

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

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und
erweiterte Auflage



Verlag Barbara Budrich

Handbuch Frühe Kindheit

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

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2020 Verlag Barbara Budrich GmbH, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich.de

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

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

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

Umschlaggestaltung: Walburga Fichtner, Köln

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe

Inhalt

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

Marianne Leuzinger-Bohleber Empirische Säuglings- und Bindungsforschung	145
Michael Tomasello Kooperation und Kommunikation im zweiten Lebensjahr	157
Joscha Kärtner/Heidi Keller Sozialkognitive Entwicklung im Vorschulalter	165
Jo Moran-Ellis Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit.....	175
Rosemarie Tracy Spracherwerb und Mehrsprachigkeit	187
Kathrin König Störungen der Sprache und des Sprechens im frühen Kindesalter.....	201
Natascha Müller/Katrin Schmitz Mehrsprachigkeit von Geburt an: Vorteile, Schwierigkeiten und Wege	215
 3. Frühpädagogische Theorie und Handlungskonzepte	
Wilma Aden-Grossmann Geschichte des Kindergartens	233
Diana Franke-Meyer Zur Geschichte der Frühpädagogik.....	245
Charlotte Röhner Natur- und Waldkindergärten	255
Michael Winkler Spiel und Pädagogik	265
 4. Methoden der frühen Kindheitsforschung	
Karin Bock Perspektiven der Kindheitsforschung	279
Sabine Andresen/Nadine Seddig Methoden der Kindheitsforschung.....	293

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

Heike Deckert-Peaceman
Ethnographie in der Kindheitsforschung315

5. Frühpädagogische Studien und Forschungsbefunde

Rainer Dollase
Einflüsse frühkindlicher Bildung auf den Bildungserfolg329

Yvonne Anders/Hans-Günther Roßbach
Empirische Bildungsforschung zu Auswirkungen frühkindlicher,
institutioneller Bildung: Internationale und nationale Ergebnisse341

6. Lebenslagen und Kindeswohl

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

Jens Pothmann
Die amtliche Kinder- und Jugendhilfestatistik – ein Instrument der
empirischen Dauerbeobachtung für das Arbeits-, Forschungs- und Politikfeld
der Frühen Kindheit369

Shirley Dex
Frühe Kindheit und die britische Millennium Cohort Study381

Andreas Lange/Christian Alt
Frühe Kindheit und Familie(n). Zwischen Demographie, Sozialstruktur und
Kultur: Bedingungen des Aufwachsens kleiner Kinder in ihren Familien395

Marianne Friese
Junge Mutterschaft – Lebenslagen und Förderansätze403

Rita Braches-Chyrek
Generationenbeziehungen.....413

Susanne Siebholz/Daniela Winter
Peers in der frühen Kindheit421

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

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

8. Bildungs- und Erziehungsbereiche in der frühen Kindheit

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

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

Vorwort zur 2. Auflage

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Einleitung

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

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

Kindheitsforschung und Kindheitstheorie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Institutionalisierung von Kindheit und Theorien institutioneller Bildung

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

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

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

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

Forschungsbefunde und nationale Forschungsinitiativen

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

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

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

Eine gestiegene gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit für die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung hat jedoch zu einem Aufschwung der Forschung in den Feldern der Pädagogik der frühen Kindheit und ihren Bezugsdisziplinen beigetragen, die diese Fragen zu beantworten sucht. Durch diese Entwicklungen hat die Pädagogik der frühen Kindheit zunehmend an Kontur gewonnen. Zu Beginn der 2000er Jahre war das Feld der Frühpädagogik gekennzeichnet durch pädagogische Programme und Ansätze, die seit den 1970er und 1980er Jahren entwickelt wurden. Insbesondere der Situationsansatz prägte maßgeblich, bis in die späten 1990er Jahre, die deutsche Kindergartenpädagogik (Zimmer 2000; Wolf/Stuck/Hippchen 2003). Empirische Untersuchungen und Evaluationsstudien waren jedoch selten und blieben häufig ohne nachhaltigen oder bedeutenden Einfluss. Unter dem Titel „Wie gut sind unsere Kindergärten“ veröffentlichte Tietze 1998 die Ergebnisse einer empirischen Studie über die institutionelle Qualität deutscher Kindergärten mit dem Resümee: „auch nach einem Vierteljahrhundert Kindergartenreform liegt die globale pädagogische Prozeßqualität in deutschen Kindergartengruppen lediglich im Bereich gehobener Mittelmäßigkeit. Zudem zeigen sich beträchtliche Unterschiede in der pädagogischen Struktur- und Prozeßqualität zwischen Kindergartengruppen.“ (Tietze 1998, Klappentext). Ein Jahr später, 1999, startete die vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) angestoßene „Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder“, die u. a. die Weiterentwicklung der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen verfolgte. Trotz dieser Entwicklungen wurde die Frühpädagogik erst nach dem PISA-Schock stärker in das politische und öffentliche Bewusstsein gerückt. Fröhlich-Gildhoff und Mischo (2011) verweisen auf den von Fthenakis (2003) veröffentlichten Sammelband „Elementarpädagogik nach PISA“, der diese Entwicklung und die Erwartungen aufgreift, die nach 2001 an die frühpädagogische Arbeit herangetragen wurden. Der politische Reformwille drückt sich nicht nur in dem bereits erwähnten, von Bund und Ländern verabschiedeten „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (JFMK/KMK 2004) aus, sondern spiegelt sich auch in einer nationalen Bildungsberichterstattung, die den frühkindlichen Bereich berücksichtigt. Die nationale Forschung konnte zu diesem Zeitpunkt jedoch kaum belastbares Wissen darüber vorweisen, wie die institutionelle Bildung, Betreuung und Erziehung gestaltet und organisiert werden muss, um allen Kindern bestmögliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsbedingungen zu ermöglichen. Die im Jahr 2005 begonnene Studie „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter – BiKS“¹ hat sich als erste im deutschsprachigen Raum diesen Fragen empirisch genähert. Daneben wurden die Diskussionen um die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte bis hin zur Akademisierung² zu einem zentralen Thema in der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte (Rißmann/Hellmann/Lochner/Thole i.d.Bd.). In der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wurde neben den Bildungs- und Erziehungsplänen eine Lösungsmöglichkeit gesehen, um den neuen (bildungsbezogenen) Herausforderungen der frühpädagogischen Praxis begegnen zu können. In den Anfängen unterstützt und gefördert durch das Engagement von Stiftungen (Robert Bosch Stiftung 2011), haben sich in der „Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte WiFF“ politische und private Förderer zusammengeschlossen mit den Zielen, Transparenz in der frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungslandschaft zu schaffen, Qualität in der Weiterbildungslandschaft zu sichern, die Anschlussfähigkeit zwischen Aus-, Fort- und Weiterbildung zu fördern und eine Vernetzung im frühpädagogischen Feld zu unterstützen (WiFF

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

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

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

Ausblick und Perspektiven

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

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

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

Inhalts- und Gegenstandsbereiche

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

1.

Kindheit, Bildung und Gesellschaft

Ludwig Liegle

Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung

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

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

Die „kulturelle Natur“ der menschlichen Entwicklung

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

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

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

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

Kindheit – ein Ergebnis der biologischen Evolution

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

Institutionalisierung der Erziehung

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

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

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