristallographischen Sicht des Spielgegenstands durch *Fröbel* (vgl. *Heiland* 1982, S.

38f.). Dieser komplexe Zusammenhang soll mit einem Zitat *Fröbels* verdeutlicht werden. *Fröbel* sagt in dem bereits erwähnten Brief vom 21.3.1846:

„Da nun zuerst sämtliche, das Kind umgebende Gegenstände, Dinge Eigenschaften haben und Verhältnisse zeigen, welche allen, das Kind selbst mit eingeschlossen, gemein, also allgemein sind, so muß dem Spieltriebe des Kindes, eben um das Allgemeine dieser Eigenschaften und Verhältnisse kennen zu lernen, gestattet sein [!] – was es so vielseitig auch schon selbst ausführt – alle diese gemeinsamen Eigenschaften und Verhältnisse nur an einigen wenigen Gegenständen kennen zu lernen, nur an wenigen sich anschaulich machen; ja es müssen diejenigen Gegenstände – Spielzeuge – an welchen und durch welche es die Außenwelt kennen lernt, welche eigentlich die Einföhrungsmittel des Kindes in die gesamte Außenwelt sind, gleichsam der alles zeigende Spiegel derselben, zugleich auch diejenigen sein, an welchen und durch welche das Kind sein eigenes Inneres nach Kraft und Willen usw. offenbart; damit sie – diese Gegenstände, Spielzeuge – dem Kinde so mehrfach vermittelnd zwischen seinem Innern, dem eigenen Lebens- und Gestaltungstriebe und dem Wesen, den Lebens- und Gestaltungsäußerungen der Außenwelt erscheinen und ihm diese wieder vielfach ein Spiegel seines Innern, und sein Inneres ein Spiegel der Außenwelt zum echten Verständnis beider werde.“ (*Heiland* 1992b, S. 17f.)

Diese wenigen Grundformen oder „Urformen“ des Spielmaterials sind die im „Ganzen“ der „Gaben“ und „Beschäftigungsmittel“ zusammengefassten Materialien, vor allem aber Kugel (Ball) und Würfel – der Würfel in seinen vielfachen Aufteilungen der vier Baukästen (3.-6. Gabe). Die von *Fröbel* entworfenen Spielgaben 7-10 als weitere Aufteilung des vergrößerten Würfels ist von ihm nicht verwirklicht worden (s. *Heiland* 1998, S. 276f.; vgl. *Boldt/Knechtel/König* 1982 III, S. 11, 49 u. Beilagen sowie *Shoji* 1998, S. 149f.) – dies wohl der Unübersichtlichkeit der Einheit dieser weiteren Gaben wegen, die infolge ihrer Fülle an Teilen zur Mannigfaltigkeit, aber nicht zur Einheit tendieren und so dem sphärischen Gesetz nicht genügen. Die in Japan vollzogene Ausführung dieser weiteren Baukästen (7.-10. Gabe) bedarf noch ihrer Legitimation (Bewährung) in der Spielpraxis.

Der Würfel ist also vor allem „Norm“-Gegenstand und repräsentiert Gegenstandsgesetze, veranschaulicht Strukturen der Wirklichkeit. So kann das Kind aus der 3. Gabe, dem in acht Teilwürfelchen geteilten Würfel, eine ganze Welt konstruieren. Diese Gabe ist ungestaltet, aber unendlich gestaltungsfähig. Ihre Einheit entlässt unabschbare Mannigfaltigkeit, die gleichwohl sich stets auf die Einheit zurückbezieht, weil immer das gleiche Grundmaterial verwendet wird. Dreierlei Typen von Bauformen können mit den Würfelteilen (aber auch mit anderen Spielmaterialien des Spielganzen) gebaut werden: „Lebensformen“ – sie wiederholen Szenen des kindlichen Alltags; „Erkenntnisformen“ – sie verdeutlichen die mathematische Grundlage des Spiel- und Beschäftigungsganzen; und schließlich die „Schönheitsformen“ – sie symbolisieren direkt das sphärische Gesetz, verdeutlichen den Zusammenhang von Einheit und Mannigfaltigkeit, von Teil und Ganzem. So wird das Kästchen mit der 3. Gabe umgekippt und die acht Würfelchen stehen als ungliederte Einheit da. Dann entstehen die unterschiedlichen Bauformen. Sie verweisen aufeinander, sie entstehen auseinander. Sie zeigen Veränderung, den Übergang. Am deutlichsten wiederum wird dies im „Tanz“ der Schönheitsformen sichtbar. Aus der Einheit entstehen durch regelmäßige Verschiebung der äußeren bzw. der inneren Würfelchen immer neue und doch stets auf die Einheit, die „Mitte“ bezogene, diese umkreisende Figuren. Es gibt bei *Fröbel* kein Zerstören der gebauten Form, keine Destruktion, nur deren Veränderung zur anderen Bauform im gesetzmäßigen Zusammenhang, in Kontinuität, in „Stete“, wie *Fröbel* sagt.

Abschließend sei gesagt: Das kognitive Potential der Spielpädagogik *Fröbels* wird meist unterschätzt. *Fröbels* beharrliche Hinweise auf die Notwendigkeit struktureller Ein-

sichten aber sind gerade in der heutigen Zeit medialer Fiktionalität und Abstraktheit von Bedeutung. Faszinierend an der Autobiographie des berühmten amerikanischen Architekten Frank Lloyd Wright (1869-1959) ist, wie intensiv in der Wirkung Wright seine Berührung mit den Fröbelschen Bauformen als „fruchtbaren Moment“, als Initialzündung für seine konstruierende Kraft, seine Konstruktionslust als Architekt eingeschätzt hat (vgl. Heiland 2006, S. 111-113). Dieses Potential des Konstruktiven gilt es fruchtbar zu machen, nicht durch einen fröbelfremden Kindergarten, sondern in einer direkt sich auf Fröbel beziehenden konstruktiven Spielpraxis. Denn das Zentrum der Kindergartenpädagogik Fröbels ist das konstruktive Bauen mit den Materialien als Ort der Elementarbildung.

6 Der Erzieher. Fröbels Selbstcharakteristik

Die derzeitige Debatte um die Frühpädagogik thematisiert zwar vor allem die Versorgung durch genügende Betreuungsplätze für U3 und Ü3, berührt aber auch das Problem der Betreuungsqualität, also der Anzahl und Kompetenzen von Erziehern und Erzieherinnen. Auch hier kann ein Blick auf Fröbel hilfreich sein.

Fröbel hat sich mehrmals zur Ausbildung von „Bildlingen“, d.h. Kindergärtnerinnen geäußert. Interessant sind zwei seiner Forderungen. Zum einen fordert er ein Praxis-„Tagebuch“, zum anderen eine ausführliche, schriftlich fixierte „Lebensskizze“, „um so sich seinen ganzen bisherigen Entwicklungsgänge übersichtlich zum Bewußtseyn zu bringen“ (Fröbel 1839/Heiland 2003, S. 262). Und ganz knapp definiert er in einem Brief von 1843 den Kindergärtnerinnen-Beruf so: „Dieser Beruf fordert eine Strenge eine Ent-sagung gegen sich, eine stete prüfende Selbstbeachtung und ein Hingezogenseyn an die Kleinen, eine Beachtung ihres Wesens in sich, von denen ein Anderer kaum einen Begriff hat, allein ohne diese Strenge und Ent-sagung wird das geforderte Resultat nicht erreicht“ (Fröbel 1843; Heiland 2003, S. 262f.). „Strenge“, d.h. intensive „prüfende Selbstbeachtung“, den Lebensüberblick, Selbstbewusstsein verlangt Fröbel vom Erzieher. Hier wird gleich weitergehend auf Fröbels vielfache autobiographische Aussagen, auf seine „Selbstzeugnisse“ verwiesen, die in zahlreichen Briefen und Tagebuchaufzeichnungen vorliegen. Das ist zwar ein weithin noch unerforschter, aber sehr interessanter Bereich der Fröbelforschung. Hier wird nur ein Beleg gebracht. In seiner ausführlichen autobiographischen Abhandlung „Echo“ von 1831 setzt Fröbel sich identisch mit dem idealen Erzieher, den er einen dreifachen Tod sterben, d.h. den „Geist“ über „Körper“ und „Gemüt“ triumphieren lässt. Es heißt da:

„Ein Erzieher ist darum kurz ein geistiger Magnet, der das im erwachenden Menschen keimende un-sichtbare Geistige zieht, daß es daß der Mensch ein Er, eine Person, ein selbständiges, bewußtes, seinem Ursprunge, seiner Verkettung und sich selbst würdiges Wesen werde. Einem solchen Menschen nun, der sich diesem einem solchen Berufe, einem solchen Geschäfte ausschließend widmet, hingiebt, sein Leben – sein erkanntes festgehaltenes weihet, den nennt und heißt darum der Deutsche auch ausschließend – Erzieher.“ (Heiland/Gebel 2004, S. 135)

Das klingt überhöht und meint doch einen gültigen Zusammenhang. Fröbel konstruiert einen Zusammenhang von Erziehung und Selbsterkenntnis. Nur der kann erziehen, der um sich weiß, der sich beherrscht, sein Ego zurücknimmt, beim Kind und Heranwachsenden, dem Gegenüber, verstehend sein, den Anderen als das Andere in seinem Selbstsein verstehen will. Nur der autobiographisch reflektierende, über sich selbst nachdenkende

Mensch, der „selbsttherapeutische“ Mensch besitzt nach *Fröbel* die pädagogische Kompetenz der Spielpflege bzw. der Lehre. Insofern muss auch jeder Erzieher, jeder Pädagoge sich seiner selbst sicher sein, um sich selbst wissen, bevor er pädagogisch wirksam werden will. Das verlangt zwar Fachwissen, setzt aber vor allem Selbsterkenntnis voraus („Sein“ statt „Haben“; *Fromm* 1976). Das pädagogische Erbe *Fröbels* ist also nicht nur und vor allem nicht die Schaffung einer neuen, genuinen, originellen Institution oder Methode (Strategie, Instrument, „Rezept“), also von etwas Äußerlichem, Objektivem, sondern die Forderung nach dem „neuen“, dem „gebildeten“ Menschen, dem Menschen mit Allgemeinbildung als bewusstem Selbst-Sein-Können. Der zentralen Forderung *Fröbels* nach „Selbstthätigkeit“ des Kindes und des Schülers im Umgang mit Wirklichkeit entspricht die „Autonomie“ der pädagogischen Regie beim Erwachsenen, über die nicht instrumentell-mechanisch und subjektiv unbeteiligt verfügt wird, sondern die durch Erfahrung gereift den Erwachsenen in seiner gesamt menschlichen, geistigen, aber auch pädagogischen Autonomie auszeichnet, die als Habitus von innen ausstrahlt und wirkt. *Fröbels* Erzieher lehrt nicht, er fordert heraus.

Hier stimmt *Fröbel* mit *Schiller* überein, der in seinen anthropologisch-kunstphilosophischen „Briefen zur ästhetischen Erziehung“ schreibt: „Der Mensch ist nur da ganz Mensch, wo er spielt“ (*Schiller* 1795, S. 618). *Fröbel* will keinen mechanisch-instrumentell operierenden Menschen als Erzieher, er will den neuen, den leidenschaftlichen, anteilnehmenden, einfühlenden, verstehenden Menschen. Nur der sich selbst freigesetzte Mensch als Pädagoge vermag auch das Kind in seiner Autonomie als „selbstthätiges“ Wesen freizusetzen. Der Raum, in dem sich diese Freisetzung des heranwachsenden Menschen (Kind, Schüler) durch sich selbst, als „selbstthätiges“ Spiel und Lernen vollzieht, ist didaktisch geladen durch die Anteilnahme des Erziehers und durch die elementarbildende Struktur der Spielmittel, die im *Fröbelschen* Kindergarten dominieren. Hier zeigt sich die aufklärungsphilosophische und demokratisch-politische Dimension und Bedeutung der *Fröbelschen* Pädagogik. Nur der bewusst lebende, sich seiner bewusste Mensch ist frei, besitzt den „aufrechten Gang“ (*Kant*) und kann demokratisch handeln.

7 Fröbelforschung (Historik) und Fröbels pädagogisches Erbe

Abschließend soll nach dem Stellenwert der Forschung in diesem Zusammenhang von Kindergarten und Frühpädagogik/Spielpädagogik gefragt werden. Dreißig Jahre lang habe ich Grundlagenforschung zu Leben und Werk *Fröbels* betrieben und mich oft gefragt: Welchen Sinn hat Deine Forschungsarbeit, haben Deine Editionen, Deine biographischen und systematischen Arbeiten zu *Fröbel*, Deine Forderung nach einer Fröbel-Historik? Bei solchem Fragen habe ich zurückgeblickt auf die Geschichte der Fröbelforschung, die doch auch gerade in den letzten dreißig Jahren in ganz erheblichem Maße enorme Fortschritte erzielt und neues Material zum Verständnis *Fröbels* vorgelegt hat, nicht zuletzt durch Tagelblätter-Editionen und die Fröbelbrief-Gesamtedition. So ist denn nun *Fröbels* pädagogisches Erbe trotz aller interpretatorischen Widrigkeiten, wie die Wirkungsgeschichte *Fröbels* als einer teilweisen Verfallsgeschichte zeigt, auf uns in einer überwältigenden Vielfalt gekommen und fordert uns auf: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!“ Die Fröbelforschung als Grundlagenforschung bringt neues Textmaterial ans Licht. Fröbelforschung als Fröbel-Historik, als Theorie der Fröbelforschung legt einen geschichtswissen-

schaftlich begründeten Katalog von Forderungen bei der Umsetzung von *Fröbels* pädagogischer Theorie in Praxis vor. Alles Fröbel-Spezifische muss quellenkritisch belegbar sein – das ist die entscheidende Forderung der Fröbel-Historik. So fundiert wird dann Fröbelpraxis in Fröbel-Kindergärten „authentisch“.

Fröbels Erbe ist aber mehr als durch Grundlagenforschung zu Tage gefördertes pädagogisches Material, Programmatik und Theorie. *Fröbels* Vermächtnis, sein Erbe ist vor allem seine 1848 im Rahmen der Märzrevolution erhobene bildungspolitische Forderung nach dem *unentgeltlichen, unkonfessionellen und verbindlichen Kindergarten* als erster Stufe eines einheitlichen Bildungswesens in Deutschland (vgl. *Krecker* 1961, S. 156-159). *Fröbels* Forderung einer qualifizierten frühpädagogischen Elementarbildung, einer individuellen Bildungsförderung für jedes Kind durch eine qualifizierte pädagogische Betreuung, diese Forderung ist bis heute noch nicht eingelöst, ist also bleibendes verpflichtendes Erbe *Fröbels!*

Literatur

- Boldt, R./Knechtel, E./König, H.* (Hrsg.) (1982): Friedrich Wilhelm August Fröbel. „Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!“ Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers. – Berlin.
- Bollnow, O. F.* (1952): Die Rückkehr zum Ursprung als Grundgedanke der Fröbelschen Pädagogik. *Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes*, 3, 3, S. 3-11.
- Fröbel, F.* (1839): Über die Ausbildung von Bildlingen. 11./31.5.1839 (BN 102/alte Signatur: 86), ed. In: *Heiland, H.* (1997): Fröbels Kindergartenpädagogik und das Berufsbild der Erzieherin. In: *Heiland, H.* (Hrsg.) (2003): Fröbelforschung heute. – Würzburg, S. 256-263.
- Fröbel, F.* (1843): Brief an Seufferheld v. 5.6.1843 (BIM XI, Bl 21) ed. in: *Heiland, H.* (1997): Fröbels Kindergartenpädagogik und das Berufsbild der Erzieherin. In: *Heiland, H.* (Hrsg.) (2003): Fröbelforschung heute. – Würzburg, S. 256-263.
- Fröbel, F.*: Brief an Luise Levin v. 11./14.11.1848 (BIM XXIII,17, Bl 49-58).
- Fröbel, F.*: Brief an Luise Levin v. 15.1.-20.1.1849 (BIM XXIII,30, Bl 107-116).
- Fröbel, F.*: Zur Darlegung des Wesens der Kindergärten und des deutschen Kindergartens insbesondere (6.5.1841) (BN 28/alte Signatur: 101,2).
- Fröbel, F.* (1850): Die Gärten der Kinder. Friedrich Fröbels Wochenschrift. – Bad Liebenstein, S.113-116.
- Fromm, E.* (1976): Haben oder Sein. In: *Funk, R.* (Hrsg.) (1980/81): Erich Fromm. Gesamtausgabe (Bd. II). – Stuttgart, S. 269-414.
- Heiland, H.* (1982): Fröbel und die Nachwelt. Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels. – Bad Heilbrunn.
- Heiland, H.* (1989): Die Pädagogik Friedrich Fröbels. – Hildesheim.
- Heiland, H.* (1992a): [Fröbelkreis:] Hauptgrundsatz: Die Familie ist das Heiligum. In: *Heiland, H.* (Hrsg.): Fröbelbewegung und Fröbelforschung. – Hildesheim, S.1-4.
- Heiland, H.* (1992b): Die Grundgedanken Friedrich Fröbels. Ein Brief [v.21.3.1846]. In: *Heiland, H.* (Hrsg.): Fröbelbewegung und Fröbelforschung. – Hildesheim, S. 5-26.
- Heiland, H.* (1998): Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels. – Hildesheim.
- Heiland, H.* (2006): Fröbels Bildungskonzept der Integration von Kindergarten und Grundschule (Elementarstufe). In: *Heiland, H./Gebel, M./Neumann, K.* (Hrsg.): Perspektiven der Fröbelforschung. – Würzburg, S. 109-121.
- Heiland, H./Gebel, M.* (Hrsg.) (2004): Friedrich Fröbel „Das Streben der Menschen“. – Würzburg.
- Hoffmann, E.* (Hrsg.) (1982a): Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder. [Brief an Kantor Carl v. 21.7.1839] *Zeitschrift für Pädagogik*, 28, S.175-192.
- Hoffmann, E.* (Hrsg.) (1982b): Friedrich Fröbel. Ausgewählte Schriften. Bd. 4: Die Spielgaben. – Stuttgart.
- Kasitschke, D.* (Hrsg.) (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Köln-Kronach.
- Krecker, M.* (Hrsg.) (1961): Aus der Geschichte der Kleinkindererziehung. – Berlin.

- Lessing, G. E.* (1996): Nathan der Weise (1779). In: *Göpfert, H. G.* (Hrsg.): Werke, Bd II. – Darmstadt, S. 205-347.
- Leutheußer, E./Döpel, W.* (Hrsg.) (1932): Friedrich Fröbel. Ein Führer aus den Nöten der Gegenwart. – Weimar.
- Müller-Ullrich, B.* (1195): Die Schule heißt l'école. DIE ZEIT, Nr. 17 v. 21.4.1995, S. 79.
- Prüfer, J.* (1911): Vorläufer Fröbels. – Langensalza.
- Prüfer, J.* (1913): Kleinkinderpädagogik. – Leipzig.
- Schiller, F.* (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: *Riedel, W.* (Hrsg.) (2004): Schiller, Friedrich: Sämtliche Werke Bd. V. – München, S. 570-669.
- Shoji, Y.* (1998): Fehlformen der Rezeption der Fröbelschen Spielmittel in Japan. In: *Heiland, H./Neumann, K.* (Hrsg.): Friedrich Fröbel in internationaler Perspektive. – Weinheim, S. 148-154.

Lebenskompetenz entwickeln im Dialog – Zur Aktualität der Pädagogik Friedrich Fröbels

Karl Neumann

Zusammenfassung

Fragt man im Jahr des 175. Jubiläums der Gründung des Kindergartens nach der spezifischen Aktualität des Erbes von Werk und Person Friedrich Fröbels, zeigt sich bei Fröbel, auch im Vergleich mit den anderen „Klassikern“ der (Früh-)Pädagogik, nicht nur eine unmittelbare Anschluss-, sondern sogar eine besondere Zukunftsfähigkeit im Hinblick auf die gegenwärtigen Forschungs- und Diskussionsstränge der Frühpädagogik. Fröbels Kindheitspädagogik ist in ihrem Kern kommunikativ-dialogisch konzipiert. Sie hält insofern nach wie vor grundlegende Anregungen bereit zu den Themen phänomenographische Erfassung der Bildungsprozesse und deren curriculare Gestaltung; Kooperation zwischen Eltern und Erzieherinnen; Professionalisierung des Personals, schließlich hinsichtlich der kinderrechtlichen und bildungspolitischen sowie ökonomischen Herausforderungen und Konsequenzen. In kontrastivem Abgleich mit dem derzeit in den Bildungswissenschaften dominierenden Begründungsdiskurs der Bildungsstandards-Paradigmatik wird auf das kritische Potential der Fröbelschen Bildungstheorie verwiesen und für das Feld der Didaktik der Frühpädagogik am Beispiel der Spielpädagogik Fröbels expliziert. Für Fröbel steht dabei, wie in jüngster Zeit insbesondere in der Sozialpädagogik thematisiert, der Erwerb von Lebenskompetenz im Zentrum. Dabei besteht allerdings bei Fröbel kein Zweifel, dass eine didaktisch arrangierte Auseinandersetzung mit Welt und Selbst als Begreifen und Gestalten des eigenen Lebens nur als Prozess einer religiösen Selbstverständigung modelliert werden kann. Mit seinem Konzept vom Kindergarten als einem die „sphärische“ Grundverfasstheit der Welt repräsentierenden Ort hat er offenbar ein kontinuierlich weiterwirkendes Modell des Lebensortes für Kinder in ihrer sie jeweils umgebenden Gesellschaft nicht nur begründet, sondern auch schon experimentell erfolgreich realisiert.

Schlagworte: Aktualität des Klassikers Fröbel, Didaktik der Frühpädagogik, Spielpädagogik, Bildungstheorie und Bildungsstandard-Diskurs, Lebenskompetenz, Kindergarten-Idee als konkrete Utopie

Developing life skills in dialogue – About the actuality of Friedrich Froebel's pedagogy

Abstract

Wondering about the specific actuality of the heritage of the work and the person of Friedrich Froebel in the year of the 175th anniversary of the foundation of the kindergarten, it can be seen that Froebel's work, in comparison to other "classics" of (early childhood) education, is not only compatible to today's research and discussions in the field of early childhood education, but is furthermore relevant for the future. The concept of Froebel's early childhood education is basically communicative-dialogic. Furthermore, it still provides essential stimuli on topics such as the phenomenographic research on educational processes and their curricular design; the cooperation of parents and educational staff, the professionalization of the staff and the challenges concerning children's rights, educational policy and economic consequences. In contrast to the currently dominating foundational discourse of educational standards, the critical potential of Froebel's educational theory is highlighted. His theory is explicated for the field of the didactics of early childhood education using the example of Froebel's pedagogy of play. Froebel focuses on the acquisition of life

skills similar to the current discourse in the field of social education. However, there is no doubt that the didactically arranged examination of the world and the self as an understanding and a design of the own life – according to Froebel – can only be seen as a process of a religious self-understanding. With his concept of the kindergarten as a place representing the „spherical” basic structure of the world, Froebel did not only found but also successfully realized an ongoing setting for children in society.

Keywords: Actuality of Froebel’s pedagogy, didactics of early childhood education, pedagogy of play, educational theory and educational standards, life skills, idea of kindergarten as a specific utopia

1 Der Kindergarten als Lebensraum – Zur Wirkungsgeschichte der Idee des Kinder-Gartens als konkrete Utopie

In einer Beilage der ZEIT, Reihe ‚Geschichte‘, vom November 2009, die „Vordenker, Vorbilder, Visionäre – 50 Deutsche von gestern für die Welt von morgen“ porträtierte, findet sich auch Friedrich *Fröbel* einbezogen in diesen Kreis von „Menschen der Vergangenheit, die man nicht nur ihres Werkes wegen, sondern auch als Charaktere verehrt“, einen Kreis, der ausdrücklich „keinen Katalog aus dem historischen Persönlichkeitsbaumarkt, sondern ein lebendiges Bild der Gegenwart“ und zugleich „der Wünsche an unsere Zukunft“ aufzeigen sollte (*Erenz* 2009, S. 3). Als faszinierende, zentrale Merkmale der „Zukunftsfähigkeit“ *Fröbels* stellt Thomas *Kerstan* die Komponenten seiner Idee von Kindheit heraus: „Selbstbewusst und froh sollen die Kinder sein, im Spiel die Welt entdecken. *Fröbels* Konzepte inspirieren die Pädagogen bis heute“ (ebd., S. 15).

Als ein spontan assoziierter Beleg für die hier für *Fröbel* beanspruchte Zukunftsfähigkeit lässt sich das (immer wieder zitierte) quasi überhistorische Motto lesen, „Kommt, lasst uns unseren Kindern leben!“, mit dem *Fröbel* Konzeption und Einrichtung seines „Allgemeinen Deutschen Kindergartens“ (1840), getragen von der Begeisterung seines nimmermüden pädagogisch-politischen Engagements, in die breite zeitgenössische Öffentlichkeit, insbesondere die bürgerlichen Schichten, hineinzutragen versuchte (*Rockstein* 2015). In seinem Spätwerk hatte *Fröbel* seine Leitvorstellung von „Menschenerziehung“, nämlich „freie, denkende, selbstthätige Menschen zu bilden“ (Brief an *Krause*, 1828; *Fröbel* 1982a (Bd. 1), S. 149) weiterentwickelt zu einer ausdifferenzierten Pädagogik schon der kleinen Kinder als „Bildung von Anfang an“. Er knüpfte aber durchaus auch an eine der Grundüberzeugungen der Aufklärungspädagogik an, Kindheit immer auch als „Ressource“ zu betrachten, von deren planmäßiger und richtiger Nutzung wie in anderen Bereichen des staatlichen und ökonomischen Lebens das Wohl der (bürgerlichen) Gesellschaft entscheidend abhängig erschien (*Neumann* 1993, S. 192ff.). Als Schulpädagoge und Lehrerbildner hatte *Fröbel* genug praktische Erfahrung dazu gesammelt, dass es zur Realisierung seiner Idee vom Kind als eigenständigem Subjekt für die frühpädagogische Bildung einer institutionellen Rahmung bedürfte. „Kindergarten soll die Anstalt heißen“, lautete entsprechend seine Folgerung.

Fröbels Konzept des Kindergartens begann noch zu seinen Lebzeiten, weltweite Verbreitung zu finden (vgl. *Erning/Neumann/Reyer* 1987). Bis heute „überstrahlt [...] das Wort ‚Kindergarten‘ als eines der schönsten und erfolgreichsten deutschen Exportwörter solche zweifelhaften Welterfolge wie ‚Weltschmerz‘, ‚Angst‘ und ‚Blitzkrieg‘,“ (*Kerstan* 2009). Das zeittypische Institutionsformat „Anstalt“ deckt begrifflich allerdings weniger als die Hälfte der Bedeutung von *Fröbels* Idee des Kindergartens ab. Es dürfte das ambi-

valent-utopische Anregungspotential sein, das Idee und Ort des „Kinder-Gartens“ von Beginn an implizierte, die dialektische Verknüpfung von „Anstalt“ und „Lebensraum“, die *Fröbel* mit seinem pädagogischen Prinzip einer lebensweltlichen Überwindung der Dissoziationen zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit, zwischen familialem Haushalt und öffentlicher Veranstaltung im Kindergarten zu einer Einheit vermittelt sehen und gestalten wollte.

Insbesondere Jürgen *Reyer* hat seit den 1980er Jahren bis in die jüngste Zeit in einer Reihe von Studien zum Spannungsverhältnis zwischen „Ver- und Entanstaltung“ als Strukturelemente des *Fröbelschen* Kindergartenprinzips die Geschichte der unterschiedlichen Formate der Realisierung von „Kindergarten als Lebensraum“, national wie international, zu rekonstruieren versucht. Die bekannte Vielfalt an institutionellen Erscheinungsformen und Programmatiken in den vergangenen 175 Jahren, auf denen das Etikett „*Fröbel*“ zwar aufgebracht, „*Fröbel*“ aber nicht – salopp gesprochen – „drin war“, würde *Fröbel* selbst kaum glücklich gemacht haben (*Reyer* 1988, 2010). Die Intensität der Diskussion zum Prinzip „Kindergarten als Lebensraum“ in pädagogischer Theorie, Praxis oder Politik über mehr als ein Jahrhundert, auch wenn sein Name nicht immer Erwähnung fand, dürfte *Fröbel*, der so oft scheiterte mit der Umsetzung der eigenen Praxisprojekte, inzwischen wohl mit Befriedigung und Stolz erfüllen.

Beispielhaft dafür kann hier hingewiesen werden auf den Fachkongress „KINDHEIT `90“, organisiert unter der Federführung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes (PFV), der abschloss mit einem flammenden Plädoyer Jürgen *Zimmers* für „eine Politik für Kinder als konkrete Utopie“, der radikalen Forderung, „Pädagogik am Leben neu zu vermessen“ (*Zimmer* 1991, S. 231). Sigrid *Ebert*, die damalige Vorsitzende des PFV, erinnerte ausdrücklich an die damals 150 Jahre zurückliegende Gründung des Kindergartens durch *Fröbel* als dessen „Antwort“ auf „die zur damaligen Zeit sich vollziehenden spezifischen Veränderungen in der Lebenssituation von Familien mit Kindern“ (*Ebert* 1991, S. 13).

Die nicht zuletzt mit *Fröbels* Idee vom Kindergarten angestoßene und seitdem nicht zur Ruhe gekommene Diskussion zu den Fakten und Konsequenzen der im Prozess der Modernisierung fortschreitenden Aufspaltung des kindlichen Lebens-, Erfahrungs- und Erziehungszusammenhangs hat, ohne durchgängig einen direkten Bezug zu *Fröbel* herzustellen, im Tagesbetreuungsausbaugesetz der BRD (2005) einen vorläufigen Ankerpunkt gefunden, und zwar mit dem Leitbild der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Modell eines kooperativen Projekts aller am Erziehungsprozess Beteiligten. Aufgenommen sind hier u.a. Leitvorstellungen des 10. Kinder- und Jugendberichtes, zum Wohl der Kinder eine „Kultur des Aufwachsens“ zu sichern, d.h. „Kooperationsformen, in denen Eltern und andere Erzieher sich in ihren differenzierten Rollen gegenüber dem Kind gegenseitig stützen, so dass Kinder nicht insulare Erfahrungswelten durchwandern, in denen kein übergreifender Sinn gilt“ (*BMFSFJ* 1998, S. 19). Eine Art vorläufige Zwischenbilanz der bildungstheoretisch-pädagogischen wie der bildungspolitischen Diskussion in Theorie und Praxis ist mit dem 12. Kinder- und Jugendbericht gezogen worden: „Das angesammelte Wissen über Bedingungen, Beeinträchtigungen und Risiken der Entwicklung von kleinen Kindern macht einen Dialog und eine gemeinsam geteilte Verantwortung für das Aufwachsen der Kinder erforderlich. [...] Da die Entwicklungs- und Bildungsprozesse der Kinder weitgehend von den Umwelten abhängig sind, in die sie hineinwachsen [...], ergibt sich als große gesellschaftliche Herausforderung, die Qualität der Bildungswelt der Familie ebenso wie die der Bildungsorte Tagespflege und Kindertageseinrichtungen sowie sonstiger bildungsrelevanter Erfahrungsräume und Lernwelten zu schaffen. Es liegt

im öffentlichen Interesse, dass die Kinder sich gesund und ihre Möglichkeiten ausschöpfend entwickeln können, damit sie an der Gesellschaft umfassend teilhaben können, die ihrer bedarf“ (*BMFSFJ* 2005, S. 130).

Erst seit 1996 hat in der BRD jedes Kind das Recht auf einen Kindergartenplatz. Die Ausbau- und Besuchsstatistiken zum Kindertagesstättenbereich und zur Tagespflege seit diesem Datum demonstrieren, wie selbstverständlich inzwischen die Inanspruchnahme dieser Institutionen geworden ist. Die Radikalität der kinderpolitischen Wende, wie sie schließlich in der gesetzlichen Wende des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz zum Ausdruck kam, wird jedoch erst in der historischen Perspektive angemessen einschätzbar. Ludwig *Liegle* hat in einem prägnanten Rückblick auf die Stationen der Entwicklung der Kindergartenidee herausgestellt, welches transformatorische Potential „*Fröbels* Vision eines allgemeinen Kindergartens – als erste Stufe des deutschen Bildungswesens und ‚Vermittlungsinstanz‘ zwischen Familienerziehung und Schulunterricht – sowie die Umsetzung dieser Vision durch Kindergärten [...] und Ausbildungsstätten für Erzieherinnen“ aufwies, das *Fröbel* „zum Vater der Idee eines pädagogisch und sozialpolitisch begründeten Anspruchs jedes Kindes auf familienergänzende und -unterstützende Erziehung, Betreuung und Bildung werden“ ließ (*Liegle* 2013, S. 29).

Liegle prüft in diesem Kontext auch die These, inwieweit *Fröbels* Idee vom autonomen Kind und dem Kindergarten als gesellschaftlich-öffentlicher Institution auch den entscheidenden Anstoß für die weltweite Kinderrechtsbewegung lieferte, insbesondere für die Verbreitung der kindlichen Schutz- und Förderrechte. Den wichtigsten Beleg dafür bildet aus seiner Sicht die Nachwirkung der *Fröbelschen* Programmatik in der internationalen Fröbelbewegung (vgl. *Surall* 2005). Sie setzt im 19. Jahrhundert ein und hält bis in die Gegenwart an (vgl. *Heiland/Neumann* 1998, 2003; *Heiland/Neumann/Gebel* 1999). Einen sprechenden Beleg dafür bildet für *Liegle* die weltweit erste Buchveröffentlichung über Kinderrechte aus der Feder einer Fröbelianerin. Kate Douglas *Wiggins* Buch „*Children’s Rights. A book of nursery logic*“ (1892) „stützt sich weithin auf *Fröbels* Ideen und seine didaktischen Materialien (Spielgaben), setzt aber auch einen eigenen Akzent, indem *Wiggins* den Beitrag des Kindergartens zur Sozialreform herausarbeitet“ (*Liegle* 2013, S. 30). *Wiggins* Schrift „*Kindergarten principles and practice*“ (1886) erschien im Jahre 2009 in einem Reprint.

Erst eine historische Analyse von Programm und Person Friedrich *Fröbels* vermag den Weg zum Facettenreichtum ihrer Aktualität in voller Breite zu eröffnen, ein typisches Beispiel für die gleichzeitige Zeit- wie Unzeitgemäßheit eines sog. pädagogischen Klassikers. *Fröbels* Vision vom Kindergarten war angesichts der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse in seiner Zeit eine reformatorische bis revolutionäre Herausforderung und ist dies bis heute geblieben (vgl. *Winkler* 2010).

2 Lebenskompetenz entwickeln im Spiel und durch Spielpflege – Fröbels Impulse für die aktuellen Ansätze dialogorientierter Frühpädagogik

Die folgenden Überlegungen gehen von der Grundannahme aus, dass *Fröbels* in seinem Spätwerk konzipierte Kindergartenpädagogik in ihrem Kern kommunikativ-dialogisch strukturiert ist und insofern grundlegende Anregungen bereit hält für die aktuelle konzeptionelle

tionelle Debatte in der Frühpädagogik zu den Themen phänomenographische Erfassung der Bildungsprozesse und deren curriculare Gestaltung; Kooperation zwischen Eltern und ErzieherInnen (einschließlich konkreter Maßnahmen zur Familien-, insbesondere Mütterfortbildung oder moderner Feedback-Verfahren, wie Beobachtungsprotokolle und Lernberichte, z.B. durch Briefe an die Eltern); Professionalisierung des Personals, schließlich, wie bereits aufgezeigt, hinsichtlich der kinderrechtlichen und bildungspolitischen sowie ökonomischen Herausforderungen und Konsequenzen. Aus der Fülle der genannten Aspekte, die sämtlich unterschiedlich breit und tief in der deutschen oder internationalen einschlägigen Theorie und Praxis nach wie vor aufgegriffen werden, werde ich mich hier auf den wohl wichtigsten konzentrieren, die konzeptionelle Modellierung des kindlichen Bildungsprozesses und dessen curriculare Gestaltung, kurz gefasst: *Fröbel* und die frühpädagogische Didaktik. Von ähnlichem wirkungsgeschichtlichen Gewicht wären *Fröbels* Beiträge zur Professionalisierung des früh- bzw. sozialpädagogischen Personals (vgl. da zu Sigrid *Eberts* nachfolgenden Beitrag in diesem Heft).

2.1 Fröbels frühpädagogisches Didaktik-Konzept vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte über Bildungsstandards

Der Zeitgeist ist für eine Rezeption der frühpädagogischen Klassiker wenig günstig, ganz zu schweigen von einem expliziten Rückgriff auf die authentischen Texte (vgl. *Neumann* 2013b). Denn didaktische Problemstellungen sind heute, auch in Theorie und Praxis der Frühpädagogik in zunehmendem Maße, auf den Nachweis messbarer Leistungen als Resultat von Lernprozessen in verschiedenen Domänen von Kompetenzen ausgerichtet. Allerdings hält die Tradition der Klassiker, und hier insbesondere *Fröbel*, ein Anregungspotential bereit, das integrativ in die Lernbereiche der verschiedenen, auf Standards ausgerichteten Bildungspläne einbezogen werden kann, die derzeit in allen deutschen Bundesländern vorgelegt bzw. umgesetzt werden. *Fröbel*-Spielpflege im Kindergarten, beispielsweise als Zusammenwirken von Bewegungsspiel (Sprache/Sozialverhalten), Spielpflege mit Materialien (Mathematik/Sachkunde) und Gartenpflege (Natur/Ökologie), zielt auf den Erwerb elementarer Kompetenzen. Dabei sieht *Fröbel* den Erwerb von Handlungskompetenz unmittelbar verbunden mit in Stufen wachsender, bewusster Einsicht, also metakognitiven Lernprozessen, ausgehend von zunächst „ahnendem“ Erfassen, weitergeführt zum ausdifferenzierten Begreifen der Strukturen und Gesetzmäßigkeiten der Welt der Dinge und Personen bis hin zum Selbstkonzept einer kategorialen Bildung.

In der frühpädagogischen Grundlagendebatte ist, nach der Einführung von standardorientierten staatlichen Rahmenrichtlinien für die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen, national eher in Bildungsplänen, international in Curricula (vgl. *Fthenakis* 2003), auch in Deutschland die Suche nach einer Didaktik der Frühpädagogik erheblich belebt worden, ohne dass inzwischen ein allgemein akzeptierter theoretischer Bezugsrahmen didaktischer Modellkonstruktion vorliegen würde. Diese Debatte bezieht auch die historische Dimension mit ein.

In dem von Dagmar *Kasüschke* herausgegebenen Übersichtsband „Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit“ (2010) hat Helmut *Heiland*, gleichsam als Beginn einer weiter auszuziehenden Traditionslinie, die auf *Fröbel* zurückgehende Programmatik der bildungstheoretischen Modellkonstruktion in ihrer aktuellen Bedeutung am Beispiel der *Fröbelschen* Spielpädagogik herausgestellt. Er zeigt, wie *Fröbel* zentrale Bausteine für

die didaktisch-methodischen Dimensionen der Frühpädagogik zusammengefügt, jedoch nicht mehr *expressis verbis* zu einer konsistenten Theorie ausformuliert hat (*Heiland* 2010, S. 17ff.). In diesem Kontext muss allerdings sogleich daran erinnert werden, dass der „Vater“ des aktuell in der BRD nach wie vor einflussreichsten Didaktik-Modells, der sog. bildungstheoretischen Didaktik, Wolfgang *Klafki* (vgl. *Wigger* 2010, S. 276ff.), die grundlegende konzeptionelle Anregung für sein Konstrukt von „Bildung“ als didaktischer Zentralkategorie nicht zuletzt im Anschluss an *Fröbels* Modell von Bildung gewonnen hat: „Die bildende Wirkung der am Konkreten gewonnenen allgemeinen Inhalte ist eben die, daß sie nicht äußere Maßstäbe bleiben, die an die ‚Welt‘ angelegt werden, sondern daß sie – als Grundformen des Anschauens, Denkens, Erlebens, Wertens – Wesensmomente des Gebildeten selbst werden, ‚Kategorien‘ künftiger Begegnung des Menschen mit der ‚Welt‘ und sich selbst. Es waltet hier ein unauflösliches Wechselverhältnis: Das Bildend-Allgemeine ist das Allgemeine des Konkreten, ist nur in ihm und um seiner willen; aber das Konkrete als Begriffenes, Verstandenes, Erlebtes, Geleistetes im Sinne der Bildung ist umgekehrt immer das Konkrete eines Allgemeinen“ (*Klafki* 1963, S. 35). Von *Klafkis* Position ließe sich durchaus eine Linie der Argumentation zu einem zeitnahen Modellierungsversuch weiterführen, wie er von Susanne *Viernickel* und Ursula *Stenger* (2010), ausdrücklich als Vorarbeit gekennzeichnet, unter dem Titel „Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern“ im erwähnten Sammelband vorgelegt worden ist (ebd., S. 175ff.) – ohne dass dabei *Klafki* oder *Fröbel* Erwähnung fänden.

„Bildung“ wird von den Autorinnen als eine „besondere Form des Lernens“ verstanden, insofern sie „den subjektiven Sinn und die Bedeutsamkeit“ berücksichtige, „die erworbenes Wissen und Können bzw. erlerntes und angewendetes Verhalten für das Individuum besitzt. Unter Bildung sind dann nur diejenigen Anteile von Entwicklungs- und Lernprozessen zu verstehen, die dazu beitragen, dass das Individuum seine Möglichkeiten des Handelns, Fühlens und Denkens gegenüber sich selbst sowie der sozialen und materiellen Umwelt erweitert“, damit auch die Möglichkeiten verstärkt, „selbstwirksam agieren zu können“. Der Bildungsprozess wird hier – und das ist ein fundamentaler Unterschied zu *Klafki* – nicht primär von den Bildungsinhalten, sondern den psychisch-physischen Vorgaben des Lernvermögens, also den kognitiven, motorischen, motivationalen und volitionalen Dimensionen an Kompetenzen zum Problemlösen, didaktisch modelliert. *Viernickel* und *Stenger* unterscheiden dabei die Dimensionen 1. der Beziehungsbildung, 2. die Ausbildung der Fähigkeiten der aktiven Aneignung der Welt (also die Handlungsdimension), 3. die Aneignungs- und Ausdruckstätigkeit und schließlich 4. die Persönlichkeits- oder Identitätsbildung (ebd., S. 177).

Entlang dieser Dimensionen als Basis – also im paradigmatischen Einklang mit den derzeit dominierenden bildungswissenschaftlichen Forschungsstrategien – ließen sich prinzipiell inhaltlich strukturierte Standardkataloge und damit Ebenen für ausdifferenzierte Kompetenzhierarchien mit jeweils zugeordneten Itemclustern für empirisch kontrollierbare Wirkungs- bzw. Outcome-Analysen konstruieren (*Klieme* u.a. 2003; *Köller* 2008). Auf diesem Weg, der nach den internationalen Bildungsvergleichsstudien vor allem im Hinblick auf die Entwicklung schulischer nationaler Bildungsstandards oder den Europäischen Qualifikationsrahmen kontinuierlich ausgebaut wurde, wird der Bildungsbegriff lediglich ansatzweise in didaktisch-erziehungswissenschaftlichen oder psychologischen Modellen elaboriert. Was unter „Bildung“ zu verstehen ist, wird weniger theoretisch abgeleitet als konsensuell-kumulativ festgelegt. Der wichtigste Orientierungsrahmen für einen solchen Konsens über die notwendigen Inhalte von Bildung wird damit nach

wie vor in hohem Maße traditionell-domännspezifisch aus den in (Schul-)Fächern, ihren Bildungsplänen und Curricula vorliegenden Fachinhalten geliefert.

Fröbel dagegen hat im Konzept seiner „Menschenerziehung“ bzw. „Spielpflege“ ein theoretisch modelliertes Leitziel für Bildung, und zwar abgeleitet als pädagogische Norm aus seiner Bildungsphilosophie und Anthropologie. Das Ziel der Erziehung des Kindergartens ist es, das Kind in seinem Entwicklungsprozess die Einigkeit mit sich selbst, mit der Natur, mit der Menschheit und mit Gott finden zu lassen. In seiner Rekonstruktion der didaktischen Struktur der *Fröbelschen* Spielpflege weist Sigurd *Hebenstreit* diesem Einheits- bzw. Identitätsprinzip den Leitzielcharakter für den Rahmen der übrigen Bildungskategorien zu. *Fröbels* primäre Intention sei die auf „Einigung“, „Einigkeit“ gerichtete „Vermittlung“, die Bestätigung der „Ahnung“ des Kindes, dass, in *Fröbels* Worten, „aller Mannigfaltigkeit eine Einheit, allem Sichtbaren ein Unsichtbares, allem Äußeren ein Inneres, allem Unbelebten ein Belebtes und zuletzt die höchste Einheit zum Grunde liegt, die wir als gut an sich erkennen und darum Gott nennen“ (*Hebenstreit* 2003, S. 392ff.). Konsequenterweise beanspruchte *Fröbel* dann Termini wie „Einigkeit und Mannigfaltigkeit“, „Gegensätzlichkeit“, „Allseitigkeit“ oder „Allharmonie“ als grundlegende bildungstheoretische Kategorien. Sie erscheinen angesichts der gegenwärtig in den Bildungswissenschaften gebräuchlichen wie aus der Zeit gefallen.

Kann man deswegen schon, quasi als längst „überholt“, *Fröbels* Konzept gleich „vergessen“? Aus der aufgezeigten paradigmatischen Kluft der didaktischen Modelle resultiert vielmehr die Frage, ob man nicht in der Auseinandersetzung gerade mit *Fröbel* (dessen anthropologisch religiös-metaphysisch begründetes Bild vom Menschen man vielleicht überhaupt nicht akzeptiert) auf den springenden Punkt der aktuellen Didaktik-Debatte, den nach wie vor kontrovers diskutierten Bildungsbegriff, gestoßen werden kann. In einer eindringlichen Studie „Menschenerziehung – Lernen das Leben zu lesen“ hat sich Michael *Winkler* (2009) mit zwei die bildungswissenschaftlich wie die bildungspolitische Debatte dominierenden Grundkonzepten, nämlich Kompetenz und Literacy, sehr kritisch hinsichtlich ihrer begrifflichen Konsistenz auseinandergesetzt. Beide Konzepte erfassten eben nicht, was sie als Ziel ausgeben: Die Welt in ihren Strukturen zu beschreiben und zu erklären, z.B. durch frühen Anschluss der Kinder an wissenschaftliches Wissen. Sie unterschätzten systematisch, im Gegensatz zu *Fröbels* Modellierung pädagogischer Prozesse, die Komplexität des Vorgangs, die Thema sein muss, „wenn wir lernen müssen, das Leben zu lesen“ (ebd., S. 65).

Fröbels Didaktik-Konzept erscheint, schwerpunktmäßig im Bereich der Frühpädagogik, insofern besonders geeignet, Chancen und Risiken der seit den weltweiten Vergleichsstudien dominierenden „Instandardsetzung“ des Bildungswesens (*Schlömerkemper* 2004) im Hinblick auf intendierte und nicht-intendierte Effekte der laufenden Reformprojekte kritisch auszuloten. Dabei dürfte die Debatte über „Bildungsstandards außerhalb der Kernfächer“ (*Tenorth* 2008) und dabei wiederum die Rolle von Bildungsstandards für den Religionsunterricht bzw. die religiöse Bildung von besonderem Interesse sein (vgl. *Krause/Nikolova/Schluß/Weiß/Willems* 2008; *Rothgangel* 2008). Es muss durchaus als Manko der *Fröbel*-Forschung betrachtet werden, dass bisher eine empirisch belastbare Wirkungs- oder Evaluationsstudie zum Einsatz von *Fröbels* Spielgaben, etwa im Vergleich zum Stand mathematischer Frühförderung im Kindergartenalter (vgl. z.B. *Meyerhöfer* 2010), immer noch nicht vorliegt. Für den systematisch-theoretischen Begründungsdiskurs im Kontext der Bildungsstandard-Paradigmatik hat, angesichts seiner grundlegenden konstitutiven Bedeutung für *Fröbels* Didaktik, allerdings die prinzipielle

Berücksichtigung des Bereiches „religiös-konstitutive Rationalität“ neben „kognitiver, moralisch-evaluativer und ästhetisch-expressiver Rationalität“ vorrangiges Gewicht. Diese ist in der PISA-Studie 2000 zwar erwähnt, bekanntlich aber nicht eigens untersucht und wird erst allmählich für die hinter den Bildungsstandards liegenden Kompetenzmodelle theoretisch elaboriert (vgl. *Deutsches PISA-Konsortium* 2001, S. 21).

Als springender Punkt der aktuellen frühpädagogischen Didaktik-Debatte kristallisiert sich immer mehr die Frage heraus, inwieweit die spezifische Logik (früh-)kindlicher Bildungsprozesse sozusagen nahtlos mit den Varianten der gegenwärtig dominierenden kognitions- und sozialpsychologischen lerntheoretischen Modelle adäquat erfassbar ist. Denn insbesondere didaktisch strukturierte, institutionalisierte Instruktionsprozesse bergen die Gefahr einer lernzielorientierten Instrumentalisierung des Lernpotentials im kindlichen Selbstbildungspotential. „Bildungsprozesse gehen zuvörderst von der Autonomie des Kindes aus, Instruktionsprozesse von den Lern- und Kompetenzziele, die erreicht und didaktisch garantiert werden sollen. Bei Bildungsprozessen müssen in erster Linie die Bildungsziele der Kinder in Einklang mit den Möglichkeiten und Initiativen der Kinder gebracht werden. Bei Instruktionsprozessen müssen vor allem die Kinder in Einklang mit den vorgegebenen Zielen gebracht werden“ (*Schäfer* 2007, S. 57). Die gesellschaftlich-politischen Leitvorstellungen gelingender Kindheit, wie sie exemplarisch in den staatlichen Rahmenvorgaben für das (vor-)schulische Bildungswesen zum Ausdruck kommen, sind schwerpunktmäßig auf das Kind als kompetenten Lerner ausgerichtet, der durch die Vermittlung grundlegender standardorientierter Kompetenzen und die Entwicklung wie Stärkung persönlicher Ressourcen motiviert und darauf vorbereitet werden soll, künftige Lebens- als Lernaufgaben zu bewältigen, verantwortungsvoll am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und ein Leben lang zu lernen (vgl. z.B. *JMK/KMK* 2004). Diese Leitvorstellungen können offensichtlich Gefahr laufen, das Bild vom Kind als kompetentem Lerner auf ein Bild vom Kind mit optimaler Lernausstattung zu reduzieren (vgl. *Neumann* 2013a, S. 20ff.).

Lernkompetenz ist jedoch eine gewiss notwendige, aber noch nicht die hinreichende Bedingung für die Lebenskompetenz von Kindern (vgl. *Münchmeier/Otto/Rabe-Kleberg* 2002). Kinder sehen ihre Welt durchaus als Lernwelt, allerdings immer auch aus der prüfenden Perspektive, ob die Bedingungen für ihr persönliches Wohlbefinden oder Glück, für eine Wertschätzung ihrer Weise der Welterfahrung und -mitgestaltung gegeben sind (vgl. *Bucher/Münnich* 2012). Die World Vision Kinderstudien (2007, 2010) haben das Bedingungsgefüge aufgeschlüsselt, in dem sich Kinder als Subjekte aus eigenem Recht mit ihrem Selbstpotential entfalten können (*Andresen* 2012).

2.2 Fröbels Spielpädagogik als frühpädagogisches Konzept kategorialer Bildung

In einer inzwischen langen Forschungstradition der Klärung des Bedingungsrahmens gelingender Kindheit ist der dialogische Prozess der Bindung zwischen Kindern und den sie betreuenden Erwachsenen als Bildungsbeziehung ausführlich analysiert worden (vgl. *Drieschner* 2011). Bindungs- wie Explorationsbedürfnisse des Kindes werden in einem festen Zusammenhang gesehen (vgl. *Ahnert* 2010, S. 47). Selbstbildung geschieht als eigenaktive Weltaneignung in sozialen Bezügen. Damit die Welterfahrungen kleiner Kinder „bewusst werden und denkend genutzt werden können, braucht das Kind Menschen, die

auf seine Erfahrungen eingehen, sie auf unterschiedliche Weise spiegeln und sie schließlich in Worte fassen“ (*Schäfer* 2008, S. 8). Vom Forschungsteam um Michael *Tomasello* im Max-Planck-Institut für evolutionäre Anthropologie (Leipzig) konnte nachgewiesen werden, dass Kinder das stammesgeschichtliche Erbe einer „geteilten Aufmerksamkeit“ bzw. „Wir-Intentionalität“ als Basis kommunikativen Handelns und damit humaner Lebensbewältigung sozusagen „mitbringen“ (vgl. *Tomasello* 2011). Wir-Intentionalität als Basis dialogisch konstituierter, kultureller Aktivität offenbart sich in der frühen Kindheit vorrangig im Spiel. Das Spiel der Kinder ist, spätestens seit Friedrich *Fröbel*, als Protokoll der Weltaneignung gelesen, in pädagogischen Prozessen dialogisch strukturierter Erziehung begleitet und – insbesondere durch professionelle Spielfeinfähigkeit – gezielt unterstützt worden (vgl. *Heller* 2013). Eine Didaktik der Frühpädagogik kann in diesem Sinne traditionelle wie zukunftsorientierte Leitlinien zu einer Theorie „spielenden Lernens“ verknüpfen, wie sie beispielsweise von *Pramling Samuelsson* und *Asplund Carlsson* (2007) – u.a. mit eingehender Diskussion der spielpädagogischen Didaktik *Fröbels* – in ihrem international weithin beachteten Buch vorgelegt worden ist. Das pädagogische Leitbild früher Kindheit heute ist also fokussiert auf das Kind als kompetenten Lerner, dies aber nicht vorrangig in der Perspektive der Prototypik schulischen Unterrichts, sondern immer auch in der der Entdeckung und Beschreibung der spielerischen, informellen und inzidentellen Lernprozesse, für die allerdings die pädagogisch-gesellschaftlichen Umwelten als Kontext indirekter Erziehung geplant und gestaltet werden müssen (vgl. *Liegle* 2012).

Grundlegende Einsichten der aktuellen psychologischen Forschung zu den frühkindlichen Bildungsprozessen, die die Bedeutung des spielerischen, nicht-strategischen, inzidentellen (d.h. zufälligen) Lernens im Prozess des gesamten Lebenslaufs, insbesondere aber für das frühe Kindesalter herausstellen (vgl. z.B. *Hasselhorn* 2005), finden sich bereits bei *Fröbel*, z.B. phänomenographisch meisterhaft erfasst in seiner Analyse des Spiels im Kindergarten als „freie Beschäftigung“ zur Lebenserfahrung. Implizit liefert *Fröbel* dabei auch die Begründung dafür, warum „Spielpflege“ und „Unterricht“ im Kontext direkter oder indirekter Erziehung, z.B. in den Institutionen „Kindergarten“ und „Schule“, sorgfältig unterschieden werden sollten:

„In dem Kindergarten herrscht die freie Beschäftigung, das Spiel, wie der eigentliche Unterricht der Schule angehört. Da aber alle Beschäftigungen und alles Spiel schon durch sich unterrichtet, belehrt, mindestens die verschiedenen Seiten des Geistes entwickelt, bei der gewöhnlichen Art des Spielens (aber) diese unmittelbare, darum lebenvolle Sachbelehrung und Gegenstands-Unterricht nicht hervorgehoben wird, also unbeachtet bleibt, dieses Belehrende und Unterrichtende hier aber unmittelbar, wenn auch im Spiel und auf Spielweise hervorgehoben und beachtet wird, so sind diese Spiele unmittelbar durch sich selbst belehrend, sowohl im Allgemeinen als im Besonderen. [...] Dieses Spiel ist darum keineswegs ein nichtiges, gehalt- und fruchtloses Zeitvertreiben, ist nicht ein zufälliges ungeordnetes Leben und Bewegen, ist keineswegs ein Nichtslernen, sondern vielmehr ein ununterbrochenes Lernen, aber am, um, im Leben selbst. Das Gelernte geht hier sogleich wieder ins Leben über, ohne Gegenstand an sich zu werden, dadurch unterscheidet sich dieses Lernen von dem in der Schule, zu welchem das Kind dadurch erst vorbereitet werden soll.“ (Brief an T. *Brunszvik*, 1842; *Fröbel* 1982a (Bd. 3), S. 228)

Mit *Fröbels* konzeptionellen Argumenten im Hintergrund hat *Liegle* die „Perspektiven einer frühpädagogischen Didaktik der indirekten Erziehung“ (2012) systematisch weiterentwickelt. „Das Lernen der Kinder im Vorschulalter findet zu einem großen Teil unbewusst, beiläufig, zufällig statt. Dasjenige jedoch, was den Kindern als Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen ‚zufällt‘, hängt davon ab, was sie in ihrer Umwelt – in

diesem Fall dem Kindergarten – vorfinden. Es kommt also darauf an – und damit sind wir bei der professionellen Verantwortung der Fachkräfte –, diejenigen Gelegenheiten und Herausforderungen zum Lernen zu schaffen, die den Kindern ‚zufallen‘ können. [...] Eine zentrale Aufgabe besteht darin, ‚zufällige‘ Lernprozesse zu ermöglichen, zu planen, vorzubereiten, zu inszenieren, zu beobachten, zu dokumentieren und für die Planung weiterer Lernanlässe auszuwerten“ (Liegle 2012, S. 17f.).

In einem weiteren spielpädagogischen Beispiel, der ebenfalls phänomenographisch meisterhaft entfalteten (und deswegen auch häufiger in der Literatur aufgegriffenen) Analyse des Bewegungsspiels „Ringelreihen“ (Brief an Cantor *Carl* vom 21.7.1839; Text bei *Heiland* 2010, S. 30f.; *Hoffmann* 1982) skizziert *Fröbel* gleichsam in nuce die Struktur seiner bildungstheoretischen Didaktik-Konzeption kategorialer Bildung, nämlich das auf die ganzheitliche Entwicklung und Förderung der Persönlichkeit hin konzentrierte Zusammenspiel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Gefühlen und Willensakten; transformiert in die aktuelle kompetenztheoretische Terminologie der Dimensionen von Bildungsstandards: Die Handlungskompetenz, definiert als verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, verbunden mit motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um konstruktiv und kooperativ variable Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu bewältigen (vgl. *Weinert* 2001, S. 45ff.).

Fröbel demonstriert, dass insgesamt zwölf grundlegende Kompetenzen implizierende Aspekte in dem simplen Kinderlied „Ringel, Ringelreihe, es sind der Kinder dreie, steigen auf den Hollerbusch, rufen alle husch, husch, husch!“ angesprochen sind, nämlich: „Auffassung eines Kreises, einer Kreislinie“, „Auffassung des Kindes in der Mehrheit“, „Zählen“, „bestimmtes Auffassen der Kinder als Daseyende“, „ihre objektive Auffassung“, „Anschauung einer Thätigkeit zu einem Gegenstand nach dem oberen Teil desselben“, „Wahrnehmung [...] einer hörbaren Äußerung“, die „allen“ gilt, sowie das „ganz persönliche Sich-Wahrnehmen im Gefühle und durch die Empfindung“. Erwachsene wie Kinder „ergötzt“ das Lied immer wieder, „weil es dem Kinde, wenn auch in seinem ganz dunklen Gefühle, den Weg bezeichnet, wie es durch bestimmte und klare geeinte Auffassung des Äußeren, Daseyenden, des Gegebenen (Ringel, Ringelreihe) endlich zum lebhaften (angenehmen oder unangenehmen) Gefühle seiner selbst, und so zum Fühlen, zum Wahrnehmen, zum Denken seines Selbstes, seines Innersten, seines Wesens kommt. In dieser tiefen Lebensbeziehung scheint mir der ewig jugendliche Reiz dieses und jedes derartigen Liedchens und Kinderspieles für das Kind zu liegen“ (vgl. *Heiland* 2010, S. 30f.).

Heilands Interpretation des Textes mündet in die Feststellung, dass im analysierten Spiel „Aspekte der Wirklichkeitserfahrung und des Aufbaus von kategorialer Einsicht mit der Erfahrung der kontinuierlichen Zuwendung von Erwachsenen integriert und so freies Spiel, didaktisch-strukturelle Erfahrung und [...] personale Identität ermöglicht“ werden (*Heiland* 2010, S. 31). Dabei bleibt allerdings an dieser Stelle der zentral wichtige Aspekt der dem Spiel als Weltsymbol von *Fröbel* grundsätzlich zugeschriebenen, sinnbildlichen Funktion unerwähnt. Im Spiel als symbolischem „Vorbild und Nachbild des gesamten Menschenlebens“ (*Fröbel* 1982b (Bd. 2), S. 36) lernt der Mensch, „zu einer sinnigen, bedeutungsvollen Ansicht des Lebens, zur Beachtung der einzelnen Lebenserscheinungen [...] als Glieder eines großen Lebensganzen zu gelangen“ (*Fröbel* 1982b (Bd. 1), S. 96). Durch die sinnbildliche Anschauung „lernt“ das Kind, der Mensch die Dinge in Beziehung zueinander und zu sich zu setzen, durch sie gewinnt die Konstruktion von Welt ‚Sinn‘“ (*Proll* 1999, S. 148).

Spielen und Lernen sind nicht einfach zwei Seiten derselben Medaille. Spielen begründet eine eigenständige Dimension der Lebenserfahrung und bedarf insofern sorgfältiger „Pflege“. „Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken.“ (Winnicott 2011, S. 66) Mit der feinfühligsten Übernahme der kindlichen Perspektive durch „Spielpflege“ können die Erwachsenen in mancher Hinsicht eher von den Kindern lernen als umgekehrt. „Das Spiel als spontaner Ausdruck der jeweiligen individuellen Subjektivität, Ort auch des spontanen Austauschs mit der Welt, macht auf den existentiellen, unhintergehbaren Grund des menschlichen In-der-Welt-Seins aufmerksam.“ (Liebau 2002, S. 19f.)

Die zentrale Aufgabe der frühpädagogischen Phase der „Spielpflege“ besteht für *Fröbel* in der Sicherstellung eines ursprünglichen Vertrauens durch das „erste Gefühl des Gemeinsamen, der Gemeinsamkeit“ (*Fröbel* 1982b, (Bd. 2), S. 23), um den stetigen Aufbau einer Kultur der Verständigung zu gewährleisten, und zwar dadurch, dass die Strukturen einer humanen Weltgestaltung als Angebot gezeigt und zu Eigen gemacht werden können. Für *Fröbel* besteht dabei kein Zweifel, dass dieser Weg der pädagogisch arrangierten Auseinandersetzung mit Welt und Selbst als Begreifen und Gestalten des eigenen Lebens letztlich nur in einer Sprache gelingen kann, die Welt und Leben als göttliche Offenbarung, also Prozess einer religiösen Selbstverständigung und Bindung beschreibt und erklärt.

3 Welt- und Selbsterkenntnis im Dialog mit Gott und Welt – Zur Aktualität von Fröbels Anthropologie und Bildungsphilosophie

Während sich die Anschlussfähigkeit oder sogar eine besondere „Zukunftsfähigkeit“ des frühpädagogischen „Klassikers“ Friedrich *Fröbel* an die aktuelle bildungs- und kindheitstheoretische, die bildungs- und professionspolitische, die lerntheoretische, die curricular-didaktische oder die kognitionspsychologische und neurobiologische Diskussion deutlich demonstrieren lässt und in der internationalen Diskussion auch so wahrgenommen wird, ist ein essentieller Aspekt seines Werkes stark in den Hintergrund gerückt, oft schon wegen vermeintlicher „Unverständlichkeit“, nämlich der mit seiner „Sphärephilosophie“, also metaphysisch-religiös begründete Charakter seines Menschen- und damit auch Kindheitsbildes. Dieses Bild vom Kind auf der Basis einer holistisch-integralen Anthropologie bildet aber das eigentliche Zentrum seiner pädagogischen Programmatik. Während die dominierende Bildungskonzeption der Postmoderne, bezogen auf ein Weltbild kultureller Diversität, sozialer Komplexität und kulturellen Wertewandels, in einer Gesellschaft fragmentierter Lebensbereiche, metaphysischen Argumentationsformaten und erst recht holistisch-anthropologischen Paradigmen äußerst reserviert gegenübersteht, ist für *Fröbel* die „Stellung des Menschen im Kosmos“ (*Scheler* 1949), also die anthropologische, die religiös-kosmische Einbettung der kindlich-selbstschöpferischen Tätigkeit selbstverständliche Prämisse seines frühpädagogischen Konzepts. Für ihn wäre es geradezu paradox, ein Recht des Kindes auf Religion besonders einfordern zu müssen (*Bäcker-Braun/Arnold* 2011; *Scheilke/Schweitzer* 1999). Kinder brauchen ein Bild vom Menschen im Sinne dessen, was zum Menschsein unbedingt dazugehört. In diesem Sinne war für *Fröbel* der Transzendenzbezug sogar eine wesentliche Voraussetzung für eine Selbstwerdung in Freiheit.

Die Frage, ob die Dimension einer (auch) metaphysisch-religiösen Begründung des Erziehungsprozesses, von *Fröbel* in der sprechenden Formel der „Lebenseinigung“ zusammengefasst, bei der Sorge um das Wohl des Kindes hintangestellt werden kann, bleibt von ungebrochener Aktualität. Wenn bis weit ins 20. Jahrhundert hinein „die Genese der Pädagogik aus dem Geist der Theologie“ (*Tenorth* 2000) unbestritten war, z.B. noch in der Reformpädagogik die Transformationen des Religiösen zu einer besonders engen Verbindung von theologisch-religiösen und pädagogischen Konzepten führten (vgl. *Baader* 2005), hat die Erziehungswissenschaft seit Ende der 1960er Jahre „das generelle Thema der Religion aus den Augen verloren“ (*Nipkow* 2010, S. 822). Der Rückblick auf *Fröbels* Bildungstheorie heute lässt einmal mehr deutlich werden, dass die Erziehungswissenschaft „bisher noch keine bildungstheoretisch bedeutsame, neue Debatte über das Verhältnis von Religion und Bildung hervorgebracht“ hat (*Benner/Tenorth* 1996, S. 3ff.), trotz des gelegentlich betonten Hinweises, dass Religion nicht ausschließlich „Privatsache“ sei. „Es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist, einen der nicht in der natürlichen Neugier, in der Beherrschung der Natur, in der bestmöglichen Nutzung der Lebenszeit und der Welt aufgeht.“ (von *Hentig* 1992, S. 24f.)

Fröbels spielpädagogische Bildungstheorie bringt eindrücklich in Erinnerung, dass es bei weitem nicht ausreichen könnte, im Kontext standardorientierter Bildungspläne oder Curricula religiöse Kompetenz zwar aufzunehmen, ihr faktisch aber eine neben- oder nachgeordnete Randzone zuzuweisen. Vielmehr sollte „es ein unverzichtbares Qualitätsmerkmal aller Kindertagesstätten sein, dass Religion in ihnen vorkommt“ (*Harz* 1999, S. 63). Jürgen *Habermas* hat in seiner Dankesrede bei der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels 2001 nachdrücklich auf Religion als Ressource für die moderne Gesellschaft hingewiesen, um der „schleichenden Entropie der knappen Ressource Sinn“ entgegenzuwirken, den Verlust zu begreifen und zu vermeiden, den das fortschreitende Abhandenkommen der Verstehensmechanismen für Religion bedeutet (vgl. *Horster* 2006, S. 41ff.).

Fröbel kombinierte in seiner sphärephilosophisch begründeten Anthropologie als der Grundlage seines Modells, die Welt als pädagogische Realität zu gestalten, Elemente der zeitgenössischen Identitätsphilosophie, christlichen Theologie und Naturwissenschaft bzw. Mathematik. Ich möchte die Einschätzung wagen, dass *Fröbel* heute mit Enthusiasmus zugreifen würde auf den Forschungsfundus der Lebenswissenschaften, vor allem auch die Evolutionstheorie, insbesondere auch deren Ausstrahlung in die Philosophie, z.B. das von Wolfgang *Welsch*, „jenseits der anthropischen Denkform der Moderne“, konstruierte Modell vom „Homo mundanus“ (2012a). Dies ließe sich in seinen Basisannahmen durchaus als aktuelle Version des *Fröbelschen* Zentralkonzepts des „Entgegengesetztgleichen“ von Geist und Natur lesen und auf seine pädagogisch-anthropologischen Konsequenzen hin explizieren, also auch für eine aktuelle Perspektive des Verhältnisses von Menschenbild und Bildung. *Welschs* „konsequent evolutionistische Perspektive“ für die Anthropologie, Ontologie und Epistemologie weist insofern eine weiterführende strukturelle Analogie zu *Fröbels* identitätstheoretischer Sphärephilosophie auf, als beide von einer „elementaren Weltverbundenheit des Menschen“ (*Welsch* 2012b) als anthropologischer Grundgegebenheit ausgehen.

Fröbel ist im Zuge seiner lebenslangen Bemühungen, „Menschenerziehung“ theoretisch zu modellieren und praktisch zu implementieren, immer wieder auf die kulturelle Vielfalt des Kinderspiels als „Schlüssel“ zur Welt gestoßen. Seine in ihrer phänomeno-

graphischen Präzision kaum übertreffbaren Deskriptionen von Kinderspielen bzw. Spielsituationen, in der Forschungsliteratur immer wieder als „genial“ bezeichnet, eröffnen heute wohl am ehesten einen direkten Zugang zu *Fröbels* Texten. *Fröbels* Faszination am Phänomen „Kinderlied“ beispielsweise dürfte ihren tieferen Sinn darin begründet finden, dass und in welcher Gestalt unser Welt-Verstehen hier einen sprechenden Ausdruck dafür findet, wie – und dafür stehen die Kinder geradezu exemplarisch – in Spiel, Lied und Sprache sich ein Blick auf, eine Möglichkeit der Erfahrung vom Sinn des Ganzen eröffnet, so auch die Relevanz der religiösen Welt-Perspektive zeigt, in einem weiteren Schritt auch die der religiösen Bindung, wie sie für *Fröbel* konstitutives Element der Begründung des kindlichen Bildungsprozesses darstellt.

Die „Ahnung“ von und schließlich die bewusste, lebenslang aufrecht erhaltene Suche des Menschen nach dem Sinn des Ganzen, bis hin zur Frage, worin der Sinn alles dessen besteht, von dem wir meinen oder sogar überzeugt sind und glauben, dass es als gesichertes Wissen sinnvoll ist, kann man schwerlich als das individuell-private Problem eines gläubigen Menschen – in *Fröbels* Fall eines gläubigen Christen – einordnen und damit auch als schon erledigt ansehen, vielleicht gerade einmal achselzuckend als „Kinderfrage“ gelten lassen. Da die hier thematisierte Dimension einer metaphysisch-religiösen Welt-Deutung an dieser Stelle nicht systematisch entfaltet oder gar diskutiert werden kann, sollen für eine grundlegend andere Sichtweise stellvertretend zwei Philosophen zu Wort kommen, die gegenwärtig zu den renommiertesten ihrer Zunft in Deutschland zählen: Volker *Gerhardt* und Peter *Sloterdijk*. Beide entwickeln, wie *Fröbel*, ihre Grundthesen über das Verhältnis von Mensch und Welt gelegentlich auch im Rückgriff auf ein Kinderlied bzw. ein Kinderspiel.

In seinem Werk „Vom Sinn des Sinns“ (2015), im letzten Jahr erschienen, mittlerweile schon in dritter Auflage, geht *Gerhardt* auf die Suche nach dem Ort des „Göttlichen“ zwischen Denken, Wissen und Glauben, danach, wie ein Mensch sich als solcher, als Person begreifen kann. Im Kern geht es um die begriffliche Kennzeichnung der Relation zwischen Welt und Individuum. „Es ist das Ganze der Welt, der gegenüber das Ganze eines Individuums zu seiner eigenartigen Bedeutung gelangt. Wem diese Steigerung im ausgehaltenen Gegensatz zu dem ihm prinzipiell Gleichen zu hoch erscheint, der denke nur an das [...] Kinderlied, in dem die Relation zwischen Welt und Individuum offenbar schon von den Kleinsten in seiner unendlichen Bedeutung erfasst werden kann. Bis heute verspüre ich den abenteuerlichen Schauer, den mir die verlockende Vorstellung erzeugte, ich könnte selbst ‚mit Stock und Hut‘ ‚in die weite Welt hinein‘ spazieren. Das Kind geht nicht hinaus, sondern hinein – ins Ganze, zu dem es gehört. Es hält das Ganze aus, und es wächst dadurch, dass es sich ihm in der eigenen Tätigkeit aussetzt. Deshalb ist es allemal zu wenig, die Welt und Selbst umfassende Einheit nach Maßgabe eines lediglich von außen erkennbaren Gegenstands zu begreifen. Sie muss vielmehr auch die Eigenschaft haben, die den handelnden, beobachtenden und erkennenden Menschen dazu bringen kann, sich dieser Einheit des Ganzen zuzurechnen.“ Hier, das ist *Gerhardts* Folgerung, ist – und das in langer philosophisch-religiöser Tradition – der Gottesbegriff anzusiedeln, durchaus als ein Produkt der Erkenntnis, nicht allein des Glaubens. Dem Einen des Ganzen wird ein Name gegeben, „der dem Ganzen korrespondiert, das sich als Teil der Welt und dennoch als deren Gegenüber begreift. Eine solche Relation gibt es nur unter den Bedingungen der Erkenntnis, in der man sich beispielsweise als Teil einer Familie und dennoch als Einheit verstehen kann, dem die Familie fremd werden kann. Es ist der Vorzug des Gottesbegriffs, dieses Ganze des Daseins in umfänglichster Weise zum Ausdruck zu bringen und

darin zugleich ein inneres Verhältnis kenntlich zu machen, das durch mehr oder weniger Nähe gekennzeichnet sein kann. [...] In Gott also wäre alles aufgehoben, einschließlich des die Welt wie von außen erkennenden Selbst. Der Begriff Gottes erlaubt die alles einbeziehende Einheit in Verbindung mit der Selbstständigkeit des Denkenden zu denken“ (Gerhardt 2015, S. 46f.).

In einem solchen Kontext metaphysischer Analyse der Welt-Mensch-Relation erhalten die *Fröbelschen* Leitbegriffe kategorialer Bildung wie „Einheit“, „Allheit“, „Gegensätzlichkeit“, die, wie in Abschnitt 2 dargelegt, für gegenwärtig dominierende Ansätze zur Modellierung von Bildungsprozessen geradezu wie aus der Zeit gefallen erschienen, durchaus die ihnen von *Fröbel* zugeordnete Bedeutsamkeit. Sie sind „Schlüssel“, „Lebenseinigung“ einsichtig zu machen.

Das zweite Beispiel „Wo sind wir, wenn wir in der Welt sind?“ stammt aus Peter *Sloterdijks* voluminöser Suche nach der Genese und den Varianten der Bedeutung des Begriffs „Sphäre“ (Sloterdijk 1999), dabei zunächst dessen Verwendung bei der Beschreibung der Stellung des Menschen im Kosmos – damit eine Thematik aufnehmend, die einen *Fröbel-Interessierten*, der versucht, in das Arkanum von *Fröbels* Sphärenphilosophie begrifflich vorzudringen, geradezu neugierig machen muss. Zwei Aspekte sollen bei dem Vorhaben, *Fröbel* und *Sloterdijk* in einem doch kühnen Vergleich in Beziehung zu setzen, herausgestellt werden: Es ist zum einen – ähnlich wie bei *Fröbel* – die Brillanz einer eindringlichen phänomenographischen Deskription eines Kinderspiels, das Beispiel des „kleinen Seifenblasenkünstlers auf dem Balkon“; zum anderen wird aus dieser empirischen Deskription analytisch-systematisch das Designat eines gehaltvollen kosmologischen Begriffs von „Sphäre“, abgegrenzt gegenüber seinen traditionell religiösen Konnotationen, entwickelt. Da die Validität der in dichter Beschreibung erzeugten Aussagen des Autors zum ablaufenden Geschehen nur auf dem Wege der Evidenzerfahrung im Nachvollzug der Interpretamente geprüft werden kann, erscheint eine ausführlichere Zitation unumgänglich:

„Das beschenkte Kind steht fiebernd auf dem Balkon und schaut den Seifenblasen nach, die es aus der kleinen Schlaufe vor seinem Mund in den Himmel bläst. Jetzt sprudelt ein Bläsenschwarm in die Höhe, chaotisch munter wie ein Wurf von blauschimmernden Murmeln. Dann, bei einem nächsten Versuch, löst sich zitternd, von einem ängstlichen Leben gefüllt, ein großer ovaler Ballon von der Schlaufe, [...] schwebt vorwärts hinunter auf die Straße. Ihm folgt die Hoffnung des entzückten Kindes. Dieses schwebt selbst mit seiner Wunderblase in den Raum hinaus, als hinge für Sekunden sein Schicksal an dem nervösen Gebilde. Wenn die Blase endlich nach bebendem, gedehntem Flug zerplatzt, gibt der Seifenblasenkünstler auf dem Balkon einen Laut von sich, der zugleich ein Seufzer ist und ein Jubelruf. Für die Lebensspanne der Blase war der Bläser außer sich gewesen, als habe der Bestand der Kugel davon abgehungen, daß sie in eine mithinausschwingende Aufmerksamkeit eingehüllt blieb. [...] Die Aufmerksamkeit des kleinen Zaubers fliegt auf ihrer Spur ins Weite und stützt die dünnen Wände der gehauchten Körper mit ihrem begeisterten Dabeisein. Zwischen der Seifenblase und ihrem Bläser herrscht eine Solidarität, die den Rest der Welt ausschließt. [...] In den Kugeln hat sich sein Exhalat von ihm losgelöst und wird von der Brise bewahrt und weitergetragen; zugleich ist das Kind von sich selbst entrückt, indem es sich verliert in das atemlose Mitfliegen seiner Aufmerksamkeit durch den beseelten Raum. [...] Das Kind, das seinen Seifenblasen ins Offene folgt, ist kein cartesisches Subjekt, das in seinem ausdehnungslosen Denk-Punkt verharrt, während es ein ausgedehntes Ding auf seiner Bahn durch den Raum beobachtet. Begeistert solidarisch mit seinen schillernden Kugeln stürzt sich der experimentierende Spieler in den offenen Raum und verwandelt die Zone zwischen Auge und Gegenstand in eine beseelte Sphäre. [...] Unmerklich geht so dem Spielenden inmitten seiner glücklichen Unterhaltung eine Einsicht auf, die er unter schulischen Mühen später wieder verlernen wird: daß der Geist auf seine Weise selbst im Raum ist. [...] Tatsächlich ist das Bedürfnis bekannt – Schopenhauer hat es das metaphysische genannt –, daß

alles, was der Welt oder dem Seienden im ganzen angehört, in einem Hauch wie in einem unutilgbaren Sinn enthalten sein möge. [...] Auf die gnostisch inspirierte Frage: Wo sind wir, wenn wir in der Welt sind? ist eine kompetente zeitgenössische Antwort möglich. Wir sind in einem Außen, das Innenwelten trägt. Mit der These vom Prius des Außen vor Augen brauchen wir keine naiven Nachforschungen über die Stellung des Menschen im Kosmos mehr anzustellen. [...] Darum ist die Erkundigung nach unserem Wo sinnvoller denn je, denn sie richtet sich auf den Ort, den Menschen erzeugen, um zu haben, worin sie vorkommen können als die, die sie sind. Dieser Ort trägt hier, einer altehrwürdigen Überlieferung eingedenk, den Namen S p h ä r e. Die Sphäre ist das innenhafte, erschlossene, geteilte Runde, das Menschen bewohnen, sofern es ihnen gelingt, Menschen zu werden. [...] In Sphären leben heißt, die Dimension erzeugen, in der Menschen enthalten sein können.“ (*Sloterdijk* 1999, S. 17ff.)

In seiner phänomenologischen Existenzhermeneutik entwirft *Sloterdijk* ein anthropologisches Konzept von Menschsein als Wohnen in der Welt, gleichsam ein säkularisiertes Modell von „Sphäre“, jenseits traditioneller Religiosität, aber ohne eine religiös-metaphysische Intention als Grundbedürfnis auch wieder nicht denkbar, wenn der Mensch seinen Ort als Mensch in der Welt finden will.

Anhand der beiden zeitgenössischen Beispiele philosophischer Konstrukte zum Stellenwert der Bedeutung eines religiös-metaphysisch begründeten Selbstverständnisses des Menschen in der Moderne ist zu hoffen, dass immerhin ein Zugang zur Auflösung der Problematik eröffnet werden konnte, warum *Fröbel* der religiösen Dimension menschlicher Existenz durchgängig eine Basisfunktion in seinem Konzept von Menschenerziehung zugemessen hat. Nicht zuletzt die ebenso präzise wie einfühlsam-liebevollte Beobachtung der kleinen Kinder in seinen letzten beiden Lebensjahrzehnten hat ihn in der Festlegung der anthropologischen Prämissen seines Menschenbildes, durchaus also auch empirisch bewährt, bestärkt. Mit seinem Konzept vom Kindergarten als einem die „sphärische“ Grundverfasstheit der Welt repräsentierenden Ort für humanes „Wohnen“ in der Welt hat er offenbar ein kontinuierlich weiterwirkendes „klassisches“ Modell des Lebensortes für Kinder in ihrer sie jeweils umgebenden Gesellschaft nicht nur begründet, sondern auch schon experimentell erfolgreich realisiert. Kann ein pädagogisch-didaktisches Konzept von Menschenbildung, ausgerichtet am Leitbild der Autonomie schon des Kindes als Subjekt, – zugegeben salopp formuliert – „moderner“ im Sinne von „aktueller“ sein, wenn es wirklich um die zentrale Frage nach dem Erwerb von „Lebenskompetenz“ geht, also die Bedingungen der Ermöglichung humaner Existenz über nachweislichen optimalen beruflich-gesellschaftlichen und ökonomischen Erfolg hinaus?

Fröbelexperten wie Helmut *Heiland*, Ludwig *Liegle* oder Michael *Winkler* haben in unterschiedlicher Weise darauf hingewiesen, dass der Reichtum der Gedankenwelt *Fröbels* bei weitem noch nicht ausgeschöpft, vielleicht noch nicht einmal richtig erkannt wurde, wie „modern“ oder, wie eingangs beschrieben, „zukunftsfähig“ Friedrich *Fröbel* in seinem Werk und als Person ist.

Literatur

- Ahnert, L.* (2010): *Wieviel Mutter braucht ein Kind? Bindung – Bildung – Betreuung. Öffentlich und privat.* – Heidelberg.
- Andresen, S.* (2012): *Was unsere Kinder glücklich macht. Lebenswelten von Kindern verstehen.* – Freiburg.
- Baader, M. S.* (2005): *Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik.* – Weinheim, München.

- Bäcker-Braun, K./Arnold, M.* (2011): Religiöses Erleben von Anfang an. Rituale, Spiele und Lieder für Krippe, Kita und Eltern-Kind-Gruppen. – München.
- Benner, D./Tenorth, H.-E.* (1996): Bildung zwischen Staat und Gesellschaft. Zeitschrift für Pädagogik, 42, S. 3-14.
- Booker, A./Münnich, S.* (2012): Was bedeutet Glück? Glücksgefühle bei Kindern und Pädagogen. Klein & groß, Lebensorte für Kinder, 65, 4, S. 14-15.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. – Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. – Berlin.
- Deutsches PISA-Konsortium* (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- Drieschner, E.* (2011): Bindung in familialer und öffentlicher Erziehung. Zum Zusammenhang von psychischer Sicherheit, Explorationssicherheit und früher Bildung im geteilten Betreuungsfeld. In: *Drieschner, E./Gaus, D.* (Hrsg.): Liebe in Zeiten pädagogischer Professionalisierung. – Wiesbaden, S. 105-156.
- Ebert, S.* (Hrsg.) (1991): Zukunft für Kinder. Grundlagen einer übergreifenden Politik. – München.
- Erenz, B.* (Hrsg.) (2009): Vordenker, Vorbilder, Visionäre. 50 Denker von gestern für die Welt von morgen. ZEIT – Geschichte, Nr. 74, 64.
- Erning, G./Neumann, K./Reyer, J.* (Hrsg.) (1987): Geschichte des Kindergartens. 2 Bände. – Freiburg.
- Fröbel, F.* (1982a): „Kommt, lasst uns unseren Kindern leben!“ Aus dem pädagogischen Werk eines Menschenerziehers, hgg. von *Boldt, R./Knechtel, E./König, H.*, Berliner Ausgabe, 3 Bände. – Berlin.
- Fröbel, F.* (1982b): Ausgewählte Schriften, hgg. von *Hoffmann, E./Heiland, H./Wächter, R.*, Stuttgarter Ausgabe, 5 Bände. – Stuttgart.
- Fthenakis, W. E.* (Hrsg.) (2003): Elementarpädagogik nach PISA. – Freiburg.
- Gerhardt, V.* (2015): Der Sinn des Sinns. Versuch über das Göttliche. – München.
- Harz, F.* (1999): Die religiöse Dimension bei der qualitativen Profilierung evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder. In: *Bremische Evangelische Kirche, Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder* (Hrsg.): Qualität für Kinder zwischen Markt und Menschlichkeit. – Seelze, S. 61-76.
- Hasselhorn, M.* (2005): Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren. In: *Guldemann, T./Hauser, B.* (Hrsg.): Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder. – Münster, S. 77-88.
- Hebenstreit, S.* (2003): Friedrich Fröbel – Menschenbild, Kindergartenpädagogik, Spielförderung. – Jena.
- Heiland, H.* (2010): Fröbels Pädagogik der Kindheit – Didaktische Überlegungen zur Spielpädagogik. In: *Kasischke, D.* (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Köln, Kronach, S. 15-44.
- Heiland, H./Neumann, K.* (Hrsg.) (1998): Friedrich Fröbel in internationaler Perspektive. Fröbelforschung in Japan und Deutschland. – Weinheim.
- Heiland, H./Neumann, K.* (Hrsg.) (2003): Fröbels Pädagogik verstehen, interpretieren, weiterführen. Internationale Ergebnisse zur neueren Fröbelforschung. – Würzburg.
- Heiland, H./Neumann, K./Gebel, M.* (Hrsg.) (1999): Friedrich Fröbel. Aspekte international vergleichender Historiographie. – Weinheim.
- Heller, E.* (2013): Im Spiel die Welt begreifen. – Berlin.
- Hoffmann, E.* (1982): Ein unveröffentlichter Fröbel-Brief über die Bildung der Kinder. Zeitschrift für Pädagogik, 28, S. 175-192.
- Horster, D.* (2006): Jürgen Habermas und der Papst. Glauben und Vernunft, Gerechtigkeit und Nächstenliebe im säkularen Staat. – Bielefeld.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK)* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss vom 13./14.5.2004. – Berlin.
- Kasischke, D.* (Hrsg.) (2010): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Köln, Kronach.
- Kerstan, Th.* (2009): Friedrich Fröbel. In: *Erenz, B.* (Hrsg.): Vordenker, Vorbilder, Visionäre. 50 Denker von gestern für die Welt von morgen. ZEIT – Geschichte, Nr. 74, 64, S. 15.
- Klafki, W.* (1963): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung. – Weinheim.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M.* u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise. – Berlin.

- Köller, O. (2008): Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 2, S. 163-173.
- Krause, S./Nikolova, R./Schluß, H./Weiß, T./Willems, J. (2008): Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht. Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua/KERK. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 2, S. 174-188.
- Liebau, E. (2002): Jugendhilfe, Bildung, Teilhabe. Bildung als Teilhabebefähigung. In: Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* – Opladen, S. 19-27.
- Liegle, L. (2012): Perspektiven einer fröhpädagogischen Didaktik der indirekten Erziehung. Fröbel revisited. In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Praxis.* – Bad Berka, S. 10-20.
- Liegle, L. (2013): *Fröhpädagogik. Erziehung und Bildung kleiner Kinder. Ein dialogischer Ansatz.* – Stuttgart.
- Meyerhöfer, W. (2010): Welche Mathematik gehört in den Kindergarten? In: Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M. (Hrsg.): *Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne.* – Jena, S. 235-251.
- Münchmeier, R./Otto, H.-U./Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (2002): *Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben.* – Opladen.
- Neumann, K. (1993): Zum Wandel der Kindheit vom Ausgang des Mittelalters bis an die Schwelle des 20. Jahrhunderts. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung.* – Neuwied, Krieffel, Berlin, S. 191-205.
- Neumann, K. (2013a): Kindheitsbilder – im Perspektivengeflecht von Mythen, Expertenwissen und Lebenswelt. In: Förster, Ch./Höhn, K./Schreiner, S. A. (Hrsg.): *Kindheitsbilder – Familienrealitäten.* – Freiburg, Basel, Wien, S. 14-24.
- Neumann, K. (2013b): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit.* – Berlin, S. 107-118.
- Nipkow, K. E. (2010): Religion/religiöse Erziehung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik.* – Weinheim, Basel, S. 807-823.
- Pramling Samuelsson, I./Asplund Carlsson, M. (2007): *Spielend lernen. Stärkung lernmethodischer Kompetenzen.* – Troisdorf.
- Proll, H. (1999): Der Spielbegriff Piagets und Fröbels. Spiel in der vorschulpädagogischen Diskussion. In: Heiland, H./Neumann, K./Gebel, M. (Hrsg.): *Friedrich Fröbel. Aspekte international vergleichender Historiographie.* – Weinheim, S. 120-151.
- Reyer, J. (1988): Kindergartenprinzip und Anstaltsform. *Neue Sammlung*, 28, S. 486-504.
- Reyer, J. (2010): Kindergarten. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik.* – Weinheim, Basel, S. 518-526.
- Rockstein, M. (Hrsg.) (2015): *Fröbels Kindergarten. Ein Zukunftsmodell aus der Vergangenheit.* – Bad Blankenburg.
- Rothgangel, M. (2008): Bildungsstandards für den Religionsunterricht. Zur fachdidaktischen Konsistenz des Berliner Forschungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 2, S. 194-197.
- Schäfer, G. E. (2007) (Hrsg.): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen.* – Berlin.
- Schäfer, G. E. (2008): *Das Denken lernen. Betrifft Kinder*, S. 7-15.
- Scheilke, Ch./Schweitzer, F. (Hrsg.) (1999): *Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens. Band 1.* – Gütersloh.
- Scheler, M. (1949): *Die Stellung des Menschen im Kosmos.* – München.
- Schlömerkemper, J. (Hrsg.) (2004): *Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule. 8. Beiheft.* – Weinheim.
- Sloterdijk, P. (1999): *Sphären. Band 1: Blasen.* – Frankfurt.
- Surall, F. (2005): Kindergarten und Kinderrechte. Zum 150. Geburtstag von Kate Douglas Wiggin – einer Pionierin der Kinderrechtsbewegung. *Frühe Kindheit*, 8, S. 40-50.
- Tenorth, H. E. (2000): Natur als Argument in der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In: Baader, M. S./Jacobi, J./Andresen, S. (Hrsg.): *Ellen Keys reformpädagogische Vision. „Das Jahrhundert des Kindes“ und seine Wirkung.* – Weinheim, S. 301-322.
- Tenorth, H.-E. (2008): Bildungsstandards außerhalb der „Kernfächer“. Herausforderungen für den Unterricht und die fachdidaktische Forschung. Zur Einleitung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 2, S. 159-162.

- Tomasello, M.* (2011): Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. – Frankfurt.
- Viernickel, S./Stenger, U.* (2010): Didaktische Schlüssel in der Arbeit mit null- bis dreijährigen Kindern. In: *Kasüschke, D.* (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. – Köln, Kronach, S. 175-224.
- von Hentig, H.* (1992): Glaube. Fluchten aus der Aufklärung. – Düsseldorf.
- Weinert, F. E.* (2001): Concept of competence: A conceptual clarification. In: *Rychen, D./Salganik, L.* (Hrsg.): Defining and selecting key competencies. – Kirkland, S. 45-65.
- Welsch, W.* (2012a): Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Moderne. – Weilerswirt.
- Welsch, W.* (2012b): Mensch und Welt. Eine evolutionäre Perspektive der Philosophie. – München.
- Wigger, L.* (2010): Didaktik. In: *Benner, D./Oelkers, J.* (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. – Weinheim, Basel, S. 245-278.
- Wiggin, K. D.* (1892): Children's Rights. A book of nursery logic. – Boston.
- Winkler, M.* (2009): Menschenerziehung – Lernen das Leben zu lesen. In: *Rockstein, M./Neumann, K.* (Hrsg.): Fröbels Erbe. – Bad Blankenburg, S. 57-87.
- Winkler, M.* (2010): Der politische und sozialpädagogische Fröbel. In: *Neumann, K./Sauerbrey, U./Winkler, M.* (Hrsg.): Fröbelpädagogik im Kontext der Moderne. – Jena, S. 27-51.
- Winnicott, D. W.* (2011): Vom Spiel zur Kreativität. 12. Auflage. – Stuttgart.
- World Vision Deutschland (Hrsg.) (2010): Kinder in Deutschland 2010: 2. World Vision Kinderstudie. – Frankfurt.
- Zimmer, J.* (1991): Eine Politik für Kinder als konkrete Utopie. In: *Ebert, S.* (Hrsg.): Zukunft für Kinder. – München, S. 237-252.

Kindergärtnerin – Erzieherin – Kindheitspädagogin. Zur Jahrhundertproblematik des Erzieherinnenberufs in Deutschland

Sigrid Ebert

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag skizziert die Geschichte des Erzieherinnenberufs vor dem Hintergrund des aktuellen Professionalisierungsdiskurses. Seit den Anfängen der familienergänzenden institutionellen Kindertagesbetreuung gilt die Sorge um Kleinkinder als eine genuin weibliche Tätigkeit. Impulse der Fröbelpädagogik zur Professionalisierung dieses Berufsfelds, die von der bürgerlichen Frauenbewegung aufgegriffen wurden, scheiterten bereits vor rund einhundert Jahren auf der Reichsschulkonferenz. In der Folge wurden mehrere Chancen verpasst, die frühkindliche Betreuung und Bildung aufzuwerten und systematisch im Bildungssystem zu verankern. Dies schließt auch jüngste Versuche ein, die Qualifikationsanforderungen und Tätigkeitsmerkmale frühpädagogischer Fachkräfte neu zu definieren und entsprechend zu taxieren.

Schlagerworte: Frühpädagogik, Erzieherberuf und Erzieherausbildung, Geschlechtsstereotype, Professionalisierung

*Kindergarten teacher – educator – childhood pedagogue.
The century-old problem of early childhood educators in Germany*

Abstract

Taking into account the current debate about professionalization, this article provides an historical overview of the job profile of (female) educators (in Germany). Since the beginnings of institutional childcare, looking after young children has been considered a task for women. Although Froebel's philosophy to enhance professionalization in the field of early childhood education and care was adopted by the bourgeois women's movement, it already failed one hundred years ago at the school conference of the German Reich. Since then various opportunities have been missed to strengthen the field of early childhood education and care and to systematically make it an integral part of the education system – including the most recent efforts which aimed to redefine and reestimate qualification requirements and tasks of staff working in early childhood education and care.

Keywords: Pedagogy for early childhood, (preschool) educator, vocational training of educators, gender stereotypes, professionalization

1 Einführung

In aktuellen Diskursen zur Lage des Erzieherinnenberufs werden Organisationsgrad, Arbeitsbedingungen und nicht zuletzt die mangelnde Wertschätzung der frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsarbeit kritisiert (*Aktionsrat Bildung* 2012; *BMFSFJ* 2014; *Bundesjugendkuratorium* 2008). Die Zukunftsfähigkeit des „Kindergartens“ wird davon abhängen, ob es gelingt, den als „Frauenberuf“ stigmatisierten Beruf der Erzieherinnen und Erzieher aus seinen historisch und gesellschaftspolitisch bedingten, geschlechtlich konnotierten Zuschreibungen zu befreien.

Als soziale Konstruktion ist der Beruf eng mit den Zielen der bürgerlichen Frauenbewegung im 19. Jahrhundert verknüpft. So diente das Argument, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts und ihrer sozialen Erfahrungen im privaten Raum der Familie besonders geeignet wären, sich fürsorgerisch um die Armen – darunter vor allem Frauen und Kinder – zu kümmern, den Frauen als Strategie, soziale Arbeit, höhere Bildung und standesgemäße Erwerbsmöglichkeiten für sich zu erobern (*Allen* 2000; *Bock* 2000; *Reyer* 1987). Heute zählt der Erzieherinnenberuf zu den so genannten personenbezogenen Dienstleistungsberufen, die überwiegend von Frauen in den Bereichen Gesundheit, Pflege und Erziehung ausgeübt werden. Gemeinsam ist diesen Berufen, dass es sich um Dienstleistungen handelt, die in der Regel auch im Privathaushalt von Frauen erbracht werden, weshalb bis heute gemeinhin angenommen wird, dass Frauen für diese Berufe in besonderer Weise geeignet sind (*Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* 1990; *Ebert* 1996). Die Stimmigkeit einer solchen Behauptung wird in der Regel nicht nur an den Arbeitsformen und Arbeitsinhalten festgemacht, sondern vor allem an einem besonderen – geschlechtsspezifischen – Arbeitsvermögen, das dem „Wesen“ der Frau entspreche. Solche – auf einem binären „Geschlechtscharakter“ basierenden – Plausibilitätsannahmen bestimmen noch heute Struktur und Organisationsgrad des Berufs.

2 Ein Rückblick auf die Anfänge der Frauenberufsbewegung

Die Geschichte des Erzieherinnenberufs ist gleichzeitig Kultur- und Gendergeschichte. Und sie ist aufs Engste verbunden mit der Geschichte des Kindergartens in Deutschland. Die Rechte der Frauen auf Erwerbstätigkeit, Bildung und Gleichstellung waren zentrale Themen der organisierten Frauenbewegung im 19. Jahrhundert, wobei eine Gleichstellung mit dem Mann vor allem in moralischer, politischer und kultureller Hinsicht erreicht werden sollte. Die Frauenbewegung stellte nicht die Rolle der Frau als Gattin, Hausfrau und Mutter in der Familie in Frage, sondern die eheliche Unterordnung, Beschränkung und Gehorsampflicht der Frau. *Malwida von Meysenburg*, eine der führenden Protagonistinnen der Fröbelbewegung, sah in der demokratischen Ehe die Grundlage einer gesamtgesellschaftlichen demokratischen Verfasstheit (*Allen* 2000). Der bürgerlichen Frauenbewegung ging es also nicht um Aufhebung der Geschlechterdifferenz und der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung. Vielmehr bestand der Emanzipationskampf ganz wesentlich darin, die Frau aus ihrem Eingeschlossensein im privaten Raum der Familie zu befreien und ihr jenseits dieser Grenzen Möglichkeiten der Teilhabe am sozialen und politischen Leben zu erschließen. Mehrheitlich ging „frau“ davon aus, dass der Staat zwar „männlich“ sei

(„Vater Staat“), war jedoch zutiefst davon überzeugt, dass weibliche Wohltätigkeit – die Betonung liegt auf „Tätigkeit“ (also „soziale Arbeit“) – dem Allgemeinwohl zu Gute käme.

Was die Fröbelbewegung mit der bürgerlichen Frauenbewegung verband, war die kulturelle Bedeutung, die sie der Mutterrolle gab. Mit Nachdruck verwiesen die Fröbel-Schülerinnen darauf, dass die Mutterrolle – also die Erziehung und Bildung kleiner Kinder – keine ausschließlich private Funktion hat. Dazu nutzten sie den emanzipatorischen Ansatz seiner Kindergartenpädagogik und machten die Bedeutung einer „Bildung von Anfang an“ für alle Kinder zu einem öffentlichen Thema (Allen 2000; Bock 2000; Ebert 2006; Weiland 1983).

3 Professionalisierungsimpulse bei Fröbel

Mit seinem „Entwurf eines Plans zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens“ hatte sich *Fröbel* (1840) auch an die „deutschen Frauen und Jungfrauen“ gewandt und diese in ihrem wachsenden staatsbürgerlichen Bewusstsein angesprochen. So wünschte er sich in der Erziehung des kleinen Kindes nicht nur die Mitwirkung des mehr „von außen lehrenden männlichen Geschlechts“, demnach Männer, die als „Kinderführer“ bzw. „Erzieher“ bei Kindern des etwas „vorgerückten Alters“ und als Leiter bzw. Vorsteher von Kindergärten tätig werden sollten. Zu „Kindheitspflegerinnen“ bzw. „Kinderpflegerinnen“ für die unterste Stufe seiner Volkserziehung – quasi als Bindeglied zwischen leiblicher Mutter und Kind – sollten Frauen ausgebildet werden. Sein Ausbildungskonzept – Männer hatte er für diese Berufsaufgaben nicht gewinnen können – war mehrstufig angelegt und nach unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern gegliedert. Der Rahmenplan sah eine Ausbildung zur Erziehungsgehilfin in der (bürgerlichen) Familie vor sowie eine Ausbildung zu „Führerinnen und Erzieherinnen ganzer Kinderkreise und Kindervereine, gleichsam wahrer Kindergärten, also zu Kindergärtnerinnen“ (*Fröbel* 1847). In diesem Ausbildungskonzept taucht erstmalig in Verbindung mit dem Arbeitsfeld Kindergarten die Berufsbezeichnung der Kindergärtnerin auf. 1849 siedelte *Fröbel* nach Liebenstein, dem heutigen Bad Liebenstein (Thüringen), über, um dort die erste Ausbildungsstätte für Kindergärtnerinnen zu gründen. Sie stellt gewissermaßen den über Jahrzehnte dominierenden Prototyp für die Organisation der Ausbildung dar: Neben der „Berufsschule“ als Lernort gab es den „Lernort Praxis“, den Fröbel-Kindergarten. Nicht allein was die Organisation der Ausbildung von Kindergärtnerinnen betrifft, auch was die Wissens- und Kompetenzbasis dieses Berufs betrifft, waren seine Vorstellungen sehr modern: So soll die Führung eines „Tagebuchs“ eine selbstreflexive Haltung, eine „prüfende Selbstbeachtung“ bei den Erzieherinnen fördern, die *Fröbel* – neben einem „Hingezogenseyn an die Kleinen“ – für diesen Beruf für unerlässlich hält (*Fröbel* 1843, zitiert nach *Heiland* 2015).

Eingerichtet und getragen wurde ein solcher Verbund von kostenpflichtiger „Berufsschule“ und einem Kindergarten, der täglich stundenweise von Kindern des begüterten Bürgertums besucht wurde, von privaten Fröbel-Vereinen.

Trotz des Kindergartenverbots in Preußen (1850-1861) gelang es der sich konstituierenden Fröbelbewegung, deutschlandweit Kindergärten und Ausbildungsstätten zu gründen, die bei den nach geistiger und beruflicher Selbständigkeit strebenden Frauen des Bürgertums auf großes Interesse stießen. Unterstützt wurden sie von führenden Frauen-

rechtlerinnen, die dem gemäßigten Flügel der Frauenbewegung angehörten und sich seit 1865 unter dem Dach des „Allgemeinen Deutschen Frauenvereines“ (ADF) für das Recht der Frauen auf Bildung und standesgemäße Erwerbstätigkeit einsetzten. Mehrheitlich gehörten die im Deutschen Fröbel-Verband (DFV) organisierten Frauen diesem bürgerlichen Flügel der Frauenbewegung an. Orientiert an der Geschlechterdifferenz und den Leitideen eines im Bildungsbürgertum verankerten Familien- und Frauenbildes entwickelte der DFV ein Aus- und Weiterbildungskonzept für den Beruf der Kindergärtnerin und Hortnerin sowie für den Aufstiegsberuf der Jugendleiterin. Die Ausbildung hatte ein auf bürgerliche Frauen zugeschnittenes Anforderungsprofil. So wurde zur Ausbildung an den Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen nur zugelassen, wer über eine Vorbildung verfügte, die dem „erfolgreichen Besuch einer höheren Mädchenschule“ entsprach (*Deutscher Fröbel-Verband 1895/Pestalozzi-Fröbel-Verband 1998*, S. 59).

Der berufsstrukturellen Ausgestaltung zu einem bezahlten und anerkannten Frauenberuf waren jedoch noch enge Grenzen gesetzt. Überwiegend wurde die weitgehend private, ehrenamtliche Arbeit von bürgerlichen Frauen im Rahmen von Wohltätigkeitsvereinen ausgeübt. Sie hatten sich in der Regel durch den Besuch eines Kindergärtnerinnenseminars, einer so genannten „höheren Töchterschule“, für diese Tätigkeit qualifiziert. Mit seinem Ausbildungskonzept verband der DFV primär das Ziel, bürgerlichen Frauen die Chance zu eröffnen, das in ihrer sozialen Rolle angelegte Spannungsverhältnis zwischen geschlechtsrollenkonformer Aufgabenzuweisung (dem „Beruf des Weibes“) und ihrem Wunsch nach Bildung und Erwerbstätigkeit aufzulösen. Selbstverständlich schied die Kindergärtnerin, die sich verheiratete, aus dem Beruf aus. Nur unverheirateten oder verwitweten Frauen war der Verbleib im Beruf bzw. der Aufstieg zur Jugendleiterin vorbehalten. Bezogen auf das formale Niveau und die Dauer der Weiterbildung zur Jugendleiterin war diese in den ministeriellen Regelungen von 1908 in Preußen der Volksschullehrerin gleichgestellt. Diese Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens sah eine zehnjährige, allgemeinbildende Schule vor. In einem darauf aufbauenden vierjährigen Bildungsgang konnten junge Frauen zum einen die Hochschulreife erwerben, die ihnen den Zugang zu einem Universitätsstudium eröffnete. Zum anderen wurden auf diesem formalen Niveau anspruchsvolle Berufsausbildungen für Frauen angeboten: Sie hatten die Wahl, sich entweder zur Volksschullehrerin ausbilden zu lassen oder eine Ausbildung zur Kindergärtnerin zu absolvieren mit der Option, sich nach mehrjähriger Berufstätigkeit zur Jugendleiterin weiterzubilden. Eine diesbezügliche Ausbildungs- und Prüfungsordnung von 1911 wurde von den im DFV zusammengeschlossenen privaten Fröbelseminaren übernommen. Denn sie sicherte nicht nur die staatliche Anerkennung der Berufsausbildung, sondern den mittleren Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung für die Berufslaufbahn und damit die Gleichstellung mit der Lehrerinnenausbildung (*Ebert 2006; Konrad 2004*). Da der Besuch dieser „Frauschulen“ nicht kostenfrei war, war die Berufsausbildung als standesgemäße Erwerbsmöglichkeit hauptsächlich jungen Frauen des Bürgertums vorbehalten, was innerhalb des DFV kontrovers diskutiert wurde. Auch die Frage, wem der Kindergarten nun „gehören“ sollte, allen Kindern oder nur denen des Bildungsbürgertums, führte innerhalb des DFV zu berufs- und sozialpolitischen Konflikten, die letztlich ebenso wenig aufgelöst wurden wie die sozialpolitischen Anliegen, die der liberal-demokratische Freundeskreis um das Ehepaar *Schrader* vertrat. Für diese Männer und Frauen, die Helene *Lange* als Mitglied dieses Zirkels in ihren Lebenserinnerungen als „die führenden Geister des politischen Liberalismus“ in Deutschland beschrieben hat (zi-

tiert nach *Allen* 2000, S. 174), war die Kleinkindpädagogik keine marginale, private Angelegenheit von Frauen, sondern Teil des von ihnen entwickelten sozialpolitischen Programms. Sie kritisierten die von *Bismarck* erlassenen, staatlich gestützten Sozialversicherungsmaßnahmen als bürokratisches „Zwangsversicherungsgesetz“ und beriefen sich dabei auf *Fröbel*, der erkannt habe, „dass die sich immer mehr zuspitzenden Konflikte zwischen den verschiedenen Lebensverhältnissen und Ständen der menschlichen Gesellschaft nicht durch äußere Gesetze behoben werden können“ (zitiert nach *Allen* 2000, S. 175). Die liberal-demokratisch eingestellten Fröbelanhängerinnen, zu denen neben *Henriette Schrader-Breymann* auch *Henriette Goldschmidt*, *Eleonore Heerwart*, *Lina Morgenstern* gehörten, hielten an der Intention von *Fröbel* fest, der im Sinne der Elementarbildung angestrebt hatte, dass der Kindergarten von allen Kindern besucht wird. Angesichts der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Arbeitermüttern hatte *Henriette Schrader-Breymann*, eine Großnichte *Fröbels*, für das städtische Milieu Ende des 19. Jahrhunderts das Modell eines „Volkskindergartens“ konzipiert und einen sozialpädagogischen Handlungsansatz entwickelt, der sich an der Lebenswelt der Kinder ausrichtete: „Mit der Interpretation *Fröbelscher* Spielpraxis aus der Optik der Familien- bzw. Sozialpädagogik *Pestalozzis* und der Abwendung von der mehr formal gehaltenen kategorialen Bildungskonzeption *Fröbels* hin zu einer lebensweltlichen Betätigungspragmatik verbindet sich zugleich eine Abschwächung der Orientierung des Kindergartens am schulischen Elementarunterricht“ (*Heiland* 1999a, S. 61).

Das von *Schrader-Breymann* propagierte Berufskonstrukt der „geistigen Mütterlichkeit“ steht für ein anspruchsvolles, sozialpädagogisches Professionskonzept, das sie am Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin in Lehre und Praxis umsetzte. *Fröbels* Leitidee, die Erziehung, Bildung und Betreuung kleiner Kinder in Kindergärten als eine spezifische Form weiblicher Kulturarbeit zu verstehen, wurzelt somit in einer sozialphilosophischen und sozialpolitischen Geistestradiation des 19. Jahrhunderts (*Allen* 2000; *Ebert* 2006).

Zum Selbstverständnis der in der sozialpädagogischen Arbeit sich engagierenden Frauen wie *Anna von Gierke* oder *Alice Salomon* gehörte im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts, dass sie sich in Fachverbänden organisierten und politisch aktiv waren.

4 Sozial- und bildungspolitische Weichenstellungen in der Weimarer Republik

Auf der Grundlage der neuen Reichsverfassung von 1919 gelang unter der sozialdemokratischen Regierung auf dem Gebiet der Sozialpolitik mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG, 1924) ein entscheidender sozialpolitischer Durchbruch. Im Vorfeld hatte man auf der Reichsschulkonferenz von 1920 drei Positionen zur Organisation der vorschulischen Erziehung in Kindertageseinrichtungen erörtert:

- Die konfessionellen Trägerverbände hielten – unterstützt durch die nationalkonservative Zentrumsparterie – daran fest, dass der Kindergarten als ein freiwilliges Angebot mit primär fürsorgerischem Auftrag in freier, das hieß konkret in konfessioneller Trägerschaft verbleiben sollte.
- Von den Vertretern der SPD sowie vom „Bund entschiedener Schulreformer“ wurde angestrebt, dass der Kindergarten als unterste Stufe des allgemeinbildenden Schulwesens in staatliche bzw. kommunale Trägerschaft überführt werden sollte.

- Der Deutsche Fröbel-Verband schlug zusammen mit dem Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenverein vor, den Kindergarten zwar dem Bildungswesen zuzuordnen, jedoch als freiwilliges Angebot zu organisieren.

Mehrheitlich entschied man sich für die Position der konfessionellen Trägerverbände. Damit wurde vor knapp 100 Jahren eine herausragende Gelegenheit verpasst, den Frauenberuf einer Pädagogin für die frühe Kindheit aufzuwerten und weiter zu professionalisieren.

Auch wenn nunmehr Genehmigungs- und Aufsichtspflicht zur Betriebsführung eines Kindergartens gesetzlich geregelt waren (Jugendamt) und eine entsprechende Ausbildung erforderlich war, verfügten die kirchlichen Einrichtungsträger über genug Macht, um im Rahmen ihrer Beratungsfunktion Einfluss auf die Rahmenbedingungen zu nehmen. Schon aus Kostengründen wollten sie das Qualifikationsniveau der Fachkräfte niedrig halten. Mit der Etablierung der anspruchslöseren Kinderpflegerinnenausbildung eröffnete sich zudem für die Träger die Möglichkeit, diese Kinderpflegerinnen anstelle der Kindergärtnerinnen einzustellen (Ebert 2006; Konrad 2004). Die Folgen dieser Entwicklung lassen sich bis heute nachweisen.

Heiland bewertet „die Entscheidung des DFV, für die nichtstaatliche Trägerschaft des Kindergartens“ zu plädieren, als „faktische Freigabe der Einrichtung des Kindergartens für unterschiedliche pädagogische Konzepte“ (Heiland 1999b, S. 99). Diese Freigabe hatte aber auch zur Folge, dass sich außerhalb der universitären Schulpädagogik die erst in Ansätzen vorhandene frühpädagogische Forschung, insbesondere die Entwicklungspsychologie, die Psychoanalyse und nicht zuletzt die Reformpädagogik, für die „Kindergartenpädagogik“ interessierte, was jedoch mit dem nationalsozialistischen Regime ein jähes Ende nahm. So ist es unter anderem dem Freundeskreis um Herman Nohl zu verdanken, dass reformpädagogische Ideen in den sozialpädagogischen Handlungsansatz integriert wurden. Und den „Sozialpädagoginnen der ersten Stunde“ im DFV/PFV wie Anna von Gierke, Alice Salomon, Luise Besser, Elisabeth Siegel, Anneliese Buß und nicht zuletzt Erika Hoffmann und deren sozialpolitischem Engagement ist es zu verdanken, dass unser heutiges Verständnis von Sozialpädagogik weit über die Not- und Fürsorgehilfe für einen bedürftigen Personenkreis hinausgeht und sich auf ein differenziertes System präventiver, fürsorglicher und pädagogischer Angebote mit vorrangig stützender, integrativer Funktion bezieht. Immer wieder stritt Erika Hoffmann auf fachpolitischer Ebene für den „eigenständigen“ Bildungsauftrag des Kindergartens und eine entsprechend qualifizierte Ausbildung der sozialpädagogischen Fachkräfte. In ihren Erinnerungen schreibt sie bezogen auf die Zeit nach dem Ersten Weltkrieg: „Die Einrichtung Kindergarten musste wieder aus dem verengten sozialpädagogischen Verständnis als Nothilfe für die bedrängte und versagende Familie gelöst werden, es musste ihr der Sinn wieder gegeben werden, den Fröbel seiner Gründung (1840) erteilt hatte: neben der Familie und mit ihr, sie selbst in ihrem Ansatz unterstützend, Bildungsraum für die Kleinkindjahre zu sein – nicht Vorschule im Sinne der Vorbereitung und vorgreifenden Entlastung der Schule, sondern ganzheitliche Bildung des Kindes vor der Schule“ (Hoffmann 1986, S. 63). Diese Forderung lässt sich mühelos auch auf die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg, also auf die 1950er und 1960er Jahre beziehen.

Auch wenn sich Fröbels Auffassung von der Bedeutung des Kinderspiels für die Entwicklung und Bildung des Kindes selbst in den kirchlichen Einrichtungen mehr und mehr durchgesetzt hatte, prägten der im RJWG verankerte sozialfürsorgerische Auftrag

des Kindergartens und die weitgehend aus kulturell-religiösen Grundsätzen abgeleiteten Familien- und Frauenbilder das Berufsprofil und das Rollenverständnis der Kindergärtnerin in den überwiegend konfessionell getragenen Praxiseinrichtungen und Ausbildungsstätten.

Im Kontext dieser traditionellen Denkfiguren verflachte das ursprünglich emanzipatorische sozialpädagogische Berufskonstrukt „Geistige Mütterlichkeit“ immer mehr. Dazu trug auch die Doppelstruktur des deutschen Bildungssystems bei. Denn mit dem Aufbau eines Berufsbildungssystems in der Weimarer Republik verfestigte sich die institutionelle Spaltung in berufliche Bildungsgänge und hochschulische Studiengänge. Dieses so genannte „Bildungsschema“ markiert bis heute „soziale Klassengrenzen, die sich in Einkommensdifferenzen, gesellschaftlichen Teilhabechancen und Statusunterschieden niederschlagen“ (Baethge 2013, S. 105). Zugleich wurden mit der Institutionalisierung des beruflichen Bildungssystems zwei – jeweils an Männer- bzw. Frauenberufen ausgerichtete – Organisationen der Ausbildung eingeführt. Die Ausbildung in „Männerberufen“ – orientiert am Facharbeiter, der ein Leben lang erwerbstätig ist und von seinem Lohn die Familien ernähren soll – ist auf der Grundlage eines Bundesgesetzes dual organisiert. Das Curriculum der auf Länderebene vollzeitschulisch geregelten Ausbildung der Mädchen in haushaltsnahen, pflegerischen und sozialpädagogischen Berufen war am „natürlichen Beruf der Frau“ orientiert. Formal handelte es sich bei den Schulen für Kindergärtnerinnen und Hortnerinnen – die bis dahin getrennten Ausbildungsgänge waren zusammen geführt worden – um Berufsfachschulen, die fast ausschließlich unter konfessioneller Trägerschaft standen. Ein Ministererlass von 1925 sah zudem vor, dass vor Eintritt in die Kindergärtnerinnenausbildung eine einjährige hauswirtschaftliche Ausbildung zu absolvieren war – eine Regelung, die bis zur Neuordnung der Ausbildung 1967 Bestand hatte (Ebert 2006).

Fachschulen waren und sind im dualen Ausbildungssystem weiterführende Schulen, an denen nach mehrjähriger Berufspraxis zum Beispiel ein Geselle zum Meister weiter gebildet wird. In Analogie dazu wurde die Jugendleiterinnenausbildung, die es ohnehin nur an wenigen sozialpädagogischen Ausbildungsstätten in Deutschland gab, auf das formale Niveau einer Fachschule angehoben. Der Jugendleiterinnenberuf als Aufstiegsberuf sollte der unverheirateten Kindergärtnerin eine berufliche Karriere ermöglichen. Nach mehrjähriger Berufserfahrung als Kindergärtnerin konnte sie in der zweijährigen Ausbildung zur Jugendleiterin zwischen drei Arbeitsschwerpunkten wählen: Leitung einer mehrgruppigen Kindertageseinrichtung, Referentin/Fachberaterin in einem Jugendamt oder eine nicht-akademische Lehrtätigkeit in einem Kindergärtnerinnenseminar.

5 Reformbestrebungen in den 1960er und 70er Jahren

Zwischen 1967 und 1972 erließen die Bundesländer erstmalig auf der Grundlage von Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) Ausbildungs- und Prüfungsordnungen für Erzieherinnen und Erzieher, die als sozialpädagogische Fachkräfte sowohl in Kindergärten und Horten als auch in Jugendfreizeitheimen und Vollzeitheimen tätig sind.

Die länderübergreifenden Vereinbarungen der Kultusministerkonferenzen (1967, 1972) sahen für die Zulassung zur Ausbildung einen mittleren Schulabschluss vor und eine nicht mehr hauswirtschaftliche, sondern nun pädagogische Tätigkeit im Rahmen eines

Vorpraktikums oder den Besuch einer einschlägigen Berufsfachschule. Die Struktur der Ausbildung sah eine zweijährige, überwiegend schulische bzw. fachtheoretische Ausbildung vor. Ein sich daran anschließendes einjähriges Berufspraktikum war Voraussetzung für die Erteilung der „Staatlichen Anerkennung“ und der Zulassung zur Berufsausübung. Die Organisation der Praxisphasen hatte nunmehr die ganze Bandbreite der Arbeitsfelder zu berücksichtigen. Auf Länderebene wurden diese strukturellen Vorgaben nur bedingt umgesetzt. Auch die KMK-Vereinbarung von 1982 führte nicht zu der gewünschten Vereinheitlichung, „so dass die Erzieherinnen-Ausbildung wegen des Bildungsföderalismus‘ und des Trägerpluralismus‘ weiterhin (und bis heute) im Blick auf Trägerschaft, Dauer und erforderliche Vorbildung von Uneinheitlichkeit geprägt war (und ist)“ (Konrad 2004, S. 201; vgl. auch Janssen 2010). In der politisch-administrativen Praxis der Fachkräftegewinnung ist der Status der Fachschule bzw. Fachakademie für Sozialpädagogik und damit das Qualifikationsprofil der Erzieherinnen und Erzieher auf Länderebene nach wie vor ungesichert („unechte“ Fachschulen, *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 67). Zeitgleich standen auf Fachtagungen der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe und des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes die schulischen Strukturen, die geringe fachliche Fundierung und die zunehmende Entkoppelung der Berufspraxis von der Ausbildung in der Kritik (*Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* 1983; *Pestalozzi-Fröbel-Verband* 1977). Anlass waren die Ergebnisse eines Forschungsprojekts am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen, die einen dringenden Reformbedarf nahelegten (v. Derschau 1974). Auf der Grundlage des an der Lebenswelt des Kindes orientierten frühpädagogischen Handlungsansatzes („Situationsansatz“) und des für den Elementarbereich entwickelten Curriculums „Soziales Lernen“ (Zimmer 2013) unterbreitete eine Autorengruppe beim Deutschen Jugendinstitut Vorschläge zur Weiterentwicklung der Ausbildung und der Qualifikationsanforderungen (Rabe-Kleberg/Krüger/v. Derschau 1983).

6 Zur Entwicklung des Erzieherinnenberufs im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts

Aus der Berufsforschung ist bekannt, dass die Wissens- und Kompetenzbasis grundlegend ist, um die Aufgaben und Anforderungen der Arbeit in einem Betrieb, einer Behörde oder einem Dienstleistungsunternehmen bewerten zu können. Obwohl in der BRD die Neuordnung der sozialen Berufe (Ende der 1960er Jahre) mit einer Anhebung der Erzieherinnenausbildung auf Fachschulniveau verbunden war – allerdings um den Preis der Zusammenführung der bis dahin getrennten Ausbildungsgänge für die Arbeitsfelder Kindergarten und Hort einerseits sowie Heimerziehung und Jugendarbeit andererseits zu einer so genannten „Breitbandausbildung“ –, stritt man auf Trägerebene über die Frage, „wie viel“ an Ausbildung für den Erzieherinnenberuf überhaupt notwendig sei, da er doch nur zeitlich begrenzt ausgeübt würde und den ohnehin vorhandenen Fähigkeiten einer Frau entspräche (Ebert 1996). Vorherrschende Meinung bei den Arbeitgebern des öffentlichen Dienstes war, dass die Tätigkeit von Frauen in Kindertageseinrichtungen lediglich eine „Teilbefähigung der für den Haushalt und Kinder erforderlichen Gesamtbefähigung der Frauen“ beanspruche, so die Einschätzung des Vorsitzenden der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) Erich Frister von 1975 (zitiert nach Ebert 2006, S. 208).

Den Ausbildungsstätten wurde mit dieser Breitbandausbildung eine Ausbildungsleistung abverlangt, der sie weder in der Breite, noch in der gebotenen Tiefe jemals gerecht werden konnten: „Festzuhalten bleibt, dass Ausbildungsziel und Arbeitsfelder zumindest in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen kaum operationalisiert sind. Damit erscheint auch auf dieser Ebene das Berufsbild der staatlich anerkannten Erzieherin eher diffus und profillos“ (*Rauschenbach/Beher/Knauer* 1995, S. 185). Zudem führten der Wegfall der Weiterbildung zur Jugendleiterin und die fehlende Durchlässigkeit zwischen der Fachschulausbildung zur Erzieherin und der an der Fachhochschule angesiedelten Ausbildung zur Sozialpädagogin dazu, dass der Beruf in Westdeutschland als „Sackgassenberuf“ zunehmend unattraktiver wurde. Das normative Leitbild, das *Rabe-Kleberg* (2006) als „Geschlechtshabitus“ bezeichnet, hat das bis heute auf allen Ebenen des Aus- und Weiterbildungssystems immer noch anzutreffende, geringe Maß an Professionalisierung, Standardisierung und Tarifierung der Berufe im „Erziehungsdienst“ bewirkt (*Friese* 2013, S.134; vgl. auch *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014). Erst auf Initiative des Landes Brandenburg wurde 1997 eine Expertenkommission eingerichtet, die in Vorbereitung auf eine neue KMK-Vereinbarung (KMK-Beschlüsse von 2000/2002) unter der Federführung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge (DV) Vorschläge zu den Themen Praxisanforderungen, Qualifikationsmerkmale, Strukturbedingungen der Ausbildung sowie Qualifikation der Lehrkräfte erarbeitete (*Ebert* 2002). In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass erst Anfang der 1990er Jahre universitäre Lehramtsstudiengänge für die Fachrichtung Sozialpädagogik eingerichtet worden waren (*Thiersch/Höltershinken/Neumann* 1999).

7 Professionalisierung im Kontext gesellschaftlichen Wandels

Familienpolitische Vorbehalte gegenüber einer außerfamilialen, ganztägigen Betreuung der Kinder in Kindertageseinrichtungen, die die OECD (2004) in ihrem Länderbericht als „Maternalismus“ beschreibt, trugen zu dieser Entwicklung bei. Und dies, obwohl zeitgleich – unter dem Einfluss der 68er Studentenbewegung – ein erneutes Aufleben der Frauenbewegung dazu geführt hatte, dass mit dem neuen Eherecht die Verpflichtung der Frau zur Haushaltsführung – die so genannte „Hausfrauenehe“ – abgeschafft (1977) und immer mehr Kinderbetreuungsplätze von erwerbstätigen Müttern nachgefragt wurden. Dennoch unterstützten sozialpolitische Maßnahmen weiterhin die traditionelle Aufgaben- und Rollenverteilung zwischen Mann und Frau. Im Unterschied zur Kindergärtnerin in der DDR, die nach Ausbildung und Status, Verdienst und sozialer Absicherung der Grundschullehrerin nahezu gleichgestellt und vollzeitbeschäftigt war, wurden in Westdeutschland die Widersprüche im Erzieherinnenberuf immer offensichtlicher und seine Zukunftsfähigkeit in Frage gestellt (*Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* 1994).

Während also in den alten Bundesländern berufliche Unzufriedenheit und Fluktuation vorherrschten, war die Situation in den neuen Bundesländern nach der politischen Wende prinzipiell eine andere. Auch in der DDR war der Beruf ein Frauenberuf. Aber im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland genoss er hohe gesellschaftliche Anerkennung. Die Verwerfungen, mit denen die Kindergärtnerinnen nach der politischen Wende von 1990 zu kämpfen hatten und die sich nicht nur in fachlichen Verunsicherungen („Anpas-

sungsqualifizierung“ [sic!]), sondern auch in persönlichen Identitäts- und Orientierungskrisen niederschlugen, hatten vor allem auch mit dem veränderten sozialen Status der Frauenrolle zu tun.

Doch auch in den alten Bundesländern waren die Widersprüche zwischen einer am traditionellen Familienbild orientierten Politik und der Lebenswirklichkeit von Familien zu offensichtlich geworden, sodass sich in den 1990er Jahren der Prozess allmählich umkehrte und die Lebenswirklichkeit der Familien in das politische Entscheidungssystem hineinwirkte. Das fand auf gesetzlicher Ebene seinen Niederschlag im Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz (1996). Dass dieser jedoch überhaupt durchgesetzt werden konnte, ist dem Umstand zu danken, „dass es in allen Parteien Frauenverbände und einzelne politisch engagierte Frauen gab, die sich an maßgeblicher Stelle für eine Modernisierung der Familien- und Frauenpolitik einsetzten“ (Meyer 1999, S. 69).

Ein Quantensprung war dieser Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz vorerst dennoch nicht. Er führte keineswegs zu einer Aufwertung der Berufsarbeit in den Kindergärten. In einer Denkschrift des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes von 1994 („Zur beruflichen Situation der Erzieherinnen“) heißt es: „Die Kindergartenarbeit wird trotz aller Innovationsbemühungen des Praxisfeldes nach wie vor spiegelbildlich zur privaten Erziehung von Müttern in den eigenen vier Wänden gedacht, und in den Köpfen vieler Politiker und Anstellungsträger ist die Erzieherinnenarbeit in Tageseinrichtungen für Kinder nichts andere als die Fortsetzung der privaten Erziehungsarbeit an einem anderen Ort“ (Pestalozzi-Fröbel-Verband 1994, S. 9).

Mittlerweile ist die Kindertageseinrichtung (Kita) – neben Familie und Schule – zu einem unverzichtbaren Bestandteil der gesellschaftlichen Grundversorgung geworden. Im Kinderförderungsgesetz (KiföG, 2009) wurde der Fachlichkeitsanspruch an die Aufgabentrias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ dezidiert ausformuliert. Auch das empirische Wissen um den Stellenwert von Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen für die Qualität der frühpädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen hat sich deutlich erweitert (König/Leu/Viernickel 2015; Viernickel/Fuchs-Rechlin 2015).

Orientiert an dem jeweiligen Bildungs- und Erziehungsplan des Bundeslandes wird von den Fachkräften eine systematisierte, theoriebasierte gleichwohl kontextbezogene, reflektierte Moderation, Dokumentation und Evaluation kindlicher Entwicklungs- und Lernprozesse verlangt. Neu im Aufgabenspektrum der Erzieherinnen ist die Erziehung, Bildung und Betreuung der Kleinstkinder. Darüber hinaus verpflichtet der Gesetzgeber die Fachkräfte zur Zusammenarbeit mit den Familien der Kinder, weil „der ‚Familienanteil‘ der Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Einrichtung [...] konzeptionell mitgedacht werden [muss]“ (Bundesjugendkuratorium 2008, S. 26f.). Das Bundesjugendkuratorium schlägt deshalb vor, „angesichts der mit dem Bildungsanspruch einhergehenden Notwendigkeit, Eltern stärker und systematischer in die Erziehungs- und Bildungsprozesse der Einrichtung einzubeziehen“, zu überlegen, wie sich die Kindertageseinrichtungen für Familien als Adressatengruppe organisatorisch öffnen können (ebd.).

Hier nun drängt sich die Frage auf, wie es um die aktuelle Lage des Erzieherinnenberufs und seinen sozialen Status bestellt ist. So hartnäckig, wie sich Stereotype in der Bewertung von Frauen- und Männerarbeit halten, halten sich auch die Begründungsmuster dafür, dass Frauen weniger verdienen als Männer: Frauen arbeiten häufiger in Teilzeit und ergreifen die falschen Berufe. Zu einem solchen „falschen Beruf“ gehört offenbar auch der der Erzieherin. Denn – so das Ergebnis des Fachkräftebarometers „Frühe Bil-

„dung 2014“ – an der Dominanz der Frauen, die in Kitas arbeiten (95 %), hat sich nichts geändert: „Die typische Kita-Fachkraft ist weiblich, über 40 Jahre alt, ausgebildet als Erzieherin und arbeitet in Teilzeit“ (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 9).

Vom Ausbau der Kindertagesbetreuung haben ganz offensichtlich auch Erzieherinnen profitiert, und zwar hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ob ihnen diese Vereinbarung von Beruf und Familie gelingt, hängt u.a. von der Familienkonstellation („modernisiertes Ernährer-Modell“, Alleinerziehend, Anzahl und Alter der Kinder) und auch von den Bedingungen am Arbeitsplatz ab, etwa davon, wie flexibel der Beschäftigungsumfang bestimmt werden kann. So zeigt eine diesbezügliche Analyse von Eva Strunz, dass es in Westdeutschland in erster Linie familiäre Gründe sind, warum Erzieherinnen in Teilzeit arbeiten. Hingegen arbeiten die meisten ostdeutschen Erzieherinnen in Teilzeit, weil sie keine Vollzeitstelle finden können (Strunz 2014, S. 71). Ein nicht unerheblicher Anteil der ledigen oder alleinerziehenden – in Teilzeit arbeitenden – westdeutschen Erzieherinnen wiederum gab an, gerne mehr arbeiten zu wollen, zumal das Lohnniveau in den Kitas gleichbleibend niedrig ist: „Die Gehälter der überwiegend fachschulisch ausgebildeten und staatlich anerkannten Erzieherinnen liegen leicht unterhalb der Entgelte für Krankenschwestern, die eine Ausbildung an der Berufsfachschule abgeschlossen haben und erheblich unter denen männlich dominierter Berufsgruppen auf Fachschulniveau, wie z. B. der Techniker bzw. Technikerinnen“ (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 9). Abgesehen davon, dass in Deutschland die Dienstleistungsarbeit grundsätzlich geringer entlohnt wird als die Arbeit in der Industrie, fehlen insbesondere in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen – so auch in den Berufen des Erziehungsdienstes – valide Kriterien, um die beruflichen Tätigkeiten zu bewerten. Solche Tätigkeitsmerkmale bilden jedoch die Grundlage für die tarifliche Eingruppierung.

Was das Qualifikationsgefüge des Fachpersonals in den Kitas anbelangt, ist ein Ost/West-Vergleich interessant: In den östlichen Bundesländern ist der Anteil an Beschäftigten, die nur über eine Berufsfachschulausbildung verfügen, äußerst gering (1,4%) im Vergleich zu den immerhin 16% der als „Fachkräfte“ im Westen beschäftigten Berufsfachschulabsolventinnen (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 31). Hierbei handelt es sich überwiegend um Kinderpflegerinnen, deren Fachkräftestatus – festgeschrieben in den Kita-Ausführungsgesetzen und Personalverordnungen weniger Bundesländer – jedoch umstritten ist. Ein weiteres Charakteristikum verdeutlicht die Problematik des Erzieherinnenberufs, der Organisationsgrad: Jede fünfte Kita in Deutschland hat keine nach landesrechtlichen Bestimmungen fachlich ausgewiesene Leitungskraft. In den Personalverordnungen der Länder überwiegen so genannte „offene Regelungen“ (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 38f.), was sich u.a. in der Vergütung bemerkbar macht (Eibeck 2014).

In diesem Zusammenhang wird auch nach dem Verbleib der Absolventen kindheitspädagogischer Studiengänge gefragt. Gestützt auf die Ergebnisse des so genannten „ÜFA-Projekts“ wird festgestellt, dass 70% der Absolventinnen in Tageseinrichtungen arbeiten. Unter ihnen sind 34% doppelt qualifiziert (Erzieherausbildung plus Studium). 19% von diesen sind als Einrichtungsleitung beschäftigt (*Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 106ff.). Bezogen auf die akademikeradäquate Vergütung der Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen wird in der Studie einschränkend festgestellt, dass diese „zwar häufiger als die an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erzieher eine akademikeradäquate Vergütung erreichen können, aber i.d.R. – sicherlich vorrangig aufgrund der Bedingungen der Tarifstruktur in der Kindertagesbetreuung – ein Erzieher-

gehalt erhalten“ (*Züchner/Fuchs-Rechlin/Theisen/Göddecke/Bröring* 2014, S.45). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die Tätigkeitsmerkmale der Entgeltordnung für den Sozial- und Erziehungsdienst (TVöD-SuE) eine Tätigkeit, die die „Anwendung wissenschaftlicher Kenntnisse“ voraussetzt, nicht vorsieht (*Eibeck* 2014), was sicherlich mit der (Ab-)Wertung der frühpädagogischen Arbeit als „Frauenarbeit“ zusammenhängt. Bisher ist es nicht gelungen, die „seit dem Jahr 1970 unverändert geltenden Tätigkeitsmerkmale“ zu erneuern (*Eibeck* 2014, S. 57).

8 Diskussion

Das Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“, verabschiedet von der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den zuständigen Landesministern, hält mit Bezug auf den „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (*JMK/KMK* 2004) an einem fachlichen Anspruch fest, der dem Prinzip der „ganzheitlichen Förderung“ folgt und die Kindertageseinrichtung als eine „Bildungsinstitution mit eigenem Profil“ versteht (*JMK/KMK* 2004, S. 3). Orientiert an diesem Leitbild wird bezogen auf das Handlungsfeld „Qualifizierte Fachkräfte“ im Communiqué programmatisch ausgeführt (S. 4): „Die Ausbildung (muss) entsprechend der hohen Anforderungen optimiert werden. [...] Dazu gehört auch, die Kindertageseinrichtung als Lernort Praxis zu stärken.“ Was aber sind „hohe Anforderungen“? Und was heißt „den Lernort Praxis stärken“?

Professionelles Handeln ist einerseits zweckrational: Es erfordert von den frühpädagogischen Fachkräften kluge Vorausschau, Planung, Steuerung, Dokumentation und Evaluation der pädagogischen Prozesse. Andererseits (und das überwiegend) ist professionelles Handeln interaktiv und verständigungsorientiert. Charakteristisch für die Handlungsstruktur frühpädagogischer Arbeit ist, dass die Akteure zu Interpretations- und Handlungsentscheidungen herausgefordert werden, die sie „nötigen“, den Interaktionspartner als Ko-Konstrukteur in ihr Handeln einzubeziehen und ihre Handlungen selbstreflexiv zu organisieren, zu kontrollieren und zu regulieren. Die individuelle Handlungskompetenz der Akteure ist darüber hinaus im hohen Maße von der „institutionellen Einbettung“ (*Baethge* 2013, S. 113) abhängig. Die Wissens- und Kompetenzbasis für eine solche überwiegend interaktionelle Arbeit umfasst deshalb sowohl fundierte Fachkompetenzen als auch Expertise, was die erforderlichen personalen Kompetenzen angeht.

Ausgehend von der Handlungsstruktur interaktioneller, frühpädagogischer Arbeit eröffnet die Bildungsphilosophie des Deutschen Qualifikationsrahmens (*Ebert* 2013; *Leu* 2014) Wege, die Wissens- und Kompetenzbasis für die Berufe im Erziehungsdienst neu zu justieren und auf der Grundlage berufswissenschaftlicher Erkenntnisse berufspädagogische Strategien zu entwickeln, die den Strukturmerkmalen sozial- bzw. frühpädagogischen Handelns gemäß sind. Frühpädagogische Arbeit ist interaktiv, fallspezifisch, kontextgebunden, rekonstruktiv und ergebnisoffen. Die didaktische Frage nach der erforderlichen Wissens- und Kompetenzbasis ist deshalb nicht allein eine Frage des formalen Niveaus der Ausbildung und des Lehrplans. Neben systematisierten Wissensbeständen für und über die Praxis der Erziehung, Bildung und Betreuung, die in formalen Lernsettings vermittelt werden, ist zur Bewältigung der Arbeit auch systematisiertes Erfahrungswissen erforderlich; ein Wissen über die konkrete Handlungspraxis, das sich die Akteure durch

angeleitete Erforschung des eigenen, jeweils kontextbezogenen Handelns im Vollzug der Arbeit selbst erschließen. Ein solches Arbeitsprozesswissen schließt die Reflexion eigener Wertorientierungen und Zielsetzungen mit ein.

Lernen umfasst mehr als die bewusste kognitive Verarbeitung von Informationen (formales Lernen), es umfasst auch eine eher beiläufige, gefühlsmäßige Einordnung von Informationen. Dieser informelle Erwerb von beruflichen Handlungskompetenzen – insbesondere von persönlichkeitsnahen Kompetenzen wie Empathie, Selbstreflexivität, Dialog- und Ressourcenorientierung – ist Teil des beruflichen Alltagshandelns (Ebert 2013, 2014; Leu 2014). Ein solcher erweiterter Lernbegriff, der dem Deutschen Qualifikationsrahmen zu Grunde liegt, erfordert nicht nur eine enge Verzahnung der Lernorte Schule und Praxis in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte, sondern unterstreicht auch die Notwendigkeit lernförderlicher Rahmenbedingungen am Arbeitsplatz Kita. Die Forderung, Ausbildung zu optimieren, bedeutet deshalb auch, eine berufswissenschaftliche Forschung zu initiieren, „die [die] im Handeln [der Akteure] tatsächlich realisierten Kompetenzen in den Blick [nimmt]“ (Cloos 2013, S. 47) und nicht nur auf standardisierte Wissens- und Kompetenzpotentiale abhebt, wie sie im Deutschen Qualifikationsrahmen für den fachschulischen und hochschulischen Berufsabschluss definiert sind.

Angesichts der Komplexität der frühpädagogischen Arbeit kann deren Qualität nicht allein eine Frage der Ausbildung sein. Es bedarf der externen Steuerung durch lernförderliche Arbeitsbedingungen, auch um eine Professionalisierung des Gesamtsystems Kindertageseinrichtung zu sichern. Dazu zählen nicht nur eine Verbesserung des Personalschlüssels, das Bereitstellen von Zeitkontingenten für die „mittelbare“ frühpädagogische Arbeit, die Bereitstellung von Reflexionsräumen und eine professionelle Mitarbeiterführung, sondern vor allem auch ein differenzierendes und strukturierendes Professionskonzept für das Fachpersonal in Kindertageseinrichtungen.

Literatur

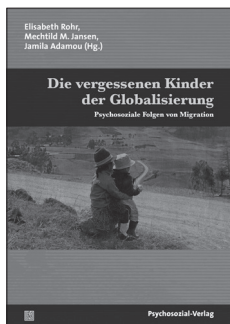
- Aktionsrat Bildung* (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. – Münster.
- Allen, A. T. (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland, 1800-1914. – Weinheim.
- Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe* (1983): Erzieherausbildung zwischen inhaltlich-organisatorischer Weiterentwicklung und administrativen Regelungen. Tagungsdokumentation. – Bonn.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer* (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München.
- Baethge, M. (2013): Professionalisierungspfade bei personenbezogenen Dienstleitungen. Anmerkungen zu einer aktuellen Debatte. In: Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. – München, S. 101-129.
- Bock, G. (2000): Frauen in der europäischen Geschichte: Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. – München.
- Bundesjugendkuratorium (BJK)* (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. Eine Stellungnahme des BJK. Online verfügbar unter: www.bundesjugendkuratorium.de, Stand: 15.09.2015.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)* (2014): Communiqué „Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern“. Online verfügbar unter: www.bmfsfj.de, Stand: 06.11.2014.
- Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* (Hrsg.) (1990): Unsere Geduld ist zu Ende. Dokumentation des Bundeskongresses. TPS extra 03/1998.
- Bundesverband Evangelischer Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen* (Hrsg.) (1994): Widersprüche im Erzieherinnenberuf. Kongressdokumentation. TPS extra 15/1994.

- Cloos, P.* (2013): Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In: *Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. – München, S. 39-62.
- Derschau, D. v.* (1974): Die Erzieherausbildung. Bestandsaufnahme und Vorschläge zur Reform. – München.
- Deutscher Fröbel-Verband* (1895): Normallehrplan. In: *Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1998): Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. – Freiburg im Breisgau, S. 59-60.
- Ebert, S.* (1996): Beruf Erzieherin – zwischen Mütterlichkeit und Professionalität. PÄD-Forum: unterrichten erziehen, 2/1996, S. 112-116.
- Ebert, S.* (2002): Nach der KMK-Rahmenvereinbarung: Implikationen für einen erweiterten Bildungsbegriff in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. In: *Fthenakis, W./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. – Neuwied, Berlin, S. 47-62.
- Ebert, S.* (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. – Freiburg im Breisgau.
- Ebert, S.* (2013): Der Deutsche Qualifikationsrahmen setzt neue Akzente im System der Aus- und Weiterbildung sozialpädagogischer Fachkräfte. In: *Focali, E./Kimmerle, C./Naumann, G.* (Hrsg.): Zukunft. Erziehen. Grundlagen, Perspektiven, Kontroversen der sozialpädagogischen Ausbildung. – Berlin, S. 221-230.
- Ebert, S.* (2014): Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. – München, S. 70-77.
- Eibeck, B.* (2014): Eingruppierung und Bezahlung von Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen. Tarifliche Entgeltordnungen aus gewerkschaftlicher Sicht. In: *Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita – Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). – München, S. 47-58.
- Friese, M.* (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: *Berth, F./Diller, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung Band 10. – München, S. 131-152.
- Fröbel, F.* (1840): Kommt lasst uns unsern Kindern leben! Entwurf eines Plans zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens. In: *Hoffmann, E.* (Hrsg.) (1951): Friedrich Fröbel Ausgewählte Schriften Band 1. – Godesberg, S. 114-125.
- Fröbel, F.* (1847): Plan der Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen. In: *Lange, W.* (Hrsg.): Die Pädagogik des Kindergartens. Gedanken Friedrichs Fröbels über das Spiel und die Spielgaben des Kindes. – Berlin, S. 493-500.
- Heiland, H.* (1999a): Henriette Schrader-Breymann – Das pädagogische Konzept des Volkskindergartens. In: *Archiv- und Dokumentationszentrum für soziale und pädagogische Frauenarbeit: Festschrift 125 Jahre Pestalozzi-Fröbel-Haus.* – Berlin, S. 13-63.
- Heiland, H.* (1999b): Fröbels Pädagogik – ein nicht eingelöstes Projekt der Moderne. In: *Lost, C./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kinderpolitik in Deutschland. – Baltmannsweiler, S. 86-101.
- Heiland, H.* (2015): 175 Jahre Kindergarten. Friedrich Fröbel und sein pädagogisches Erbe. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 10, 4, S. 367-380.
- Hoffmann, E.* (1986): Selbstdarstellung. In: *Kaiser, A./Oubaid, M.* (Hrsg.): Deutsche Pädagoginnen der Gegenwart. – Köln.
- Janssen, R.* (2010): Die Ausbildung Frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise Band 1. – München.

- Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz* (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter: www.kmk.org, Stand: 15.09.2015.
- König, A./Leu, H. R./Viernickel, S.* (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven und Professionalisierung in der Frühpädagogik. – München.
- Konrad, F.-M.* (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. – Freiburg im Breisgau.
- Leu, H. R.* (2014): Non-formales und informelles Lernen – unverzichtbare Elemente frühpädagogischer Professionalisierung. Eine Analyse vor dem Hintergrund des Deutschen Qualifikationsrahmens. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertise Band 40. – München.
- Meyer, T.* (1999): Kinderbetreuung im Wandel – Zur Modernisierung konservativer Sozialpolitik seit 1990. In: *Lost, C./Oberhuemer, P.* (Hrsg.): Auch Kinder sind Bürger. Kindergarten- und Kinderpolitik in Deutschland. – Baltmannsweiler, S. 65-72.
- OECD* (Hrsg.) (2004): Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD).
- Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1977): Zur Erzieherausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Tatsachen, Überlegungen, Forderungen. – Berlin.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1994): Zur beruflichen Situation der Erzieherinnen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven, eine Denkschrift. – München.
- Pestalozzi-Fröbel-Verband* (Hrsg.) (1998): Die Geschichte des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. Ein Beitrag zur Entwicklung der Kleinkind- und Sozialpädagogik in Deutschland. – Freiburg im Breisgau.
- Rabe-Kleberg, U.* (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: *Diller, A./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. – München, S. 95-109.
- Rabe-Kleberg, U./Krüger, H./Derschau, D. v.* (Hrsg.) (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Kooperation in Arbeit und Ausbildung. DJI Materialien, Band 2. – München.
- Rauschenbach, T./Behr, K./Knauer, D.* (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. – Weinheim, München.
- Reyer, J.* (1987): Friedrich Fröbel, der Beruf der Kindergärtnerin und die bürgerliche Frauenbewegung. Sozialpädagogische Blätter 2/1987, S. 36-46.
- Strunz, E.* (2014): Wie vereinbaren Erzieherinnen Familie und Beruf? Eine Bestandsaufnahme auf Basis des Mikrozensus. In: *Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. – München, S. 59-81.
- Thiersch, R./Höltershinken, D./Neumann, K.* (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. – München.
- Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K.* (2015): Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In: *Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.* (Hrsg.): Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung. – Freiburg im Breisgau, S. 11-131.
- Weiland, D.* (1983): Geschichte der Frauenemanzipation in Deutschland und Österreich. Biographien – Programme – Organisationen. Hermes Handlexikon. – Düsseldorf.
- Zimmer, J.* (2013): Die Entwicklung des DJI-Curriculums „Soziales Lernen“. DJI Impulse 2/2013, S. 30.
- Züchner, I./Fuchs-Rechlin, K./Theisen, C./Göddeke, L./Bröring, M.* (2014): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. Ein neues pädagogisches Ausbildungsprofil im Übergang in den Arbeitsmarkt. In: *Hanssen, K./König, A./Nürnberg, C./Rauschenbach, T.* (Hrsg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. – München, S. 31-46.

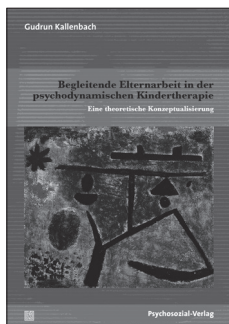


Elisabeth Rohr et al. (Hg.)
**Die vergessenen Kinder
der Globalisierung**
Psychosoziale Folgen
von Migration



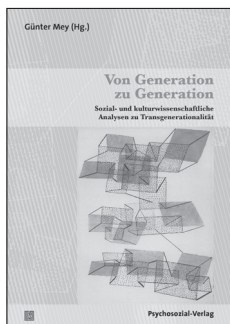
202 Seiten
Broschur
€ 24,90
ISBN 978-3-
8379-2352-0

Gudrun Kallenbach
**Begleitende Elternarbeit
in der psychodynamischen
Kindertherapie**
Eine theoretische Konzeptualisierung



240 Seiten
Broschur
€ 29,90
ISBN 978-3-
8379-2378-0

Günter Mey (Hg.)
**Von Generation
zu Generation**
Sozial- und kulturwissenschaftliche
Analysen zu Transgenerationalität



ca. 250 Seiten
Broschur
€ 24,90
ISBN 978-3-
8379-2429-9

Urte Finger-Trescher et al. (Hg.)
**Kindeswohl und
Kindeswohlgefährdung**
Jahrbuch für Psychoanalytische
Pädagogik 22



260 Seiten
Broschur
€ 24,90
ISBN 978-3-
8379-2238-7

Förderbedürftige Kindheit – Zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern

Stefanie Bischoff, Alex Knoll

Zusammenfassung

Bilder vom ‚Kind‘ sowie Vorstellungen davon, wie ‚Kindheit‘ ausgestaltet werden soll, sind historisch und gesellschaftlich variabel. Im frühpädagogisch-wissenschaftlichen Feld prominent vertreten ist gegenwärtig das Bild des neugierigen, aktiven und in diesem Sinne durch Erwachsene *förderbedürftigen* Kindes. Dieses findet aktuell im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsplänen und entsprechenden Programmen sowie Handlungsaufforderungen an frühpädagogische Fachkräfte Eingang in die (früh-)pädagogischen Institutionen.

Bisher gibt es nur wenig Forschung dazu, wie diese Handlungsaufforderungen aufgenommen werden, insbesondere was die Eltern angeht, die trotz der gegenwärtigen Fokussierung auf institutionelle Settings als bedeutsame Akteure bei der Ausgestaltung von Kindheit betrachtet werden können. Auf der theoretischen Basis der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung fragen wir deshalb, wie sich Förderbedürftigkeit von Kindern als diskursives Phänomen in der Elternperspektive darstellt. Dabei interessiert uns zum einen, wie das Konstrukt des „förderbedürftigen Kindes“ konkret hergestellt wird, und zum anderen, welche Anschlussmöglichkeiten dies für die Ausgestaltung des Kinderlebens mit sich bringt.

Das empirische Fundament bilden 16 leitfadengestützte Interviews mit Eltern von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren, die im Rahmen zweier Forschungsprojekte in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt und in einem Sample zusammengeführt wurden, um übergreifende diskursive Strukturen sichtbar zu machen. Die Befunde zeigen zum einen, dass ‚Förderbedürftigkeit‘ durch entsprechende Bilder vom Kind, z.B. dem ‚wissbegierigen Kind‘ begründet wird. Zum anderen wird auch mit äußeren Notwendigkeiten wie antizipierten Anforderungen der Schule argumentiert. Die Eltern interpretieren kindliche Förderbedürftigkeit als Handlungsanweisung an sich selbst, was durch Förderung geprägte Gestaltungsweisen des kindlichen Alltags anschlussfähig macht. Die Orientierung von Eltern etwa am internationalen Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze verweist darauf, dass öffentliche und politische Diskurse Eingang finden in die Begründung von Förderbedürftigkeit, was mit einer tendenziellen Engführung auf den Erwerb von verwertbaren Kompetenzen verbunden ist.

Schlagworte: Kindheitsbild, Förderung, frühkindliche Bildung, Kindheitsforschung, Diskursanalyse

The need to cultivate children – On parents’ construction of an image of childhood

Abstract

Images of ‘the child’ and ‘childhood’ are subjects to changes over time and vary between different societies. In the scientific field of early childhood education, the image of the curious, active child that has to be cultivated by adults currently plays a dominant role. It is implemented in early childhood institutions by several educational preschool curriculums and programs.

There is only little research on how these curriculums and programs affect the actions of their addressees, especially when it comes to parents who, despite the current focus on institutional settings, can

be viewed as significant actors shaping the everyday life of children. Theoretically based on the sociology of childhood, we therefore first ask how parents in a discursive way construct a childhood in which the child has to be cultivated by involving it in specific activities. Secondly, we explore the consequences of this image of childhood.

The analysis is based on 16 semi-structured interviews with parents of children at the age of three to six. The interviews were conducted in two research projects in Germany and German-speaking Switzerland and merged into one sample in order to detect superior discursive structures. Findings first show that parents construct the child that has to be cultivated by referring to corresponding images of the child, e.g., the child being greedy for knowledge. Secondly, parents argue based on external necessities such as anticipated requirements of school. They interpret the child that has to be cultivated as an instruction for themselves. Hence, this image of childhood implies possibilities to shape childhood in a specific manner, i.e., by involving the child in goal-oriented practices. As parents orientate themselves for example toward the international competition for education and employment, this indicates that public and political discourses find their way into the justification of the child's cultivation. In consequence, the main task of the child is restricted to acquire applicable competencies.

Keywords: Image of childhood, childhood studies, early education and care, discourse analysis

1. Einleitung

Allgemeine Vorstellungen davon, wie ‚Kindheit‘ in einer Gesellschaft ausgestaltet werden soll, sind ebenso wie ‚Bilder vom Kind‘ historischem und kulturellem Wandel unterworfen. Neben der Geschichtlichkeit von Kindheit (vgl. *Honig* 1999) und entsprechenden Kinderbildern, unterscheiden sich diese Vorstellungen auch in synchroner Betrachtung unterschiedlicher institutioneller und pädagogischer Felder (vgl. *Betz/Neumann* 2013; *Neumann* 2014).

Im Anschluss an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung nehmen wir in diesem Beitrag eine konstruktivistisch-diskurstheoretische Perspektive ein. ‚Bilder vom Kind‘ – als sich innerhalb von Gesellschaften konstituierende Wissensformen und Denk-konzepte – sind Aushandlungsprozessen unterworfen, die in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen situiert werden können (vgl. *Honig* 2004, S. 14). Diese Aushandlungsprozesse finden ebenso in öffentlich-medialen, politischen und wissenschaftlichen Kontexten wie auch in alltäglichen Kontexten innerhalb pädagogischer Institutionen und Familien statt.

Im frühpädagogisch-wissenschaftlichen Feld ist gegenwärtig das Bild des aktiven und selbsttätig lernenden Kindes prominent vertreten. So wird das Kind als „neugierig“, „mutig“ und „lernbegabt“ beschrieben (*Fthenakis* 2002; *Kluge* 2013, S. 30), es erscheint als „kompetent“, als „aktiver Lerner“ und „Ko-Konstrukteur von Wissen und Kultur“ (*Fthenakis* 2002). Zugleich hat es „eine Fülle von Lernprozessen [...] zu bewältigen“ (*Kluge* 2013, S. 28) und scheint somit vor Herausforderungen gestellt, an denen es durch-aus scheitern kann.

Diese doppelte Konstruktion eines gleichsam selbsttätigen, jedoch von Entwicklungs- und Lernaufgaben hochgradig herausgeforderten Kindes begründet nicht nur die Notwendigkeit der Intervention durch pädagogische Fachkräfte und Eltern, sie bietet auch eine passgenaue argumentative Grundlage für eine durch gezielte Förderung begleitete frühe Kindheit. So heißt es auf der Internetseite der Initiative des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend „Frühe Chancen“ (*BMFSFJ* 2014)¹ im Rahmen der Fortbildung von Tagespflegepersonen mit Bezug auf Ergebnisse der Kleinkind- und

Säuglingsforschung, dass „jedes Kind [...] mit Forscherdrang, Wissensdurst und Kompetenzen ausgestattet [ist]. [...] Kinder sind ‚aktive Lerner‘, die in sozialen Zusammenhängen erfassen und lernen. Nur mit der Unterstützung von Bezugspersonen kann das Kind seine Bildungsprozesse gestalten“ (ebd.).²

Im Kern bezieht sich *Förderung* im (fach-)wissenschaftlichen Diskurs auf den Anspruch an Erwachsene, etwas Spezifisches mit und für Kinder(n) zu tun, damit diese sich gemäß der ihnen attestierten ‚Natur‘ bestmöglich entwickeln. Ein solches Bild des *förderbedürftigen Kindes* – welches sich durch die oben beschriebene, wechselseitig aufeinander verweisende Konstruktion von Selbsttätigkeit und Hilfebedürftigkeit kennzeichnet – beinhaltet als diskursives Phänomen einen starken Aufforderungscharakter an Professionelle und ist gleichsam mit der konkreten Ausgestaltung von aktuell gelebter Kindheit in frühpädagogischen Institutionen verwoben. Frühpädagogische Fachkräfte sind z.B. im Rahmen von aktuellen Bildungs- und Erziehungsplänen (z.B. *Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium* 2015; *Wustmann Seiler/Simoni* 2012) explizit aufgefordert, Interaktionen mit Kindern ko-konstruktiv zu gestalten und diese als aktiv Lernende zu adressieren.

Die Fragen, wie diese Bildungsprogramme in der Realität bei Kindertageseinrichtungen ankommen (*Viernickel/Nentwig-Gesemann* 2014) oder wie ‚Bildung‘ in Kindertageseinrichtungen ‚gemacht‘ wird (*Neumann* 2014), werden im Rahmen frühpädagogischer Forschung aufgegriffen. Neben dem Fokus auf Fachkräfte und die Qualität in Kindertageseinrichtungen (vgl. *Viernickel* u.a. 2015) sind es zunehmend auch die Bildungs- und Erziehungsleistungen von Vätern und Müttern, denen eine hohe Bedeutung für die Entwicklung des Kindes beigemessen wird (vgl. z.B. *Stamm/Edelmann* 2013). Weitgehend unbearbeitet ist, wie sich das ‚förderbedürftige Kind‘ aus der Perspektive von Eltern, die bedeutsame Akteure bei der Ausgestaltung der Lebensphase Kindheit sind, konstituiert und inwiefern die davon ausgehende Aufforderung zur Förderung mit dem Familien- und Kinderleben in Zusammenhang steht. Wir gehen im vorliegenden Beitrag davon aus, dass die Familie trotz der Rede von der „institutionalisierte[n] Kindheit“ (*Rauschenbach* 2009, S. 149; kritisch: *Honig* 2011) nach wie vor eine erhebliche Bedeutung bei der Ausgestaltung der Lebensphase Kindheit einnimmt (vgl. z.B. *Lange/Soremski* 2012, *Stamm/Brandenberg/Knoll/Negrini/Sabini* 2012). Demnach ist es aus unserer Sicht fruchtbar, Kindheitsbilder aus Elternperspektive in den Blick zu nehmen. Durch diese Betrachtung der Akteursebene kann gezeigt werden, dass sich Kindheitsbilder nicht ausschließlich auf öffentlich-politischer Ebene konstituieren. Konkret gehen wir im Beitrag den Fragen nach, wie sich Förderbedürftigkeit von Kindern als ein diskursives Phänomen, welches in gesellschaftspolitischen und (fach-)wissenschaftlichen Feldern beobachtbar ist, aus der Perspektive von Eltern darstellt. Wie verhandeln Eltern Förderbedürftigkeit, wie positionieren sie sich dazu und welche Anschlussmöglichkeiten ergeben sich daraus für die Ausgestaltung des Kinderlebens?

Zunächst werden wir den Forschungsstand skizzieren, den theoretischen Kontext der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung vertiefen und das methodische Vorgehen der Analyse erläutern. Im empirischen Teil werden wir anhand von Interviews mit Müttern und Vätern von Vorschulkindern Konstruktionen der Förderbedürftigkeit von Kindern beleuchten und der Frage nachgehen, in welchem Zusammenhang sie zur elterlichen Praxis der Förderung des Kindes stehen.

2 Forschungsstand

Zum aktuellen Forschungsstand zu Kinderbildern, Bildern von Kindheit und im Speziellen zum Bild einer förderbedürftigen Kindheit ist festzuhalten, dass Untersuchungen zu spezifischen gesellschaftlichen Akteursgruppen (z.B. Eltern (vgl. *Fuhs* 1999), Lehrkräften, pädagogischen Fachkräften (vgl. z.B. *Oehlmann* 2012)) eher spärlich vorhanden sind. Dieser weitgehenden Forschungslücke steht zum einen eine Vielzahl von historischen oder ideengeschichtlichen Arbeiten zu Bildern von Kindern und/oder Kindheit gegenüber (vgl. z.B. *Andresen* 2000; *Honig* 1999; *Lenzen* 1985; *Richter* 1987; *Scholz* 1994) und zum anderen einige diskursanalytisch grundgelegte Untersuchungen zu gesellschaftlichen, politischen oder medialen Konstruktionen von Kindheit (s.u.). Der Forschungsstand kann an dieser Stelle nur selektiv dargestellt werden. Wir konzentrieren uns im Folgenden aufgrund unserer theoretisch-methodologischen Ausrichtung erstens auf diskursanalytische Studien zu zeitgenössischen Kindheitsmustern, die eng mit dem Bild einer förderbedürftigen Kindheit verknüpft sind. Um dessen empirische Aktualität aufzuzeigen, stellen wir zweitens Studien im Rahmen öffentlicher Bildungsinstitutionen sowie diskursanalytisch angelegte Studien zum öffentlichen und politischen Sprechen dar. Drittens gehen wir auf Untersuchungen ein, die sich mit der Perspektive von Eltern auf Kinder und Kindheit beschäftigen.³

Grundsätzliche Einigkeit besteht darüber, dass sich das pädagogische Moratorium (vgl. *Honig* 2008, S. 33) im 20. Jahrhundert als durchschnittliches Muster des Aufwachsens bzw. Kindheitsmuster in westlichen Industrienationen durchgesetzt hat. *Kränzl-Nagl* und *Mierendorff* (2007, S. 15) sprechen diesbezüglich von einer „umfassenden Pädagogisierung der Kindheit“, die sich sowohl im privaten Rahmen als auch innerhalb von Institutionen oder im institutionalisierten Freizeitbereich vollziehe. Grundlegendes Kinderbild sei hierbei das Kind als Werdendes und Entwicklungswesen und Kindheit damit eine Phase der Entwicklung und Vorbereitung (*Honig* 1999, S. 59).

Gegenwärtig ist ein wachsendes wissenschaftliches und öffentliches Interesse an der frühen Kindheit als besonders bildungsbedeutsamer Phase zu verzeichnen. *Neumann* (2014, S. 147) spricht diesbezüglich vom „Aufwachsen in der Bildungskindheit“. Kinder werden in frühpädagogischen Institutionen als Lernende adressiert, die „etwas werden können, was sie noch nicht sind“ (ebd., S. 156), was die institutionelle frühpädagogische Praxis wiederum in ihrer Bildungsbedeutsamkeit in Erscheinung treten lässt. Im Kontext aktueller sozialinvestiver Politikstrategien (u.a. *Mierendorff* 2013) lassen sich auf diskursiver Ebene ebenso Muster sozialinvestiver Kindheit rekonstruieren (z.B. *Betz/Bischoff* 2015, i.E.; *Hendrick* 2014; *Klinkhammer* 2014; *Olk/Hübenthal* 2011). Diese zeichnen sich durch die Zielperspektive der Optimierung durch möglichst frühe Investition in die kindliche Entwicklung und (Aus-)Bildung aus. Legitimationsfolie bildet das Wohl des Kindes als zukünftiger Bürger (*Betz/Bischoff* 2015, i.E.).

In einer Untersuchung zu Vorstellungen über Kinder im aktuellen deutschen bundespolitischen Diskurs konnten als zwei zentrale Figuren das Kind als „Entwicklungswesen“ (*Bischoff/Pardo-Puhmann/De Moll/Betz* 2013, S. 23) sowie das Kind als „aktiver Lerner“ (ebd., S. 27) festgestellt werden. Die Notwendigkeit von Förderung ergibt sich dabei v.a. aus den Defiziten, die spezifischen Kindergruppen zugeschrieben werden (ebd.). Für eine gesunde und erfolgreiche Kindheit scheint eine gezielte frühe Förderung durch Erwachsene letztlich als unumgänglich zu gelten. Diese Förderung kann als Handlungsaufforde-

nung an Eltern gelesen werden, die als Arrangeure kindlicher Lernumgebungen adressiert werden (vgl. *Betz/De Moll/Bischoff* 2013).

Wie nun Eltern die diskursiven Handlungsaufforderungen aufnehmen oder wie sich die Bedeutsamkeit möglichst früher Förderung aus ihrer Sicht gestaltet, ist bisher noch wenig untersucht worden. Verschiedentlich wird betont, dass Erwachsene im Alltagsverständnis Vorstellungen von Kindheit häufig mit der eigenen erlebten Kindheit in Verbindung bringen (*Fuhs* 1999; *Kränzl-Nagl/Mierendorff* 2007). *Fuhs* (1999) stellt in seiner Studie zu „Kinderwelten aus Elternsicht“ keine einheitliche Position seitens der Eltern zum Wandel von Kindheit fest, jedoch z.B. deutliche Gemeinsamkeiten bei bildungsorientierten Eltern (bzw. Müttern) mit hohem sozialen Status, deren Kinder eine „Termin-kindheit“ (ebd., S. 92) leben. Die Elterngruppe mit niedrigerem sozialen Status beschreibt *Fuhs* als heterogener, wobei diese Eltern heutige Kindheit grundsätzlich positiver bewerten als die bildungsorientierten Eltern (ebd., S. 103). In einer neueren Studie untersuchte *Seehaus* (2014) die elterliche Organisation von Sorge und Verantwortung für junge Kinder. Das Kindheitsbild der Eltern lässt sich maßgeblich als „Entwicklungs-kindheit“ beschreiben, wobei sich die Eltern in der Rolle der „Entwicklungsassistenten“ sehen (ebd., S. 154, 254). Diese Rolle kann sowohl als relativ passive Begleitung als auch als richtungsweisende Intervention interpretiert werden und geht mit je unterschiedlichen Praxen der Eltern einher (ebd., S. 139). *Vincent* und *Ball* (2007) rekonstruieren bei britischen Eltern die Vorstellung des Kindes als „Projekt“, dem eine Vielzahl von Entwicklungs- und Lerngelegenheiten geboten werden soll. Die vielfältigen Aktivitäten, in die das Kind involviert wird, dienen dem Erwerb von kulturellen Fähigkeiten und Wissen mit dem Ziel, kulturelles Kapital zu akkumulieren und dadurch den sozialen Status intergenerational zu erhalten (ebd., S. 5ff.).

Im Anschluss an diesen Forschungsstand stellt sich die Frage, wie die förderbedürftige Kindheit, die als diskursives Phänomen auf politischer Ebene festgestellt werden konnte, in bisherigen Eltern-Untersuchungen aber höchstens in Ansätzen erkennbar ist, von Eltern konstruiert und verhandelt wird und welche Anchlüsse sich aus dieser Auseinandersetzung für die elterliche Ausgestaltung des Kinderlebens ergeben.

3 Theorie

Theoretisch schließen wir an Überlegungen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung an (vgl. z.B. *Hengst/Zeiher* 2005; *Honig* 1999, 2008, 2009; *Kelle/Tervooren* 2008) und verstehen Kindheit als „Bündel von Diskursen“ (*Hengst/Zeiher* 2005, S. 15), als Bilder, Denkkonzepte und Vorstellungen, die untrennbar mit sozialen Praktiken und pädagogischen Institutionen verbunden sind. ‚Kindheit‘ wird dabei nicht als ein Lebensabschnitt des Einzelnen verstanden, sondern als der Lebensabschnitt, in dem ein Mensch als Kind betrachtet wird (vgl. *Frønes* 1994, zit. nach *Honig* 2008, S. 43). Um die Bearbeitung der Fragestellung theoretisch zu fundieren, wird in der Folge ‚Kindheit‘ als *soziale Konstruktion* in den Blick genommen (1) und im Anschluss an die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung eine diskursanalytische Lesart herausgearbeitet (2). Anschließend werden wir auf dieser Folie den Begriff des ‚Kindheitsbildes‘ erläutern (3).

(1) Im Anschluss an die kontextanalytische Perspektive der Kindheitsforschung, welche nach *Hengst* und *Zeiber* (2005, S. 12) „die Kindheit als die ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch kulturellen Rahmenbedingungen analysiert, in denen Kinder agieren“, fassen wir ‚Kind‘ und ‚Kindheit‘ als soziale Konstrukte auf, d.h. als gesellschaftliche und historisch wandelbare Vorstellungen und Unterscheidungen im Gegensatz zu naturgegebenen, z.B. biologischen oder anthropologischen Gesetzmäßigkeiten (vgl. *Honig* 2009). Die Leitfrage der empirischen Kinder- und Kindheitsforschung lautet: „Wie wird ‚Kindheit‘ als Wissensform und als soziokulturelle Gegebenheit hervorgebracht?“ (*Honig* 2008, S. 64). Die vorliegende Analyseperspektive schließt hier an und konzentriert sich vornehmlich auf ‚Kindheit‘ als sich konstituierende Wissensform. Es geht also um die Untersuchung von „Voraussetzungen, unter denen Kinder als Kinder, das heißt: als Repräsentanten von ‚Kindheit‘ beobachtbar werden“ (*Honig* 2009, S. 25). Wie Kinder *sind* und *sein sollen*, was für Kinder gut (und schlecht) ist und was sie brauchen – solche Vorstellungen und Bilder sind Teil dieser Wissensformen.

(2) Als eine von vier analytischen Gegenstandsperspektiven der Kindheitsforschung beschreibt *Kelle* (2009) die Perspektive, Kindheit als Diskurs zu konzeptualisieren (ebd., S. 469). Hierbei gehe es darum „all die Diskurse, die Bilder und Normen von Kindheit transportieren und die gesellschaftliche Konstruktion der Kindheit konfigurieren, zu analysieren“ (ebd.). Gegenstand von Diskursanalysen seien die herrschenden Modelle, Vorstellungen, Bilder und Denkkonzepte über Alter, Entwicklung oder die Unschuld des Kindes, die es zu dekonstruieren gelte (vgl. auch *Alanen* 2005, S. 68f.). Ähnlich sieht *Lange* (2008, S. 68) in der Soziologie der Kindheit die Möglichkeit, ein „selbstreflexives Sezierbesteck der Argumente der Fachdisziplinen und ihrer Diskurse im Umfeld von früher Bildung und Kindheit“ bereitzustellen. ‚(Frühe) Kindheit‘ als Bündel von Diskursen wird in Anlehnung an *Foucault* so verstanden, dass nicht ausschließlich die Sprache untersucht werde, in der sich Vorstellungen und Denkkonzepte artikulieren, sondern dass die Diskurse untrennbar mit den sozialen Praktiken und Institutionen verbunden seien, die sie zugleich schaffen (ebd.). In diesem Sinne sind Entwürfe von ‚Kindern‘ und ‚Kindheit‘ auch immer Handlungsaufforderungen an Erwachsene, wie *Bühler-Niederberger* (2005) am Beispiel der Geschichte von Störungsbildern wie Legasthenie aufzeigt.

(3) Bilder von Kindern lassen sich als geteilte Wirklichkeitskonstruktionen von Erwachsenen fassen, die aus kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Prozessen hervorgehen und wiederum auf diese wirken (vgl. von *Stechow* 2004). Ihnen „liegen Vorstellungen zugrunde, die kennzeichnen, was wir ‚eigentlich‘ von Kindern denken, d.h. was wir als ihre fundamentalen Eigenschaften annehmen, welche Bedürfnisse wir ihnen zubilligen, welche Handlungstendenzen und Ziele wir ihnen zuschreiben und welche Erwartungen wir an sie stellen können“ (ebd., S. 62). Daran und an den Begriff „Familienbilder“ (z.B. bei *Cyprian* 2003) anschließend verstehen wir unter ‚Kindheitsbildern‘ Vorstellungen von Kindheit, welche zum einen auf der Erfahrung von Kindheit basieren, zum anderen mit gesellschaftlich geteilten und diskursiv vermittelten legitimierten Vorstellungen bzw. Leitbildern von Kindheit (*Bischoff* u.a. 2013) in wechselseitiger Beeinflussung stehen. Der Begriff ‚Bilder‘ impliziert deskriptive Aspekte von aktuell erlebter und erinnelter Kindheit ebenso wie normative, welche Wünsche, Hoffnungen und Ängste in die Kindheit projizieren (vgl. *Stange* 2006).

4 Sampling und Methode

Empirische Basis der vorliegenden Analyse sind leitfadengestützte Interviews mit Eltern von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren –, die im Rahmen zweier Forschungsprojekte⁴ aus Deutschland (EDUCARE-Studie) und der deutschsprachigen Schweiz (FRANZ-Studie) zwischen 2011 und 2014 jeweils mit dem Fokus auf familiäre Alltagsgestaltung von und mit Kindern durchgeführt wurden. Im Zuge intensiver Auseinandersetzungen mit dem Datenmaterial drängte sich in beiden Forschungsprojekten die Beobachtung auf, dass die Vorstellung von Förderbedürftigkeit in der Elternperspektive sowohl bei der Konstruktion des Bildes von Kindheit als auch bei der Ausgestaltung des kindlichen Alltags eine zentrale Rolle einnimmt. In der Folge entwickelten wir die Idee, die beiden Samples zwecks detaillierter Rekonstruktion dieses Kindheitsbildes zusammenzuführen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist, die diskursive Konstruktion der *förderbedürftigen Kindheit* bei Eltern von Vorschulkindern nachzuvollziehen, dabei Bezugnahmen zu Bildern vom Kind offenzulegen und aufzuzeigen, welche argumentativen Anschlüsse sich daraus für die Eltern hinsichtlich ihrer Förderpraxis ergeben.

Im Rahmen der EDUCARE-Studie wurden insgesamt 86 Kinder, Eltern, frühpädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte zu ihren Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsvorstellungen sowie ihrer Bildungs- und Erziehungspraxis befragt. Zur vorliegenden Analyse wurden 14 Interviews mit Eltern von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren aus einer westdeutschen Großstadt einbezogen, von denen neun im Hinblick auf die Frage der Förderbedürftigkeit genauer analysiert wurden (zwei Väter, sieben Mütter).

Im Anschluss an die in der deutschsprachigen Schweiz durchgeführte FRANZ-Studie wurden im Rahmen einer laufenden Promotionsarbeit 20 Elterninterviews zur Frage der Gestaltung des Alltags von vier- bis sechsjährigen Kindern durchgeführt. Davon wurden sieben Interviews (ein Vater, sechs Mütter) genauer analysiert. Das Ausgangssample besteht somit aus 34, das detailliert bearbeitete Sample aus 16 Interviews.

Die Teilsamples aus den beiden Projekten, auf die sich die Analyse des vorliegenden Beitrags bezieht, wurden nach den Prinzipien des *theoretical sampling* gebildet (vgl. *Strübing* 2008), indem die Kontraste zwischen den Fällen hinsichtlich der relevanten Kategorien minimiert und maximiert wurden. Im Fokus der Analyse stehen Interviewsequenzen, die die Ausgestaltung des Familienlebens, Eltern-Kind-Aktivitäten oder ganz explizit ‚Bildung‘ und ‚Förderung‘ thematisieren. Die 16 Interviews des Subsamples wurden anhand des Codierverfahrens nach *Strübing* (2008) codiert und ausgewertet, das der von *Strauss* geprägten Variante der Grounded Theory verpflichtet ist. Mithilfe der einzelnen Codierschritte wurden Orientierungen von Eltern herausgearbeitet und zum theoretischen Begriff des Kindheitsbildes in Bezug gesetzt. Ziel dieses Vorgehens ist allerdings nicht die Generierung einer gegenstandsbezogenen Theorie, sondern die methodische Fundierung des diskursanalytischen Zugangs.

Die Kombination der beiden Teilsamples aus zwei Ländern wurde gezielt gewählt, um diskursive Strukturen, denen ansonsten nur lokal beschränkte Aussagekraft zukäme, über nationalstaatliche Grenzen hinweg herauszuarbeiten. Diese Vorgehensweise stützt sich auf die Annahme, dass sich Kindheitsbilder nicht an Staatsgrenzen orientieren und nicht in erster Linie kontext- und personenspezifisch zu verstehen sind, sondern mit übergeordneten diskursiven Konstruktionslogiken zusammenhängen. Insofern können die beiden Untersuchungsorte – trotz gewisser Unterschiede, etwa bezüglich des (Vor-)

Schulwesens – als „differente Orte *eines* Feldes“ (Bollig/Kelle 2012, S. 212) betrachtet werden.

5 Empirischer Teil: Förderbedürftige Kindheit aus Elternperspektive

Wie in Kap. 1 erläutert, bezieht sich *Förderung* zunächst auf die Tätigkeit von Erwachsenen, in irgendeiner (positiv konnotierten) Form auf Kinder einzuwirken, etwas mit ihnen oder für sie und ihre Entwicklung zu tun. In dieser Hinsicht nimmt *Förderung* in den Ausführungen aller befragten Eltern einen zentralen Stellenwert ein. Unterschiede in der diskursiven Konstruktion von kindlicher Förderung zeigen sich u.a. in den darin verwobenen Vorstellungen von der Förderbedürftigkeit des Kindes, die die Fördertätigkeit auf Elternseite begründen.

Als Ergebnis der Analyse konnten zwei Referenzpunkte rekonstruiert werden, von denen aus Eltern die Förderbedürftigkeit ihrer Kinder konzipieren, Handlungsbedarf für sich selbst ableiten und Anstrengungen zur Förderung des Kindes etablieren. Der erste Referenzpunkt ist *das Kind selbst* bzw. die ihm zugeschriebenen Interessen oder Fähigkeiten, die seine Förderbedürftigkeit durch Erwachsene begründen. Beim zweiten Referenzpunkt wird die Förderbedürftigkeit hingegen aus *äußeren Notwendigkeiten* heraus abgeleitet. Die beiden zentralen Referenzpunkte strukturieren im Folgenden die Darstellung der Konstruktion von Förderbedürftigkeit.

5.1 ‚Vom Kinde aus‘

Förderbedürftigkeit wird von den Eltern in anthropologisch ‚passenden‘ Konstanten bezüglich der Kinder fundiert. Es lassen sich vier unterschiedliche Bilder vom Kind rekonstruieren. Gemeinsam ist allen vier Varianten, dass sie als Ausgangspunkt der Begründung von Förderbedürftigkeit des Kindes durch die Eltern und/oder die Kindertageseinrichtung fungieren. Dabei wird kindzentriert argumentiert: Der Grund für fördernde Eingriffe liegt im Interesse, in den Talenten oder im Willen des Kindes begründet. Im Folgenden werden die beiden Bilder *das wissbegierige Kind* und *das talentierte Kind* detailliert vorgestellt.

In der ersten Variante *das wissbegierige Kind* wird das Kind als wissbegierig, interessiert und lernbereit betrachtet. Dies manifestiert sich etwa in einem sich häufig wiederholenden, aktiven Nachfragen, in permanenter Aufnahmebereitschaft oder Neugier. Der Sohn von Frau Johann, Christian, interessiert sich für „alles was ihm in die Finger kommt“, er sei „sehr wissbegierig, lernfähig“. Solche Zuschreibungen beschränken sich charakteristischerweise nicht auf das eigene Kind, sondern werden auf AltersgenossInnen generalisiert:

Ich finde das [Kindergartenalter; Einschub Autoren] ist ein Alter wo die Kinder sehr aufnahmefähig sind und auch Lust haben etwas zu lernen und das irgendwie so en passant tun.

Aufnahmefähigkeit und Lust am Lernen werden zu allgemeinen Eigenschaften von Kindergartenkindern, auf die es entsprechend zu reagieren gilt.

Dem *talentierten Kind* wird ein bestimmtes Talent bzw. eine individuell vorhandene Fähigkeit zugeschrieben, etwa im Umgang mit Zahlen (vgl. Knoll 2013). So führt Herr Acar über seinen eigenen Umgang mit Levin aus:

Ich achte sonst drauf dass er so en bisschen so mit den Zahlen ganz gut kann [...] wir merken schon dass er, da is er schon talentiert.

Die Aufgabe der Eltern besteht darin, das Talent des Kindes zu erkennen und darauf zu ‚achten‘. Bei Frau Sodermann ist es nicht ein spezifisches, bereits gegebenes Talent, das es bei ihrem Sohn zu fördern gilt, sondern es gilt die Talente des Kindes erst zu identifizieren:

Also ich hoffe, dass man ihm ermöglicht [...] irgendwie seine Talente zu entdecken, um dann Dinge möglicherweise zu studieren oder zu machen die ihm eben entsprechen und die ihn begeistern.

Die Äußerung transportiert die Annahme, dass ihr Sohn in jedem Fall Talente besitzt, die es durch Erwachsene zu entdecken gilt. Dabei begründet die Konstruktion des talentierten Kindes einen entsprechenden Zukunftsentwurf dieses Kindes als jungen Erwachsenen mit erfolgreich gemeisterter Bildungskarriere.

Die beschriebenen Bilder vom Kind bieten diskursive Anschlussmöglichkeiten, die die Eltern in ihrer Darstellung der Förderpraxis argumentativ aufgreifen. Letztere erscheint als notwendige Konsequenz der dem Kind zugeschriebenen Eigenschaften. Frau Ammann attestiert Kindern grundlegendes Interesse und Neugier, woraus sie deren Förderbedürftigkeit ableitet und diese zugleich als deren inhärentes, „inneres Bedürfnis“ fasst. Dies zeigt sich am Beispiel von Tochter Norina, welche sich gemäß der Aussage der Mutter fürs Schreiben zu interessieren beginne:

Es interessiert sie jetzt es kommt von innen, was soll ich sagen ‚nein du darfst jetzt nicht schreiben‘, also es kommt von innen heraus und wenn man das nachher mit gescheiten Kursen fördern kann finde ich es gut.

Das „von innen“ stammende Interesse erscheint gleichsam natürlicherweise im Lichte der Förderbedürftigkeit. Die von Frau Ammann beschriebene gezielte organisierte Förderung ihrer Tochter in Form von *preschool* und verschiedenen Kursen (Ballett, Schwimmen und Kampfsport) schließt daran an und erscheint als logische Konsequenz.

Insbesondere die erste Variante des Bildes vom Kind, das wissbegierige Kind, weist auffällige Parallelen zur wissenschaftlichen Frühpädagogik auf (vgl. Einleitung). Die Förderbedürftigkeit, die sich aus dem interessierten und lernbereiten Kind ergibt, ist notwendige Konsequenz und Verpflichtung zugleich: Einerseits erscheint sie auf Basis der dem Kind zugeschriebenen Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten als folgelogisch, ein Nichtfördern widerspräche demgegenüber den kindlichen Bedürfnissen und wäre als verpasste Chance zu werten. Andererseits leitet sich daraus die Verpflichtung beziehungsweise implizite oder explizite Handlungsaufforderung an Erwachsene ab, die Förderung des Kindes zu gewährleisten.

5.2 Äußere Notwendigkeiten

Neben der skizzierten Herstellung der Förderbedürftigkeit ‚vom Kinde aus‘ als anthropologische Notwendigkeit wird diese durch ein weiteres Argumentationsmuster ergänzt, in dem die Förderbedürftigkeit des eigenen Kindes durch ökonomisch-gesellschaftliche Notwendigkeiten begründet wird. Auch an das Kind herangetragene Notwendigkeiten und elterliche Prioritätensetzungen wie Anforderungen im Umgang mit Gleichaltrigen, Anforderungen der Schule bis hin zur Orientierung am internationalen Wettbewerb um Ausbildungs- und Arbeitsplätze, können in einen Zusammenhang zur Konstruktion von För-

derbedürftigkeit gebracht werden. Im Folgenden zeigen wir, wie diese beiden Argumentationsmuster – auf der Ebene des Kindes und auf der Ebene antizipierter gesellschaftlicher Anforderungen – sich in den elterlichen Konstruktionen von Förderbedürftigkeit in spezifischer Weise überlagern und immer wieder aufeinander verweisen.

Frau Johann formuliert aus einer gewissen Besorgnis heraus den Wunsch, dass ihr Sohn Christian sein bisher fortgeschrittenes Entwicklungsniveau halten kann. Dies verweist auf die Vorstellung einer durchschnittlichen, normalisierten Entwicklung des Kindes und die Orientierung daran, beziehungsweise die gestellte Anforderung, davon nicht abzuweichen: „Also Förderung ja, [...] weil man ja auch möchte, dass sie nicht irgendwo den Anschluss verpassen.“ Denn die Notwendigkeit des Förderns ergibt sich auch in Relation zu den Praxen anderer Eltern. So expliziert Frau Gruber:

Wenn wir jetzt das Gefühl hätten, alle würden ihren Kindern Englisch beibringen, obwohl ich das für Quatsch halte, würde ich's dann vielleicht doch machen weil ich dann das Gefühl hätte, uh, mein Kind wär irgendwo im Nachteil.

Herr Acar wiederum begründet seine Förderpraxis damit, dass sein Sohn ganz konkrete Fähigkeiten erwerben soll: „[Levin] der is [...] also nich so bewegungsfreundlich und den schicken wir zum Beispiel zum Kampfsport, weil das ja so Konzentration fördert.“ Konzentration, so wird an anderer Stelle des Interviews deutlich, braucht Levin (als „kleiner Träumer“), um in der Schule zukünftig „viel mitnehmen“ zu können. Der Sport dient gemäß Herrn Acar außerdem der Prävention von Adipositas. Auch an dieser Stelle eröffnet also die Förderbedürftigkeit des Kindes diskursive Anschlussmöglichkeiten, welche eine bestimmte Förderpraxis argumentativ plausibel und wahrscheinlich machen.

Blieb in den bisherigen Ausschnitten das konkrete Ziel des Fähigkeiterwerbs tendenziell offen, so richten sich bestimmte Förderaktivitäten von Frau Johann explizit auf Schulvorbereitung: „Er ist jetzt schon in einem Vorschulkurs da hat er irgendwie zweimal pro Woche schon ein bisschen Schulatmosphäre, dass sie schon ein bisschen so Sachen lernen.“ Dass es Frau Johann ein Anliegen ist, dass ihr Sohn seinen fortgeschrittenen Entwicklungsstand halten kann, ist weiter im Zusammenhang mit folgender Aussage zu sehen:

Ich finde eigentlich das positiv wenn die Kinder früh in den Kindergarten können und dort alle möglichen Sachen lernen [...] und auch ganz abgesehen davon muss man auch ein wenig noch denken dass eh der internationale Wettbewerb auch da ist in anderen Ländern wird sehr viel gemacht in der Beziehung und da muss man auch schauen dass die Kinder auch weltweit irgendwie in einem gewissen Wettbewerb bestehen können.

Gefördert werden müssen Kinder also auch, um den Anschluss an Kinder aus anderen Ländern nicht zu verlieren. Der Ausdruck „internationaler Wettbewerb“ referiert auf die Vorstellung von Kindern als Auszubildende, welche sich zukünftig mit Auszubildenden aus anderen Ländern in Konkurrenz um Arbeitsplätze befinden werden. Bei Frau Johann scheint es folglich einen konkreten Grund zu geben, welcher für die Förderbedürftigkeit spricht. Insofern ist ihre Bezugnahme auf die Aufnahmefähigkeit und das Interesse ihres Sohnes nur ein Teil der Geschichte. Denn die Notwendigkeit, im „internationalen Wettbewerb“ bestehen zu müssen, lässt sich nicht vom zu fördernden Kind und seinen Bedürfnissen oder Eigenschaften ableiten, sondern wird von Frau Johann als äußere Notwendigkeit herangetragen. Dennoch bleibt die Förderpraxis argumentativ in diesem Fall wesentlich an das Kind gekoppelt: Förderung betreibe Frau Johann nur, sagt sie, wenn das Kind Spaß daran habe.

Auch bei Frau Walther besteht diese Kopplung, allerdings eher im Sinn eines Veto-rechts des Kindes:

Ja aber wir sagen auch nicht du musst da [zur Musikschule, Einschub Autoren] jetzt hingehen, ne? Also wenn wir jetzt, wenn wir merken nach dem Jahr oder so das wird jetzt nichts oder so ne, oder ihn [den Sohn] interessiert das einfach gar nicht, dann [...].

Bei Frau Ammann allerdings löst sich diese Kopplung, insofern sie bestimmte Förderpraktiken explizit nicht an ein Interesse oder Bedürfnis des Kindes rückbindet, sondern ausschließlich von höher gewichteten äußeren Notwendigkeiten abhängig macht. Sie stellt spezifische Anforderungen an die Förderung ihrer Tochter, welche nur durch eine Fachperson mit entsprechendem Fachwissen angeboten werden kann, beispielsweise der Englisch-Spracherwerb vor Schuleintritt:

Dann habe ich mir noch vorgestellt wie unsere Schweizer Lehrer alles in Ehren aber wenn die Englisch sprechen da kann man nicht zuhören [...] wenn die Englisch sprechen dann muss ich einfach sagen okay es ist nicht ganz das was ich ja=a gut finde und darum war es für mich wichtig gewesen dass sie den Klang vom Englisch von einem native Speaker ins Ohr bekommen.

Dieser Förderung kommt ein schulkompensierender Charakter zu: Der Englisch-Spracherwerb wird auch deshalb früh angestrebt, weil er später in der Schule nicht optimal gewährleistet werden kann. Als explizites Argument für die Sprachförderung führt Frau Ammann an, dass sie den Übergang beziehungsweise „Sprung“ vom Kindergarten in die Schule als „zu groß“ erachte. Das Kind spielt in dieser Argumentation keine Rolle mehr, die ihm zugeschriebenen Interessen und Bedürfnisse werden den Anforderungen der Schule untergeordnet.

6 Fazit und Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, wie Eltern von Vorschulkindern *förderbedürftige Kindheit* diskursiv konstruieren und verhandeln, sowie welche Anschlussmöglichkeiten sich ihnen dadurch im Hinblick auf die Ausgestaltung des Kinderlebens beziehungsweise auf ihre Förderpraxis ergeben. Auf Basis von 16 Leitfadeninterviews, die aus zwei Teilsamples aus Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz zusammengestellt wurden, wurde die *förderbedürftige Kindheit* als bedeutsames Kindheitsbild im Sinne einer diskursiven Struktur herausgearbeitet. Abschließend werden wir die zentralen Ergebnisse in zwei Punkten zusammenfassen, Schlussfolgerungen ziehen und Anschlussstellen für weitere Forschung aufzeigen.

Das Kindheitsbild wird auf Basis von zwei unterschiedlichen Argumentationslogiken hergeleitet: die Förderbedürftigkeit ‚vom Kinde aus‘ und diejenige aus ‚äußeren Notwendigkeiten‘ heraus. Die kindzentrierten Herleitungen sind erstens geprägt durch entsprechende Bilder vom Kind im Sinne anthropologischer Grundannahmen zum Wesen des Kindes. Die interviewten Eltern referieren u.a. auf Bilder vom *wissbegierigen* und *talentierten* Kind, um dessen Förderbedürftigkeit zu fundieren. Diese elterlichen Referenzen weisen deutliche, wenn auch implizit bleibende Bezugspunkte zur wissenschaftlichen Frühpädagogik auf. Insbesondere das *wissbegierige* Kind nimmt in beiden Kontexten einen zentralen Stellenwert ein. In der elterlichen Perspektive wird die frühe Kindheit zu einer Lebensphase, in der das Kind in seinen Interessen und Fähigkeiten gezielt gefördert

werden *muss*. Die dem Kind zugeschriebene Förderbedürftigkeit, welche von den Eltern als Handlungsaufforderung an sie selbst aufgefasst wird, kann dabei als Ermöglichungszusammenhang verstanden werden, der bestimmte Förderpraxen und damit eine spezifische Ausgestaltung des Kinderlebens anschlussfähig und wahrscheinlich macht.

Zweitens leiten die interviewten Eltern die Förderbedürftigkeit nicht ausschließlich vom beschriebenen Kinderbild aus her, sondern ebenso aus äußeren Notwendigkeiten wie dem zukünftigen Bildungserfolg in der Schule. Die doppelte Lagerung der Konzeptualisierung von *Förderbedürftigkeit* lässt sich mit dem Bild einer Kippfigur beschreiben: Die Interessen des Kindes werden bei der Wahl und Ausgestaltung von Aktivitäten zwar berücksichtigt, aber zugleich von äußeren Kriterien überlagert. Einige dieser Kriterien verweisen über Alltagsdiskurse hinaus auf andere Diskursräume. Beispielsweise schließt der Hinweis auf den „internationalen Wettbewerb“ um Ausbildungsplätze an Vorstellungen zu den gestiegenen Ansprüchen an, welche aus (bildungs-)ökonomischer Perspektive an Kinder und Kindheit gestellt werden. Diese Argumentationslinien finden sich sowohl in der wissenschaftlichen Frühpädagogik (z.B. bei *Fthenakis* 2002), als auch in öffentlichen und politischen Diskursen zu nationalen Bildungsstandorten und Bildung als Humanressource, die sich gerade auf die frühe Kindheit fokussieren und eine sozialinvestive Kinderpolitik propagieren (vgl. *Lange* 2010; *Olk/Hübenthal* 2011). Die Spezifik des Bildes liegt u.a. darin begründet, dass diskursiv konstruierte gesellschaftliche Bedarfe, wie die möglichst effiziente Beschäftigungsfähigkeit zukünftiger Erwachsener, auf die so konstruierte Natur des Kindes, z.B. in Form von schlummernden Talenten und Begabungen, die es zu wecken gilt, verweisen – und umgekehrt.

Diese wissenschaftlichen, öffentlichen und politischen Diskurse scheinen demnach bei den Eltern ‚angekommen‘ zu sein. Sie bilden das Fundament für die diskursive Konstruktion der kindlichen Förderbedürftigkeit und machen dadurch bestimmte Formen der Gestaltung des Kindeslebens anschlussfähig. Sowohl das elterliche Bild der förderbedürftigen Kindheit als auch die davon abgeleitete Praxis sind mit einer tendenziellen Engführung auf das Kind als Werdendes verbunden, auf den gezielten Erwerb von Kompetenzen zwecks zukünftiger Verwertbarkeit.

Gezielte Förderanstrengungen wurden in bisherigen Untersuchungen (vgl. z.B. *Lareau* 2003; *Stamm* 2014; *Vincent/Ball* 2007) großmehrheitlich einer bildungsaffinen Mittelschicht zugeschrieben. Diese wichtigen Befunde aufnehmend, wäre im Anschluss an den vorliegenden Beitrag zu untersuchen, inwiefern Zusammenhänge zwischen der Konstruktion von Förderbedürftigkeit und daran anschließender Förderpraxis einerseits und der sozialen Lage von Familien andererseits feststellbar sind. Sollte sich die förderbedürftige Kindheit primär als Konstruktion von Eltern mit hohem Sozial- und Bildungsstatus erweisen, hätte das ungleichheitsrelevante Implikationen, zumal zu vermuten ist, dass gezielte frühe Förderaktivitäten für den Schuleintritt und die spätere Bildungslaufbahn nicht folgenlos bleiben. Eine Kombination aus ungleichheits- und diskurstheoretischen Perspektiven verspricht unseres Erachtens für die Untersuchung gegenwärtiger Kindheit einiges Erkenntnispotenzial.

Anmerkungen

- 1 Online unter: http://www.fruehe-chancen.de/informationen_fuer/tagesmuetter/qualifizierung/qualifizierungsmodule/dok/340.php
- 2 Diese Thematisierungsweise der Notwendigkeit von früher Förderung im Sinne eines optimalen Verlaufs von Bildungs- und Entwicklungsprozessen steht beispielhaft für eine Reihe sowohl inhaltlich als auch argumentationslogisch homologer Thematisierungsweisen im (fach-)wissenschaftlichen Feld (vgl. z.B. Kluge 2013), im Rahmen von Bildungsplänen (vgl. z.B. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium 2015, S. 20) sowie im politischen Feld (vgl. Kap. 2)
- 3 Die internationale parental-beliefs-Forschung (vgl. z.B. Sigel/McGillicuddy-De Lisi/Goodnow 1992) beschäftigt sich ebenfalls mit elterlichen Perspektiven auf Kinder und Kindheit und damit korrespondieren Erziehungsstilen. Sie orientiert sich jedoch vornehmlich an psychologischen Theorieangeboten, die selbst von spezifischen Konstruktionen von Kindern und Kindheit durchdrungen sind. Wir fokussieren im vorliegenden Artikel sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsansätze.
- 4 Die von der VolkswagenStiftung geförderte EDUCARE-Studie „Leitbilder ‚guter Kindheit‘ und ungleiches Kinderleben – Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive der Politik, der Professionellen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, der Eltern und der Kinder“ wird aktuell an der Goethe-Universität Frankfurt/Main (Deutschland) und am Forschungszentrum IDeA durchgeführt. Detaillierte Informationen unter: <https://www.uni-frankfurt.de/55810064/EDUCARE> (zuletzt abgerufen: 10.10.2015).
Die von der Hamasil-Stiftung und AVINA-Stiftung geförderte Studie FRANZ „Früher an die Bildung – erfolgreicher in die Zukunft“ wurde von 2010 bis 2012 am Departement Erziehungswissenschaften der Universität Fribourg (Schweiz) durchgeführt. Die analysierten Interviews wurden für eine Anschlussstudie im Rahmen einer laufenden Promotionsarbeit geführt.

Literatur

- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 65-82.
- Andresen, S. (2000): Das Jahrhundert des Kindes als Vergewisserung. Ellen Keys Echo im pädagogischen Diskurs der Moderne. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 20, 1, S. 22-38.
- Betz, T./Bischoff, S. (2015, i.E.): Leitbilder ‚guter‘ Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In: Lange, A./Reiter, H./Schutter, S./Steiner, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie. – Wiesbaden.
- Betz, T./Neumann, S. (2013): Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 8, 2, S. 143-148.
- Betz, T./De Moll, F./Bischoff, S. (2013): Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft. In: „Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Correll, L./Lepperhoff, J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. – Weinheim und Basel, S. 69-80.
- Bischoff, S./Pardo-Puhmann, M./De Moll, F./Betz, T. (2013): Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In: Grubemann, B./Schöne, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung. – Berlin, S. 15-34.
- Bollig, S./Kelle, H. (2012): Vergleichen und Kontrastieren. Zur analytischen Konstruktion von Feldern und Vergleichsobjekten in der ethnographischen Forschung. In: Friebertshäuser, B./Kelle, H./Boller, H./Bollig, S./Huf, C./Langer, A. u.a. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. – Opladen, S. 205-215.
- Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. – Weinheim und Basel.
- Cyprian, G. (2003): Familienbilder als Forschungsthema. In: Cyprian, G./Heimbach-Steins, M. (Hrsg.): Familienbilder. Interdisziplinäre Sondierungen. – Opladen, S. 9-19.

- Fthenakis, W. E.* (2002): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? Online verfügbar unter: www.familienhandbuch.de/kindertagesbetreuung/erziehung-im-kindergarten/der-bildungsauftrag-in-kindertageseinrichtungen-ein-umstrittenes-terrain, Stand: 24.2.2015.
- Fuhs, B.* (1999): Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit. – Wiesbaden.
- Hendrick, H.* (2014): Die sozialinvestive Kindheit. In: *Baader, M. S./Eßer, F./Schröer, W.* (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge – Frankfurt am Main, S. 456-491.
- Hengst, H./Zeiber, H.* (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In: *Hengst, H./Zeiber, H.* (Hrsg.): Kindheit soziologisch. – Wiesbaden, S. 9-24.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium* (Hrsg.) (2015): Bildung von Anfang an. Informationen für Eltern zum Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. – Wiesbaden.
- Honig, M.-S.* (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. – Frankfurt am Main.
- Honig, M.-S.* (2004): Wie bewirkt Pädagogik was sie leistet? Ansatz und Fragestellung der Trierer Kindertagesstudie. In: *Honig, M.-S./Joos, M./Schreiber, N./Betz, T.* (Hrsg.): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. – Weinheim und Basel, S. 17-38.
- Honig, M.-S.* (2008): Lebensphase Kindheit. In: *Abels, H./Honig, M.-S./Saake, I./Weymann, A.* (Hrsg.): Lebensphasen. Eine Einführung. – Wiesbaden, S. 10-76.
- Honig, M.-S.* (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim und Basel.
- Honig, M.-S.* (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: *Wittmann, S./Rauschenbach, T./Leu, H. R.* (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien – Weinheim und Basel, S. 181-197.
- Kelle, H.* (2009): Kindheit. In: *Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J.* (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. – Weinheim und Basel, S. 464-477.
- Kelle, H./Tervooren, A.* (Hrsg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. – Weinheim und Basel.
- Klinkhammer, N.* (2014): Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik. – Marburg.
- Kluge, N.* (2013): Das Bild des Kindes in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: *Fried, L./Roux, S.* (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. – Berlin, S. 22-33.
- Knoll, A.* (2013): Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit – eine Übersicht. In: *Walter-Laager, C./Pfiffner, M./Fasseing Heim, K.* (Hrsg.): Vorsprung für alle! Erhöhung der Chancengerechtigkeit durch Projekte der Frühpädagogik. – Bern, S. 11-29.
- Kränzl-Nagl, R./Mierendorff, J.* (2007): Kindheit im Wandel. Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau, 47, 1, S. 3-25.
- Lange, A.* (2008): Soziologie der Kindheit und frühkindliche Bildung. In: *Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R.* (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. – Opladen, S. 65-81.
- Lange, A.* (2010): Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In: *Bühler-Niederberger, D./Mierendorff, J./Lange, A.* (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. – Wiesbaden, S. 89-114.
- Lange, A./Soremski, R.* (2012): Familie als Bildungswelt – Bildungswelt Familie. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 32, 3, S. 227-232.
- Lareau, A.* (2003): Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life. – Berkeley.
- Lenzen, D.* (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur; versteckte Bilder und vergessene Geschichten. – Reinbek bei Hamburg.
- Mierendorff, J.* (2013): Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit. In: *Kelle, H./Mierendorff, J.* (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit – Weinheim und Basel, S. 38-57.
- Neumann, S.* (2014): Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: *Betz, T./Cloos, P.* (Hrsg.): Kindheit und Profession. – Weinheim und Basel, S. 145-159.
- Oehlmann, S.* (2012): Kindbilder von pädagogischen Fachkräften: eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen – Weinheim und Basel.

- Olk, T./Hübenthal, M.* (2011): Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat. In: *Kommission Sozialpädagogik* (Hrsg.): *Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf* – Weinheim und Basel, S. 157-167.
- Rauschenbach, T.* (2009): *Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz.* – Weinheim und Basel.
- Richter, D.* (1987): *Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters.* – Frankfurt am Main.
- Scholz, G.* (1994): *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit.* – Opladen.
- Seehaus, R.* (2014): *Die Sorge um das Kind. Eine Studie zu Elternverantwortung und Geschlecht.* – Opladen.
- Sigel, I. E./McGillicuddy-De Lisi, A. V./Goodnow, J. J.* (Hrsg.) (1992): *Parental belief systems. The psychological consequences for children.* – Hillsdale, N.J..
- Stamm, M.* (2014): Maßgeschneiderte Frühförderung? *Frühe Bildung*, 3, S. 22-31.
- Stamm, M./Brandenberg, K./Knoll, A./Negrini, L./Sabini, S.* (2012): *FRANZ – Früher an die Bildung, erfolgreicher in die Zukunft? Familiäre Aufwuchsbedingungen, familienergänzende Betreuung und kindliche Entwicklung. Schlussbericht zuhanden der Hamasil Stiftung und der AVINA Stiftung.* – Freiburg.
- Stamm, M./Edelmann, D.* (Hrsg.) (2013): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* – Wiesbaden.
- Stange, H.* (2006): Kindheit heute. In: *Fritz, A./Klupsch-Sahlmann, R./Ricken, G.* (Hrsg.): *Handbuch Kindheit und Schule.* – Weinheim und Basel, S. 37-60.
- Stechow, E. von* (2004): *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung von Kindheit.* – Wiesbaden.
- Strübing, J.* (2008): *Grounded Theory.* – Wiesbaden.
- Viernickel, S./Fuchs-Rechlin, K./Strehmel, P./Preissing, C./Bensel, J./Haug-Schnabel, G.* (Hrsg.) (2015): *Gute Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* – Freiburg.
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I.* (2014): *Bildungsprogramme als Orientierung, Korsett oder Zumutung? Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung“.* *TPS: leben, lernen und arbeiten in der Kita*, 9, S. 4-8.
- Vincent, C./Ball, S.J.* (2007): “Making up” the middle class child: families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41, S. 1061-1077.
- Wustmann Seiler, C./Simoni, H.* (2012): *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz.* Online verfügbar unter: <http://www.orientierungsrahmen.ch/downloads/Orientierungsrahmen.pdf>, Stand: 7.1.2015.

Michael-Lysander Fremuth

MENSCHENRECHTE

Grundlagen und Dokumente

Der Band kombiniert eine Einführung in den internationalen und regionalen Menschenrechtsschutz (Teil I) mit einer Zusammenstellung von Menschenrechtsdokumenten (Teil II).

Er bietet Studierenden, Schüler_innen, Referendar_innen, Praktiker_innen aus Justiz, Wirtschaft und Verwaltung, Journalist_innen sowie interessierten Bürger_innen einen umfassenden Überblick über die komplexen Strukturen des Menschenrechtsschutzes und erleichtert den Zugang zu menschenrechtlichen Dokumenten. Damit rüstet das Buch seine Leser_innen auch für den öffentlichen und mitunter kontrovers geführten Menschenrechtsdiskurs.

Im ersten Teil wird das erforderliche Grundwissen vermittelt, indem der Begriff der Menschenrechte definiert, die verschiedenen Arten von Menschenrechten klassifiziert und ihre Bedeutung, Begründung und Geschichte dargestellt werden. Im Anschluss wird nach Begründung der vorrangigen Verantwortung der Staaten der Schutz der Menschenrechte auf internationaler Ebene, insbesondere durch die Vereinten Nationen, sowie auf regionaler Ebene besprochen. Es folgt eine exemplarische Prüfung einer Menschenrechtsverletzung,



2015, 800 S., 3 s/w Abb., 12 farb. Abb.,
2 Tab., kart., 29,80 €, 978-3-8305-3599-7

bevor der erste Teil mit einem Ausblick auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen schließt. Im zweiten Teil des Bandes wird eine annotierte Auswahl der wichtigsten historischen, internationalen und regionalen Menschenrechtsdokumente abgedruckt – darunter einige erstmals in deutscher Sprache.



BWV • BERLINER WISSENSCHAFTS-VERLAG

Markgrafenstraße 12–14 • 10969 Berlin • E-Mail: bwv@bwv-verlag.de

Tel. 030/84 1770-0 • Fax 030/84 1770-21

www.bwv-verlag.de

Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung

Ulrike Beate Müller

Zusammenfassung

Sowohl national als auch international ist der gemeinsame Schuleintritt von Kindern mit ihnen aus dem Kindergarten vertrauten anderen Kindern ein wenig untersuchtes Forschungsthema. Forschungsbefunde liegen aus Deutschland, der Schweiz, Australien und den USA vor. Eine eigene deutsche Studie hat den Zusammenhang von gemeinsamem Schuleintritt und der Übergangsbewältigung der Kinder anhand einer Stichprobe von 203 Kindern an vier Schulen in zwei Bundesländern vorwiegend quantitativ untersucht. Der gemeinsame Schuleintritt zeigte sich dabei in einem positiven Zusammenhang zu der Einbindung der Kinder in ihre Kindergruppe und zu ihrer Lerneinstellung in der ersten Klasse.

Schlagnworte: Gemeinsamer Schuleintritt, Transition, Einbindung in die Kindergruppe, Lerneinstellung

Starting school with someone you know. How children manage transition to class 1

Abstract

It is not an intensely investigated topic whether children start school alone or with children they already know from preschool. There are some results from studies in Germany, Switzerland, Australia and the USA. A German study recently focused on the relation between an accompanied school entry and children's transition management by examining 203 children quantitatively at four schools. Results show a positive relation between an accompanied school entry and children's social integration and attitudes towards learning in class 1. In addition, qualitative interviews reveal that children themselves set great store by the company of other children in the transition process.

Keywords: Transition management, accompanied school start, social integration, attitudes towards learning

1 Einleitung

Der Übergang in die erste Klasse ist für alle Kinder weltweit ein besonderer Prozess. Die Institutionen Kindergarten und Grundschule sind in vielen Ländern historisch bedingt verschieden und es ist in erster Linie die Aufgabe der Kinder, den Übergang erfolgreich zu meistern. *Rath* betont, „dass Übergänge eigentlich die Grundform der menschlichen Entwicklung ausmachen“ (2011, S. 13). *Forster/Priebe* (2009, S. 4) konstatieren: „Über-

gänge sind – vor allem für benachteiligte Kinder und Jugendliche – in allen Bereichen des Bildungs- und Ausbildungssystems sowie in der Arbeitswelt Risikozonen“. Bezogen auf den Übergang vom Elementar- zum Primarbereich gibt es eine Vielzahl von internationalen Studien, die zu erfassen versucht haben, wie viele Kinder tatsächlich Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Übergangs in die Schule aufweisen. Die Ergebnisse der kontextuell und methodisch sehr verschiedenen Studien lassen sich nur schwer direkt vergleichen (vgl. Müller 2014, S. 22ff.). Es gibt Studien, in welchen etwa 40% der Kinder verschiedenste Bewältigungsprobleme aufwiesen (vgl. z.B. Kienig 2002; Rimm-Kaufman/Pianta/Cox 2000), im Gegensatz zu Untersuchungen, die bei nahezu keinem Kind Auffälligkeiten feststellen konnten (vgl. z.B. Wehner/Faust 2012). Dunlop schlussfolgert in diesem Diskussionszusammenhang: „While acknowledging that transitions are normative, we nevertheless assert that they should not be taken for granted.“ (2007, S. 157)

In den letzten Jahren gab es national und international vielfältige Reformbestrebungen, um insbesondere für die Kinder den Übergang in die erste Klasse zu verbessern. Es wurden strukturelle, professionelle und pädagogische Verzahnungsmaßnahmen (vgl. z.B. Müller 2014, S. 18ff.; Neuman 2002) erprobt und umgesetzt. Ein Verzahnungsaspekt, welcher technisch kaum als Maßnahme bezeichnet werden kann, ist der gemeinsame Schuleintritt mit anderen, aus dem Kindergarten vertrauten Kindern. Welche Rolle der gemeinsame Schuleintritt bei der Einschulung der Kinder spielt, wird sehr unterschiedlich an den Institutionen gehandhabt. Im Rahmen der BiKS-Studie wurden Einschulungsentscheidungen der Eltern mithilfe von offenen Interviews erhoben. Dabei wurde offensichtlich, dass der gemeinsame Schuleintritt für eine frühere oder spätere Einschulung ihrer Kinder nur bei wenigen Eltern von Bedeutung war (Wehner/Pohlmann-Rother 2010). Betrachtet man international die kindliche Sicht auf die Bedeutung der anderen Kinder im Übergang in die erste Klasse, so stellen die Kinder selbst heraus, dass ihnen der Umgang mit den anderen Kindern sehr wichtig ist (vgl. z.B. Loizou 2011 zu Zypern; Margetts 2006 zu Australien; White/Sharp 2007 zu England).

Vor mehr als dreißig Jahren hat Bronfenbrenner bereits darauf verwiesen, dass ein begleitetes Eintreten in neue Umgebungen wesentliche Entwicklungspotenziale birgt:

“The developmental potential of a setting [...] is enhanced if the person’s initial transition into that setting is not made alone, that is, if he enters the new setting in the company of one or more persons with whom he has participated in prior settings.” (Bronfenbrenner 1979, S. 211)

Bronfenbrenner spricht in seinen weiteren theoretischen Ausführungen von *Mikrosystemen*, in denen Menschen eingebunden sind. Kinder haben in den Mikrosystemen Familie, Nachbarschaft, Verein und Kindergarten beispielsweise Kontakt zu anderen Kindern. Der Kindergarten ist ein Mikrosystem, in welchem Kinder mit anderen Kindern vertraut werden, mit denen sie möglicherweise gemeinsam in das Mikrosystem Schule übergehen. Die Bedeutung eines begleiteten Übergangs und einer gemeinsamen Bewältigung stellen auch Griebel/Niesel (2011) heraus. In ihren Ausführungen zur Transitionstheorie sprechen sie von einer *Ko-Konstruktion* des Übergangs, durch welche die beteiligten Personen und Institutionen den Übergang gemeinsam bewältigen (sollen).

In diesem Aufsatz soll der Zusammenhang des gemeinsamen Schuleintritts mit der Übergangsbewältigung der Kinder durch die kurze Erörterung des internationalen Forschungsstandes, die Vorstellung einer eigenen Untersuchung (unterteilt nach Fragestellung und Hypothese, Methode und Ergebnisse) und die Diskussion der Ergebnisse genauer analysiert werden.

Im folgenden Abschnitt wird zunächst der Forschungsstand bezüglich des gemeinsamen Schulbeginns erläutert.

2 Forschungsstand

Zu dem Zusammenhang von gemeinsamem Schuleintritt und kindlicher Übergangsbewältigung liegen international bisher nur wenige Forschungsbefunde vor. Die Bewältigung des Übergangs lässt sich – orientiert an vielen Studien (vgl. z.B. *Broström* 2000; *Grotz* 2005) – in die Aspekte *Einbindung in die Kindergruppe*, *Lerneinstellung* und *Kompetenzstände* der Kinder unterteilen. Zur *Einbindung in die Kindergruppe* berichtet *Petillon* (1993) aus seinen Untersuchungen, dass etwa ein Fünftel der Kinder mit dem besten Freund aus dem Kindergarten gemeinsam in die Schule gekommen und noch in der zweiten Klasse befreundet ist. Er stellt auch heraus, dass soziale Beziehungen – sowohl positive als auch negative – über die ersten zwei Schuljahre recht stabil erhalten bleiben. Aus der Schweiz kann *Biffi* (2011) berichten, dass die Mehrheit der Kinder weiterhin mit ihren Kindergartenkameraden befreundet ist und auf der Basis dieser Beziehungen ihr weiteres Freundschaftsnetz aufbaut. Bezüglich der *Lerneinstellung* der Kinder berichtet *Ladd* (1990) aus den USA, dass Kinder, die mit Freunden eingeschult wurden, über eine positivere Einstellung zur Schule verfügten. Im Bereich der *Kompetenzstände* findet *Margetts* (1999) in Australien den gemeinsamen Schuleintritt mit vertrauten Kindern in einem positiven Zusammenhang mit der allgemeinen, der sprachlichen und der mathematischen Kompetenz der Kinder. *Ladd* dagegen konnte keine Vorteile bezüglich der Kompetenzstände bei Kindern feststellen, welche mit vertrauten Kindern eingeschult wurden (1990).

Die wenigen Studienergebnisse deuten ein Potenzial zur Verbesserung der Übergangsgestaltung und einen Forschungsbedarf für den gemeinsamen Schuleintritt an.

3 Fragestellung und Hypothese

Im Zentrum einer eigenen deutschen Untersuchung (*Müller* 2014) stand die Frage:

Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem gemeinsamen Schuleintritt und der Bewältigung des Übergangs durch die Kinder?

Wie in der Einleitung zitiert, stellt *Bronfenbrenner* (1979) das entwicklungsförderliche Potenzial von begleiteten Übergängen heraus. Darauf und auf dem bereits kurz erläuterten Forschungsstand basierend wurde folgende Hypothese formuliert:

Kinder, die mit mehreren Kindern aus dem Kindergarten gemeinsam in eine Schulklasse kommen, fühlen sich in der ersten Klasse besser in ihre Kindergruppe eingebunden, haben eine positivere Lerneinstellung und höhere Kompetenzstände als Kinder, die mit wenigen Kindern gemeinsam oder allein kommen.

Der nächste Abschnitt stellt das methodische Vorgehen der eigenen Untersuchung vor.

4 Methode

Die Daten der Untersuchung *Gemeinsamer Schuleintritt und Übergangsbewältigung* wurden im Rahmen des Forschungsprojektes *Verzahnung von Elementar- und Primarbereich* als Teilstudie einer Dissertation erhoben (Müller 2014, insbesondere S. 58ff., 129ff.). Es wurden 203 ErstklässlerInnen an vier staatlichen Schulen in zwei Bundesländern an den quantitativen Erhebungen in Gruppen- und Einzelsituationen beteiligt. Die Kinder waren zum Zeitpunkt der Hauptbefragung im Durchschnitt sechs Jahre und sechs Monate alt, 45% von ihnen waren Mädchen. Der gemeinsame Schuleintritt wurde durch Befragung der Kinder (*Mit welchem Kind/welchen Kindern warst du zusammen im Kindergarten?*) in Abgleich mit den Schulakten erhoben. Es kamen 65 Kinder allein in die Schule (32,0%), 37 Kinder kamen mit einem Kind gemeinsam aus einem Kindergarten (18,2%), 23 Kinder mit zwei anderen Kindern (11,3%), 16 mit drei anderen Kindern (7,9%), 20 mit vier anderen (9,9%), zehn mit fünf anderen (4,9%), 14 mit sechs anderen (6,9%) und 18 Kinder kamen mit acht anderen Kindern (8,9%) gemeinsam aus einer Kindertageseinrichtung in die Schule ($M = 2,41$, $SD = 2,56$).

Die Bewältigung des Übergangs wurde orientiert an internationalen Untersuchungen (siehe auch Kap. 2) in die Bereiche *Einbindung in die Kindergruppe*, *Lerneinstellung* und *Kompetenzstände* operationalisiert.

Die Einbindung in die Kindergruppe wurde mithilfe von drei Skalen erhoben:

- *Soziale Integration* (Beispielitem: *Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen*; Rauer/Schuck 2004),
- *Klassenklima* (Beispielitem: *In der Klasse halten wir alle zusammen*; Rauer/Schuck 2004) und
- *Peerakzeptanz* (Beispielitem¹: *Dieser Junge hat viele Freunde zum Spielen. Dieser Junge hat nicht viele Freunde zum Spielen. Welcher Junge ist so wie Du? Also: Welcher Junge ist Dir am ähnlichsten?*; Harter 1982).

In Tabelle 1 werden die statistischen Kennwerte dieser Skalen aufgeführt.

Tabelle 1: Skalen der Einbindung in die Kindergruppe (eigene Darstellung)

	Anzahl der Items	m	SD	Min; Max	Cronbach's Alpha
Soziale Integration (Rauer/Schuck 2004)	11	8,69	2,33	0; 11	.75
Klassenklima (Rauer/Schuck 2004)	11	8,14	2,23	1; 11	.66
Peerakzeptanz (Harter 1982)	6	17,63	3,69	8; 24	.74

Die Lerneinstellung der Kinder wurde ebenfalls mithilfe von drei Skalen (siehe auch Tabelle 2, nächste Seite) ermittelt:

- *Schuleinstellung* (Beispielitem: *Ich bin fröhlich, wenn ich in der Schule bin*; Rauer/Schuck 2004),
- *Anstrengungsbereitschaft* (Beispielitem: *Ich gebe schnell auf, wenn ich Probleme habe*; Rauer/Schuck 2004) und
- *Lernfreude* (Beispielitem: *Lesen macht mir keinen Spaß*; Rauer/Schuck 2004).

Tabelle 2: Skalen der Lerneinstellung (eigene Darstellung)

	Anzahl der Items	m	SD	Min; Max	Cronbach's Alpha
Schuleinstellung (Rauer/Schuck 2004)	14	11,03	3,66	0; 14	.90
Anstrengungsbereitschaft (Rauer/Schuck 2004)	13	11,19	2,11	2; 13	.71
Lernfreude (Rauer/Schuck 2004)	13	10,07	2,83	1; 13	.79

Als dritter Bereich der Bewältigung wurden die Kompetenzstände der Kinder erfasst (siehe auch Tabelle 3):

- *Kognitive Kompetenz* (Beispielitem²: *Dieses Mädchen kann nicht sehr gut allein lesen. Dieses Mädchen kann gut allein lesen. Welches Mädchen ist so wie Du? Also: Welches Mädchen ist Dir am ähnlichsten?*; Harter 1982),
- *Schriftsprache* (Zuordnung zu einer Stufe auf der Basis von selbst geschriebenen und gelesenen Buchstaben bzw. Wörtern; Kroner u.a. 2008),
- *Phonologische Bewusstheit* (Beispielitem: *Ihr sollt heute Detektive für den Laut /a/ wie in Anna sein. Macht immer ein Kreuz zu dem Bild, wenn in dem Wort ein /a/ vorkommt. Ameisen, Mond, Nase*; Kroner u.a. 2008),
- *Mengenvergleich* (Beispielitem: *Tina und Tom haben Kekse hingelegt. Wer hat mehr Kekse? Tina oder Tom? Kreuze an*; Geiling u.a. 2008) und
- *Operationen* (Beispielitem: *Auf dem Bild siehst du sieben Vögel. Eine Katze kommt und fünf Vögel fliegen weg. Wie viele Vögel bleiben? Schreibe die Zahl oder male in das leere Kästchen Striche*; Geiling u.a. 2008).

Tabelle 3: Skalen der Kompetenzstände³ (eigene Darstellung)

	Anzahl der Items	m	SD	Min; Max	Cronbach's Alpha
Kognitive Kompetenz (Harter 1982)	6	17,23	4,02	6; 24	.76
Schriftsprache (Kroner u.a. 2008)		1,3	0,52	0; 3	
Phonologische Bewusstheit (Kroner u.a. 2008)	5	55,63	9,55	13; 68	.63
Mengenvergleich (Geiling u.a. 2008)	3	6,2	1,20	2; 7	.54
Operationen (Geiling u.a. 2008)	7	3,9	1,87	0; 7	.66

Die Erhebung der quantitativen Daten wurde zu drei Zeitpunkten im ersten Schuljahr durchgeführt. Zunächst wurde im September und Oktober die Lernausgangslage der Kinder vorwiegend in Gruppensituationen mithilfe des Instruments *ILeA 1* (Kroner u.a. 2008; Geiling u.a. 2008) in den Bereichen Sprache und Mathematik erfasst. Diese Form der Kompetenzmessung ist an sachbezogenen Bezugsnormen wie dem Stufenmodell im Schriftspracherwerb orientiert. Im November und Dezember wurden Selbsteinschätzungen der Kinder auf Basis der Selbstkonzeptskalen nach Harter (1982) mündlich in Einzel-

situationen ermittelt. Im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres wurden die Kinder schriftlich mit dem *FEES 1-2* (Rauer/Schuck 2004) um die Einschätzung ihrer emotionalen und sozialen Situation in der Schule gebeten. Tabelle 4 führt die Erhebungszeiträume mit den entsprechenden Skalen im Überblick auf.

Tabelle 4: Skalen und Erhebungszeiträume (eigene Darstellung)

Messinstrumente	Erhebungszeiträume
Untersuchung an vier staatlichen Schulen: 203 Kinder	
Schriftsprache, Phonologische Bewusstheit, Mengenvergleich, Operationen (Kroner u.a. 2008; Geiling u.a. 2008)	September/Oktober in Klasse 1
Peerakzeptanz, Kognitive Kompetenz (Harter 1982)	November/Dezember in Klasse 1
Klassenklima, Soziale Integration, Schuleinstellung, Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft (Rauer/Schuck 2004)	Mai/Juni in Klasse 1

Das Antwortformat und die Skalenbildung waren an den Originalinstrumenten orientiert, wobei für die Skalen aus Rauer/Schuck (2004) negativ formulierte Items umgepolt wurden. Die Skala zum gemeinsamen Schuleintritt wurde als kontinuierliche Variable gehandhabt. Zur Auswertung der Daten wurden multiple Regressionen gerechnet. Das Alter, das Geschlecht (siehe Stichprobenbeschreibung) und die elterliche Unterstützung der Kinder wurden als Kontrollvariablen in die Analysen einbezogen. Die Skala zur elterlichen Unterstützung (18 Items, $M = 15,22$, $SD = 4,23$, Wertebereich: 1-21, Cronbach's Alpha: .77) wurde basierend auf dem FRT (*Family Relations Test* nach Fläming/Wörner 1977) erstellt, wobei eine Auswahl von Items bezüglich der empfundenen Beziehung des Kindes gegenüber den Eltern, der empfundenen elterlichen Engagiertheit und der Empfindung gegenüber gemeinsamen Aktivitäten getroffen wurde (Müller 2014, S. 140f.).

Ergänzend zu den quantitativen Erhebungen wurden im Rahmen des Forschungsprojektes (u.a.) qualitative Leitfadeninterviews mit insgesamt 16 Kindern geführt. Bei den Kindern handelte es sich um Kinder, die einer anderen Teilstudie des Forschungsprojektes zugeordnet waren. Alle diese Kinder besuchten eine Privatschule, der eine einjährige integrierte Vorschule angehört. Kinder, die an dieser Vorschule teilgenommen haben, treten gemeinsam als eine Kindergruppe in die erste Klasse der Schule ein. Diese Kinder haben eine besondere Form des gemeinsamen Schuleintritts erlebt, da sie alle anderen Kinder bereits ein Jahr vor eigentlichem Schulbeginn kennen lernen konnten. In den leitfadengestützten Einzelinterviews wurden die Kinder am Ende des ersten Schulhalbjahres nach ihrer Sicht auf den Schulbeginn und den Umgang mit den anderen Kindern und den Lehrpersonen gefragt (Beispielitems: *Wie war dein erster Schultag?; Was war besonders schön/nicht so schön?; Was gefällt dir nicht so in der Schule?*). Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Mayring 2010; Müller 2014, S. 179ff.).

5 Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der multiplen Regressionen unterteilt nach den Bewältigungsbereichen *Einbindung in die Kindergruppe*, *Lerneinstellung* und *Kompetenzstände* der Kinder und die Ergebnisse der Leitfadenterviews bezüglich des gemeinsamen Schuleintritts vorgestellt.

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse zur Einbindung in die Kindergruppe.

Tabelle 5: Multiple Regression der Einbindung in die Kindergruppe auf gemeinsamen Schuleintritt ($n = 203$) und die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung (Beta); **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$; (*): $p \leq .10$; n.s.: nicht signifikant (eigene Darstellung)

	Soziale Integration	Klassenklima	Peerakzeptanz
Gemeinsamer Schuleintritt	-.011 (n.s.)	-.153*	-.116(*)
Alter in Monaten	-.090 (n.s.)	-.121(*)	-.044 (n.s.)
Geschlecht (0 = Junge, 1 = Mädchen)	.056 (n.s.)	.121(*)	-.080 (n.s.)
Elterliche Unterstützung	.067 (n.s.)	.215**	.124(*)
R-Quadrat	.015	.098**	.040
F-Wert	0,767 (n.s.)	5,391**	2,066(*)

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen Klassenklima (*Rauer/Schuck* 2004) bzw. Peerakzeptanz (*Harter* 1982) und dem gemeinsamen Schuleintritt gibt, nicht aber zwischen der sozialen Integration (*Rauer/Schuck* 2004) und dem gemeinsamen Schuleintritt. Das besagt, dass Kinder, die mit mehreren anderen Kindern gemeinsam aus dem Kindergarten in die erste Klasse kommen, das Klima in ihrer Klasse und die Akzeptanz durch ihre Peers positiver empfinden als Kinder, die mit wenigen anderen Kindern oder allein kommen. Bezüglich der sozialen Integration gibt es keinen Unterschied. In Tabelle 6 werden die Auswertungen der Lerneinstellung aufgeführt.

Die Lerneinstellung der Kinder – wie in Tabelle 6 dargestellt – steht in einem positiven Zusammenhang mit dem gemeinsamen Schulbeginn der Kinder. Kinder, die mit wenigen anderen oder allein in die Schule kommen, haben demnach eine weniger positive Schuleinstellung, sind weniger anstrengungsbereit und geben eine geringere Lernfreude an als Kinder, die mit mehreren anderen gemeinsam kommen.

Tabelle 6: Multiple Regression der Lerneinstellung auf gemeinsamen Schuleintritt (n = 203) und die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung (Beta); **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$; (*): $p \leq .10$; n.s.: nicht signifikant (eigene Darstellung)

	Schuleinstellung	Anstrengungs- bereitschaft	Lernfreude
Gemeinsamer Schuleintritt	.125(*)	.129(*)	.138*
Alter in Monaten	-.023 (n.s.)	.004 (n.s.)	-.047 (n.s.)
Geschlecht (0 = Junge; 1 = Mädchen)	.256**	.134(*)	.168*
Elterliche Unterstützung	.118(*)	.087 (n.s.)	.183**
R-Quadrat	.094	.043	.082
F-Wert	5,140**	2,225(*)	4,447**

Die Ergebnisse bezüglich des dritten Bewältigungsbereichs *Kompetenzstände* werden in Tabelle 7 zusammengefasst.

Tabelle 7: Multiple Regression der Kompetenzstände auf gemeinsamen Schuleintritt (n = 203) und die Kontrollvariablen Alter, Geschlecht und elterliche Unterstützung (Beta); **: $p \leq .01$; *: $p \leq .05$; (*): $p \leq .10$; n.s.: nicht signifikant (eigene Darstellung)

	Kognitive Kompetenz	Schrift- sprache	Phonolog. Bewusstheit	Mengen- vergleich	Operationen
Gemeinsamer Schuleintritt	-.028 (n.s.)	.068 (n.s.)	-.077 (n.s.)	.036 (n.s.)	.064 (n.s.)
Alter in Monaten	.189**	.013 (n.s.)	.062 (n.s.)	.036 (n.s.)	.146*
Geschlecht (0 = Junge, 1 = Mädchen)	-.082 (n.s.)	.196**	-.059 (n.s.)	.033 (n.s.)	-.076 (n.s.)
Elterliche Unterstützung	.164*	.018 (n.s.)	-.005 (n.s.)	.019 (n.s.)	.023 (n.s.)
R-Quadrat	.073	.043	.013;	.004;	.035;
F-Wert	3,874**	2,223(*)	0,633 (n.s.)	0,210 (n.s.)	1,799 (n.s.)

Tabelle 7 verdeutlicht, dass der gemeinsame Schuleintritt der Kinder keinen Einfluss auf die Kompetenzstände der Kinder – weder bezüglich der kognitiven Selbsteinschätzung insgesamt noch in Deutsch oder Mathematik – hat.

Die offenen Leitfadeninterviews wurden inhaltlich strukturierend nach *Mayring* (2010) ausgewertet. Unter anderem wurde bei den Analysen darauf geschaut, ob die Kinder den gemeinsamen Schuleintritt unaufgefordert ansprechen und was genau sie diesbezüglich sagen. Zwei Kinder haben den gemeinsamen Schulbeginn mit ihnen vertrauten anderen Kindern als etwas besonders Positives herausgestellt, wie in den folgenden Interviewausschnitten zu erkennen ist.

Interviewausschnitt Anna

Interviewerin: „Und wie war dein erster Schultag?“

Anna: „Mein erster Schultag des war besonders toll, und des und da und da hab ich mich sehr gefreut.“

Interviewerin: „Was war denn so toll?“

Anna: „Na ja dass isch in die Schule gekomm gekomm bin, und viele Freunde gekannt hab (...).“

Interviewausschnitt Miriam

Interviewerin: „Der erste Schultag. War da etwas Besonderes, was besonders schön war?“

Miriam: „Mmh...m... da war schön m alle wieder zu sehen, unnd alles andere erinner ich mich nich mehr.“

Insbesondere aus einem Interview wird es offensichtlich, dass es für ein Mädchen schwierig ist, in einer zu Schulbeginn recht gefestigten Kindergruppe Anschluss zu finden. Das Mädchen kam zu Beginn der ersten Klasse in eine Gruppe von Kindern, die sich alle bereits ein Jahr vor Schulbeginn durch die Teilnahme an der (an der Grundschule) integrieren Vorschule kannten.

Interviewausschnitt Elisa

Interviewerin: „Was gefällt dir nicht so in der Schule?“

Elisa: „Em mir gefällt nich so dass also ich ... dass dass ich nach draußen geh des mir das mh also manschma is des so des wenn ich draußen bin niemand mit mir spielt. Undes find ich denn sehr unfair denn frag ich jeden immer zum Beispiel Geraldine und Anna oder Hilde oder ... oder aus der anderen Klasse aber die spielen ja nich mit mir ((etwas weinerlich)). Swegn swegn bin ich ganz traurig.“

Interviewerin: „Gibt es noch etwas anderes, was dir nicht so an der Schule gefällt?“

Elisa: „Hmh ((verneinend)). Nix anderes.“

Der letzte Abschnitt dieses Artikels wird die Ergebnisse der Studie zusammenfassen, auf die Ausgangsfragestellung, den Forschungsstand und Theorien Bezug nehmen, Einzelaspekte detaillierter analysieren und Schlussfolgerungen ziehen.

6 Diskussion

Zusammenfassend ergeben die quantitativen Auswertungen, dass Kinder, die mit mehreren anderen Kindern gemeinsam in die Schule eintreten, besser in ihre Kindergruppe eingebunden sind und eine positivere Lerneinstellung aufweisen als Kinder, die mit wenigen anderen oder allein in die erste Klasse kommen. Kinder, die mit mehreren anderen, wenigen anderen oder allein zur Schule kommen, unterscheiden sich nicht hinsichtlich ihrer Kompetenzstände. Die qualitativen Ergebnisse verdeutlichen bezüglich des gemeinsamen Schuleintritts, dass das freundschaftliche Zusammensein mit anderen Kindern im Übergang in die erste Klasse für die Kinder eine wichtige Rolle spielt.

Bezugnehmend auf die Fragestellung der Untersuchung konnten die Zusammenhänge zwischen gemeinsamem Schuleintritt und der Bewältigung des Übergangs durch die Kin-

der (siehe Kap. 3) sowohl mit den quantitativen als auch mit den qualitativen Analysen genauer erschlossen werden. Die im dritten Abschnitt formulierte Hypothese kann teilweise als bestätigt angesehen werden. Die Ergebnisse der eigenen Studie fügen sich bestätigend in den internationalen Forschungsstand zum gemeinsamen Schuleintritt (siehe Kap. 2) in Hinblick auf die Einbindung in die Kindergruppe und die Lerneinstellung der Kinder ein. Die Kompetenzstände der Kinder zeigten sich in der eigenen Untersuchung nicht in Zusammenhang mit dem gemeinsamen Schuleintritt der Kinder. Diesbezüglich ergibt sich aus den international bekannten Studienbefunden (*Ladd* 1990; *Margetts* 1999, siehe Kap. 2) ebenfalls kein eindeutiger Trend für einen positiven Zusammenhang. Es könnte möglicherweise auch sein, dass ein positiver Zusammenhang in der eigenen Studie aufgrund des Designs der Studie nicht aufgedeckt werden konnte. Die Kompetenzstände der Kinder wurden mit dem lernstandsdiagnostischen Instrument *ILeA* (*Kroner* u.a. 2008; *Geiling* u.a. 2008) in den ersten Schulwochen der ersten Klasse und die kognitive Selbsteinschätzung der Kinder mit Fragen zur allgemeinen, sprachlichen und mathematischen Kompetenz bis spätestens Ende Dezember des ersten Schuljahres erhoben. Sowohl die eigene Perspektive der Kinder als auch eine sachbezogene Einordnung der fachlichen Leistungen wurde somit für die Auswertungen erfasst. Der Einfluss des gemeinsamen Schuleintritts auf die Kompetenzstände der Kinder könnte theoretisch auch erst zu einem späteren Zeitpunkt – im Laufe des ersten oder zweiten Schuljahres – auf die Kompetenzstände der Kinder wirken und somit nicht erfasst worden sein. Die Skalen der Bereiche Einbindung in die Kindergruppe und Lerneinstellung wurden zumindest teilweise auch bis zum Ende des ersten Schuljahres ermittelt.

Orientiert an der Transitionstheorie nach *Griebel/Niesel* (2011) können insbesondere die anderen Kinder als „ko-konstruktiver“ Partner des gelingenden Übergangs angesehen werden. In ihrer Untersuchung schlussfolgert *Biffi* (2011), dass das gemeinsame Eintreten in die erste Klasse mit vertrauten anderen Kindern den Kindern als eine soziale und emotionale Unterstützung bei der Bewältigung des Übergangs dient. Diese Erkenntnis und die Befunde der eigenen Studie können als das „entwicklungsförderliche Potenzial“ des gemeinsamen Schuleintritts verstanden werden, das auch *Bronfenbrenner* in seinen theoretischen Überlegungen herausgestellt hat (1979; siehe Kap. 1). Vertrautheit mit anderen können Kinder im Mikrosystem Kindergarten gewinnen – das war der Ansatzpunkt für die Stichprobe in der vorgestellten Untersuchung. Das Bekanntsein mit Kindern aus anderen Mikrosystemen wie z.B. dem Sportverein oder der Kirchengemeinde war für die Variable des gemeinsamen Schuleintritts nicht erfasst worden, was als Begrenztheit der Studienanlage verstanden werden kann.

In die quantitativen Analysen wurden – über die Variablen zur Einbindung in die Kindergruppe, zur Lerneinstellung und zu den Kompetenzständen hinaus – die Variablen *Alter*, *Geschlecht* und *Elterliche Unterstützung* zur Kontrolle von eventuellen Scheinkorrelationen einbezogen. Alle Zusammenhänge zwischen dem gemeinsamen Schuleintritt und den Hauptvariablen blieben trotz des Einbezugs der drei Kontrollvariablen stabil. Bezogen auf das Alter der Kinder zeigte sich nur im Bereich der Kompetenzstände ein leichter Vorteil für ältere Kinder. Dafür sprechen z.B. auch Erkenntnisse von *Hasselhorn* (2011) und *Margetts* (1999). Im Allgemeinen aber ist die kindliche Entwicklung so individuell, dass sie vom Alter innerhalb einer Schulklasse als eher unabhängig zu verstehen ist (vgl. z.B. *Largo* 2005). Hinsichtlich des Geschlechts gibt es im Gegensatz dazu einen recht eindeutigen Trend zugunsten der Mädchen. In der eigenen Studie bewerten die Mädchen das Klima in ihrer Klasse tendenziell besser, sie geben in allen Aspekten der

Lerneinstellung ein positiveres Bild ab (Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft und Lernfreude) und sie erreichen höhere schriftsprachliche Lernstände als Jungen. Viele andere – deutsche und internationale – Studien stützen diese Beobachtung (vgl. z.B. *Gisdakis* 2007 zum DJI-Kinderpanel; *Pohlmann-Rother/Kratzmann/Wehner* 2010 zu Ergebnissen der BiKS-Studie; *Buff/Nakamura/Hollenweger/Achermann* 2005 aus der Schweiz; *Margetts* 2007 aus Australien). Als dritte Kontrollvariable wurde die elterliche Unterstützung der Kinder in die Berechnungen einbezogen. Kinder mit einer positiv empfundenen elterlichen Unterstützung schätzen demnach im Wesentlichen ihr Klassenklima, ihre eigene Lernfreude und ihre kognitive Kompetenz positiver ein als Kinder mit einer weniger gut empfundenen elterlichen Unterstützung. Auch diese Zusammenhänge wurden bereits in anderen Untersuchungen aufgedeckt (vgl. z.B. *Reichle/Gloger-Tippelt* 2007; *Spangler* 1999; vgl. auch *Müller* 2014, S. 91ff.).

In den qualitativen Interviews haben zwei Schülerinnen eindeutig betont, dass für sie das Wiedersehen mit den ihnen aus der Vorschulzeit gut vertrauten anderen Kindern ein wichtiges positives Element des Schulbeginns war. Die Tatsache, dass die Befragung in Einzelsituationen etwa ein halbes Jahr nach der Einschulung vorgenommen wurde und dass beide Mädchen aus verschiedenen Klassen stammten, untermauert die Bedeutsamkeit des gemeinsamen Schuleintritts für die Mädchen einerseits und die Unabhängigkeit der Aussagen andererseits. Wie in der Einleitung angesprochen, kommen viele internationale Studien zu dem Ergebnis, dass für die Kinder im Übergang in die Schule die anderen Kinder sehr wichtig sind. In einem australischen Projekt haben Kinder nach dem Schulbeginn in Interviews und Bildern herausgestellt, was aus ihrer Sicht als „Übergangserfahrung“ besonders wichtig im Bewältigungsprozess ist. Am häufigsten betrachteten die Kinder dabei Aspekte zu „peer relationships“. Sie betonten auch, dass manche Kinder im Übergang in die erste Klasse Hilfe bei der Einbindung in die Kindergruppe benötigen. Sie sprachen von möglichen Unsicherheiten bei Kindern („They might not know if they’re going to meet new friends or not.“) und wiesen auf eine möglichst rücksichtsvolle Einbeziehung hin („When some new kids come don’t be mean to them.“) (*Margetts* 2006, S. 3f.; vgl. auch *Müller* 2014, S. 60). Damit haben australische Kinder angesprochen, was für die Schülerin Elisa in der eigenen Studie als problematisch erkannt wurde. Sie bemühte sich um den Kontakt zu den anderen Kindern, wurde aber sehr häufig abgewiesen. Die Tatsache, dass sich die anderen Kinder ihrer ersten Klasse bereits aus der Vorschule kannten, und sie als Einzige neu hinzugekommen ist, hat die schwierige Situation sicherlich begünstigt. Aus Neuseeland berichtet *Peters* von einer generellen Problematik durch den sukzessiven Schuleintritt mit Erreichen des fünften Geburtstags: „The special nature of the New Zealand context [...] may heighten some of the discontinuities between settings, as children are absorbed into an active classroom, where little or no special arrangements are made to help the child adapt“ (*Peters* 2000, S. 10). Für Elisa in der eigenen Untersuchung kam es über diesen kontextuellen Faktor noch erschwerend hinzu, dass sie an einer körperlichen Behinderung leidet und die anderen Kinder von den PädagogInnen nicht ausreichend dabei angeleitet wurden, wie sie mit Elisa verständnisvoll umgehen können.

Schlussfolgernd geben die Befunde der eigenen Untersuchung sowie internationale Erkenntnisse deutliche Hinweise darauf, dass der gemeinsame Schuleintritt für die kindliche Übergangsbewältigung vorteilhaft ist. Eltern, PädagogInnen und (kommunale) Bildungspolitik sollten als Fazit aus den Befunden dem Erhalt von Vertrautheit und Freundschaften bei der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich eine größere Bedeutung einräumen, indem Freundschaftbeziehungen vor Schulbeginn gezielt er-

fasst und eine anerkennende Atmosphäre im Anfangsunterricht geschaffen werden (vgl. auch Müller 2016).

Anmerkungen

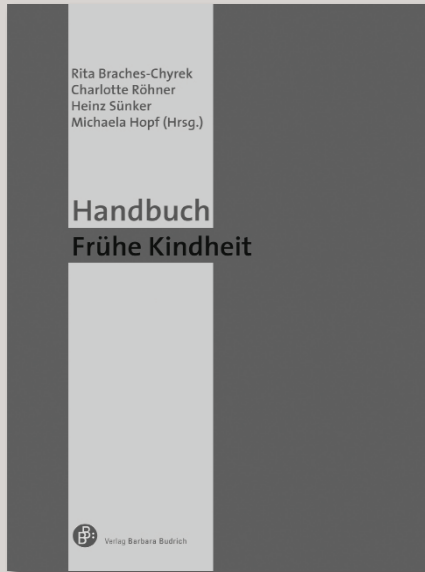
- 1 In den Selbstkonzeptskalen von Harter (1982) gibt es ein Bild- und Textmaterial für Jungen und eines für Mädchen. An dieser Stelle wurde ein Beispielimitem für Jungen ausgewählt.
- 2 In den Selbstkonzeptskalen von Harter (1982) gibt es ein Bild- und Textmaterial für Jungen und eines für Mädchen. An dieser Stelle wurde ein Beispielimitem für Mädchen ausgewählt.
- 3 Bei der Skala „Schriftsprache“ wurde die Kompetenz der Kinder nach mehrschrittigem Vorgehen in einer Stufe abgebildet. Aus diesem Grund konnte keine Itemanzahl und kein Cronbach's Alpha angegeben werden. Der Cronbach's Alpha zu der Skala „Mengenvergleich“ ist nicht ganz zufriedenstellend. Bei der Überprüfung von korrelativen Zusammenhängen zeigte sich ein positiver Zusammenhang dieser Skala zur Skala der „Operationen“, sodass die Konstruktion der Skala zumindest ansatzweise gelungen zu sein scheint. Der Mengenvergleich bildet ein basales mathematisches Niveau ab, die Operationen mittelschwere bis hohe Leistungsanforderungen, weswegen beide Skalen bei den Auswertungen berücksichtigt wurden.

Literatur

- Biffi, C. (2011): Die Konstituierung von Freundschaften in der Schuleingangsstufe. In: Vogt, F./Leuchter, M./Tettenborn, A./Hottinger, U./Jäger, M./Wannack, E. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen junger Kinder. – Münster, S. 147-159.
- Bronfenbrenner, U. (1979): The Ecology of Human Development. – Cambridge.
- Broström, S. (2000): Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark. Paper related to poster symposium on „transition“ at EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London, 29 August to 1 September 2000.
- Buff, A./Nakamura, Y./Hollenweger, J./Achemann, E. (2005): Selbstwahrnehmung bei Schuleintritt. In: Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. – Oberentfelden (Schweiz), S. 113-128.
- Dunlop, A.-W. (2007): Bridging research, policy and practice. In: Dunlop, A.-W./Fabian, H. (Hrsg.): Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice. – Berkshire, S. 151-160.
- Fläming, J./Wörner, U. (1977): Standardisierung einer deutschen Fassung des Family Relations Test (FRT) an Kindern von 6 bis 11 Jahren. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 26, S. 5-11 und 38-46.
- Forster, U./Priebe, B. (2009): Übergänge als Risiko- und Gefahrenzonen im gegliederten Schulsystem. Lernende Schule. Themenheft Übergänge gestalten, 12, 48, S. 4-5.
- Geiling, U./Klunter, M./Kwapis, J./Liebers, K./Meyerhöfer, W./Raudies, M. u.a. (2008): Mathematik. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. 4. überarbeitete Auflage. – Ludwigsfelde, S. 37-55.
- Gisdakis, B. (2007): Oh, wie wohl ist mir in der Schule. Schulisches Wohlbefinden – Veränderungen und Einflussfaktoren im Laufe der Grundschulzeit. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. – Wiesbaden, S. 107-136.
- Griebel, W./Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. – Berlin.
- Grotz, T. (2005): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Zur Bedeutung kindbezogener, familienbezogener und institutionsbezogener Schutz- und Risikofaktoren im Übergangsprozess. – Hamburg.
- Harter, S. (1982): The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53, 1, S. 87-97.
- Hasselhorn, M. (2011): Lernen im Vorschul- und frühen Schulalter. In: Vogt, F./Leuchter, M./Tettenborn, A./Hottinger, U./Jäger, M./Wannack, E. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen junger Kinder. – Münster, S. 11-21.

- Kienig, A. (2002): The importance of social adjustment for future success. In: *Fabian, H./Dunlop, A.-W.* (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* – London/New York, S. 23-37.
- Kroner, H./Liebers, K./Prenzel, A./Ritter, C./Sasse, A./Scheerer-Neumann, G. (2008): Sprache und Schriftsprache. In: *Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg* (Hrsg.): *ILeA 1. Individuelle Lernstandsanalysen. Ein Leitfaden für die ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus.* 4. überarbeitete Auflage. – Ludwigsfelde, S. 15-36.
- Ladd, G. W. (1990): Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61, 4, S. 1080-1100.
- Largo, R. H. (2005): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 10. Auflage. – München.
- Loizou, E. (2011): Empowering aspects of transition from kindergarten to first grade through children's voices. *Early Years*, 31, 1, S. 43-55.
- Margetts, K. (1999): Transition to school: Looking forward. Originally published at: www.aeca.org.au/darconfmarg.html. Selected papers from the AECA National Conference Darwin July 14-17, 1999.
- Margetts, K. (2006): "Teachers should explain what they mean": What new children need to know about starting school. Summary of paper presented at the EECERA 16th Annual Conference. 30 August to 2 September 2006 Reykjavik, Iceland.
- Margetts, K. (2007): Understanding and supporting children: shaping transition practices. In: *Dunlop, A.-W./Fabian, H.* (Hrsg.): *Informing transitions in the early years. Research, Policy and Practice.* – Berkshire, S. 107-119.
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. – Weinheim und Basel.
- Müller, U. B. (2014): *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich.* – Opladen.
- Müller, U. B. (2016, in Bearbeitung): *Gemeinsam in die erste Klasse. Vorteile durch den Schuleintritt mit vertrauten Kindern. Die Grundschule. Heft 2/2016.*
- Neuman, M. J. (2002): The wider context. An international overview of transition issues. In: *Fabian, H./Dunlop, A.-W.* (Hrsg.): *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education.* – London/New York, S. 8-22.
- Peters, S. (2000): Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school. Paper presented at "Complexity, diversity and multiple perspectives in early childhood", Tenth European Early Childhood Education Research Association Conference, University of London, London, 29 August to 1 September, 2000. Online verfügbar unter: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/peters1.pdf>, Stand: 09.08.2012.
- Petillon, H. (1993): *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes.* – Weinheim.
- Pohlmann-Rother, S./Kratzmann, J./Wehner, F. (2010): Was kann der Kindergarten zu einem gelungenen Schulstart beitragen? KiTa spezial Sonderausgabe, Heft 1, S. 47-49.
- Rath, M. (2011): Übergänge sind immer. Anthropologische Überlegungen zu einem pädagogischen Thema. In: *Bellenberg, G./Höhmann, K./Röbe, E.* (Hrsg.): *Übergänge. Friedrich Jahresheft*, 29, S. 10-13.
- Rauer, W./Schuck, K. D. (2004): FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. – Göttingen.
- Reichle, B./Gloger-Tippelt, G. (2007): *Familiale Kontexte und sozial-emotionale Entwicklung. Kindheit und Entwicklung*, 16, 4, S. 199-208.
- Rimm-Kaufman, S. E./Pianta, R. C./Cox, M. J. (2000): Teachers' Judgments of Problems in the Transition to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 2, S. 147-166.
- Spangler, G. (1999): Leistung, Motivation und Stress in der Grundschule: Vorhersagen aus dem Kleinkind- und Vorschulalter. In: *Jerusalem, M./Pekrun, R.* (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung.* – Göttingen, S. 127-145.
- Wehner, F./Faust, G. (2012): Schulanfang – kein Risiko für Kinder! *Grundschulzeitschrift*, 26, 254, S. 4-5.
- Wehner, F./Pohlmann-Rother, S. (2010): *Einschulungsentscheidungen von Eltern. KiTa spezial Sonderausgabe, Heft 1, S. 44-46.*
- White, G./Sharp, C. (2007): 'It is different ... because you are getting older and growing up.' How children make sense of the transition to Year 1. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15, 1, S. 87-102.

Handbuch zur frühen Kindheit



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

Handbuch Frühe Kindheit

2014. 746 Seiten. Hc. B5
83,00 € (D), 85,40 € (A)
ISBN 978-3-86649-431-2

Wie vollzieht sich kindliches Aufwachsen – Leben und Erleben – von Geburt an hin zu selbständig handelnden, gesellschaftsfähigen Personen? Zu dieser für Forschung, Ausbildung und professionellen Praxis relevanten Problemstellung leisten deutsche wie international renommierte Autor_innen wichtige Beiträge, die den *state of the art* zu Früher Kindheit repräsentieren.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



**Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers**
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Du bist dran! Spielerisch die Welt verändern?

Eine qualitative Längsschnittstudie und Spielintervention zum Thema Klassismus und Rassismus unter Wiener Jugendlichen mit ArbeiterInneneltern

Vera Schwarz, Gerit Götzenbrucker, Fares Kayali

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einigen Aspekten einer im Rahmen des Forschungsprojekts „Serious Beats“ durchgeführten Längsschnittstudie mit zwei Erhebungswellen über Wiener Jugendliche mit ArbeiterInneneltern verschiedener ethnischer/kultureller Herkunft. 51 Jugendliche wurden interviewt und ein Teil von ihnen eingeladen, das von den ForscherInnen eigens entwickelte Spiel *YourTurn* auszuprobieren. Die qualitativen Interviews inkludierten unter anderem Fragen nach Identität sowie kultureller Vielfalt und verweisen auf Überschneidungen der Diskriminierungskategorien „race“ und „class“ im Leben unserer InterviewpartnerInnen. *YourTurn! Das Video-Spiel* kann interkulturelles Verständnis sowie Reflexion von Alltagserfahrungen und Medienkompetenz fördern, wie unsere Aktionsforschung gezeigt hat. Daher eignet sich das Spiel auch gut als Instrument für die Auseinandersetzung mit Vielfalt, Kommunikation sowie diversen Inhalten in der Jugend- und sozialpädagogischen Arbeit.

Schlagworte: ArbeiterInnenkinder, Identität, Diversität, Medienkompetenz, Aktionsforschung

Your turn! Playfully changing the world?

A qualitative longitudinal study and play intervention dealing with classism and racism among Viennese working-class teenagers

Abstract

This paper deals with certain issues of a longitudinal study of Viennese adolescents with working-class parents of different ethnic/cultural backgrounds that has been conducted in two waves as part of the research project “Serious Beats”. The researchers interviewed 51 teenagers and invited a part of them to give the game *YourTurn* a try, which had been developed specifically for this purpose. The qualitative interviews include, inter alia, questions about identity as well as cultural diversity and the results relate to intersections of race and class as reasons for discrimination in our interviewees’ lives. Our action research has shown that *YourTurn! The video game* can support intercultural awareness as well as reflection on everyday experiences and media literacy. Hence, the game is an effective tool for dealing with diversity, communication and diverse contents in youth work and social pedagogy.

Keywords: Working class, identity, diversity, media literacy, action research

1 Einleitung und Fragestellung: Spielen(d) gegen Diskriminierung?

Das Forschungsinteresse des Projekts „Serious Beats“ (<http://igw.tuwien.ac.at/seriousbeats/>) galt den interkulturellen Aspekten von Social Networks und online-Spielen und knüpfte an Ergebnisse der Medienforschung (Klingler/Kutteroff 2009), Migrationsforschung (Haug 2006, 2010; Janßen 2010; Janßen/Polat 2006; Kissau 2008) sowie Vorstudien zu den online-Spielpraxen Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Wien (Götzenbrucker/Franz 2010) an. Von einem interdisziplinären Projektteam (Kommunikationswissenschaft, Politikwissenschaft, Informatik und Game Design) wurden qualitative Interviews mit 51 14- bis 18-jährigen proletarischen WienerInnen mit unterschiedlichem ethnischen/kulturellen Hintergrund geführt. Ein Jahr später wurden 40 von ihnen ein zweites Mal befragt (Längsschnittstudie).

Im Rahmen eines Aktionsforschungssettings kreierten wir, auf der ersten Interviewwelle aufbauend, das Social Game *YourTurn! Das Video-Spiel* eigens für Wiener Jugendliche. Im Sinne eines „positive impact game“ (McGonigal 2011) stand neben dem kurzweiligen Spaßfaktor auch soziale Problemlösung im Zentrum: Die Auseinandersetzung mit Interkulturalität, aber auch Klassismus und Rassismus. Ein Teil der von uns Befragten wurde als SpielerInnen des online-Spiels *YourTurn* ausgewählt, die Verbleibenden dienten als Vergleichsgruppe. Die Spielintervention sollte die für das Projekt ausgewählten Wiener Jugendlichen miteinander in Interaktion treten lassen und durch die online-Umgebung sowie die Anonymität (mittels eigener Comic-basierter AvatarInnen und Nicknames) Vorurteile irrelevant machen, die im physischen Leben bei ersten Begegnungen vorherrschend sind. Nach einer dreimonatigen Spielzeit wurden die SpielerInnen und die Vergleichsgruppe der NichtspielerInnen ein zweites Mal befragt.

Der vorliegende Beitrag behandelt folgende Fragestellungen:

- Erstens zeigen wir die Überschneidungen von „class“ und „race“ – genauer, dass proletarische Jugendliche in ihrer Gesamtheit AußenseiterInnen in unserer Gesellschaft sind, nicht nur diejenigen mit Migrationshintergrund. Anhand unserer Interviewergebnisse zu den Themen Identität und Vielfalt legen wir dar, wie ähnlich die Lebensrealitäten und Perspektiven proletarischer Jugendlicher sind – unabhängig von ethnischen/kulturellen Unterschieden.
- Zweitens zeigen wir, dass das Positive Impact Facebook Game *YourTurn! Das Video-Spiel* ein brauchbares Werkzeug für die Jugendarbeit ist, um sich (mittels Populärkultur bzw. auf YouTube verfügbarer Videos) etwa mit Klassismus, Rassismus oder Interkulturalität auseinanderzusetzen. Dabei können genauso die JugendarbeiterInnen/PädagogInnen mehr über die Lebenswelten von Jugendlichen erfahren wie umgekehrt, und auch Jugendliche von- und übereinander lernen.

2 Darstellung des Forschungsstandes

2.1 Migration

Im Kontext dieses Beitrags meinen wir mit *MigrantInnen* Menschen, die aus ihrem Heimatland oder einem anderen Land ausgewandert/emigriert und dauerhaft nach Österreich eingewandert/immigriert sind. *Menschen mit Migrationshintergrund* hingegen inkludiert auch die nächste (2.) und übernächste (3.) Generation, die selbst keine Auswanderung erlebt hat. In Bezug auf ÖsterreicherInnen ohne Migrationshintergrund werden in diesem Beitrag die Begriffe *MehrheitsösterreicherInnen* und *Mehrheitsbevölkerung*¹ verwendet. Der Begriff *Mehrheitsbevölkerung* bezieht sich auf die demografische Zusammensetzung der Bevölkerung in Bezug auf Migration und verweist somit auf die einzige Gemeinsamkeit dieser Gruppe in Abgrenzung zu Menschen mit Migrationshintergrund. Der sprachliche Gegensatz *Mehrheit–Minderheit* zeigt zudem Zuschreibungen auf, die zu Diskriminierung oder Marginalisierung führen können. Trotzdem sollte nicht vergessen werden, dass Begriffe wie „Mensch mit Migrationshintergrund“ und „MehrheitsösterreicherIn“ zwar notwendige Werkzeuge für die Beschreibung der Realität in einem wissenschaftlichen Kontext sind, in Bezug auf die betroffenen Individuen aber letztlich unscharf bleiben und der Komplexität der Realität nicht gerecht werden.

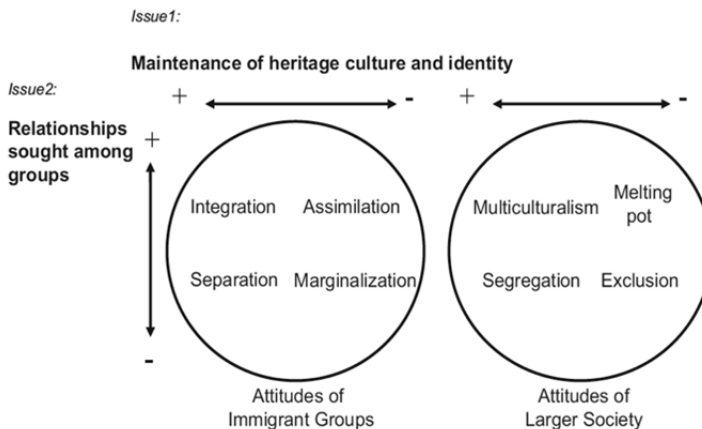
Treibel (1999) vertritt die These, dass Migration – global gesehen – nicht nur eigentlich die Norm sei, sondern auch ein wichtiges und bestimmendes Merkmal moderner Gesellschaften. Menschen mit Migrationshintergrund können als Katalysatoren für Spannungen in modernen Gesellschaften fungieren, so ist es beispielsweise möglich, dass Krisensituationen zu verstärkter Ausgrenzung aufgrund ethnischer (kultureller) Zugehörigkeit führen. Dem Konzept der Transmigration zufolge leben viele Menschen mit Migrationshintergrund heute viel eher transnational, als dass sie sich assimilieren – sie sind gleichzeitig in der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft verwurzelt (vgl. *Perchinig* 2010 und *Reinprecht/Weiss* 2011). So nimmt auch *Brubaker* (2006) eine Neubewertung des Konzepts „Assimilation“ vor. Wichtig ist in diesem Zusammenhang ebenso die Kritik von *Wimmer/Glick Schiller* (2002) am „methodologischen Nationalismus“, dass nämlich die Annahme, der Nationalstaat sei die „natürliche“ Staatsform, die Haltungen zu Migration und Integration von Menschen mit Migrationshintergrund negativ beeinflusse (vgl. dazu auch *Favell* 2003 und *Perchinig* 2010).

Politische Maßnahmen haben große Bedeutung für die Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund, wie etwa *Ataç* (2011) darlegt, der sich auch mit möglichen Hürden für die Inklusion auseinandersetzt. Andere AutorInnen weisen auf positive Effekte der Internetnutzung von Menschen mit Migrationshintergrund hin: Etwa bezüglich der Verbesserung von Sprach- und Kommunikationskompetenzen (*Kissau* 2008), des Aufbaus transnationaler ethnischer/kultureller Communitys (*Hepp* 2009) und der Identitätsbildung innerhalb der Herkunftskultur (*Hugger* 2009). Darüber hinaus können Web-2.0-Angebote das Selbstermächtigungspotenzial Jugendlicher mit Migrationshintergrund unterstützen (*Brouwer* 2004; *Elias/Lemish* 2008; *Moser* 2009) und deren Kontaktpotenziale erweitern. Eine Verknüpfung unserer Interviewergebnisse mit Literatur zu den Themen Identität und Vielfalt in Wien findet sich in den Abschnitten 4.1 und 4.2.

2.2 Akkulturation, Integration, Multikulturalität

Berry (2001 sowie Sam/Berry 2010) entwickelte ein psychologisches Konzept der *Akkulturation* von MigrantInnen und deren Nachkommen in den Aufnahmeländern, welches sich auf Gruppen wie Individuen gleichermaßen bezieht. Er berücksichtigt dabei zwei Dimensionen (Sam/Berry 2010): Das Ausmaß, in welchem Menschen mit Migrationshintergrund erstens ihre Ursprungs-Kulturen und damit verbundene Identitäten beibehalten wollen sowie zweitens Kontakt mit Menschen außerhalb der eigenen Ursprungs-Kultur pflegen und im Alltag am Leben der Gesamtgesellschaft teilhaben. Diese zwei Dimensionen führen zu vier verschiedenen Strategien der Akkulturation, basierend darauf, wie Menschen ihre Einstellungen und ihr Leben im Einzelnen gestalten, wobei hier selbstverständlich nicht von einer einmaligen, unabänderlichen Entscheidung die Rede ist, sondern die passende Strategie viel eher situationsabhängig bestimmt wird. Die vier Strategien sind: Assimilation, Separation, Integration und Marginalität.

Abbildung 1: Akkulturations-Strategien (Sam/Berry 2010, S. 477)



Rund um die Begriffe „Integration“ und „Multikulturalität“, die Berry (2001) für einzelne Strategien im Rahmen seines Akkulturations-Konzepts verwendet, bestehen einerseits auch eigene Theoriekonzepte, andererseits werden sie gerade im deutschsprachigen Diskurs sehr häufig relativ allgemein verwendet (vgl. Reinprecht/Weiss 2011). Diese beiden Begriffe kommen im weiteren Verlauf dieses Beitrags überwiegend als Zitate vor und können sich – kontextabhängig – auf beides beziehen: wissenschaftliche Theorien und den populären Gebrauch.

2.3 Klasse und sozialer Status

Wir bezeichnen *Angehörige der ArbeiterInnenklasse* in diesem Beitrag auch als *Proletariat/proletarisch* sowie *ArbeiterInnenkinder*. Da es die in unserer Studie repräsentierte gesellschaftliche Realität nicht verändert, wenn die (soziale) Mitte und Spitze der Gesell-

schaft (nämlich das BürgerInnenantum) zusammengefasst werden, beziehen wir uns auf das binäre Klassenmodell anstatt auf komplexere Konzepte wie Milieu oder Schicht.

Wenn *Sam/Berry* (2010, S. 479) Diskriminierung als Ausgangspunkt für die Untersuchung von gesellschaftlicher Teilhabe und kulturellen Identitäten vorschlagen, ergibt sich große Anschlussfähigkeit an die Frage des sozialen Status‘ unserer InterviewpartnerInnen. Deren Lebensumstände – und etwaige Benachteiligungen – werden nicht nur von Ethnizität/Kultur bestimmt, sondern auch von ihrer Klassenzugehörigkeit. Jugendliche aus bildungsfernen ArbeiterInnenfamilien sind im Schulsystem und gesamtgesellschaftlich gesehen benachteiligt – ebenso verhindert sogar ein etwaiger Matura-Abschluss nicht notwendigerweise Diskriminierung am Arbeitsmarkt und schlechte Aufstiegschancen (vgl. *Gächter* 2010 sowie *Wroblewski/Herzog-Punzenberger* 2010). *Jones* (2011) beschreibt in seiner Analyse öffentlicher Diskurse über die ArbeiterInnenklasse in Großbritannien ausführlich die „demonization of the working class“: Es werde postuliert, jedem/r wäre ein sozialer Aufstieg möglich und ProletarierInnen seien selbst schuld, wenn ihnen kein Aufstieg in die „middle class“ gelänge. Grundlegend Ähnliches lässt sich für Österreich beziehungsweise den deutschsprachigen Raum attestieren.

2.4 Positive Impact Games

Die potentiell positive Wirkung von Serious Games wird auf theoretischer Ebene von *Klimmt* (2009) und *Clark* (2007) herausgestellt. Studien zeigen darüber hinaus positive Effekte von Spielen im Bereich Gesundheit (beispielsweise *Kato/Cole/Bradlyn/Pollock* 2008; einen Überblick geben *Rahmani/Boren* 2012). *Cole/Yoo/Knutson* (2012) zeigen das Potential von Spielen, positive Motivation auszulösen. Im Bereich der Spiele, die soziale Änderungen provozieren sollen, gibt es nur wenige Studien. Eine Studie von *Peng/Lee/Heeter* (2010) beschreibt Einsichten zu Spielen und sozialem Kontext, *Bell/Griffin* (2007) behandeln den Zusammenhang zwischen sozialem Kontext und Lernen. Am direktesten relevant sind die Ergebnisse von *Toft/Naseem* (2012), dass Spiele zur Steigerung der Kommunikation innerhalb von Familien beitragen können.

3 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen unserer qualitativen Interviews (mediengestützte Leitfadeninterviews inklusive Ego-Netzwerk-Erhebung) gelang es, Einblick in die Alltags- und Lebensrealitäten proletarischer Jugendlicher zu bekommen. Das Sample dieser Längsschnittstudie umfasste 51 InterviewpartnerInnen in der ersten Welle² beziehungsweise 40 von ihnen ein zweites Mal, ein Jahr später. Um die Erreichbarkeit der Jugendlichen nach einem Jahr zu erleichtern, baten wir diese beim Interview um ihre Kontaktdaten und besuchten erneut die Einrichtungen, in denen wir ihnen begegnet waren. Elf InterviewpartnerInnen konnten wir für das zweite Interview nicht mehr erreichen. Diese Jugendlichen hatten in der Zwischenzeit die überbetriebliche Lehrlingsausbildung abgebrochen oder „ihrem“ Jugendzentrum den Rücken gekehrt. Unsere ausführlichen Nachfragen und die Möglichkeit, dass die Befragten selbst Narrationen zu Aspekten ihres Lebens entwickelten, versetzten uns in die Lage, tiefergehendes Verständnis für sie und ihren Alltag zu erreichen. Das im Speziellen sensible Erhebungsdesign ergab sich aus Erfahrungen in Vorstudien (*Franz/Götzen-*

brucker 2012) und Gesprächen mit den Wiener Jugendzentren und Streetwork-Einrichtungen.

Beim Sampling berücksichtigten wir Gender, soziale Herkunft und ethnischen/kulturellen Hintergrund. Interview-Orte waren verschiedenste Wiener Jugendzentren, zwei Schulen und mehrere Standorte der überbetrieblichen Lehrlingsausbildung (Jugend am Werk). Diese von uns aufgesuchten Orte garantierten auch den homogenen sozialen Status der Untersuchungsgruppe. Nach ihrer Herkunft teilten wir unsere InterviewpartnerInnen in drei annähernd gleich große Gruppen ein: 1) Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund, 2) Jugendliche mit anderen für Wien bedeutenden Migrationshintergründen (vor allem südosteuropäisch und nordafrikanisch) sowie 3) jugendliche MehrheitsösterreicherInnen. Diese drei Gruppen bestanden jeweils zur Hälfte aus Mädchen und Buben. Zur Beurteilung der Kategorien „class“ und „race“ erhoben wir zu Beginn jedes Interviews eine Reihe soziodemografischer Daten, darunter Schule/Ausbildung, Wohnsituation/Geschwister, Höhe des Taschengelds, StaatsbürgerInnenchaft, Geburtsort, Religion sowie Herkunftsländer und Berufe der Eltern.

Tabelle 1: InterviewpartnerInnen beider Interviewwellen nach Herkunft der Eltern

Befragte Welle 1	männlich	weiblich	Summe	Befragte Welle 2	männlich	weiblich	Summe
türkischer HG	8	8	16	türkischer HG	7	7	14
mehrheitsösterr.	8	8	16	mehrheitsösterr.	5	5	10
SO-eur./N-afrikan.	11	8	19	SO-eur./N-afrik.	9	7	16
Summe	27	24	51	Summe	21	19	40

Wir befragten die InterviewpartnerInnen zu den Themenblöcken „Identität“, „Vielfalt“, „FreundInnenchaft“ sowie zu ihrem Freizeitverhalten unter besonderer Berücksichtigung ihrer Mediennutzungsgewohnheiten. Die im Anschluss an die Interviews beider Wellen durchgeführte Ego-Netzwerk-Erhebung erweiterte das Themenfeld „FreundInnenchaft“ um eine quantitative Ebene. In der zweiten Interviewwelle, die nach der drei Monate dauernden Spielintervention angesetzt war, wurden zentrale Fragen ein weiteres Mal gestellt, neue Fragen hinzugefügt und Raum für Erkenntnisse geöffnet. Zudem holten wir ausführliches Feedback zum Spiel *YourTurn* ein. Dem Aktionsforschungsplan folgend, spielten 26 InterviewpartnerInnen *YourTurn!* Das Video-Spiel. Davon haben 15 mindestens Level 15 erreicht und waren somit an etwa 10 bis 20 YouTube-Videomixes beteiligt. Die verbleibenden 14 InterviewpartnerInnen der zweiten Welle dienten als Vergleichsgruppe. Die Einteilung der Jugendlichen in SpielerInnen- und Vergleichsgruppe erfolgte danach, ob sie im Rahmen des ersten Interviews den Wunsch geäußert hatten, das Spiel auszuprobieren.

Die Interviews wurden von fünf Projektteam-Mitgliedern unter Verwendung eines gemeinsamen Leitfadens geführt, welcher offene Fragen enthielt, die sprachlich auch für (benachteiligte) Jugendliche gut zugänglich waren. Angesichts der schwierigen Zielgruppe und des anspruchsvollen, Aktionsforschung beinhaltenden Erhebungsdesigns, war eine wichtige Aufgabe der ForscherInnen, trotz gegebener Zurückhaltung Vertrauen und eine Beziehung aufzubauen. Der Einsatz von fünf InterviewerInnen ermöglichte es, InterviewerInneneffekte im Rahmen der Auswertung zu erkennen und auszuklammern. Auswertung³ und Diskussion der Ergebnisse gleichermaßen fokussierten einerseits auf besonders häufige Nennungen, andererseits wurden zu verschiedenen Fragenblöcken Typen gebildet (etwa bezüglich Identitätskonstruktion, FreundInnenchaften etc.). Insgesamt dienen der-

artige qualitative Studien dazu, den ForscherInnen ein neues Feld zu öffnen, wobei sich die Relevanz der Ergebnisse in Zusammenschau mit der vorhandenen Literatur (Theorie und Empirie) ergibt. Als Projektteam beschäftigen wir uns auch tiefgehend mit einigen Ergebnissen: So arbeiten wir erneut zur Frage der Positive Impact Games zusammen und kooperieren dabei mit Wiener Schulen. Ebenso forschen wir weiter zu den Überschneidungen von Klassismus und Rassismus bei Wiener Jugendlichen.

3.1 *YourTurn! Das Video-Spiel* – eine Intervention

In der ersten Interviewwelle erhoben wir die online-Gewohnheiten sowie Musik- und Spielvorlieben der Jugendlichen. Das in der Folge entwickelte Spiel baute auf deren gemeinsamen Interessen auf: Musik-Konsum, YouTube- und Facebook-Nutzung sowie das Spielen von online-Spielen. Das Grundprinzip des Facebook-Spiels *YourTurn! Das Video-Spiel* ist das gemeinsame Erstellen von Mixes aus YouTube-Videos durch zwei oder mehrere SpielerInnen – wir fordern also die Kreativität unserer jugendlichen Zielgruppe. Die SpielerInnen wählen abwechselnd kurze Ausschnitte aus (Musik-)Videos, die auf der online-Plattform YouTube verfügbar sind, und erstellen so gewissermaßen gemeinsam ein neues Video (genauer: einen Videomix). Sowie die ausgewählten Ausschnitte aller am Videomix beteiligten SpielerInnen insgesamt eine Minute Länge erreicht haben, ist der Mix fertiggestellt. So lange die SpielerInnen am Mix arbeiten, sind sie anonym, erst nach dessen Fertigstellung werden die AvatarInnen sichtbar, die daran beteiligt waren. Über die AvatarInnen ermöglicht das Spiel auch das Aufrufen der jeweiligen Facebook-Profile, über die dann die Kontaktaufnahme zwischen den beteiligten SpielerInnen möglich wird.

Abbildung 2: *YourTurn* – unfertiger Videomix



Fertige Videomixes können von allen SpielerInnen angeschaut und bewertet werden, wofür die ErstellerInnen Punkte bekommen. Punkte sind für einen Levelaufstieg nötig, wodurch beispielsweise weitere Optionen für die AvatarInnen freigeschaltet werden. Darüber hinaus gibt es ein Video-Quiz, in dem SpielerInnen erraten sollen, welches Thema ein Videomix hat. Korrekt eingeordnete Videos bringen den Quiz-SpielerInnen sowie den Mix-AutorInnen ebenfalls Punkte. Durch das Prinzip der freien Assoziation steht in *Your Turn* Kreativität im Vordergrund. Dabei ist es auch nicht nötig, gleichzeitig online zu sein, um gemeinsam an einem Videomix zu arbeiten (asynchrone Interaktion).

Zusammengefasst handelt es sich bei *YourTurn* um ein Spiel, das sich um die Alltags-Mediengewohnheiten von Jugendlichen und um soziale Interaktion und Kommunikation unter diesen dreht. Reflexion spielt eine wichtige Rolle: Erstens geschieht im Rahmen der Auswahl eines kurzen Ausschnitts eine Auseinandersetzung mit den Video-Inhalten. Zweitens bringt die Konfrontation mit den Assoziationen anderer SpielerInnen andere Blickwinkel zum Vorschein. Diese Aspekte können im durch Medien-/SozialpädagogInnen/JugendarbeiterInnen betreuten Spiel besonders produktiv bearbeitet werden. Zur Verwendung von *YourTurn* schreibt Katharina Gollonitsch (Jugendarbeiterin Bassena Stuwerviertel), die den Praxiseinsatz getestet hat (Gollonitsch 2013): „Das Spiel, pädagogisch eingesetzt, birgt die Möglichkeit, an seinen Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu arbeiten und sich zu trauen, die eigene Idee auch zu verfolgen und zu artikulieren. [...] Selbst- und Fremdwahrnehmung, mögliche Missverständnisse in der (online-) Kommunikation, Manipulierbarkeit von Inhalten oder unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten von Informationen sind mögliche Themen.“

Abbildung 3: *YourTurn* – Auswahl des Ausschnitts aus einem YouTube-Video



4 Aus Sicht der Jugendlichen – Interviewergebnisse

Wir widmen uns im folgenden Abschnitt Interviewergebnissen aus den beiden Themenbereichen Identität und Vielfalt. Diese Themen werden in der Öffentlichkeit populistisch und vorurteilsbehaftet diskutiert. So rezipieren auch unsere InterviewpartnerInnen etwa Diskurse über „gute“ und „schlechte MigrantInnen“ und reproduzieren diese Bilder zumindest teilweise. Indem wir die Jugendlichen selbst zu den Fragen von Identität und Vielfalt zu Wort kommen lassen, wollen wir dazu beitragen, die *Objekte* einer Debatte zu ermächtigen und ihre Wahrnehmung als selbstbestimmte AkteurInnen zu fördern.

Im Anschluss geben wir Ergebnisse zu *YourTurn! Das Video-Spiel* wieder. Im Zuge unserer Forschung stellten wir fest, dass nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund gesellschaftliche AußenseiterInnen sind. Die von uns beobachteten Gemeinsamkeiten und geteilten Alltagserfahrungen unserer InterviewpartnerInnen (die im Rahmen von Interviewfragen etwa über Populärkultur, Mediennutzung, Freizeitinteressen und FreundInnenschaft deutlich werden), ungeachtet ihrer ethnischen/kulturellen Unterschiede, weisen auf die marginalisierende Funktion von Klasse hin (vgl. Abschnitt 2.3 Klasse und sozialer Status). Daher sollte die Klassenfrage in der Jugendforschung und -arbeit stärker berücksichtigt werden. Mit *YourTurn* haben wir ein geeignetes Werkzeug für diese Auseinandersetzung entwickelt.

4.1 Identität als Prozess

Wir fragten die Jugendlichen in unseren Interviews, was sie zum/zur WienerIn⁴/ÖsterreicherIn und/oder zum/zur TürkIn, SerbIn, ÄgypterIn (etc.) mache. In beiden Interviewwellen definierte sich eine Minderheit als nur „migrantisch“, entsprechend der Herkunftskultur ihrer (Groß-)Eltern (*Separation* nach *Berry* 2001) beziehungsweise als nur österreichisch (*Assimilation*), der Großteil jedoch als „beides“ (also sowohl österreichisch als auch entsprechend der Herkunftskultur; *Integration*). Unsere Interviewpartnerin *Leila*⁵ etwa erklärte ihre Doppelidentität so: „Ich fühle mich als beides. [...] Hier mit meinen Freunden fühle ich mich als Ägypterin, weil ich halt mehr mit Arabern und Ägyptern bin. Und zu Hause natürlich mehr Arabisch rede als Deutsch. Mit meinen Geschwistern Deutsch und meinen Eltern Arabisch. Was mich zur Wienerin macht, ist die Schule – es ist alles auf Deutsch. In Geschichte zum Beispiel, da lerne ich nichts über Ägypten, alles nur über Europa, Österreich, Frankreich, Weltkriege“ (P4: weiblich, nordafrikanischer Hintergrund).

Es zeigt sich also, dass die von uns interviewten Jugendlichen mit Migrationshintergrund transnational leben und sowohl in der Herkunftskultur und -gesellschaft ihrer Eltern als auch in der Kultur beziehungsweise Gesellschaft verwurzelt sind, in der sie (in Österreich) aufgewachsen sind (vgl. Abschnitt 2.1 Migration). Interessanterweise war der Anteil derer, die sich als „beides“ identifizieren, in der zweiten Interviewwelle deutlich größer, während der Anteil derer, die sich nur entsprechend der Herkunftskultur identifizieren, gesunken war. Ein Grund dafür mag sein, dass die InterviewpartnerInnen ein Jahr älter geworden waren und damit auch ihre Identifikation „reifte“. Diejenigen InterviewpartnerInnen, die sich als sowohl österreichisch als auch „migrantisch“ identifizieren, erreichten in *YourTurn* eher mindestens Level 15 und waren somit am engagiertesten im Spiel.⁷

Als wichtigste Kriterien für ihre Identität nannten die InterviewpartnerInnen (nach Häufigkeit in dieser Reihenfolge) Sprache, Aufenthalts-/Geburtsort, FreundInnen sowie Familie. Die Kriterien Sprache und FreundInnen können sowohl zur österreichischen als auch zur „migrantischen“ Identität beitragen, worauf beispielsweise folgendes Zitat von *Mehmet* hinweist: „Ich bin hier geboren, ich fühl mich hier wohl. Meine Freunde sind auch hier geboren. Fühl mich mehr als Wiener als als Türke. Ich red auch mehr Deutsch. Zu Hause red ich schon Türkisch, aber draußen red ich Deutsch“ (P34: männlich, türkischer Hintergrund). Das Kriterium Ort bindet eher an Österreich, während das Kriterium Familie meistens an deren Herkunftskultur gekoppelt ist. Zur Verdeutlichung kann diese Aussage von *Dilek* dienen: „Ich kann sagen, meine Eltern Türkei, und ich in Wien. Meine Eltern sind eher in die Türkei geneigt. Sie können die Sprache noch nicht so gut, und deswegen sind sie immer noch halb dort. Sie sagen immer – ich weiß nicht, ob’s stimmt –, nach der Arbeit vielleicht zurückzuziehen. Aber ich kann mir das nicht vorstellen, weil ich einfach hier geboren bin, hier aufgewachsen, Kindergarten, Volksschule ... Ich kann nicht. Ich will auch nicht hier investieren und dann woanders machen ...“ (P9: weiblich, türkischer Hintergrund). In der zweiten Interviewwelle fragten wir an dieser Stelle dezidiert die wichtigsten in der ersten Welle genannten Kriterien ab, wodurch insgesamt mehr Nennungen pro Kriterium anfielen, die Reihenfolge der Nennungen (nach Häufigkeit) blieb aber im Großen und Ganzen gleich.

Identität ist ein relationaler und kontextabhängiger Prozess, sie ist nicht konstant, sondern verändert sich mehrfach im Laufe eines Lebens. In einer Studie, für die Wiener MigrantInnen interviewt wurden, stellten *Latcheva/Herzog-Punzenberger* (2011) drei Muster der Identifikation fest (S. 16): „1) überwiegende Identifikation mit dem Herkunftsland; 2) ‚identifikatorisches Dilemma‘, das die Ambivalenz sowohl gegenüber Bezugspunkten im Herkunftsland als auch im Einwanderungsland zum Ausdruck bringt und negativ konnotiert; 3) mehrfache Identifikation, welche emotionale Bindungen sowohl an das Herkunfts- als auch an das Einwanderungsland impliziert und positiv konnotiert.“ Die Parallelen zu *Berrys* (2001) Akkulturations-Konzept (vgl. Abschnitt 2.2 Akkulturation, Integration, Multikulturalität) liegen auf der Hand. Der größte Teil der von uns interviewten Jugendlichen mit Migrationshintergrund identifiziert sich mehrfach, nur wenige identifizieren sich überwiegend mit dem Herkunftsland oder mit dem Aufnahmeland, Österreich. Ein „identifikatorisches Dilemma“ ist bei unseren InterviewpartnerInnen nur sehr vereinzelt festzustellen.

4.2 Vielfalt in Wien

Zum Thema Vielfalt fragten wir, wie ein gutes Zusammenleben der Menschen in Wien gelingen könne und ob die Vielfalt in Wien ein Vorteil oder Nachteil sei. In beiden Wellen gaben rund zwei Drittel der InterviewpartnerInnen an, die Vielfalt in Wien sei ausschließlich ein Vorteil, wie etwa *Ayşe*: „Das zeigt auch wirklich, dass Wien eigentlich sehr multikulturell ist ... Weil es sind extrem viele Kulturen hier vertreten ...“ (P19: weiblich, türkischer Hintergrund). Insgesamt haben die MehrheitsösterreicherInnen im Sample die negativste Sicht auf Vielfalt. Mädchen und höher Gebildete (AHS/BHS-SchülerInnen) haben eine deutlich positivere Sicht auf Vielfalt als Buben und Lehrlinge, SchülerInnen Polytechnischer Schulen sowie Mittel-/HauptschülerInnen. *YourTurn*-SpielerInnen, die mindestens Level 15 erreichten, haben eine positivere Sicht auf Vielfalt

(darunter auch weniger Nennungen negativer Aspekte) als die Gesamtheit aller InterviewpartnerInnen.⁸

In beiden Interviewwellen bezogen sich etwa drei Viertel der InterviewpartnerInnen in diesem Fragenblock positiv auf gelebte Multikulturalität in Wien, beispielsweise *Said*: „Jeder bringt seine Tradition und Kultur. Österreich wird zu einem Multikulti. Es kommen auch viele Arbeitskräfte von außen. Man erfährt viele Erfahrungen, man hat viele Sprachen“ (P37: männlich, nordafrikanischer Hintergrund). Genannte Aspekte von Vielfalt in Wien umfassten Religionen- und Sprachenvielfalt, Benehmen (Spannungsfeld zwischen respektvollem Verhalten und Anpassung), Lob von Österreich als Sozial-/Rechtsstaat sowie Wohnungs- und Arbeitsmarkt.

Von der Hälfte der InterviewpartnerInnen mit Migrationshintergrund wurden auch Rassismuserfahrungen thematisiert. So erzählte etwa *Denise*: „Wenn ich unterwegs bin mit Freunden, gibt’s Menschen, die schreien ‚Scheiß Ausländer‘, nur weil wir ein bissl zu laut sind und weil wir andere Hautfarbe haben. Wenn zum Beispiel Österreicher auf der Straße sind, das seh ich auch extrem oft, dann schreit keiner. Das versteh ich nicht. Es sollte schon mehr Gleichberechtigung da sein“ (P46: weiblich, südosteuropäischer Hintergrund). Ebenso sind die InterviewpartnerInnen, ungeachtet ihres ethnischen/kulturellen Hintergrunds, von populistischen öffentlichen Diskursen beeinflusst: „Anpassung ist Pflicht“, „es gibt nicht genug Arbeit/Wohnungen“, „kriminelle AusländerInnen“ sowie „Überfremdung“. MehrheitsösterreicherInnen nannten allerdings häufiger als die Jugendlichen mit Migrationshintergrund Motive aus populistischen Diskursen. Ziemlich wichtig erscheinen den Jugendlichen Deutschkenntnisse – und zwar eher ausreichende Kenntnisse, um kommunizieren zu können, als „perfektes“ Deutsch. Auf die Frage, ob Sprache wichtig für das Zusammenleben in Wien sei, antwortete zum Beispiel *Ibrahim*: „Ja, man muss sich ja verständigen können, also ich glaub schon“ (P25: männlich, türkischer Hintergrund).

Der Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011 (*AK Wien 2012*) bestätigt die Erkenntnisse aus unseren Interviews, insbesondere im Abschnitt „Xenophobie und Toleranz gegenüber Minderheiten“ (S. 65-71). In Bezug auf das Thema Migration besteht der größte Unterschied zwischen den für die Jugend-Wertestudie Befragten darin, ob diese Jugendlichen sich selbst als politisch links oder rechts einordnen. Andere Unterschiede, wie etwa Bildungsstand, Alter, Geschlecht, aber auch eigener Migrationshintergrund spielen eine weit geringere Rolle. Jugendliche mit Migrationshintergrund stehen zwar einigen Aspekten der Zuwanderung sowie kultureller Vielfalt positiver gegenüber als Angehörige der Mehrheitsbevölkerung, auch sie sind allerdings beeinflusst von den populistischen öffentlichen Diskursen. Höher Gebildete können sozial erwünschtes Antwortverhalten besser abschätzen, scheinen sich aber in ihrer eigentlichen Einstellung nicht vom „latent ausländerfeindlichen Mainstream“ (*AK Wien 2012*, S. 68) zu unterscheiden. Nur unauffällige, völlig angepasste Menschen mit Migrationshintergrund werden von diesem Mainstream akzeptiert (vgl. *Berry 2001* und *Sam/Berry 2010*).

4.3 Perspektiven auf *YourTurn*

In der zweiten Welle wurden die InterviewpartnerInnen zu *YourTurn! Das Video-Spiel* befragt, wobei die Fragen unter anderem von einer praktischen Game-Design-Perspektive beeinflusst waren. Den 14 Jugendlichen aus der Vergleichsgruppe wurde das Spiel zu Be-

ginn des Interviews überblicksartig vorgestellt. Die überwiegende Mehrheit der InterviewpartnerInnen (35 von 40) gab zumindest einen positiven Kommentar zum Spiel ab. *YourTurn* wurde etwa als interessant (17), kreativ (17) und einzigartig (6) bezeichnet, so beispielsweise von *Kübra*: „Es ist ganz was Anderes, fast abnormal ... Nicht negativ gemeint – es gibt kein anderes Spiel, das so ist“ (P39: weiblich, türkischer Hintergrund). Zudem wurde der überraschende Aspekt des Spiels gelobt (11) und festgestellt, es mache Spaß (12), etwa von *Manuela*: „Ich find’s lustig, dass man am Anfang nicht weiß, mit wem man das Video macht und am Schluss erst erfährt, wer das war“ (P45: weiblich, mehrheitsösterreichisch). Andererseits zeigte sich, dass die Auswahl eines passenden Videos und der Prozess des „Schneidens“ des gewünschten Ausschnitts in *YourTurn* durchaus einige Zeit in Anspruch nehmen kann.

Insgesamt hat sich gezeigt, dass der kreative Aspekt des Spiels dieses nicht nur einzigartig macht, sondern auch die Medienkompetenz der SpielerInnen fördert sowie Reflexion begünstigt. Unsere Interviewpartnerin *Ayşe*, zum Beispiel, charakterisierte das Spielprinzip so: „Ich denke, es ist eine Art der Kommunikation“ (P19: weiblich, türkischer Hintergrund). *Naima* beantwortete die Frage, was ihr an *YourTurn* gefalle, folgendermaßen: „Dass man nicht weiß, was der andere antwortet. Das ist so kreativ und es ist interessant, womit der andere kommt, wenn du etwas anderes antwortest“ (P42: weiblich, vorderasiatischer Hintergrund). Alles in allem wurden im Beobachtungszeitraum mehr als 1.000 Videos erstellt, wobei diese aber nicht nur von den untersuchten Jugendlichen stammen, da die Plattform allgemein zugänglich ist. Die erstellten Videos beschäftigten sich stark mit musikalischen Inhalten (vor allem Hip Hop) und reflektierten oft Inhalte zeitgenössischer populärer Medienkultur.

5 Schlussfolgerungen: Sprechen wir über Klassismus und Rassismus!

In den vorangegangenen Ausführungen beschrieben wir, wie unsere InterviewpartnerInnen ihre Identitäten und Einstellungen zu kultureller Vielfalt schilderten. Ebenso stellten wir das online-Spiel *YourTurn* und dessen Funktionen sowie (mögliche) Effekte vor. Eine Schwierigkeit (der Wissenschaft an sich) wird im Rahmen dieser Analyse deutlich: Zwar ist es zur Beschreibung und Analyse der Realität nötig, die Forschungsobjekte zu kategorisieren (nach Ethnizität/kulturellem Hintergrund, Geschlecht, Klasse etc.), letztlich werden diese Kategorisierungen aber nicht der Komplexität des Alltags und der Alltagserfahrungen der InterviewpartnerInnen gerecht. Marginalisierte Jugendliche leben konkret in sehr verschiedenen Realitäten – auch weil sie von verschiedenen Diskriminierungs-/Unterdrückungskategorien betroffen sind. Mit *YourTurn* haben wir ein relativ niederschwelliges Instrument für Reflexion und Austausch geschaffen, das den Interessen und Bedürfnissen insbesondere von ArbeiterInnenklasse-Jugendlichen entgegenkommt.

Im Gegensatz zu Ethnizität/Kultur hat Klasse in den aktuellen öffentlichen Diskursen ebenso wie in der aktuellen Forschung wenig Platz. In öffentlichen Diskursen spielt auch die gemeinsame Betrachtung beider Faktoren keine Rolle (in der Forschung hingegen schon eher). Aufgrund der früheren GastarbeiterInnen-Politik ist die Mehrheit der Familien mit Migrationshintergrund in Österreich als Teil des Proletariats einzuordnen (vgl. *Bauböck* 1996). Das sozial und ethnisch/kulturell diskriminierende selektive österreichi-

sche Schulsystem führt darüber hinaus dazu, dass ein sozialer Aufstieg auch den nachfolgenden Generationen in der Regel kaum möglich ist (vgl. *Herzog-Punzenberger* 2007 und *Wroblewski/Herzog-Punzenberger* 2010). Unsere Forschung weist also darauf hin, dass Klasse beziehungsweise sozialer Status („class“) ein Faktor ist, der eine ähnlich große Bedeutung für das Alltagsleben von Jugendlichen hat wie Ethnizität/Kultur („race“). Diese These wird zukünftig noch genauer zu untersuchen sein.

Gerade in der Jugendarbeit ist es also wichtig, sich (auch) mit Klasse auseinanderzusetzen. *YourTurn! Das Video-Spiel* kann ein hilfreiches Werkzeug dafür sein, sich spielerisch etwa mit den Überschneidungen der Unterdrückungskategorien „class“ und „race“ zu beschäftigen. Verschiedene Lerneffekte treten auf: Jugendliche können einander gegenseitig besser kennenlernen, doch genauso können Jugendliche und Erwachsene (JugendarbeiterInnen, PädagogInnen) mehr übereinander erfahren. Im betreuten Spiel können auch gezielt Jugendliche aus verschiedenen Zusammenhängen (Lehrlinge, SchülerInnen aller Schultypen, BewohnerInnen unterschiedlicher Bezirke oder Bundesländer ...) miteinander konfrontiert werden. Indem Medienkompetenz, Kreativität und Reflexion von Medieninhalten gefördert werden, hat *YourTurn* ein selbstermächtigendes Element und lässt sich zum Ausbau persönlicher Ressourcen einsetzen. Insofern empfehlen wir die weitere Nutzung des Spiels durch JugendarbeiterInnen, Sozial- und MedienpädagogInnen.

YourTurn! Das Video-Spiel: <http://yourturn.fm/>

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „Mehrheitsgesellschaft“ blendet hingegen unseres Erachtens die Teilhabe von Minderheiten an der Gesamtgesellschaft aus beziehungsweise impliziert, es wäre für diese nicht ungewöhnlich, außerhalb der Gesellschaft zu stehen.
- 2 Weitere 46 Interviews wurden von Master-Studierenden der Universität Wien geführt und dienten dazu, durch Abgleich der Ergebnisse die Verlässlichkeit der Daten zu erhöhen.
- 3 Die 91 Interviews beider Wellen wurden unter Verwendung der Software Atlas.ti induktiv (offen) codiert und die Textstellen dann Kategorien sowie Subkategorien zugeordnet, die auf den Fragenblöcken basierten. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe der Programme SPSS und Excel.
- 4 Die Einbeziehung einer regionalen Identität, wie in unserem Fall „WienerIn“, schien brauchbar, weil sie für die Jugendlichen leichter vorstellbar und dadurch realitätsnäher war als „ÖsterreicherIn“ (was auch für MehrheitsösterreicherInnen gilt, wo es aber aufgrund ihrer ethnisch/kulturell hegemonialen gesellschaftlichen Position seltener thematisiert wird).
- 5 Bei allen in diesem Paper verwendeten Vornamen von InterviewpartnerInnen handelt es sich um Pseudonyme.
- 6 Identität ist nichts Statisches, sondern verändert sich im Normalfall (wiederholt).
- 7 Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Engagement in *YourTurn* und einer grundsätzlich offenen Einstellung und interkulturellem Interesse. Die Richtung des Zusammenhangs ist jedoch unklar (waren solche Jugendliche eher zum Spielen motiviert oder ist es ein Effekt des Spielens?).
- 8 Siehe Anmerkung 7.

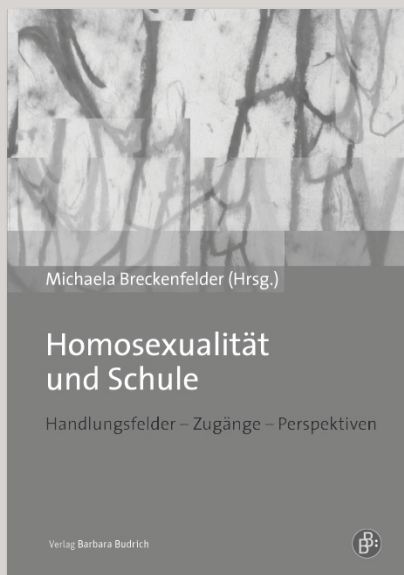
Literatur

- AK Wien* (Hrsg.) (2012): Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011. – Wien. Online verfügbar unter: <http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/Jugendwerte-studie.pdf>, Stand: 11.07.2014.
- Ataç, I.* (2011): Migrationspolitik und Inkorporation von MigrantInnen: politikwissenschaftliche Perspektiven. In: *Fassmann, H./Dahlvik, J.* (Hrsg.): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. – Göttingen, S. 235-247.

- Bauböck, R. (1996): „Nach Rasse und Sprache verschieden.“ Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute. – Wien, Institut für Höhere Studien, Reihe Politikwissenschaft Nr. 31. Online verfügbar unter: http://www.ihs.ac.at/publications/pol/pw_31.pdf, Stand: 18.07.2014.
- Bell, L. A./Griffin, P. (2007): Designing Social Justice Education Courses. In: Adams, M./Griffin, P./Bell, L. A. (Hrsg.): Teaching for Diversity and Social Justice (2. Auflage). – New York, S. 67-87.
- Berry, J. W. (2001): A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 3, S. 615-631.
- Brouwer, L. (2004): Dutch-Muslims on the Internet: a new discussion platform. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 24, 1, S. 47-55.
- Brubaker, R. (2006): *Ethnicity without Groups*. – Cambridge, Massachusetts.
- Clark, R. E. (2007): Learning from serious games? Arguments, evidence and research suggestions. *Educational Technology*, 47, 3, S. 56-59.
- Cole, S. W./Yoo, D. J./Knutson, B. (2012): Interactivity and Reward-related Neural Activation during a Serious Videogame. *PLoS one*, 7, 3. Online verfügbar unter: <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0033909>, Stand: 19.03.2015.
- Elias, N./Lemish, D. (2008): When All Else Fails: The Internet and Adolescent-Immigrants' Informal Learning. In: Drotner, K./Siggaard Jensen, H./Schröder, K. C. (Hrsg.): *Informal Learning and Digital Media*. – Newcastle, S. 138-154.
- Favell, A. (2003): Integration Nations: The Nation-State and Research on Immigrants in Western Europe. In: Brochmann, G. (Hrsg.): *The multicultural challenge*. *Comparative Social Research*, Band 22. – Bingley, S. 13-42.
- Franz, B./Götzenbrucker, G. (2012): The Second Generation and the Use of the Internet. *Communication and Friendship Structures of Young Turks in Vienna, Austria*. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 5/2012, S. 38-49.
- Gächter, A. (2010): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In: Langthaler, H. (Hrsg.): *Integration in Österreich*. *Sozialwissenschaftliche Befunde*. – Innsbruck, S. 143-163.
- Gollonitsch, K. (2013): YourTurn – Überlegungen zum pädagogischen Einsatz. – Projekt-internes Paper, November 2013.
- Götzenbrucker, G./Franz, B. (2010): Integrationspotenziale des Internet für türkische Jugendliche in Wien am Beispiel von Online-Spielen und digitalen Freundschaftsnetzwerken. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 4/2010, S. 62-82.
- Haug, S. (2006): Interethnische Freundschaften, interethnische Partnerschaften und soziale Integration. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 1, S. 75-91.
- Haug, S. (2010): Soziale Netzwerke und soziales Kapital. Faktoren für die strukturelle Integration von Migranten in Deutschland. In: Gamper, M./Reschke, L. (Hrsg.): *Knoten und Kanten*. *Soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung*. – Bielefeld, S. 247-273.
- Hepp, A. (2009): Digitale Medien, Migration und Diaspora. Deterritoriale Vergemeinschaftung jenseits nationaler Integration. In: Hunger, U./Kissau, K. (Hrsg.): *Internet und Migration*. *Theoretische Zugänge und empirische Befunde*. – Wiesbaden, S. 33-52.
- Herzog-Punzenberger, B. (2007): Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich und im internationalen Vergleich. In: Erler, I. (Hrsg.): *Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem*. – Wien, S. 232-247.
- Hugger, K.-U. (2009): Junge Migranten online. Suche nach sozialer Anerkennung und Vergewisserung von Zugehörigkeit. – Wiesbaden.
- Janßen, A. (2010): „Man braucht ja eigentlich, wenn man so große Familie hat, keine Freunde.“ Zur Leistungsfähigkeit Sozialer Netzwerke bei Türkischen Migranten und Migrantinnen der zweiten Generation. In: Gamper, M./Reschke, L. (Hrsg.): *Knoten und Kanten*. *Soziale Netzwerkanalyse in Wirtschafts- und Migrationsforschung*. – Bielefeld, S. 333-361.
- Janßen, A./Polat A. (2006): Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1-2, S. 11-17.
- Jones, O. (2011): *Chavs. The Demonization of the Working Class*. – London.
- Kato, P. M./Cole, S. W./Bradlyn, A. S./Pollock, B. H. (2008): A Video Game Improves Behavioral Outcomes in Adolescents and Young Adults With Cancer: A Randomized Trial. *Pediatrics*, 122, 2, S. 305-317.
- Kissau, K. (2008): *Das Integrationspotential des Internet für Migranten*. – Wiesbaden.
- Klimmt, C. (2009): Serious Games and Social Change: Why They (Should) Work. In: Ritterfeld, U./Cody, M./Vorderer, P. (Hrsg.): *Serious Games: Mechanisms and Effects*. – New York, S. 248-270.

- Klingler, W./Kutteroff, A. (2009): Stellenwert und Nutzung der Medien in Migrantenmilieus. Ergebnisse einer repräsentativen Studie. *Media Perspektiven*, 6, S. 297-308.
- Latcheva, R./Herzog-Punzenberger, B. (2011): integration revisited. Zur Dynamik und Kontextabhängigkeit individueller Integrationsverläufe am Beispiel von MigrantInnen der ersten Generation in Wien. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36, 1, S. 3-27.
- McGonigal, J. (2011): *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World.* – London.
- Moser, H. (2009): Das Internet in der Nutzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: *Hunger, U./Kissau, K.* (Hrsg.): *Internet und Migration. Theoretische Zugänge und empirische Befunde.* – Wiesbaden, S. 199-212.
- Peng, W./Lee, M./Heeter, C. (2010): The Effects of a Serious Game on Role-Taking and Willingness to Help. *Journal of Communication*, 60, 4, S. 723-742.
- Perchinig, B. (2010): Migration, Integration und Staatsbürgerschaft – was taugen die Begriffe noch? In: *Langthaler, H.* (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde.* – Innsbruck, S. 13-32.
- Rahmani, E./Boren, S. A. (2012): Videogames and Health Improvement: A Literature Review of Randomized Controlled Trials. *Games for Health Journal*, 1, 5, S. 331-341.
- Reinprecht, C./Weiss, H. (2011): Migration und Integration: Soziologische Perspektiven und Erklärungsansätze. In: *Fassmann, H./Dahlvik, J.* (Hrsg.): *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader.* – Göttingen, S. 13-31.
- Sam, D. L./Berry, J. W. (2010): Acculturation: When Individuals and Groups of Different Cultural Backgrounds Meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 4, S. 472-481.
- Toft, I. M./Naseem, A. (2012): Designing a Game for Playful Communication within Families. *Eludamos. Journal for Computer Game Culture*, 6, 1, S. 39-52.
- Treibel, A. (1999): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht.* – Weinheim/München.
- Wimmer, A./Glick Schiller, N. (2002): Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2, 4, S. 301-334.
- Wroblewski, A./Herzog-Punzenberger, B. (2010): Wann kommt die Vielfalt endlich in den Köpfen an? Eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt im österreichischen Schulwesen. In: *Langthaler, H.* (Hrsg.): *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde.* – Innsbruck, S. 105-122.

Homosexualität und Schule



Michaela Breckenfelder
(Hrsg.)

Homosexualität und Schule

Handlungsfelder –
Zugänge – Perspektiven

2015. 302 Seiten. Kart.
36,00 € (D), 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0615-0

Wie tolerant und sachkundig wird an unseren Schulen mit Homosexualität wirklich umgegangen? Aus der Perspektive der evangelischen Religionspädagogik heraus nehmen die AutorInnen dieses Thema interdisziplinär in den Blick. Dabei steht die Frage im Zentrum, wie mit der wachsenden Pluralität der Lebensformen zukünftig an Schulen umgegangen werden kann.

www.budrich-verlag.de

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

Frühkindliche Bildung und Betreuung in Europa: Erste Ergebnisse des EU-Projektes CARE¹

Elisabeth Resa, Yvonne Anders, Hannah Ulferts, Maria Odemarck

1 Hintergrund: Frühkindliche institutionelle Bildung und Betreuung in Europa

Die Angebotsstrukturen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung (FIBB), die Systeme, in welche diese eingebettet sind, und auch ihre Nutzung unterscheiden sich deutlich zwischen den europäischen Ländern. So liegen die Beteiligungsraten von Kindern im Alter von fünf Jahren in den meisten europäischen Ländern zwar bei nahezu 100%. Für den Altersbereich von null bis drei Jahren variieren die Beteiligungsraten jedoch erheblich. Während in einigen osteuropäischen Ländern nur wenige Prozent der Kinder FIBB in Anspruch nehmen (z.B. Tschechien, Slowakei), sind es in anderen Ländern fast 70% (Dänemark) (*OECD 2013*). In Deutschland besuchten im Jahr 2013 29% der Kinder unter drei Jahren eine Tageseinrichtung oder Tagespflege (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014*). Während es im Altersbereich unter drei Jahren lange nur um die Betreuung und Pflege der Kinder ging, ist mittlerweile durch die Implementation der Bildungspläne auch in dieser Altersgruppe der Bildungsauftrag klar festgeschrieben. Mit Blick auf systemische Unterschiede lassen sich Fragen der Steuerung, der ministerialen Zugehörigkeit, der angebotenen Betreuungsformen und der Finanzierung diskutieren. Auch in Bezug auf die Ausgestaltung der Curricula, die Ausbildung pädagogischer Fachkräfte und die Formen der Qualitätssicherung gibt es eine hohe Variationsbreite.

Trotz der Unterschiede stehen die Länder vor gemeinsamen Herausforderungen bei der Bewältigung der veränderten Anforderungen an FIBB. Eine dieser Herausforderungen ist die Kinderarmut.² Besonders in Ländern wie Lettland, Litauen, Ungarn, Rumänien und Bulgarien sind die Kinderarmutsraten mit über 30% der Bevölkerung sehr hoch, aber auch in den wohlhabendsten europäischen Ländern leben etwa 15% der Bevölkerung in Armut (*López Vilaplana 2011*). Eine weitere Herausforderung ist die größtenteils allenfalls mittelmäßige Qualität der FIBB, auf die verschiedene Studien in unterschiedlichen Ländern hingewiesen haben (*Kuger/Kluczniok 2008; Tietze u.a. 2013*). Dabei gilt der Zugang zu FIBB hoher Qualität für Kinder aus armen Familien als eine der effizientesten Maßnahmen zur Bekämpfung der negativen Auswirkungen von Armut auf die kindliche Entwicklung und zur Durchbrechung des Benachteiligungskreislaufs (*Magnuson/Shager 2010; Nores/Barnett 2010*). Die förderlichen Effekte von FIBB hängen nachweislich von der Qualität der Angebote ab (z.B. *Anders 2013; EACEA-Eurydice 2009; Melhuish 2011; Sylva u.a. 2011; Vandell u.a. 2010*). Während europaweit klar definierte Strategien für

den quantitativen Ausbau von FIBB existieren, wurde dem Aspekt der Qualität trotz eindeutiger Forschungsergebnisse bisher weniger Aufmerksamkeit beigemessen. Dafür gibt es verschiedene Gründe. Aufgrund der unterschiedlichen kulturellen Kontexte und Traditionen sowohl zwischen als auch oftmals innerhalb europäischer Länder ist ein einheitliches Verständnis von Qualität häufig nicht gegeben. Die steigende kulturelle und sprachliche Heterogenität innerhalb der Gesellschaft einzelner Länder stellt FIBB ebenfalls vor neue Herausforderungen. Neben einem erweitertem Zugang zu FIBB bedarf es einer erhöhten Kultursensitivität der Angebote und eines verbesserten, intensivierten und von gegenseitigem Respekt gekennzeichneten Dialogs mit den Eltern, um benachteiligte Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund zu erreichen und Barrieren abzubauen (*Lese-man/Slot* 2014). Dabei bildet die Zusammenarbeit mit den Eltern eine Dimension pädagogischer Qualität ab, die nicht nur für benachteiligte Eltern relevant ist. Es stellt sich die Frage, welche Erwartungen Eltern – als wichtige Stakeholder – an die Organisation und das Personal von Kindertageseinrichtungen haben, und wie sie sich die konkrete pädagogische Arbeit mit den Kindern und die Förderung verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche vorstellen. Auch die Einstellungen und Überzeugungen von Erzieher/-innen stellen eine zentrale Qualitätskomponente dar, da sie die Interaktionen der pädagogischen Fachkräfte mit den Kindern bedingen. In der Diskussion um neue Herausforderungen wird auch die Frage nach einem angemessenen Curriculum für Kinder in FIBB angesprochen. Hinter dieser Frage steht vor allem eine Debatte über die Entwicklungs- und Bildungsziele von FIBB, die Rolle des Spiels und akademische Inhalte des Curriculums sowie über angemessene Interaktionsformen mit kleinen Kindern (*Bennet* 2005).

2 Inhalte und Ziele des EU-Projektes CARE

Frühkindliche Bildung und Erziehung bildet nicht nur das Fundament für lebenslanges Lernen, sondern auch für soziale Integration, persönliche Entwicklung und spätere Beschäftigungsfähigkeit. Aus diesem Grund möchte die Europäische Union (EU) im Sinne der Strategie Europa 2020 sicherstellen, dass bis zum Jahr 2020 mindestens 95% der Kinder im Alter zwischen vier Jahren und dem gesetzlichen Einschulungsalter FIBB besuchen. Weiterhin konstatiert der Rat zur frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung der EU, dass bislang vergleichsweise wenig Forschungsarbeit zur Entwicklung und Durchführung gemeinsamer Strategien auf dem Gebiet FIBB geleistet wurde, und ersucht, die Wissensgrundlage für diesen Bereich durch EU-weite Forschungstätigkeiten zu erweitern. Die Europäische Kommission kündigte im Jahr 2011 Unterstützung für die Forschung zu FIBB in Europa im Kontext des 7. Rahmenprogramms für Forschung und Entwicklung an.

CARE (Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care) ist eines der von der EU mit dem 7. Rahmenprogramm für Forschung und Entwicklung geförderten Forschungsprojekte mit einer dreijährigen Laufzeit von Januar 2014 bis Dezember 2016. Das Projekt wird unter der Leitung der Universität Utrecht (Niederlande) in Kooperation mit elf über ganz Europa verteilten Partnern und Ländern durchgeführt, darunter auch die Freie Universität Berlin. Das Hauptaugenmerk liegt auf Fragestellungen der Qualität, der Inklusivität sowie des individuellen, sozialen und ökonomischen Nutzens von FIBB in Europa. CARE ist in mehrere Teilprojekte un-

tergliedert, die sich der Thematik mit unterschiedlichen Methoden und aus unterschiedlichen Perspektiven nähern. Folgende sieben Ziele werden mit dem Projekt CARE verfolgt:

1. Entwicklung eines evidenzbasierten, kultursensitiven Europäischen Rahmenmodells von FIBB, welches die Belange von Eltern, Fachkräften und der Gesellschaft berücksichtigt;
2. Herausstellen der Charakteristika von Curricula, Pädagogik und Qualität, die den größten Beitrag zu gelungener kindlicher Entwicklung, kindlichem Lernen und Wohlbefinden leisten;
3. Herausstellen der professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte, die für eine hohe Qualität der FIBB von Nöten sind; darauf aufbauend Entwicklung effektiver Strategien der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften;
4. Untersuchung kurz-, mittel- und langfristiger Auswirkungen von FIBB, insbesondere für benachteiligte Kinder;
5. Bestimmung von Faktoren, die die Zugänglichkeit von FIBB, insbesondere für sozioökonomisch benachteiligte Familien, bedingen;
6. Identifizieren von Finanzierungsstrategien, die den langfristigen ökonomischen Nutzen von FIBB erhöhen;
7. Entwicklung von Indikatoren für das kindliche Wohlbefinden auf Basis des kultursensitiven Rahmenmodells.

3 Erste Ergebnisse aus einer Teilstudie von CARE³ zu den Einstellungen verschiedener Stakeholder-Gruppen bezüglich FIBB

Eine Online-Studie im Rahmen von CARE beschäftigte sich mit den Werten, Einstellungen und Überzeugungen von drei Stakeholder-Gruppen: Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, frühpädagogischen Fachkräften und politischen Entscheidungsträgern. Das übergeordnete Ziel war es, die verschiedenen Sichtweisen der Stakeholder kennen und verstehen zu lernen, um sie in ein evidenzbasiertes, kultursensitives Europäisches Rahmenmodell von FIBB einfließen zu lassen. Die Teilstudie wurde von Februar bis Juli 2015 durchgeführt. Im Folgenden werden Ergebnisse zu der Frage vorgestellt, für wie wichtig die Eltern die Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche in Kindertageseinrichtungen erachten.

3.1 Stichprobe

Insgesamt beteiligten sich 639 Personen an der Befragung (268 Eltern, 346 Fachkräfte und 25 politische Entscheidungsträger/innen auf lokal-regionaler Ebene). Ca. 30% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer leben in Berlin und Brandenburg. Die restlichen 70% der Befragten verteilen sich über ganz Deutschland. Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf die Gruppe der Eltern. Der Fragebogen wurde pro Familie von einem Elternteil ausgefüllt, der auch Angaben über seine/-n Partner/-in machte. In Tabelle 1 ist dargestellt, wie sich die Stichprobe der teilnehmenden Eltern bezüglich Migrationshintergrund und Bildungsabschluss zusammensetzt.

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe bezüglich Migrationshintergrund und Bildungsabschluss

Migrationshintergrund vorhanden	
kein Elternteil	47,0%
ein Elternteil	11,9%
beide Elternteile	15,7%
keine Angabe	25,4%
Anteil an Familien, bei denen der ausfüllende Elternteil den folgenden Abschluss hat	
kein Hochschulabschluss	34,0%
Hochschulabschluss	40,7%
keine Angabe	25,4%

Da die Teilnahme an der Befragung freiwillig war und nicht alle Eltern alle Fragen beantwortet haben, unterscheidet sich die Stichprobengröße zwischen den einzelnen Fragen.

3.2 Instrument

Die Befragung der Eltern erfolgte mittels eines Online-Fragebogens. Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf die Einschätzung der Eltern, welchen Stellenwert sie der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche in Kindertagesstätten zuweisen. Dabei konnten die Eltern ihre Antwort auf einer Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig einstufen. Die verschiedenen Aspekte jedes Entwicklungsbereichs wurden durch mehrere Fragen repräsentiert. Für die vorliegenden Analysen wurden die Mittelwerte der jeweiligen Entwicklungsbereiche gebildet. Eine Übersicht darüber wird in Tabelle 2 gegeben. Die Eltern wurden gebeten, jede Frage für Kinder unter drei Jahren sowie für Kinder von drei bis sechs Jahren getrennt zu beantworten.

Tabelle 2: Übersicht über die im Fragebogen angesprochenen Entwicklungsbereiche und die Anzahl der Fragen, die den jeweiligen Bereich repräsentieren sowie über die interne Konsistenz der gebildeten Mittelwerte pro Entwicklungsbereich

Entwicklungsbereich	Anzahl der Fragen	Interne Konsistenz (Cronbach's Alpha)
Soziale Entwicklung	11	.92
Denken, Sprache, Mathematik	10	.90
Körperliche Entwicklung und Gesundheit	8	.90
Emotionale Entwicklung	5	.85
Persönlichkeitsentwicklung	5	.86

3.3 Fragestellungen

Die Antworten der Eltern können zunächst einmal generell darüber Auskunft geben, welche Bedeutung die Förderung der kindlichen Entwicklung in Einrichtungen der FIBB für

sie hat. Weiterhin stellt sich die Frage, ob Eltern der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche unterschiedliche Wichtigkeit beimessen. Zuletzt geben die Daten auch darüber Aufschluss, ob sich die von Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung eines Entwicklungsbereichs je nach Alter des Kindes (unter 3 Jahre/3-6 Jahre) unterscheidet.

3.4 Ergebnisse und Diskussion

Tabelle 3 zeigt die von den Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche zunächst unabhängig vom Alter des Kindes.

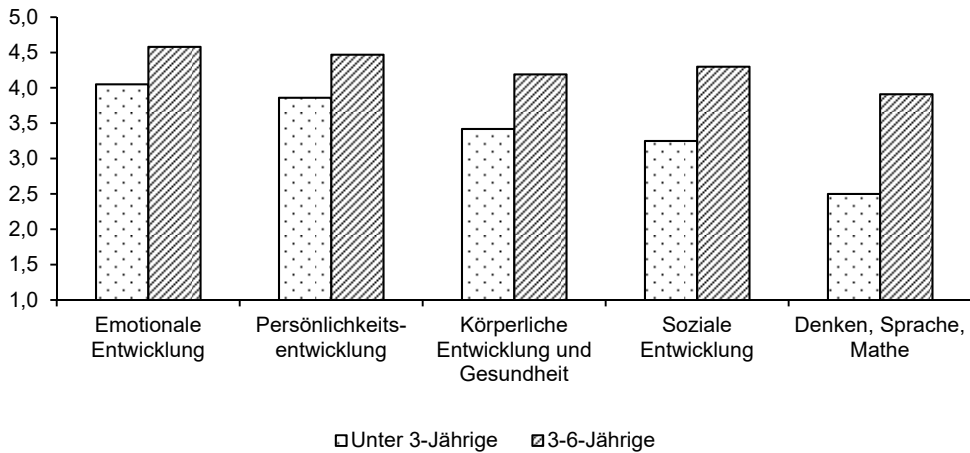
Tabelle 3: Stichprobengrößen (N), Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) der von den Eltern wahrgenommenen Wichtigkeit der Förderung verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche in Kindertageseinrichtungen

Entwicklungsbereich	N	M	SD
Soziale Entwicklung	559	3,78	0,58
Denken, Sprache, Mathematik	536	3,21	0,63
Körperliche Entwicklung und Gesundheit	519	3,81	0,62
Emotionale Entwicklung	509	4,32	0,50
Persönlichkeitsentwicklung	504	4,17	0,55
Gesamt	563	3,74	0,51

Skalierung: 1 = unwichtig, 2 = wenig wichtig, 3 = mäßig wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig

Grundsätzlich ist Eltern die Förderung der kindlichen Entwicklung insgesamt ein wichtiges Anliegen, sodass sich das Verständnis von Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen auch in den Einstellungen der Eltern wiederfindet. Zwar werden alle Entwicklungsbereiche im Mittel als mäßig wichtig bis wichtig erachtet. Es zeigen sich jedoch Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen. Die Förderung der emotionalen Entwicklung und Persönlichkeitsentwicklung ist Eltern vergleichsweise wichtiger als die Förderung von Denken, Sprache und Mathematik. Dies kann als Spiegel des deutschen Systems von FIBB gesehen werden, welches sich durch eine sozialpädagogische Tradition sowie eine situationsorientierte, kindzentrierte Pädagogik mit speziellem Fokus auf der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung auszeichnet (Anders 2014). Auch Hoekstra/Anders/Roßbach (2014) fanden, dass sich Eltern wesentlich stärker für die Förderung von Selbstregulation und Selbstbestimmung aussprachen als für die Förderung schulbezogener Fähigkeiten wie beispielsweise der Beschäftigung mit Zahlen.

Abbildung 1: Mittlere von den Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung verschiedener kindlicher Entwicklungsbereiche in Kindertageseinrichtungen in Abhängigkeit vom Alter des Kindes



Skalierung: 1 = unwichtig, 2 = wenig wichtig, 3 = mäßig wichtig, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig

Betrachtet man die Altersbereiche ‚unter drei Jahre‘ und ‚drei bis sechs Jahre‘ getrennt (Abbildung 1), so lassen sich daraus folgende Schlüsse ziehen: Unabhängig vom Bildungsbereich ist den Eltern die spezifische Förderung bei drei- bis sechsjährigen Kindern wichtiger als bei unter dreijährigen Kinder. Ein denkbarer Erklärungsansatz hierfür wäre die elterliche Auffassung, dass gezielte Förderung von Entwicklungsbereichen im Sinne eines gezielten Anstoßes zum Lernen bei Kindern unter drei Jahren grundsätzlich nicht sinnvoll ist. Dieser Meinung liegt möglicherweise eine bestimmte, schulunterrichtsähnliche Vorstellung von gezielter Förderung zugrunde, die Eltern für Kinder unter drei Jahren – zu Recht – unpassend finden. Hierbei dürfte es sich aber um eine Fehlvorstellung handeln. Gerade in Deutschland wird die spezifische Förderung von Kindern unter drei Jahren dem situationsorientierten Ansatz gemäß in das Alltagsgeschehen und in die Routinen der Kindertageseinrichtung eingebettet und orientiert sich an den Erfahrungen und Interessen der Kinder. Die Ergebnisse würden vielleicht anders ausfallen, wenn Eltern gezielt nach der Wichtigkeit alltagsintegrierter Förderung gefragt werden. Weiterhin wird aus der Gegenüberstellung der beiden Altersbereiche deutlich, dass sich die von den Eltern wahrgenommene Wichtigkeit der Förderung je nach Entwicklungsbereich unterschiedlich stark zwischen den Altersstufen unterscheidet. Während die Unterschiede in den Bereichen *emotionale Entwicklung* und *Persönlichkeitsentwicklung* recht klein ausfallen, zeigt sich insbesondere im Bereich *Denken, Sprache, Mathematik* eine beträchtliche Abweichung. Dies könnte darauf zurück zu führen sein, dass Eltern mit mathematischen Fähigkeiten lediglich den Fähigkeitsbereich Zahlen und Zählen assoziieren, dessen Förderung sie erst ab einem Alter von drei Jahren als sinnvoll erachten, während sie weniger an andere Fähigkeitsbereiche wie Ordnen und Sortieren, räumliche Beziehungen und Formen denken. In einer Studie zur Sensitivität von Erzieher/-n/-innen für mathematische Inhalte in kindlichen Spielsituationen fanden *Anders/Roßbach* (2015), dass Erzieher/-innen mathematische Inhalte, die nicht dem Bereich Zahlen zuzuordnen waren, nur begrenzt als solche erkannten.

4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mit dem von der EU geförderten Projekt CARE wird ländervergleichend geforscht und analysiert mit dem Ziel, zentrale Herausforderungen und Fragen von FIBB in Europa gemeinsam anzugehen. Erste Ergebnisse aus einer Teilstudie, der Stakeholder-Studie, beziehen sich auf die elterlichen Einstellungen zur Bedeutung der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche in der FIBB. Es wird deutlich, dass im Rahmen der Erziehungspartnerschaft von Erzieher/-innen und Eltern ein intensiver Austausch über gemeinsame Erwartungen und Ziele bezüglich der Förderung des Kindes wichtig ist. Hierbei sollte es nicht nur um das ‚Was‘ (welche Bereiche werden gefördert?), sondern vor allem auch um das ‚Wie‘ (z.B. schulunterrichtsähnliche Förderung vs. alltagsintegrierte Förderung) gehen. Weitere Ergebnisse der Stakeholder-Studie werden zeigen, inwieweit sich die Erwartungen und Einstellungen von Erzieher/-n/-innen von denen der Eltern unterscheiden.

Anmerkungen

- 1 (Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care)
- 2 Von Kinderarmut betroffen im Sinne der von Eurostat verwendeten Kategorie „At risk of poverty or social exclusion (AROE)“ sind Kinder, die von Armut bedroht sind, stark materiell unterprivilegiert sind oder in einem Haushalt mit sehr geringer Erwerbstätigkeit leben (López Vilaplana 2011)
- 3 Diese Studie wurde mit dem Siebten Rahmenprogramm der Europäischen Union (Zuwendungsvereinbarung 613318) gefördert. Weitere Informationen über das Projekt CARE auf der offiziellen Projekt-Homepage: [www.http://ecec-care.org/](http://ecec-care.org/)

Literatur

- Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16, 2, S. 237-275.
- Anders, Y. (2014): Literature Review on Pedagogy. Literature Review for the OECD. – Paris.
- Anders, Y./Roßbach, H.-G. (2015): Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes and pedagogical beliefs. Journal of Research in Childhood Education, 29, 3, S. 305-322.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. – Bielefeld.
- Bennet, J. (2005): Curriculum Issues in National Policymaking. European Early Childhood Education Research Journal, 13, 2, S. 5-23.
- EACEA-Eurydice (2009): Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe. – Brüssel.
- Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission. Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung: der bestmögliche Start für alle unsere Kinder in die Welt von morgen. KOM(2011) 66 endgültig. Online verfügbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0066&from=DE>, Stand: 31.08.2015.
- Hoekstra, A./Anders, Y./Roßbach, H.-G. (2014): Parental views on academically oriented preschool programs. Results from the model program KIDZ. Vortrag auf der EARLI SIG 5 Biannual Meeting, Jyväskylä, 25-27. August 2014.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2008): Prozessqualität im Kindergarten. Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-B. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 159-178.

- Leseman, P. P. M./Slot, P. L.* (2014): Breaking the cycle of poverty: challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 3, S. 314-326.
- López Vilaplana, C.* (2011): Children Were the Age Group at the Highest Risk of Poverty or Social Exclusion in 2011. *Statistics in Focus 4/2013*. Eurostat (European Union). Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Children-at_risk_of_poverty_or_social_exclusion, Stand: 31.08.2015.
- Magnuson, K./Shager, H.* (2010): Early Education: Progress and Promise for Children from Low-Income Families. *Children and Youth Services Review*, 32, 9, S. 1186-1198.
- Melhuish, E. C.* (2011): Preschool matters. *Science*, 333, S. 299-300.
- Nores, M./Barnett, W. S.* (2010): Benefits of Early Childhood Interventions Across the World: (Under) Investing in the Very Young. *Economics of Education Review*, 29, 2, S. 271-282.
- OECD [Organisation for Economic Cooperation and Development]* (2013): *Education Indicators in Focus*. Organisation for Economic Cooperation and Development, Paris. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF11.pdf>, Stand: 31.08.2015.
- Sylva, K./Stein, A./Leach, P./Barnes, J./Malmberg, L-E./FCCC Team* (2011): Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 1, S. 18-45.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B. u.a.* (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. – Weimar, Berlin.
- Vandell, D. L./Belsky, J./Burchinal, M./Steinberg, L./Vandergrift, N./NICHD Early Child Care Research Network* (2010): Do effects of early child care extend to age 15 years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child Development*, 81, 3, S. 737-756.

Erfahrungen und Perspektiven minderjähriger Flüchtlinge – Start eines neuen Forschungsprojektes am Deutschen Jugendinstitut

Bernd Holthusen

1 Zur aktuellen Situation minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland

Katastrophen, Notlagen, Konflikte und Kriege in zahlreichen Ländern führten in den letzten Jahren zu einer starken Zunahme von Menschen auf der Flucht, die in Deutschland Schutz suchen. Angesichts des sprunghaften Anstiegs der Flüchtlingszahlen seit Mitte 2015 steht das Thema derzeit im Mittelpunkt des gesellschaftlichen Diskurses. Unter den Flüchtlingen finden sich zahlreiche Kinder und Jugendliche, die teils gemeinsam mit Familienangehörigen, teils alleinreisend auf sich gestellt, nach Deutschland einreisen. Die UN-Kinderrechtskonvention stellt minderjährige Flüchtlinge unter einen besonderen Schutz, für den in Deutschland die Kinder- und Jugendhilfe zuständig ist.

Vor dem Hintergrund der Vorgaben internationalen Rechts, ausländerrechtlicher Regelungen und des SGB VIII ist die Unterscheidung zwischen begleiteten und unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen folgenreich. Im Aufmerksamkeitsfokus der Öffentlichkeit steht vor allem die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge, die alleine ohne Angehörige in Deutschland angekommen sind. Diese Jugendlichen werden nach der noch geltenden Gesetzeslage an dem Ort, an dem sie behördlich bekannt wurden, durch das zuständige Jugendamt nach § 42 SGB VIII in Obhut genommen.¹ Während die Kinder- und Jugendhilfestatistik für das Jahr 2008 1.099 Inobhutnahmen aufgrund unbegleiteter Einreise verzeichnete, waren es im Jahr 2013 bereits 6.584 Fälle, im Jahr 2014 11.642 Fälle.² Auch wenn zurzeit keine verlässlichen Zahlen vorliegen, so werden auf jeden Fall im Jahr 2015 nochmals gravierende Steigerungsraten zu verzeichnen sein. Diese Inobhutnahmen sind bundesweit sehr ungleichmäßig verteilt, so dass einzelne Kommunen an Einreiseknotenpunkten (wie Frankfurt, Berlin, Hamburg, München, Rosenheim, Passau, Bremen) besonders gefordert sind und deutlich machen, dass ihre Belastungsgrenze erreicht bzw. bereits überschritten ist. Diese Situation spiegelt sich auch in der aktuellen Gesetzesinitiative zur Verteilung unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge wider. Das „Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ befindet sich aktuell im beschleunigten Gesetzgebungsverfahren und soll zum 1.11.2015 in Kraft treten (*Bundestags-Drucksache* 18/5921). Vorgesehen ist die Einführung einer vorläufigen Inobhutnahme mit anschließender Verteilung der jungen Flüchtlinge auf die Bundesländer nach dem Königsteiner Schlüssel, sofern die Prüfung in der vorläufigen Inobhut-

nahme keine Ausschlusskriterien (z.B. Gefährdung des Kindeswohls, Gesundheitszustand) für eine Verteilung ergeben hat.

Unabhängig von der politischen Diskussion um die Verteilungsfrage stellt sich für die Kinder- und Jugendhilfe ebenso dringlich die fachliche Herausforderung, wie diese jungen Menschen mit teils mehrjährigen Fluchterfahrungen und Traumatisierungen, in einer für sie rechtlich unsicheren Lebenssituation und zum Zeitpunkt der Inobhutnahme oft ohne deutsche Sprachkenntnisse, angemessen nach SGB VIII-Standards versorgt werden können. Unmittelbar nach der Inobhutnahme stehen Alterseinschätzung, Gesundheitsprüfung, Prüfung einer eventuellen Kindeswohlgefährdung, Vormundschaft und ausländerrechtliche Fragen im Fokus des beginnenden Clearingprozesses – oft unter den zusätzlich erschwerenden Bedingungen der Fluchterfahrung und einer Kommunikation, die auf Dolmetscher/-innen angewiesen ist. Im Anschluss stellen sich Fragen nach einer geeigneten Unterbringung in der Kinder- und Jugendhilfe und der bedarfsgerechten Unterstützung der jungen Flüchtlinge.

Weit weniger (fach-)öffentliche Aufmerksamkeit erfährt die große Anzahl minderjähriger Flüchtlinge, die gemeinsam mit Angehörigen nach Deutschland gekommen sind. Auch hier sind aktuell keine belastbaren Daten verfügbar. Aus den Vorjahren kann aber abgeleitet werden, dass ein knappes Drittel³ der nach Deutschland geflohenen Menschen, die einen Asylantrag gestellt haben, unter 18 Jahre alt ist. Anders als bei den unbegleiteten jungen Flüchtlingen hat die Jugendhilfe für diese weitaus größere Gruppe nicht das Primat der Betreuung und Versorgung, vielmehr leben die minderjährigen Flüchtlinge mit ihren Familien häufig unter schwierigen Bedingungen in Erstaufnahmeeinrichtungen und Gemeinschaftsunterkünften. Hier ist die Kinder- und Jugendhilfe kaum präsent und eventuelle Bedarfe werden erst gar nicht erkannt. Die Situation in den Aufnahmeeinrichtungen hat sich seit Mitte 2015 noch einmal drastisch verschärft.

Die für das Verfahren überaus bedeutsame Unterscheidung zwischen „unbegleitet“ und „begleitet“ ist allerdings weit weniger eindeutig, als es auf den ersten Blick scheint. Zwar stellen sich für die Kinder- und Jugendhilfe im Umgang mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen eine Reihe spezifischer Herausforderungen, da die Jugendämter eine umfassende Zuständigkeit für unbegleitete junge Flüchtlinge haben, sowohl die Unterbringung als auch das Verfahren betreffend. Zugleich gelten aber Fragen der Beschulung, der gesellschaftlichen Integration, der Sprachförderung, des gesundheitlichen Wohlbefindens und der Abwehr von Kindeswohlgefährdung für alle jungen Flüchtlinge und fallen damit unter die Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. Darüber hinaus ist beispielsweise bei begleiteten Flüchtlingen zu fragen, ob die ganze (Groß-)Familie oder nur einzelne Familienmitglieder wie etwa der große Bruder, der Onkel oder ein entfernter Verwandter die Begleitung darstellen. In Bezug auf unbegleitete minderjährige Flüchtlinge ist zu reflektieren, dass häufig die Familie oder Teile der Familie ebenfalls auf der Flucht sind und ein Kontakt besteht oder zu einem späteren Zeitpunkt hergestellt werden kann, auch wenn diese Jugendlichen alleine in Deutschland ankommen.

2 Forschungsbedarf

Zwar gibt es Datenbestände in der Kinder- und Jugendhilfestatistik über die Inobhutnahmen von minderjährigen Flüchtlingen, Zahlen zum ausländerrechtlichen Status im Ausländer-

zentralregister und Daten zu den Asylanträgen und den Herkunftsländern beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, aber empirische Studien über die Lebenswelt und den Alltag minderjähriger Flüchtlinge in Deutschland finden sich nur sehr vereinzelt (z.B. *Berthold* 2014; *Brinks/Dittmann/Müller* 2015; *Noske* 2015). Auch die statistischen Daten sind nur bedingt aufeinander beziehbar (vgl. *Pothmann* 2015). Hinzu kommt, dass aktuell von grundlegend veränderten Rahmenbedingungen mit entsprechenden Auswirkungen auf die Lebenssituation und den Alltag minderjähriger Flüchtlinge ausgegangen werden muss, da sich erstens durch den Anstieg der Anzahl der in Deutschland angekommenen geflohenen Menschen die Situation in den häufig neu geschaffenen (improvisierten) Unterbringungen erheblich geändert hat, zweitens die „normalen“ bürokratischen Verfahren – zumindest vorübergehend im Herbst 2015 – Makulatur waren und drittens mit dem aktuellen, voraussichtlich im November 2015 in Kraft tretenden Gesetzesänderungen („Gesetz zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher“ und „Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz“, *Bundestags-Drucksachen 18/5921* und *18/6185*) neue Verfahren etabliert werden sollen. Zur Bewältigung der mittelfristig absehbaren fachlichen und gesellschaftlichen Herausforderungen ist aktuelles empirisches Wissen zu Lebenslagen und Perspektiven der minderjährigen Flüchtlinge dringend notwendig. Das im Oktober 2015 gestartete DJI-Forschungsprojekt „Unbegleitete und begleitete minderjährige Flüchtlinge – Lebenslagen, Bedarfe, Erfahrungen und Perspektiven aus der Sicht der Jugendlichen“⁴ will einen Beitrag zum Abbau dieses Desiderates leisten. Das Projekt zielt auf die subjektiven Erfahrungen und die Frage, wie die jungen Flüchtlinge selbst ihre eigene Situation wahrnehmen. Damit geht die Ausrichtung des Projektes über den zurzeit vorherrschenden Diskurs hinaus, der sich im Horizont des aktuellen Handlungsdrucks um die Sicherstellung und den Ausbau der institutionellen Angebote, die Weiterentwicklung der institutionellen Verfahren sowie die Rekrutierung qualifizierten Personals bewegt.

3 Fragestellungen

Die leitenden Fragestellungen für das Projekt fokussieren auf die Lebenswelt und den Alltag der jungen Flüchtlinge in Deutschland. Thematisiert wird das Erleben der Ankunftssituation in einer unbekannteren Gesellschaft mit fremder Sprache. Fühlen sich die Jugendlichen hier geschützt und in Sicherheit? Wie erleben sie die verschiedenen Befragungen, Untersuchungen und Verfahren? Von hoher Bedeutung ist in dieser Situation auch, wie die Jugendlichen die Dolmetscher/innen wahrnehmen. Einen weiteren Themenbereich werden die Erwartungen und Orientierungen der jungen Flüchtlinge füllen: Welche Probleme haben sie, welche Erwartungen, welche unmittelbaren Bedarfe? Woran können sie sich orientieren, welche Personen sind für sie wichtig? Welche Rolle spielen ebenfalls geflohene Peers? Nachgefragt werden soll auch die Bedeutung der mediengestützten sozialen Netzwerke, etwa um den Kontakt zu entfernt lebenden Familienangehörigen, Peers oder anderen relevanten Personen aufrecht zu halten. Weiterhin werden die jungen Flüchtlinge nach ihrem aktuellen Alltag und ihrer Freizeitgestaltung innerhalb und außerhalb der Einrichtungen befragt. Welche Erfahrungen machen sie hier mit der deutschen Mehrheitsgesellschaft? Ein besonderes Augenmerk soll darauf gelegt werden, wie die jungen Menschen die institutionellen Settings und Verfahren (Kinder- und Jugendhilfe, Polizei, Familiengericht, Ausländerbehörden) wahrnehmen.

Im Rahmen des Projektes werden unterschiedliche Gruppen befragt: eine Gruppe von minderjährigen Flüchtlingen unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland und eine weitere Gruppe nach etwa einem halben Jahr Aufenthaltsdauer. Entsprechend konzentrieren sich die Fragestellungen im ersten Fall auf das Erleben der Ankunft in Deutschland als Endstation einer oft langen Flucht, während in der letzteren Gruppe retrospektiv die Erfahrungen der Ankunft, das alltägliche Leben in einer Jugendhilfeeinrichtung bzw. in einer Gemeinschaftsunterkunft sowie die Zukunftsperspektiven im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen.

4 Forschungsdesign: Explorative Anlage und methodische Herausforderungen

Aufgrund der kaum vorhandenen Daten zur Perspektive jugendlicher Flüchtlinge auf ihre Lebenssituation und auf das – für ihre Lebenslage überaus prägende – institutionelle Handeln ist die Studie explorativ angelegt. Auf Basis dieser ersten Ergebnisse sollen zu einem späteren Zeitpunkt weitere Forschungsvorhaben initiiert werden.

Den methodischen Kern des Projektes bilden Face-to-Face-Befragungen mit jungen Flüchtlingen, die auf einem teilstandardisierten Fragebogen basieren, der jeweils für die spezifische Situation (unbegleitet/begleitet und unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland/nach einem halben Jahr) angepasst und ggf. um weitere Fragen ergänzt wird. Im Herbst 2015 startet das Projekt mit der Entwicklung und Erprobung des Erhebungsinstrumentes. Zur Präzisierung der Fragestellungen ist u.a. ein Workshop mit Fachkräften, die unmittelbar mit jungen Flüchtlingen in Kontakt stehen (Jugendamtsmitarbeitende, Fachkräfte aus den stationären Einrichtungen, Casemanager/-innen, Verfassungspfleger/-innen, Ärztinnen und Ärzte), geplant. Weiterhin werden zur Erprobung des Fragebogens vier Pretests – jeweils einer pro unterschiedlicher Einrichtungsform (Inobhutnahme, Jugendhilfeeinrichtung, Erstaufnahmeeinrichtung und Gemeinschaftsunterkunft) – durchgeführt. Dabei soll auch die Gestaltung des Befragungssettings erprobt werden.

Im Rahmen der Befragung stellt sich die methodische und organisatorische Herausforderung, dass voraussichtlich für alle Befragungen ein/e Dolmetscher/-in⁵ erforderlich sein wird. Nach Möglichkeit soll in die Muttersprache der Jugendlichen übersetzt werden. Es ist angestrebt, die Interviews in einem möglichst vertrauensvollen Setting zu gestalten. Eine erhebliche Herausforderung ist auch der Umgang mit Befragten mit einer möglichen psycho-sozialen Belastung, insbesondere dann, wenn es um Fluchtursachen und Fluchterlebnisse oder um die laufenden Asylverfahren geht, auch wenn der Hauptfokus auf die aktuelle Lebenssituation der Jugendlichen gesetzt wird. Zur Absicherung der Angemessenheit des Designs und zur Diskussion der forschungsethischen Fragen ist ein Expertenhearing geplant.

In der Feldphase sollen 100 Jugendliche teilstandardisiert befragt werden. Da es sich bei den minderjährigen Flüchtlingen um eine sehr heterogene Gruppe handelt, wird versucht, der Vielfalt von Biografien und Konstellationen mit einer möglichst kontrastierenden Fallauswahl gerecht zu werden. Als zentrale Dimensionen seien hier genannt: begleitet/unbegleitet, Aufenthaltsstatus, Form der Unterbringung, Familienkonstellationen, Herkunftsländer, Fluchterfahrungen, Mädchen/Jungen, religiöser Hintergrund, Bildung sowie Vormundschaft/Rechtsbeistand. Vor dem Hintergrund der Vielfalt der möglichen Kons-

tellationen erscheint die Anzahl von 100 Fällen angemessen, um der Heterogenität gerecht werden zu können und ein erstes Bild der Lebenslagen, der Bedarfe und der Erfahrungen minderjähriger Flüchtlinge zeichnen zu können.

Entlang der zentralen Dimensionen ‚unbegleitet/begleitet‘ und ‚unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland/nach etwa einem halben Jahr Aufenthalt in Deutschland‘ ergeben sich folgende vier Gruppen:

- Die erste Gruppe (A) sind junge unbegleitete Flüchtlinge, die möglichst unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland, also kurz nach der (vorläufigen) Inobhutnahme, befragt werden. Diese besonders sensible Phase der Ankunft ist geprägt von zahlreichen behördlichen Kontakten (Polizei, Justiz, Ausländerbehörde, Jugendamt, Gesundheitswesen) und von – für die Jugendlichen sehr bedeutsamen – Entscheidungen innerhalb einer sehr kurzen Zeitspanne, wie z.B. der Alterseinschätzung, der Bestellung eines Vormunds oder der Entscheidung darüber, ob ein Asylantrag gestellt wird. Eine mögliche Gefährdung des Kindeswohls wird geprüft und ggf. über eine Umverteilung innerhalb oder in ein anderes Bundesland entschieden.
- Die zweite Gruppe (B) bilden unbegleitete Minderjährige, die etwa seit einem halben Jahr in Deutschland leben. Zusätzlich relevant für die Befragung ist hier das Leben in der Jugendhilfeeinrichtung/Unterkunft, der Spracherwerb, ggf. der Schulbesuch und persönliche Umstände (wie z.B. Kontaktsuche zur Familie, Verarbeitung von Fluchterfahrungen).
- Die dritte Gruppe (C) besteht aus jungen begleiteten Flüchtlingen möglichst unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland. Diese Minderjährigen sind zu diesem Zeitpunkt mit ihren Angehörigen in Erstaufnahmeeinrichtungen untergebracht.
- Die vierte Gruppe (D) stellen die jungen begleiteten Flüchtlinge, die etwa seit einem halben Jahr gemeinsam mit ihren Angehörigen in Deutschland in einer Gemeinschaftsunterkunft⁶ leben. Zusätzlich ist hier vertieft zu erheben, wie die Jugendlichen in der jeweiligen Familienkonstellation den Alltag gestalten.

Entsprechend der Gruppenbildung werden die Befragungen in vier unterschiedlichen Unterbringungsformen stattfinden: Inobhutnahme, stationäre Jugendhilfeeinrichtung, Erstaufnahmeeinrichtung und Gemeinschaftsunterkunft. Die Unterbringungsform prägt die aktuelle Lebenslage der Jugendlichen. Es ist geplant, in je zwei bis drei unterschiedlichen Einrichtungen pro Unterbringungsform (insgesamt zehn Einrichtungen) Interviews durchzuführen, um Vergleiche in der Auswertung zu ermöglichen. Pro Einrichtung ist jeweils eine intensive mehrtägige Erhebungsphase vorgesehen. Die Eindrücke, die die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen während der Erhebungsphase in den Einrichtungen in den Gesprächen mit Fachkräften und anderen Bewohner/-innen machen, sollen in ausführlichen Memos festgehalten werden.

Die teilstandardisierten Face-to-Face-Fragebögen werden aus zwei Teilen bestehen: einem umfangreichen Fragebogen für alle Jugendlichen und einem zweiten Teil, der auf spezifische, von der Einrichtungsform und Aufenthaltsdauer abhängige Aspekte eingeht. Da zum Zeitpunkt unmittelbar nach der Ankunft in Deutschland (Gruppe A und C) verständlicherweise von großen Unsicherheiten und Misstrauen gegenüber jeglichen Unbekannten auf Seiten der minderjährigen Flüchtlinge ausgegangen werden muss, ist hier ein besonders sensibles Vorgehen in der Face-to-Face-Situation gefragt. Nach einem halben Jahr haben die minderjährigen Flüchtlinge zahlreiche Erfahrungen in unterschiedlichen Lebensbereichen gemacht, so dass sie umfassender zu ihren Erfahrungen in Deutschland

befragt werden können. Insgesamt sollen im Mittelpunkt der Erhebung weniger die individuellen Fluchtbiografien der Jugendlichen stehen, sondern vielmehr die aktuelle institutionell geprägte Lebenssituation der minderjährigen Flüchtlinge.

5 Weitere Forschungsperspektiven

Die explorative Anlage des Projektes lässt erwarten, dass weitergehende Forschungsfragen und -bedarfe sichtbar werden, die vertiefende qualitative Projekte nahelegen. In diesen Projekten könnte dann auf die Felderfahrungen, die bestehenden Zugänge und Datenbestände zurückgegriffen werden.

Wünschenswert wäre darüber hinaus eine Fortsetzung der Fallstudien als Längsschnitt. In diesem Projekt könnten dieselben Jugendlichen noch ein zweites und drittes Mal mittels qualitativer Leitfadenterviews befragt werden. Im Rahmen des Längsschnitts besteht die Chance, durch den dauerhafteren Kontakt ein größeres Vertrauen zu den Jugendlichen aufzubauen, und so ausführlichere und tiefergehende Auskünfte zu erhalten. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung nach etwa einem Jahr Aufenthalt in Deutschland haben die Jugendlichen bereits zahlreiche Erfahrungen mit der Kinder- und Jugendhilfe gemacht, der Hilfeprozess hat verschiedene Schritte durchlaufen und die Entwicklungsperspektiven werden geplant. In der dritten Befragungswelle nach rund zwei Jahren Aufenthalt in Deutschland würden die Übergänge ins Bildungssystem und in die Arbeitswelt sowie die Wege aus der Jugendhilfe im Mittelpunkt stehen. Damit können anhand der Fallstudien die Verläufe in den entscheidenden ersten beiden Jahren mit den für die jungen Flüchtlinge zentralen Weichenstellungen nachgezeichnet werden. Zur Gewinnung weiterer Erkenntnisse können die Ergebnisse der Fallstudien mit älteren, jetzt selbstständig lebenden, integrierten, ehemals durch die Jugendhilfe betreuten Flüchtlingen diskutiert werden. Mit diesen Gruppendiskussionen kann das Ziel verfolgt werden, auch die Phase der Übergänge und der Verselbstständigung und deren Voraussetzungen in den Blick zu nehmen. Dabei stehen vor allem auch die Ressourcen der Jugendlichen im Mittelpunkt.

Anmerkungen

- 1 Mit dem sprunghaften Anstieg der Flüchtlingszahlen im Herbst 2015 ist dieses Verfahren vielerorts de facto außer Kraft gesetzt.
- 2 Etwa 90% der in Obhut genommenen Flüchtlinge sind männlich. Die Gruppe der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge stellt damit im Jahr 2014 etwa ein Viertel aller Inobhutnahmen in der Jugendhilfe.
- 3 Wegen unterschiedlichen Erfassungen und Zählweisen unterscheiden sich beispielsweise die Daten des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (2015, S. 21) von den Eurostat-Daten. Auch aus diesem Grund und da für die aktuelle Situation keine belastbaren Daten vorliegen, werden hier keine weiteren Zahlen angeführt. Trotz unterschiedlicher Erfassungen ist der Anteil der Minderjährigen bei den Asylanträgen von gut 30% sowohl in den BAMF- als auch in den Eurostat-Daten zu finden.
- 4 Das Projekt ist am 1.10.2015 gestartet und hat eine Laufzeit bis zum 31.12.2016. Es wird von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Claudia *Lechner* (clechner@dji.de) und Anna *Huber* (Anhuber@dji.de) bearbeitet und aus Mitteln des DJI finanziert. www.dji.de/minderjaehrige-fluechtlinge
- 5 Zu den methodischen Herausforderungen, die mit Übersetzungen im Forschungsprozess verbunden sind, seien hier nur *Kruse/Bethmann/Niermann/Schmieder* (2012) angeführt.

- 6 In Abhängigkeit von den aktuellen Entwicklungen und der Umsetzung des Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes ist es auch möglich, dass minderjährige Flüchtlinge aus sogenannten sicheren Herkunftsstaaten („ohne Bleibeperspektive“) nicht in Gemeinschaftsunterkünften oder anderen Wohnformen untergebracht werden, sondern in den Erstaufnahmeeinrichtungen verbleiben müssen.

Literatur

- Berthold, Th.* (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland, Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Köln. Online verfügbar unter: <https://www.unicef.de/download/56282/fa13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3/ar037-fluechtlingskinder-in-deutschland-unicef-studie-2014-data.pdf>, Stand: 9.10.2015.
- Brinks, S./Dittmann, E./Müller, H.* (2015): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge in der Kinder- und Jugendhilfe – Aktuelle Entwicklungen. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 26, 3, S. 281-285.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge* (Hrsg.) (2015): Das Bundesamt in Zahlen 2014. Asyl, Migration und Integration.
- Bundestags-Drucksache 18/5921* (2015): Entwurf eines Gesetzes zur Verbesserung der Unterbringung, Versorgung und Betreuung ausländischer Kinder und Jugendlicher.
- Bundestags-Drucksache 18/6185* (2015): Gesetzentwurf der Fraktionen der CDU/CSU und SPD: Entwurf eines Asylverfahrensbeschleunigungsgesetzes.
- Kruse, J./Bethmann, S./Niermann, D./Schmieder, C.* (Hrsg.) (2012): Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis. – Weinheim und Basel.
- Noske, B.* (2015): Die Zukunft im Blick. Die Notwendigkeit, für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge Perspektiven zu schaffen. Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge e.V., Berlin. Online verfügbar unter: http://www.b-umf.de/images/die_zukunft_im_blick_2015.pdf , Stand: 9.10.2015.
- Pothmann, J.* (2015): Flüchtlinge in Obhut der Jugendhilfe. Hinweise zur Belastbarkeit der Datenlage bei unbegleiteten Minderjährigen. Komdat Kommentierte Daten der Kinder- und Jugendhilfe, 15, 1, S. 10-12. Online verfügbar unter: http://www.akjstat.tu-dortmund.de/fileadmin/Komdat/2015_Heft1_KomDat-mit_Errata.pdf , Stand: 9.10.2015.

Urteilsfähigkeit durch Philosophie



Karl-Heinz Dammer

Philosophen als Pädagogen

**Band I: Von der Antike
bis zur Aufklärung**

2015. 260 Seiten. Kart.
24,90 € (D), 25,60 € (A)
ISBN 978-3-8474-0650-1

Welche Relevanz hat die Philosophie für die Erziehungswissenschaft?

Der Autor lädt Studierende aller Semester und pädagogischen Studiengänge zur Reflexion über Grundfragen pädagogischen Handelns ein. Jenseits der inzwischen stark pragmatischen Orientierung des Lehramtsstudiums wird so unter Rückgriff auf philosophische Vorbilder die professionelle Urteilsfähigkeit der Studierenden gefördert. Dies erscheint insbesondere dort notwendig, wo – wie in der Erziehungswissenschaft nicht selten – Altes in neuem Gewande präsentiert wird.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Generationen: Von ‚unter Druck‘ bis gestalterisch aktiv

Rezension von *Claus Tully*

Nachstehend geht es um Generation, wobei am Anfang (Teil A) die Befassung mit der Kriegs- und Nachkriegsgeneration steht, die in jüngerer Zeit eine stärkere Beachtung erfährt (vgl. auch *Alberti* 2010; *Journal für Psychologie* 2013; *Kleindienst* 2012; *Müller-Münch* 2013). In einem zweiten Teil (Teil B) geht es um Erwachsenwerden heute.

Teil A: Vom Aufwachsen der Kriegskinder bis zur skeptischen Nachkriegsgeneration

Vollständige Literaturangaben:

- (1) *Bode, Sabine (2014): Die vergessene Generation: Die Kriegskinder brechen ihr Schweigen. – Stuttgart: Klett-Cotta, 304 S., ISBN: 978-3-608-94797-7.*
- (2) *Bode, Sabine (2014): Die Nachkriegskinder. 1950er Jahrgänge und ihre Soldatenväter. – Stuttgart: Klett-Cotta, 302 S., ISBN: 978-3-608-98039-4.*
- (3) *Bode, Sabine (2014): Kriegsenkel: Die Erben der vergessenen Generation. – Stuttgart: Klett-Cotta, 304 S., ISBN: 978-3-608-94808-0.*

(1) Sabine Bode hat drei Bücher vorgelegt, deren Gemeinsamkeit es ist, dass die jeweils nachwachsende Generation von einer Elterngeneration mit Kriegserfahrung erzogen wird, es spielen also die Erfahrungen des 2. Weltkriegs im Prozess der Erziehung eine Rolle. „Kriegskinder“ meint die Generation, die während des 2. Weltkriegs geboren wurde und den Krieg, gegebenenfalls die gemeinsame Flucht und das Kriegsende miterlebt hat. Die Medien (Filme, Volksempfänger und Zeitungen) dieser Tage verbreiteten die zugehörige Ideologie. Die Zahl der Kriegswaisen ist enorm, die Familien sind zerrissen, zum Alltag werden die Versuche, mit den Vätern im Krieg und in Gefangenschaft in Kontakt zu kommen (S. 70), was ebenso wie die erlebten Bombardierungen diese Generation mitprägt. Verlust, Flucht und Vertreibung, erlebter Mangel und Hunger (S. 75ff.) sind keine passageren Erlebnisse. Wenn wie im siebten Kapitel ausgeführt “ein ganzes Volk in Bewegung“ nach Ernährung und Wärme sucht, wird die Prägung durch diese Erfahrungen nachvollziehbar.

In 15 Kapiteln werden u.a. folgende Themen behandelt: „Millionen Kriegskinder unter uns“, „Was Kinder gebraucht hätten“, „Die verschwiegene, die unentdeckte Welt“, „Die Zeit unmittelbar nach dem Krieg“. Helmut *Schelsky* hat diese Nachkriegsjugendlichen in der ersten Jugendstudie Deutschlands als die „skeptische Generation“ bezeichnet.

Ein Kapitel widmet sich der „Nazi-Erziehung“ durch „Hitlers willige Mütter“ (S. 149-168). Die Nationalsozialisten wollen keine „verweichlichte Jugend“ (S. 153ff.), sondern eine, die „zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl“ ist. Die offizielle Pädagogik will Kinder zur Härte erziehen und deren Willen brechen. Diese Ideologie ist Gegenstand der Johanna Haarer-Ratgeber. Eine der interviewten Töchter der Nachkriegsgeneration berichtet, ihr habe das Titelbild gereicht. „Es zeigte eine sehr deutsch aussehende Jungmutter, die ihr Kleinkind auf dem Arm hält, es aber nicht etwa anschaut, sondern stattdessen triumphierend in die Kamera blickt“ (S. 158).

Das Schlusskapitel des ersten Bandes „Vom Schweigen, Sprechen und Verstehen“ (S. 283-298) leistet keine zusammenfassenden Schlussüberlegungen, was der Planung der mehrbändigen Veröffentlichung geschuldet sein kann. Stattdessen geht es im ‚Abspann‘ des Buches darum, zu begreifen, dass es nicht nur „Schuld, sondern auch Leid gegeben“ habe und dies jungen Menschen zu vermitteln sei, damit „sie ihr Land, aber auch ihre Großeltern besser verstehen“. Deshalb sollten Schüler nicht nur nach Bombenangriffen fragen, sondern auch „nach Vertreibung und Hunger“ und „nach den Erfahrungen in einer Diktatur bzw. in zwei Diktaturen“ (S. 296f.).

(2) Band zwei hat den Titel „Nachkriegskinder“, es geht um die Geburtenjahrgänge ab 1950 und ihre Soldatenväter. Im Film von Margarete *von Trotta* wird die Nachkriegsperiode trefflich als „die bleierne Zeit“ beschrieben. Zu dieser Zeit gehören falsche Schuldgefühle, komplizierte Verhältnisse zu den Müttern und Vätern sowie die aktive Suche nach Veränderungen in der Erziehung. Zitiert wird Vera, die bereits „während der Schwangerschaft“ eine tiefe Verbundenheit mit ihren Kindern empfunden habe. Diese Eltern suchen nach einer neuen Pädagogik. Damals kamen sogenannte Elternbriefe auf und es entstand so etwas wie Elternbildung in den Medien (Fernsehen, Zeitschriften, Bücher). Noch vor der Propagierung der antiautoritären Erziehung wird deutlich: „Kinder brauchen viel wohlwollende Aufmerksamkeit“ (S. 50). Noch aber trösten „Kinder ihre Mütter“ (S. 22), die nachwachsende Generation übernimmt stellvertretend Schuld (S. 23). Über allem schwebt die politische Frage, ob die Eltern Täter oder Opfer oder beides (S. 25) waren. Der familiäre Alltag ist oft autoritär und streng. „Iris litt, weil sie als Mädchen nicht ernst genommen wurde – nicht würdig genug war, um Vaters wohlwollende Aufmerksamkeit zu verdienen“. Das, so Bode, schwächt, so dass es den Nachkriegskindern an Selbstbewusstsein und Vertrauen in das Leben mangle. „Mit dem Vater gab es nur Sonntagsspaziergänge, alle fein angezogen“, berichtet sie. „Wir mussten Beeren pflücken was ich furchtbar fand.“ Ihr Vater sei auch viel allein im Wald gewesen, erinnert sie sich. „Dorthin ist er regelrecht geflüchtet, wenn ihm alles zu viel wurde. Er war ja immer voller Spannung und hat wie ein Schluckschlot geraucht. Ich habe ihn nie entspannt erlebt“ (S. 74). Die Elterngeneration geht nach dem Krieg nur scheinbar zur Tagesordnung über. Erlebtes ist unausgesprochen präsent. Taten und Wunden prägen die ältere Generation. Vor allem die Väter werden als Täter und Opfer vorgestellt, erlebte Erniedrigung wie auch praktizierte Allmacht scheinen im eigenen Lebens-, Arbeits- und Familienalltag auf. In einem Interview werden exemplarisch die beiden Seiten, Erniedrigung und Täterschaft, an der Person Anton Werk vorgestellt. Er war aus dem ersten Lager der Kriegsgefangenschaft geflohen, wurde wieder eingefangen und „durch eine ‚Knüppel-

gasse‘ gejagt, wo man ihn halb totschiug. Die anderen Kriegsgefangenen mussten dabei zu sehen. Es handele sich um ein in den Lagern übliches grausames Ritual, das Nachahmer abschrecken sollte. Die Fähigkeiten von Anton Werk wurden in Russland gebraucht.“ (S. 86). „Seinen Einsatz im Warschauer Ghetto erwähnt Anton Werk seiner Tochter gegenüber beiläufig, als diese noch sehr jung war in einem einzigen Satz, ohne jeden Zusammenhang, nur als Fakt an sich. Als Soldat der Wehrmacht, gerade 21 Jahre alt, war er daran beteiligt gewesen, den Ghettoaufstand niederzuschlagen. Was hatte Anton Werk dazu gebracht sein Schweigen zu brechen? War der Auslöser Willy Brandts Kniefall in Warschau gewesen?“ (S. 87). Dieser Anton Werk sagt über den Krieg, dass ihm der Krieg so viele Jahre weggenommen habe und er betrogen worden sei (S. 89). Das gilt vermutlich auch für Russland und die hinterlassenen 27 Millionen Kriegstoten (plus die von deutschen Soldaten hinterlassene verbrannte Erde).

(3) Die Kriegsenkel, das sind die Altersgruppen der 1965-1975 Geborenen, zeichnen sich durch einen geringen Bezug „zur unheilvollen deutschen Geschichte“ aus. Der „zeitliche Abstand, das weitverbreitete Schweigen in den Familien und die Aversion gegenüber NS-Themen“, weil sie „während der Schulzeit eine Überdosis eingetrichtert bekommen“ haben, stehen dafür (S. 19). Verschweigen und Nichtaufarbeiten wird in den Familien tradiert. Dazu die nachstehende biographische Erinnerung. „Ich bin die Tochter eines Flüchtlingskindes. Meine Großeltern mütterlicherseits lebten als einfache ‚deutschstämmige‘ Bauern in Polen und hatten mit den Nazis nichts am Hut“. Die Familie siedelte sich nach der Flucht in Niedersachsen an (S. 161f.). In der Familie väterlicherseits war es anders, der Großvater war überzeugter Nationalsozialist, er wurde nach einer Denunzierung unehrenhaft aus der Partei ausgeschlossen und kam ins Gefängnis, später kam er in der DDR nochmals ins Gefängnis, weil er von Nachbarn als Nazi denunziert worden war (S. 162), aber über die Geschichte wurde in der Familie nicht geredet.

In der Wahrnehmung der Kriegsenkel wird deutlich: Ihre Eltern wurden in ihrer Entwicklung zu wenig gefördert und zu oft ‚übersehen‘. „Wenn ich die Generation meiner Eltern anschau, sehe ich über ihrem Kopf immer eine Sprechblase hängen, in der mit fetter Schrift steht: Ich! Ich! Ich! Ich sehe eine maßlose und infantile Ich-Bezogenheit, die Verständnis und Offenheit für andere Menschen, andere Generationen, andere Lebensmodelle und völlig neue Lebensbedingungen blockiert. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es immer nur um sie geht: um ihre materielle Absicherung, ihren Urlaub, ihr Glück und ihr Leid.“ (S. 168).

Fazit: In den Blick genommen werden der intergenerationelle Transfer, die fehlende Aufarbeitung von Erlebtem und die fehlende Positionierung der Elterngeneration, wobei die psychischen Folgen für die jeweils nachwachsende Generation herausgearbeitet werden. Generationen teilen Erfahrungen, Einstellungen sowie Einschätzungen und geben nicht nur Fähigkeiten und Wissen weiter, sondern auch er- und gelebtes Bindungsverhalten. Prägend für diese Generationen sind der erlebte Krieg und die nicht verarbeiteten Erlebnisse, die stumm weitergegeben werden. Die Ideologien des Nationalsozialismus, samt Krieg und Vertreibung, haben ihre nachhaltigen Spuren im kollektiven Gedächtnis hinterlassen. Verleugnen und Verschweigen von Erlebtem liefern den Stoff für Familiengeheimnisse und existieren so für die Nachkommen weiter.

Zur Ignoranz kindlicher Bedürfnisse, die in der nationalsozialistischen Erziehungsideologie erzeugt wurde, passt es, dass diesen Kindern, denen als Person das Gefühl von Wert-

losigkeit anerzogen wurde, nun als Erwachsene von ihren Kindern ein „Ich-Rufer“-Syndrom attestiert wird. Ein Satz wie der von Anton Werk, der von Sabine Bode aufgenommen wurde („der Krieg hätte ihn betrogen“), sollte, auch wenn es um erzählte Geschichte geht, nicht unkommentiert stehen. Die Ideologien, die damals scheinbaren Selbstverständlichkeiten, die Politik, die Erziehungsmaßstäbe und Leitlinien der NS-Zeit werden oft wenig deutlich. Wichtig bleibt die reflektierende Aufarbeitung, wobei die Weitergabe von Irritationen Thema ist, sie gilt es zu erklären. Einfacher hat es Theodor W. Adorno gesagt. Für ihn gab es kein Richtiges im gelebten Falschen: Zur Auflösung braucht es eine systematische Auseinandersetzung (Beispiel Harrer-Erziehungsideologie), dann wird Aufarbeitung von Geschichte auch handlungsleitend. Studierende der Sozialwissenschaften werden zwar nicht explizit als Zielgruppe dieser Bände genannt, sie finden jedoch hier eine materialreiche erlebnisbasierte Aufarbeitung von Geschichte, die ihre Eltern- und Großelterngeneration geformt hat.

Teil B: Erwachsenwerden heute – die andere Generation

Vollständige Literaturangaben:

- (4) Hans Bertram, Carolin Deuffhard (2015): *Die überforderte Generation. Arbeit und Familie in der Wissensgesellschaft*. – Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 253 S., ISBN: 978-3-8474-0617-4.
- (5) Klaus Hurrelmann, Erik Albrecht (2014): *Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. – Weinheim und Basel: Beltz, 255 S., ISBN: 978-3-407-85976-1.
- (6) Sabine Maschke, Ludwig Stecher, Thomas Coelen, Jutta Ecarius, Frank Gusinde (2013): *Appolutely smart! Ergebnisse der Studie Jugend.Leben*. – Bielefeld: W. Bertelsmann, 278 S., ISBN: 978-3-7639-5270-0.
- (7) Oliver Jeges (2014): *Generation Maybe – die Signatur einer Epoche*. – Berlin: Hoffmanns & Tolkemitt, 192 S., ISBN: 978-3-942989-64-0.

Nachstehend geht es um Bücher mit aktuellem Bezug. Wie sieht Aufwachsen und Erwachsensein heute aus? Das zuerst besprochene Buch stellt die Familiengründung der 1970-1980 Geborenen ins Zentrum. Die anderen Veröffentlichungen haben einen klaren Jugendbezug.

(4) Angestellt wird ein Vergleich zwischen der skeptischen Generation (also der Nachkriegsgeneration) und den zwischen 1970-1980 Geborenen, die als „überforderte Generation“ beschrieben werden. Warum? Einerseits haben sie eine Kindheit in ökonomischer Stabilität, eine friedliche Welt und eine nicht-autoritäre Erziehung erlebt, andererseits aber befürchten sie, nach gelungener hoher Bildungsqualifikation die Versprechen der Kindheit – etwas zu tun, was ihnen gemäß sei – nicht einlösen zu können. Der Berufseinstieg erfolgt später unter unsicheren Bedingungen, die Familiengründung steht unter Zeitdruck. Das Buch ist umfangreich, datenbasiert und sorgfältig gemacht und gibt Einblick in die Umstände der Lebensphase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter heute. Es werden Entwicklungen über lange Zeiträume, im interkulturellen Vergleich präsentiert und eingeordnet sowie Verschiebungen in der Autonomievorstellung der Generationen thematisiert. Während die ‚skeptische Generation‘ die Unabhängigkeit vom eigenen Elternhaus

und den Einstieg in den Beruf wie auch die Familiengründung relativ früh realisierte, ist die Lage bei den zwischen 1970-1980 Geborenen anders. Das Verhältnis zur Herkunftsfamilie ist entspannt, der Auszug aus dem Elternhaus wie auch der Eintritt in die Arbeitswelt erfolgen später.

Das Buch endet mit einer Ausführung zum strukturellen Individualismus, elterlichem Wohlbefinden und zu subjektiver Autonomie (S. 230ff.): Hier gibt es Überschneidungen zu den aktuell diskutierten Vorstellungen der jetzigen Jugendgeneration (Generation „Why“, Y, etc.). Wie lautet das Fazit des Buches? Mit steigenden Erwartungen an die Gestaltbarkeit von privatem Alltag und Arbeitsleben wird deutlich, dass „die Zeit für andere Bereiche“ knapper wird, dass also der Aufwand für die Abstimmung zwischen „Bereichen sowohl im Lebenslauf als auch im Alltag“ wächst. Dabei gibt es Aktivitäten, die sich „nur begrenzt zeitlich steuern“ lassen. Dazu gehört der Alltag mit Kindern, die körperlichen Notwendigkeiten u.a.m. „Nur wenn die Subjekte diese Aufgaben sowohl im Lebenslauf als auch im Alltag aufeinander beziehen und diese Zeitstrukturen zum großen Teil selbst herstellen können, ist es möglich, die Aktivitäten zwischen den einzelnen Bereichen neu zu balancieren. Denn freie Zeit, die sich in andere Bereiche einbringen lässt, steht nur dann zur Verfügung, wenn sich diese Grundbedürfnisse, wie die eigene Existenzsicherung, die Haushaltsführung und die Regeneration, so organisieren lassen, dass daneben überhaupt noch freie Zeit als Disposition für andere Lebensbereiche – wie etwa mehr Berufarbeit – übrig bleibt“ (S. 231). Mit anderen Worten: Die jetzige Generation junger Eltern wird ihr Verhältnis zu Gesellschaft und Arbeitswelt neu arrangieren, wie sie das bereits in der privaten Lebenswelt getan hat. Das Buch nimmt sich ein aktuelles Thema vor, es ist wegen seiner gründlichen theoretischen wie auch empirischen Ausarbeitungen sehr zu empfehlen.

(5) In „Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert“ wird in sieben Kapiteln das Bild der Generation Y gezeichnet. Jugend wird als eine Phase beschrieben, in der vier zu bewältigende Entwicklungsaufgaben anstehen: die Qualifikation zum Einkommenserwerb, die Übernahme einer Partner- und Elternrolle, die Rolle des aktiven Subjekts (Konsum, Medien, Wirtschaft) sowie die eigene und gesellschaftliche Partizipation (S. 26f.). Einleitend werden die sechs Jugendgenerationen der Nachkriegszeit vorgestellt (S. 16f.). Dies ist die ‚skeptische Generation‘ (heute 75-90 Jahre alt, *Jugendphase* 1940 bis 1955), die ‚68er‘ (heute 65-75, *Jugendphase* 1955 bis 1970), die ‚Babyboomer‘ (heute 45-60, *Jugendphase* 1970 bis 1985), die ‚Generation X‘ (heute 30-45, *Jugendphase* 1985 bis 2000) sowie die Generation Y (15-30, Geburtsjahr 1985-2000, *Jugendphase* 2000 bis 2015). Und schließlich die künftige Generation, die nach 2015 in die Jugendphase eintritt und zwischen 2000 und 2015 geboren ist. Unterstellt sind Erlebnisgemeinschaften, die zu den entsprechenden Typisierungen führen, die im Buch vorgestellt werden, wobei die Generation Y ‚Ressourcen und Rechte‘ einfordern und erstreiten wird.

Diese Generation Y, die jetzt ins Erwachsenenalter hineinwächst, wird aus Sicht der Autoren eine innovative sein: Sie wird nicht nur Bildung und Beruf revolutionieren (S. 45ff.), sondern auch das Familienleben neu erfinden (S. 85ff.), die Politik unterwandern und neue Maßstäbe in Medien und Freizeit setzen (S. 145ff.). Vor allem aber wird sich die Generation der Y-er die für den Umbau erforderlichen Ressourcen verschaffen (S. 175ff.).

Das Buch schließt mit Überlegungen zur Zukunft ab. Dazu gehört die Prüfung, wie das Verhältnis zwischen den Generationen zu bewerten sei. „Verliefe das Zusammenleben der Generationen ideal, lebten wir wie auf einem Bauernhof. Seit eh und je bewirt-

schaftet die mittlere Generation den Hof, die alte lebt auf dem Alten-Teil, die junge wird später alles erben. Wenn die jeweils mittlere Generation den Hof von der alten Generation übernimmt, wird Vermögen transferiert, später wird die mittlere Generation den Hof an ihre Kinder weiter vererben. [...] So lässt sich der Transfer von Leistungen und Vermögen zwischen ihnen idealtypisch veranschaulichen“ (S. 212). Das Bauernhof-Beispiel, das einigermaßen gründlich durchgespielt wird, erweist sich als ein wenig zu wohlmeinend. Gegen den ‚vernünftigen‘ Transfer zwischen den Generationen spricht einiges. Anzuführen sind die globalen und ökonomisierten Verhältnisse, eine sich auf Kennziffern berufende Politik, ein technisierter Arbeits- und Lebensalltag, in dem die Technikentwicklung nicht nur für viele Hoffnungen (endlich das Auto-Auto, B2B, shared C2C), sondern ebenso für raschen Wandel steht. Die vielen technischen Innovationen diktiert für den sozialen Alltag zugleich Normen (Handlungsvorgaben, wachsender Anteil von Schattenarbeit für Selfservice). Dass diese Dynamik faktisch immer weniger Raum für gesellschaftspolitische Modelle und deren Diskussion lässt, sondern vor allem auf das Hier und Jetzt verpflichtet, kann noch nachgetragen werden.

„Wenn die Ypsiloner einmal in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind, wird unsere Welt ein andere sein“ (S. 240). Das ist sicher so, aber werden die Ypsiloner die Ursache sein? Ein wichtiges Buch zur aktuellen Debatte, wie die kommende Jugendgeneration ihr Leben und die Gesellschaft gestalten wird.

(6) Der Band „Appolutely smart“ ist eine Anschlussuntersuchung zu „null zoff & voll busy“ von Jürgen Zinnecker u.a. aus dem Jahr 2003 und bildet den Jugendalltag heute ab. Zum Thema gemacht werden der gewachsene Stellenwert von Familie, Bildung und Leistungsvorstellungen, die Bedeutung der Schule als Treff- und Lernort sowie die gesellschaftlichen und persönlichen Zukunftsvorstellungen. Herauszustellen ist heute der Umgang mit der Vielzahl der Möglichkeiten („die Qual der Wahl“) und die Mühen um Identität unter der Bedingung hoher gesellschaftlicher Dynamik. Hervorzuheben ist, dass nicht nur Durchschnittsjugendliche im Fokus stehen. Zu nennen ist hier die Auswertung zum besonderen Integrationsbedarf (hier die Befragung von Jugendlichen an Förderschulen) und die Darstellung von 27 alltagsweltlichen Blitzlichtern aus dem Jugendalltag; diese reichen von Amuletten über Fitness bis hin zu Zimmerwelten. Es gibt keine Verortung der Befunde, also keine Bezugnahme auf andere einschlägige Forschungsbefunde, sondern eben nur den Vergleich mit der Vorgängeruntersuchung. Das empirische Vorhaben wird gründlich und nachvollziehbar dargestellt. Das Buch gibt einen guten Einblick in den aktuellen Jugendalltag sowie in die moderne ‚Werkstatt‘ empirischer Jugendsozialforschung, durch die wir aktuelle empirische Befunde gewinnen.

(7) Der Buchtitel „Maybe“ verdankt sich einer Zigarettenwerbung, das Buch ist in journalistischer Absicht geschrieben. Der Untersuchungsgegenstand wird so umrissen: Es handelt sich „bei unserer Generation eher um eine Ansammlung von Individuen, als um eine homogene Gruppe“ (S. 17). Die neun Kapitel behandeln u.a. „Alles geht“, „Ich poste ...“, „Wer war dieser Holocaust?“, „Liebe, Sex und Zärtlichkeit“, „Das Ende der Pop-Kultur“, „Du bist was du isst“.

Der Autor (Jahrgang 1982) hat eine journalistische Ausbildung, wenn also Generation als Sammelbegriff für ein Lebensgefühl gefasst und dargestellt wird, entspricht dies dem von ihm gewählten Zugang. Viele gesellschaftliche Entwicklungen lassen sich mit dem Begriff Generation kombinieren, deshalb gibt es viele Generationen, z.B. die C 64er (von

Commodore 64), die Golf-, die Chip- und die Net-Generationen, weiter die Generationen me, doof oder null Bock, usw. Mit griffigen Formeln wird der Eindruck vermittelt, dass damit das Lebensgefühl einer Generation hinreichend getroffen wird. In einer sozialwissenschaftlichen Betrachtung sind Begriffe mehr als grobes empirisches Material, denn sie ordnen den zu betrachtenden Gegenstand. Der sozialwissenschaftliche Begriff von „Generation“ soll unterscheiden und präzisieren, Handlungsbezüge darstellen und nicht nur bebildern. Für die Rezension hier in Kurzform: Jede Generation muss in einer ihr gemäßen, typischen Art die kulturellen und sozialen Vorgaben erkennen und sich aneignen, um durch diesen Prozess zu Subjekten der Gesellschaft zu werden. Der Akzent liegt hier eindeutig bei ‚typischer Art‘. Wenn also, wie in dem Buch abschließend dargestellt, eine Person sich in einem Lexus überschlägt und kurz vor dem Tod in einer amerikanischen Zeitschrift für Studierende etwas formuliert (nämlich *das* „Lebensgefühl ihrer Generation: ‚Wir sind unsere stärksten Kritiker [...]‘“, S. 182), dann ist das eine möglicherweise lezenswerte Mitteilung, nicht aber eine Erklärung für ein generationentypisches Muster. An dem Buch gefällt, dass die einzelnen Kapitel wie auch der Text selbst immer mit guten Sprüchen aufgepeppt sind, das erhöht die Lesbarkeit und das Glossar ist für ältere Konsumenten nützlich. Ein materialreiches Buch, das zeigt, wie wichtig für die Sozialforschung reflektierende Distanz zum Gegenstand ist. Da Letztere fehlt, ist es für den Kontext wissenschaftlicher Auseinandersetzung und Studium nur bedingt empfehlenswert.

Fazit zur Generation in der sozialwissenschaftlichen Forschung

Was unterscheidet die Kriegs- und Nachkriegsgenerationen? Die jetzige Jugendgeneration kennt „die Geschichte der zwei deutschen Staaten nicht mehr aus eigener Anschauung. Ihre Eltern drängen sie zum Besuch des Gymnasiums und wünschen ihnen nach dem Studium einen gut bezahlten, sicheren (Angestellten-)Arbeitsplatz, was für viele ihrer ehemaligen Mitstudenten aus der ‚Generation Praktikum‘ ein unerreichbares Ziel darstellte. Mobile Kommunikation und der ständige Gebrauch des Internets gehören zu ihrem Lebensalltag“. Die Erlebniswelt der Älteren „ist für sie schwer nachvollziehbar. Dass Technik etwas mit Produktion zu tun hat, ist dieser Generation eher fremd. Für sie ist Technik Beschleuniger und Vervielfältiger von Möglichkeiten zur Teilhabe am sozialen und wirtschaftlichen Leben. Ohne moderne Kommunikationsmittel (die sich ständig weiter entwickeln und deshalb den Nachkaufzwang, stets die neueste Generation des jeweiligen Gerätes zu besitzen, mit sich bringen) ist es so gut wie unmöglich, ein intensives Sozialleben (Verabredungen, gemeinsame Freizeitaktivitäten, Austausch mit anderen) zu führen“ (Tully 2014, S. 125). Einerseits ist die hohe Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung auffällig, die in jüngerer Zeit bevorzugt auf technologische Optionen (Medien, Industrie 4.0, Vernetzung) zurückgeht und andererseits werden intergenerationelle Grenzen unscharf, Modernität wird vor traditionellen Lebensperspektiven bedeutsam. Gerade deshalb muss ein erklärendes sozialwissenschaftliches Konzept der Generation umfassend sein, d.h. es muss pädagogische, psychologische und soziologische Zugänge vereinen (vgl. Lüscher/Liegle 2003). Klassisches pädagogisches Anliegen im Sinne von Friedrich Schleiermacher und Klaus Mollenhauer sind die Fragen ‚Was will die ältere Generation von der jüngeren?‘ und ‚Wie leben Jugendliche, und was erwarten sie?‘. Darin sind gesellschaftliche Veränderungen qua Generationenfolge eingeschlossen.

Zu sehen ist dies an der enttäuschten Nachkriegsgeneration, aus der die 68er hervorgingen, die für einen basalen Wandel der Gesellschaft eintraten, der Gesellschaft neue Impulse gaben und politische und soziale Veränderungen durchsetzten. Intellektueller Anstoß wurde in den Arbeiten der ‚Frankfurter Schule‘ und den Debatten um autoritäre Herrschaft, wirtschaftliche Ausbeutung und Unterdrückung der Sexualität gefunden. Eine soziologische Betrachtung benennt die Konstruktionsmuster von Generationen und verweist darauf, dass eine jede Generation sich ihre Welt neu erfindet und sie so verändert. Seit Auguste Comte (1798-1857) ist mit dem Generationswechsel sozialer Wandel verbunden. Andererseits: Die Entfaltung von Individualität erscheint im Sinne von Elias als generationenübergreifender Teil eines gesellschaftlichen Individualisierungsprozesses und ist so Ausdruck von Zivilisation, die der Subjektivierung vorausgeht. Die eigene Handlungsfähigkeit steht für gelungene kulturelle Aneignung, also den Umgang mit geteilten Bedeutungen, welche die Subjekte Ereignissen und Settings zuschreiben. Wie immer in sozialen Prozessen ist dies eine dynamische Anforderung. Die nachwachsende Generation übernimmt nicht einfach die bestehende Welt, sondern sie verändert sie in ihrer Weise. Wir sehen das an der Sprache, der entwickelten Kommunikationsform und der benutzten Technik, aber auch an den Einstellungen z.B. zu Familie, Kindheit, Bildung und Partnerschaft.

Literatur

- Alberti, B. (2010): Seelische Trümmer: Geboren in den 50er- und 60er-Jahren: Die Nachkriegsgeneration im Schatten des Kriegstraumas. – München.
- Journal für Psychologie.* (2013), 21, 2: Inter-/Generationalität.
- Kleindienst, J. (2012): Nachkriegs-Kinder. Kindheit in Deutschland 1945-1950. Geschichten und Berichte von Zeitzeugen. – Berlin.
- Lüscher, K./Liegle, L. (2003): Generationenbeziehungen in Familie und Gesellschaft. – Konstanz.
- Müller-Münch, I. (2013): Die geprügelte Generation: Kochlöffel, Rohrstock und die Folgen. – München.
- Tully, C. (2014): Schattenspiele. Technik formt Alltag. – Weinheim.

Nicole Becker (2014): „Schwierig oder krank?“ ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie

Rezension von *Barbro Walker*

Die Schrift der Erziehungswissenschaftlerin Nicole *Becker* widmet sich der problematischen diagnostischen Kategorie ADHS („Attention Deficit Hyperactivity Disorder“), die in pädagogischen Arbeitsfeldern eine große Rolle spielt. Als Kernsymptomatik für ADHS gilt u.a. hyperaktives, unruhiges Verhalten und mangelnde Konzentrationsfähigkeit. Die Zahl der Kinder, bei denen eine ADHS diagnostiziert wird und die mit Psychostimulanzien medikamentös behandelt werden, ist in den letzten 15 Jahren stetig gestiegen. Die steigende Zahl von Diagnosen einerseits und die weichen Kriterien bei der Diagnostik andererseits, haben die ADHS zu einer der umstrittensten diagnostischen Kategorien der jüngeren Zeit werden lassen.

Da ein sprunghafter Anstieg der Diagnosestellung bei Kindern mit dem Schuleintritt zu verzeichnen ist, liegt es nahe, dass sich die vermeintliche „Störung“ nicht unabhängig von schulischen Normen und Erwartungen an das Kind manifestiert. Mit der Zuordnung unruhigen und als schwierig wahrgenommenen Verhaltens zu einer medizinischen – oder medizinisch klingenden – Kategorie, wird dieses Verhalten pathologisiert und individualisiert, wodurch zugleich eine medikamentöse Therapie legitimiert scheint. Äußere Einflüsse werden zwar nicht dementiert, aber in der ADHS-Literatur zumeist nicht als ursächlich, sondern eher als moderierend bei der Entstehung des Verhaltens betrachtet. Entsprechend einem vorwiegend organmedizinischen Verständnis hyperaktiven Verhaltens scheint die Zuständigkeit für Diagnostik und Therapie der vermeintlichen Störung vor allem bei der Psychiatrie zu liegen.

Becker zeichnet diese Problematik in ihrer Schrift überzeugend nach. Zu Recht bemängelt sie, dass kritische Auseinandersetzungen mit der diagnostischen Kategorie ADHS in der Erziehungswissenschaft relativ rar sind, obgleich die Menge an Literatur zur ADHS-Thematik insgesamt groß ist. *Becker* kritisiert, dass die auffallende Zurückhaltung der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der ADHS-Forschung dazu führt, dass damit anderen Disziplinen – bisher vor allem der Psychologie und Medizin – das Feld überlassen wird. Es besteht eine große Diskrepanz zwischen dem Vorkommen und der Bedeutung

Nicole Becker (2014): „Schwierig oder krank?“ ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 341 S., ISBN 978-3-7815-1966-4.

der ADHS im pädagogischen Kontext und der geringen Anzahl erziehungswissenschaftlicher Forschungsbeiträge zum Thema. Das Ziel von *Beckers* Arbeit ist es, einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke zu leisten.

Becker nähert sich der ADHS-Problematik mittels qualitativer Forschung. Ihr Interesse gilt der Bedeutung der verschiedenen Akteure im Verlauf des Prozesses von der kindlichen Auffälligkeit bis hin zu einer ärztlichen Diagnose. Dabei konzentriert sie sich auf Eltern und Lehrkräfte. Insbesondere Letzteren kommt – so ihre These – eine zentrale Rolle im Verlauf des Prozesses zu, den *Becker* als „Übergang von der Pädagogik zur Psychiatrie“ bezeichnet und den sie mittels Eltern-Interviews zu rekonstruieren versucht.

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, wie es – aus Sicht der Eltern – überhaupt zu einem ADHS-Verdacht bei ihrem Kind gekommen ist und wie aus einem als belastend empfundenen Verhalten ihres Kindes im weiteren Verlauf eine Krankheit wird, die schlussendlich in eine psychiatrische Behandlung mündet.

Im ersten Teil ihrer Schrift befasst sich *Becker* zunächst mit der Kontroverse um das ADHS-Konstrukt und zeichnet dabei die verschiedenen Positionen und ihre Argumentationsmuster unter Bezugnahme auf aktuelle Forschungsbefunde im wissenschaftlichen Diskurs nach. Dabei wird – auch anhand der einschlägigen diagnostischen Manuals sowohl im englischsprachigen (DSM) als auch deutschsprachigen Raum (ICD) – die Problematik der Validität der ADHS-Diagnose kritisch diskutiert.

Im zweiten Teil der Arbeit legt *Becker* das Forschungsdesign ihrer Untersuchung dar und begründet ihre Entscheidung für problemzentrierte Interviews mit Eltern, deren Kinder wegen eines ADHS-Verdachts in einer kinderpsychiatrischen Klinik vorstellig wurden.

Im dritten Teil werden die Ergebnisse der Elternbefragung analysiert, auf deren Hintergrund *Becker* verschiedene pädagogische „Handlungs-Typen“ im Umgang mit dem ADHS-Verdacht rekonstruiert. Interessant ist die Erkenntnis, dass – trotz des in allen Fällen im Raum stehenden Verdachtes – schlussendlich nur ein kleiner Teil der Kinder von Ärzten auch tatsächlich eine ADHS-Diagnose erhält.

Im vierten Teil versucht *Becker* vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisdiskussion und der Rekonstruktion des „Krankheitsverlaufs“ vom Verdacht bis hin zur ärztlichen Abklärung Konsequenzen zu ziehen, die in allgemeine praktische Handlungsempfehlungen für Eltern und Lehrkräfte im Umgang mit auffälligen Kindern münden.

Beckers Schrift stellt einen wichtigen Beitrag in der ADHS-Diskussion aus pädagogischer Sicht dar. Die Frage, wie es von einem zunächst im pädagogischen Kontext relevanten Verhalten eines Kindes zu dessen Deutung als Auffälligkeit und letztlich zu einer Delegation von der Pädagogik an die Medizin kommt, ist außerordentlich bedeutsam für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Becker* kann zeigen (bzw. die These aufstellen), dass insbesondere Lehrkräften im Prozess der Etablierung einer Verdachtsdiagnose eine große Bedeutung zukommt, weil sie zuweilen in erster Instanz Verdachtsdiagnosen aussprechen und/oder diese im weiteren Verlauf nähren.

Dennoch kann man der Arbeit nicht uneingeschränktes Lob zuteil werden lassen: Zum einen muss berücksichtigt werden, dass – aufgrund des qualitativen Forschungsdesigns und der kleinen Stichprobe von nur 21 befragten Eltern (deren Zahl im Untersuchungsverlauf noch auf 18 sinkt) – die Aussagekraft der Interviews begrenzt ist. Dies liegt freilich in der Natur qualitativer Forschung und *Becker* bezeichnet dies auch klar als Problematik ihres Forschungsdesigns. Andererseits lehnt sie sich am Ende doch weit aus dem Fenster, wenn sie unter anderem die Empfehlung ausspricht, Lehrkräfte sollten sich

hinsichtlich der Beratung von Eltern bezüglich ADHS zurückhalten. Völlig richtig und absolut wünschenswert ist, dass Lehrkräfte keine ADHS-Verdachtsdiagnosen aussprechen. Wenn aber Eltern Lehrkräfte im Kontext eines eigenen Verdachts konsultieren, scheint es nicht sinnvoll, ihnen eine fachliche Beratung vorzuenthalten oder hierfür auf Ärzte und kinderpsychiatrische Institutionen zu verweisen. Damit fördert *Becker* nämlich letztlich genau das, was sie eingangs als Problematik begreift: Dass ein im pädagogischen Kontext entstehendes Problem schlussendlich an die Medizin delegiert und damit zu einer Frage von „krank“ oder „nicht krank“ wird (hierauf spielt ja letztlich auch der Titel ihrer Schrift „Schwierig oder krank? ADHS zwischen Pädagogik und Psychiatrie“ an).

Becker gesteht Lehrkräften lediglich Beratungs- und Handlungskompetenz im Rahmen ihrer schulpädagogischen Profession zu und empfiehlt diesen deshalb, Eltern auch nur im Hinblick auf mögliche pädagogische Maßnahmen zu beraten. Was theoretisch gut gemeint ist – mit der Absicht, dass Lehrkräfte dem diagnostischen Verdacht nicht unnötig Vorschub leisten –, dürfte sich im Schulalltag schwierig gestalten. Lehrkräfte, insbesondere in der Grundschule, haben zu einem beträchtlichen Teil Beratungsarbeit zu leisten und Fragen seitens der Eltern zu ADHS stehen immer häufiger im Raum. Die Sorge, dass Lehrkräfte hier falsche Hinweise geben, ist nicht unbegründet, wie beispielsweise eine Studie von *Schmiedeler* (2013) zum Wissen von Lehrkräften zum Thema ADHS zeigen konnte. Die Konsequenz, die daraus zu ziehen wäre, ist, der Bedeutung und dem Umfang von Beratungsarbeit von Lehrkräften mehr Tribut zu zollen und ausreichend Möglichkeiten zur Aus- und Fortbildung zu diagnostischen Kategorien, die im Schulalltag ständig Thema sind, zu bieten. *Schmiedeler* (ebd.) konnte in ihrer Studie nämlich auch zeigen, dass die Anzahl der von Lehrkräften gelesenen Artikel und besuchten Weiterbildungen zur Thematik positiv mit dem Wissen über ADHS korreliert war.

Aus schulpädagogischer Sicht wäre die wünschenswerte Konsequenz also vielmehr, dass Lehrkräfte im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung wesentliche Kenntnisse über im Schulalltag relevante diagnostische Kategorien erhalten und Eltern diesbezüglich kompetent beraten könnten (ebenso wie dies auch im Hinblick auf „LRS“ oder „Dyskalkulie“ wünschenswert wäre). Im Falle der ADHS hieße das nicht etwa, dass Lehrkräfte Diagnosen stellen, sondern dass sie Eltern beispielsweise darüber informieren könnten, dass die Diagnose wissenschaftlicherseits kontrovers diskutiert wird und dass es bislang keine klare Ätiologie für die Symptomatik gibt (diese Tatsache wird ja nicht hinfällig dadurch, dass die kindliche Auffälligkeit an die Psychiatrie delegiert wird). Wichtig wäre, Eltern die Rolle von Schule und Elternhaus darzulegen und sie auf wichtige Aspekte wie etwa die Bedeutung selbstregulativer Kompetenzen im Kontext mit einer für ADHS charakteristischen Symptomatik hinzuweisen.¹ Hierzu müssten Lehrkräfte natürlich gezielt geschult werden. Dies wäre aber ebenso im Hinblick auf mögliche pädagogische Interventionsmaßnahmen notwendig.²

Die Tatsache, dass Lehrkräften bei der Beratung von Eltern eine Schlüsselrolle zukommt, wird bislang auch in der Lehrerbildung, die noch immer überwiegend auf Unterrichtsprozesse abzielt, unzureichend berücksichtigt. Damit bleiben zukünftige Lehrkräfte auf den Schulalltag, der – insbesondere in der Grundschule – zu einem nicht unerheblichen Anteil aus Beratungsarbeit mit Eltern besteht, unzureichend vorbereitet.

Becker spricht mit ihren Empfehlungen schlussendlich der Pädagogik – deren mangelnde Mitsprache sie eingangs ja beklagt – die Kompetenz ab. Dies ist nicht nur widersprüchlich, sondern kann auf dem Hintergrund praktischer Erfahrungen, die Lehrkräfte hinsichtlich der hohen Dichte an Beratungsaufgaben in der Schule machen, nicht begrüßt

werden. Möglicherweise hätte *Becker* als Lehrerin oder Erziehungswissenschaftlerin mit schulpraktischer Erfahrung andere Schlüsse aus ihrer Studie gezogen oder die Perspektive von Lehrkräften in ihre Untersuchung integriert. Eine stärkere Involvierung der Erziehungswissenschaft im Rahmen der ADHS-Forschung bleibt in jedem Falle ein Desiderat.

Anmerkungen

- 1 Vgl. z.B. *Hampel/Petermann/Desman* (2009).
- 2 Die Tatsache, dass Lehrkräfte auf der Suche nach Fördermaßnahmen bei Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten nicht selten auf völlig ungeeignete pseudowissenschaftliche Therapieverfahren zurückgreifen, legt vielmehr den Schluss nahe, dass auch diesbezüglich Aus- und Fortbildungsbedarf besteht (vgl. z.B. *Walker* 2014).

Literatur

- Hampel, P./Petermann, F./Desman, C.* (2009): Exekutive Funktionen bei Jungen mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung im Kindesalter. *Kindheit und Entwicklung*, 18, 3, S. 144-152.
- Schmiedeler, S.* (2013): Wissen und Fehlannahmen von deutschen Lehrkräften über die Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60, S. 143-153.
- Walker, B.* (2014). Die esoterische Verführung. Fragwürdige Therapien bei Verhaltensproblemen. *Hessische Lehrerzeitung*, 11, S. 22-23.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Yvonne Anders, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, *Forschungsschwerpunkte*: Längsschnittanalysen der Auswirkungen frühkindlicher und schulischer Bildungsqualität, Professionelle Kompetenzen von (früh-)pädagogischen Fachkräften, Umgang mit Diversität im Kindergarten und der Schule, Internationale Vergleichsanalysen, Evaluationsforschung, Quantitative Methoden der empirischen Sozialforschung

Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin

E-Mail: yvonne.anders@fu-berlin.de

Stefanie Bischoff, Dipl. Päd., staatlich geprüfte Lehrerin an Grund- und Hauptschulen, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitseinheit Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt/Main und am LOEWE-Forschungszentrum „Individual Development and Adaptive Education of Children at Risk“ (IDEA), *Forschungsschwerpunkte*: Bildungsforschung (im Elementarbereich), Professionalisierung, Ungleichheitsforschung, sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung

Anschrift: Goethe-Universität Frankfurt/Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Arbeitseinheit Professionalisierung im Elementar- und Primarbereich, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt

E-Mail: S.Bischoff@em.uni-frankfurt.de

Sigrid Ebert, FSt. Dir. i. R. Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin, *Arbeitsschwerpunkte*: Leitung und Lehre am Pestalozzi-Fröbel-Haus, Vorsitz- und Vorstandstätigkeit für den Pestalozzi-Fröbel-Verband e. V., Mitglied im Fachausschuss Aus-, Fort- und Weiterbildung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) und des Bundesjugendkuratoriums, Gutachtertätigkeit im Rahmen des Projekts „Profis in Kitas“ der Robert Bosch Stiftung

Anschrift: Friedrichshaller Str. 23, 14199 Berlin

E-Mail: s.u.ebert@t-online.de

Dr. Gerit Götztenbrucker, Universität Wien, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, assoziierte Professorin, Vizedekanin der Fakultät für Sozialwissenschaften, *Forschungsschwerpunkte*: Medieninnovationen und Neue Technologien sowie Technikfolgenabschätzung, Soziale Netzwerkanalyse, Digitale Spiele, Migration und Neue Medien, Organisationskommunikation und journalistische Berufsforschung

Anschrift: Universität Wien, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Währinger Straße 29, 1090 Wien

E-Mail: gerit.goetzenbrucker@univie.ac.at

Univ. Prof. em. Dr. Helmut Heiland, Universität Duisburg-Essen Campus Essen, Leiter der „Fröbel-Forschungsstelle der Universität Duisburg-Essen“, *Forschungsschwerpunkt*: Fröbelforschung

Anschrift: Insterburger Str. 4, 41516 Grevenbroich

E-Mail: helmut.heiland@web.de

Bernd Holthusen, Deutsches Jugendinstitut, Fachgruppe Angebote und Adressaten der Kinder- und Jugendhilfe in der Abteilung Jugend und Jugendhilfe, *Forschungsschwerpunkte*: Kinder- und Jugendhilfe, Evaluation, institutionenübergreifende Kooperation und Prävention von Delinquenz im Kindes- und Jugendalter

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: holthusen@dji.de

Prof. Dr. Bernhard Kalicki, Deutsches Jugendinstitut, Leiter der Abteilung Kinder und Kinderbetreuung; Professor für Frühkindliche Bildung an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS), *Forschungsschwerpunkte*: Familiäre und außerfamiliäre Sozialisation, Frühkindliche Bildung, Bildungsberichterstattung und Bildungssteuerung im Elementarbereich, Qualitätsentwicklung im System der Kindertagesbetreuung

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München

E-Mail: kalicki@dji.de

Dr. Fares Kayali, Technische Universität Wien, Institut für Gestaltungs- und Wirkungsforschung, Game Designer, Wissenschaftler und Vortragender an der TU und der Universität für Angewandte Kunst, *Forschungsschwerpunkte*: Serious Games, Game Design, Medienkunst und Human Computer Interaction
Anschrift: Technische Universität Wien, Institut für Gestaltungs- und Wirkungsforschung, Argentinierstraße 8, 1040 Wien
E-Mail: fares@igw.tuwien.ac.at

Alex Knoll, lic. phil., Soziologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Forschung und Entwicklung der Pädagogischen Hochschule Zürich und im Forschungsprojekt „Die Repräsentation der Volksschule im deutschschweizerischen Schuldiskurs. Eine wissenssoziologische Analyse“, *Forschungsschwerpunkte*: Kindheitssoziologie, soziale Ungleichheit, Diskurstheorie und Diskursanalyse
Anschrift: Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Lagerstrasse 3, 8090 Zürich
E-Mail: alex.knoll@phzh.ch

Dr. Ulrike Beate Müller, Erziehungswissenschaftlerin und Lehrerin der Sek. I/Primarstufe mit den Fächern Englisch/Mathematik/Deutsch/Musik; zurzeit in Elternzeit, zuletzt wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt VELD (Verzahnung von Elementar- und Primarbereich) bei Prof. Dr. Annedore Prengel an der Universität Potsdam, Department für Erziehungswissenschaft/Institut für Grundschulpädagogik/Bereich Anfangsunterricht, Soziales Lernen und Integration Behinderter, *Forschungsschwerpunkte*: Übergang Kindergarten-Grundschule, pädagogische Diagnostik, Heterogenität und soziales Lernen
E-Mail: ubmueller@gmx.net

Prof. a.D. Dr. Karl Neumann, TU Braunschweig, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Ehreuvorsitzender der deutschen Sektion der International Froebel Society, *Forschungsschwerpunkte*: Pädagogik der frühen Kindheit, Allgemeine Didaktik einschl. Weiterbildung und Hochschuldidaktik, Historische Bildungsforschung
Anschrift: Prof. Dr. Karl Neumann, von Bar Str. 15, 37075 Göttingen
E-Mail: karl_neumann@web.de

Maria Odemarck, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung
Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: m.odemarck@fu-berlin.de

Elisabeth Resa, M.A., Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, *Forschungsschwerpunkte*: Qualität und Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Bildung und Betreuung, Sprachliche Bildung in Kindertagesstätten und kindliche Sprachentwicklung, vorschulische Bildungsungleichheiten
Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: elisabeth.resa@fu-berlin.de

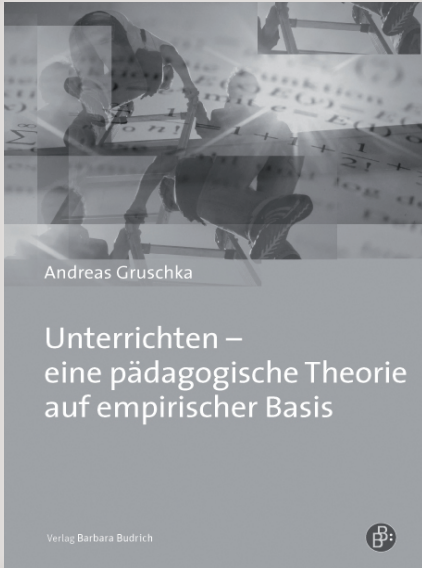
Mag. phil. Vera Schwarz, Universität Wien, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin, Lektorin und Dissertantin der Politikwissenschaft, *Forschungsschwerpunkte*: Migrations-, Integrations- und Rassismusforschung, Klassismus, österreichische Politik und Zeitgeschichte, feministische Theorie und Praxis sowie Intersektionalität
Anschrift: Universität Wien, Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, Währinger Straße 29, 1090 Wien
E-Mail: vera.schwarz@univie.ac.at

Prof. Dr. habil. Claus Tully, IFC München, *Forschungsschwerpunkte*: Informalisierung sozialer Prozesse, Jugendforschung, Technik & Medien, Konsum & Nachhaltigkeit
Anschrift: IFC, Maria Theresia Str. 1a, 81675 München
E-Mail: Tully@outlook.de
Homepage: clautully.wix.com/claus-tully

Hannah Ulferts, Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, *Forschungsschwerpunkte*: Mathematische Überzeugungen pädagogischer Fachkräfte und Einflussfaktoren, Effektivität frühkindlicher Institutionen im Bildungsbereich Mathematik, Auswirkungen frühkindlicher Bildung und Moderatoreffekte, Metaanalysen, internationale Vergleichsanalysen
Anschrift: Freie Universität Berlin, Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin
E-Mail: hannah.ulferts@fu-berlin.de

Dr. Barbro Walker, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter, *Forschungsschwerpunkte*: Neurowissenschaft und Lernen, selbstregulative Kompetenzen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten im Grundschulalter (Problematik der Medizinisierung), Lernmythen und fragwürdige Lerntherapien für Kinder
Anschrift: Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Bildung im Kindes und Jugendalter, August Croissant-Straße 5, 76829 Landau
E-Mail: walker@uni-landau.de

Empirie – Theorie – Praxis



Andreas Gruschka

Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis

2013. 286 Seiten. Kart.
19,90 € (D), 20,50 € (A)
ISBN 978-3-8474-0069-1

Die pädagogische Denkform hat über lange Zeit die Rede über Unterricht bestimmt. Von der Schule wird Erziehung und Bildung durch den Unterricht erwartet.

Wie vollzieht sich Unterrichten als Einheit von Erziehung, Bildung und Didaktik real? Welchen Logiken folgt also die Praxis? Der Autor entfaltet eine empirisch gehaltvolle pädagogische Theorie des Unterrichtens auf der Grundlage eines langjährigen Forschungsprojektes.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Geschlecht – Pädagogik – Rechtsextremismus



Andreas Hechler
Olaf Stuve (Hrsg.)

Geschlechter- reflektierte Pädagogik gegen Rechts

2015. 390 Seiten. Kart.
29,90 € (D), 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-0695-2

Wer sich mit Neonazismusprävention beschäftigt, muss die Kategorie Geschlecht berücksichtigen, denn Geschlecht ist ein Kernaspekt der neonazistischen Ideologie und Lebenswelt.

In 18 Beiträgen werden dieser Standpunkt sowie die pädagogischen und theoretischen Praxen der Trias Geschlecht – Pädagogik – Neonazismus untersucht. Den Autor_innen gelingt es dabei zu verdeutlichen, dass Rechtsextremismusprävention ebenso gemainstreamt werden muss wie eine geschlechterreflektierte Pädagogik.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de

Entscheidung für Bildung?



Ingrid Miethe
Jutta Ecarius
Anja Tervooren (Hrsg.)

Bildungsentscheidungen im Lebenslauf

Perspektiven qualitativer
Forschung

2014. 281 Seiten. Kart.
36,00 € (D), 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0097-4

Bildungsentscheidungen sind zentrale Weichenstellungen im Lebenslauf und in der Bildungsbiographie. Diese beruhen sowohl auf subjektiven Einstellungen, Interpretationen, Kompetenzen, kollektiven Orientierungen und sozialen Praktiken als auch auf Mechanismen des Bildungssystems. Und letztlich manifestieren sich in den Bildungsentscheidungen auch häufig Formen und Praktiken institutioneller Diskriminierung, die soziale Ungleichheit reproduzieren. Die AutorInnen zeigen theoretisch und empirisch begründet qualitative Perspektiven auf Bildungsentscheidungen auf.

**Jetzt in Ihrer Buchhandlung
bestellen oder direkt bei:**



Verlag Barbara Budrich
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7
51379 Leverkusen-Opladen

Tel +49 (0)2171.344.594
Fax +49 (0)2171.344.693
info@budrich.de

www.budrich-verlag.de