



Leseprobe aus Flämig, Freiwillig und Verbindlich, ISBN 978-3-7799-4656-4

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4656-4)

isbn=978-3-7799-4656-4

# Kapitel 1

## Einleitung

Die vorliegende Studie befasst sich mit den Tätigkeiten, Umgangsweisen und Darstellungen, d. h. mit den methodischen Verfahrensweisen von Kindern und Erzieherinnen<sup>1</sup>, die dazu beitragen, dass eine soziale Form der Tagesgestaltung in der Kindertageseinrichtung als „Angebot“ zur sozialen Wirklichkeit wird.

In der frühpädagogischen Programmatik korrespondiert das „pädagogische Angebot“ eng mit den Bildungserwartungen, die an die institutionalisierte Kinderbetreuung gestellt werden. Als Teil einer im frühpädagogischen Diskurs negativ belegten „Angebotspädagogik“ ist das „Angebot“ ein Element einer, im weiteren Sinne, didaktischen Diskussion um die Art und Weise der Organisierbarkeit von Lern- und Bildungsprozessen sehr junger Kinder. Im programmatisch-normativ geführten Diskurs wird das Für und Wider der „Angebote“ als Element einer erfolgreichen Förderung der Kinder diskutiert, das Ausmaß der Steuerung kindlicher Lernprozesses durch die Pädagoginnen beurteilt, eine altersentsprechende didaktische Aufbereitung von Inhalten erörtert und die Kompetenz von Erzieherinnen zur Gestaltung von „Angeboten“ problematisiert (Dehlfing/von Lienen 2000; Streit/Royar 2010; Jaszus 2008; Kluczniok/Roßbach/Große 2010). In der Forschung werden sie im Zusammenhang mit der Wirkungsanalyse verschiedener Förderansätze und der Evaluation von frühpädagogischen Förderprogrammen thematisiert (Roßbach/Sehtig/Freund 2010; vgl. Abschnitt 2.1.3). Die Fragen, worum es sich bei den „Angeboten“ in der Kindertageseinrichtung eigentlich handelt, welche Praktiken(komplexe) sie ausmachen, stehen dabei gar nicht erst zur Debatte.

Gegenüber diesen programmatisch-konzeptionellen Überlegungen möchte ich in dieser Arbeit das „Angebot“ selbst zum Gegenstand des wissen-

---

1 Aus Gründen einer einheitlichen Schreibweise und einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit die Berufsbezeichnung Erzieherin verwendet. Dies trägt auch dem Umstand Rechnung, dass das frühpädagogische Arbeitsfeld einen Frauenanteil von etwa 95 % aufweist (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 45) und die hier beforschten Fachkräfte ausschließlich weiblich sind. Außerhalb dieser Berufsbezeichnungen wird in der Regel die männliche Form verwendet, wobei jeweils ausdrücklich beide Geschlechter gemeint sind.

schaftlichen Interesses machen, um so einen seit Jahrzehnten praktizierten Bestandteil der institutionalisierten Kinderbetreuungspraxis, zunächst unabhängig von kontroversen Diskussionen, in seiner „interessanten Eigenart“ (Patzelt 1987, S. 36) zu beschreiben. Gefragt wird nach seiner situativen Ausformung, Herstellung und Aufrechterhaltung in der alltäglichen Praxis. Was zeichnet das „Angebot“ gegenüber anderen Formen der Interaktion in der Kindertageseinrichtung aus? Welche praktischen Anforderungen stellt dieses Arrangement an Kinder und Erzieherinnen? Welche Funktionen erfüllt es und welche Bedeutung wird ihm von den Beteiligten zugeschrieben?

Um diesen Fragen nachgehen zu können, werden, ausgehend von praxistheoretischen und ethnomethodologischen Grundannahmen, die mikrostrukturelle Organisation, die grundlegende Funktionalität und die Vollzugslogik der Praxis der „Angebote“ fokussiert. Der Blick richtet sich auf die Handhabungen (von Artefakten), die körperlichen Ausführungen und Verrichtungen sowie die konkreten Ablaufschemata beim Prozessieren des „Angebotes“, die deren praktisches Durchführungswissen (Ryle 1969) offenbaren. Damit wird ein bestimmter Ausschnitt der Praxis der Kindertageseinrichtung in seiner Alltäglichkeit und Normalität beschreibbar gemacht. Es geht in dieser Studie nicht darum, das „pädagogische Angebot“ und den Umgang der Akteure damit als der Norm in der Fachdiskussion angemessen oder unangemessen zu bewerten oder dessen „Förderungspotential“ zu beurteilen, sondern es geht um eine Aufdeckung der als Selbstverständlichkeit erlebten Techniken und Verfahrensweisen, mit denen Kinder und Erzieherinnen das „Angebot“ herstellen, aufrechterhalten und ihm Sinn zuschreiben. Im Mittelpunkt der Analyse steht das tatsächlich beobachtbare Geschehen, nicht die Intentionen und Motive, die dahinter vermutet werden.

Damit ist die Studie nicht auf Begründung und Legitimation einer pädagogischen Praxis ausgerichtet, sondern auf deren Beschreibung und Aufklärung. In dieser Ausrichtung knüpft sie an eine Gegenstandsauffassung in der Frühpädagogik an, die den Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag der institutionalisierten Kinderbetreuung nicht zur Voraussetzung des wissenschaftlichen Nachdenkens über diesen Bereich macht, sondern „Pädagogik als institutionalisierte Praxis und als eine Form des Sozialen“ (Honig 2010, S. 100) begreift (vgl. z.B. Honig/Joos/Schreiber 2004; Jung 2009; Cloos/Schulz 2011). Die Ideen der Kindergartenpädagogik werden gewissermaßen „zur Seite gelegt“, um beobachten zu können, wie sich die institutionalisierte Praxis aus sich selbst heraus auf diese Ideen bezieht und sich ihrer vergewissert<sup>2</sup>. Der Blick auf die Strukturprinzipien der aufeinander

---

2 Damit ist nicht eine moralische oder an wissenschaftstheoretische Kontroversen angelehnte Ablehnung einer bildungstheoretisch informierten Untersuchungsperspektive

bezogenen Aktivitäten ermöglicht es, Gesichtspunkte und Leitideen (wie z. B. der Effizienz oder des bloßen „Interesses“ am Funktionieren von Interaktion) aufzudecken, nach denen sich die pädagogische Praxis richtet und die mit einem pädagogischen Blick auf die Geschehnisse nicht erfasst werden können. Im Hinblick auf diese Ertragsmöglichkeiten ist es ein Ziel dieser Arbeit, über die empirische Beschreibung des „pädagogischen Angebotes“ einen Beitrag zum Verständnis der alltäglich gelebten Praxis zu leisten und die Bewegungsgesetze zu artikulieren, die einem Ausschnitt des alltäglichen Geschehens im Kindergarten zugrunde liegen.

Mit der hier verfolgten praxistheoretischen Perspektive gilt das Interesse den „äußeren“, offensichtlichen Aktivitäten, den Körperbewegungen und dem Umgang mit Artefakten, d.h. den sozialen Praktiken des „Angebotes“, die sich nur im Tun selbst zeigen. Aus diesem Grund wurde die Praxis in der Kindertageseinrichtung teilnehmend beobachtet. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung war eingebettet in einen ethnografischen Zugang. Die Ethnografie verfügt über eine langjährige und reflektierte Tradition des Beobachtens, die es zulässt, am Vollzug der Praxis des „Angebotes“ unmittelbar teilzuhaben, ohne sich vollständig darin zu involvieren. Auf diese Weise wird es möglich, das als selbstverständlich erlebte Alltagswissen zu explizieren, das in den Ausführungen und Techniken des „Angebotes“ zum Einsatz kommt. Zudem verfügt die Ethnografie über Verfremdungsstrategien, die es gestatten, den Gegenstand aus der hier anvisierten „nicht-pädagogischen“ Perspektive zu betrachten und sich der noch unbekannteren sozialen Form forschungsmethodisch flexibel anzupassen (vgl. Amann/Hirschauer 1997; Breidenstein et al. 2013). Das ethnografische Material, auf dem die Analysen dieser Arbeit beruhen, entstand in einem knapp anderthalbjährigen Feldaufenthalt in zwei Kindertageseinrichtungen. Es besteht aus Beobachtungsprotokollen, Fotografien, Dokumenten und ethnografischen Interviews.

### **Zum Aufbau der Arbeit**

Den Hauptbestandteil der Studie bildet die Ethnografie des „Angebotes“ in den Kapiteln 4 bis 10, die von einem einführenden und einem abschließendem Kapitel gerahmt wird. Die Darstellung ist als eine analytische Beschreibung des „Angebotes“ unter einer praxistheoretischen Perspektive zu verste-

---

oder pädagogischer Praxisentwicklung verbunden (vgl. zur Unabgeschlossenheit des „Werturteilsstreits“ Albert/Sigmund 2011; Albert 2010, S. 41). Es geht um den Versuch, mit einer Technik der Befremdung, das praktische Wissen der Akteure offenzulegen. Obwohl der pädagogische Blick eingeklammert wird, ist die Einspeisung der herausgearbeiteten Ergebnisse in die Reform der frühpädagogischen Praxis möglich (vgl. Abschnitt 11.4).

hen, in der verschiedene Aspekte des Geschehens, die sich in der Analyse als konstitutiv für die Hervorbringung der sozialen Form erwiesen haben, neu gruppiert und theoretisiert erschlossen werden. Teilweise sind diese Aspekte an den Stationen des Ablaufes des „Angebotes“ entlang sortiert. Diese Sortierung war im Forschungsprozess nicht beabsichtigt. In den Analysephasen wurden die Elemente des „Angebotes“ als jeweils eigenständige Themen behandelt, die sich erst in der konkreten Ausarbeitung und einer leserorientierten Darstellung der Studie wieder in ein fast chronologisches Ablaufmuster gefügt haben. Allein dies ist bereits als ein Hinweis auf die Angewiesenheit der sozialen Form auf organisierende Prinzipien zu werten, worauf in den abschließenden Schlussfolgerungen eingegangen wird.

Im Folgenden werden in einem einführenden Kapitel (*Kapitel 2*) die begrifflichen und theoretischen Grundlagen diskutiert. Dabei arbeite ich die Konturen heraus, die der Begriff des „Angebotes“ in seiner Verwendung in früh-, sozial- und erwachsenenpädagogischen Kontexten hat. Zudem wird ein Überblick über den Forschungsstand zu „pädagogischen Angeboten“ gegeben und die Fragestellung plausibilisiert (vgl. *Abschnitt 2.1*).

Der folgende *Abschnitt (2.2)* klärt die theoretische Perspektive der Studie auf den Forschungsgegenstand. Er führt in die Theorie sozialer Praktiken anhand der sozialtheoretischen Überlegungen von Andreas Reckwitz (2003) ein, erläutert den Begriff der „Praktiken“ und stellt Überlegungen zum Verhältnis von performativitätstheoretischen und praxistheoretischen Ansätzen dar. Mit der Klärung des praxistheoretischen „Blicks“ ist gleichzeitig auch eine methodologische Begründung für den ethnografischen Zugang, der diesem Beitrag zugrunde liegt, angeführt. In *Kapitel 3* wird deshalb die Methodologie der Ethnografie fortgeführt und werden die Grundprinzipien ethnografischer Forschung beschrieben. Zudem diskutiere ich die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung dieser Prinzipien bei der Erzeugung und Analyse des ethnografischen Datenmaterials.

Im *4. Kapitel* beginnt der empirische Teil der Arbeit mit der Ethnografie des „pädagogischen Angebotes“ unter einer praxistheoretischen Perspektive. Dieses auch als Einführung in den empirischen Teil lesbare Kapitel befasst sich mit den Verfahrensweisen, die dazu beitragen, dass die soziale Form als „Angebot“ (und nicht als „Freispiel“ o.Ä.) für die Beteiligten erkennbar, sichtbar und kommunizierbar wird.

Das *5. Kapitel* hebt hervor, dass eines der wesentlichen Konstitutionsmomente in der Etablierungsphase der Interaktionsform die Schaffung einer angemessenen Teilnehmerzahl ist. Beschrieben werden die Techniken, mit denen Erzieherinnen Teilnehmer für das „Angebot“ finden, Teilnehmerzahlen aufstocken oder begrenzen.

Mit dem *6. Kapitel* wird die Analyse stärker auf die Strukturprinzipien der Durchführung der Veranstaltung gerichtet. Die praxeologische Unter-

suchung des Ablaufes einer solchen Veranstaltung lässt die „Angebote“ als Zusammensetzung von „Formaten“ erscheinen, die in einer gewissen Regelmäßigkeit auftreten und vor allem darauf ausgelegt sind, die soziale Form steuerbar und regulierbar zu machen.

Das 7. *Kapitel* richtet den Blick auf die Umgangsweisen mit der nun etablierten zeitlich, räumlich und sozial eingegrenzten Form und ihren Bedingungen. Dabei zeigt die Analyse hauptsächlich solche Praktiken, die es den teilnehmenden Kindern ermöglichen, den Status eines „Mitmachers“ einzunehmen und wieder zu verlassen. Insbesondere der Blick auf diese Transformationen des Status lässt die Verpflichtungen und Verbindlichkeiten hervortreten, die die soziale Form erzeugt.

In Anlehnung an das Classroom Management in der Schulforschung thematisiert das 0. *Kapitel* das praktische Wissen der Erzieherinnen, das die Kohäsion, Ablauforganisation und „Dramaturgie“ der Veranstaltung sicherstellt.

In Gegenüberstellung dazu widmet sich das darauffolgende *Kapitel 9* den Umgangsweisen der Kinder mit der so etablierten Ordnung und den methodischen Ressourcen, die dafür erforderlich sind. Diese Betrachtung hebt sowohl die Funktion des „Angebotes“ als Plattform für die Verdichtung und Veröffentlichung peerkultureller Themen als auch die kooperative Beteiligung der Kinder an der Aufrechterhaltung der Form hervor.

Die Ethnografie des „Angebotes“ schließt mit der Beschreibung von Praktiken der Beendigung der Veranstaltung in *Kapitel 10*, die das Problem handhabbar machen, dass die Zeitvorgaben der Organisation mit den Teilnahmezeiten der Kinder vereinbart werden müssen. Der praxistheoretische Blick macht deutlich, wie ein offiziell markiertes Ende eine der Konstitutionsbedingungen der sozialen Form ist, die ihr – so wie ihre Etablierung und ihre Formate – eine Gestalt geben.

Im abschließenden *Kapitel 11* werden die Erkenntnisse, die sich im Schreibprozess ergeben haben, theoretisch verdichtet und unter den Stichworten der „Grundstruktur aus Freiwilligkeit und Verbindlichkeit“, der „Unklarheit des Gegenstandes der Veranstaltung“ und der „Anforderungen an das Management der Situation“ diskutiert. Zudem erörtere ich die Funktion des „Angebotes“ für die pädagogische Praxis und resümiere den Ertrag und die Verwertbarkeit einer praxistheoretischen Perspektive auf das Geschehen in der Kindertageseinrichtung.

## Kapitel 2

# Einführung in den Forschungsgegenstand

### 2.1 „Angebote“ – Konnotationen des Begriffs und Konturen des Forschungsgegenstandes

In den folgenden Ausführungen wird der Forschungsgegenstand „Angebot“, so wie er sich in der Fachdiskussion abbildet, erkundet. Mein Interesse gilt dabei ausschließlich der Erschließung der Inhalte und Konnotationen, die mit der Verwendung des Begriffs einhergehen. Aus diesem Grund gehe ich nicht nur auf die Stellung des Begriffs in der Frühpädagogik ein, sondern beziehe auch seine Gebrauchsweise in der Erwachsenenbildung und der Sozialen Arbeit ein, weil sich hier das „Angebot“ nach eigenen Recherchen besonders häufig wiederfindet. Das Interesse an der Erkundung der assoziativen Begleitvorstellungen des Angebotsbegriffes bringt es dabei mit sich, dass die Diskurse in den drei Subdisziplinen eher grob durchgegangen werden und nur punktuell in die Tiefe gehen. Die Darstellungsweise lässt sich von der Herausarbeitung der Konturen des Angebotsbegriffs leiten. Im Sinne der Überraschungsoffenheit des ethnografischen Forschungsprozesses (Breidenstein et al. 2013) geht es nicht darum, den Gegenstand zu definieren und einzugrenzen. Denn die Frage, worum es sich bei einem „Angebot“ in der institutionalisierten Kinderbetreuung eigentlich handelt, ist ein Erkenntnisinteresse dieser Arbeit. Sondern es geht darum, das Vorwissen zu explizieren und zu ordnen, um es als „Anregung zum Nachdenken über die untersuchten Phänomene aus verschiedensten Blickwinkeln“ (Strübing 2008, S. 59) zu nutzen.

#### 2.1.1 „Angebote“ im Kontext der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik

Eine relativ etablierte Verwendung findet die Begrifflichkeit innerhalb der Erwachsenenbildung<sup>3</sup>. Hier wird der Begriff in zwei Kontexten erwähnt:

---

3 Der Begriff des „Angebotes“ findet sich bspw. als Eintrag im Wörterbuch der Erwachsenenbildung (Arnold/Nolda/Nuissl 2010).

zum einen in einer eher betriebswirtschaftlich und ökonomisch geprägten Perspektive auf die Erwachsenenbildung, zum anderen in einer (erwachsenen)pädagogisch-didaktischen Perspektive. Beide Kontexte sind eng miteinander verbunden, lassen sich aber analytisch trennen. In einer eher pädagogisch-didaktischen Blickrichtung wird das „Angebot“ als konkrete Veranstaltung, d.h. als Format oder „Figur“, thematisiert. „Angebote“ erscheinen hier als operative Basis zur Realisierung von Weiterbildungsthemen. In Abgrenzung von dem in der Erwachsenenbildung verbreiteten Begriff des „Programms“ wird der Begriff des „Angebotes“ von Reich-Claassen/von Hippel (2011, S. 1003) folgendermaßen dargestellt: „Während sich das ‚Angebot‘ im erwachsenenpädagogischen Kontext eher auf die konzeptionelle Arbeit am einzelnen Projekt oder an einem Curriculum bezieht – und damit die mikro- und mesodidaktische Planungsebene in den Blick nimmt – zielt das ‚übergeordnete‘ Programmplanungshandeln auf die Koordination und Durchführung der Angebote aus einer Makroperspektive heraus ab. [...] Ein Angebot bezieht sich darüber hinaus – anders als die Antizipation von Teilnehmergebietungen im Rahmen der Programmplanung – stärker auf die Interaktion mit den Teilnehmern und deren Leistungen“. Mit der im Zitat angegebenen „konzeptionellen Arbeit“ ist vor allem eine vorbereitende und planende Aktivität in Bezug auf eine bestimmte, meist kursförmige Veranstaltung gemeint, die durch Anfang und Ende markiert ist und unter der Bedingung der Anwesenheit von Personen stattfindet. Diese Art der Thematisierung findet sich auch bei Schlutz (2010, S. 20), der davon spricht, dass das „Kernangebot der Weiterbildung [...] der Form nach eine Unterrichtsveranstaltung im weiten Sinne“ darstellt und „Angebote“ als „Zusage, ein vorhandenes Leistungspotential in Form einer bestimmten Bildungsdienstleistung zu realisieren“ definiert (ebd., S. 19).

Wenn in der Erwachsenenbildung von „Angeboten“ gesprochen wird, sind insbesondere die Merkmale der allgemeinen Zugänglichkeit und der Freiwilligkeit der Teilnahme angesprochen, die als „Prinzip“ oder als „leitende Grundsätze“ die Erwachsenenbildung generell charakterisieren (vgl. Süßmuth/Sprink 2011; Weishaupt/Böhm-Kasper 2011; Seitter 2002). Mit diesem Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme, das eng verbunden ist mit dem Status von Erwachsenen als Teilnehmende an organisierten Lehr-Lern-Veranstaltungen (Seitter 2002), ist das generelle Charakteristikum der „Unverbindlichkeit“ (Nolda 1996, S. 174) verknüpft. Nolda beschreibt in ihrer Untersuchung von Kursveranstaltungen in der Erwachsenenbildung deren Rahmenbedingungen wie unregelmäßige Teilnahme, Teilnehmerschwund, mangelhafte Vorbereitung und fehlende Lernkontrolle und nimmt diese Unverbindlichkeit als Ausgangspunkt für ihre Fragestellung nach den Umgangsweisen der Beteiligten einer Weiterbildungsveranstaltung mit den Rahmenbedingungen (Nolda 1996, S. 214; auch Herrle 2012).

Das Prinzip der Freiwilligkeit der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und die daraus resultierende relative Unverbindlichkeit von „Angeboten“ werden auch in einer eher betriebswirtschaftlich und ökonomisch geprägten Perspektive auf die Erwachsenenbildung aufgegriffen. Der Terminus des „Angebotes“ findet sich hier im Bereich des Bildungsmanagements und Bildungsmarketings von „Weiterbildungsbetrieben“ (Meisel 2011, S. 427). Thematisiert wird das „Angebot“ hier als Teil der „Konzept- und Angebotsentwicklung“ von Weiterbildungsorganisationen, die auch als Managementkonzepte verstanden werden. Aus einer ökonomischen Perspektive gesehen ist das „Bildungsangebot“ dann der „besondere Gegenstand oder die Leistung, die das Spezifikum des Bildungsunternehmens ausmacht“ (Schlutz 2010, S. 19). Gemeint ist jedoch nicht ein materielles Gut oder Produkt, sondern eine „Dienstleistung“. Der Dienstleistungsbegriff ist ein Terminus der Wirtschaft und betont Leistungen als wirtschaftliche Leistungen. In Abgrenzung zur materiellen Produktion wird jedoch die Immaterialität und Prozesshaftigkeit der „Bildungsdienstleistung“ hervorgehoben. Mit dieser Immaterialität ist die Tatsache verbunden, dass das „Bildungsangebot“ nicht wie ein Produkt auf seine Qualität und „Bedarfsangemessenheit“ (ebd.) hin begutachtet werden kann und deshalb ein hohes „Kaufrisiko“ für den Nutzer birgt. Infolge ihrer Immaterialität müssen „Bildungsangebote“ ihre besondere Qualität kommunizieren und potentielle Nutzer, d.h. „Käufer“, von dieser überzeugen (Schlutz 2010, S. 19). Verbunden mit dem Grundsatz der Freiwilligkeit der Teilnahme an Veranstaltungen der Weiterbildung verstärkt sich also diese Notwendigkeit, Verfahrensweisen und Techniken zu entwickeln, die die besondere Leistung des „Angebotes“ zeigen können. So kommt Meisel (2011, S. 429) innerhalb einer marketingorientierten Diskussion zu der Feststellung, dass es sich bei Angeboten um „extrem störanfällige soziale Dienstleistungen“ handelt und deswegen insbesondere auf Nebenleistungen Wert gelegt werden muss, wie z. B. den „Zugang zu Lernquellen, die Gestaltung der Lernorte, die adressatengerechte Organisation der Serviceleistungen“ (ebd.). Die „Angebotsentwicklung“ in der Erwachsenenbildung ist also mit vielfältigen Formen der „Passung“ beschäftigt, d.h. mit Problemen der Bedarfsdeckung, der Passung von Veranstaltungsinhalten mit Bedürfnissen der Teilnehmenden und Kosten-Nutzen-Analysen. So resümiert Seitter (2002, S. 919), dass die mit dem Theorem der Freiwilligkeit der Teilnahme mögliche „Abstimmung mit den Füßen“ die Erwachsenenbildung „besonders sensibel und anfällig für das Passungsproblem von Adressat und Teilnehmer macht“.

Solche Art Versuche, dem „Angebot“ bestimmte Merkmale oder Charakteristiken zuzuschreiben und sowohl den Begriff als auch das „Format“ innerhalb der erwachsenenpädagogischen Forschung und Praxis zu verorten und zu positionieren, finden sich in der *Sozialpädagogik* nicht. In den

einschlägigen Hand- und Wörterbüchern der Sozialpädagogik/Sozialarbeit (Otto/Thiersch 2011; Thole 2012; Hamburger 2012) ist der Begriff nicht als Eintrag vorhanden, findet sich aber umso häufiger in der sonstigen Fachliteratur der Sozialen Arbeit. Hier wird er besonders oft im Zusammenhang mit der Darstellung von sozialpädagogischen Handlungsfeldern, Arbeitsfeldern, Aufgabenbereichen und Einrichtungen thematisiert. So beschreibt Thole (2012, S. 56) das Mandat der Sozialen Arbeit darin, „die Verschärfung von materiellen, kulturellen und sozialen Problemlagen bei [...] gesellschaftlichen Teilgruppen mittels Hilfe-, Unterstützungs- und Bildungsangebote[n]“ abzufedern, und führt darüber hinaus aus, dass „die Hilfs-, Unterstützungs- und Bildungsangebote der Sozialen Arbeit in der Regel über Institutionen gesteuert werden und in Ämtern, Diensten, Einrichtungen, Vereinen und Verbänden organisiert sind“ (ebd., S. 24)<sup>4</sup>. Die Thematisierung des Begriffs in Zusammenhang mit öffentlich organisierter und institutionalisierter (z.B. auch gesetzlich verankerter) Bildung, Hilfe und Diensten wird besonders deutlich, wenn manche Autoren „offene Zugänge“ oder „neue Arrangements“ gegenüber „einrichtungszentrierten Hilfen“ oder „speziellen Hilfsangeboten“ fordern (Thiersch/Grunwald 2012, S. 189 ff.) oder darauf hinweisen, dass z.B. die Beratung nur ein „halbformalisiertes Angebot“ innerhalb der Aufgaben der Heimerziehung sei (Uhlendorff 2009, S. 654). Der Angebotsbegriff ordnet, typisiert und benennt dabei die verschiedenen Varianten, in denen die Soziale Arbeit „Hilfe“ und „Bildung“ organisiert. So nutzt Uhlendorff in einem umfassenden Überblicksbeitrag den Begriff explizit, um die „Aufgaben- und Angebotsstruktur“ von sozialpädagogischen Einrichtungen zu systematisieren und Unterscheidungsmerkmale von „Angeboten“ der Sozialpädagogik herauszuarbeiten (Uhlendorff 2009, S. 654).

Das „Angebot“ erscheint hier auch als „operative Ebene“ oder Ausprägung der Aktivierung von Prozessen sozialer Hilfen, sozialer Dienstleistungen und von Bildungsprozessen. Ebenso wie in der Erwachsenenbildung ist ein relativ begrenztes interaktionales Format, eine organisierte Tätigkeit gemeint. Im Vergleich zur Verwendung des Begriffs in der Erwachsenenbildung fällt eine sehr viel breiter gestreute und inflationäre Nutzung auf. In fast jeder von mir gesichteten Literatur taucht der Begriff des „Angebotes“ auf. Zudem finden sich weniger Thematisierungen in Zusammenhang mit

---

4 So werden z. B. der Kindergarten, die sozialpädagogische Familienhilfe und die Jugendarbeit als ein „Angebot“ der Sozialen Arbeit bezeichnet (Thole 2012; Heiner 2012) genauso wie die Eltern-Kind-Gruppen innerhalb von Familienbildungsstätten (Schiersmann 1998), Schulstationen als Teil der Schulsozialarbeit (von Balluseck 2004) und Jugendberatung als Teil der Jugendhilfe (Schad 1988).

ökonomischen und wirtschaftswissenschaftlichen Themen und Vokabular, und wenn, dann in dezidierter Abgrenzung zur Marktfähigkeit von „Angeboten“ (Münder 1998). So schreibt Münder (1998, S. 11): „Am Markt wird nicht danach gefragt, ob das Angebot auch ein gerechtes, gutes, qualitätsvolles usw. ist, sondern der Markt begnügt sich damit, danach zu fragen, ob Anbieter und Nachfrager sich geeinigt haben. Damit ist die Sozialpädagogik nicht zufrieden, sie hat intentionale Absichten, sie will erreichen, dass die Leistung dem Wohl des Kindes, der Teilhabe am sozialen Leben usw. dient, sie hat Ansprüche, die den Markt eigentlich nicht interessieren“.

Die breite Verwendung des Angebotsbegriffs in der Sozialen Arbeit scheint eher mit Begrifflichkeiten wie Offenheit, Alltagsnähe und Autonomie zu tun zu haben, die mit den „Grundprinzipien“ der Disziplin vereinbar sind. Der Begriff des „Angebotes“ ist, ähnlich wie in seiner Verwendung in der Erwachsenenbildung, besonders geeignet für die Erstellung eines nicht verpflichtenden Konzeptes, das auf die Bereitschaft und Mitarbeit der Abnehmerseite angewiesen ist. So betont Sturzenhecker (2006, S. 180) bspw., dass die Kinder- und Jugendarbeit ihren gesellschaftlichen Auftrag nur erfüllen kann, wenn sie als „Angebot“ konzipiert ist. In seinem Artikel, der die speziellen Bedingungen und Charakteristika der offenen Kinder- und Jugendarbeit erklärt, wird gezeigt, dass Merkmale der Jugendarbeit wie Freiwilligkeit der Teilnahme und damit verbundene Fluktuationen der Teilnehmergruppen, Offenheit der Ziele, Fehlen formaler Machtmittel und Diskursivität nur mit angebotsförmigen Strukturen realisiert werden können (ebd., S. 180 f.). Mit seinem Hinweis, dass „Angebote“ vor allem auch ablehnbar sind, wird ähnlich wie in der Erwachsenenbildung ein Bedeutungshof des Begriffs aufgerufen, der diesen in die Nähe von „Freiwilligkeit“ rückt und mitschwingen lässt, dass die adressierten Personen, an die sich das „Angebot“ richtet, im Grunde als autonome, selbstverantwortliche Personen agieren. Zudem wird dem Begriff eine gewisse Spontanität, Flexibilität und Zugänglichkeit zugeschrieben. Diese Konnotationen passen wiederum zu den Zielen und Prinzipien Sozialer Arbeit, die mit der Förderung von Partizipationsmöglichkeiten, der Ermöglichung eines höheren Maßes an Autonomie und Eigengestaltung der Lebenspraxis (vgl. z.B. Dewe/Otto 2012; Hamburger 2012; Mollenhauer 1964) umschrieben werden. Darüber hinaus folgen die Zugangsbedingungen zum „Angebot“ in der sozialen Arbeit eher einem Egalitätsprinzip. Das zeigt eine empirische Studie zur offenen Kinder- und Jugendarbeit, die ethnografisch angelegt ist (Cloos et al. 2009). Alle Anwesenden werden angesprochen, „weder Voranmeldung noch eine kontinuierliche Teilnahme“ (ebd., S. 177) wird erwartet. In der „Niedrigschwelligkeit“ (Thiersch/Grunwald 2012, S. 189) und der Struktur und Charakteristik der „Angebote“ wird eine Lösungsmöglichkeit für das im pädagogischen Handeln angelegte „theoretische Paradox der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Hecht 2009, S. 16) gese-

hen (vgl. zu diesem Paradox auch Mollenhauer 1994; Ruhloff 1975; Sturzenhecker 2006, S. 187<sup>5</sup>). Insbesondere diese Konnotationen, die in der Verwendung des Begriffs im Kontext der Sozialen Arbeit aufscheinen, rücken ihn in die Nähe seiner etymologischen Bedeutung als „Vorschlag“, „Offerte“ und „Bereitschaftserklärung“. Unter dem Verb „bieten“ geht es bspw. im etymologischen Wörterbuch (Pfeifer 1997) um das Bekanntmachen, das Zeigen und Entgegenstrecken, um das Kundtun und das Veranlassen von Aufmerksamkeit.

### 2.1.2 „Angebote“ im Kontext der Frühpädagogik

Im Vergleich zu den relativ weiten Konnotationen des Angebotsbegriffs in der Sozialpädagogik findet die Begrifflichkeit in der Frühpädagogik eine ebenso breit gestreute, aber differenzierte Verwendung. Wie in 0 angesprochen, lässt sich die folgende Darstellungsweise von den Verwendungskontexten und Bedeutungen des Begriffs leiten. Um Differenzen herauszuarbeiten, betrachte ich dabei verschiedene Konzeptionen, Diskussionen und Materialien des frühpädagogischen Diskurses nicht in einem chronologischen, sondern eher problemorientierten Zugang. Der Ausdruck des „Angebotes“ taucht vor allem in Schriften auf, die sich mit Konzeptionen, Curricula, Zielformulierungen und Handlungsanweisungen, d.h. mit der Programmatik und Didaktik der Disziplin beschäftigen. In den stark normativ und polemisch-kontrovers geführten Diskussionen um die pädagogische Ausrichtung des Kindergartens ging und geht es dabei um die bildungstheoretische und didaktische Frage, wie stark dem eigeninitiativen, spielerisch-situativen und zweckfreien Lernen kleiner Kinder in eher alltagsorientierten Konzepten Raum gegeben werden sollte und in welchem Ausmaß und welcher Komposition angeleitete und instruktive Formate im Kindergartenalltag eingesetzt werden können.

Das Problem, mit dem alltagsorientierte Konzepte immer wieder konfrontiert sind, ist die Auffassung, dass eine kindzugewandte Haltung, die „Respekt vor der Subjekthaftigkeit der Kinder“ (Krappmann 1995, S. 113) ausdrückt, bereits ausreichend als pädagogisch-curriculares Konzept zur Förderung angesehen wird. Kritisiert wird, dass zu wenig Überlegungen für eine tiefere Fundierung angestellt werden, die die Frage beantwor-

---

5 So schreibt Sturzenhecker (2006, S. 187): „Solche selbsttätige Entwicklung der eigenen Subjekthaftigkeit in Auseinandersetzung mit der Welt kann nur als echtes Angebot zur Verfügung gestellt werden, ohne in das Paradox der Fremdbestimmung der Entwicklung zur Selbstbestimmung zu geraten“.