

# **Präventive Skepsis oder: „Wo sind wir da hineingeraten?“**

## **Zur Diskussion neuer Anforderungen und Erwartungen an Einrichtungen der Kindertagesbetreuung.**

*Thomas Drößler, Günther Robert, Stephan Hein*<sup>1</sup>

### **Einleitung oder: Prävention hat Konjunktur**

Die Vielzahl von Veröffentlichungen, Programmen, Handlungsmodellen und -projekten dokumentiert die seit einigen Jahren ungebrochene Attraktivität von theoretischen und praktischen Ansätzen, die auf „Prävention“ gerichtet sind. Angesiedelt sind sie nicht zuletzt und mit einer steigenden Tendenz in pädagogischen und sozialarbeiterischen Aufgabefeldern. Ersteres gilt auch trotz des – durchaus öffentlich thematisierten – Umstandes, dass dabei konzeptionell manches als ungeklärt, widersprüchlich, bisweilen nur gering reflektiert, fast plakativ vorgetragen erscheint. Insbesondere die Hintergründe und Implikationen eines systematischen Verständnisses dessen, was mit Prävention im engeren Sinne – in Abgrenzung etwa zu Interventionen, Problemlösungen, Hilfen, Förderungen etc. – gemeint sein soll und kann, werden nach unserem Eindruck nicht immer hinreichend ausbuchstabiert.

Bei einer solchen unverzichtbaren und gewissermaßen vorgängigen Beschäftigung mit den damit verbundenen Fragestellungen kann es daher hilfreich sein, die in den genannten Bereichen entstandene Situation in ihrer Vielschichtigkeit ebenso wie den tief greifenden Auswirkungen auf die erzieherischen und

---

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist zusammen mit dem Text „Sprachlose Pädagogik“ in diesem Band in und aus vielen gemeinsamen Diskussionen und Arbeitspapieren mit Stephan Hein und Günther Robert entstanden. Ursprünglich als ein gemeinsamer Beitrag konzipiert, sind die in beiden Texten entwickelten Argumentationen aufeinander bezogen und können bzw. sollen als sich wechselseitig illustrierend und ergänzend gelesen werden. Die vorliegende Textform wurde von Thomas Drößler und Günther Robert verfasst.

die sozialpädagogischen Disziplinen und ihre Handlungsfelder genauer zu betrachten. Nicht zuletzt scheint es nützlich, sich Kontexte, Entstehungsbedingungen und Reichweite von Konzepten, Programmen und Projekten kritisch vor Augen zu führen. Angesichts der Heterogenität und Unübersichtlichkeit von Problembeschreibungen, Erklärungsmodellen, Zielen, Ansätzen und Ansprüchen ist es zusätzlich geboten, nach Gemeinsamkeiten und einem gemeinsamen Bezugsproblem zu suchen, das die Rede von präventiver Qualität und Logik ausmacht und rechtfertigt.

Sehr allgemein lässt sich aus den Diskussionen und Praxen um bzw. von Prävention nämlich bereits ein wichtiger Befund ableiten, der zugleich als Rahmen für eine entsprechende Reflexion und für begrifflich-konzeptionelle Präzisionen dienen kann: In gesellschafts- und sozialwissenschaftlichen Debatten der vergangenen Jahrzehnte wird vielfach ein deutlicher Wandel in Modus und Richtung der Beobachtung, Konstitution, Interpretation sowie Beeinflussung und Steuerung gesellschaftlicher Phänomene und Fragestellungen – insbesondere solcher, die als „soziale Probleme“ verstanden werden – konstatiert. Was wie wahrgenommen, was davon zu einer Aufgabenstellung gemacht, welche Zuständigkeiten konstruiert und insbesondere welche Lösungen gesucht und Handlungsmodelle entwickelt und umgesetzt werden, durchlief in den vergangenen Jahrzehnten einen aufschlussreichen Prozess der Veränderung, an dessen – vorläufigem – Ende die aktuelle Popularität (sozial-)pädagogischer Prävention erst steht.

Für die damit zentrale Frage der Vermittlung von Theorie und Praxis in den Sozialwissenschaften etwa spricht Stefan Wolff eine bemerkenswerte Kadenz an als die eines Verlaufsmusters von der „Krisentheorie“, über eine „Theorie der Planung“, von der „Implementationsforschung“ hin zur „Verwendungsforschung“ (Wolf 2008, S. 235). Er schreibt:

„In einer wissenschaftssoziologisch höchst aufschlußreichen historischen Abfolge entwickelt sich seit den 1960er Jahren zunächst die Krisentheorie, die auf gesellschaftliche Rationalitätsdefizite hinwies, dann eine Theorie der Planung, die deren gezielte Behebung als konsequente Umsetzung quasi technologischer Programme zum Ziel hatte. Nachdem sich diesbezügliche Illusionen über die Möglichkeit einer mehr oder weniger deduktiven Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse zerschlagen hatten, folgte in den 1970er Jahren die Implementationsforschung, die Gründe für die fehlerhafte Umsetzung wohlgemeinter politischer und planerischer Vorgaben auszumachen suchte, und schließlich, sozusagen als Ausdruck und Inbegriff reflexiver Modernisierung, die empirische Verwendungsforschung.“ (ebd.)

Das damit angesprochene Muster einer Rücknahme von optimistischen, aber unangemessenen – u. a. weil unterkomplexen – Wirksamkeitsvorstellungen lässt

sich in vielen gesellschaftlichen Bereichen aufweisen. Andere Beispiele dafür sind etwa die Paradigmen- und Strategiewechsel in der Entwicklungshilfe oder in den Versuchen einer „Transformation“ ehemals sozialistischer Länder des Ostblocks.

Sichtbar wird daran zunächst, dass und in welchem Ausmaß die Sozialwissenschaften, die angesichts von Wissens- und Rationalitätsdefiziten als kognitive Ressource zur gesellschaftlichen Planung und Steuerung verstanden werden, in das Anziehungsfeld gesellschaftlicher Nutzungs- und Verwertungsinteressen geraten und welche Folgen dies hat. Auch (und gerade) wenn dies aus eigenem Antrieb und Interesse geschieht, setzt eine solche Entwicklung sie selbst zusehends mit den sehr grundsätzlich zu verstehenden Problemen der Anwendung und Umsetzung ihres Wissens jenseits gesellschaftlicher „Aufklärung“ aus. Zugleich konfrontieren die Wissenschaften sich darin immer auch mit sich selbst, hier mit den Ergebnissen und Effekten der eigenen, nun praktisch werdenden sozialwissenschaftlichen Expertise – mit entsprechenden Folgen, etwa für die Modi ihrer Selbstverortung und Bezugnahmen.

Neben der Stärkung einer seit langem vorgetragenen Kritik an der Annahme einer gleichsam „exterioren Stellung“ der Sozialwissenschaften zu ihrem Gegenstand (exemplarisch Luhmann 1970; Matthes 1985) wird im Ergebnis entsprechender Untersuchungen insbesondere sichtbar, dass sozialwissenschaftliches Wissen sich nicht „einfach“, deduktiv und gleichsam technologisch verwenden lässt. Auch wenn eine entsprechende Aufklärung zu größerer Bescheidenheit und „Realismus“ führt (was allerdings keineswegs durchgängig der Fall ist), bleibt damit die Frage nach den Prämissen der Umsetzbarkeit sozialwissenschaftlicher Expertise in Praxis bis heute als zu bearbeitendes Thema bestehen und virulent. Wolff etwa konstatiert:

„Gerade die in den einschlägigen empirischen Projekten eindeutig dominierenden qualitativen Studien zeigten bald, dass die direkte Anwendung im Sinne einer technologischen Umsetzung sozialwissenschaftlichen Wissens den unwahrscheinlichen Grenzfall von Verwendung ausmacht.“ (ebd.)

### **Die frühe Kindheit im Fokus: Bildung, Risiko und soziale Benachteiligung**

Scheinbar im Widerspruch zu diesem empirisch vielfach belegten, Präzisierung und ggf. Bescheidenheit nahelegenden Umstand nehmen, wie von uns eingangs konstatiert, auf Prävention gerichtete Perspektiven und Ansätze allerdings seit Jahren zu und dies überwiegend ohne dass die damit aufgeworfenen Fragestel-

lungen systematisch bearbeitet und geklärt würden.<sup>2</sup> Es herrscht bei aller geäußerten Skepsis und gut begründeten Kritik weiterhin „Präventionsoptimismus“, wenn nicht gar „-euphorie“.

Gut illustrieren und veranschaulichend ausarbeiten lassen sich solche Überlegungen im Hinblick auf die im vorliegenden Band speziell fokussierte Lebensphase der frühen Kindheit. Diese ist in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verstärkt ins Blickfeld der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit geraten. Dabei ließ sich die Konstatierung von „objektiven“ Problemzuwächsen ebenso verzeichnen wie parallele Veränderungen von Thematisierungsstilen, Erklärungs- und Deutungsmustern sowie Handlungskonzepten und -modellen.

In solchen Konstrukten und in daraus ggf. hergeleiteten gesellschaftlichen Reaktionen wird die frühe Kindheit aber insbesondere in Bezug auf – weit gefasste – Konzepte von Prävention betrachtet und thematisch. Es entsteht dabei zunächst der Eindruck, dass sie zunehmend als eine Lebensphase verstanden wird, in der (die Schaffung von Voraussetzungen für) Bildung bzw. Bildungsamkeit in den Vordergrund rücken. Psychische, physische und soziale Entwicklungsprozesse werden in der Folge eng auf entsprechende Kriterien und „Indikatoren“ bezogen und in ihrem Verlauf in einem oftmals verkürzend funktionalisierenden Sinne auf anzustrebende Optimierungen „qualitativer Passungen“ bzw. die Vorbeugung negativer, „desintegrativer“ Entwicklungen hin interpretiert und bewertet.

Gerade die frühe Kindheit entwickelt sich in ihren familiären, institutionellen und nicht zuletzt politischen Thematisierungen und Ausgestaltungen offenbar zu einer zentralen gesellschaftlichen Chiffre für personale Entwicklungs- und damit gesellschaftliche Integrations- und „Nutzungs“chancen bzw. -risiken. Trotz aller die Individualität des Kindes ins Zentrum setzenden Rhetorik etwa einschlägiger Bildungspläne (vgl. etwa Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen u. a. 2003; Schäfer 2005; Sächsisches Staatsministerium für Soziales 2006) und Interventionsprogramme (bspw. Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen 2005; Nüsken in diesem Band) scheinen entsprechende Diskurse in erster Linie ausgerichtet auf prognostizierte und hoch generalisierte gesellschaftliche Bedarfe als „Funktionserfordernisse“, auf welche die Kindheit ausgerichtet ist, ohne einen eigenen Status und Wert als Lebensphase zu haben, der nicht in diesen Bestimmungen aufgeht.

Dies gilt auch und gerade, wenn wachsende soziale Disparitäten darin einen zunehmend wieder wichtigen Bezugspunkt bilden. Angesprochen als soziale

---

<sup>2</sup> Bemerkenswert ist dabei nicht zuletzt, dass diesbezüglich verfügbares Wissen – im Gegensatz zur Situation in den 1960er bis 1980er Jahren – auf der Steuerungsebene, v.a. also in politischen Zusammenhängen, kaum noch tradiert und entscheidungsrelevant zu werden scheint.

Ungleichheit und soziale Benachteiligung sowie – wachsende – Armut werden diese Faktoren im Kontext von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit zumeist und wenig differenzierend verstanden als Risikoverstärker, denen mit staatlichen Maßnahmen zuvorzukommen oder entgegenzuwirken ist. Wie in anderen Bereichen der Sozialen Arbeit und Pädagogik seit langem beobachtet (Münchmeier 1981) werden spezifische materielle soziale Lagen damit tendenziell von ökonomischen Phänomenen und Problemen zu pädagogischen Aufgabenstellungen transformiert, die wiederum in biografische und gesellschaftliche Zukunftshorizonte gestellt sowie in darauf bezogenen Risikoszenarien kontextualisiert werden. Legitimatorische Unterstützung für entsprechende semantische Überformungen und abgeleitete Maßnahmenpakete bieten dabei in Wellen auftretende öffentliche Skandalisierungen v.a. extremer Fälle von Missbrauch und sozialer Verwahrlosung.

*Bildung und Risiko* sowie in einem engen, zumeist korrelativ erfassten Wirkungsbezug darauf Armut und soziale Benachteiligung, stellen mithin zentrale begriffliche und konzeptionelle Referenzen für die sich entwickelnden Auffassungen von Kindheit dar sowie für deren gesellschaftliche Konstitution und Organisation (vgl. Robert et al. in diesem Band). Etablierte „traditionelle“ Verständnisse hierfür, wie etwa das einer „Kindheit als Schonraum“ (vgl. DJI 2009), werden hierfür in maßgeblichen Teilen entsprechend modifiziert.

Damit sind wesentliche Ausgangspunkte unseres Beitrags umrissen. Im Folgenden sollen daher zunächst in wenigen Stichworten einige gesellschaftliche Entwicklungen als *historische Kontexte* argumentativ in einen Zusammenhang mit den genannten Tendenzen gebracht werden (Kapitel 3).<sup>3</sup> Empirische Bezüge werden im vorliegenden Text insbesondere hergestellt zum Feld der Frühpädagogik und ihrer Institutionen. Anders gerahmt diskutieren wir im Aufsatz „Sprachlose Pädagogik?“ in diesem Band verwandte Fragestellungen im Hinblick auf Programme der Alphabetisierung. Beide Felder sind aktuell nicht zuletzt auf die genannten Aspekte der Bildung und der Vorbeugung von Risiken ausgerichtet. Vorherrschend ist in ihnen ebenfalls ein weites Verständnis der zu bearbeitenden Aufgabenstellungen, das konzeptionell von der genannten Vorbeugung riskanter Entwicklungen über die Kompensation von Benachteiligungen bis zu „einfachen“ Fördermaßnahmen reicht. Vielfach bestehen auch kategoriale und konzeptionelle Überlappungen, wenn etwa die Lösung bereits vorliegender Probleme oder eine Förderung von Bildungsprozessen zugleich der Prävention (weiterer/sich verstärkender) negativer Entwicklungen dienen soll. All dies verlangt nach und ermöglicht Beobachtungen und Reflexionen, die der angestrebten

---

3 Auch wenn vergleichbare Tendenzen in anderen Industrienationen sichtbar werden, konzentrieren wir uns dabei auf die BRD.

Schärfung der Begrifflichkeit entgegenkommen und dabei insbesondere auch dazu beitragen, Fragen und Beobachtungen angemessen zu dimensionieren.

### **Die Parallelität einer Verengung und Erweiterung des Bildungsverständnisses**

In (beiden Teilen) Deutschland(s) hatte und hat Bildung traditionell einen hohen Stellenwert. Auf der einen Seite lassen sich dabei Rückgriffe auf historische, kulturelle (auch: nationale) Identität verbürgende Wurzeln konstatieren bzw. Bezüge auf klassische Formungskonzepte feststellen. Auf der anderen treten – aus der Reflexion auf gesellschaftliche Entwicklungen, wie z. B. diejenige zunehmender Differenzierungen (Industrialisierung) gewonnene – „funktionalistische“ Argumente auf, die in der deutschen Geschichte bereits früh auch aus Besonderheiten der Nationalökonomie, insbesondere aus der zu kompensierenden Knappheit natürlicher Ressourcen abgeleitet werden.

Auffassungen von Bildung changierten damit in gesellschaftlichem Verständnis wie in privater und institutioneller Praxis zwischen humanistischen Idealen einer „ganzheitlichen“ Bildung von Person und Persönlichkeit einerseits und Formulierungen andererseits, welche Sozialität und Gesellschaft zum Thema machten und zentral sowie oftmals eng gefasst sich vor allem an Fragen der ökonomischen Entwicklung und – später – der sozialen Integration orientierten.

Auch im Kontext von Entwürfen gesellschaftlicher Steuerung und Ökonomie (nicht zuletzt im (Vulgär-)Marxismus) wurde Bildung von Beginn an einerseits sehr reduktiv formuliert, etwa im Sinne eines reinen Produktionsfaktors, mithin einer eng verstandenen Ausrichtung auf gesellschaftliche Arbeit. Zugleich aber fanden zunehmend auch in diesem Rahmen Würdigungen weiterer Qualitäten Platz und Aufmerksamkeit: Bildung wurde sichtbar und anerkannt in ihrem Stellenwert für den gesellschaftlichen Reproduktionsprozess als ganzen, als ein (nationale) Zukunft mit konstituierendes und beeinflussendes „Vermögen“<sup>4c</sup>, etwa ein Kreativität und Innovation ermöglichendes Potenzial. Die Jugend insbesondere wurde im Zuge ihrer Konstitution und Institutionalisierung als Lebensphase des Lernens und der Bildung zu einer gesellschaftlichen Chiffre für „Zukunft“. Weitere, gegenständlicher gewendete Unterscheidungen und Zuschreibungen erfolgten dabei dann zumeist in Bezug auf soziale Merkmale wie die der Klasse, der Schicht oder des Geschlechts, später auch das Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit.

---

4 Vergleiche dazu etwa Deutschmann (2008; 2001).

Durchgängig aber zeigen sich darin die angedeuteten, bisweilen latenten Akzentverschiebungen. Untersetzt werden diese weiter mit Verweisen auf sich abzeichnende demografische Entwicklungen, insbesondere mit einer prognostizierten Verknappung qualifizierter Arbeitskräfte. Spätestens seit den 1990er Jahren stehen entsprechende Diskussionen zudem im Zusammenhang mit einer (verstärkten Wahrnehmung der) Ausweitungen des Referenzrahmens der (bislang primär als „national“ verstandenen) Ökonomie im Sinne zunehmender weltweiter Austauschprozesse (*Globalisierung/Weltgesellschaft*), innerhalb derer zum einen eine zunehmende Konkurrenz um (die Verwertung von) Qualifikation, Wissen, Kompetenz und Kreativität entsteht. Zum anderen erhält Bildung eine das oben angesprochene Defizit kompensierende Qualität.

In diesem Prozess entstehen zudem auch in dieser Dimension neue Bezugspunkte der (gesellschaftlichen) Selbstbeobachtung, relationale Kriterien (internationale Meßblatten), ein entsprechend dimensioniertes nation- und bildungspolitisch bezogenes Ranking (Deutsches PISA-Konsortium 2001). Bildungsprozesse werden dabei nicht zuletzt verstanden (und konzeptualisiert) als die Herstellung von „*Humankapital*“ (Bourdieu 1994).

Ein in diesem Zusammenhang ebenfalls prominenter, in seinem Gehalt wie seinen Implikationen aber ungeklärter Bezugspunkt ist die verbreitete Zeitdiagnose der Gesellschaft als einer Wissensgesellschaft. Hier wird versucht, die zunächst als postindustrielle bzw. Dienstleistungs-, dann als Informations-, schließlich mit dem – irreführenden – Titel der „Wissensgesellschaft“ bezeichnete Umstellung gesellschaftlicher Arbeit auf kognitive Ressourcen (Technisierung, Automatisierung, Informatisierung etc.) mit der Folge der auf Dauer gestellten und beschleunigten Entwertung von Berufsbildern (*de-skilling*) auf einen Begriff zu bringen.<sup>5</sup>

Trotz bisweilen anders lautender Rhetoriken bzw. diesen implizit setzte sich dabei in den Debatten um Bildung das Primat einer Argumentation und Perspektivik durch, welche Nutzungs- und Funktionserfordernisse als vorgängige Kriterien betont. Auch hinter Zitationen etwa Humboldtscher Ideale scheinen zunehmend primär als „funktional“ konstruierte Argumente zu stehen. Unter der Hand werden so aus Bildung (verwertbare) Ausbildung, aus Gerechtigkeit (Lebenswege implizit normierende) Chancengleichheit, aus sozialer Integration (Kontrolle und Intervention legitimierende) gesellschaftliche Sicherheitsbedarfe. Bildung erscheint in all dem in erster Linie nicht als ein chancenreich kontingenter, sondern vor allem auch als ein *riskanter* Prozess.

---

<sup>5</sup> Auffällig dabei ist, dass diese Diskurse und „Diagnosen“ trotz der je unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Tendenz nach Gesellschaft vordergründig als ein allumfassendes Exklusionsrisiko bestimmen – eine paradoxe Konstruktion. Prominent dabei ist das aus den 1950er Jahren stammende, aber zu einem Exklusionsrisiko modifizierte Konzept des lebenslangen Lernens.

## Neue Bezugsrahmen der frühpädagogischen Diskussion

In einem doppelten, aufeinander verweisenden Thematisierungszusammenhang richtete sich ein Fokus gesellschaftlicher Aufmerksamkeit zunehmend auf die frühe Kindheit, die bis dahin in diesen Zusammenhängen wenig Beachtung gefunden hatte. Medial angestoßen und zugleich forciert durch neuere Erkenntnisse der Säuglings- und Kindheitsforschung oder auch der Hirnforschung und deren Diskussion in pädagogischen Kontexten (vgl. hierzu bspw. Schäfer et al. 2005), nicht zuletzt aber durch die Diskussionen im Gefolge von Untersuchungen wie PISA, TIMMS oder IGLU rückten Bildungsprozesse im frühen Kindesalter, ihre Unterstützung, Förderung und Absicherung in den Fokus nicht nur einer informierten Fachöffentlichkeit. Hinzu traten Hinweise auf vermutete Tendenzen sozialer Desintegration, zunehmender Exklusionsrisiken und der damit einhergehenden Gefahr einer – weiter wachsenden – gesellschaftlichen Spaltung. Stichworte, aus denen entsprechende Debatten vor allem in Bezug auf die frühe Kindheit sich speisten und sich dabei in unterschiedlichem Ausmaß auf reale gesellschaftliche Entwicklungen bezogen und diese einzuordnen und zu interpretieren suchten, waren vielfältig. Veränderungen von Formen und Qualitäten der Familie wurden ebenso angesprochen wie das – als Folge des Wandels – konstatierte Nachlassen von deren Sozialisationskraft (Peuckert 2008, BMFSFJ 2002, 2006). Beobachtete Tendenzen sozialer Desintegration von Familien und Kindern wurden auf problematisch und insuffizient verlaufende Lern- und Bildungsprozesse zurückgeführt. Die beobachtete Zunahme sozialer Ungleichheit (v.a. als (Kinder-) Armut; vgl. bspw. Hurrelmann/Andresen 2007; Hock et al. 2000), verstärkt verstanden als (Bildungs-)Benachteiligung und darin als Folge eines Aufwachsens in prekären Lebenslagen bzw. dissoziierten Milieus sowie deren untersuchte, aber oft nur unterstellte Effekte auf Bildungs- und Sozialisationsprozesse (Anrengungsarmut, Defizite im Gesundheitsverhalten, Sozialverhalten, Häufungen von Entwicklungsauffälligkeiten etc.) prägten in wesentlichen Teilen die Debatten um Prävention im frühen Kindesalter. Dies reichte bis hin zu Vermutungen direkter Zusammenhänge zwischen sozioökonomischen familialen Lebenslagen und der Vernachlässigung sowie dem Missbrauch von Kindern, wie sie sich bspw. in den einschlägigen Kinderschutzdebatten und den darauf ausgerichteten politischen Programmatiken sowie auch in konkreten Praxiskontexten manifestieren (vgl. Wohlgemuth 2009, S. 98 ff.).

Ausgehend von dieser Situationsbeschreibung und ihren diskursleitenden Ausdeutungen hinsichtlich Ursachen und Folgen erfahren Bildung sowie (besondere) Anstrengungen der Förderung und Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse nicht nur eine Aufwertung. Darüber hinaus werden sie als präventive Maßnahmen und Strategien zur Vermeidung von Risiken gesellschaftlicher Desinteg-



ration auf der einen und individueller Exklusion (von Kindern) auf der anderen Seite akzentuiert. Bildung und Bildungsförderung erscheinen ebenso als probate Mittel, die (potenziellen) Auswirkungen des Lebens und Aufwachsens von Kindern in benachteiligenden Lebenslagen in einem kompensatorischen Sinne zu bearbeiten. Prävention und Bildung werden in einen mehr oder weniger unmittelbaren Zusammenhang gestellt: Möglichst früh einsetzende Einflussnahmen auf die nachwachsenden Generationen erscheinen als ein Mittel – wenn nicht gar das Mittel schlechthin – zur gesellschaftlichen Steuerung. Kindertageseinrichtungen sehen sich vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund sowohl mit einem akzentuierten Bildungsauftrag als auch mit Forderungen konfrontiert, präventiv wirksam zu werden – insbesondere im Hinblick auf die Herstellung von Chancengerechtigkeit bzw. die Kompensation (potenziell) negativer Auswirkungen benachteiligender Aufwuchsbedingungen auf die Entwicklung und – perspektivisch – die Teilhabechancen von Kindern.

Stellvertretend für andere sozialpolitische Stellungnahmen findet sich beim Bundesjugendkuratorium BJK (2009) die Auffassung, dass

„durch den konsequenten Ausbau von Angeboten und Einrichtungen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung und durch die konsequente Weiterentwicklung dieses Systems zur Elementarstufe des Bildungswesens [...] ein Beitrag zur Förderung der Kinder geleistet werden [kann.] Bei diesem Ausbau geht es nicht nur um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sondern um die Verbesserung von Bildungschancen von Kindern insbesondere aus sozial benachteiligten Familien und Familien mit Migrationsgeschichte [deren Kinder laut PISA und neueren Untersuchungen in überproportionalem Ausmaß von Bildungsbenachteiligung betroffen sind, Anm. d. A.], um die ‚Vererbung‘ von Bildungsbenachteiligungen und damit auch von Kinderarmut langfristig zu bekämpfen“ (Bundesjugendkuratorium (im Folgenden BJK) 2009, S. 29).

Angesichts solcher sozial- und fachpolitischer Engführungen ist die Frage von Interesse, in welche Diskurse das Handlungsfeld „Tageseinrichtungen für Kinder unter 6 Jahre“ geraten ist und mit welchen Forderungen, Erwartungen und Begründungen diese Diskurse aufwarten.

## **Prämissen und Konzepte**

Bildung und Prävention bzw. die Bildungs- und die Präventionsfunktion von Kindertageseinrichtungen markieren zwei zentrale Säulen der aktuellen Diskussionen um Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter. Die enge Verknüpfung von Bildung und Prävention im Sinne einer Strategie zur Vermeidung bzw.

Kompensation negativer Auswirkungen eines Lebens und Aufwachsens von Kindern in sozial belasteten bzw. benachteiligten Lebenslagen wirft die Frage auf, von welchen Konzepten und Prämissen dabei ausgegangen wird und inwiefern diese neben den systematischen Implikationen in der fachlichen und wissenschaftlichen Diskussion aufgenommen, fortgeführt oder modifiziert werden.

In der aktuellen Präventionsdebatte sticht die Arbeit von Katja Wohlgemuth hervor, die nicht nur systematische Fragestellungen aufgreift, sondern ebenso die politischen Dimensionen berücksichtigt, insbesondere auch in ihren Wirkungen in Soziale Arbeit, hier Jugendhilfe, hinein. So gibt sie in ihrer Arbeit „Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe“ einen Überblick über die unterschiedlichen Thematisierungs- und Verwendungszusammenhänge von Prävention (Wohlgemuth 2009). Neben der Sozialen Arbeit, der Medizin und den Rechtswissenschaften bzw. dem Rechtswesen bedient sich auch die Politik intensiv des Präventionsbegriffes. „Der Präventionsbegriff ist Bestandteil diverser politischer Diskurse in den unterschiedlichsten Politikbereichen. Er findet sich in der Außen- und Sicherheitspolitik ebenso wie in Verbindung mit der Thematik ‚Innere Sicherheit‘, spätestens seit der letzten Gesundheitsreform in der Gesundheitspolitik, in der Familienpolitik, der Bildungspolitik und der Jugendpolitik. [...] Prävention scheint ein probates politisches Argument und Legitimationsinstrument in diversen Kontexten zu sein“ (ebd., S. 89). Damit einher gehen spezifische Verständnisweisen von Prävention, die weniger zu einer systematischen konzeptionellen Klärung beitragen, sondern vielmehr Funktionszuschreibungen bzw. Strategien politischer Einflussnahme und Steuerung zum Ausdruck bringen. Wohlgemuth unterscheidet hier zwischen Prävention als Investition, Prävention als Kinderschutz und Prävention als Legitimationsinstrument politischer Herrschaft. An dieser Stelle sollen die Konzeptualisierungen von Prävention als Investition und Prävention als Kinderschutz näher betrachtet werden<sup>6</sup>.

Mit Prävention als Investition ist zunächst ein Begriffsverständnis impliziert, das Prävention im Sinne eines positiv bestimmten kausalen Wirkungszusammenhangs begreift. Heute getätigte Investitionen oder unternommene Anstrengungen führen nach diesem Verständnis dazu, problematische Entwicklungen in der Zukunft zu vermeiden. Seinen spezifischen Bias bekommt dieses Präventionsverständnis, wenn es in den Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen und deren Beeinflussung und Steuerung bzw. Bewältigung gestellt wird. Wohlgemuth macht dies am Beispiel von Sozialleistungen deutlich: Die von uns oben bereits angesprochenen umfassenden gesellschaftlichen Veränderungen im

---

<sup>6</sup> Das Konzept der Prävention als Legitimationsinstrument politischer Herrschaft nimmt Elemente der beiden anderen auf, betont aber eine noch weiter gehende Instrumentalisierung von Prävention sowie der ihre Notwendigkeit begründenden Ursachen und damit verbundener Steuerungserfordernisse durch die Politik.

Gefolge der wirtschaftlichen Globalisierung haben zu einem Wandel des Verständnisses und der Zweckbestimmung von Sozialleistungen geführt. Bezugspunkt der Diskussion ist nach Auffassung von Wohlgemuth die Wettbewerbsfähigkeit der nationalen (deutschen) Ökonomie in einer globalisierten Wirtschaft. „Vorrangiges Ziel sozialinvestiver und damit (dem hier thematisierten Begriffsverständnis folgend) präventiver Leistungen ist die Sicherung bzw. der Ausbau der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit am Markt über Investitionen in das Humankapital bzw. in Employability“ (ebd., S. 93). Sozialstaatliche Leistungen dienen in dieser Logik der Sicherung künftiger wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit und damit gesellschaftlichen Wohlstandes und gleichzeitig durch die Betonung des Humankapitals in verhindernder Intention „der Vermeidung sozialer Exklusion aufgrund eines Scheiterns auf dem Arbeitsmarkt etc.“ (ebd.). In einem solchen Verständnis von Prävention geht es darum, durch gezielte Einflussnahmen in der Gegenwart künftige negative Entwicklungen zu vermeiden, worin sich die „Rendite“ der Investition ausdrückt (die ggf. und erhofftermaßen noch darüber hinausgeht, nämlich, indem Wettbewerbsfähigkeit für die Zukunft nicht nur gesichert, sondern möglicherweise sogar gesteigert werden kann). Dabei erfolgt Prävention in diesem Sinne selektiv, also entlang der Frage, in welchen Bereichen und gegenüber welchen Gruppen sich der Aufwand lohnt.

Nun kann Bildung (bzw. Ausbildung) grundsätzlich (auch) als eine Investition in die Zukunft betrachtet werden. In der Jugendforschung ist dieser Aspekt auf der individuellen Ebene u. a. unter dem Stichwort des Bedürfnisaufschubs diskutiert worden: Um die Voraussetzungen für eine gelingende gesellschaftliche Integration in der Zukunft zu schaffen, sind Jugendliche angehalten, aktuelle Bedürfnisse hinter die Erfordernisse zur erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben – im Rahmen eines gesellschaftlich eingerichteten Moratoriums – zurückzustellen, insbesondere eben für die schulische und berufliche (Aus-)Bildung und die damit einhergehenden Anforderungen (vgl. bspw. Zinnecker 1991; Hurrelmann 2004).

Ihren „präventiven Charakter“ erhält Bildung bzw. erhalten Bildungsanstrengungen in einer solchen Sichtweise primär auf der gesellschaftlichen Ebene. In einem Land, das über vergleichsweise wenige natürliche Ressourcen wie bspw. Bodenschätze verfügt und das seine Perspektiven daher vor allen Dingen in der so genannten Wissensgesellschaft sieht, wird Bildung sozusagen naturgemäß zu einer zentralen Ressource. „Einer guten Bildung wird nachhaltiges Potenzial zugesprochen, so dass entsprechende Investitionen als besonders ertragreich eingestuft werden. Boden gewinnen derartige Forderungen zudem vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Debatten im Nachklang der Pisa-Studien“ (ebd., S. 94 f.). Auch die frühe Kindheit gewinnt dabei – als Bildungsphase – im fachpolitischen Raum an Stellenwert. Nunmehr rücken „Kinder [...]

vom marginalisierten Rand in das Zentrum wohlfahrtspolitischer Strategien, denn die entscheidenden Grundlagen für eine erfolgreiche Akkumulation des sozialen und kulturellen Kapitals werden in der Phase der frühen Kindheit gelegt“ (Olk 2005, S. 55).

Neben diesem Verständnis charakterisiert Wohlgemuth in der Folge auch „Kindesschutz als Prävention“: Ausgehend von medial wirksam aufbereiteten Vorfällen wie dem Tod des Jungen Kevin in Bremen habe sich eine Diskussion darum entwickelt, wie Derartiges in Zukunft verhindert werden könne, zumal Kevin gewissermaßen unter der Obhut der Kinder- und Jugendhilfe ums Leben gekommen war (vgl. Salgo 2007).

Unbenommen des Einwandes, dass in dieser Diskussion Kindesschutz und Prävention in eins gesetzt werden, geht es in deren Kern zunächst um die Frage, wie der gesellschaftliche Schutzauftrag gegenüber Kindern und Jugendlichen angemessen wahrgenommen werden kann. Prävention bzw. die Rede von ihr erlangt diesbezüglich insofern eine besondere Bedeutung, als entsprechende Strategien und Konzepte Kindeswohlgefährdenden Situationen möglichst vorbeugen und sie – bspw. durch gezielte Unterstützung – verhindern sollen. Es geht also gerade nicht um Interventionen, die ja ein Eingreifen im Falle bereits eingetretener Gefährdungen darstellen und daher nur als „zweite Wahl“, als möglichst zu verhindernde „Notlösung“ erscheinen. Damit jedoch sind einige Schwierigkeiten verbunden, die systematischer Natur sind: „Allgegenwärtig ist in der sozialpolitischen Debatte zu einem verbesserten Kindesschutz die Frage, für welche Familien das Risiko einer Kindeswohlgefährdung besonders groß ist – also die Frage danach, auf welche Familien sich die Aufmerksamkeit konzentrieren muss“ (Wohlgemuth 2009, S. 100 f.). Als problematisch erscheint mithin die Identifizierung von Situationen und Kontexten des Aufwachsens, die ein Risiko für das Kindeswohl wahrscheinlich werden lassen, die aber offenbar in erster Linie mit den Herkunftsfamilien der potenziell betroffenen Kinder assoziiert bzw. dort vermutet werden. Hier werden unterschiedliche Einflussfaktoren diskutiert<sup>7</sup>, von denen sozioökonomischen (Arbeitslosigkeit, Armut), familienbezogenen (Alleinerziehende, kinderreiche Familien), lebenslagenbezogenen (aktuelle Krisen, Belastungen) und individuellen (junge Mütter/Väter) offenbar besondere Bedeutung zugemessen wird. „Diese Bestimmung von Risikofaktoren und -gruppen [aber] führt weg von der Adressierung aller Familien mit kleinen Kindern unter drei Jahren und hin zu einer Selektivität entsprechender Konzeptionen, die gleichzeitig als Stigmatisierungsprozess zu verstehen ist, indem Familien aus bestimmten sozialen Milieus, aus bestimmten Regionen oder aber Fami-

---

7 Wohlgemuth führt für die Diskussion exemplarisch an: ostdeutsche Familien, Familien aus unteren sozialen Schichten, Familien in besonderen Belastungssituationen bzw. -konstellationen, Modernisierungsverlierer, Familien ohne soziales und/oder verwandtschaftliches Netzwerk (vgl. ebd., S. 102).

lien in besonderen Lebenslagen in den Verdacht geraten, möglicherweise ihre Kinder zu vernachlässigen“ (ebd., S. 103)<sup>8</sup>.

### **Prävention durch (frühe) Bildung?**

In der Diskussion um den kompensatorischen bzw. präventiven Auftrag von Kindertageseinrichtungen finden sich nunmehr Elemente beider Verständnisweisen von Prävention, wobei die damit verbundenen Hoffnungen und Erwartungen offenbar noch weiter gefasst sind. Neben dem Aspekt des Kinderschutzes<sup>9</sup> gewinnt dabei ein Präventionsauftrag zunehmend an Bedeutung, der unter dem Stichwort (der Herstellung von) Chancengerechtigkeit verhandelt und diskutiert wird. Bezug genommen wird dabei auf Forschungsbefunde, nach denen sozial benachteiligende Lebenslagen von Familien sich negativ auf die Entwicklungs- und Bildungschancen von Kindern auswirken können, was wiederum für die Zukunft geringere Integrationschancen und damit wachsende Exklusionsrisiken der so identifizierten Bevölkerungsgruppen vermuten lässt (für einen aktuellen Überblick vgl. bspw. Walper 2008). Der Bereich der institutionalisierten Kindertagesbetreuung sieht sich in der Konsequenz nicht nur mit einem in seiner Bedeutung gewachsenen, sondern gleichzeitig mit einem spezifisch akzentuierten Bildungsauftrag konfrontiert, mit dem – präventiv gewendet – besondere Erwartungen und Hoffnungen sowohl in Bezug auf die Bekämpfung von Armut und sozialer Benachteiligung als auch auf die Vorbeugung negativer Folgen für die Entwicklungs- und Bildungschancen der betroffenen Kinder verbunden werden.

Dafür fehlen aber oftmals die elementaren Voraussetzungen, was den Erwartungen entgegenlaufende Folgen mit sich bringt: „Wenn dann in den öffentlichen Einrichtungen weder Zeit noch Aufmerksamkeit für individuelle Förderung und Kompensation von Benachteiligungen vorhanden sind, kann dies zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung der Lebenschancen der Kinder mit der Folge der Reproduktion des Armutsrisikos über die Generationen hinweg führen“ (BJK

---

8 Um dem Vorwurf der Stigmatisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen und der Kontrolle derselben zu entgehen, wurden bspw. generalisierte oder auch „generalpräventive“ Konzepte in Szene gesetzt, wie die bekannten Begrüßungsbesuche des Jugendamtes bei unterschiedslos allen Familien mit neugeborenen Kindern. Allerdings kann der – von Fall zu Fall durchaus intendierte – Kontrollcharakter dadurch eher schlecht als recht übertüncht werden. Noch dazu erfolgt die „Selektion problematischer Familien“ dann u. U. aufgrund der Wahrnehmungen und Perspektiven der damit betrauten Sozialpädagogen/-innen, Hebammen/Entbindungspfleger oder Krankenschwestern/-pfleger.

9 Neben einem gewissermaßen manifesten Auftrag des Kinderschutzes (bei Eintreten einer Kindeswohlgefährdung) kann im Kontext der Debatte auch eine bildungsbezogene Akzentuierung desselben gesehen werden, wenn Kindeswohlgefährdungen durch die eingeforderten und in der Praxis vielfältig zu beobachtenden Aktivitäten bspw. der Familienbildung von vornherein zu vermeiden gesucht werden bzw. eine entsprechende Wirkung unterstellt wird.

2009, S. 13). Rekuriert wird hier auf eine kindliche Lebenssituation, die als durch geringe Gestaltungsspielräume in Folge von Armut, eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten und Entwicklungschancen, Überforderung der Eltern, fehlende materielle Ressourcen und mangelhafte soziale Einbindung gekennzeichnet beschrieben wird, was in der Folge als symptomatische und Folgenabschätzungen beinhaltende Erfassung einer Ausgangslage aufgefasst und zur Basis für die Bestimmung und Legitimierung entsprechender Handlungsanforderungen gemacht werden kann.

Eine wichtige Rolle spielt dabei mithin der familiäre Kontext des Aufwachsens: Die Herkunftsfamilien von Kindern und deren (prekäre und daher für die Bildungschancen der Kinder offenbar folgenreiche) Lebenssituation bilden einen wesentlichen Bezugspunkt der Debatte um den Präventionsauftrag und die darin auf die Spitze getriebene Frage nach der Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen. Sichtbar wird dies vor allem in programmatischen Ausführungen, in denen eine besondere Aufmerksamkeit für Familien und familiäre Erziehungs- und Bildungsprozesse (oder -anteile) angemahnt wird. So wird etwa konstatiert und gefordert: „Kindertageseinrichtungen können nur dann wirkungsvoll durch pädagogisches Handeln zur Herstellung von ‚Chancengerechtigkeit‘ beitragen, wenn sie Benachteiligungen in den Lebensverhältnissen der Kinder wahrnehmen und durch gezielte Bildungsangebote aufzuarbeiten versuchen.“ (BJK 2008, S. 26 f.) und „Wenn im Sinne einer stärkeren Ausrichtung am Leitbegriff ‚Chancengerechtigkeit‘ die Eltern und das familiäre Umfeld intensiver in das Bildungsgeschehen in der Kindertageseinrichtung einbezogen werden sollen und dadurch familiäre und institutionelle Bildungsorte und Lernwelten besser miteinander verknüpft werden sollen, dann ist eine Perspektivenerweiterung auf die Familie als Adressatengruppe eine konsequente Entwicklung“ (ebd.).

Nun sind Familienorientierung und Elternarbeit für (moderne) Kindertageseinrichtungen durchaus nichts Neues. Allerdings ist in dieser Akzentuierung eine Position formuliert, die Familien, insbesondere benachteiligte Familien, von Eltern oder auch Erziehungspartnern zu direkten Adressaten spezifischer Handlungsdispositionen von Kindertageseinrichtungen transformiert. Wie damit umzugehen sei, sei durch „systematische Projektentwicklungen und zu evaluierende Erfahrungen“ zu klären (ebd., S. 28). Ob die damit verbundenen Implikationen tatsächlich aber allein über Modellprojekte oder Evaluationsstudien aufzulösen sind, bleibt zumindest diskussionswürdig. Denn in einem derart eng mit Bildung, Bildungserwartungen und – zu forcierenden – Bildungsanstrengungen konnotierten Präventionsverständnis bündeln sich in ungeklärten Mischungen Erwartungen der Sicherung von (gesellschaftlicher) Zukunftsfähigkeit, Erwartungen hinsichtlich eines Durchbrechens des Reproduktionskreislaufes von sozialer Ungleichheit, Erwartungen der Verbesserung individueller Entwicklungs- und da-

mit künftiger Teilhabechancen sowie solche des Kinderschutzes – und all dies ohne hinreichende Klärung der Eignung der jeweiligen Handlungsgrundlagen.

Ursula Rabe-Kleberg fragt daher zu Recht, ob Kindertageseinrichtungen dies zu leisten bzw. einzulösen überhaupt im Stande seien (vgl. Rabe-Kleberg 2010). Ihre eigene Antwort darauf fällt eher zurückhaltend aus. Sie konstatiert zunächst, dass das Handlungsfeld aufgrund seiner Traditionen und seiner auf Kinder und Kindheit bezogenen Begriffsgeschichte darauf (noch) nicht vorbereitet sei (vgl. ebd., S. 47 ff.; vgl. auch Fried et al. 2003). Zudem sei mit Blick auf den – freilich ebenfalls in Traditionen wurzelnden – originären Handlungsauftrag von Kindertageseinrichtungen Skepsis gegenüber den vielfältigen Debatten, den dort formulierten Erweiterungen des Handlungsauftrages und den damit verbundenen bzw. damit geweckten Erwartungen angebracht. Zumindest jedoch bestehe Klärungsbedarf hinsichtlich der tatsächlichen Möglichkeiten von Kindertageseinrichtungen zur Prävention im Sinne einer Vermeidung bzw. Bekämpfung von (den Folgen) sozialer Benachteiligung von Kindern und deren Familien. Damit ist nicht allein auf das Problem der strukturellen Ressourcen und die Diskussion um die Qualifizierung des Fachpersonals verwiesen. Ebenso scheint eine kritische Überprüfung der laufenden Diskussionen selbst auf systematische Verkürzungen hin angebracht, verknüpft mit der Frage, inwieweit diese und andere Diskurse und Debatten in der aktuellen Form dazu beitragen, das Handlungsfeld als autonomes zu positionieren und zu entwickeln oder ob sie nicht vielmehr Gefahr laufen, einer Überformung der fachlichen und beruflichen Perspektiven des Feldes durch gesellschaftspolitische Erwartungen, wirtschaftlich gespeiste Motive und daraus resultierende Indienstnahmen von Kindertageseinrichtungen Vorschub zu leisten (vgl. auch Hein et al. in diesem Band). Was also sind die Prämissen im Handlungsfeld und gleichermaßen in den Fachdebatten?

### **Implizite und explizite Voraussetzungen**

„Prävention durch Bildung“ basiert auf Prämissen und Vorannahmen, die bspw. in Bezug auf die politischen Verwendungskontexte oben herausgearbeitet wurden. In der Diskussion um den Präventions- und Bildungsauftrag, den präventiven Bildungsauftrag oder den bildungsfundierten Präventionsauftrag von Kindertageseinrichtungen kann eine Tendenz zur Übernahme politischer Argumentationslinien in den wissenschaftlichen und praxisorientierten Fachdiskurs beobachtet werden, die freilich bspw. über statistische Daten, eigene empirische Forschungen etc. wissenschaftlich transformiert und aufgewertet wird. Die Klärung von Prämissen und Vorannahmen erfolgt in der Regel unter Bezugnahme auf (allgemeine) Gefährungsdiagnosen, Identifizierung und Definition (kategoria-

ler) Gefährdungsfaktoren sowie Benennung (oder Konstruktion) von Zielgruppen, seien dies nun Kinder und/oder deren Familien(-kontexte). Ausgehend von Gefährdungsfaktoren wird auf Zielgruppen geschlossen, an die im Anschluss wiederum – ebenfalls unter Bezugnahme auf diese Faktoren, nämlich auf deren mittelbare oder unmittelbare Kompensation oder Bekämpfung – mehr oder weniger spezifische Anforderungen und Aufgaben für das Handlungsfeld formuliert werden. So fordert bspw. das Bundesjugendkuratorium die Ausweitung von „Lernzeiten [sic!] auf den ganzen Tag [sic!]“ (BJK 2009, S. 29), um benachteiligten Kindern angemessene individuelle Förderung zukommen zu lassen, betont aber auch die Bedeutung von Kooperationen zwischen Kindertageseinrichtungen und anderen Diensten usw. Ebenso geraten (betroffene) Familien in den Blick und werden zum konzeptionellen Eckpfeiler eines künftig entsprechend profilierten Handlungsfeldes. Denn „ohne [die] produktive Aufnahme und Verarbeitung [der] kompensatorischen Förderimpulse [der Kindertageseinrichtung] innerhalb der Familie werden die Impulse nur begrenzt die beabsichtigte Wirkung entfalten können, da der familiäre Lebens- und Erziehungsrahmen einen elementaren Erfolgsfaktor in einem kompensatorisch angelegten Förderkonzept darstellt“ (BJK 2008, S. 16; vgl. auch ebd., S. 27). Offen bleibt dabei jedoch, unter welchen Aspekten der familiäre Erziehungsrahmen thematisch wird, ebenso wie die Frage, in welcher Art und Weise Kindertageseinrichtungen damit „hantieren“, also dafür Sorge tragen sollen, dass (und welche?) Förderimpulse die (und welche?) beabsichtigte Wirkung entfalten<sup>10</sup>.

Hinzu kommt, dass die Betrachtung von Prämissen und Vorannahmen mit Bezug auf das Handlungsfeld selbst und seine innere Verfasstheit demgegenüber deutlich in den Hintergrund zu treten scheint bzw. sich auf konzeptionell gefärbte Defizit- bzw. Entwicklungsbedarfsfeststellungen und Forderungen nach einem strukturellen Ausbau des Handlungsfeldes reduziert sowie auf solche, die sich auf die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der pädagogischen Arbeit bei Trägern und Einrichtungen beziehen. Nicht zuletzt ist die Diskussion um die Akademisierung der Ausbildung von Fachkräften für (Einrichtungen der) Bildung im frühen Kindesalter in diesem Zusammenhang zu nennen (bspw. Karsten 2005; Thole/Cloos 2006; Thole 2010). Kaum in den Blick geraten dabei die

---

10 Karin Esch liefert unter dem Stichwort der „neuen Kompensatorik“ diesbezüglich ein besonders prägnantes Beispiel. Ihre Aneinanderreihung von volkswirtschaftlichen und „modernen“ sozialpolitischen Argumentationsfiguren, Theorie- und Praxisansätzen der Sozialarbeit sowie Allgemeinplätzen zu Vernetzung und Qualitätsentwicklung soll Perspektiven für die „Lösung alter Bildungsprobleme“ liefern, wird jedoch lediglich durch eher latente als explizierte Zielgruppen- und Bedarfskonstruktionen zusammengehalten und ignoriert beinahe vollständig die gesellschaftlichen Zusammenhänge (vgl. Esch 2005).



„aktuellen Verhältnisse“ in Kindertageseinrichtungen<sup>11</sup>. Ebenso wenig wird danach gefragt, inwiefern die genannten Diskurslinien, Programmatiken und Konzeptvorschläge tatsächlich zu einer systematischen Orientierung des Handlungsfeldes und seiner Fachkräfte bei der Einlösung des sozialpolitischen Handlungsauftrages und seiner Ausbuchstabierung vor dem Hintergrund einer gewachsenen fachlichen und strukturellen Tradition beitragen. Nachfolgend sollen daher exemplarisch einige Schlaglichter auf das „Bild vom Kind“ innerhalb der institutionalisierten Erziehung, Bildung und Betreuung im frühen Kindesalter sowie auf Implikationen des Bildungsdiskurses geworfen werden.

### **Kindheiten und Kontexte**

Ursula Rabe-Klebergs Feststellung, dass Kindertageseinrichtungen heute kaum als hinreichend vorbereitet für die Bearbeitung von Armut und Armutsfolgen sowie die Kompensation von „Bildungsarmut“ bei Kindern eingeschätzt werden können, stützt sich unter anderem auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Bild vom Kinde in der institutionalisierten Früherziehung. Sie konstatiert eine konzeptionelle Gleichmacherei, die in einem „systematischen Übersehen“ (Rabe-Kleberg 2010, S. 48) unterschiedlicher kindlicher Bildungsvoraussetzungen ihre Ursache habe und es gerade verhindere, dass auf die individuellen Besonderheiten von Kindern im Kontext ihrer jeweiligen Lebensbedingungen und Sozialisationserfahrungen eingegangen werden kann. Dieser von uns geteilten Ansicht nach wohnen unter anderem der Diskussion um die frühe Förderung und Bildung von Kindern sehr spezifische Vorstellungen von Kindern und Kindheit inne, ein „normative[s] Konzept einer richtigen und guten Kindheit [...], dem schon aufgrund ihrer Herkunft nur bestimmte Kinder entsprechen können und andere eben nicht. So könnte es ja sein, dass mit der Forderung nach ‚Bildung für alle Kinder und von Anfang an!‘ der Blick auf die Folgen des familiären Aufwachsens unter den Bedingungen von Bildungsarmut eher ver- als scharf gestellt wird“ (ebd., S. 46).

Ansatzpunkt ihrer Kritik sind dabei nicht – wie vielleicht anzunehmen – vordergründig für die bürgerliche Mittelschicht typische Bildungs- und Kindheitsvorstellungen, sondern die weitgehende Abstinenz gegenüber Vorstellungen von Kindern und Kindheit, die deren soziale Bezüge und Hintergründe aufneh-

---

<sup>11</sup> Aktuelle, methodisch fundierte empirische Beschreibungen und Analysen des Alltages in Kindertageseinrichtungen, der damit einhergehenden organisatorischen und vor allem pädagogisch-fachlichen Anforderungen – gerade vor dem Hintergrund (unterstellter) gewandelter Bedarfslagen – und deren Bewältigung sowie der hier zum Tragen kommenden Einstellungen und Wissensbestände stehen trotz der umfangreichen und kontroversen Debatten nicht zur Verfügung.

men und die damit verbundenen Wechselwirkungen im Prozess des Aufwachsens, der Bildung und Sozialisation von Kindern in Rechnung stellen können. Im Gegensatz zu – allmählich Einzug ins Handlungsfeld haltenden – umfassenderen Kindheitsbildern (vgl. dazu und zu den damit verbundenen systematischen Schwierigkeiten und Widersprüchen bspw. Konrad 2009) dominiere eine Vorstellung, die die Kindheit als Schonraum versteht, in welchem die Kinder geschützt vor gesellschaftlichen Einflüssen und begleitet von – spezialisierten – Pädagogen/-innen sich entwickeln und entfalten können. Damit geraten aber auch die sozialen und individuellen Besonderheiten von Kindern und Kindheiten aus dem Blick, verschwimmen (und verschwinden) die Bezugspunkte zu den Lebensrealitäten und damit die Grundlagen für die systematische Berücksichtigung der damit gegebenen Bildungsvoraussetzungen und -bedingungen von Kindern und für Kinder. An ihre Stelle treten Konstruktionen der „guten Kindheit“, die zur Messlatte eines pädagogischen Handelns werden, dessen Attitüde darin besteht, allen Kindern die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen eröffnen zu wollen. Individuelle Defizite und Beeinträchtigungen bei Kindern können so pädagogisch nicht aufgenommen und verarbeitet werden, da davon ausgegangen wird, „dass jedes Kind in seiner Individualität und Persönlichkeit, in seinen Stärken gestärkt werden müsse. Probleme, Behinderungen, Schwächen der Kinder werden – so die optimistische und positive pädagogische Sichtweise – dabei mehr oder weniger naturwüchsig geschwächt“ (ebd., S. 47). Doch die Konsequenzen reichen noch weiter und blockieren gewissermaßen auch einen professionellen, pädagogisch ergebnisträchtigen Blick auf das Handlungsfeld: „Eine solche Grundhaltung und eine entsprechende pädagogische Praxis finden sich in vielen Interviews mit Kleinkindpädagoginnen beschrieben, wonach das ‚Übel‘, die Unterschiede produzierenden Umstände, überall außerhalb des Kindergartens zu suchen ist. Zu diesem Außen gehört die Gesellschaft als Ganze, die Werbung und die Süßigkeiten, zumeist aber auch die Eltern mit ihren divergenten, in den Augen der meisten Erzieherinnen unzulänglichen Erziehungsvorstellungen. Gegen das Eindringen dieser Außenbezüge in ihre professionellen Claims wehren sie sich – oft mit sisyphosartigem Engagement“ (ebd., S. 50). Der Schonraum „Kindheit“ wird in dieser Perspektive zu einem Schutzraum „Kindergarten“ als letzter Bastion gegen die Flut medialer und konsumtiver Reize, als Fluchtpunkt bei „erziehungsunfähigen“ Eltern, als „bedrohte heile Welt“.

Diese Diagnose verweist auf eine Reihe von wichtigen Fragestellungen wie z. B.: Wie tragfähig ist das „Bild vom Kind“ angesichts eines Kindes, dessen Probleme und Defizite – oder eben besonderen Förderbedarfe – den Alltag in

einer Einrichtung „durcheinander bringen“?<sup>12</sup> Wie können Familien zu „Erziehungspartnern“ werden, denen die Verantwortung für die Probleme, Defizite und Förderbedarfe des Kindes zugeschrieben wird und denen gegenzusteuern ist, weil sie „über´s Wochenende die Arbeit einer ganzen Woche zunichte machen“? Auf welche Voraussetzungen kann sich mithin eine Debatte stützen oder berufen, die explizit nicht nur benachteiligte und (daher – potenziell – in ihrer Entwicklung und in ihren Chancen) beeinträchtigte Kinder fokussiert, die Lebenslage von Kindern und ihren Familien als Verursachungszusammenhang betont und für die Bearbeitung von Benachteiligungen und Beeinträchtigungen (bzw. auch deren Ursachen) Kindertageseinrichtungen eine besondere Verantwortung zuweist? Dabei ist die Diskussion in dieser Hinsicht selbst derzeit nur wenig hilfreich, wenn in erster Linie die sozial benachteiligenden Lebenslagen und damit in Zusammenhang gebrachte Risiken und Förderbedarfe auf Seiten der Kinder in den Fokus gerückt werden. Zu fragen ist, ob solche Thematisierungsweisen nicht notwendigerweise eine defizitäre Sicht auf Familien implizieren, welche täglich mit unterschiedlichsten Belastungen zurande kommen müssen, wenn die damit verbundenen Bewältigungsanforderungen nicht in den Blick genommen werden. Zudem werden milieuspezifische Erziehungsstile und Sozialisationskontexte diskreditiert oder einfach ausgeblendet, die den gängigen Vorstellungen nicht entsprechen oder genügen (müssen), die für notwendig erachtete soziale und kulturelle Ressourcen nicht im selben Ausmaß wie andere bereit stellen (möglicherweise aber alternative), die deshalb jedoch nicht automatisch problematisch für das Aufwachsen und die Entwicklung von Kindern sein müssen. Erst das Wissen darum aber ermöglicht eine Diskussion und Einordnung von Risiken und Chancen kindlichen Aufwachsens *in* den jeweiligen sozialen Bezügen und macht pädagogisches – und ggf. auch präventives – Handeln diesbezüglich anschlussfähig und sensibel für die individuellen Voraussetzungen von Kindern, bspw. hinsichtlich der Bildungsprozesse in Kindertageseinrichtungen.

### **Bildung in Kindertageseinrichtungen**

Im selben Kontext, wenn auch auf einer anderen Ebene, bewegen sich Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten und die daraus hervorgegangenen Konzepte und Verständnisweisen von Bildung in der frühen Kindheit.

---

12 Auch hierzu Rabe-Kleberg: „Von den meisten Erzieherinnen wird der diskriminierende und stigmatisierende Charakter einer solchen [auf Defizite und Probleme der Kinder gerichteten] Haltung nicht erkannt. Die Forderung, das Muster ihres Verhältnisses zum Kind grundlegend zu verändern, stellt die meisten Erzieherinnen vor nahezu unüberwindliche Schwierigkeiten bis hin zum irritierten Hinterfragen ihrer Aufgabe und ihres beruflichen Rollenverständnisses“ (ebd., S. 47).

Sinnfälligster Ausdruck dafür sind die Bildungspläne der Länder, die – mit unterschiedlichen formalen Verbindlichkeitsgraden – eine wesentliche Grundlage für die pädagogischen Handlungsorientierungen in Kindertageseinrichtungen heute liefern. So stellt bspw. Dreyer fest: „Politischer Handlungswille zeigte sich insbesondere in der Entwicklung und Erprobung von so genannten ‚Bildungsplänen‘: Beim Bildungsplan handelt es sich um ein Instrument, das in der Bundesrepublik Deutschland bislang nicht angewendet wurde und damit ein Novum sowie gleichzeitig einen ‚Abschied von der Unverbindlichkeit‘ [...] darstellt. [...] Die vorliegenden Bildungspläne unterscheiden sich [allerdings] formal wie auch in ihrer Funktion und Implementierung ganz beträchtlich“ (Dreyer 2010, S. 348, Hervorhebung im Original). Zunächst ist festzuhalten, dass – auch in diesen folgenreichen, dabei bislang primär programmatischen Verlautbarungen – aktuell ein Verständnis dominiert, das Bildung als einen umfassenden, selbstgesteuerten Prozess der kindlichen Aneignung von Welt begreift, in dessen Verlauf sich die Persönlichkeit des Kindes entfaltet und es vielfältige Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt. (Auch) Das kleine Kind erscheint heute nicht mehr als passiver Rezipient von Bildungsinhalten, sondern als ein sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzendes, sich diese zu eigen machendes Subjekt, das sich in diesen Prozessen ein Bild von der Welt macht, sich bildet. In der gewissermaßen konkreten Umsetzung in Hinblick auf die bspw. in den Bildungsplänen vorgestellten Konzepte (und Curricula) zur Förderung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit in Kindertageseinrichtungen zeigen sich jedoch mitunter beträchtliche pädagogische Differenzen, die auf unterschiedliche Auffassungen über die angemessene, d.h. zielgerichtete und wirkungsvolle Gestaltung dieser Bildungsprozesse in institutionalisierten Zusammenhängen verweisen.

In einem Rückblick auf die jüngere bundesdeutsche Bildungsgeschichte zeigt Rahel Dreyer Parallelen zu den heutigen Diskurslinien auf. Bereits in den Diskussionen um die Rolle von Kindertageseinrichtungen als Orte der Bildung und Kompensation der Auswirkungen sozialer Benachteiligungen in den 1960er und 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts wurden unterschiedliche Ansätze zur Unterstützung, Anleitung und Gestaltung von Bildungsprozessen in der frühen Kindheit vertreten. Sie identifiziert funktionalistische und offene Bildungsansätze, denen entsprechende Verständnisse von Bildung zu Grunde lagen. Gewissermaßen dazwischen ordnet sie den Situationsansatz ein, der von den kindlichen Interessen und Aktivitäten ausgeht, jedoch eine gezielte, pädagogisch und methodisch fundierte Unterstützung der sich darin ausdrückenden, der Lebenswirklichkeit der Kinder entspringenden und auf diese bezogenen Aneignungs-, Erkenntnis- und damit Bildungsbemühungen unterstreicht (vgl. ebd., S. 356 ff.).

In der heutigen Diskussion lassen sich nunmehr zumindest einige wesentliche Elemente dieser unterschiedlichen Auffassungen wiederfinden, die insbesondere in den bereits angesprochenen – die Praxis anleitenden, zumindest jedoch beeinflussenden – Konzeptualisierungen von Bildungsprozessen in Kindertagesstätten ihren Niederschlag finden. So kritisiert bspw. Schäfer Fthenakis für seine funktionalistisch ausgerichtete Bildungskonzeption, die das Kind als eigenaktives Bildungswesen vernachlässige, seine Bildung vielmehr in funktionelle und entsprechend ausprägende bzw. zu fördernde Elemente bzw. (eng begriffene) Bildungsbereiche zergliedere, welche zielgerichtet zu vermitteln seien. „Nach den Vorgaben des Bayerischen Bildungsplans gibt es [...] keine Vorstellung darüber, wie man das individuelle Können von Kindern erfassen kann. Kinder werden kaum an Planungen von Vorhaben, Projekten oder anderen Bildungsaktivitäten beteiligt, denn sie sollen ja einem verbindlichen Lernweg folgen“ (Schäfer 2005, S. 51). Bildung bzw. Bildungstätigkeit in Kindertagesstätten dient hier aus Sicht Schäfers offenbar also weniger der Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit und der Ressourcen des Kindes, als vielmehr einer funktional orientierten Zurichtung mit dem Ziel, am Ende ein auf die Anforderungen der Schule und des schulischen Lernens, d.h. der schulischen Wissensvermittlung und -assimilation, vorbereitetes Kind vorzufinden („das Lernen lernen“).

Schäfer stellt dem ein Bildungsverständnis gegenüber, das die Selbstbildungsprozesse und Selbstbildungspotenziale von Kindern betont. „Als solche Potenziale werden die Wahrnehmungserfahrungen der Kinder, ihre innere Verarbeitung von Erlebnissen, ihre Gestaltung von Beziehungen zur sachlichen und sozialen Umwelt, ihr Umgang mit Komplexität und Lernen in Sinnzusammenhängen und ihre Neigung zu ‚forschendem Lernen‘ dargestellt. Aufgabe der Erzieherinnen ist es, diese Selbstbildungspotenziale durch die Bereitstellung einer geeigneten Arbeits- und Lernumgebung für die Kinder zu fördern“ (Leu 2005, S. 86). Hier steht mithin das Kind als aktiv und eigenständig lernendes, forschendes, sich bildendes Subjekt im Fokus. Erzieher/-innen kommt die Aufgabe zu, diesen aktiven Prozess zu begleiten und anzuregen sowie Potenziale und Interessen zu erkennen und zu fördern. Angesichts dieser Kontroverse stellt Rahel Dreyer fest: „Ein gemeinsamer ‚Kern‘ der deutschen Frühpädagogik ist aktuell schwer zu finden“ (Dreyer 2010, S. 366).

Dies ist jedoch für die – eingeforderte – Umsetzung des Bildungs- und auch des Präventionsauftrages in die Praxis von Kindertageseinrichtungen ein mehr als unbefriedigender Zustand. Einem funktional orientierten Bildungsverständnis bzw. entsprechenden Konzepten steht das Handlungsfeld schon traditionell skeptisch bis ablehnend gegenüber. Umgekehrt entsteht bisweilen der Eindruck, die „Vorbereitung auf die Schule“ repräsentiere den einzigen identifizierbaren und damit relevanten Bezugspunkt praktischer Bildungstätigkeit in Kindertagesstät-

ten (zum wissenschaftlichen Diskurs vgl. Konrad 2009). Andererseits besteht nicht selten Ratlosigkeit hinsichtlich eines offenen Bildungsverständnisses und dessen Übertragung in Konzept und Praxis. Frithjof Grell sieht die Ursache dafür in dem diesem zu Grunde liegenden Verständnis von Bildung als „Selbstbildung“ und dessen mangelnder Konkretisierung. „Angesichts der Bedeutung, die die klassische Elementarpädagogik der Auswahl und dem Arrangement der ‚Gegenstände‘ der frühkindlichen Bildung beigemessen hat, sind moderne Selbstbildungskonzepte in dieser wesentlichen Frage auffallend zurückhaltend. Natürlich fehlt es auch hier nicht an Hinweisen auf die Bedeutung von ‚Lernumwelten‘. Wie diese beschaffen sein sollen, darüber ist außer der Aufzählung einiger Gestaltungsprinzipien wie ‚Offenheit‘, ‚Vielfalt‘ oder ‚Abwechslungsreichtum‘ allerdings nur wenig Verwertbares zu erfahren“ (Grell 2010, S. 161). Wesentlicher sind für ihn jedoch theoretische Blindstellen eines Bildungsverständnisses, das Bildung als Selbstbildung begreift, welche ihrerseits zu einer „entscheidenden Verkürzung elementarpädagogischer Problemstellungen“ führen (ebd., S. 155). Unstrittig sei dabei die Tatsache, dass Lernen und Bildung aktive Vorgänge der Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt durch das Kind darstellen. Die pädagogische Problematik ist für ihn damit jedoch noch keineswegs gelöst oder auch nur beschrieben – vielmehr markiere dies nur den Ausgangspunkt, nicht jedoch Gegenstand, Zweck und Ziel pädagogischen Handelns. Daher gelte es, die sich in diesem Geschehen, Interesse und Tun manifestierende *Bildsamkeit* des Kindes (von Anfang an) zu verstehen, zu nutzen und – auch – zu lenken. Denn weder Erziehung noch Bildung geschehen für sich, gewissermaßen zweckfrei und richtungslos, sondern sie sind, wie das Aufwachsen und die Sozialisation des Kindes generell, in soziale und gesellschaftliche Zusammenhänge ebenso eingebettet, wie sie auf diese bezogen erfolgen. Deshalb gehe es neben der Begleitung, Anregung und Unterstützung „freier Entfaltung“ immer auch um Wissensvermittlung, Instruktion, Belehrung und Strukturierung. Und weil Erziehung und Bildung in sozialen Kontexten – auch außerhalb von Kindertageseinrichtungen – erfolgen, sind die Vorstellungen davon ebenso wie die Voraussetzungen, Potenziale, Interessen und Relevanzen auf Seiten der Kinder verschieden.

In dieser „Verwechslung“ von Bildung mit *Bildsamkeit* liegen nach Auffassung von Grell grundlegende Probleme und Missverständnisse der aktuellen Diskussion um die Umsetzung des Bildungsauftrages in Kindertageseinrichtungen begründet. „Die Logik frühpädagogischer Selbstbildungskonzepte folgt der Logik des freien Marktes [...] Freie Märkte sind gekennzeichnet durch offene Angebotsstrukturen, die *prinzipiell* allen Marktteilnehmern in gleicher Weise offen stehen. Gleichwohl sind die *faktischen* Chancen, am Marktgeschehen tatsächlich teilzunehmen, ganz und gar ungleich verteilt. Dazu benötigen die

Marktteilnehmer Kapital“ (ebd., S. 164, Hervorhebung im Original). Bei Kindern sind dies nach Grell zunächst ihr Potenzial und ihre Bildsamkeit, aber eben nicht allein, sondern des Weiteren (gerichtete) Interessen, Erfahrungen und daraus erwachsende Ressourcen der Organisation und Strukturierung sowie nicht zuletzt Herausforderungen, etwas zu können, was noch nicht gekonnt wird, etwas zu wissen und zu erfahren, was zu wissen nötig und hilfreich ist. Ist dies nicht vorhanden bzw. im pädagogischen Alltag bspw. von Kindertageseinrichtungen nicht erfahrbar, werde zu viel von den Kindern verlangt und zwar gerade von solchen, die eben nicht über die Fähigkeiten und Ressourcen – außer eben ihrer Bildsamkeit – verfügen, Selbstbildungsprozesse, Interessen und (Eigen-) Aktivitäten auf einen Gegenstand, ein Ziel hin auszurichten, sondern hierfür einer strukturierenden und unterstützenden Begleitung und Anleitung bedürfen.

Mitunter – und gar nicht so selten – zeigt sich dieses Missverständnis in der Praxis sehr deutlich, wenn in Kindertageseinrichtungen so genannte offene Konzepte eingeführt werden: Oftmals wird dann die Erfahrung gemacht, dass einzelne oder viele Kinder weniger die damit gegebenen Möglichkeiten nutzen können, sondern vielmehr mit den damit verbundenen Anforderungen überfordert sind. Freilich spielen hier allzu oft verkürzte Auffassungen von „offener Arbeit“ eine wichtige Rolle. Grell macht u. E. zu Recht auf systematische Verkürzungen aufmerksam, die auf die Praxis zurückwirken: „Ähnlich wie offene Unterrichtskonzepte stellen frühpädagogische Selbstbildungsansätze womöglich besonders für solche Kinder eine Erschwernis dar, die mit wenig vorstrukturierten Angeboten nicht gut umzugehen, freie Angebote für sich selbst nicht optimal zu nutzen und demzufolge nicht in ‚kulturelles Kapital‘ (Bourdieu) umzumünzen verstehen. Und das beträfe vor allem Kinder, die aus individuellen oder sozialen Gründen eher ungünstige Bedingungen des Aufwachsens und Lernens haben“ (ebd.). Nach Grells Auffassung besteht die Gefahr, dass Kindertageseinrichtungen damit unter der Hand zur individuellen und sozialen Selektion beitragen.

Nun ist Grells Vorwurf einer gewissen Naivität in der Bildungsdiskussion insofern nicht mehr aktuell, als ein derartig „reines“ Selbstbildungsverständnis von keinem/-r der Protagonist/-innen mehr vertreten wird, vielmehr etwa der Bedarf an pädagogischer Begleitung und Unterstützung von Selbstbildungsprozessen und an Anregung derselben betont wird. In der Präventionsdebatte allerdings kulminieren die angeführten Problematisierungen dennoch, da hier auf der einen Seite das (Modell des) unter sozial belastenden Umständen aufwachsende(n), bildungsbenachteiligte(n) Kind(es) fokussiert wird und auf der anderen Seite diesen Lebensumständen bzw. deren Folgen durch besondere Bildungsanstrengungen begegnet und damit aktuelle und künftige Benachteiligungen vermieden werden sollen. Die Kindertageseinrichtungen und die dort tätigen Fachkräfte werden mithin in eine umfassend präventive Verantwortung genommen,

Bildungsbenachteiligungen und die damit verbundenen biografischen Konsequenzen zu kompensieren.

Auf beiden Ebenen jedoch, derjenigen des Kindes als „Präventionsobjekt“ wie derjenigen des Handlungsfelds, wird mit einem gewissermaßen doppelt halbierten Sozialisationsverständnis operiert, das auf der einen Seite ein *in der Institution* (kompensatorisch) zu erziehendes und zu bildendes Kind betont, auf der anderen Seite folgerichtig Prozesse der familialen Bildung, Erziehung und Sozialisation tendenziell ausgrenzt, wenn nicht gar ignoriert bzw., zu Ende gedacht, zu negieren sucht: Die Familie als Sozialisations- und Bildungsinstanz wird, insbesondere dann, wenn sie einem sozial randständigen, „bildungsarmen“ Umfeld „zugeordnet“ wird, ihrerseits aus einem defizitären Blickwinkel betrachtet, der sie ihrer Sozialisations- und Bildungsmächtigkeit tendenziell enthebt und diese der Kindertageseinrichtung oder anderen (öffentlichen) Bildungsinstitutionen zuweist. Abgesichert wird diese Sichtweise durch einen fachlichen, wissenschaftlich gestützten Diskurs, der (über Indikatoren gemessene) soziale Benachteiligungen von Familien mit Kindern mit Entwicklungsproblemen, Verhaltens- und Lernschwierigkeiten und in der Folge mit Bildungsbenachteiligungen eben dieser Kinder in einen direkten, kausalen Zusammenhang stellt (vgl. exemplarisch und zusammenfassend: BJK 2009, aber auch bei Rabe-Kleberg 2010, S. 50 f.). Tietze, Rossbach und Grenner widmeten sich in einer umfassenden Untersuchung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen – freilich nicht ohne das soziale und familiale Umfeld mit in den Blick zu nehmen. „Gemessen“ wurde dessen „pädagogische Qualität“ mit einem umfassenden Testinventar, dessen seismografischer Fokus auf so etwas wie den Reichtum oder die Armut an Anregung für die Kinder im familialen Umfeld ausgerichtet und damit mehr oder weniger auf ein der Sache nach eher institutionell anschlussfähiges Bildungs- und Erziehungs(-qualitäts-)verständnis und -handeln hin geeicht war (vgl. dies. 2005). Hier stellt sich die Frage, erziehen Familien für den Kindergarten? Oder besser: Sollen Familien erziehen und bilden *wie* der (hoffentlich mit hoher pädagogischer Qualität ausgestattete) Kindergarten?

Dies war sicher nicht gemeint, illustriert aber einmal mehr die Gefahr der Verkürzung in einem das Handlungsfeld fordernden Diskurs, der auf der einen Seite gesellschaftspolitischen, statistisch gestützten Semantiken zu folgen scheint, auf der anderen gesellschaftliche und nicht zuletzt soziale Problemlagen und deren Folgen in pädagogisch zu bearbeitende, noch dazu in Regeleinrichtungen, transformiert.

Die angeführten Kritiken am „Bild vom Kinde und von Kindheit“ und den „Bildungsvorstellungen“ konvergieren in der Problematisierung ihres unzureichenden Rückbezuges auf die konkreten Sozialisationsbedingungen und -kontexte und damit auf die je individuellen Bildungs- und Entwicklungsvorausset-



zungen von Kindern. Deren in der einschlägigen Debatte zu beobachtende Thematisierung als primär unzureichend, defizitär oder auch gefährdend führt nicht nur zu kaum oder nicht mehr rückgängig zu machenden Stigmatisierungsprozessen, sondern kann – trotz oder gerade wegen des von Rabe-Kleberg konstatierten „Draußen-Haltens“ familialer und damit gesellschaftlicher Problemlagen – zu einer Überforderung von Kindertageseinrichtungen führen. Hinzu kommt die Gefahr, dass damit dem Handlungsfeld und hier insbesondere der Praxis systematische Perspektiven auf die Sozialisation und die sozialen Kontexte von Kindern verloren gehen bzw. verdeckt werden, indem eben die in Rede stehenden familialen Aufwuchsbedingungen – Lebenslagen und Milieus mit ihren kulturellen Praktiken und Zukunftsorientierungen – als defizitär etikettiert und hinsichtlich ihrer Bildungs- und Erziehungspotenziale als kompensationsbedürftig eingestuft werden. Unter der Hand wird so einem „Schutzraum Kita“ das Wort geredet, wengleich mit Hilfe von quasi spezifizierenden Indikationen und vermeintlich auf deren Bearbeitung oder Kompensation zugeschnittenen Konzepten und Handlungsorientierungen.

Bereits an dieser Stelle tauchen einige weitere wesentliche Fragen auf. Was ist bspw. damit gemeint, wenn Familien zu Adressaten/-innen der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen werden und zwar zu solchen, die als „problematisch“, „bildungsfern“, „sozial benachteiligt“ etc. eingestuft werden? Geraeten diese in ihren Erziehungs- und Sozialisationspotenzialen bzw. -defiziten in den Blick und wird der entsprechende familiale Rahmen zum Gegenstand pädagogischer (Be-)Arbeit(-ung) gemacht, so ist zu fragen, inwiefern es sich dabei tatsächlich noch um Pädagogik (in der frühen Kindheit) handelt und ob hier nicht vielmehr bereits das Feld der Sozialpädagogik oder der Sozialen Arbeit betreten ist – und zwar in einer Art und Weise, die, wie es für die Sozialpädagogik oder die Soziale Arbeit, aber keineswegs von vornherein für die (institutionalisierte) Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit legitim und vorgesehen ist, in der Tat auf objektiv gegebene Probleme und Defizite in der Lebensführung ihrer Adressaten/-innen und deren Bearbeitung – und damit auf einen *Fall* – rekurriert. Es darf als durchaus strittig oder zumindest klärungsbedürftig angesehen werden, ob die – zweifellos in der Tradition gründende – Charakterisierung von Kindertageseinrichtungen als sozialpädagogisches Handlungsfeld auch diese Implikationen mit eingeschlossen hat bzw. mit einschließt. Die aktuelle – und hier insbesondere die programmatische – Debatte erweckt an vielen Stellen den Eindruck, genau dies zu unterstellen, indem auf (individuelle bzw. individualisierbare) soziale Problemlagen und deren Lösung durch Kindertageseinrichtungen abgestellt wird<sup>13 14</sup>, vom – der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik stets inne-

---

13 Was an sich jedoch weit weg von diesen und hin zu Einrichtungen und Diensten der Sozialarbeit und Sozialpädagogik führt.

wohnenden, aber eben (professionell ausgeführt) auch stets mitgedachten – Aspekt der sozialen Kontrolle ganz zu schweigen.

## Eine Bilanz

Für Kindertageseinrichtungen wird mit der Thematisierung von sozialen Problemlagen in Familien zunächst auf einen sozialen Kontext verwiesen. Dieser soziale Kontext stellt einen wesentlichen Bezugsrahmen für die Erziehungs- und Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen dar. Das pädagogische Handeln schließt idealiter daran an und stellt so sicher, „dass Kinder [in Kindertageseinrichtungen] in die Lage versetzt werden, trotz der Einschränkungen und Lasten, die sich aus ihren Sozialisations-, Entwicklungs- bzw. Lernrisiken ergeben, eigene Erfahrungen zu machen, Bedeutungen mit anderen sozial auszuhandeln und dabei z. B. ihre Interessen und Wissenskonstruktionen selbstaktiv weiter zu entwickeln“ (Fried 2002, S. 345). Problematisch erscheint es jedoch, wenn über die Thematisierung von sozialen Problemlagen in Familien – wie in der aktuellen Präventionsdiskussion – Kindertageseinrichtungen in die Pflicht genommen werden (sollen), diesen Problemlagen oder zumindest ihren potenziellen Folgen für Kinder (und ganze Generationenkohorten von Kindern) vorzubeugen bzw. entgegenzuwirken. Problematisch erscheint es zudem, wenn – wie ebenfalls in der aktuellen Präventionsdiskussion – im Zuge der Forderung nach forcierten Bildungsanstrengungen und der Entwicklung entsprechender Konzepte und Angebote, die bislang nur unzureichend für die Praxis ausbuchstabiert worden sind, denselben eine hinreichende präventive Wirkung in Hinblick auf Bildungsbenachteiligung und damit die „Vererbung“ von Armut zugeschrieben wird. Beide Erwartungen oder auch Forderungen überdehnen den Handlungsauftrag des Feldes und überstrapazieren dessen Ressourcen, strukturelle wie fachliche.<sup>15</sup>

In der politischen, aber auch in der wissenschaftlichen Debatte wird diesen Gefahren allzu oft mit Forderungen nach (mehr und neuen) strukturellen und fachlichen Ressourcen „begegnet“, ohne die systematischen Implikationen einer Diskussion in den Blick zu nehmen, die spezielle Bildungs- und Förderangebote

---

14 Mittlerweile liegen vielfältige Anregungen und Erfahrungsberichte zu Kooperation und Vernetzung vor. Auf diese soll hier nicht konkretisierend eingegangen werden, da es hier um die Thematisierung der diesen zu Grunde liegenden Verständnis- und Verständigungsweisen geht und nicht um Konzepte zur Planung und Umsetzung von Konzepten.

15 Daran kann ohne eine weitere systematische Klärung auch die Professionalisierungs- und Akademisierungsdiskussion in Bezug auf den Bereich der Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit nicht viel ändern. Denn hier ist in Bezug auf das diskutierte Problem immer noch zu wenig geklärt, ob bspw. der Sozialpädagogik entlehnte Professionalisierungsfiguren (bspw. von Oevermann) mit den Handlungslogiken institutionalisierter Kindertagesbetreuung überhaupt kompatibel sind.

in Kindertageseinrichtungen fordert und deren Handlungsauftrag um (fallbezogene) sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Elemente erweitert um (den Folgen von) Bildungsbenachteiligungen von Kindern aufgrund belastender Aufwuchsbedingungen vorzubeugen bzw. diese zu kompensieren. Rabe-Kleberg hat mit ihrer Diskussion verbreiteter Kind(-heits-)bilder (und Elternbilder) klar gemacht, dass nicht nur *innerhalb* des Feldes eine kritische Reflexion von Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen für einen wie auch immer gearteten „kompensatorischen Bildungsauftrag“ von Kindertageseinrichtungen vonnöten ist: Ebenso kritisch ist zu prüfen, welche Leitbilder, Orientierungsrahmen, Bezugsfolien und Legitimationsmuster in der wissenschaftlichen Diskussion entwickelt und zur Verfügung gestellt werden und ob diese – in Abwandlung des oben angeführten Zitats von Rabe-Kleberg – gegenwärtig nicht eher dazu führen, dass der Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen des Feldes in Sachen „Chancengerechtigkeit durch Bildung“ und damit Prävention von Aufwuchs- und Exklusionsrisiken durch (mehr) Bildung in Kindertageseinrichtungen nicht eher verals scharf gestellt wird.

Hilfreich und notwendig erscheint eine kritische Prüfung und Diskussion der Implikationen, die in den gegenwärtigen Debatten auftauchen, selten jedoch systematisch ausgeleuchtet werden. Dazu zählen bspw. Fragen nach dem Verhältnis von individueller Förderung und „Gruppenpädagogik“ unter den gegebenen Bedingungen, aber auch in Hinblick auf die Traditionen und den Handlungsauftrag des Feldes. Hinzu kommen Fragen nach den Handlungslogiken, Klientenbildern und Bedarfskonstruktionen (und nicht nur nach den – vermeintlich – notwendigen Wissensformen und Kompetenzbeständen), die sich zwangsläufig aus der Forderung ergeben, sozial benachteiligte oder so genannte „bildungsferne“ Familien, also Eltern, zu Adressaten/-innen von Kindertageseinrichtungen zu machen oder Fragen nach der – auch institutionell aufzugreifenden – Beziehung zwischen Sozialisation und Bildung.

In der Diskussion zweier zentraler Bildungsauffassungen im Kontext der frühen Kindheit (aber auch der von „Modellkindern“) ist der unzureichende Bezug zu den *Sozialisations*kontexten von Kindern oben bereits herausgearbeitet worden. Möglicherweise trifft dies aber auch „nur“ auf die Rezeption dieser Auffassungen zu, insbesondere in der Debatte um die Rolle des Kindergartens bei der Herstellung von „Chancengerechtigkeit“. In der Bildungslastigkeit dieser Diskussion entsteht der Eindruck eines wiederum halbierten Sozialisationsverständnisses, wenn *Sozialisationsrisiken* durch vermehrte *Bildungsanstrengungen* und -angebote, individuelle Förderungen etc. entgegengewirkt bzw. deren Folgen präventiv vermieden werden sollen. Ohne Frage sind auch solche Maßnahmen erforderlich, zweifelhaft jedoch ist die Unterstellung einer umfassenden präventiven Wirkung derselben. Sozialisationsrisiken können einerseits nicht allein mit

individuellem (familiärem) Handeln erklärt und begriffen werden und ebenso wenig können andererseits riskante Sozialisationsprozesse oder -kontexte allein durch Bildung „korrigiert“ und in ihren Folgen kompensiert werden. Dazu sind sie zu komplex, milieuspezifisch geprägt und nicht zuletzt sozialstrukturell überformt.

Die Kindertageseinrichtung bildet eine Institution der Sozialisation neben und nach der Familie. In Hinblick auf soziale Problemlagen von Familien und einen damit verbundenen präventiven oder kompensatorischen Auftrag von Kindertageseinrichtungen sind Sozialisationsprobleme oder -defizite der wesentliche Ausgangspunkt. Bildungsprozesse (auch systematische) sind hiervon nicht ausgeschlossen. Vielmehr erscheinen sie (v.a. informelle) als spezifische Prozesse des Aufwachsens und der Entwicklung als der Sozialisation parallelgeführt. In den Fokus geraten Fragen der Sozialisation, hier insbesondere nach dem Verhältnis zwischen primärer, also familiärer, und institutioneller Erziehung und Sozialisation. Damit einher geht eine Perspektivenerweiterung, die das Reden von lebenslageninduzierten Bildungsrisiken seines defizitären, stigmatisierenden Charakters entkleidet und es damit pädagogisch anschlussfähig machen kann. Dabei stehen zunächst weniger bzw. nicht nur konkrete Konzepte und Projekte, bspw. von kompensatorisch gedachter Gesundheitserziehung, von Elterncafés, von Familienbildungsangeboten (die die avisierte Zielgruppe regelmäßig nicht erreichen) etc. im Vordergrund. Vielmehr ist das Verhältnis zwischen institutioneller – hier förderlicher und nicht nur vordergründig korrigierender und kompensierender – und familiärer Erziehung und Sozialisation – in ihrer Milieugebundenheit und in ihren sozialen Kontexten – kritisch zu thematisieren.

Zudem sind die – im in Rede stehenden Kontext oftmals merkwürdig latent bleibenden – pädagogischen Prämissen zum Gegenstand der Reflexion zu machen: Zu fragen wäre dann, inwieweit ein Bildungsverständnis, das das Kind als selbstaktiv sich die Welt aneignendes Wesen begreift, operationalisiert werden kann vor dem Hintergrund heterogener Lebenslagen und individueller Entwicklungs- und Bildungsvoraussetzungen einerseits sowie entsprechenden Bedürfnissen andererseits. Hier sind nicht nur „Konzepte in der Praxis zu entwickeln und zu evaluieren“ – gefordert ist vielmehr eine wissenschaftliche Debatte, die sich kritisch mit den an das Feld und an sie selbst herangetragenen Erwartungen und Anforderungen auseinandersetzt. Dabei geht es um eine systematische Bestandsaufnahme hinsichtlich des Feldes, seiner Praxis und deren Grundlagen – dies gilt in einem umfassenden Sinne: nicht allein durch Forschungszugänge, die sich auf indikatoren gestützte, die konkrete soziale Realität von Einrichtungen und deren Adressaten/-innen aber nur unzureichend erfassende Qualitätsmessungen und -zertifikate einerseits und (im Ergebnis stets defizitäre, die praktischen Anforde-

rungen aber ausblendenden) Überprüfungen der Praxiswirksamkeit von fachlich-theoretischen Wissensbeständen andererseits beschränken.

Ebenso scheint eine kritische Überprüfung der Debatte selbst auf Fragen hin angezeigt wie diejenigen, inwieweit in ihr gesellschaftspolitische Erwartungen in fachliche Diskurse umgemünzt werden und welche Konsequenzen dies für das Feld hat. Der aktuelle Präventionsdiskurs betont das Pädagogische, lässt dabei jedoch die Spezifika des Feldes tendenziell außer Acht, indem er soziale Problemlagen und deren Folgen(-bearbeitung) an pädagogische Institutionen verweist.<sup>16</sup> Soziale Probleme werden so unter der Hand zu pädagogischen Problemen, ohne dass dabei die diese verursachenden gesellschaftlichen und sozialen Phänomene in den Blick genommen sowie – und das insbesondere – die Wege, auf denen sie zu pädagogischen werden sowie die Rahmen, in denen sie sich als solche manifestieren, mithin das eigentliche Feld pädagogischen Handelns, systematisch thematisch und darauf bezogen werden. Gerade dies scheint notwendige Entwicklungen eher zu blockieren als zu befördern. Nicht zur Diskussion steht dabei, dass sich die Anforderungen an das Feld der institutionalisierten Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit und mithin an Kindertageseinrichtungen unübersehbar gewandelt haben und dies die Überprüfung von professionellen Wissensbeständen, fachlichen Konzepten, Aufgaben und Aufträgen sowie deren Weiterentwicklung erforderlich macht. Der Ausgangspunkt dafür liegt aber innerhalb des Feldes, in der Entwicklung einer eigenständigen Perspektive mit entsprechenden Prämissen und Fragestellungen – und zwar solchen, die die Autonomie des pädagogischen Feldes als solches stärken.

Die im ersten Teil dieses Beitrags angesprochenen neuen Aufmerksamkeiten in Form von medialen, politischen und fachlichen Diskussionen haben, das sollte illustriert werden, zu Missverständnissen, Fehlkategorisierungen und Verwechslungen bzw. unklaren Vermischungen von Ebenen sowie zu Fehldimensionierungen geführt. In der Summe scheint der eigentlich pädagogische Blick dabei eher – und das in nicht unproblematischer Weise – überformt als in seiner Entwicklung befördert zu werden. Manche der darauf referierenden (bzw. basierenden) Entwicklungen von Konzepten und deren Umsetzung genügen zudem offenbar in ihren Ergebnissen den initialen Zielsetzungen nicht und bisweilen zeigen sich sogar den ursprünglichen Intentionen entgegenlaufende Effekte. Auf die darin indizierten Klärungsnotwendigkeiten sowie einige der wichtigsten

---

16 Damit sollen an dieser Stelle die – im Gefolge des Bedeutungszuwachses von Kindertageseinrichtungen entstandenen – Diskussionen um die Weiterentwicklung von Qualität und Niveau der Ausbildung von Fachkräften der Erziehung und Bildung in der frühen Kindheit nicht zurückgewiesen werden, im Gegenteil: Diese Diskussionen und die dort formulierten (An-)Forderungen sind notwendig und wichtig, da gerade sie die Lücken zwischen Anforderungen und Aufgaben, Praxis und fachlichen Voraussetzungen thematisieren.

dabei zu berücksichtigenden Dimensionen sollte mit unseren Ausführungen hingewiesen werden. Die zuletzt konstatierte eigentümliche Sprachlosigkeit der Pädagogik in ihrem ureigensten Feld – und sei es auch angesichts von Neuem – ließe sich überwinden durch die Erarbeitung eines kontrolliert erfahrungsgesättigten neuen pädagogischen Wissens und dessen reflektierter Vermittlung in Verbindung mit anderen auf die angesprochenen Frage- und Aufgabenstellungen gerichteten Perspektiven, insbesondere solchen, in deren Fokus Fälle sich konstituieren, wie dies etwa bei Sozialberufen, Psychologen und Mediziner\*innen der Fall ist.

## Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (2003): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. Weinheim, Basel, Berlin
- Behr, Karin (2006): Die Fachkräfte: Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieher\*innenbildung? Beiträge zu einer kontroversen Debatte. München, S. 79-94
- Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.) (1985): Entzauberte Wissenschaft – Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt – Sonderband 3
- Bourdieu, Pierre (1994): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, 7. Auflage. Frankfurt am Main
- Bundesjugendkuratorium (2008): Zukunftsfähigkeit von Kindertageseinrichtungen. München
- Bundesjugendkuratorium (2009): Kinderarmut in Deutschland: Eine drängende Handlungsaufforderung an die Politik. München
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Berlin
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin
- Deutsches Jugendinstitut (2009): Zweckfreie Kindheit. Berichte zur Fachtagung KIND/080. DJI Bulletin. München
- Deutschmann, Christoph (2001): Die Verheißung des absoluten Reichtums. Zur religiösen Natur des Kapitalismus. 2., überarbeitete Auflage. Frankfurt am Main und New York
- Deutschmann, Christoph (2008): Kapitalistische Dynamik. Eine gesellschaftstheoretische Perspektive. Wiesbaden
- Dreyer, Rahel (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich. Hamburg

- Esch, Karin (2005): Das Leitbild der „neuen Kompensatorik“ – neue Ansätze zur Lösung alter Bildungsprobleme? In: Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): *Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 219-240
- Freund, Thomas/Lindner, Werner (2001): *Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit*. Opladen
- Fried, Lilian (2002): Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern. In: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.): *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik*. Freiburg im Breisgau, S. 339-348
- Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (2005): *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel und Berlin
- Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 56, Heft 2, S. 154-167
- Hock, Beate/Holz, Gerda/Simmedinger, Renate/Wüstendörfer, Werner (2000): *Gute Kindheit – Schlechte Kindheit? Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Abschlussbericht zur Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt, ISS-Pontifex 4/2000*. Frankfurt am Main
- Hurrelmann, Klaus (2004): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*, 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/München
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine (2007): *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt am Main
- Karsten, Maria-Eleonora (2005): *Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertagesstätten – weiterhin ein mehrdimensionales Projekt der Professionalisierung und Investition in die Zukunft*. In: Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): *Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 113-134
- Konrad, Franz-Michael (2009): *Instruktion oder Konstruktion? Zu einem Widerspruch des Postmodernismus in den internationalen frühpädagogischen Diskursen*. In: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 7. Jahrgang, Heft 1, S. 2-22
- Leu, Hans Rudolf (2005): *Bildung in der frühen Kindheit – Anforderungen an die Institution*. In: Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): *Kindertagesbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 73-94
- Luhmann, Niklas (1970): *Soziologische Aufklärung. In: Ders.: Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*. Köln/Opladen, S. 66-91
- Matthes, Joachim (1981): *Soziologie: Schlüsselwissenschaft des 20. Jahrhunderts?* In: Ders. (Hrsg.): *Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentages in Bremen*. Frankfurt am Main, S. 15-27
- Matthes, Joachim (1985): *Die Soziologen und ihre Wirklichkeit. Anmerkungen zum Wirklichkeitsverhältnis der Soziologie*. In: Bonß, Wolfgang/Hartmann, Heinz (Hrsg.) (1985): *Entzauberte Wissenschaft – Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Soziale Welt, Sonderband 3*, S. 49–64

- Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2005): Soziale Frühwarnsysteme in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und Perspektiven eines Modellprojekts. Düsseldorf
- Münchmeier, Richard (1981): Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit. Deutsches Jugendinstitut – Analysen 16. München
- Olk, Thomas (2005): Lebenssituation von Kindern und Familien – Herausforderungen für Politik und Gesellschaft. In: Esch, Karin/Mezger, Erika/Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kinderbetreuung – Dienstleistung für Kinder. Handlungsfelder und Perspektiven. Wiesbaden, S. 39-72
- Peukert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel, 7. vollständig überarbeitete Auflage. Wiesbaden
- Rabe-Kleberg, Ursula (2010): Bildungsarmut von Anfang an? Über den Beitrag des Kindergartens im Prozess der Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten/Budde, Jürgen (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden, S. 45-54
- Rosken, Anne (2009): Diversity und Profession. Eine biografisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie. Wiesbaden
- Salgo, Ludwig (2007): Erste Eindrücke beim Lesen des Untersuchungsberichts der Bremischen Bürgerschaft zum Tode von Kevin, In: Forum Erziehungshilfen, 13. Jahrgang, Heft 4. Frankfurt am Main, S. 236-242
- Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2006): Der Sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Kinderkrippen und Kindergärten. Weimar/Berlin
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen, 2. erweiterte Auflage. Weinheim/Basel
- Thole, Werner (2010): Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen – Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 56, Heft 2, S. 206-222
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für das Handlungsfeld Pädagogik der Kindheit. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Debatte. München, S. 47-78
- Tietze, Wolfgang/Rosbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim/Basel
- Walper, Sabine (2008): Sozialisation und Armut. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung, 7., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel, S. 203-216
- Wohlgemuth, Katja (2009): Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe. Annäherung an eine Zauberformel. Wiesbaden
- Wolff, Stefan (2008): Wie kommt die Praxis zu ihrer Theorie? Über einige Merkmale praxissensibler Sozialforschung. In: Kalthoff, H./Hirschauer, St./Lindemann, G.



- (Hrsg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt am Main, S. 235-259
- Zinnecker, Jürgen/Heitmeyer, Wilhelm/Liegle, Ludwig/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) 1991: Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, Wolfgang u. a. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim, S. 9-24