

Förderbedürftige Kindheit - zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern

Bischoff, Stefanie; Knoll, Alex

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Bischoff, S., & Knoll, A. (2015). Förderbedürftige Kindheit - zur Konstruktion eines Kindheitsbildes aus der Sicht von Eltern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 10(4), 415-429. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-456380>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

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

Stefanie Bischoff, Alex Knoll

Zusammenfassung

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

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

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

1. Einleitung

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Forschungsstand

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

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

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

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

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

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

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

3 Theorie

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

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

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

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

4 Sampling und Methode

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

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

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

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

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

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

5 Empirischer Teil: Förderbedürftige Kindheit aus Elternperspektive

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

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

5.1 ‚Vom Kinde aus‘

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.2 Äußere Notwendigkeiten

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Fazit und Diskussion

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

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

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

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

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

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

Anmerkungen

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

Literatur

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

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

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