



Jutta Helm | Anja Schwertfeger (Hrsg.)

Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

Jutta Helm | Anja Schwertfeger (Hrsg.)
Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik

Jutta Helm | Anja Schwertfeger (Hrsg.)

Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik

Eine Einführung

BELTZ JUVENTA

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.

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

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
Werderstr. 10, 69469 Weinheim
www.beltz.de · www.juventa.de
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen

ISBN 978-3-7799-2021-4

Inhalt

Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik – eine Einleitung <i>Jutta Helm, Anja Schwertfeger</i>	9
Zur Geschichte kindheitspädagogischer Arbeitsfelder <i>Jutta Helm</i>	16
Förderung und Beratung von Familien	
Familienbildung <i>Andreas Langfeld</i>	36
Familienzentren <i>Anja Schwertfeger</i>	47
Frühe Hilfen <i>Alexandra Sann</i>	60
Psychosoziale Beratung – Erziehungsberatung <i>Heike Schnoor, Uta Kristina Meyer</i>	72
Bildungs- und Betreuungseinrichtungen	
Krippe <i>Susanne Viernickel</i>	84
Kindertagespflege <i>Martina Heitkötter, Hilke Lipowski</i>	101
Kindergarten/Kindertageseinrichtung <i>Melanie Kuhn, Sascha Neumann</i>	114
Hort <i>Hans Gängler, Thomas Markert</i>	132

Hilfen zur Erziehung

Kinder in der Heimerziehung
Michael Winkler 146

Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH)
Anja Frindt 158

Pflegekinder und Pflegekinderhilfe
Klaus Wolf 169

Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung in der Kindheitspädagogik
Wolfgang Feuerhelm 182

Spezielle Förderfelder

Sprachbildung/-förderung im Vorschulalter
Lilian Fried 198

Kognitiv-mathematische Förderung
Frank Hellmich 209

Naturwissenschaftliche Förderung in der frühen Kindheit
Jörg Ramseger 220

Gesundheitsförderung in der Kindheitspädagogik
Raimund Geene 231

Begabungsförderung
Birgit Behrensen, Claudia Solzbacher 242

Spiel- und Freizeit-, Medien- und Kulturangebote

Kulturelle Bildung
Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss 254

Bewegung, Spiel und Sport
Werner Schmidt 268

Medienpädagogik/Neue Medien
David Nolte, Norbert Neuß 279

Kinderliteratur und frühkindliche Entwicklung <i>Claudia Müller, Eva Gressnich, Linda Stark</i>	291
Filmbildung <i>Christian Exner</i>	302
Musikalische Früherziehung <i>Renate Stippler</i>	314
Politik und Interessenvertretung	
Kinderpolitik und die Interessenorganisation im Namen von Kindern <i>Johanna Mierendorff</i>	328
Berufliche Aus- und Weiterbildung und Forschung	
Kindheitspädagogische Qualifizierung an Fach- und Hochschule <i>Peter Cloos</i>	342
Fachberatung für Kindertageseinrichtungen <i>Regina Remsperger-Kehm, Stefan Weidmann</i>	360
Kindheits-, früh-, vor- und elementarpädagogische Forschung Universitäre und außeruniversitäre Forschung <i>Cathleen Grunert</i>	370
Autorinnen und Autoren	387

Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik – eine Einleitung

Jutta Helm, Anja Schwertfeger

Der dynamische Wandel der Lebensphase Kindheit wird seit den 1980er Jahren begleitet von einem vielschichtigen Diskurs, in dem sich Öffentlichkeit und Wissenschaft über das Generationenverhältnis sowie die Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse von Kindern in einer hochmodernen Gesellschaft verständigen. Zentrale Gegenstände dieses Diskurses sind die Frage nach den Subjektrechten von Kindern, das Spannungsverhältnis zwischen grundgesetzlich geschützter elterlicher Sorge im privaten Schonraum der Familie und dem staatlichen Wächteramt aus öffentlicher Erziehung, sozialer Kontrolle und staatlicher Intervention, aber auch die „Entdeckung“ der Kindheit als vergesellschaftete Entwicklungsphase zwischen eigenständigen Peergroups, Kinderkultur und einer umfassenden Mediatisierung der Kindheit. In den letzten Jahren rückt zudem die Bedeutung der Kindheit als eigenständige Bildungsphase zunehmend in den Fokus des öffentlichen Interesses. Dieser dynamische Wandel in den kindlichen Lebenswelten steht in einem gesellschaftlichen Kontext von sozioökonomischen Modernisierungsprozessen, der Pluralisierung von Werteorientierungen und kulturellen Lebensstilen sowie einem tiefgreifenden Strukturwandel der Familie und der familialen Lebensformen. Neue Organisationsprozesse in der Arbeitswelt, die (weitgehend) selbstverständliche Berufstätigkeit von Müttern, aber auch die sozialstaatlichen Maßnahmen der Armutsprävention wirken sich auf die Struktur der kindlichen Lebensphase aus. Strukturierende Rahmenbedingungen für die bildungs- und sozialpolitischen Veränderungen sind nicht zuletzt die demografische Entwicklung und die Reformen zur Stabilisierung staatlicher Sicherungssysteme mit dem Trend der Privatisierung von Vorsorgeleistungen. Das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung verändert sich grundlegend (vgl. BMFSFJ 2013) und konturiert den Strukturwandel der Kindheit maßgeblich. In der Konsequenz entwickelt sich ein neu justiertes Verhältnis von privater Sorge und staatlicher Verantwortung, in das die Arbeitsfelder der

Kindheitspädagogik eingelagert sind und eine wachsende Bedeutung erfahren.

Die Erziehungswissenschaft trägt diesem Kindheitsdiskurs vor allem seit Beginn der 1990er Jahre auf zwei Ebenen Rechnung: zum einen durch die Entwicklung und Ausdifferenzierung einer vielschichtigen, vor allem sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung (vgl. z. B. Honig 2009); zum anderen aber auch durch die sukzessive Konstituierung einer zunehmend eigenständigen Teildisziplin der Kindheitspädagogik. Diese rekrutiert sich aus den traditionell auf Kindheit fokussierten Bereichen, Sektionen und Arbeitsfeldern der Erziehungswissenschaften: der Frühpädagogik (Vorschulpädagogik, Kleinkindpädagogik, Elementarpädagogik) sowie der Sonder-, Schul- und Sozialpädagogik. Befördert wird die Institutionalisierung der Kindheitspädagogik durch die fortgeschrittenen Akademisierungsprozesse kindheitspädagogischer Studiengänge, nicht zuletzt als Konsequenz des Bolognaprozesses mit seiner Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen.

Die Kindheitspädagogik wird in der Fachliteratur als Sammelbezeichnung bzw. „Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld“ (Betz/Cloos 2014, S. 10) verstanden. Dadurch wird nahegelegt, dass die Kindheitspädagogik weder ein einheitliches oder systematisch strukturiertes Feld ist, noch eine eindeutig geklärte disziplinäre Zuständigkeit bestehe. Der Terminus Kindheitspädagogik erklärt sich jedoch über die pädagogischen Bezüge auf die Lebensphase Kindheit und übergreifende systematische Zusammenhänge der Arbeitsfelder. In internationaler Perspektive bietet er Anschluss an den englischsprachigen Terminus ‚early childhood education‘ und an die sich seit den 1980er Jahren zunehmend etablierte Kindheitsforschung. Neben dieser Anschlussfähigkeit plausibilisiert sich die Bezeichnung ‚Kindheitspädagogik‘ über ihre Fokussierung der gesamten Kindheitsphase, ohne dabei auf eine spezifische Erziehungs-, Betreuungs- oder Bildungseinrichtung ausgerichtet zu sein. Galt die Kindertagesstätte als außerfamiliäres öffentliches Betreuungs- und Erziehungsangebot als klassisches Handlungsfeld der Pädagogik der (frühen) Kindheit, so umfasst das diesem Sammelband zugrunde gelegte Verständnis der Kindheitspädagogik weitere Arbeitsfelder, die von Mustern moderner Kindheit (vgl. Mierendorff 2010) strukturiert sind. Kindheitspädagogik erschöpft sich nicht in einer Pädagogik des Kindergartens mit einem prononcierten Bildungsangebot und einer frühpädagogisch und fachdidaktisch ausgerichteten Bildungsforschung. Vielmehr steht zunehmend die Subjektperspektive mit einer starken Orientierung am handlungsfähigen kindlichen Individuum im Mittelpunkt des inzwischen vielfältigen öffentlichen Betreuungsangebotes.

Allein für die Kindertagesstätte ist seit der Einführung der Bildungspläne – neben dem Betreuungs- und Erziehungsangebot – ein mehrdimensionales Terrain in Bezug auf verschiedene Bildungsfelder zu dokumentieren. Zudem lässt sich beispielhaft an der Einführung der Frühen Hilfen verdeutlichen, wie spezialisierte Aufgaben institutionell vernetzt und integriert werden. Auch der Ausbau der Familienzentren weist ähnliche auf das Gemeinwesen abzielende und somit umfassende pädagogische Handlungsdimensionen auf. Die neue Perspektive dieses erziehungswissenschaftlichen Schwerpunktes Kindheitspädagogik erscheint somit als eine integrative, interdisziplinäre und prozessorientierte Programmatik bisher teils segmentierter, teils konkurrierender pädagogischer und institutioneller Handlungsfelder und Professionen für die Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsphase Kindheit insgesamt. Kindheitspädagogik, so zeichnet sich ab, ist künftig das Synonym für die Gesamtheit der pädagogischen Theorien und Praxen, der erziehungswissenschaftlichen Forschung und der pädagogischen Handlungsfelder, der beruflichen und der akademischen Ausbildung, die sich mit der Lebensphase Kindheit im generationalen Gefüge und im Kontext wohlfahrtsstaatlicher Entwicklungsdynamik beschäftigen.

Waren bis vor kurzem die kindheitsbezogenen Pädagogiken noch in hohem Maße segregiert und folgten damit letztlich den institutionellen Strukturen, wie sie sich seit dem 19. Jahrhundert herausgebildet und seit den 1920er Jahren im Gefolge des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (1922) konsolidiert hatten, so zeichnet sich der neuere kindheitspädagogische Diskurs, gleich ob auf der Ebene der Wissenschaften oder auf der fachkulturellen Ebene sozial- und kindheitspädagogischer Professionalisierung, doch vor allem durch die Sensibilität für und die systematische Konzeptualisierung von Übergängen und kooperativen Strukturen innerhalb einer Pädagogik der Kindheit aus. Dabei werden Übergänge sowohl im biographischen Sinne als Statuspassagen in der Abfolge pädagogischer Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (von der Krippe bis zur Hochschule) verstanden, wie auch auf einer horizontalen Ebene als professionelle Gestaltung pädagogischer Kontinuität zwischen Familie, Kinderalltag und öffentlicher Erziehung.

Die Dynamik dieses sozialen Wandels der Kindheit und der daraus resultierenden Etablierung der Kindheitspädagogik ist keineswegs vorrangig einem innerwissenschaftlichen Diskurs geschuldet. Vielmehr sind die Wurzeln dieser Entwicklungen vielschichtig und komplex. Zum einen sind sie die Folge eines in Deutschland traditionell gewachsenen Kindheits- und Kinderschutzdiskurses. Zum anderen lassen sich die gesellschaftspolitischen Selbstvergewisserungen über die Veränderungen der Kindheitsphase auch

in einem Mentalitätswandel der bundesdeutschen Gesellschaft gegenüber der öffentlichen Kinderbetreuung sowie in bildungs- und sozialpolitischen Diskussionen um frühkindliche Bildung verorten – begleitet von einer Debatte über die Stärkung von Kinderrechten und die Verbesserung des Kinderschutzes auch in pädagogischen Settings. Ein bedeutsamer Katalysator für die westdeutsche Modernisierung einer zunehmend öffentlichen Kindheit waren nicht zuletzt die kulturellen und sozialgeschichtlichen Einflüsse einer eigenständigen ostdeutschen Tradition von Kindertagesbetreuung in der ehemaligen DDR in der Folge der Deutschen Einheit.

Die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen um Kindheit und kindliche Entwicklung in der Bundesrepublik sind entsprechend begleitet von einem anhaltenden Ausbau der öffentlichen Kleinkinderziehung und mehreren Gesetzesinitiativen seit den 1990er Jahren. Im Verlauf der Durchsetzung eines Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz, der in Stufen seit 1996 realisiert wurde und seit dem 01.08.2013 im Kinderförderungsgesetz (KiföG) für alle Kinder ab dem ersten Lebensjahr wirksam ist, weitete sich die institutionalisierte öffentliche Betreuung der Kinder vor dem Schuleintritt erheblich aus. In der Folge wurden zahlreiche öffentliche, private und betriebliche Initiativen zum Ausbau der Kinderbetreuung realisiert und verdichten das – bis heute nicht ausreichende – Angebot für die Betreuung von Kindern. Die Durchsetzung sozialpolitischer Maßnahmen folgt nur zögerlich dem gesellschaftlichen Bedarf und familiären Ansprüchen.

Ein gesellschaftlicher und kindheitspolitischer Konsens scheint jedoch darin zu bestehen, für Kinder ein höheres Maß an Chancengleichheit und eine Förderung von früher Kindheit an zu ermöglichen und dabei soziale Ungleichheitsstrukturen zu minimieren, die schon frühzeitig Einfluss auf die Entwicklung von Kindern nehmen können. Diese Programmatik geht einher mit dem Leitbild souverän handelnder Kinder, denen eigenständige Subjektrechte auf Entwicklung und Bildung zukommen. Bildungsambitionen sind in dieser Perspektive also mehr als nur eine elterliche Norm für den eigenen Nachwuchs. Vielmehr geht es darum, die Gesamtheit der institutionalisierten Sozialisationsprozesse und der individuellen Bildungsbiografien zu unterstützen und die Verallgemeinerung eines bildungsoptimistischen Lebensentwurfs für alle sozialen Gruppen in der Gesellschaft von Kindheit an zu ermöglichen.

Nicht zuletzt ging und geht es in den gesellschaftlichen Debatten um Erziehung und Bildung der Kinder aber immer auch um die zukünftige wirtschaftliche Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands in der globalisierten Welt. Das Bewusstsein um gestiegene Leistungsanforderungen hat insbesondere auch die Ansprüche an eine frühkindliche Bildung wachsen

lassen. Fachliche Spezialisierungen in den Bildungsangeboten (naturwissenschaftlich, ökologisch, bilingual und eine Vielzahl reformpädagogisch motivierte Angebote) gehören heute zum selbstverständlichen Setting einer konkurrierenden Szene kindlicher Betreuungseinrichtungen.

Mit dem wachsenden Anspruch an die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern steigt auch der Bedarf an pädagogischen Fachkräften, und die Anforderungen an einschlägige Ausbildungs- und Weiterbildungsangebote nehmen zu. Die Entwicklung schlägt sich u. a. in den neuen Qualifizierungswegen nieder: Mehr als einhundert Studiengänge für eine akademische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte – inzwischen auch Kindheitspädagoginnen und -pädagogen genannt – sind in den letzten zehn Jahren entstanden. Und auch wenn die hochschulische Ausbildung quantitativ nicht mit den Zahlen der Erzieherinnen und (wenigen) Erzieher an den berufsbildenden Fachschulen vergleichbar ist, so haben sich diese kindheitspädagogischen Studiengänge doch im vergangenen Jahrzehnt vor allem an den Fachhochschulen und einigen Universitäten etabliert und konsolidiert (vgl. Helm 2015).

Der enorme quantitative und qualitative Ausbau der Kindheitspädagogik ist rechtlich kodifiziert, von sozialwissenschaftlicher Reflexion begleitet und mit Ansprüchen an eigenständige fachdisziplinäre Professionalisierungsprozesse versehen. Die Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte wird fachpolitisch gleichermaßen als Beitrag zur berufsständischen Aufwertung eines vernachlässigten Handlungsfeldes wie auch zur Qualitätsentwicklung und weiteren Verwissenschaftlichung von Erziehung und Bildung auch in der Lebensphase Kindheit verstanden. Indes: Die Hoffnung auf eine tarifliche und finanzielle Aufwertung der kindheitspädagogischen Berufe bleibt ungeachtet aller bisherigen Akademisierung nach wie vor ein frommer Wunsch. Immer noch leiden Erzieherinnen und Erzieher unter einer geringen sozialen und ökonomischen Anerkennung. Gleichwohl zählt die Kindheitspädagogik als dynamischer Arbeitsmarkt zu den Sektoren mit dem stärksten Wachstum in der Bundesrepublik.

Diese grundlegende Modernisierung und Institutionalisierung der Kindheit und des gesellschaftlichen Teilbereichs der Erziehung und Bildung von Kindern spiegelt sich inzwischen auch in einer zunehmend ausdifferenzierten Systematik von Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik. Das reicht weit über die traditionelle Kindertagesbetreuung hinaus und hat bis heute ein breites Spektrum von kindbezogenen Handlungsfeldern etabliert. In systematischer Perspektive lassen sich Angebote unterscheiden, die erstens dazu beitragen, die familiäre Leistungsfähigkeit zu befördern bzw. diese zu unterstützen, die zweitens deren Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungs-

kompetenzen durch öffentliche Angebote ergänzen und diese drittens im Falle familiären Versagens von öffentlichen Institutionen getragene Präventions- und Interventionsmaßnahmen in die Wege leiten. Die Pfeiler der privaten und öffentlichen Erziehung werden viertens ergänzt durch soziokulturelle Einrichtungen. Diese gewährleisten über die primären und sekundären Sozialisationsinstitutionen hinaus gesellschaftliche Integration und Partizipation in der Kindheitsphase in bestehende, sich verändernde und sich neu entwickelnde Kultur- und Medienfelder. Fünftens bestehen spezielle auf einzelne Kinder ausgerichtete Maßnahmen mit einer starken Ausrichtung auf spezifische individuelle Leistungspotenziale und Förderungsbedarfe, die normativ wirkende Standards vorgeben und versuchen, diese zu vermitteln. Demgegenüber haben sich auf Kinderpolitik bezogene Bereiche etabliert, die einerseits partizipative Interessen von Kindern befördern und andererseits Subjektrechte der Kinder verhandeln und reformulieren. In diese Praxisfelder hinein wirken eine zunehmend akademisch ausgerichtete Professionalisierung und berufsbegleitende Weiterbildungen. Ein sich ausdifferenzierendes Forschungsfeld, das sowohl anwendungs- wie grundlagenorientierte Vorhaben umfasst, rundet dieses institutionell eng verzahnte Handlungsfeld der Kindheitspädagogik ab. Die Ausdifferenzierung kindheitspädagogischer Arbeitsfelder stärkt professionell eingebettet den familiären Kontext für die kindliche Lebensphase und führt zugleich durch die sich auf vielfältigen Wegen durchsetzende pädagogische Institutionalisierung von Kindheit zu wirkmächtigen Prozessen der Defamilialisierung.

Das vorliegende Buch ist der Versuch, erstmals einen einführenden und umfassenden Überblick über die Vielfalt und Systematik der Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik, ihre theoretischen Grundlagen, ihre Konzepte, ihre disziplinären und professionellen Probleme und Entwicklungsperspektiven zu geben. Auch wenn das Handbuch sich dazu um einen systematischen Überblick bemüht, so handelt es sich letztlich um eine Augenblicksaufnahme und die Darstellung einer nach wie vor dynamischen Entwicklung, weshalb wir keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können. Vorgestellt werden neben den institutionellen und konzeptionellen Entwicklungen der klassischen kindheitspädagogischen Arbeitsfelder auch solche Bereiche, die neue Tätigkeitsperspektiven eröffnen. Durch die Zusammenschau der Vielfalt der Arbeitsfelder lassen sich parallel laufende Prozesse aufeinander beziehen und Wechselwirkungen in den Blick nehmen, die gewöhnlich nicht thematisiert werden. Thematisch gebündelt folgen der Auseinandersetzung mit der *geschichtlichen Entwicklung kindheitspädagogischer Arbeitsfelder* Beiträge zur *Förderung und Beratung von Fami-*

lien und zu Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Im Weiteren wird das Spektrum durch Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfe, zu speziellen kindheitspädagogischen Förderfeldern sowie zu Spiel- und Freizeit-, Medien- und Kulturangeboten sowie zur Kinderpolitik ergänzt. Den Ausbildungs- und Berufsperspektiven für Kindheitspädagoginnen und -pädagogen widmen sich Beiträge zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein Überblick über die Kindheits-, früh-, vor- bzw. elementarpädagogische Forschung rundet die Vielfalt der vorgestellten Arbeitsfelder ab.

Unabhängig von der Spezifik der Arbeitsfelder legen alle Beiträge Wert darauf, die zentralen fachspezifischen Grundbegriffe und theoretischen Positionen, Handlungskonzepte und Methoden des Praxisfeldes sowie das Spektrum der institutionellen, rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen darzustellen. Außerdem werden die Praxisfelder unter Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven (Ausbildung, Professionalität) beleuchtet und neuere Entwicklungen berücksichtigt. Abschließend wird auf wichtige Einführungs-, Überblicks- und Grundlagenliteratur hingewiesen.

Die Herausgeberinnen danken abschließend allen Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit sowie Nils Schümann für die sorgfältige Unterstützung bei der Redaktion der Manuskripte, Hans-Jürgen von Wensierski und dem Beltz Juventa Verlag für die großzügige und geduldige Förderung des Buchprojektes.

Literaturverzeichnis

- Betz, Tanja/Cloos, Peter (2014): Kindheit und Profession. Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–22.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Helm, Jutta (2015): Die Kindheitspädagogik an deutschen Hochschulen. Eine empirische Studie zur Akademisierung einer pädagogischen Profession. Opladen: Budrich UniPress.
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa.
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim/München: Juventa.

Zur Geschichte kindheitspädagogischer Arbeitsfelder

Jutta Helm

Die Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik entstanden über einen langen Zeitraum hinweg in direktem Zusammenhang mit spezifischen Ausprägungen von Kindheit und Ordnungen des Aufwachsens. Die Neuzeit (1500–1900) gilt als die Phase, in der sich in einem langjährigen Prozess moderne Strukturen von Kindheit konstituierten (vgl. Cunningham 2006). Sukzessive entwickelte sich in europäischen Gesellschaften eine Kindorientierung, die sich zunächst in der bürgerlichen Familienkindheit niederschlug. Die Lebens- und Wirtschaftsgemeinschaft der Familie wurde als ein Ort für emotionale Bindungen bedeutsam. In einer auf Fürsorge ausgerichteten Eltern-Kind-Beziehung gewann das Lernen in bürgerlichen Kreisen während der kindlichen Lebensphase zunehmend Aufmerksamkeit – eine Entwicklung, die sich auch in dem voranschreitenden Ausbau des Schulwesens seit dem 16. Jahrhundert in den deutschen Kleinstaaten zeigte. Für die Unterbringung und Bildung von verwaisten Kindern bürgerlicher Herkunft wurden Waisenhäuser aufgebaut – getrennt von Findel- bzw. Arbeitshäusern, die unter dem frühkapitalistischen Einfluss ausgerichtet auf Arbeit, Zucht und Frömmigkeit Kinder zum Teil unter erbärmlichen Lebensbedingungen versorgten.

Die Gestalt pädagogischer Tätigkeitsfelder, die sich auf die kindliche Lebensphase beziehen, verweist auf verschiedene Berufsrollen, auf vielfältige Organisationsentwicklungen und rahmende institutionelle Setzungen. In spezifischen historischen Milieus bildete sich ein pädagogischer Wissenskorpus heraus, der allerdings nicht auf einen konsistenten Geschichtsverlauf professioneller Kompetenzausprägungen eingegrenzt werden kann. Auch die seit einem Jahrzehnt sich entwickelnden kindheitspädagogischen Studiengänge lassen entsprechend keine einheitliche Identität erkennen (vgl. Helm 2015). Die folgende historische Skizze knüpft an sozialen und politisch-rechtlichen Konstellationen und konzeptionellen Perspektiven an, um die Konstituierung der Arbeitsfelder zunächst in Bezug zu dem bürgerlichen Kindheitsdiskurs zu stellen, der seit dem 18. Jahrhundert einen bis

heute fortwirkenden Entwurf von Kindheit hervorbringt. Anschließend werden die Ansätze der öffentlichen Kinderbetreuung, der pädagogischen Professionalisierung und die Entwicklung weiterer Felder im 19. Jahrhundert sowie die wissenschaftliche Erforschung von Kindern und Kindheit und die wohlfahrtsstaatliche Regulierung mit Beginn des 20. Jahrhunderts beschrieben. Auf die Praxis der letzten Jahrzehnte wird in dem knappen Überblick unter Rückgriff auf den Begriff der reflexiven Modernisierung der Kindheit abschließend eingegangen.

1. Der bürgerliche Kindheitsdiskurs

Die sich ausbreitende Kindzentrierung im Bürgertum der Neuzeit kam u. a. in der Produktion des zunehmend zur Verfügung stehenden Spielzeugs, in dem Literaturangebot, das sich speziell an Kinder richtete, sowie bspw. in der Abschaffung einengender Praktiken von Wickelbändern zum Ausdruck. Ein einschlägiges Zeichen für die besondere Beschäftigung mit kindlichen Aufwuchsprozessen war neben den medizinischen Gesundheitsempfehlungen die wachsende Bedeutung von Erziehungsschriften. Einflussreich waren zunächst die Ideen des Humanismus, wie sie z. B. in der Erziehungsschrift ‚De civilitate morum puerilium‘ (1530) von Desiderius Erasmus (1466/1469–1536) als sittliche Verhaltensregeln dargelegt sind. Über zwei Jahrhunderte blieb diese pädagogische Abhandlung von Erasmus in Gebrauch. In seinen Schriften wurde nicht nur „im 16. Jahrhundert am deutlichsten die Wechselwirkung von individueller Entfaltung und Disziplin“ (Musolff 2003, S. 31) formuliert, sondern auch auf „die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder“ (Erasmus 1519) hingewiesen. Aus Handreichungen seiner Umgebung, insbesondere den Täufergemeinschaften, verfasst Johann Amos Comenius (1592–1670) eine Erziehungslehre, die ein vierstufiges Einheitsschulsystem, von der Mutterschule bis zur Universität, vorsieht, alle Kinder, auch die jüngsten, dabei einbezieht und programmatische Aspekte vorschulischen Lernens und Aufwachsens vorwegnimmt. Seine Schriften bleiben gleichwohl „hinsichtlich der Akzeptanz einer Eigenwelt des Kindes noch durchaus ambivalent“ (Neumann 2006, S. 109).

Seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert und im 18. Jahrhundert wurden im Bürgertum zunehmend Schriften der Aufklärung rezipiert. Mit dem für den modernen Kindheits- und Jugendsdiskurs im 18. Jahrhundert einflussreichen Erziehungsroman von Jean-Jaques Rousseau (1712–1778): *Émile* (1762) und dessen Maßgabe, „die Kindheit im Kinde reifen“ (Rousseau

1983, S. 73) zu lassen, wurden die Eigenrechte des männlichen Heranwachsenden gegenüber gesellschaftlichen Ansprüchen betont. Anstelle einer auf Vernunft gerichteten Erziehung im Sinne des vom englischen Philosophen und Arzt John Locke (1632–1704) verfassten Ratgebers ‚Gedanken über Erziehung‘ (1693) sollte die Erziehung im Rousseauschen Sinn auf die Beobachtung des einzelnen Zöglings ausgerichtet werden. Betont wurden ein nach Geschlechtern getrenntes Erziehungskonzept, die Selbsttätigkeit der Jungen und die Erziehung der Sinne. Kinder sollten nicht als defizitäre, sondern vollkommene Wesen mit dem Recht auf eine erfüllte Gegenwart wahrgenommen werden. Damit repräsentierte Rousseau einen Pol des bürgerlichen Kindheitsdiskurses, nämlich die Idealisierung kindlicher Wesen, im Gegensatz zum verbreiteten Verständnis des bedrohten und gefährdeten Kindes. Rousseaus Kindheits- und Erziehungsprojektion wurde im Revisionswerk der Philanthropen publiziert, mit Akzentverschiebungen kommentiert und entsprechend ihrer Anschauung in eine auf Brauchbarkeit ausgerichtete Lernzeit modifiziert (vgl. Schmid 2014, S. 51 ff.). Die Philanthropen widmeten sich insbesondere dem Aufbau von Erziehungsanstalten und der Ausbildung des Lehrer- und Erzieherstandes. Im Waisenhausstreit Ende des 18. Jahrhunderts klagten sie die katastrophalen Zustände in Findel- und Waisenhäusern an, die kindliche Arbeitskraft gewerblich nutzten und Kinder körperlichen Züchtigungen aussetzten.

Als erster Lehrstuhlinhaber für Pädagogik entwarf der Philanthrop Ernst Christian Trapp (1745–1818) an der Universität Halle 1780 eine auf Beobachtung basierende pädagogische Disziplin. Verbunden mit Hinweisen auf allgemeine Voraussetzungen für eine zuverlässige, wissenschaftliche Beobachtung empfahl er, Kinder unterschiedlichen Alters – zwischen zwei und zwanzig – im Umgang mit verschiedenen Gegenständen, Spielzeug, Bücher etc. zu beobachten und deren „Äußerungen, Empfindungen, Handlungen, Erfindungen“ (Trapp 1780, S. 69 f.) in einem gewissen Zeitraum zu protokollieren. Trapps Aufmerksamkeit galt einerseits „der Verbesserung der Lehrfähigkeit der Lehrer und den Schwierigkeiten des Erziehungsgeschäftes“ (Dudek 1997, S. 43); andererseits bemühte er sich um eine auf Empirie aufbauende Theoriebildung. Einem der bekanntesten Vertreter der Philanthropen, Joachim Heinrich Campe (1746–1818), gelang mit seiner Schrift ‚Über die früheste Bildung junger Kinderseelen‘ (1785/1985), „die frühkindliche Erziehung zu einem eigenen Feld pädagogischer Theoriebildung“ (Schmid 2014, S. 54) zu machen, wenngleich die dargelegten Elemente der Selbsttätigkeit und Freiheit sowie der sinnlichen Erfahrungen und der Entwicklungsbedeutsamkeit der Phase auf dem Weg zum Erwachsenen bekannte Themen des Diskurses über Kindheit im Zeitalter der Auf-

klärung waren. Auch wenn die frühe empirische Kinderforschung „mehr gefordert als betrieben“ (Diele/Schmid 2010, S. 51) wurde, so finden sich insbesondere in den ersten Jahren der Publikation des „Magazins zur Erfahrungsseelenkunde“ unter der Herausgeberschaft von Karl Philipp Moritz (1756–1793) Lebensbeschreibungen, Fallstudien, Kindheitserinnerungen sowie sonderpädagogische Diagnosen, welche die Bedeutung empirischer Beobachtungsverfahren für die Entwicklung der Pädagogik – an der Schnittstelle zur psychologisch orientierten Seelenkunde – unterstreichen (vgl. Brachmann 2008, S. 321 ff.). Am Anfang des 19. Jahrhunderts endete die erste ambitionierte Phase empirischer Kindheits- und Jugendforschung aufgrund einer veränderten Konstellation in der deutschsprachigen Pädagogik, da neben bildungsphilosophischen Einflüssen insbesondere die Konzepte und Publikationen der Volks- und Realschullehrer die Entstehung einer (Schul-)Pädagogik beförderten, die nicht auf empirischen Forschungen basierte (ebd., S. 260 ff.).

Für den Aufbau öffentlicher Angebote der Kleinkinderbetreuung plädierte in dieser Zeit nur eine kleine gesellschaftliche Minderheit – auch unter den Philanthropen sind dies wenige. Zu diesen Ausnahmen gehörte Christian Hinrich Wolke (1741–1825), der für eine mehrjährige Vorbereitung junger Kinder in einer Einrichtung eintrat, die der Schule vorgelagert sein sollte. Er regte nicht nur Vereinigung und Austausch der Mütter und den Aufbau von „Bewahr- und Vorbereitungsanstalten für junge Kinder beiderlei Geschlechts, während drei bis vier Jahre vor ihrem Eintritt in die Schule“ (Wolke 1805, S. 205 ff.) an, sondern forderte auch eine entsprechende Vorbereitung auf die Betreuungsaufgabe in Mädchenschulen. Die insbesondere in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts entstehende Auffassung über die biografische Bedeutsamkeit der frühen Kindheit war eine wesentliche Voraussetzung für die Entstehung von Einrichtungen im folgenden Jahrhundert.

2. Einrichtungen der Kinderpflege und -fürsorge im 19. Jahrhundert

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und politischer Modernisierung seit dem Ende des 18. Jahrhunderts sowie in Folge eines enormen Bevölkerungswachstums gerade auch in den niedrigen sozialen Schichten, einer zunehmenden Veränderung der Erwerbsarbeit, Wanderungsbewegungen in die Städte sowie einer massenhaften Verarmung entstanden und verbreiteten sich Ansätze der nebenfamiliären Betreuung für Kinder. Angebote zur

Betreuung kleiner Kinder diente dazu, die Eltern von dieser Aufgabe zu entlasten und die mütterliche Erwerbstätigkeit zu sichern. Warte- oder Strickschulen, Spielstuben und Wartezimmer konnten sowohl zum Schutz als auch zur Förderung von Kindern beitragen. In der Regel wurde die Verantwortung der Kinderbetreuung den Frauen zugeschrieben; wenn Kinderbetreuung als Vorbereitung auf die Schule verstanden wurde, wirkten mitunter männliche Lehrpersonen in den Kinderbewahranstalten oder in den Kleinkinderschulen mit. Die verschiedenen Namen der außerfamiliären Einrichtungen (Wartefrauen, Wärterinnen, Bewahrerinnen, Kindermägde, Kinderfrauen, Bonnen, Kleinkindlehrerinnen etc.) verdeutlichen deren Vielfältigkeit und lokale Bedeutung, sie kennzeichnen jedoch nicht immer die eigentliche Praxis oder unbedingt differente Ansätze. Zudem ist nicht von einer linearen Entwicklung von Kinderbewahranstalten hin zu Kindergärten auszugehen: Bewahranstalten, Spiel- und Warteschulen boten im 18. Jahrhundert für Kinder nach Klassenlage getrennt außerfamiliäre Betreuungsmöglichkeiten, konnten aber auch ein Bildungsangebot beinhalten. Zugleich übernahmen mitunter auch Schulen die Aufsicht für jüngere Kinder (vgl. Dammann/Prüser 1987; Reyer 2006).

Mit der Einführung und der weiteren Ausbreitung vorschulischer Einrichtungen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts und insbesondere in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden erste, für die Kindheitspädagogik bis heute relevante Konzeptionen zur pädagogisch-didaktischen Gestaltung entworfen und eine Grundlage für vielfältige, regional differenzierte Einrichtungen geschaffen. Die dominierenden Richtungen der kirchlichen Kleinkindpädagogik einerseits und der Fröbelpädagogik andererseits definierten die Bedeutung der vorschulischen Einrichtungen im Verhältnis zur Familie und zur Schulinstitution unterschiedlich (vgl. Franke-Meyer 2014, S. 242). Entgegen der hegemonialen bürgerlichen Familiennorm, die eine Erziehung der Kinder in der Privatheit der Familie proklamierte, betonten evangelische und die später gegründeten katholischen Einrichtungen die Notwendigkeit außerfamiliärer Betreuung, damit Kinder auf Grund der Berufstätigkeit der Eltern nicht unbetreut bleiben mussten. Die Kindergartenkonzeption der Fröbelianer beinhaltete hingegen ein Bildungsangebot für alle drei- bis sechsjährigen Kinder, unabhängig von einer Notlage in den Familien. Zentral für die frühpädagogische Konzeption des Kindergartens waren die von Friedrich Fröbel systematisch weiterentwickelten Spielmaterialien (Ball, Kugel, Würfel, Walze etc.) und eine auf dem Spielen aufbauende Pädagogik, die auch Bewegungsspiele, Turnübungen, Sprachspiele, Gesang und Gartenarbeit umfasste. Mit der Familienorientierung des Kindergartens schloss Fröbel an Pestalozzis Wohnstubenprinzip an und entwi-

ckelte später in kritischer Auseinandersetzung mit dessen Elementarpädagogik eine eigenständige Vorschuldidaktik, die auf die Selbstbeschäftigung und Selbstbelehrung der Kinder zielte, aber auch die strukturierende Vermittlung Erwachsener einbezog (vgl. Sauerbrey 2013, S. 96 ff., S. 304 ff.). In der Aufbauphase der Kinderbetreuungseinrichtungen spielten beide Motive – Betreuung und Bildung der Kinder – in den verschiedenen Initiativen eine Rolle und prägten die Konzepte unterschiedlich aus. Im weiteren Verlauf fanden neben Abgrenzungen auch wechselseitig Einflussnahmen statt und führten zur Annäherung der Organisationsformen, z. B. beim Konzept des Volkskindergartens; als Modell hierfür gilt das in Berlin aufgebaute Pestalozzi-Fröbel-Haus.

Für die Verbreitung der Idee einer öffentlichen Kinderbetreuung waren Publikationen zur frühkindlichen Bildung und Betreuung, die Entwicklung von übergreifenden Verbandsstrukturen, aber auch der Aufbau von Qualifikationsangeboten von Bedeutung. Die in den verschiedenen Einrichtungen der außerfamiliären Betreuung von Kindern tätigen Gehilfinnen oder Vorsteherinnen dürften zunächst in der Regel keine Ausbildung durchlaufen haben. Die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für die Aufgabe einer vorschulischen Kinderbetreuung ist vor dem Hintergrund der Erwerbstätigkeit bürgerlicher Frauen zu betrachten. Frauen übten um 1800 z. B. erzieherische Tätigkeiten in familiären großbürgerlichen Häusern als Lehrerinnen für Mädchen aus, die nicht unbedingt eine zusätzliche Ausbildung voraussetzten. Immer häufiger versuchten sie ihre Begrenzung auf den privaten Raum aufzubrechen – unabhängig davon, ob die Tätigkeiten bezahlt oder unbezahlt geleistet wurden. Im Allgemeinen wurde für eine öffentliche Betreuung kleiner Kinder die allgemeine Bildung bürgerlicher Frauen als ausreichend erachtet. Gleichwohl werden seit dem Ende des 18. Jahrhunderts in der Literatur Ausbildungsangebote in Freiberg/Sachsen, im Elsass, in Detmold und Berlin benannt. Diese verschiedenen, regional breit gestreuten Ausbildungsinitiativen in Deutschland verdeutlichen, dass die Ansätze, die sich seit den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts entwickelten, an Traditionen und Beispielen für die Vorbereitung von Kleinkindlehrerinnen, Wärterinnen und Kindergärtnerinnen anknüpften.

Die Einführung der Ausbildungs- und Berufsansätze für die Betreuung von Kindern als wesentliches Feld der Jugendhilfe erstreckt sich seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts über einen Zeitraum von mehr als 80 Jahren. In der Literatur zur Entstehung des Erzieherinnenberufs und der Kindheitspädagogik wird insbesondere auf drei zentrale männliche Figuren verwiesen, um die Anfänge der Berufstätigkeit und Ausbildung zu skizzieren. Diese Gründer haben gedankliche Anregungen und Ideen aus ihrem

Umfeld aufgenommen, weiter verarbeitet und entscheidende Impulse für Ausbildungsstätten gegeben: Theodor Fliedner (1800–1864) für die Diakonnisausbildung, Friedrich Fröbel (1782–1852) für die Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Johannes Fölsing (1816–1882) als Mittler zwischen den beiden relevanten Grundrichtungen. August Wirth (1807–1851) entwickelte über einen Ansatz kommunaler Kleinkinderbewahranstalten hinaus kein Ausbildungsangebot für die Betreuerinnen der Einrichtungen, sodass kommunale Einrichtungen im Vergleich zu den beiden konkurrierenden Hauptrichtungen, der kirchlich geprägten Kinderschule und der von Vereinen getragenen Kindergartenidee Fröbels, randständig blieben (Erning 1987, S. 33 ff.).

Parallel zum Auf- und Ausbau von Kindergärten, in denen um 1910 etwa 13% der drei- bis sechsjährigen Kinder betreut wurden (Reyer 1987, S. 50), und zeitgleich zur Herausbildung von Einrichtungsnetzwerken und Trägerstrukturen sowie dem Aufbau von weiblichen Qualifikationsfeldern entstanden weitere wesentliche Einrichtungen und Konzepte der Kinder- und Jugendfürsorge. So wurde die Geschichte der Heimerziehung verwaister und armer Kinder im 18. und 19. Jahrhundert wesentlich von konfessioneller Seite bestimmt. Hermann August Francke (1663–1727) legte in seinen Ausführungen zu den Anstalten in Halle Wert auf die Qualifikation des Personals, der ‚Informatores und Praeceptores‘, und auch weibliche katholische Orden entwickelten erste Ausbildungswege für die Krankenpflege und die Heimerziehung von Kindern. Johann Hinrich Wichern (1808–1881), der pietistischen Erweckungsbewegung nahestehend, eröffnete am Rauhen Haus, einem Rettungshaus in Hamburg, 1833 differenzierte Ausbildungsangebote für Hausväter – aufbauend auf der Ausbildung von Elementarlehrern – und Gehilfen. Die Konzepte verbinden theoretische Wissensvermittlung mit einer praktischen Ausbildung. Wichern entwarf damit einen ersten Zuschnitt für eine Qualifizierung und Berufstätigkeit in der Sozialen Arbeit; er steht beispielhaft für die Bewegung der Rettungsanstalten, die sich noch vor der Gründung des Deutschen Reiches stark ausbreiteten (Amthor 2003, S. 133 ff.). Als weitere Sozialmaßnahme für vagabundierende Kinder gilt deren Unterbringung in Pflegefamilien, die als „Erweiterung des seit Jahrhunderten praktizierten Ammensystems“ (Cunningham 2006, S. 210) interpretiert wird. Ebenso entstanden seit Mitte des 19. Jahrhunderts erste Krippenangebote für berufstätige Mütter und in Einrichtungen der Kinderhorte wurden ab 1872 Schulkinder betreut. Auch befassten sich im 19. Jahrhundert frühe heil- und sonderpädagogische Ansätze mit der Förderung physisch oder psychisch behinderter Kinder. Zur Bekämpfung der hohen Säuglingssterblichkeit in den Großstädten, die ne-

ben mangelnder Hygiene insbesondere in den Wohnbedingungen begründet war, entstanden Unterbringungsangebote für Wöchnerinnen, und Gesundheitseinrichtungen boten Mütter-, Säuglings- und Erziehungsberatung an.

Die Konstituierung diverser Praxisformen der Kinderfürsorge und -pflege geschah in einer von der Landwirtschaft dominierten Gesellschaft, die sich in einem dynamischen Tempo zur Industriegesellschaft wandelte, in der kontinuierlich wachsende Bevölkerungsteile in den Städten lebten, arbeiteten und verarmten. Gewalt gegenüber Kindern wurde im 19. Jahrhundert in Form der Ausbeutung kindlicher Arbeitskraft sowie in Folge von Kinderarmut und der Misshandlung von Kindern gesellschaftlich und staatlich zugelassen; sie wurde aber auch gerichtlich verfolgt und von Gesellschaften, die sich dem Schutz von Kindern widmeten, angeprangert. Gefordert wurde die Einhaltung gesetzlicher Grundlagen, ebenso wie die Einführung von Gesetzen, die sexuellen Missbrauch von Kindern zu einem Straftatbestand machten. Das moderne Verständnis von Kindesmisshandlung entwickelte sich zwischen 1880 und 1914 in den europäischen Ländern und den USA (vgl. Baader 2014a, S. 162). Damit wurde dem Staat eine Schutz- und Sorgefunktion zugeschrieben: Für den Fall einer Gefährdung des geistigen und leiblichen Wohls von Kindern wurde ein staatliches Eingriffsrecht geschaffen, das die elterliche Macht, insbesondere die der Väter beschränkte. Auf dieser Grundlage konnten Organisationen des Kinderschutzes und die staatlich verantwortete Kinder- und Jugendfürsorge tätig werden, die „ein expandierendes Feld für die soziale Arbeit“ (Baader 2014a, S. 165) bildeten.

1889 wurde ein „englisches Gesetz zur Verhinderung von Grausamkeit gegenüber Kindern (Prevention of Cruelty to Children Act), die so genannte ‚Kindercharta‘“ (Cunningham 2006, S. 214) verabschiedet – eine Grundlage der 1924 vom Völkerbund angenommenen Erklärung der Kinderrechte. Diese gilt als Vorläufer der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 und als Beitrag zur „Popularisierung und Verbreitung der Idee des vulnerablen Kindes“ (Baader 2014a, S. 166) – einem Diskurs an dem sich neben karitativen, politischen und sozial orientierten Akteuren insbesondere auch verschiedene wissenschaftliche Disziplinen beteiligten und dazu beitrugen, diesen zu etablieren.

3. Institutionalisierung empirischer Forschung zu Kindern

Seit der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden Studien, die eine empirische Kinderforschung, die zu Beginn des Jahrhunderts aufgrund veränderter Konstellationen in der deutschsprachigen Pädagogik nicht weiterverfolgt wurde, erneut begründeten. Von Vertretern der Physiologie und der Psychophysik beeinflusst entstand um die Jahrhundertwende eine „Kinderwissenschaft“, welche die Entwicklung der experimentellen Psychologie begründete und zum Wegbereiter für die Pädagogik wurde (vgl. Depaepe 1993, S. 30 ff.). Die Konstituierung einer auf Erziehung bezogenen Wissenschaft wurde zunächst von anderen Disziplinen vorangebracht, insbesondere von Medizinern, die Themen der Hygiene, der Gesundheit und der Wehrtüchtigkeit fokussierten, sowie Lehrervereinen mit einem reformpädagogischen Anliegen. Das Bestreben, eine differenzierte Einsicht in die kindliche Eigenwelt zu erhalten, war verknüpft mit der Ambition, eine universitäre Fortbildung für Lehrer und eine Akademisierung des Volksschullehrerberufs durchzusetzen. Für die experimentelle Forschung über Erziehung und Unterricht wurden nicht nur wissenschaftlich orientierte Lehrervereinigungen, Institute und Laboratorien gegründet, sondern auch der Austausch darüber in Zeitschriften sowie nationalen und internationalen Kongressen organisiert, wie z. B. beim 1906 durchgeführten Kongress für Kinderforschung und Jugendkunde (vgl. ebd., S. 66 ff.). Dabei wurde das Forschungsgebiet von Beginn an multidisziplinär mit Bezügen zur Psychologie, Pädagogik, Philosophie, Soziologie, Staatswissenschaft und Medizin gestaltet; gleichwohl verhalf die Jugendkunde den pädagogischen und psychologischen Disziplinen zum Emanzipationsprozess gegenüber der Philosophie und zur Durchsetzung und Institutionalisierung an den Universitäten.

Unter dem Begriff der Jugendkunde entwickelte sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts „ein neues pädagogisches und psychologisches Forschungsfeld mit diagnostischen und präventiven Aspirationen“ (Dudek 1997, S. 54), das zunächst vorwiegend auf die Entwicklung von Klein- und Schulkindern bezogen war. Studien widmeten sich der Unterrichts-, Begabungs- und Intelligenzforschung, mit denen der ‚kulturelle‘ Wert des aufstrebenden Wissenschaftsbereichs unterstrichen werden konnte. Sowohl die empirischen wie die geisteswissenschaftlich ausgerichteten Forschungsansätze und der wissenschaftliche Kindheits- und Jugenddiskurs wurden seit den zwanziger Jahren über den Begriff der Entwicklung semantisch organisiert (vgl. Dudek 1997, S. 55). Dabei dominierten zunächst biografieorientierte und ethnografische Forschungszugänge, jedoch

weisen Studien auch erste sozialökologische Forschungsperspektiven auf: In der wegweisenden Studie „Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow/Muchow 1935/1980) wurden verschiedene Formen teilnehmender Beobachtung, Befragung und Interpretation von Aufsätzen eingesetzt, um ein breites Spektrum von Altersgruppen, von dreijährigen Kleinkindern bis zu 14-jährigen Jugendlichen, in den Blick zu nehmen und deren je eigenes „Um-leben“ der städtischen Räume zu beschreiben.

Hochburgen der wissenschaftlichen Forschung entstanden insbesondere am Hamburger Institut für Jugendkunde, das ab 1916 von William Stern geleitet wurde, sowie in Wien am Institut für Kindheits- und Jugendforschung unter der Leitung von Karl und Charlotte Bühler. Vor dem ersten Weltkrieg wurden insgesamt 13 Institute der Jugendkunde gezählt, bis in die 1920er Jahre entstanden insgesamt 26 Institute. Diese Gründungswelle im deutschsprachigen Raum ermöglichte eine erste Blütezeit und Konsolidierung der Kindheits- und Jugendforschung. An den Instituten wurden neben Forschung auch Ausbildungen angeboten und die Öffentlichkeit über neue wissenschaftliche Erkenntnisse informiert. Die Machtübernahme der Nationalsozialisten beendete die im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Deutschland und Österreich entstandene Vielfalt, methodische Kreativität und Expansion der Kindheits- und Jugendforschung. Die Vertreibung einflussreicher Forscher sowie die Auflösung der für die Forschungslandschaft wichtigen Institute gingen einher mit einer rassistischen Ausrichtung der Kindheits- und Jugendforschung bis 1945 (vgl. Dudek 1990).

4. Staatliche Regulierungsmaßnahmen

Mit der Einführung von Kinderbewahranstalten und Kindergärten zu Beginn des 19. Jahrhunderts gingen bereits erste behördliche Beobachtungen und die Verabschiedung verschiedener regional gültiger Verordnungen einher. Das Verbot der Fröbelkindergärten in Preußen in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts, das sich gegen deren (inter-)konfessionelle und standesübergreifende Orientierung richtete, gilt ebenso als eine einschneidende staatliche Maßnahme gegenüber dem sich divers entwickelnden Arbeitsfeld wie die Verhinderung katholischer Kleinkindschulen während des Kulturkampfes in Preußen. Im weiteren Verlauf wurde die Bevorzugung bzw. Behinderung einzelner Träger von staatlicher Seite jedoch vermieden. Die weiteren politischen Strategien gegenüber kindheitspädagogischen Aufgabenfeldern lassen sich nur im Kontext der wohlfahrtsstaatlichen Entwicklung in Deutschland erfassen. Während der Kaiserzeit (1871–1918) und der

Weimarer Republik (1919–1933) wurden die Rechtsgrundlagen bezüglich eines eigenständigen Kinderrechts und die organisatorischen Strukturen der Zuordnung und Zuständigkeit für Kindergärten sowie das Qualifikationsniveau der Fachkräfte im außerschulischen Feld verhandelt.

Kontrovers wurde zur Jahrhundertwende bis in die Weimarer Zeit hinein die Frage des staatlichen Eingriffsrechts gegenüber dem Elternrecht diskutiert. In Hinblick auf die Fürsorgeerziehung sowie die Schulpflicht erlaubte die Verfassung von 1919 der öffentlichen Hand Interventionen in die Familienerziehung. Ein verpflichtender Kindergartenbesuch wurde diskutiert, aber nicht eingeführt. Auch die Entwicklung eines gesonderten Jugendrechts stand frühzeitig zur Diskussion (Hasenclever 1978, S. 20); die Befürworter wollten in einem auf eine bestimmte Altersgruppe ausgerichteten Jugendgesetz Kinder als eigenständige Träger von Rechten einführen. Hingegen plädierte z. B. der Deutsche Verein für eine begrenzte Regelung der Jugendfürsorge und für ein Gesetz mit spezifischen Maßnahmen für verwahrloste und deviante Kinder und Jugendliche. Ebenso konnte die Eigenständigkeit im Kinder- und Jugendrecht gegenüber den angrenzenden Rechtsbereichen der allgemeinen Armenpflege sowie dem Gesundheits-, Arbeitsschutz- und Strafrecht nicht durchgesetzt werden (vgl. ebd. S. 45 ff.). Erhalten blieb die Idee eines allgemeinen Subjektstatus von Kindern in dem § 1 Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG): „Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit.“ Dieser grundlegend auf alle Minderjährigen gerichtete Erziehungsgedanke umfasste einerseits keinen einklagbaren Leistungsanspruch, verstärkt jedoch andererseits eine Normierung von Kindheiten und die generationale Differenz durch etablierte Altersnormen (vgl. Mierendorff 2010, S. 86 ff.). Beispielhaft lässt sich an der Entwicklung der Medienpädagogik, die über einen langen Zeitraum medienkritisch und bewahrpädagogisch orientiert war, die Verbindung von Schutzgesetzen und (reform-)pädagogischen Einflüssen zeigen, die „auf die Vermeidung massenmedialer Einflüsse im Kindes- und Jugendalter zielte“ (Wensierski 2012, S. 238).

Zu Beginn der 1920er Jahre wurden in Beratungen der Reichsschulkonferenz Fragen der Zuordnung der Kindergärten zum Bildungs- oder Wohlfahrtsbereich und bezüglich des Verpflichtungs- bzw. des Angebotscharakters diskutiert. Vorausgegangen war ein Annäherungs- und Harmonisierungsprozess unter den Einrichtungen, die nun übergreifend Kindergärten genannt wurden. Nach langer Beratung und einer überparteilichen Intervention der weiblichen Abgeordneten verabschiedete letztlich der Reichstag 1922 das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG); es trat aber erst mit Einschränkungen 1924 aufgrund der finanziellen Schwäche im Land in Kraft.

Die im Gesetz ermöglichte Vorrangigkeit der freien Träger im Sozialbereich (Subsidiaritätsprinzip) wird als staatlicher Kompromiss insbesondere mit den Kirchen verstanden, die ihren Einfluss auf die Schulkinder verloren und der staatlichen Schulaufsicht weichen mussten. Es entstand ein Politikfeld, in dem private Träger mit dem öffentlichen Bereich und den neu geschaffenen Jugendbehörden und Jugendämtern kooperierten, wobei die Wohlfahrtspflege als überlegen beschrieben wird (vgl. Reyer 1987, S. 51). Gleichwohl entfaltete sich während der Weimarer Zeit die staatliche Wohlfahrtsbürokratie und zog auf Seiten der freien Träger und privaten Wohlfahrtsverbände weitere Organisationsbildungen wie z. B. die „Liga der freien Wohlfahrtspflege“ als Dachverband nach sich.

Aufgrund des Einsatzes der bürgerlichen Frauenbewegung und der Fröbelianer nach der Jahrhundertwende wurden die Ausbildungen für Kindergärtnerinnen einer ersten staatlichen Regelung unterworfen: Mit dem 1908 beschlossenen Reformplan des höheren Mädchenschulwesens und mit den Erlassen in den Jahren 1911 und 1912 zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen hinsichtlich Zugangsvoraussetzungen, Lehrplan und Prüfungen wurde die Ausbildung für dieses Arbeitsfeld erstmalig standardisiert. Um für ihre Absolventinnen vergleichbare Berufschancen zu eröffnen, unterwarfen sich auch die konfessionellen Träger nach anfänglichem Widerstand dieser Regelung, zumal sie als freie Träger Unterstützung durch die öffentliche Hand erhielten, damit sie die neuen Qualitätsanforderungen an Personal und Ausstattung einlösen konnten. Ein Wechselspiel von Abhängigkeiten etablierte ein korporativ verfasstes Politikfeld. Die Jugendämter übernahmen nach § 29 RJWG die Aufgabe, Anstalten für Pflegekinder (Kindergärten) eine generelle Eignung auszusprechen. Neben Festlegungen für eine Raumausstattung entstanden Mindestanforderungen an das Personal, das in Kindergärten für „Pflegekinder“ zuständig war, und davon abgeleitet Forderungen an die Ausbildungen, die mit einer staatlichen Prüfung abgeschlossen werden mussten. Allerdings wurde das Ausbildungsniveau nicht dem des Lehrerberufs angeglichen. Die bis heute wirksame Abgrenzung zwischen Elementar- und Primärpädagogik wurde durch das unterschiedliche Ausbildungsniveau von Kindergärtnerinnen auf der einen Seite und Lehrerinnen und Lehrern auf der anderen manifestiert. Die Kindergärtnerinnenausbildung wurde in den 1920er Jahren nochmals umgestaltet, mit der Qualifizierung der Hortnerinnen zusammengelegt und die Ausbildungsdauer dabei auf zwei Jahre festgelegt. Dieser Qualifikationsrahmen behielt im Wesentlichen bis in die 1960er Jahre der Bundesrepublik Deutschland Gültigkeit – mit Einschränkungen während der Zeit des Faschismus.

Die erste Phase der Konstituierung eines früh- bzw. kindheitspädagogischen Arbeitsfeldes kann mit dem regulierten Zusammenspiel zwischen politisch-administrativen Akteuren und den privaten Trägern der Kinderbetreuung, im Zuge der auf eine Professionalisierung abzielenden Ausbildungsregelungen des Frauenberufs, einer wachsenden Normalisierung der außerfamiliären Kinderbetreuung, einem breiten Feld sozialer Hilfsangebote und staatlicher Kontrolle sowie einer vielfältigen Forschungslandschaft als abgeschlossen betrachtet werden.

Im Zuge der Machtübernahme der Nationalsozialisten und des Aufbaus der „Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt“ (NSV) wurden die verschiedenen seit der Jahrhundertwende etablierten Arbeitsfelder überformt. Kollektiverziehung unter dem „Primat der politischen Formationen“ (Dudek 2006, S. 125) charakterisiert die nationalsozialistischen Ansätze der Bildungs- wie die der Wohlfahrtspolitik. Organisationen, die nicht mit der rassistischen Staatsdoktrin vereinbare Bildungs- und Forschungskonzepte vertraten, wurden behindert und verboten. Die vielgestaltigen pädagogischen Arbeitsfelder erfuhren eine reaktionäre Zurichtung. Sozial, religiös oder politisch missliebige Fachkräfte wurden entlassen und jene ausgegrenzt und letztlich vernichtet, die nicht in die politischen und rassistischen Grundlagen der nationalsozialistischen Ideologie passten.

Der bundesdeutsche Nachfolgestaat knüpfte an einem Teil der fortbestehenden pädagogischen Einrichtungen nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs an und orientierte sich rechtlich an den Bestimmungen des RJWG, das vom Kontrollrat der Besatzungsmächte 1945 als anwendbar und im Zuständigkeitsbereich der Jugendbehörden erklärt wurde. 1953 erfolgte die Novellierung des RJWG, die im Wesentlichen die Eingriffe von 1924 und 1939 rückgängig machte, sodass die politischen Rahmenbedingungen für kindheitspädagogische Felder restauriert wurden und unter einer konservativen Familienpolitik bis in die 1960er Jahre Bestand hatten.

In der DDR wurde u. a. durch die Einbindung der Kindertagesstätten in das Bildungswesen, durch die zentralistische Form der sozialistischen Bildungsorganisation und durch ein den Bedarf deckendes Betreuungsangebot ab dem Säuglings- bis zum Hortalter ein von der Bundesrepublik weitgehend unterschiedliches pädagogisches System entwickelt. Mit der Vereinigung der beiden deutschen Staaten wurden die institutionellen Strukturen in Ostdeutschland z. B. bezüglich der Ausbildung der Erzieherinnen sowie der Trägerstrukturen an westliche Standards angepasst. Allerdings ermöglichte der Vereinigungsprozess auch für die westlichen Bundesländer wesentliche Rechtserweiterungen – etwa die Verankerung des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz ab dem dritten Lebensjahr im neu

verhandelten Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) einklagbar als Rechtsanspruch ab 1996, der 2013 auf Kinder ab dem 1. Lebensjahr ausgedehnt wurde.

5. Tendenzen reflexiver Modernisierung

Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts werden überlieferte Muster der modernen Kindheit ebenso wie die Traditionen von Familie sowie Mutter- und Vaterschaft und dem Verhältnis von privater und öffentlicher Erziehung infrage gestellt. Die „Merkmale und Konturen der reflexiven Kindheit“ (Baader 2014b, S. 414) erfuhren wesentliche Impulse aus der 1968er-Bewegung, etwa mit der Kinderladenbewegung sowie durch die radikale Kritik an autoritären Erziehungspraktiken in privaten Kontexten wie in Institutionen der Sozialen Arbeit. Die Anstöße der sozialen Bewegungen waren verbundenen mit gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, die u. a. in einer zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen und deren rechtlicher Gleichstellung in der Ehe zum Ausdruck kommen. Wachsende Bildungsteilnahme sowie expandierende Freizeitinstitutionen kennzeichnen ebenso wie die Entwicklung von Kinderkultur im öffentlichen Raum eine reflexiv werdende Kindheit und eine Ausweitung pädagogischer Sphären. Die Ausdehnung und Modernisierung pädagogischer Räume für Kinder im Vorschulalter wird begleitet von einer Stärkung der rechtlichen Positionen von Kindern, was in der Familienrechtsreform von 1980 in der Ablösung des Begriffs der „elterlichen Gewalt“ zugunsten des der „elterlichen Sorge“ und insbesondere durch das im Jahr 2000 beschlossene Recht auf eine „gewaltfreie Erziehung“ zum Ausdruck kommt. Verwoben ist dieser Wandel mit einer sich verringernden Generationendifferenz und einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse. Und schließlich ist eine Verwissenschaftlichung der Kindheit aufgrund der in die Lebenswelten vordringenden Sozialwissenschaften zu konstatieren: „Den Entgrenzungen, Pluralisierungen und Vervielfältigungen von Familie einerseits stehen ein expandierendes Bildungswesen sowie dessen Institutionalisierung andererseits gegenüber. In diesem Spannungsverhältnis wird reflexive Kindheit neu ausgehandelt“ (ebd., S. 417) – z. B. mit der sich durchsetzenden Koedukation und dem Ziel der Chancengleichheit für Mädchen und Jungen und in Bezug auf die Integration behinderter Kinder in pädagogischen Modelleinrichtungen (Inklusion). Praktisch entstehen – begleitet vom „Erziehungsoptimismus“ (ebd., S. 436) dieser Jahre – neue Räume und Initiativen, die Kinder als Akteure adressieren und entsprechende kulturelle Angebote für Kinder und