YOUNG ACADEMICS

Frühe Hilfen und Kinderschutz 6

Corinna Pilgermann | Gary Jürgens

Die geformte Kindheit

Machtlinien von Adultismus und Neoliberalismus

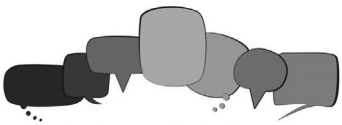
Tectum

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

YOUNG ACADEMICS

Frühe Hilfen und Kinderschutz | 6

Herausgegeben von
Prof. Dr. Tim Wersig,
Prof. Dr. Regina Rätz
und M.A. Lucia Druba



Netzwerk QE-WiPrax
des Masterstudiengangs
Dialogische Qualitätsentwicklung in den
Frühen Hilfen und im Kinderschutz
der ASH Berlin

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Corinna Pilgermann | Gary Jürgens

Die geformte Kindheit

Machtlinien von Adultismus und Neoliberalismus

Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Tim Wersig
und Prof. Dr. Regina Rätz

Tectum Verlag

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Corinna Pilgermann | Gary Jürgens
Die geformte Kindheit
Machtlinien von Adultismus und Neoliberalismus

1. Auflage 2025

© Corinna Pilgermann | Gary Jürgens
ISBN 978-3-68900-557-3
ePDF 978-3-68900-558-0

ISSN: 2942-2647

Young Academics: Frühe Hilfen und Kinderschutz; Bd. 6

DOI: https://doi.org/10.5771/9783689005580

Gesamtherstellung:
Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG
Waldseestraße 3–5 | 76530 Baden-Baden

Alle Rechte vorbehalten

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

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

Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Vorwort

Der vorliegende Band integriert zwei hervorragende Abschlussarbeiten aus dem Masterstudiengang „Kinderschutz – Dialogische Qualitätsentwicklung in den Frühen Hilfen und im Kinderschutz" und greift zugleich hochaktuelle Themen auf, welche mit unterschiedlichen Anforderungen in der Beschäftigung mit Kindheit und Kindern verknüpft sind. So kann konstatiert werden, dass der Lebensphase Kindheit eine immer höher werdende gesellschaftliche Bedeutung zukommt und damit verbundene Aspekte immer breiter (fach-)öffentlich diskutiert werden.

Corinna Pilgermann befasst sich innerhalb der ersten Arbeit mit der gesellschaftlichen Diskriminierung von Kindern und fokussiert dabei vordergründig die aktuell immer wieder aufkommende Adultismus-Debatte, welche die ungleichen Machtverhältnisse zwischen Kindern und Erwachsenen und damit eine systematische erwachsenenbezogene Bevorzugung thematisiert. Im Spiegel dieser Debatte zeigt sich u. a., dass Kindheit gesellschaftlich konstruiert und hergestellt wird und Adultismus als eine erste kindliche Diskriminierungsform verstanden werden kann. Innerhalb einer expertokratischen Haltung wird Kindern z. B. ver- und übermittelt, dass sie zwar „mitreden", aber nicht mitentscheiden dürfen, oder ihre Meinungen nur gehört werden, wenn diese mit denen von Erwachsenen übereinstimmen. Zugleich zeigen die Diskussionen um Adultismus, dass sich gesellschaftliche Perspektiven auf Macht, Erziehung, kindliche Gleichberechtigung und Teilhabe zunehmend verändern. Corinna Pilgermann gelingt es, sich verschiedenen Diskurssträngen um Adultismus umsichtig zu nähern und aufzuzeigen, warum Adultismus besonders in der heutigen Zeit an Aktualität zunimmt und es bedeutend ist, die Perspektiven dahingehend zu erweitern.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gary Jürgens setzt sich innerhalb der zweiten Arbeit dieses Bandes mit neoliberalen Subjektformungen in Institutionen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung auseinander. Neoliberale Prägungen zeichnen sich vorwiegend durch ökonomische Denkweisen aus, welche z. B. Effizienz, Leistung, Wettbewerbsfähigkeit, Selbstoptimierung sowie Outputorientierung fokussieren. Gary Jürgens betrachtet im Rahmen einer exemplarischen Analyse des „Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege", inwieweit dieses neoliberale Tendenzen, als adultistische Praxisform, aufweist und damit Kinder in Kontexten der frühkindlichen Bildung verobjektiviert werden. Damit werden Kinder nicht nur nach erwachsenen-, sondern auch nach wirtschaftsorientierten Maßstäben bewertet und geformt. Adultismus kann demnach als eine Legitimation neoliberaler Steuerungsformen verstanden werden, da es unter einer objekthaften Betrachtung von Kindern als „noch unfähige Subjekte" folgerichtig erscheint, dass Erwachsene und Institutionen ihre Entwicklung „managen". Unter Zunahme verschiedener theoretischer Bezugsrahmen gelingt Gary Jürgens eine kritische Auseinandersetzung und zugleich eine Weiterentwicklung des Diskurses.

Neben einer differenzierten Betrachtung der mit Adultismus und Neoliberalismus einhergehenden problematischen Phänomene und Wirkungen ist es beiden Arbeiten ein gemeinsames Anliegen, auf die Suche nach jeweiligen sensibilitätsfördernden und werteorientierten Gegenbewegungen zu gehen.

Berlin, im November 2025

Prof. Dr. Tim Wersig und
Prof. Dr. Regina Rätz

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Inhalt

Vorwort V

I. Die Diskriminierung von Kindern in unserer Gesellschaft Warum Adultismus gerade jetzt zum Thema wird *Corinna Pilgermann* **1**

1. Einleitung 5

2. Kind, Kindheit, Erwachsensein 7

2.1 Die Konstruktion von Kindheit im Laufe der Geschichte 7

2.2 Relationale Kategorien Kind – Erwachsener, Kindheit – Erwachsenheit 10

3. Gesellschaftliche Ordnungen 13

3.1 Gesellschaft (als soziales System) 14

3.2 Soziale Ordnung 15

3.3 Generationale Ordnung 17

3.4 Asymmetrische Ordnungen und ihre Bedingungen 20

3.4.1 Soziale Ungleichheit 21

3.4.2 Macht 23

3.4.3 Diskriminierung 25

4. Adultismus 27

4.1 Das Konzept von Adultismus als Diskriminierungsmuster 27

4.2 Die Architektur des öffentlichen Raums 29

4.3 Formen von Adultismus und Diskriminierung gegen Kinder 31

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4.4 Das Recht auf Nicht-Diskriminierung in der UN-Kinderrechtskonvention 35
4.5 Naturalisierung von gesellschaftlichen Konstruktionen am Beispiel *gender* 37
4.6 Warum Adultismus gerade jetzt zum Thema wird 39

5. Die Dekonstruktion von konstruierter Differenz 45
5.1 Impulse für eine adultismussensible Perspektive 45
5.2 Demokratische Gestaltung von Macht durch Partizipation 47

6. Schluss 49

7. Literaturverzeichnis 51

II. Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts Kind Vom lernenden Kind zum unternehmerischen Selbst?
Gary Jürgens 57

1. Einleitung 59

2. Neoliberalismus: Eine Annäherung 65
2.1 Geschichte des Neoliberalismus 65
2.2 Wieso die soziale Marktwirtschaft in Deutschland neoliberal ist?! 68
2.3 Die Theorie des Neoliberalismus 70
2.4 Humankapital in der Bildung 74
2.5 Humankapital im frühkindlichen Bildungsbereich 76

3. Kind als Subjekt – Die historische Perspektive auf Kindheit 81

4. Frühkindliche Bildung 87
4.1 Wurzeln des Bildungsbegriffs 87
4.2 Bildungsverständnis in der frühen Kindheit 90
4.3 Wie lernen Kinder? 91
4.4 Bildung ist keine Ware 92

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5. Neoliberale Tendenzen in regionalen Strukturen frühkindlicher Bildung 95

5.1 Deutschlands Trägerstruktur 96

5.2 Privatisierung frühkindlicher Bildung 98

5.3 Gemeinnützige Kompensation 100

5.4 Bewertung 102

6. Das Berliner Bildungsprogramm als neoliberales Subjektivierungsregime? 105

6.1 Aufbau des Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege 106

6.2 Das BBP als Manifest praktischer Arbeit 107

6.2.1 Bildungsverständnis 108

6.2.2 Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken 109

6.2.3 Zur Gestaltung von Bildungsprozessen 110

6.2.4 Bildungsbereiche 111

6.3 Neoliberale Tendenzen im Berliner Bildungsprogramm 112

7. Inklusion: Ein Werterahmen gegen neoliberale Tendenzen? 121

7.1 Inklusion: Eine Annäherung 122

7.2 Inklusion als handlungsweisendes Praxiskonzept in Kindertageseinrichtungen? 125

7.3 Inklusion als neoliberaler Treiber? 127

8. Fazit 131

9. Ausblick 141

10. Literaturverzeichnis 145

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

I.
Die Diskriminierung von Kindern in unserer Gesellschaft

Warum Adultismus gerade jetzt zum Thema wird

Corinna Pilgermann

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Für Abel,
ohne den es keinen Anfang
und kein Ende gegeben hätte

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1. Einleitung

Kinder waren in der Geschichte und sind bis heute immer das, was die Gesellschaft gerade braucht. Günstige Arbeitskräfte oder zu disziplinierende Unfertige, zu schützende Zukunftsressource oder emotionale Sinnstifter, passive Objekte oder aktive Subjekte. Gesellschaften und ihre Bedürfnisse verändern sich kontinuierlich und prozesshaft und so ändern sich auch die Aufgaben, Positionen und Anforderungen an die Mitglieder dieser Gesellschaften. Diejenigen Mitglieder mit der geringsten Macht sind dabei die am meisten von anderen beeinflussten und gleichzeitig die am stärksten von dem Einsatz und der Unterstützung mächtigerer Gruppen von Mitgliedern im Gesellschaftsgefüge abhängigen Mitglieder. Es kommt zum Einsatz für offensichtlich als bedürftig angesehene Gesellschaftsmitglieder wie Menschen mit Behinderung, Erkrankung oder sozial Benachteiligte. Auf einer tieferen, für die Gesellschaftsordnung fundamentaleren Eben können dann auch ganze gesellschaftliche Gruppen und ihre Position im gesellschaftlichen Gefüge infrage gestellt werden. Diese Gruppen sind weitaus weniger offensichtlich, da ihre über einen langen Zeitraum entwickelte und verfestigte Position nicht nur als Standbein der gesellschaftlichen Ordnung fungiert, sondern vor allem als natürlich begründet, und daher als unveränderbar angesehen wird.

Markantes Beispiel hierfür ist die gesellschaftliche Stellung der Frau in der Geschichte und die Veränderung dieser Stellung durch die Frauenbewegung in den 1960er Jahren. Es fand eine Höherstellung der Frauen statt, die Stärkung ihrer Machtposition, die Befreiung aus der Entrechtung, die bis dahin als natürlich gerechtfertigt angesehen wurde.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Solche Veränderungen erschüttert die gesellschaftliche Ordnung in hohem Maße. Ein Machtzuwachs der einen Gruppe geht für gewöhnlich mit dem Machtverlust einer anderen einher; Rollen, Zuständigkeiten und Rechte müssen wieder neu verhandelt und gefunden werden. Diese Neuordnung der Gesellschaft ist konfliktreich und kann nur prozesshaft geschehen.

Eine weitere solche Gruppe, die auf den ersten Blick nicht direkt als offensichtlich benachteiligt angesehen wird, deren Position im gesellschaftlichen Gefüge als natürlich gegeben und deren geringere Machtposition daher als gerechtfertigt angesehen wird, ist die Gruppe der Kinder. Dem noch recht neuen Begriff *Adultismus* begegnet man heute immer häufiger. Er beschreibt das zwischen Kindern und Erwachsenen herrschende Machtungleichgewicht und die sich aus diesem Ungleichgewicht ergebene Diskriminierung von Kindern durch Erwachsene. Es scheint im Trend zu liegen, oder möglicherweise einfach an der Zeit zu sein, sich nun der Befreiung, der Ermächtigung der Gruppe der Kinder zu widmen. Die vorliegende Arbeit soll informieren, aufklären und sensibilisieren für die Impulse, Ideen, Gedanken und kritischen Anregungen, die dem Konzept *Adultismus* zugrunde liegen. Es soll verständlich machen, wieso gerade jetzt die Zeit für eine adultismuskritische Hinterfragung der Position der Kinder im gesellschaftlichen Gefüge gekommen ist und wie der Kritik begegnet werden kann.

Hierzu soll im zweiten Kapitel zunächst die relationale Kategorie Kind näher beleuchtet und die immer wieder neue Konstruktion von Kindheit im Laufe der Geschichte im Fokus stehen. Die immer umfassender geregelte Kindheit ist dann die Basis für unsere Gesellschaft strukturierende Ordnungen, die im dritten Kapitel zum Thema werden. Bedingungen für asymmetrische Ordnungen, wie im Verhältnis Erwachsener – Kind, werden hier eingeschlossen. Das vierte Kapitel widmet sich dann explizit dem Thema Adultismus als Diskriminierungsmuster und im letzten Kapitel werden Ideen beschrieben, wie Adultismus möglicherweise begegnet werden kann. In deutschen Texten zu Adultismus sind der historische Hintergrund, die Gründe und der Nutzen der den Erwachsenen untergeordneten Stellung der Kinder als Grundgerüst unserer gesellschaftlichen Ordnung und die sich daraus ergebene Schwierigkeit der Erschütterung dieser Ordnung oftmals nur angedeutet. Die vorliegende Arbeit soll diese Lücke schließen.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. Kind, Kindheit, Erwachsensein

Was ist überhaupt ein Kind? Was ist Kindheit? Und was bedeutet es erwachsen zu sein? Was wird darunter verstanden? Und wie kommt es, dass gerade das darunter verstanden wird? Der folgende Blick in die Geschichte soll diese Fragen zu beantworten versuchen und die Abhängigkeit der verschiedenen Kategorien verdeutlichen.

2.1 Die Konstruktion von Kindheit im Laufe der Geschichte

Bis zum Ende des Mittelalters diente der Begriff *Kind* hauptsächlich zur Beschreibung eines Verwandtschaftsverhältnisses, es gab für Kinder keine von den Erwachsenen getrennten Lebensbereiche und „etwa mit sieben Jahren nahmen sie ihren Platz unter den Erwachsenen ein" (Andresen, Hurrelmann 2010, S. 13). Unter anderem weil es noch keine Vorstellung von der Einzigartigkeit eines Kindes gab, bedeuteten die zu der Zeit noch recht vielen Kinder, die im Säuglings- oder Kleinkindalter starben, keinen nicht zu ersetzenden Verlust. „Die Aufgabe der Familien war es, für den Fortgang des Lebens, der Besitztümer und der Namen zu sorgen" (ebd., S. 14).

Erst im Spätmittelalter veränderte sich der Blick auf die Kinder, nach und nach beachtete man sie mehr, „entdeckte" sie, es keimte ein Gefallen an ihnen und der noch stattfindenden Persönlichkeitsentwicklung auf. Dieses neue Interesse war nicht zuletzt auch wirtschaftlich begründet. Die bürgerlichen Familien sahen es nicht mehr nur als ihre Aufgabe an für Nachkommen zu sorgen, sondern auch diese Nachkommen dabei zu unterstützen Mitglieder der Gesellschaft zu werden (vgl. Ariés 1978, S. 560 ff.).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Die bürgerliche Vorstellung beinhaltete, dass die Kinder in ihrer Entwicklung hin zu einem fertigen Menschen, einem Erwachsenen also, unterstützt werden können und müssen und es keimte die Idee der Kindheit und ihrer Institutionalisierung auf. Lehrer traten neben die traditionell zuständig gewesenen Eltern und sorgten bei den Kindern der Familien, die es sich leisten konnten, für die nötige Erziehung und Bildung, durch die sie vollwertige Mitglieder der Gesellschaft werden konnten. Mädchen wurden dabei speziell auf die auf sie zukommenden Aufgaben als Frau, Jungen auf die als Mann vorbereitet. Diesen noch nicht fertigen Gesellschaftsmitgliedern konnten „noch nicht alle Handlungsmöglichkeiten und Teilnahmerechte eines Erwachsenen zugesprochen werden" (Andresen, Hurrelmann 2010, S. 15).

Kinder aus ärmeren Familien betraf diese Veränderungen erst im 20. Jahrhundert, bis dahin waren sie weiterhin hart arbeitend aktiv und dementsprechend weiterhin häufig von (teils lebensbedrohlichen) Krankheiten betroffen. Im Zuge der Einführung der allgemeinen Schulpflicht im Jahr 1919 wurde der Druck größer auch die Kinder der armen Familien raus aus den Fabriken und rein in die Schulen zu befördern. Um dies zu schaffen, wurden Stimmen laut, die sich für Kinderarbeitsschutzgesetze aussprachen. Hintergrund war dabei nicht nur der Einsatz für den Schutz und die Förderung ebendieser Kinder, sondern auch das Interesse an leistungsfähigen erwachsenen Mitgliedern für Militär und Arbeitswelt. Es galt nun also, dass Kinder zum einen schützenswert seien, nicht zuletzt, um ihren späteren Wert zu erhalten und zum anderen förderungswürdig, da sie als noch-nicht-Fertige, als sich-noch-Entwickelnde, also als noch Formbare und der Erziehung und Bildung Bedürftige angesehen wurden. Es entstand die „Lebensphase Kindheit als eine Art Schon- und Schutzraum für Erziehung, Bildung und umfassende Entwicklung" (ebd., S. 15 f.).

Die Lebensbereiche der Kinder und Erwachsenen waren nicht länger dieselben, es entstanden Bereiche, die der Vorbereitung auf das Erwachsenenleben dienten. Kinder waren nach dieser Logik von Natur aus unfertig bzw. unreif und die gerade erst sozial konstruierte Phase der Kindheit wurde nicht als solche, sondern vielmehr „als natürliches Phänomen verstanden" (Kränzl-Nagl, Mierendorff 2007, S. 7).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Ab den 1960er Jahren fand eine Auseinandersetzung mit sozialen Konstruktionsprozessen und in dem Zuge eine Denaturalisierung statt und in den 1980er Jahren entstand die Soziologie der Kindheit und mit ihr ein allmähliches Bewusstsein für den Lebensbereich Kindheit nicht als natürliche, sondern als sozial konstruierte Phase. Kindheit sollte nicht länger nur als Vorstadium, Kinder nicht länger nur als *Werdende*, sondern vielmehr als schon *Seiende* begriffen werden (vgl. ebd., S. 8 f.). Die Kindheitssoziologie stützte sich auf insbesondere zwei Kernelemente. Auf der einen Seite stand das Konzept der *kindlichen agency*, die Annahme also, dass Kinder als soziale Akteure „kompetente und relevante Beiträge zu Gestaltung sozialer Welt leisteten" (Bühler-Niederberger 2020, S. 196). Die Aufgabe der Kindheitssoziologie war es, diese Kompetenzen und die Stimmen der Kinder aufzuzeigen (vgl. ebd., S. 197). Auf der anderen Seite stand die generationale Ordnung mit ihrer Annahme, dass es sozial konstruierte Alterskategorien gibt, deren Mitgliedern jeweils bestimmte „Eigenschaften, Fähigkeiten, Bedürfnisse" (ebd., S. 201) zugeschrieben werden. Hierauf wird in Kapitel 3 näher eingegangen. Das Kind wurde mit diesen Entwicklungen immer mehr vom passiven Objekt zum aktiv handelnden Subjekt.

Kritisiert wurde das *Agency-Konzept* im Hinblick auf die „überzogene[n] Selbstständigkeitserwartungen an das Kind" (Eckermann, Heinzel 2015, S. 24) und „dass Verantwortung und Fürsorge für Kinder als Makel erscheinen" (ebd.). Die vorausgesetzte Handlungsmacht von Kindern erschien überhöht und die mit der Tatsache des Kindseins, also noch-nicht-Erwachsen-seins verbundenen Grenzen der Handlungsfähigkeit unterschätzt (Bühler-Niederberger 2020, S. 198 f.). Das kindliche Handlungsvermögen steht in direktem einschränkendem Zusammenhang zu den Machtverhältnissen, in denen Kinder die unterlegene Position haben. Die neueren Entwicklungen relativieren die Annahmen der grundsätzlichen Handlungskompetenz von Kindern bzw. setzen sie in Bezug zu strukturellen Gegebenheiten und gesellschaftlichen und generationalen Ordnungen (ebd., S. 199 f.). Das kompetente, aktiv handelnde Subjekt Kind ist auch heute noch stark in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Aus diesen es einschränkenden Gegebenheiten, die tief in der gesellschaftlichen, generationalen Struktur gründen, soll das

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kind nun also befreit werden, damit es so kompetent und aktiv handeln kann, wie es eben vermag. Die Spielräume der Handlungsmöglichkeit sollen dabei immer weiter ausgebaut werden. Partizipation, Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Teilhabe – all das wird in allen Bereichen, in denen Kinder sich bewegen, gefordert.

2.2 Relationale Kategorien Kind – Erwachsener, Kindheit – Erwachsenheit

Was heute unter Kind oder Kindheit verstanden wird, welche Assoziationen und Annahmen damit verknüpft sind, ist das Ergebnis eines langen, immer noch andauernden und immer andauern werdenden Prozesses.

Juristisch gesehen, ist die Zeit vor dem Erwachsensein in Deutschland in zwei Phasen eingeteilt, die der Minderjährigkeit ohne (0–14 Jahre) und mit (14–17 Jahre) erweiterten Rechten. Mit dem 18. Geburtstag ist das Kind in Deutschland dann offiziell vollwertiger Erwachsener mit allen Rechten (vgl. Kränzl-Nagl, Mierendorff 2007, S. 4).

Das Verständnis ist dabei nicht nur abhängig von den Bedingungen in einer Gesellschaft, sondern auch verbunden mit Vorstellungen über Erwachsene und Erwachsenheit. „Kind ist, wer kein Erwachsener ist – und umgekehrt" (Mierendorff, Fangmeyer 2017, S. 7). Es handelt sich um relationale Kategorien. Die Beschreibung der einen Kategorie führt zwangsläufig auch zu der Beschreibung der anderen. Diese Zuschreibungen von Eigenschaften und Fähigkeiten an die Mitglieder der Kategorien werden aus einer Erwachsenenperspektive gemacht. Es sind Erwachsene, die definieren, was sie ausmacht und was daher Kinder eben (noch) nicht ausmacht. Die defizitäre, relationale Kategorie Kind ist also erwachsenengemacht.

Dieser Konstruktionsprozess vollzieht sich auf verschiedenen Ebenen: „[D]er Ebene der Familien, der Bildungsinstitutionen, der politischen Institutionen und der gesellschaftlichen Debatten" (Bühler-Niederberger 2020, S. 62). Die im vorangegangenen Kapitel beschriebene, in der Wissenschaft schon seit den 1960er Jahren stattfindende kritische Auseinandersetzung mit den sozialen Konstruktionsprozessen, bzw. der Aufdeckung

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dieser, ist noch nicht in all diesen Ebenen vorherrschend. Zwar werden Kinder nicht mehr als passive Objekte gesehen, für die sie in der Vergangenheit so oft gehalten wurden, aber die scheinbare Überlegenheit der Erwachsenen gegenüber Kindern und damit verbundene Höherbewertung der Bedürfnisse, Wünsche und Meinungen von Erwachsenen gegenüber Kindern ist weiterhin Realität. Partizipation und Mitbestimmung von Kindern sind zwar in aller Munde, schaffen es aber nur langsam und meist nicht konsequent in die tatsächlichen Lebensrealitäten der Kinder, sei es in Kindertagesstätten, Schulen, oder den Privatbereich des Familienlebens. Auch wenn die gesetzliche Grundlage teilweise vorliegt, so ist der Weg in die tatsächliche Realisierung beschwerlich. Dies hängt sicherlich auch damit zusammen, dass eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Kindern eben durch Erwachsene möglich gemacht werden muss. Der mit einer solchen Erweiterung einhergehende Machtzuwachs von Kindern hängt wiederum zusammen mit einem Machtverlust der Erwachsenen. Dieser und Faktoren wie Unsicherheit und die Überzeugung der Sinnhaftigkeit und Funktionalität von Altbewährtem hemmen die Umsetzung von kindlicher Partizipation, obwohl es die gesetzlich geregelte Pflicht der Erwachsenen wäre, Partizipation zu ermöglichen. Als Beispiel hierfür können die Partizipationsrechte im SGB VIII genannt werden. § 8a Abs. 1 SGB VIII legt fest, dass bei vermuteter Kindeswohlgefährdung eben auch das Kind oder der Jugendliche in die Gefährdungseinschätzung einbezogen und an dieser beteiligt werden soll. In der überwiegenden Mehrheit der Gefährdungseinschätzungen wird den Kindern und Jugendlichen dieses Recht aber nicht gewährt (vgl. Studie: NZFH 2013). Der Rückgriff auf internalisierte Annahmen über Bedürfnisse und Fähigkeiten von Kindern erlaubt scheinbar eine Beschneidung der Rechte.

Konstruktionen und Bilder vom Kind und von Kindheit beeinflussen das Verhalten der Erwachsenen gegenüber Kindern. Ich verhalte mich gegenüber jemandem, den ich, verglichen mit mir, als defizitär einordne, anders, als gegenüber jemandem, über den ich mich nicht überlegen fühle. Da Kategorien und die Zuschreibungen an die Mitglieder dieser Kategorien immer Veränderungsprozessen unterworfen sind, sind sie nicht unerschütterlich, allerdings wandeln sich über einen langen Zeit-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

raum entstandene gesellschaftlich produzierte Denkmuster eben auch nur über einen langen Zeitraum.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3. Gesellschaftliche Ordnungen

> Die allgemeinste Antwort wäre, daß Gesellschaftsordnung ein Produkt des Menschen ist, oder genauer: eine ständige menschliche Produktion. […] Gesellschaftsordnung ist weder biologisch gegeben noch von irgendwelchen biologischen Gegebenheiten ableitbar. […] Sie besteht einzig und allein als ein Produkt menschlichen Tuns. […] Sowohl nach ihrer Genese (Gesellschaftsordnung ist das Resultat vergangenen menschlichen Tuns) als auch in ihrer Präsenz in jedem Augenblick (sie besteht nur und solange menschliche Aktivität nicht davon ablässt, sie zu produzieren) ist Gesellschaftsordnung als solche ein Produkt des Menschen (Berger, Luckmann 1966, S. 55).

Gesellschaften funktionieren nach Regeln, mit wiederkehrenden Ritualen, sie sind gekennzeichnet durch den Rückgriff auf ein gemeinsames Wissen darüber, wie sich wer wann verhält oder zu verhalten hat, durch Vorhersagbarkeit also machen sie so ein Handeln möglich, dessen Konsequenzen absehbar werden. Gesellschaften sind eben nicht unüberschaubare, sich ständig verändernde und chaotische, sondern vielmehr feste, sich langsam und prozesshaft verändernde, geordnete Gefüge. Die Mitglieder der Gesellschaft haben ihren Platz in diesem Gefüge, internalisieren durch den Prozess der Sozialisation unbewusst alles notwendige Wissen und produzieren diese allumfassende Ordnung durch ihr Handeln immer wieder neu. Im Folgenden soll zunächst die Gesellschaft als System und darauffolgend die soziale Ordnung in der Gesellschaft zum Thema werden, um danach zur Idee der generationalen Ordnung zu kommen. Dabei

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

werden die Positionen der Kinder und die geregelte Kindheit als Basis dieser Ordnungen herausgestellt, um dann im letzten Teil des Kapitels asymmetrische Ordnungen und die Bedingungen dafür zu thematisieren.

3.1 Gesellschaft (als soziales System)

Die Gesellschaft als Ganze umfasst die „Gesamtheit des Sozialen" (Luhmann 1984, S. 555). Danach ist Gesellschaft „das umfassende Sozialsystem, dass alles Soziale in sich einschließt" (ebd.). Ein Kernverständnis von Gesellschaft ist, dass diese Gesamtheit, wie von Aristoteles auf den Punkt gebracht, nicht die Summe seiner Teile ist, sondern eben auch die diese Teile in einem komplexen Gefüge verbindenden Beziehungen und Wechselwirkungen miteinschließt. Des Weiteren sind die Teile der Gesamtheit austauschbar; das Ganze, die Gesellschaft also, besteht weiter, auch wenn Mitglieder beispielsweise durch ihren Tod die Gesellschaft verlassen. Durch ihre Geburt neu hinzukommende Gesellschaftsmitglieder werden in einem komplexen Prozess der Sozialisation zu ebensolchen und die Gesellschaft reproduziert sich durch die ständige Weitergabe von ihr zugrunde liegendem Wissen über beispielsweise Werte, Annahmen und *richtigem* Handeln immer wieder in den Gesellschaftsmitgliedern und deren Handeln und besteht somit fort (vgl. Pries 2019, S. 134).

Soziale Systeme entstehen durch die Schaffung von Strukturen und Ordnungen, die vor allem dazu dienen sollen, die vorherrschende Komplexität in Sozialzusammenhängen zu reduzieren. Durch Regelmäßigkeiten und Strukturen wird soziales Handeln somit überhaupt erst möglich (vgl. Luhmann in ebd., S. 140 f.). Die Gesellschaft hat also eine ihr zugrundeliegende Funktion, die dazu dient, eine Lösung zu bereiten für vorherrschende Probleme. Dies mag die Komplexitätsreduktion sein, damit verbunden ist aber auch die Tatsache, dass Strukturen und Ordnungen bestimmen Gruppen von Gesellschaftsmitgliedern Positionen zuweisen, mit denen bestimmte Annahmen und Erwartungen verbunden sind. Die Mitglieder einer Gesellschaft haben also bestimmte Funktionen für die Gesamtheit und die Veränderung von Strukturen hängt mit neuen gesellschaftlichen Herausforderungen zusammen, die sich ändern. „Im Grunde

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

genommen ist Gesellschaft nichts anderes als eine Menge von Personen, deren Zusammenleben und Zusammenwirken geordnet und organisiert ist“ (Lehner 2011, S. 81).

3.2 Soziale Ordnung

Durkheim erklärt soziale Ordnung so, dass es in Gesellschaften jeweils Annahmen darüber gibt, was beispielsweise richtig oder falsch ist, nach welchen Werten sich eine Gesellschaft also ausrichtet. Das Wissen darüber ist durch den Prozess der Sozialisation in allen Gesellschaftsmitgliedern verankert und gibt das für eine jeweilige Situation angemessene Verhalten vor. Dadurch, dass die Gesellschaftsmitglieder sich dann eben so verhalten, wie es angemessen und erwünscht ist, wird die Ordnung immer wieder reproduziert und verfestigt. Dabei geht das ordnungsstiftende Handeln nicht bewusst von der Annahme aus, dass dadurch die soziale Ordnung garantiert wird, sondern vielmehr von der tatsächlichen Überzeugung der Richtigkeit des eigenen Handelns (vgl. Abels 2007, S. 109 f.). Die Gesellschaftsmitglieder sind sich des von ihnen selbst immer wieder reproduzierten Erlernten, also der Reproduktion ihrer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit nicht mehr bewusst, sondern halten ihre Überzeugungen, ihr Wissen und ihre Werte für selbstverständlich richtig und natürlich begründet (vgl. ebd., S. 135 ff.). „Indem gesellschaftliches Wissen immer wieder akzeptiert und durch unser Handeln bestätigt wird, schafft es permanent soziale Ordnung“ (ebd., S. 137). Sozialisation dient dem „Herstellen und Aufrechterhalten sozialer Ordnung“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 136). Heranwachsende lernen im Sozialisationsprozess nicht nur, wie die Gesellschaft funktioniert, sondern auch, wo ihr Platz als Kinder in dieser Ordnung ist. Sie haben also nicht nur ein umfassendes Wissen über Regeln, erwünschte Verhaltensweisen oder Werte, sondern kennen auch ihre Position als Kinder in diesen sozialen Zusammenhängen und die damit verbundenen Verpflichtungen sehr genau. Diese Positionen der Kinder unterschieden sich im Laufe der Geschichte, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, immer wieder. Die Entwicklungen seit dem späten Mittelalter umfassten eine Trennung der Lebenswelten

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

der Kinder von denen der Erwachsenen, die Schaffung der Lebensphase Kindheit, des Weiteren ein Bewusstsein für die Einzigartigkeit der Kinder und ihren Wert für die Gesellschaft als spätere Erwachsene und die damit verbundene „emotionale Höherbewertung" (ebd., S. 90). Sie umfassten außerdem die immer längere Lebensabschnitte betreffende Einbindung in Institutionen wie die Schule und damit verbunden die Anbindung an andere Macht- und Erziehungsinstanzen neben der Familie, also eine „Freisetzung des Kindes aus der Familie und deren Ansprüchen" (ebd.). Aus diesen Entwicklungen resultierte „eine Disziplinierung des Nachwuchses, im Sinne einer Erziehung zur späteren Ordnungsfähigkeit" (ebd.). Diese Disziplinierung umfasste, dass die Kinder die gesellschaftlichen Anforderungen nicht nur immer umfassender erwarben, sondern auch, dass sie in der Lage sein würden das eigene Handeln selbstständig nach diesen Anforderungen zu richten. Diese erreichte Disziplinierung der Kinder und Kindheit, wofür das Abhängigkeitsverhältnis der Kinder von den Erwachsenen genutzt wurde, diente ebenso „einer *neuen Ordnung* in der Gesellschaft und für diese sollte die geregelte Kindheit die Basis schaffen" (Bühler-Niederberger 2005, S. 24).

Die anzustrebende soziale Ordnung einer Gesellschaft verändert sich immer wieder. In vielschichtigen, lang andauernden Prozessen ergeben sich Wertewandel und Veränderungen von gesellschaftlichen Vorstellungen über richtiges Verhalten. Wurde lange Zeit die Familie mit einem männlichen Oberhaupt und der Ehefrau, die sich um Haushalt und Kinder kümmert, als erwünscht angesehen und durch beispielsweise politische Maßnahmen unterstützt, so gelten diese Vorstellungen heute als überholt, wenngleich viele Strukturen dieser Veränderung noch immer hinterherhinken. Als Beispiel seien hier die Steuerklassen genannt, wo die günstigste Kombination eine solche ist, in der das verheiratete Paar aus einem deutlich besserverdienenden Part besteht. Verheiratete Paare, in denen die in Teilzeit oder auch gar nicht arbeitende Frau wenig verdient, der Mann in Vollzeit deutlich mehr, haben die größten Steuervorteile. Möglich wäre natürlich auch, dass die Frau die gut bezahlte Vollzeitstelle und der Mann die Teilzeit- bzw. weniger gut bezahlte Stelle hat, allerdings ist dieses Modell aus vielen Gründen weitaus weniger verbreitet, einer davon ist sicherlich der des immer noch sehr großen *gender pay gap*.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Im Folgenden soll nun die generationale Ordnung als wichtiges Element der gesellschaftlichen Ordnung näher betrachtet werden.

3.3 Generationale Ordnung

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargelegt, wie sich *das Kind*, also was man darunter verstand und welche Bedürfnisse und Fähigkeiten man mit diesem Kind verband, im Laufe der Geschichte veränderte und wie die Lebensphase Kindheit gesellschaftlich konstruiert, ja erschaffen wurde. Diese Konstruktion fand unter Einbezug von und in Abgrenzung zu anderen Altersphasen statt; so waren und sind Kinder als relationale Kategorien zu Erwachsenen eben zu einem großen Teil das, was Erwachsene nicht sind und umgekehrt. Die auf dem Lebensalter gründenden gesellschaftlichen Kategorien *Kinder* und *Erwachsene* begrenzen und ermöglichen das soziale Handeln der dieser Kategorien jeweils zugehörigen Mitglieder. Zugeschriebene Fähigkeiten und Bedürfnisse rechtfertigen die Gewährung oder Verwehrung bestimmter Handlungsmöglichkeiten. Mit der *Erfindung* der Kindheit wurde eine gesellschaftliche Ordnung hergestellt und der Kern dieser Ordnung ist ein generationaler (vgl. Bühler-Niederberger 2020, S. 232).

Generationen sind „konzeptuelle Einheiten, die sich wechselseitig ausschließen und gegenseitig voraussetzen" (vgl. Honig 2009, S. 45). Der Begriff der *Generation* beschreibt das Verhältnis und die Beziehung von Menschen unterschiedlichen Alters zueinander, ebenso das der Mitglieder derselben Generation untereinander (vgl. ebd., S. 41). Eine Gesellschaft lässt sich nicht nur aufsplitten in beispielsweise verschiedene soziale Schichten, sondern auch in verschiedene Generationen, von denen Kinder die jüngste bilden.

„Mit dem Konzept der generationalen Ordnung wird […] die gesellschaftliche Institutionalisierung der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen in all ihren Erscheinungsformen gefasst und erforscht" (Kelle 2018, S. 38). Die Schaffung von Kategorien und Gruppen dient der Komplexitätsreduktion und macht Gesellschaft und soziales Handeln erst mög-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

lich. Allerdings ist eine Komplexitätsreduktion immer auch verbunden mit dem Gleichmachen von einer Gruppe zugeordneten Menschen. Mit dem Zuordnen von Menschen zu einer Gruppe gehen gleichzeitig Annahmen über Bedürfnisse, Fähigkeiten oder Macht einher. Es wird wenig differenziert und die Gleichmachung führt zu Generalisierungen. Historisch gesehen waren die Mitglieder von sozialen Gruppen früher eine deutlich homogenere als heute. Mit der Individualisierung der Gesellschaft ging einher, dass immer vielfältigere Lebensformen entstanden. Je weniger den Mitgliedern der Gruppe eine Stimme gegeben wird, wenn es um die Entstehung von Annahmen über Bedürfnisse und Fähigkeiten über sie geht, desto kritischer ist eine Überstülpung dieser Annahmen. Annahmen entstehen prozesshaft und werden nicht von einzelnen Menschen festgelegt, vielmehr entwickeln sie sich im Laufe der Zeit. Wenn sich die Erwachsenen nun aber, wie es bei der Gruppe der Kinder der Fall ist, mit den Mitglieder dieser Gruppe eben nur sehr begrenzt auseinandersetzen und die Annahme der eigenen Überlegenheit und des besseren Bescheid Wissens über diese Gruppe vorherrscht, so ist eine Differenzierung zwischen einzelnen Kindern sehr schwierig. Die Kindheitssoziologie setzte sich seit den 1980er Jahren für eine stärkere Einbindung von Kindern in die Forschung ein und hatten es sich zum Ziel gemacht, den Kindern zur Stimme zu verhelfen.

Der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern ist allerdings tief in unserer Gesellschaft verankert und geht weit über die tatsächlich natürlichen Unterschiede hinaus. Weil dies so ist, der Unterschied also nicht immer schon da ist, muss er ständig neu hervorgebracht werden, durch den Prozess der Sozialisation und insbesondere auch durch ständiges Unterscheiden im Lebensalltag. „Kinder werden zu Kindern, und Erwachsene zu Erwachsenen durch institutionalisierte Praktiken der Unterscheidung“ (Honig 2009, S. 46). Diese Praktiken lassen also das entstehen, wovon vorher schon ausgegangen wird und werden beschrieben mit dem Begriff des *generationing* oder *doing generation*. Angelehnt an die Vorstellung von *doing gender* beschreibt *generationing* den Prozess in dem der Generationenunterschied, der Unterschied zwischen jungen und älteren Menschen, Kindern und Erwachsenen immer wieder neu künstlich hergestellt und verfestigt wird. Der Prozess des *generationing* ist ein „Prozess

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

der Einordnung von Menschen in eine Generationslagerung“ wodurch „Erwartungen diesen Menschen gegenüber festlegt“ werden (Andresen, Hurrelmann 2010, S. 89). Diese Erwartungen entsprechen den Annahmen über diese Gruppe von Menschen und finden ihre Begründung in den natürlichen Unterschieden, aus denen sich dann natürliche Konsequenzen, eben Annahmen über Bedürfnisse und Fähigkeiten, ergeben und die wegen dieser natürlichen Begründung schwer zu erschüttern sind. „Die argumentative Verknüpfung sozialer Rechte, Pflichten und Wertigkeit mit Natur und Körper findet sich auch bei anderen wichtigen sozialen Kategorien: Geschlecht und Rasse“ (Bühler-Niederberger 2005, S. 12).

Kinder haben in der generationalen Ordnung eine den Erwachsenen deutlich unterlegene Machtposition und damit zusammenhängend auch einen vergleichsweisen geringen Einfluss auf ihre Handlungsmöglichkeiten, weil diese eben von den Erwachsenen bestimmt werden. „Die Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit für Kinder [werden] zugleich im Kontext der generationalen Ordnung hervorgebracht und begrenzt […]; umgekehrt wirkt das Handeln von Kindern aber auch reproduzierend oder transformierend auf die generationale Ordnung zurück“ (Hungerland, Kelle 2014, S. 229). Indem Kinder sich in die generationale Ordnung einfügen und ihrer zugeordneten Rolle Rechnung tragen, sich mit dieser Position identifizieren und entsprechend verhalten, verstärken und reproduzieren sie diese Ordnung. Gleichzeitig beeinflussen sie diese Ordnung aber auch und umso mehr, je mehr man sie lässt. Wenn Kindern zu mehr Stimme verholfen wird, ihre Einflussmöglichkeiten und Handlungsspielraum vergrößert werden und sie ihre Fähigkeiten zeigen können, so können sich auch Annahmen über sie verändern. Die generationale Ordnung kann sich also transformieren.

Die generationale Ordnung ermöglicht und begrenzt die Handlungsräume von Kindern, sie fußt auf vorgeblich natürlicher Überlegenheit der Älteren und mündet in hoher Machtdifferenz. Ungleichheit wird nicht nur vorausgesetzt, sondern festgesetzt, verstärkt und in unterschiedlichsten Formen stetig wieder reproduziert und verfestig. Um diese Ungleichheiten, Macht und Diskriminierungen als Bedingungen für und Folge von asymmetrischen Ordnungen soll es im Folgenden gehen.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.4 Asymmetrische Ordnungen und ihre Bedingungen

Die vorgestellten gesellschaftlichen Ordnungen sind mit Blick auf die jeweiligen Positionen von Kindern und Erwachsenen stark asymmetrisch. Kinder sind die Gruppe, über die die andere Gruppe bestimmt, deren Handlungsraum begrenzt wird und die in der Gesellschaft eine untergeordnete, weit weniger machtvolle Position haben. Asymmetrie herrscht bei der Verteilung von Rechten, Teilhabe und Pflichten zwischen Kindern und Erwachsenen. Es mag die Frage aufkommen, wenn man über andere in der Geschichte und auch heute noch unterdrückte Gruppen von erwachsenen Menschen nachdenkt, mag es sogar erstaunen, wie solche Ordnungen sich durchsetzen konnten und können und von der unterdrückten oder benachteiligten Gruppe nicht (früher) bekämpft wurden. „Ordnung erhält sich nur dann, wenn alle Beteiligten ihr willentlich zustimmen" (Abels 2007, S. 82), wenn sie die Ordnung also unterstützen und für legitim halten. Dies impliziert auch eine eigene möglicherweise nicht besonders machtvolle Position im gesamtgesellschaftlichen Gefüge. Es muss infrage gestellt werden, inwiefern dies auf Kinder und ihre Position zutrifft, inwiefern sie dieser Ordnung willentlich zustimmen können. Im Zuge der Sozialisation wächst jeder Mensch in die gesellschaftliche Ordnung hinein und nimmt die Legitimation und die natürliche Richtigkeit und Stabilität stiftende Funktion der gesellschaftlichen Ordnung sozusagen mit der Muttermilch auf. Interessant ist, dass Kinder sich scheinbar so wenig gegen ihre Position wehren, dass sie vielmehr die Ordnung stützen und reproduzieren. Stark asymmetrische Ordnungen sind auch deshalb möglich und Realität, weil die untergeordneten Beteiligten als *Komplizen* (Bourdieu 2001, S. 166) oder *kompetent Gefügige* (Bühler-Niederberger 2020, S. 238) die asymmetrischen Verhältnisse immer wieder mit herstellen. Die Kinder nehmen die ihnen zugewiesene Position im sozialen Gefüge an, entsprechen den Erwartungen und bestätigen die Ordnung damit immer wieder neu. „Erstaunen darf es nicht, dass Kinder diese kompetente Gefügigkeit und darüber hinaus eigentliche Komplizenschaft zeigen. In Anbetracht ihrer materiellen, emotionalen und juristischen Abhängigkeit ist dies selbstverständlich" (Bühler-Niederberger 2020, S. 244).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Im Folgenden sollen drei Bereiche thematisiert werden, die asymmetrische Ordnungen mitbedingen bzw. Produkt dieser Ordnungen sind und sie immer wieder reproduzieren: Soziale Ungleichheit, Macht und Diskriminierung.

3.4.1 Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit „ist dann gegeben, wenn die Mitglieder einer Gesellschaft auf Dauer nicht in dem gleichen Ausmaß über knappe, gesellschaftlich begehrte Güter wie zum Beispiel Wohlstand, soziales Ansehen oder Macht verfügen, sich dieser Zustand aufgrund des Zusammenlebens von Menschen ergibt und damit eine *soziale* Systematik festzustellen ist" (Diezinger, Mayr-Kleffel 2009, S. 5 f.). Neben natürlichen Ungleichheiten, wie zum Beispiel der Augenfarbe oder Körpergröße, gibt es auch künstliche Ungleichheiten. Diese Ungleichheitsformen haben sich in der Gesellschaft über einen langen Zeitraum prozesshaft etabliert, sie sind also gesellschaftlich konstruierte Ungleichheiten, die im Handeln immer wieder reproduziert und verfestigt werden. Bei den Gesellschaftsmitgliedern herrscht darüber eine Art Übereinkunft, die Ungleichheiten werde oftmals mit in der Natur liegenden und daher unveränderbaren Eigenschaften begründet. Daher gibt es eben eine Verbindung zwischen natürlichen und künstlichen Ungleichheiten (vgl. Abels 2007, S. 300 f.). Nur solange Menschen aufgrund natürlicher Unterschiede „in Ihrer Wahrnehmung und in der Wahrnehmung durch andere nicht aufgrund dieser Merkmale taxiert, einsortiert, hofiert oder marginalisiert werden, handelt es sich tatsächlich um objektiv gegebene Verschiedenheiten" (Pries 2019, S. 228). Unterschiede, die also tatsächlich nur natürliche sind, sind solche, die nicht zu sozialen Verschiedenwertigkeiten führen (vgl. ebd.).

So war die Unterstellung der Frau unter den Mann lange Zeit unumstritten in deren Natürlichkeit, die durch Schwäche gekennzeichnet war, begründet und wurde von allen – sowohl Männern als auch Frauen – als selbstverständlich und natürlich richtig angesehen. Die natürlichen Unterschiede werden „als Träger für soziale Wertungen und Zuschreibungen benutzt" (ebd., S. 229). Dass es dennoch zu einem Umdenken kam und zu einer Veränderung der Stellung der Frau in der Gesellschaft zeigt, dass

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Gesellschaften nicht bestehen können, wenn eine gewisse Anzahl an Mitgliedern die herrschenden Ungleichheitsformen erschüttert und nicht mehr anerkennt und sich somit verändern.

Seit den 1970er Jahren wurden die eigene Persönlichkeitsentwicklung und das Finden eines individuellen Lebensstils zu immer wichtigeren Zielen in unserer Gesellschaft. Verschiedene Faktoren wie beispielsweise das Wirtschaftswachstum oder die Bildungsexpansion und der damit verbundene für alle zugängliche Wohlstand (in wohl unterschiedlichem Maße) und Zugang zu Bildung, aber auch die für alle verfügbare Anti-Baby-Pille und die Legalisierung von Schwangerschaftsabbrüchen in den ersten zwölf Schwangerschaftswochen führten zu der Möglichkeit der Entscheidung für neue Lebensformen. Diese Veränderungen der Lebensbedingungen machten es erst möglich, dass sich durch neue Wahlmöglichkeiten eben auch die Möglichkeiten der Gesellschaftsmitglieder veränderten (vgl. Diezinger, Mayr-Kleffel 2009, S. 33 ff.).

Bei sozialer Ungleichbehandlung findet noch etwas anderes statt. Die in der Gesellschaft geschaffenen Strukturen und Ordnungen und ihre Funktion der Komplexitätsreduktion werden hilfreiche Instrumente, wenn es darum geht, Menschen, mit denen wir in Kontakt kommen, möglichst schnell in bestimmte Kategorien einzuordnen. Diese automatisch stattfindenden Einordnungen hängen zusammen mit verinnerlichten Annahmen über bestimmte, einer Gesellschaftsgruppe zugehörigen Menschen und die impliziten Muster werden als logisch richtig erachtet. Die Einordnung gründet also auf Annahmen über eine Gruppe von Menschen und schreibt dem Gegenüber somit auf Grundlage ebendieser Annahmen bestimmte Merkmale zu. Dies wiederum führt zu bestimmten Verhaltensmöglichkeiten und machen das eigene Handeln in der Folge nicht nur erst möglich, sondern bestimmen es auch. Die Einordnung führt so zu unterschiedlichen Bewertungen, je nachdem wie das Gegenüber eingeordnet wird. Diese Einordnungen finden statt auf Grundlage von beispielsweise Geschlecht, Kleidung oder auch Alter (vgl. Pries 2019, S. 226 ff.).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.4.2 Macht

Das größte Potenzial für asymmetrisch gelagerte Beeinflussung in sozialen Beziehungen ist Macht (vgl. Pries 2019, S. 213). Eine Herstellung von gesellschaftlicher Ordnung ohne Machtverhältnisse ist nicht möglich und so lässt sich mit dem Begriff der Macht verstehen, wie asymmetrische Ordnungen entstehen und sich erhalten können. „Jede soziale Beziehung schließt wechselseitige Beeinflussungsmöglichkeiten ein. Wenn die Möglichkeiten, innerhalb von sozialen Beziehungen Einfluss auszuüben, ungleich verteilt sind, entstehen asymmetrische Beeinflussungspotenziale" (ebd., S. 212). Diese werden genutzt, um die Ordnung störende Faktoren mittels Machtausübung zu unterbinden und die Ordnung somit zu erhalten (vgl. Abels 2019, S. 231). Machtausübung heißt, „das Feld möglichen Handelns der anderen zu strukturieren" (Foucault 1982, S. 251), und ist somit ordnungsstiftend und macht Gesellschaft möglich. Außerdem gibt es einen grundsätzlichen Zusammenhang zwischen Macht und Handeln in sozialen Beziehungen. Macht ist also „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" (Weber 1922, S. 28). Hinter jeder Macht steht immer eine Form der Überlegenheit, die völlig verschiedene Ausprägungen haben kann.

Es gibt verschiedene Formen von Macht, die verschiedene Ebenen betreffen. Eine für das Thema dieser Arbeit besonders wichtige Form der Macht ist die ideologische Macht. Ideologie beschreibt „ein Denken, das in sich geschlossen ist, also Alternativen nicht zulässt, die Verhältnisse, aus denen es stammt und denen es sich verpflichtet fühlt, unkritisch rechtfertigt, und das deshalb bestimmte Interessen verfolgt" (Abels 2019, S. 233). Bei der Ideologischen Macht geht es darum, dass es nicht bei der Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Denkens bleibt, sondern, dass Andere ebenso denken sollen. Wenn das eigene Denken und Handeln als alternativlos richtig angesehen werden, ist der Weg kurz dahin, dass diese Überzeugtheit ebenso das Nichtzulassen bzw. Nichtanerkennen von anderem Denken und ein Streben nicht nur nach der Zustimmung, sondern der Veränderung der Andersdenkenden oder -handelnden impliziert. Somit ist also „jedes Denken, das sich seiner eigenen Logik sicher ist und nicht bei sich selbst bleibt, sondern auf das Denken Anderer

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

einwirken will, per definitionem Ideologie" (ebd., S. 234). Diese Form der Macht ist im sozialen Handeln der Menschen omnipräsent. Die Vorstellungen davon, was richtig und falsch ist, sind tief im Menschen verankert und machen soziales Handeln und Gesellschaft erst möglich. Dass dieses auf tiefer Überzeugung gründende Denken entstehen konnte, weil ideologische Macht auf uns ausgeübt wurde, bleibt im Allgemeinen unbeachtet, ebenso, dass diese Macht, die auf uns gewirkt hat, in der Folge ebenso von uns ausgeübt wird. Wir unterwerfen uns also dieser Macht, ohne es zu bemerken und verfestigen die Denk- und Handlungsmuster, indem wir sie weitergeben und somit die ebengleiche Macht ausüben. „Die alltäglichste Form, in der wir ideologische Macht ausüben, ist unser Handeln, die alltäglichste, in der wir sie erfahren, ist die Sozialisation" (ebd., S. 235). Wenn Kindern im Sozialisationsprozess das in der Gesellschaft als richtig geltende Denken und Handeln vermittelt wird, so kann dies schon als Machtausübung und Ausnutzung der asymmetrischen Ordnung angesehen werden.

Ebenso ist Macht in gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen verankert und es kann sich aus diesen Verhältnissen eine Überlegenheit ergeben, die die Macht dieser Person oder Gruppe begründet. Diese strukturelle Macht ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, ist somit also eine Macht, „die sich aus bestimmten sozialen Verhältnissen ergibt" (Abels 2007, S. 249). Menschen werden bestimmten Gruppen zugeordnet und ordnen sich ihnen zu. Diese Zuordnung impliziert einen bestimmten Grad an Macht. Werden Menschen der Gruppe der Kinder zugeordnet, so folgt daraus eine deutlich geringere Machtposition als durch die Zuordnung zur Gruppe der Erwachsenen. Die strukturelle Macht beschreibt eine Macht, die nicht Menschen als primär Machtausübende in den Fokus stellt, sondern die Verhältnisse, die Macht ermöglichen und die Weitergabe dieser Verhältnisse (vgl. ebd., S. 248 f.). Wenn diese Verhältnisse infrage gestellt werden, wie es in der Vergangenheit beispielsweise in der Frauenbewegung getan wurde, so können sich diese Verhältnisse prozesshaft ändern. „[A]symmetrische Machtverteilung, die z. B. nicht mehr als legitim angesehen wird, kann zu Konflikten und einschneidendem sozialen Wandel führen" (Pries 2019, S. 212).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3.4.3 Diskriminierung

Im Wörterbuch der Soziologie wird Diskriminierung beschrieben als „die wahrgenommene ungerechtfertigte Schlechterbehandlung von Mitgliedern einer sozialen Gruppe oder einer sozialen Kategorie allein auf der Basis ihrer Gruppen- bzw. Kategoriemitgliedschaft" (Jonas 2014, S. 80). Diese Schlechterbehandlung kann verschiedene Ausprägungen haben, impliziert aber immer eine Form von Ablehnung. Neben der unmittelbaren Diskriminierung, bei der Personen oder Gruppen von Personen ablehnend behandelt werden oder in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt werden, weil sie bestimmte Merkmale haben, gibt es auch noch die Form der mittelbaren Diskriminierung. Um diese Form handelt es sich, „wenn bestimmte Gesetze, Vorschriften oder Maßnahmen, die dem Anschein nach neutral sind und für alle gelten, faktisch nachteilige Auswirkungen auf eine Person oder Gruppe von Personen haben oder bei deren Anwendung in Kauf genommen werden" (Liebel 2020, S. 23).

Diskriminierung kann sich auf verschiedenen Ebenen abspielen: Auf „struktureller (gesellschaftliche Bildungs- und Arbeitsmarkt, Wohn- und Einkommensverhältnisse), institutioneller (Kindergarten, Schule, Hochschule, Polizei, Arbeits-, Sozial- und Ausländerbehörden, Justiz, Gesundheitsbehörden) diskursiver (was im öffentlichen und privaten Raum zu einem Thema gesprochen, geschrieben, sowie in Gesetzen und in Bauwerken realisiert wird) und interaktiver (Handlungen zwischen Menschen) Ebene" (Melter 2013, S. 99).

Die Unterschiede, aufgrund derer es zu Diskriminierung kommt, sind oftmals sozial konstruiert und werden mit Bedeutung aufgeladen, also verknüpft mit Annahmen über Menschen, die über den jeweiligen Unterschied verfügen. Dabei werden Gemeinsamkeiten nicht mehr aktiv wahrgenommen, der Fokus liegt auf der Andersartigkeit und der damit verbundenen Ablehnung, die sich in diskriminierendem Verhalten zeigen kann. Mit der Abwertung des Anderen ist eine Höherbewertung des eigenen Selbst verbunden und somit die Befriedigung eines menschlichen Grundbedürfnisses (vgl. Ritz 2010, S. 7).

Somit können sozial konstruierte Unterschiede zu diskriminierend wirkenden Ordnungen führen, allerdings ist es schwer vorstellbar Ord-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nung ohne Kategorien und damit verbunden auch sozial konstruierten Unterschieden herzustellen. Wenn eine Ordnung ohne Diskriminierung nicht möglich ist, aber soziales Handeln und Gesellschaft ohne Strukturen und Ordnungen ebenso nicht denkbar sind, so wird Diskriminierung zu etwas Unvermeidbarem, „da der Diskriminierung basale Kategorisierungs- und Differenzierungsprozesse menschlicher Wahrnehmung zu Grunde liegen, die an sich wünschenswerte Funktionen besitzen. Ohne den Rückgriff auf bestehende Kategorien oder die Konstruktion neuer Kategorien, also der Differenzierung von Information, wäre eine Verarbeitung komplexer sozialer Kontexte kaum möglich" (Jonas 2014, S. 80).

Dass es in unserer Gesellschaft zu diskriminierendem Verhalten kommt, obwohl es entsprechende Gesetzte gibt, ist unumstritten. Bekannte Diskriminierungsformen sind beispielsweise Rassismus oder Sexismus. Dass auch Kinder nach diesem Muster, also aufgrund eines vorherrschenden Kindheitsverständnisses, diskriminiert werden, ist weniger im Bewusstsein und soll daher nun im folgenden Kapitel über Adultismus näher beleuchtet werden.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

4. Adultismus

4.1 Das Konzept von Adultismus als Diskriminierungsmuster

1978 wird der Begriff Adultismus das erste Mal benutzt, um die Überlegenheit von Erwachsenen in Bezug auf Kinder und die damit verbundene Machtausübung zu beschreiben: „Seeing others as so different that they constitute a separate species is a way of contriving reality in order to gain unfair power over them. I have chosen to refer to such behavior of adults towards children as adultism" (Flasher 1978, S. 517).

Bis zu der Theorie, dass Kindheit im Prozess des *generationing* kontinuierlich konstruiert und so Annahmen, die mit der Kategorie *Alter* verbunden werden, immer wieder neu reproduziert werden, vergingen noch einmal einige Jahre (Alanen 2005). Die Denaturalisierung von gesellschaftlich konstruierten Konzepten und das Aufzeigen einer generationalen Ordnung, die den Kindern eine im Vergleich zu Erwachsenen deutlich weniger unabhängige und kompetente Position zuschreibt und dadurch Handlungsmöglichkeiten und den Zugang zu Ressourcen und Rechten einschränkt unabhängig von individuellem Sein, wurde nun in Angriff genommen (vgl. Schulze, Richter Nunes, Schäfer 2020, S. 211 f.).

Deutsche Veröffentlichungen zum Thema Adultismus gibt es seit 2008.

Adultismus beschreibt den Machtmissbrauch von Erwachsenen gegenüber Kindern verbunden mit der Annahme, dass dies mit Berechtigung geschieht, da Kinder den Erwachsenen unterlegen und auf entsprechende Bevormundung quasi angewiesen seien. Der Begriff zeigt also die Diskriminierung von Kindern allein aufgrund ihres Alters auf. Die Grundlage für diese Diskriminierung bildet die Zugehörigkeit der

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

jungen Menschen zu der Kategorie *Kind*, die mit bestimmten Denkmustern und oftmals defizitären Annahmen über die dieser Kategorie Zugehörigen verbunden sind. Der Begriff ist zusammengesetzt aus dem englischen Wort *adult*, also e*rwachsene Person* und dem Suffix *-ismus*, das „auf eine gesellschaftliche Machtstruktur" (Ritz 2008, S. 128) verweist. Adultismus ist somit eine Form von altersspezifischer Diskriminierung und Ausdruck eines Kindheitsverständnisses, das sich über einen langen Zeitraum entwickelt hat. Obwohl dieses Verständnis, wie in Kapitel 2 beschrieben, Veränderungen und Entwicklungen unterlag und immer noch unterliegt und seit den 1980er Jahren immer mehr ein kompetent handelndes Kind im Mittelpunkt hat, so ist diese Kompetenz auch bis heute noch begrenzt, bzw. wird nicht immer vollständig anerkannt. Die Ordnungen, auf denen unsere Gesellschaft fußt und die das soziale Handeln möglich machen, sind auch heute noch geprägt von der Einteilung in und Unterscheidung aufgrund von Alter und einer weniger machtvollen und eher von defizitären Annahmen geprägten Position derjenigen Menschen mit geringerem Alter. Adultismus speist sich aber nicht nur aus diesen Denktraditionen, sondern wird auch von Institutionen und Gesetzten gestützt. Wie handlungsmächtig eine Person sein kann, liegt nicht nur an dieser Person selbst, sondern wird definiert von den sozialen Strukturen, in denen diese Person lebt. Die Strukturen ermöglichen dabei Handeln und begrenzen es gleichzeitig (vgl. Giddens 1984). Die Handlungsmacht des Kindes wird also „den Strukturen in Gestalt von pädagogischen Institutionen (z. B. Schule) oder Erwachsenen als Repräsentanten dieser Strukturen gegenübergestellt, die das Handeln beschränken" (Eckermann, Heinzel 2015, S. 26).

Im Vergleich zu anderen Diskriminierungskategorien gibt es beim Adultismus als altersspezifische Diskriminierung einen entscheidenden Unterschied: Alle von dieser Form der Benachteiligung und Ungleichbehandlung betroffenen jungen Menschen werden die Phase *Kindheit* irgendwann hinter sich lassen und ihr nicht mehr in dem Maße unterworfen sein, wie sie es als Kinder oder Minderjährige sind. Kinder stehen somit zwar in einem extremen asymmetrischen Machtverhältnis zu Erwachsenen, werden aber quasi irgendwann die Seiten wechseln und auf der anderen Seite der Asymmetrie stehen. „Children are more fun-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

damentally but less permanently powerless; their main remedy is to grow up“ (O’Neill 1988, S. 463).

Adultismus beruht auf einer gesellschaftlich konstruierten Differenz, die nicht nur weit über die tatsächliche Abhängigkeit von Kindern von älteren Menschen hinausgeht, sondern auch Kompetenzen nicht erkennen kann, da das Maß, mit dem gemessen wird, von Erwachsenen festgelegt und somit auch nur solche Einheiten beinhaltet, die aus dieser Erwachsenenperspektive überhaupt Kompetenzen darstellen. Adultistische Denk- und Handlungsformen durchziehen unsere Gesellschaft auch deshalb so sehr, weil es natürlich eine tatsächliche Angewiesenheit von Kindern auf ältere Menschen gibt. „Je jünger der Mensch, desto größer seine reale Abhängigkeit“ (Ritz 2010, S. 7). Problematisch wird es dann, wenn diese reale Abhängigkeit unter dem Vorwand von beispielsweise Schutz zu einem Machtmissbrauch führt, der zu einer Bevormundung des Kindes und einer Höherbewertung oder sogar Alleingültigkeit der Annahmen von Erwachsenen über die Bedürfnisse dieses Kindes führt, oder wenn die reale Abhängigkeit künstlich verlängert und verstärkt wird. Ein Bespiel dafür soll im Folgenden die Architektur des öffentlichen Raums geben.

4.2 Die Architektur des öffentlichen Raums

Die geringere Relevanz von tatsächlichen Meinungen und Bedürfnissen von Kindern bzw. die Nichtbeachtung oder Geringerbewertung ebendieser und die damit verbundene Verlängerung und Verstärkung der Abhängigkeit von Kindern als Menschen mit geringerer Körpergröße spiegelt sich auch in der Architektur des öffentlichen und privaten Raums wider. Kinder können sich oftmals nur mit Unterstützung oder großer Anstrengung in diesem Raum bewegen. Ganz alltägliches wird ihnen erschwert und sie sind abhängig von größeren, also in der Regel älteren Menschen in einem Ausmaß, das ungerechtfertigt erscheint. Es geht hierbei um die Nutzung der alltäglichsten Dinge, an denen Kinder nur aufgrund ihrer geringeren Körpergröße gehindert werden. Zu denken wäre hierbei an: Treppenstufen, die durch ihre Höhe nicht der Beinlänge von Kindern angemessen sind, Geländer, die aufgrund von zu großer Höhe nicht benutzt werden können,

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lichtschalter, die nicht erreicht werden können, Toiletten, die nicht allein benutzt werden können, Waschbecken und Seifenspender, die durch ihre Höhe nicht allein erreicht werden können, Schilder, die nicht gelesen werden können. Diese Liste ist unvollständig und soll gerade deswegen zum Nachdenken anregen und dazu animieren die alltägliche Welt mit Kinderaugen zu sehen und die vielen unnötigen Schwierigkeiten und Abhängigkeiten von größeren Personen bewusst machen. Die Konzipierung weiter Teile der Gesellschaft für große Menschen spiegelt die Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen noch einmal deutlich wider. Hätten Kinder eine machtvollere Position, oder gäbe es genug Erwachsene, die die Anliegen der Kinder weiterträgen und ihnen Macht verliehen, so würde sich das auch in einer anderen Architektur zeigen und die Sichtbarkeit von Kindern und die Unterschiedlichkeit ihrer Bedürfnisse im Vergleich zu Erwachsenen würde für alle sichtbar werden. Es gibt diese Entwicklungen durchaus, insbesondere bei Toiletten und Waschbecken sieht man immer öfter auch solche mit geringerer Höhe, allerdings handelt es sich hierbei eher um Ausnahmen als die Regel.

Abschließend noch ein die wesentlichen Punkte zusammenfassendes Zitat:

> Der Schutz von Kindern wird dann zur altersbedingten Diskriminierung, wenn der relative Mangel an Erfahrung oder Kompetenzen als Rechtfertigung für besondere Regelungen dient, um die Abhängigkeit der Kinder über das notwendige Maß hinaus zu verlängern oder ihren Freiheits- und Handlungsspielraum einzuschränken. Auf diese Weise wird der untergeordnete Status der Kinder und die Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern verfestigt und die Kinder werden daran gehindert, ihren Kompetenzen zu vertrauen und von ihren Rechten in eigener Verantwortung Gebrauch zu machen. Um dem zu begegnen, müssen die Kompetenzen der Kinder ernstgenommen und ihnen Gelegenheit gegeben werden, mit zu entscheiden, wie und wovor sie geschützt werden oder wie sie ihr Leben gestalten wollen (Liebel 2010, S. 314).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4.3 Formen von Adultismus und Diskriminierung gegen Kinder

Es kann nach unterschiedlichen Formen von Adultismus unterschieden werden.

Eine erste Form ist die des verinnerlichten oder internalisierten Adultismus. Sie beschreibt die Integration der mit der gesellschaftlichen Konstruktion der Kategorien *Kind* und *erwachsene Person* verbundenen zugeschriebenen Position in der gesellschaftlichen Ordnung und den Annahmen über das Sein als Mitglieder der jeweiligen Kategorie in das eigene Selbstbild. Die Verinnerlichung des Richtigseins dieser Umstände findet bei Mitgliedern beider Kategorien gleichermaßen statt (vgl. Ritz 2008, S. 134).

Eine weitere Form von Adultismus ist der institutionalisierte Adultismus. Es geht hierbei um „Richtlinien, Gesetze, Regeln, Organisationsstrukturen und systematische Verfahren", die als Mechanismen fungieren, um „die Dominanz der Erwachsenen in der gesamten Gesellschaft zu nutzen, zu verewigen und zu fördern" (Liebel 2020, S. 28). Es geht also um den Ausschluss oder die Beschränkungen der Teilhabe an bestimmten gesellschaftlichen Bereichen, wie zum Beispiel, wenn Kinder in der Schule nicht trinken dürfen, wann sie möchten, erst ein formales Alter erreicht haben müssen, um in Sportvereinen mitmachen zu können oder an Wahlen nicht teilnehmen dürfen.

Eine dritte Form ist die des kulturellen Adultismus, die „jede Einschränkung oder Ausbeutung einer Person, die ohne Beachtung ihrer persönlichen Fähigkeiten, ihres Verständnisses oder ihres Handlungsvermögens allein aufgrund ihres jungen Alters erfolgt" (ebd.) meint. Diese Form umfasst somit zu großen Teilen auch die Form des institutionalisierten Adultismus und speist sich aus dem verinnerlichten Adultismus und reproduziert diesen.

Zusätzlich zu diesen verschiedenen Ausprägungen von Adultismus, beschreibt Liebel vier Kategorien von Diskriminierungen, die ihre scheinbare Berechtigung in einem Kindheitsverständnis haben, das von einer Unterlegenheit im Vergleich zu Erwachsenen ausgeht und von denen Kinder in unterschiedlichem Maße betroffen sein können (vgl. Liebel 2020, S. 29 ff.):

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

1. Diskriminierung infolge unerwünschten Verhaltens, also Maßnahmen und Strafen gegen Verhaltensweisen von Kindern, die bei Erwachsenen akzeptiert sind oder als normal gelten, bei Kindern aber unerwünscht sind. Es kann sich aber auch um ein Verhalten handeln, dass, gerade weil es als kindertypisches Benehmen angesehen wird, als störend empfunden wird und deswegen diskriminierende Maßnahmen nach sich zieht.

Beispiele hierfür sind physische und psychische Strafen aus Erziehungs- und Disziplinierungsgründen und Maßnahmen zur Unterbindung von Verhaltensweisen, insbesondere gegen Kinder, die als auffällig in ihrem Verhalten angesehen werden. Dabei wird das „Verhalten […] durchweg an Maßstäben gemessen, die von Erwachsenen aufgestellt und auf Kinder und Jugendliche projiziert werden. Sie sind typisch für eine adultistisch und paternalistisch geprägte Gesellschaft" (ebd., S. 36). Ebenso gehört in diese Kategorie die Schaffung kinderfreier Zonen, aus Gründen wie der Nicht-Akzeptanz von Kinderlärm oder Hotels, die aufgrund des als störend empfundenen „kindertypischen" Verhaltens keine Kinder zulassen.

2. Diskriminierung, die aus Kinderschutzgründen, vor allem aus der vermeintlichen besonderen Bedürftigkeit an Schutz von Kindern, berechtigt erscheint.

Es ist zweifellos so, dass Kinder auf Erwachsene angewiesen sind, dabei ist das Maß an realer Abhängigkeit höher, je jünger die Kinder sind. Hier ist auch gerade der physische und psychische Schutz der Kinder von hoher Relevanz. In vielen Fällen wird dieser Schutzgedanke allerdings als Vorwand genommen für scheinbar notwendiges Verhalten oder Maßnahmen gegen Kinder. Es ist recht einfach das Schutzargument zu benutzen, da in unserer Gesellschaft das hohe Maß an Schutzbedürftigkeit von Kindern Konsens ist und es bei Verwendung dieses Arguments meist keine weitere Rechtfertigung oder Begründung für Verhalten braucht. Dies kann dann problematisch werden, wenn es keinen realen Grund für Schutzmaßnahmen gibt, das Kind durch den Schutz also eingeschränkt wird.

Die aus Gründen der gesellschaftlichen Ordnung vielen Altersgrenzen für Kinder dienen der besseren Handhabbarkeit und Realisierbarkeit, den realen Bedürfnissen individueller Kinder werden sie aber nicht gerecht und führen gleichzeitig auf kurzem Wege zu altersbedingter Diskrimi-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nierung. So wichtig die Anerkennung der Relevanz der Individualität der Kinder ist, so wenig möglich ist sie oftmals, insbesondere in Institutionen. So werden Kinder unter drei Jahren möglicherweise in bestimmten Settings nicht betreut, da das Spielzeug dort Kleinteile enthält. Es spielt dann keine Rolle, ob für ein Kind von seinem Entwicklungsstand her bereits mit unter drei Jahren kleinteilige Spielzeuge keine Gefahr mehr darstellen, oder aber auch mit über drei Jahren diese Gefahr noch besteht, mit seinem dritten Geburtstag kann es in diesem Setting betreut werden. Der Schutzgedanke dieser Regelung mag für letztere Kinder tatsächlich ein Argument sein, Erstere, auf die dies nicht mehr zutrifft, werden aber diskriminiert und solch eine Regelung würde in diese Kategorie fallen.

So nötig Gesetzte und Regelungen zum Schutz auch sein mögen, so sehr können sie auch einschränken und ausschließen. Dies ist auch dann der Fall, wenn sie unscharf formuliert sind, also Platz für Interpretation lassen, oder aber Ausnahmen zulassen, die wiederum nicht klar begründungsbedürftig sind. Wenn Kinder beispielsweise bei Gefährdungseinschätzungen im Kinderschutz nicht miteinbezogen werden und als Begründung der Schutz der Kinder angegeben wird, so handelt es sich oftmals um eine Diskriminierungsform dieser Kategorie. Schwierig ist in diesem Zusammenhang, dass es zwar rechtlich geregelt ist, dass „die Erziehungsberechtigten sowie das Kind oder der Jugendliche in die Gefährdungseinschätzung einbezogen werden" (§8a SGB VIII) müssen, allerdings nur „soweit hierdurch der wirksame Schutz des Kindes oder Jugendlichen nicht in Frage gestellt wird" (ebd.). Die Formulierung lässt Raum für Interpretationen, wann genau dieser Schutz des Kindes möglicherweise nicht mehr gewährleistet ist, und kann je nach involvierter Fachkraft anders bewertet werden.

Diskriminierungen dieser Kategorie führen dazu, dass sich „der untergeordnete Status der Kinder und die Ungleichheit zwischen Erwachsenen und Kindern verfestigt und die Kinder […] daran gehindert [werden], ihren Kompetenzen zu vertrauen und von ihren Rechten in eigener Verantwortung Gebrauch zu machen" (Liebel 2020, S. 38).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3. Diskriminierung, die sich im eingeschränkten Zugang zu Rechten, Gütern, Einrichtungen und Dienstleistungen zeigt.

Beispiele für dieser Kategorie angehörigen Diskriminierungen sind, dass Kinder kein allgemeines Wahlrecht haben, über für sie bestimmtes Geld (zum Beispiel Kindergeld oder Kinderanteile im Sozialleistungssatz) nicht (mit-)verfügen können oder vieles nicht ohne die Anwesenheit mindestens eines Sorgeberechtigten Elternteils beantragen können, wie zum Beispiel ein Ausweisdokument (in Deutschland muss die Beantragung eines Personalausweises bis zum 16. Geburtstag durch die Sorgeberechtigten erfolgen). Kinder sind „die einzige Gruppe in der modernen Gesellschaft, die keinen rechtlich gesicherten Anspruch auf die vorhandenen politischen und gesellschaftlichen Ressourcen geltend machen können. Kinder haben auch heute noch in den meisten Wohlfahrtsstaaten kaum unmittelbare eigene Anspruchsrechte auf soziale Leistungen und auf ihren Anteil an den gesellschaftlichen Ressourcen" (Kränzl-Nagl, Mierendorff, Olk 2003, S. 11).

Kinderrechtsaktivist:innen und der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes fordern, dass nicht das Alter von Kindern ausschlaggebend ist für ihren Zugang zu beispielsweise Rechten, sondern, dass Kinder die Möglichkeit bekommen ihre Rechte so früh und umfassend wie möglich selbst auszuüben (vgl. UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009).

4. Diskriminierung, die sich in der Vernachlässigung der Generation der Kinder bei insbesondere solchen politischen Entscheidungen zeigt, die für nachfolgende Generationen, also eben auch für das Leben der zu dem Zeitpunkt Minderjährigen, negative Konsequenzen haben. Bei Diskriminierungen dieser Kategorie wird die ganze Generation der Kinder benachteiligt, bzw. nicht beachtet, es kann also auch von einer generationalen Diskriminierung gesprochen werden.

Als anschauliches Beispiel kann hier die Umwelt- und Klimapolitik genannt werden. Die Diskriminierung ist vor allem deshalb möglich, weil Kinder eben im Vergleich zu Erwachsenen, also Mitgliedern anderer Generationen, aufgrund ihres Alters deutlich begrenztere Möglichkeiten haben Rechte wahrzunehmen (siehe Kategorie 3) und darauf angewiesen sind, dass sich Erwachsene, als Menschen mit der rechtlichen Möglich-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

keit politische Entscheidungen zu beeinflussen, für ihre Bedürfnisse als zukünftige Generation einsetzen.

4.4 Das Recht auf Nicht-Diskriminierung in der UN-Kinderrechtskonvention

Die Vereinten Nationen beschlossen 1989 das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, die Kinderrechtskonvention. Die Erarbeitung dieser Konvention hatte zehn Jahre gedauert. Deutschland unterzeichnete das Übereinkommen 1990 und ratifizierte es 1992, zunächst mit Vorbehalten, die vor allem die Durchsetzung der Rechte auch für Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland nicht pauschal vorsahen. Diese Vorbehalte wurden 2010 zurückgenommen, seitdem gilt die Kinderrechtskonvention in Deutschland uneingeschränkt.

Die Kinderrechtskonvention definiert Kinder als alle Menschen unter 18 Jahren und besteht aus 54 Artikeln, die die Rechte der Kinder auf Schutz, Förderung und Beteiligung konkretisieren. Von besonderer Bedeutung ist das Wohl des Kindes, das es bei allen Maßnahmen zu berücksichtigen gilt. Das Dokument wurde bis heute von 166 Staaten unterschrieben und von 130 ratifiziert. Die Vertragsstaaten verpflichten sich die Kinderrechte bekannt zu machen, zu verwirklichen und über die unternommenen Maßnahmen zur Verwirklichung Berichte vorzulegen. Zusätzlich zu den 54 Artikeln gibt es die *General Comments* des UN-Kinderrechtsausschusses, die auf beobachtete Probleme oder Missverständnisse in der Umsetzung reagieren und somit als eine Art Interpretationshilfe die Verwirklichung der Kinderrechte erleichtern sollen (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2018, S. 4 ff.).

Das Recht auf Nicht-Diskriminierung gilt als eines der vier Grundprinzipien in der UN-Kinderrechtskonvention und lautet:

(1) Die Vertragsstaaten achten die in diesem Übereinkommen festgelegten Rechte und gewährleisten sie jedem ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Kind ohne jede Diskriminierung unabhängig von der Rasse, der Hautfarbe, dem Geschlecht, der Sprache, der Reli-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der nationalen, ethnischen oder sozialen Herkunft, des Vermögens, einer Behinderung, der Geburt oder des sonstigen Status des Kindes, seiner Eltern oder seines Vormunds.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass das Kind vor allen Formen der Diskriminierung oder Bestrafung wegen des Status, der Tätigkeiten, der Meinungsäußerungen oder der Weltanschauung seiner Eltern, seines Vormunds oder seiner Familienangehörigen geschützt wird (ebd., S. 12).

Das Diskriminierungsverbot in diesem Artikel bezieht sich auf ein Verbot der Diskriminierung von Kindern untereinander. Kein Kind darf aus welchen Gründen auch immer gegenüber anderen Kindern diskriminiert werden, alle Rechte gelten für alle Kinder gleichermaßen. Eine Diskriminierung von Kindern im Verhältnis zu Erwachsenen schließt der Artikel nicht mit ein. Grund dafür, dass das Alter als Diskriminierungsgrund in diesem Artikel nicht genannt wird, könnte sein, dass es sich bei Diskriminierungen von Kindern durch Erwachsenen aufgrund des niedrigeren Alters und den damit verbundenen Annahmen um eine gesellschaftlich akzeptierte Verhaltensweise zum Zeitpunkt der Formulierung handelte (vgl. Shier 2012, S. 2 f.).

Der UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes hat in Stellungnahmen mehrfach betont, dass altersspezifische Diskriminierung von Kindern unzulässig und dass insbesondere „Altersgrenzen kontinuierlich hinsichtlich Schutzzweck und Angemessenheit zu überprüfen" (Liebel 2010, S. 310) seien. Im General Comment Nr. 12 (2009), in dem es vor allem um das Recht des Kindes, gehört zu werden, geht, wird gefordert, dass „die gesetzlichen, politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Hindernisse abgebaut werden [müssen], die derzeit die Möglichkeiten der Kinder einschränken, gehört und an allen Angelegenheiten, die sie berühren, beteiligt zu werden. Dies verlangt, Zweifel an den Fähigkeiten der Kinder zu überwinden und die Entwicklung von Umgebungen voranzutreiben, in denen Kinder ihre Fähigkeiten entfalten und unter Beweis stellen können" (UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes 2009, S. 30). Dies würde sicherlich in hohem Maße dazu beitragen, dass adul-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tistische Praktiken reduziert würden, problematisch ist vor allem, dass es bei der Berücksichtigung der Meinung und der Interessen des Kindes immer um eine Berücksichtigung-nach-Möglichkeit, also entsprechend dem Alter und der Reife des betroffenen Kindes geht. Die Einschätzung, ob ein Kind in der Lage ist und die Fähigkeiten hat, sich eine Meinung zu bilden und diese Meinung auch als berücksichtigungswürdig angesehen wird, nehmen aber, wenn überhaupt, Erwachsene vor. Die Macht, diese Entscheidung treffen zu können, bietet dann allerdings wieder beste Voraussetzungen für altersspezifischen Diskriminierung von Erwachsenen gegenüber Kindern. Wenn die Macht dieser Entscheidung tatsächlich im vollen Interesse des Kindes genutzt werden würde, das Kind also tatsächlich in höchstmöglichem Maß gehört und einbezogen werden würde, so wie es der *Ausschuss für die Rechte des Kindes* verlangt, so wäre dies für die Kinder und ihre schwache Position in der Machtbeziehung zu Erwachsenen ein großer Schritt Richtung Selbstbestimmung, allerdings sind die hinderlichen Faktoren vielzählig. Es wäre zunächst einmal wichtig von allen Erwachsenen Folgendes anzuerkennen: „There is a need for a greater awareness of the fact that respecting children's views is not just a model of good pedagogical practice (or policy making) but a legally binding obligation" (Lundy 2007, S. 930), dass es also nicht nur das Recht der Kinder ist, gehört und miteinbezogen zu werden, sondern gleichzeitig auch und vor allem die gesetzliche Pflicht der Erwachsenen ist, dieses Recht vollumfänglich und mit allem was es bedeutet zu ermöglichen.

4.5 Naturalisierung von gesellschaftlichen Konstruktionen am Beispiel *gender*

Frauen galten über eine lange Zeit als das im Vergleich zu Männern schwache Geschlecht. Sie hatten ihrer Rolle als Frauen nachzukommen, die verbunden war mit bestimmten Aufgaben und Zuständigkeiten, die sich zumeist auf das Führen des Haushalts und die Erziehung der Kinder beschränkte. Ihre Rechte, Pflichten und Wertigkeit waren also direkt verknüpft mit ihrem biologischen Geschlecht und die Unterstellung unter den Mann galt als natürlich richtig. Es gab also eine argumenta-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tive Verknüpfung zwischen dem biologischen Sein und der Position im gesellschaftlichen Gefüge. Diese Differenzen zwischen Männern und Frauen bildeten aber nichts Natürliches ab, sondern waren vielmehr Ergebnis eines Konstruktionsprozesses und müssen somit verstanden werden „als gesellschaftlich produzierte Denkmuster, die sich in Institutionen ebenso wie im Handeln und in Identitäten bzw. Selbstverhältnissen von Personen niederschlagen" (Kerner 2021, S. 24). Dieser Konstruktionsprozess war lange Zeit nicht sichtbar und nachvollziehbar, sodass es sich um scheinbar natürlich begründete und somit richtige und sinnvolle Differenzen handelte. Es fand also eine Naturalisierung von gesellschaftlichen Konstruktionen statt, die eine Anfechtung der sozialen Stellung und Rollenzuschreibung der Frau unmöglich machte, da es für natürliche Gegebenheiten keine Begründungspflicht zu geben schien. Es war „die Verwandlung der Geschichte in Natur, des kulturell Willkürlichen in Natürliches" (Bourdieu 2005, S. 8). Erst mit dem Erkennen der dafür verantwortlichen Prozesse, dass es sich also um nicht-natürliche, sondern sozial konstruierte Verknüpfungen zwischen Geschlecht und Rolle handelte, war eine solche Anfechtung möglich und fand ab den 1970er Jahren statt.

Da zunächst nicht bestritten werden sollte, dass es einen biologischen Unterschied zwischen Männern und Frauen gibt, wurde differenziert zwischen biologischem Geschlecht als *sex* und konstruiertem Geschlecht als *gender*. In der Kategorie *gender* war es dann möglich, auf dem biologischen Geschlecht gründende Identitätszuschreibungen zu hinterfragen und stereotype Geschlechterrollen in den kritischen Blick zu nehmen; dies wird auch unter dem Konzept des *undoing gender* verstanden, als Gegenpol zum Konzept des d*oing gender*, dem aktiven Herstellen, also sozialen Konstruieren von *gender* zum Beispiel in der Erziehung (vgl. Wendt 2021, S. 124)

Ebenso blieb lange unhinterfragt, dass Geschlecht binär ist. Die Vorstellung von zwei natürlichen Geschlechtern, die jeweils zwei natürliche Geschlechtsidentitäten begründen, wurde auch erst in diesem Zusammenhang in den 1990er Jahren thematisiert. Die Erkenntnis, „dass Geschlecht nicht binär, statisch und ‚natürlich' ist, sondern in Prozessen des doing gender sowohl intersubjektiv als auch strukturell (re)produziert wird" (Heite 2015, S. 102), führte auch zu einer Ermöglichung der Vielfalt der Geschlechter außerhalb der binären Differenztradition.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Auch Kinder sind noch immer in Ungleichheitsstrukturen gefangen, die auf nicht genügend hinterfragten Konstruktionen gründen. Ihre Position in der gesellschaftlichen Ordnung und im hierarchischen Machtverhältnis zu Erwachsenen muss ebenso kritisch in den Blick genommen werden. „[D]ie Begründung und Festigung sozialer Ungleichheitsstrukturen mit Hinweis auf angebliche natürliche Ungleichheiten ist […] ein bis in die Gegenwart übliches Verfahren, Ungleichheitsstrukturen zu produzieren, zu reproduzieren, zu rechtfertigen und zu stabilisieren" (Pries 2019, S. 229). Dass es möglich war die soziale Konstruktion der Kategorie *gender* aufzudecken und somit die natürliche Selbstverständlichkeit der Rollenzuschreibungen infrage zu stellen und in die bis dahin nicht vorhandene Begründungspflicht zu nehmen, war vor allem auch „Folge politischer Aktivitäten gewesen, nämlich des Widerstands derjenigen, die der weniger begünstigten Kategorie zugerechnet wurden" (Bühler-Niederberger 2005, S. 12).

4.6 Warum Adultismus gerade jetzt zum Thema wird

Es gibt mehrere Zusammenhänge, die als Begründung für das aktuelle Aufkommen des Themas Adultismus dienen. Sie wurzeln in weit zurückreichenden historischen Prozessen, die in dieser Arbeit bereits thematisiert wurden und münden in daraus entstandenen heutigen Vorstellungen, Auffassungen und Überzeugungen. Einige sollen hier noch einmal als Begründungszusammenhänge veranschaulicht und hervorgehoben werden.

Das in Kapitel 2 beschriebene historisch gewachsene Interesse an Kindern und Kindheit und die damit zusammenhängende Entstehung der *Soziologie der Kindheit*, ebenso die Kinderrechtsbewegung sind bedeutende Faktoren, wenn es darum geht zu verstehen, warum die Zeit gekommen ist sich mit adultistischen Theorien auseinanderzusetzen, Kinder als Diskriminierte anzuerkennen und sich für einen Wandel einzusetzen. Mit der Soziologie der Kindheit rückte die kindliche Agency in den Fokus der Betrachtung, die Kompetenzen der Kinder und nicht die vermeintlichen Defizite gewannen an Relevanz. Die Kinderrechtsbewegung mach-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

te gleichzeitig nachdrücklich auf das Recht der Kinder auf Partizipation aufmerksam. Anerkannte Rechte auf der einen und Kompetenzen auf der anderen Seite bereitete den Weg für eine Auseinandersetzung mit der aktuellen Lebensrealität der Kinder, der Machtposition, den Handlungsräumen und Möglichkeiten der Selbstbestimmung. Als Ergebnis steht die gesellschaftliche Benachteiligung der Gruppe der Kinder und der Bedarf an Veränderung hin zu möglichst partizipationsförderlichen Strukturen. Entsprechende Gesetzte sollen dies ermöglichen. Es handelt sich um einen Prozess, in dem verschiedene Felder ineinander übergreifen, sich beeinflussen und im Bezug zueinander entwickeln: Gesellschaftliche Veränderungen, Gesetzte, Annahmen und Haltungen und weitere. Dass es möglich ist sich heute über ein Konzept wie Adultismus Gedanken zu machen, spiegelt den aktuellen Stand dieses Prozesses wider.

Die Aktualität des Themas lässt sich auch sehr anschaulich mit dem damit zusammenhängenden Wandel des Selbstverständnisses sozialer Berufe beschreiben. Über einen langen Zeitraum herrschte eine *kontrollierende Fürsorgepädagogik*, bei der Helfen Hand in Hand ging mit einer barmherzigen oder korrigierend-kontrollierenden Haltung. Es ging um die Erreichung einer Anpassung von Andersseienden oder, wenn dies nicht möglich war, einen Ausschluss dieser aus der Gesellschaft. Dies trug dazu bei, die gesellschaftlichen Strukturen zu stabilisieren. Helfen und Fürsorge war also vor allem verbunden mit Bevormundung (vgl. Straßburger, Rieger 2019, S. 42 f.). Die Geschichte der Kindheit in Kapitel 2 zeigte dies beispielhaft. Abgelöst wurde diese Auffassung von einer *paternalistischen Expertokratie*, die die Fachkräfte als Experten für die Belange der Hilfsbedürftigen ansah. Gerechtfertigt wurde dieses Verständnis mit der Qualifikation und dem Expertenwissen der Fachkräfte, das sie in die überlegene Position brachte. Dieses Verständnis ist auch heute noch aktuell, obwohl sich mittlerweile ein *partizipatives Professionsverständnis* entwickelt hat, das den Adressat:innen die Expertenposition für ihre Lebenswelt zuerkennt. Mit dieser „partizipativen Wende öffnete sich auch der Blick für die Ursachen gesellschaftlicher Benachteiligung“ (ebd., S. 43). Es ist heute möglich „strukturelle Bedingungen als Ursachen sozialer Probleme“ (ebd.) anzuerkennen und Fachkräfte sozialer Berufe haben heute

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nicht mehr nur den Auftrag „die Folgen von Benachteiligung auszugleichen. Sie haben auch den politischen Auftrag, allen Menschen gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen" (ebd.). Dieser Auftrag beinhaltet den des Empowerments, der Befähigung also zu einem selbstbestimmten Leben, die eine Stärkung der Betroffenen beinhaltet – auch eine Stärkung der Machtposition. „Die Ursprünge des Empowerments liegen in der Bürgerrechtsbewegung der afroamerikanischen Bevölkerung der USA und in der radikal-politischen Gemeinwesenarbeit. Später wurde Empowerment überall dort angewendet und weiterentwickelt, wo benachteiligte Menschen für (mehr) Teilhabe an Entscheidungsprozessen kämpften" (ebd., S. 46), wie zum Beispiel in der Frauenbewegung.

In dem Moment, wo der Blick frei wurde für benachteiligte Gruppen, es möglich war, die Stimme zu erheben, Fachkräfte es als ihren Auftrag ansahen, diese Stimmen zu hören und zu unterstützen, es also nicht mehr darum ging Gesellschaft als möglichst homogene Masse zu stabilisieren, wurde es möglich auch Kinder als benachteiligte Gruppe in den Fokus zu nehmen. Alle Gesellschaftsmitglieder sollen möglichst selbstbestimmt leben können, sollen nicht bevormundet werden und als Experten ihrer eigenen Angelegenheiten angesehen werden. Dies trifft auf Kinder ebenso zu wie auf alle anderen Mitglieder dieser Gesellschaft. Hierfür war zum Beispiel eben auch der in Kapitel 2 beschriebene historische Prozess nötig, der Kinder überhaupt erst als bereits zur Gesellschaft Gehörende sichtbar machte.

Ein weiterer Grund ist der in den 1950er Jahren wurzelnde gesellschaftliche Individualisierungsprozess in Deutschland. Durch die „Bildungsexpansion und die Höherqualifizierung der Bevölkerung, die Wohlstandsexplosion und der Ausbau des Sozial- und Wohlfahrtsstaates sowie der relative Bedeutungsverlust der Sphäre bezahlter Erwerbsarbeit zugunsten des Freizeit- und Konsumsektors" (Abels 2019, S. 301) nahmen die Möglichkeiten der Lebensgestaltung der Menschen stark zu und entbanden sie immer mehr von Normen und Traditionen (vgl. ebd., S. 301). Es wurde somit mehr und mehr möglich, dass es nicht länger Ziel war, einen vorgegebenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen, sondern dass sich jede:r selbst diesen Platz aussuchen könne. „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne,

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das individuelle Handeln jedes einzelnen gelegt wird“ (Beck 1983, S. 58). Kindern, die tendenziell immer mehr als gleichwürdige Menschen angesehen werden und deren Recht auf Partizipation immer mehr an Bedeutung gewinnt, sollen nun konsequenterweise auch immer mehr, früher und umfassender Entscheidungs- und Selbstbestimmungsfreiheiten bei der Findung ihres Platzes und Gestaltung ihres Lebens eingeräumt werden. Die damit verbundene Anerkennung der Kompetenzen der Kinder, einem Austausch auf Augenhöhe und einer Verschiebung der Machtachse zugunsten der Kinder spiegelt dabei die dem Konzept von Adultismus zugrunde liegende Erkenntnis der Diskriminierung von Kindern wider.

Individualisierung kann als Grundlage der gesellschaftlichen Ordnungserfordernisse unserer Zeit angesehen werden und impliziert „Vorstellungen einer individualisierten und also auf den Einzelnen abstellenden Gesellschaft“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 132). Dabei geht es nicht um das „Auflösen gesellschaftlicher Ordnungsansprüche in individuellen Beliebigkeiten“ (ebd.), sondern es handelt sich eben um die als notwendig angesehenen Veränderungen zur Optimierung der gesellschaftlichen Ordnung unserer Zeit und dafür „setzt man auf ein Kind, das an seiner Entwicklung bereits selbstverantwortlich und mit großer Intensität mitarbeitet, ein autonomes Kind“ (ebd.). Es ist daher nur logisch, dass das Kind und die seiner Autonomie entgegenstehenden Benachteiligungen in den Fokus rücken und entsprechende Anstrengungen unternommen werden, um diese neue Ordnung herstellen zu können.

Des Weiteren soll die Soziale Vielfalt als Begründungszusammenhang genannt werden. Dass soziale Vielfalt heute möglich ist und als unterstützenswert angesehen wird, liegt besonders an der Anerkennung der Relevanz folgender vier Prozesse des sozialen Wandels (vgl. Wendt 2021, S. 122 f.):

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1. Unsere Gesellschaft ist von Migration geprägt und dem daraus resultierenden Nebeneinanderexistieren verschiedener Sprachen, Religionen, Kulturen.
2. Mit der Infragestellung gewohnter Geschlechterverhältnisse und -rollen werden vielfältige Geschlechtsidentitäten und Möglichkeiten des Seins möglich.
3. Die bereits genannte gesellschaftliche Individualisierung ermöglicht vielgestaltige Lebensführungspraxen weg von dem Ziel einer Norm zu entsprechen hin zu individueller Selbstverwirklichung.
4. Uneingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft soll auch mit Beeinträchtigung möglich sein.

Soziale Vielfalt fußt auf insbesondere drei Schlüsselkonzepten (vgl. ebd., S. 123 ff.): Diversität, Gender und Inklusion.

Diversität als eine innere Haltung meint „die grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung von Unterschiedlichkeit" (ebd., S. 123). Damit verbunden ist, dass die im Vergleich mit einem selbst erst einmal empfundene Andersartigkeit nicht als minderwertig angesehen wird, sondern, dass mit Interesse und Respekt die Stärken in den Formen der Andersartigkeit erkannt werden können. „Es handelt sich um eine Haltung, die prinzipiell antidiskriminierend ist, also jedwede Benachteiligung und Ausgrenzung aufgrund von Andersartigkeit ablehnt" (ebd., S. 124).

Die Auseinandersetzung mit *gender* und die damit verbundene Unterscheidung von *sex* als biologischem Geschlecht und *gender* als gesellschaftliche Konstruktion wurde bereits ausführlich dargestellt. Als Schlüsselkonzept für Soziale Vielfalt ist diese Unterscheidung und die damit verbundene Ermöglichung von vielfältigen Geschlechtsidentitäten, Gleichberechtigung der Geschlechter und der Überwindung von traditionellen Geschlechterrollen von großer Relevanz.

Bei Inklusion geht es um die Ermöglichung der Teilhabe für alle Menschen. In der Vergangenheit als minderwertig angesehene von der angesehen Norm Abweichende werden heute anerkannt und unterstützt. Inklusion bedeutet dabei auch und vor allem die Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse und Strukturen zur Ermöglichung von Teilhabe für alle Gesell-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

schaftsmitglieder. Es geht bei sozialer Vielfalt also sowohl um eine innere Haltung, die diese Vielfalt wertschätzt, als auch um die aktive (Um-) Gestaltung der Gesellschaft, in der Soziale Vielfalt möglich ist und alle ihren selbstbestimmten Platz finden.

Diese Haltung, die verbundenen Konzepte und der Prozess hierher bilden einen starken Begründungszusammenhang für die Thematisierung und Anerkennung von Adultismus in der heutigen Zeit ab. Kinder als Teil der Gesellschaft haben oftmals noch nicht die Teilhabemöglichkeiten, die ihnen eigentlich zuständen, ihr Leben ist oftmals auch in solchen Bereichen fremdbestimmt, in denen es dafür keine Rechtfertigung gibt. Eine Benachteiligung von Kindern, weil sie Kinder sind – also anders als Erwachsene – ist ablehnenswert. So wie *gender* als konstruiertes Geschlecht aufgedeckt wurde und stereotype Geschlechterrollen und damit verbundene Diskriminierungen und Ungleichbehandlungen überwunden werden konnten (bzw. es immer noch werden), so ist es nun an der Zeit auch die konstruierte Rolle der Kinder und die damit verbundenen defizitären Annahmen und vor allem die Ausnutzung des asymmetrischen Machtverhältnisses zu thematisieren und zu überwinden.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5. Die Dekonstruktion von konstruierter Differenz

Um ein Bewusstsein für Adultismus zu entwickeln und daraus Konsequenzen des eigenen Handelns und Denkens zu entwickeln, ist an erster Stelle die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex von großer Bedeutung. Es ist wichtig zu erkennen, wie und warum sich die Rolle der Kinder und mit dieser Gruppe verbundene Vorstellungen entwickelt haben. Nur so wird es möglich zu erkennen, wo gesellschaftliche Konstruktionen zu internalisierten Bildern und Haltungen gegenüber Kindern geführt haben, die, im Zusammenspiel mit dem Machtungleichgewicht und der tatsächlichen kindlichen Abhängigkeit zu Diskriminierungen von Kindern geführt haben und führen. Ist dies möglich, so kann eine Dekonstruktion der konstruierten Differenz beginnen.

5.1 Impulse für eine adultismussensible Perspektive

Es ist, wie bereits beschrieben, von großer Bedeutung, Adultismus überhaupt erst einmal anzuerkennen um sich dann „mit gängigen Vorurteilen gegenüber Kindern auseinanderzusetzen, das traditionelle Bild vom Kind zu hinterfragen und persönliche wie auch gesellschaftliche Werte und Normen neu zu definieren“ (Richter 2013, S. 10). Darauf aufbauend ist es sodann von logischer Wichtigkeit Adultismus auf mehreren aufeinander bezogenen und sich beeinflussenden Ebenen abzubauen. Die Ebene der Wissensbasis, auf der Adultismus erkannt werden kann, muss geschaffen werden durch beispielsweise Weiterbildungen. Ebenso müssen Kinder über ihre Rechte insbesondere zu Partizipation weitreichend

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

aufgeklärt werden. Auf gesellschaftlicher Ebene ist das Eintreten gegen Adultismus und jede Form von Diskriminierung von großer Wichtigkeit, wirkt sich dies doch auch auf der Wissensbasis aus, indem sie bei mehr Menschen ein Bewusstsein für Adultismus schafft. Auf der Ebene der Haltung ist die Soziale Vielfalt von großer Bedeutung, um die Wertschätzung und Ermöglichung ebendieser, die sich mit ihrem Anspruch der Gestaltung einer Gesellschaft, in der alle ihren selbstbestimmten Platz finden, auch auf die gesellschaftliche Ebene erstreckt. Auf der Ebene der Selbstreflexion ist es nötig sich immer wieder mit eigenen Vorurteilen und diskriminierend wirkenden Denk- und Verhaltensweisen auseinanderzusetzen. Auf der Interaktionsebene soll sodann allen Menschen, egal ob Kind oder erwachsene Person wertschätzend und offen begegnet werden (vgl. Kerner 2021, S. 41 f.).

Ein äußerst wichtiges Instrument für den Abbau von Adultismus und die Ermöglichung von Selbstbestimmung für Kinder ist die verbindliche Partizipation. Um mit Kindern ernsthaft interessiert und wertschätzend in Kontakt zu kommen, sind einige der *zehn Kernfähigkeiten des Dialogs* von Hartkemeyer und Hartkemeyer (2005, S. 51 f.) von großer Relevanz. Diese Fähigkeiten beschreiben vor allem eine innere Haltung, die man nach außen trägt. Sie können das eigene Handeln und Wahrnehmen im Kontakt mit anderen dahingehend unterstützten, dass beispielsweise Bedürfnisse und Sichtweisen und ganz allgemein gesagt ein allumfassendes Verstehen des Gegenübers, in diesem Fall des Kindes, erreicht werden kann. Gleichzeitig werden eine Atmosphäre und somit ein Raum geschaffen, in dem Kinder sich ernstgenommen fühlen und öffnen können. Die Kernfähigkeiten bilden somit die Basis für ein Überdenken der Annahmen über *Kinder* hin zu einem individuellen Erkennen von *dem Kind*. Die hierfür zentralen Fähigkeiten beinhalten, dass man seine eigenen, teils tief verankerten Annahmen suspendiert und durch umfassendes Zuhören und ernsthaftes Verstehenwollen versucht, die Welt aus der Perspektive des Kindes zu sehen und sich so völlig neu, lernend und offen auf den anderen Menschen einlassen kann. Es geht also um einen Kontakt auf Augenhöhe, in dem man es schafft sich von den eigenen Überzeugungen zu lösen und den Handlungsspielraum des Kindes zu maximieren, indem Bedürfnisse, Anliegen, Ideen und Sichtweisen anerkannt

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

werden, Berücksichtigung finden und nicht länger eine den Erwachsenen untergeordnete Relevanz haben.

5.2 Demokratische Gestaltung von Macht durch Partizipation

Dass die Beziehung von Kindern und Erwachsenen geprägt ist von einem starken Machtungleichgewicht, ist nicht bestreitbar und nur eingeschränkt änderbar. Kinder und Erwachsene werden immer in einem asymmetrischen Machtverhältnis zueinander stehen. Die Frage ist, wie mit dieser Macht umgegangen wird. Dazu ist es vor allem nötig sich der Macht und dem Ungleichgewicht bewusst zu sein, um sie bedacht und verantwortungsvoll einzusetzen.

> In einer Demokratie wird die Macht der Herrschenden dadurch legitimiert, dass die Bürgerinnen und Bürger das Recht darauf haben, ihre Interessen in öffentlichen Debatten einzubringen und an Entscheidungsprozessen teilzunehmen. Analog verlangt ein demokratischer Umgang mit Macht auch in Kindertageseinrichtungen, Kindern im Alltag reale Chancen zu geben, ihre Interessen wahrzunehmen, mit ihren Mitteln artikulieren zu können und Entscheidungsprozesse zu gestalten, in denen sie real Einfluss nehmen können. Mit anderen Worten: Ein demokratischer Umgang mit Macht braucht Partizipation – als Bereitschaft und Fähigkeit zum Dialog und als strukturell verankertes Recht (Hansen, Knauer 2010, S. 27).

Partizipation ist dabei immer automatisch verbunden mit einer Korrektur der Machtachse zugunsten der Kinder und somit einer Machtabgabe der Erwachsenen und kann beängstigend oder hemmend wirken. Dies zeigt sich auch, wenn man sich die Partizipationsrealität der Kinder heute anschaut. Obwohl es eine rechtliche Basis und auch die Absicht gibt, Kinder mehr zu beteiligen, spiegelt sich dies in der Wirklichkeit immer noch nur unbefriedigend wider, es gibt Nachholbedarf: „Insbesondere besteht bei der Beteiligung ein Umsetzungs- und Gestaltungsproblem sowie – was

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

noch schwerer wiegt – ein Ernsthaftigkeitsproblem“ (BMFSFJ 2017, S. 474). Der Anspruch und die Überzeugung der Wichtigkeit von Partizipation ist durchaus vorhanden, aber bei der Umsetzung gibt es Schwierigkeiten. Der Bericht des BMFSFJ schlägt vor: „‚Beteiligung ermöglichen erfordert ein klares Konzept, in dem eindeutige Wege zur Entscheidungsfindung markiert und auch tatsächliche Einflussnahme auf Entscheidungen vorgesehen ist. Vor allem muss Beteiligung ergebnisorientiert und wirksam sein“ (ebd., S. 474). Auch vier Jahre später wird noch festgestellt, dass „Mitbestimmung […] tendenziell in solchen Bereichen ermöglicht [wird], in denen eine Umsetzung verhältnismäßig einfach ist, während Entscheidungsfindungen mit größerer Tragweite oftmals ausgespart werden“ (BMFSFJ 2020, S. 62). Das Ergründen von Kindern und ihren Bedürfnissen und Ideen in einem respektvollen, wertschätzenden Kontakt, der auf Augenhöhe stattfindet, verbunden mit einer grundlegenden Haltung der Gleichwürdigkeit von Erwachsenen und Kindern und dem Ernstnehmen der kindlichen Bedürfnisse und Ideen, ist oberstes Ziel, wenn dem Machtungleichgewicht ausgleichend und verantwortungsvoll begegnet werden soll. „Im Kern kommt es darauf an, die soziale Stellung der Kinder in der Gesellschaft zu stärken und ihre soziale und politische Partizipation in signifikanter Weise zu erweitern“ um somit „eine größere Präsenz der Kinder auf Gebieten zu erreichen, die bislang von Erwachsenen und den von ihnen verwalteten Institutionen dominiert werden“ (Liebel 2020, S. 68). Es ist die Verantwortung der Erwachsenen entsprechende gesellschaftliche Bedingungen zu ermöglichen und Kindern Informations- und Handlungsräume zu eröffnen, damit sie sich dies auch selbst erkämpfen können.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

6. Schluss

Die Position der Kinder in unserer Gesellschaft ist eine, die es zu überdenken gilt. Sie ist eine Position, die von sehr geringer Macht geprägt ist, von Abhängigkeit, Ungleichheit, Bevormundung und Diskriminierung. Sie ist eine Position , die auf den ersten Blick richtig, natürlich und sinnvoll erscheinen mag, die allerdings auf Konstruktionen fußt, die aufgedeckt und zur Debatte gestellt werden müssen. Dabei soll klar geworden sein: „Begriffe und Theorien entstehen innerhalb bestimmter historischer Kontexte und reagieren auf je spezifische Fragen, Problemlagen, Herausforderungen" (Baader 2018, S. 23).

In der vorliegenden Arbeit soll der historische Hintergrund klar geworden sein, vor dem sich unsere Gesellschaft zu der entwickelt hat, die sie heute ist und warum Kinder in dieser Gesellschaft die Position haben, die sie eben haben. Dazu sollten einige relevante Zusammenhänge deutlich geworden sein, die das Aufkommen des Themas Adultismus in der heutigen Zeit erklären.

Die Arbeit soll einen Beitrag leisten, damit das Thema Adultismus mehr in den Fokus gerät und somit Denkgrundlagen schaffen, auf denen die Position der Kinder und unsere gesellschaftliche Ordnung neu gesehen werden können. Handlungsvermögen ist nicht in der Natur begründet, Kinder sind nicht natürlich weniger handlungskompetent als Erwachsene, weil sie eben Kinder sind. „Handlungsvermögen ist vielmehr untrennbar mit der ‚Macht' (oder deren Fehlen) verbunden, die diejenigen haben, die als Kinder positioniert sind, um Ereignisse in ihrer Alltagswelt zu beeinflussen, zu organisieren, zu koordinieren und zu beherrschen. Solche positionale ‚Macht' wird […] in den Möglichkeiten und Begrenzun-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

gen des Handelns erkennbar, die durch spezifische (generationale) Strukturen bestimmt sind, innerhalb derer Personen als Kinder positioniert sind“ (Alanen 2005, S. 80).

Damit die Denkanstöße und Theorien die Gesellschaft auf einer breiteren Ebene erreichen können braucht es neben mehr Forschung und Literatur zu dem Thema vor allem auch mehr konkrete Maßnahmen und Schritte. Natürlich handelt es sich um einen gesellschaftlichen Prozess, der nicht mit einer Handvoll Maßnahmen gestaltet werden kann, sondern sich entwickeln muss. Aber das Voranbringen einer solchen Entwicklung ist möglich durch Wissensvermittlung und Sensibilisierung für das Thema. „[E]s ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die Regelstrukturen so zu gestalten, dass jedes Individuum sein Recht auf gesellschaftliche Teilhabe wahrnehmen kann“ (Alicke, Linz-Dinchel 2012, S. 11) und sich somit „nicht der Einzelne an bestehende Strukturen anpassen und in sie einfügen muss, sondern dass die Strukturen so gestaltet werden, dass alle Mitglieder der Gesellschaft ihr Recht auf Chancengleichheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Teilhabe verwirklichen können“ (Alicke, Linz-Dinchel 2012, S. 1).

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

7. Literaturverzeichnis

Abels, H. (2007): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abels, H. (2019): Einführung in die Soziologie. Band 1: Der Blick auf die Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS. 5., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage.

Alanen, L. (1992): Modern childhood? Exploring the 'Child Question' in Sociology. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), Kindheit soziologisch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschafen. S. 65–82.

Alicke, T., Linz-Dinchel, K. (2012): Inklusive Gesellschaft – Teilhabe in Deutschland. Grundlagen und theoretischer Hintergrund. Frankfurt am Main: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik e. V.

Andresen, S., Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.

Andresen, S., Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Ariès, P. (1978): Geschichte der Kindheit. München: Hanser.

Baader, M. S. (2018): Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven. In: Bloch, B., Cloos, P., Koch, S., Schulz, M., Smidt, W. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 22–39.

Beck, U. (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz. S. 35–74.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

Berger, P. L., Luckmann, T. (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch, 2018, 27. Auflage.

Birsl, U. (2021): Anthony Giddens: The Constitution of Society. In: Salzborn, S. (Hrsg.): Klassiker der Sozialwissenschaften. 111 Schlüsselwerke im Portrait. Wiesbaden: Springer VS. S. 336–340.

BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [Abruf: 18.03.2022].

BMFSFJ-Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf [Abruf: 18.03.2022].

Bourdieu, P. (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik und Kultur 4. Hamburg: VSA.

Bourdieu, P. (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum. Weinheim und München: Juventa.

Bühler-Niederberger, D. (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/78b9572c1bffdda3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf [Abruf: 10.03.2022].

Diezinger, A., Mayr-Kleffel, V. (2009): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Eckermann, T., Heinze, F. (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schü-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ler-) Subjekten. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 01, S. 23–38.

Eckermann, T., Heinzel, F. (2015): Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 01, S. 23–38.

Flasher, J. (1978): Adultism. In: Adolescence 13 (51), S. 517–523.

Foucault, M. (1982): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus u. Rabinow: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt am Main: Beltz Athenäum, 2. Auf. 1994. S. 243–264.

Giddens, A. (1984): The constitution of society. Outline of the theory of structuration. Berkeley: University of California Press.

Hansen, R., Knauer, R. (2010): Zum Umgang mit Macht in Kindertageseinrichtungen. Reflexionen zu einem häufig verdrängten Thema. In: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (8/2010). S. 24–28.

Hartkemeyer, J.F., Hartkemeyer, M. (2005): Die Kunst des Dialogs – Kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Heite, C. (2015): Gender, Gendertheorien. In: Thole, W., Höblich, D., Ahmed, S. (Hrsg.): Taschenwörterbuch Soziale Arbeit. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 102–104.

Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa. S. 25–51.

Hungerland, B., Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Ausgabe 3, S. 227–232.

Jonas, K. J. (2014): Diskriminierung. In: Endruweit, G., Trommsdorff, G., Burzan, N. (Hrsg.): Wörterbuch der Soziologie. Konstanz und München: UKV Verlagsgesellschaft mbH mit UVK/Lucius. S. 80–81.

Kelle, H. (2018): Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. In: Betz, T., Bollig, S., Joos, M., Neumann, S. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Stu-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

dies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 38–52.

Kerner, I. (2021): Machtvolle Differenzen. Zur Produktion von Ungleichheit. In: ogsa AG Migrationsgesellschaft (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Postmigrationsgesellschaft. Kritische Perspektiven und Praxisbeispiele aus Österreich. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. S. 24–36.

Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel – Annäherungen an ein komplexes Phänomen. SWS-Rundschau. Heft 1/ 2007, S. 3–25.

Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J., Olk, T. (2003): Die Kindheitsvergessenheit der Wohl-fahrtsstaatsforschung die Wohlfahrtsstaatsvergessenheit der Kindheitsforschung. In: Kränzl-Nagl, R., Mierendorff, J., Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt am Main und New York: Campus. S. 9–55.

Lehner, F. (2011): Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liebel, M. (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind: ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (3), S. 307–319.

Liebel, M. (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: British Educational Research Journal, 33 (6), S. 927–942.

Melter, C. (2013): Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze. In: Spetsmann-Kunkel, M. Frieters-Reermann, N. (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 93–111.

Mierendorff, J. (Hg.), Fangmeyer, A. (2017): Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Mummendey, A., Otten, S. (2001): Aversive Discrimination. In: Brown, R., Gaertner, S. L. (Eds.): Blackwell handbook of social psychology. Intergroup processes, Malden, MA, S. 112–132.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

NZFH- Nationales Zentrum Frühe Hilfen (Hrsg.) (2013): Kinder im Kinderschutz. Zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Hilfeprozess – Eine explorative Studie. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

O'Neill, O. (1988): Children's rights and children's lives. In: Ethics, 98(3), The University of Chicago Press, S. 445–463.

Pries, L. (2019): Soziologie. Schlüsselbegriffe, Herangehensweisen und Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Richter, S. (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf [Abruf: 18.03.2022].

Richter, S. (2019): Adultismus in der frühkindlichen Pädagogik. In: Dettloff, A., Iglesias, M. P. der Arbeiterwohlfahrt Bezirksverband Mittelrhein e. V.: Vielfalt – Das Bildungsmagazin. Köln. S. 6–13.

Ritz, M. (2008): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht? In: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder. S. 128–136.

Ritz, M. (2010): Interview mit ManuEla Ritz: Ganz offiziell bevormundet. Wie Kinder und Jugendliche diskriminiert werden. In: Unerzogen 2/2010, Leipzig: tologo Verlag, S. 6–11.

Schulze, H., Richter Nunes, R., Schäfer, D. (2020): Plädoyer für eine adultismuskritische Standpunktsensibilität Sozialer Arbeit mittels kinderrechtsbasierter Forschung. In: Cloos, P., Lochner, B., Schoneville, H. (Hrsg.): Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession. Wiesbaden: Springer VS. S. 209–222.

Shier, H. (2012): WHAT DOES 'EQUALITY' MEAN FOR CHILDREN IN RELATION TO ADULTS? Matagalpa, Nicaragua: CESESMA.

Straßburger, G., Rieger, J. (Hrsg.) (2019): Partizipation kompakt. Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12. Das Recht des Kindes auf Gehör. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf [Abruf: 09.03.2022].

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Unicef (2022): DIE UN-KINDERRECHTSKONVENTION. REGELWERK ZUM SCHUTZ DER KINDER WELTWEIT. https://www.unicef.de/die-un-kinderrechtskonvention/185424 [Abruf: 10.03.2022].

UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes.

Weber, M. (1922): Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr, 3. Auf. 1947.

Wendt, P.-U. (2021): Lehrbuch Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

II.
Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts Kind
Vom lernenden Kind zum unternehmerischen Selbst?

Gary Jürgens

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

1. Einleitung

1984 publizierte der französische Herausgeber der Zeitschrift „Esprit" Paul Thibaud den Aufsatz „Le triomphe de l'entrepreneur". In seinem Aufsatz diagnostizierte er einen Wertewandel der Gesellschaft, welcher eine geistige Verschiebung zu Folge hatte. Nach Thibaud verlagerte sich das individuelle Streben nach Glück auf die Sphäre des Konsums. Als Konsument sollte jeder Einzelne sein Genusskapital selbst akkumulieren[1]. Die Diagnose: Die Ökonomie erschien nicht länger als Instrument im Dienst der Gesellschaft, sondern die Gesellschaft und Institutionen gehorchten fortan dem Imperativ der Ökonomie[2]. Das Primat der Ökonomie wurde zum moralischen Problem. Interessant ist, dass Thibaud einen geistigen Wandel zeichnete, der sich erst in den drauffolgenden Jahren politisch bemerkbar machte. Thibaud sah die Ursache in der Krise des sozialdemokratischen Zeitalters[3]. Die Regierungsübernahme von Thatcher und Reagan läutete den Bruch mit dem keynesianischen Programm ein[4]. Die Logik einer neoliberalen Wirtschaftspolitik propagierte die individuelle Selbstverantwortung, welche vom Abbau der wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme flankiert wurde[5]. Die Utopie einer gesunden Gesellschaft bröckelte und vom sozialdemokratischen Projekt blieb nur der Individualismus[6]. Der von Thibaud beschriebene Wertewandel, welcher sich als morali-

1 Vgl. Thibaud 1984, S. 134–140.
2 Vgl. Thibaud 1984, S. 134–140.
3 Vgl. Thibaud 1984, S. 134–140.
4 Vgl. Ptkak 2008, S. 15–21.
5 Vgl. Engartner 2008, S. 79–120.
6 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

sches Problem herausstellte, wird von Bröckling heute als Subjektformung gedeutet. Diese wurde in Deutschland erstmals 1984 diagnostiziert[7]. Im Kontext einer Analyse über subjektive Bewältigungsstrategien von Massenarbeitslosigkeit entstand das Bild von Subjektivierungsprozessen in Gesellschaft und Institutionen[8].

Hier setzt die folgende wissenschaftliche Arbeit an. Die Wirkungsbereiche einer neoliberalen Wirtschaftspolitik sind in vielen Bereichen von Gesellschaft und Institutionen bereits bedeutend ausformuliert[9]. Eine Ausnahme bildet der frühkindliche Bildungsbereich. Es existieren bereits Publikationen, die sich mit bildungspolitischen Handlungszielen beschäftigen. Trotzdem bleibt die direkte Subjektformung von Kindern oftmals lückenhaft[10]. Im Folgenden soll der Begriff Subjektformung als Veränderung und Einfluss auf Verhalten und Selbstverständnis verstanden werden. Doch kann eine politische Wirtschaftsorientierung Subjektivierungsprozesse in Gang setzen, die Verhalten und Selbstverständnis beeinflussen?

Bröckling spricht in seinem Buch „Das unternehmerische Selbst" von Subjektivierungsregimen. Diese können sehr unterschiedlich auftreten und beispielsweise durch politische Intentionen entstehen[11]. Subjektivierungsregime können als Kraftfelder beschrieben werden, die verschiedene Bereiche des Lebens beeinflussen. Subjektivierungslinien findet man in institutionellen Arrangements und administrativen Verordnungen, in Arbeits- und Versicherungsverträgen, in Trainingsprogrammen und Therapiekonzepten, in technischen Apparaturen und architektonischen Anordnungen, in medialen Inszenierungen und Alltagsroutinen[12]. Sie stehen in komplexer Wechselbeziehung zueinander[13]. Doch wie dringen Subjektivierungsregime in das Selbstverständnis und Verhalten von einzelnen Menschen ein?

7 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.
8 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.
9 Vgl. Biebricher, Butterwegge 2017.
10 Vgl. Nussbaum 2012, Franz-Xavier 2003, Stamm 2011.
11 Vgl. Bröckling 2019, S. 7–42.
12 Vgl. Bröckling 2019, S. 39.
13 Vgl. Bröckling 2019, S. 39.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Grundlage für diesen Prozess bildet die Erklärung von Gunther Teubert und Michael Hutter. Sie haben aus systemtheoretischer Perspektive die These der „Realfiktionen" aufgestellt. Teubert und Hutter beschreiben den homo juridicus und homo oeconomicus, entstanden aus dem Wirtschafts- und Rechtssystem, als konstruierte Realfiktionen, welche Akteure sind, die nur für Interessenoperationen existieren[14]. „Die autonomen Subsysteme adressieren, die sie umgebenden psychischen Systeme als Personen und transformieren mithilfe dieses semantischen Artefakts ihre Kommunikation in Handlungen, die auf Akteure zurechenbar sind"[15]. Die psychischen Systeme dienen der Adressierung, damit sie selbst die Personenkonstruktion für das Kontinuum von Sinn einsetzen[16]. Bröckling schreibt den semantischen Artefakten von Wirtschaftsintentionen parasitäre Fähigkeiten zu, welche sich in sozialen Systemen festsetzen und durch die Eigendynamik von psychischen Systemen implementiert und verfestigt werden[17]. Dieser Vorgang ist ein Wechselspiel von Konditionierung und Selbstkonditionierung[18]. Gleichzeitig findet eine Selbstsozialisation statt, welche bestimmte Wording-Einheiten neu belegen[19]. Beispielsweise erhält die Kommunikation über Geld ein neues und eigenes Bedeutungsmuster und eignet sich dementsprechend eine individuelle Vernunft an[20]. Die sozialen Subsysteme, in denen sich eben benannte Kommunikationselemente bewegen, erfinden ihre eigene Sozialpsychologie. Individuen dienen dann als Akteure einer kommunikativen Adresse. Sie werden von bestimmten Intentionen benötigt und einfach als gegeben unterstellt[21]. Fiktionen realisieren sich in ihrer Annahme. Zusammenfassend besitzen Subjektivierungsregime eine hohe Einwirkung auf den Menschen. Sie verändern Verhaltensweisen und Selbstwahrnehmung zu ihren Gunsten und Fortleben.

14 Vgl. Bröckling 2019, S. 39.
15 Bröckling 2019, S. 39.
16 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.
17 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.
18 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.
19 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.
20 Vgl. Bröckling 2019, S. 37.
21 Vgl. Bröckling 2019, S. 41.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Die folgende Arbeit zieht die eben beschriebenen Grundlagen als Ausgangspunkt heran. Das Ziel ist es, die frühkindliche Bildung auf neoliberale Tendenzen zu analysieren und eventuelle Subjektivierungsregime ausfindig zu machen. Dementsprechend gilt folgende Frage als Leitmotiv der Untersuchung: Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts? Der Begriff Subjekt bezieht sich hier auf das Kind im Alter zwischen 1 bis 6 Jahren. Aufgrund der zu beachtenden Größe der Untersuchung, wird die frühkindliche Bildung auf die Institution Kita reduziert. Außerdem begrenzt sich ein Großteil der Untersuchungsmaterialien auf den Raum Berlin. Der Grund ist die eingeschränkte Untersuchungskapazität und der persönliche Praxisbezug des Autors.

Die folgende Untersuchung strukturiert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Hauptteil werden die fachlichen Bestandteile der Frage: „Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts?", durch entsprechende Literatur erläutert. Dementsprechend muss zuerst der Neoliberalismus analysiert werden. Dieser Schritt beinhaltet die Klärung der Anfänge und historischen Weiterentwicklung des Neoliberalismus, um die Frage zu beantworten: „Ist die soziale Marktwirtschaft neoliberal?". Darüber hinaus muss die neoliberale Theorie selbst und die Humankapitaltheorie anhand der frühkindlichen Bildung erklärt und in den Zusammenhang gebracht werden. Anschließend wird das Kind als Subjekt betrachtet. Zwecks Untersuchungsvorhaben ist die Beschreibung einer historischen Perspektive sinnvoll. Es folgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „frühkindliche Bildung". Das Kapitel erläutert die Wurzeln des frühkindlichen Bildungsbegriffs und das Bildungsverständnis früher Kindheit. Zusätzlich werden die Fragen beantwortet: „Wie lernen Kinder?" und „Ist Bildung eine Ware?". Hier endet die theoretische Begriffsanalyse. Es setzt der zweite Teil der Untersuchung ein.

Der Anspruch besteht, die Subjektformung von Kindern durch neoliberale Intentionen anhand eines „Makro-Meso-Mikro-Links" zu beweisen. Das Forschungsdesign besteht aus drei unterschiedlichen Untersuchungsebenen. Jede Ebene bildet einen Teilprozess ab und soll dadurch die Subjektformung im frühkindlichen Bildungsbereich Kita nach neoliberalem Vorbild beweisen. Auf der Makro-Ebene konzentriert sich die Untersuchung auf neoliberale Tendenzen regionaler Trägerstrukturen

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

frühkindlicher Bildung in Deutschland. Sie soll Aufschluss über die politische Intention auf Länder- und Kommunalebene geben, welche makrostrukturelle Veränderungen zur Folge hätte und den Rahmen des frühkindlichen Bildungsbereichs Kita bildet. Auf der Mesoebene dient das Berliner Bildungsprogramm (BBP) als Untersuchungsgegenstand. Zuerst muss beantwortet werden, ob das BBP ein Manifest praktischer Arbeit ist. Sollte sich die Prozessklärung als richtig erweisen, bildet das Berliner Bildungsprogramm einen Orientierungsrahmen für Pädagog:innen in Kindertageseinrichtungen, in welchem neoliberale Tendenzen wirken könnten. Das BBP wird dementsprechend als mögliches Subjektivierungsregime betrachtet. Anhand einer detaillierten Auseinandersetzung soll diese Behauptung bewiesen werden. Zum Schluss findet die Untersuchung auf der Mikroebene statt. Hier bildet das Inklusionskonzept den Untersuchungsgegenstand. Zuerst muss bewiesen werden, ob das Inklusionskonzept handlungsleitend für Pädagog:innen ist und somit starken Einfluss auf das Subjekt Kind hat. Anschließend soll die Frage beantwortet werden, ob Inklusion im frühkindlichen Bildungsbereich neoliberaler Treiber oder Gegengewicht ist. Das Fazit fasst die durchgeführte Untersuchung zusammen und bündelt die Erkenntnisse. Weiter wird die oben aufgeführte Frage beantwortet und ein Ausblick gegeben.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

2. Neoliberalismus: Eine Annäherung

Die Untersuchung nach neoliberalen Tendenzen im frühkindlichen Bildungsbereich Kita verlangt die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Begriff Neoliberalismus. In aktuellen Diskursen wird der Begriff Neoliberalismus als Beschreibung eines Wirtschaftssystems verwendet. So sind neoliberale Politiken, wie Deregulierung und Privatisierung, als stark zusammengeschrumpfte Wirtschaftsintentionen zu begreifen. Um ein umfängliches Verständnis über die Wirkungsweise neoliberaler Strömungen zu erlangen, muss der historische Entstehungskontext aufgezeigt werden.

2.1 Geschichte des Neoliberalismus

Der Neoliberalismus rekonstruiert sich aus der Krise des Liberalismus heraus. Der ökonomische Liberalismus, der an die Kraft des freien Marktes glaubt, befand sich in den 30iger Jahren in einer existenziellen Krise[22]. Starke politische Strömungen wie der Kommunismus und Faschismus sind als Ursache zu nennen. Retroperspektiv ist das Walter-Lippmann-Kolloquium die Geburtsstunde einer „neuen" Wirtschaftsdenkströmung[23]. Das Kolloquium fand 1938 am Institut International de Cooperation Intellextuelle statt[24]. Der zentrale Beweggrund des Treffens von liberalen Anhängern war die Auseinandersetzung mit dem Buch „Die Gesellschaft freier Men-

22 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
23 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
24 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schen" von Walter Lippmann und der Ausweg aus der Misere des Liberalismus. Die Teilnehmer:innen bestanden aus der intellektuellen Elite liberaler Vordenker wie Röpke, Rüstow, von Mises und Hayek. Die genannten Anhänger vertraten sehr unterschiedliche liberale Standpunkte und richteten sich gemeinsam gegen eine soziale Marginalisierung des Liberalismus[25]. Im Veranstaltungsprotokoll wird zum ersten Mal das Wort Neoliberalismus vermerkt[26]. Es signalisiert die Einigkeit der Ansichten. In den folgenden Jahren stockte der Versuch den Liberalismus zu revitalisieren. Mit dem Ende des zweiten Weltkrieges unterlag auch der Faschismus als flächendeckendes Gesellschaftssystem. Der Kommunismus, in Form der Sowjetunion, erhob sich jedoch gestärkt. Er bildete den letzten mächtigen Gegner einer liberalen Ökonomie. Friedrich August von Hayek machte dies zum Anlass, 1947 ein weiteres Treffen in der Schweiz einzuberufen, an dem 60 Personen teilnahmen[27]. Ziel war es, einen „Think-Tank" zu gründen, welcher das neoliberale Denken in der Welt verankern sollte. Es schlug die Geburtsstunde der Mont-Pèlerin-Society[28]. Die Vereinigung spaltete sich in zwei unterschiedliche Seiten[29]. Auf der einen Seite positionierten sich deutsche Ordoliberale wie Rüstow und Rüpke. Sie vertraten eine Philosophie der staatlichen Ordnungspolitik über Märkte[30]. Auf der anderen Seite standen Hayek, Friedmann und Mises, die eine staatliche Passivität im Spiel der freien Märkte forderten[31]. Schlussendlich siegte der Flügel um den Denker Hayek über die internen Machtkämpfe der Mont-Pèlerin-Society[32]. Jedoch standen die Anhänger:innen um Hayek und er selbst vor der Herausforderung, einem einflussreichen John Maynard Keynes den Rang abzulaufen. Keynes Ansichten über Wirtschaftspolitik beeinflussten viele Staaten in ihrer Wirtschaftsordnung. Der Keynesianismus sah vor, dass der Staat eine aktive Wirtschaftspolitik verfolgt

25 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
26 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
27 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
28 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
29 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
30 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
31 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
32 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

und zum Beispiel die Nachfrage durch Staatsausgaben ankurbelt[33]. Auch in den Wirtschaftswissenschaften fand die Theorie des Neoliberalismus wenig Anerkennung und Halt[34]. Bis in die 70iger Jahren hielt sich dieser Status Quo. Chile bildete das erste Versuchsfeld neoliberaler Reformen. 1973 verdrängte die militärische Junta mit der Unterstützung von der USA den demokratisch gewählten sozialistischen Präsidenten Salvador Allende, welcher sich anschließend das Leben nahm[35]. Die Junta unter der Führung von Augusto Pinochet regierte bis zum März 1990 als Militärdiktatur[36]. Unter der Lehre von Friedmann bildete sich eine Ökonomen-Gruppe namens „Chicago-Boys" heraus, welche in Chile einen strikten Privatisierungsplan umsetzte[37]. Zwei wichtige Beispiele sind die Privatisierung von Kupfermienen und Trinkwasser[38]. Das Ziel war es, so viele gesellschaftliche Bereiche wie möglich, dem Dogma des freien Marktes unterzuordnen. Chile diente Ländern wie den USA und Großbritannien als Blaupause eigener Strukturreformen. Hier unterstützen Politiker:innen wie Margaret Hilda Thatcher und Ronald Wilson Reagan die Implementierung neoliberaler Wirtschaftspolitik. Die Grundideen waren niedrige Steuern, keinerlei staatliche Planung und die Entfesselung von Finanzmärkten[39]. Mit der Implementierung neoliberaler Wirtschaftspolitik, ging die Schwächung von Arbeitnehmer:innenrechte einher. Es resultierte eine Entlastungspolitik zugunsten von Spitzenverdienern. Die Politik von Thatcher und Reagan setzte sich als globales Vorbild durch[40]. Die europäischen Länder verwendeten Thatchers und Reagans Politik als Blaupause[41].

33 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
34 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
35 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
36 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
37 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
38 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
39 Vgl. Ptak 2017, S. 13–21.
40 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
41 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

2.2 Wieso die soziale Marktwirtschaft in Deutschland neoliberal ist?!

Die deutschen Bürger:innen betrachten das deutsche Wirtschaftssystem als soziale Marktwirtschaft. Das Bild des deutschen Wirtschaftswunders und der Chancengleichheit für Jedermann und Jederfrau herrscht in den Köpfen der Gesellschaft. Dieses Kapitel erhebt den Anspruch herauszufinden, welche Theorie hinter der sozialen Marktwirtschaft steht. Der Umfang der Arbeit verlangt eine vereinfachte und zentrierte Theoriewiedergabe.

Alexander Rüstow, einer der ersten neoliberalen Ökonomen, bezeichnete schon 1953 die soziale Marktwirtschaft als neoliberal[42]. Rüstow nahm schon am Walter-Lippmann-Kolloquium teil und wurde zum Denkführer des deutschen ordoliberalen Flügels, welcher maßgeblich am Konstrukt „soziale Marktwirtschaft" beteiligt gewesen ist. In den 20iger und 30iger Jahren stand der „Laissez-faire" Liberalismus in einer tiefen Krise. Er stand für eine von staatlichen Eingriffen freie Wirtschaft und den Verzicht von Regulation, Grenzen oder Vorgaben[43]. Der von Politiker:innen und Intellektuellen ausgerufene Tonus verlangte eine staatliche Planung, um gut wirtschaften zu können. Zu dieser Zeit fungierte der „New Deal" des Präsidenten Roosevelt als Vorbild. Roosevelt setzte auf den Aufbau einer Sozialversicherungssystems und betrachtete sozioökonomische Wohlfahrt als Staatsaufgabe[44]. Die staatlichen Eingriffe sollten den Wohlstand auch bei ärmeren Bevölkerungsschichten sichern[45]. Nach der Diskreditierung eines „Laissez-faire" Staates etablierte sich die Schule der Ordoliberalen als „kontrollierten Weg" zum Neoliberalismus. Das Wort Ordo steht für Ordnung und impliziert eine staatlich geleitete Wettbewerbsordnung. Der Staat soll dementsprechend einen Rahmen aufzeigen, in dem sich die Marktkräfte und der Wettbewerb frei entwickeln können. Die Freiburger-Schule, welche an der Universität Freiburg gegründet wurde und in der ordoliberale Vordenker wie Walter Eugen und Franz Böhm

42 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
43 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
44 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
45 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

forschten und unterrichteten, prägte die „Pflicht des Wettbewerbs“[46]. Sie forderten den „starken aber schlanken Staat“, welcher bei einer demokratischen Mehrheitsintervention den Wettbewerb sichern sollte[47]. Die ordoliberalen Ökonomen zeigten sich demokratieskeptisch und betrieben die Anstrengung, bestimmte ökonomische Entscheidungen der demokratischen Wahl zu entkoppeln[48]. Der Bürger und die Bürgerin wurden als unmündig empfunden, wirtschaftliche Entscheidungen treffen zu können. Dieses Argument fand man bei Wirtschaftsliberalen vermehrt vor.

Röpke beschrieb Begrenzungen und Sicherungen, welche den Liberalismus vor der Demokratie schützen sollte[49]. Als Beispiel existiert in Deutschland ein wichtiges Relikt eines neoliberalen Strukturwandels. So wurde im Grundgesetz die Schuldenbremse verschriftlicht. Die Verfassung verhindert eine zu hohe Verschuldung durch den Wähler und kann kaum durch demokratische Prozesse beeinflusst werden. Röpke beschrieb eine „Vital-Politik“, in der die Proletarisierung des Kapitals verhindert und das private Eigentum gefördert werden[50]. Hier zeigte sich die grundlegende Dynamik eines ausufernden Kapitalismus. Die Gefahren waren bekannt und wurden sogar teilweise von einem kulturellen Konservatismus bekämpft. Walter Eugen besaß einen erheblichen Einfluss bei der Strukturgestaltung einer heute implementierten Marktwirtschaft. In der Nachkriegszeit kam sein Wirken zu Geltung. Seine sieben konstituierenden Prinzipien einer Wettbewerbsordnung erscheinen heute federführend:

a) Ein funktionsfähiges Preissystem/Preise sollten sich frei bilden können, damit Knappheiten sichtbar werden
b) Stabilität von Währung
c) Der Zutritt des freien Marktes/Jeder sollte den Zugang zum Markt erhalten
d) Die Sicherung des Privateigentums/Eigentum sollte staatlich geschützt sein

46 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
47 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.
48 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
49 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
50 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

e) Die Vertragsfreiheit/Einschränkungen galten nur bei Kartellbildung
f) Haftungspflicht/Unternehmer*innen konnten bei Verlusten haftbar gemacht werden
g) Die Konstanz der Wirtschaftspolitik/Anlagesicherheit[51]

Es gibt große Übereinstimmungen zwischen Ordoliberalismus und sozialer Marktwirtschaft, aber auch Ambivalenzen, welche nicht dem ordoliberalen Ideal entsprachen. Der heutige Sozialstaat der Bundesrepublik ist ein Beispiel dafür. Die Übersetzung einer Theorie in die Praxis produziert Kompromisse. Nachdem die Ordoliberalen in der Nachkriegszeit ihre Form des Kapitalismus etablieren wollten, behinderte sie die überwiegend antikapitalistische Grundstimmung der Bevölkerung[52]. Heute wird die soziale Marktwirtschaft nicht als System angesehen, sondern als Durchsetzungsstrategie, welche die ordoliberale Ideologie gegenüber einer historischen Stimmung durchsetzen kann[53]. Die junge Bundesrepublik sollte eine Demokratie werden und somit fanden antidemokratische Vorstellungen von Ordoliberalen nur teilweise Einzug. Zusammenfassend kann bestätigt werden, dass die soziale Marktwirtschaft, wie sie heute in der Bundesrepublik Deutschland stattfindet, in ihren Grundfesten ordoliberal und somit auch neoliberal ist.

2.3 Die Theorie des Neoliberalismus

Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff Neoliberalismus ist notwendig, um den Einflussbereich und die Typologie im frühkindlichen Bildungsbereich abzuleiten. Die Essenz der folgenden Untersuchung ist eine Kapitalismuskritik. Neoliberal soll dementsprechend als kritisch-diagnostische Terminologie zwecks Untersuchung der gegenwärtigen Situation in Kindertageseinrichtungen dienen. So soll es gelingen, eine Verzahnung von Gesellschaft und Bildung darzustellen. Die aktuelle Wirt-

51 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
52 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
53 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

schaftsform soll semantisch in einen kritischen Diskurs eingegliedert werden. Zwecks Untersuchungsvorhaben ist ein oberflächliches Verständnis der neoliberalen Theorie notwendig. Die Ausführungen beschränken sich auf die Beschreibung eines neoliberalen Staates und das neoliberale Verständnis von Markentwicklung.

Der Staat bildet für den Neoliberalismus das wichtigste Instrument. Der Neoliberalismus stellt die Rahmenbedingungen funktionierender Märkte her und sichert diese auf Dauer[54]. Neoliberale Anhänger:innen betrachten den Staat aber auch als größte Bedrohung. In der neoliberalen Tradition existieren mehrere Strömungen, die unterschiedliche Schattierungen von Marktverantwortung vertreten.

Die ordoliberale Tradition sieht den Staat als Schöpfer und Hüter der Wettbewerbsordnung, der dementsprechend auch Spielregeln festlegt und diese auch durchsetzt[55]. Anhänger:innen der Freiburger Schule sprechen hier von „Interventionismus" bei der Unterstützung von strukturellen Anpassungsprozessen[56]. Beispiele sind die Verhinderung von Monopolbildungen, Festlegung von Mindestlohn, Besteuerungsinstrumente oder staatliche Produktionszweige. Röpke fasst die Intervention als Vitalpolitik zusammen[57]. Andere neoliberale Denker:innen warnen vor einer Interventionsspirale und beschwören die Zurückhaltung von Staatsaktivitäten[58]. Zusammenfassend bleibt der Markt Weisungsinstanz und Eingriffe müssen immer marktkonform sein. Beispielsweise kann der deutsche Staat durch eine Austeritätspolitik Einsparungen vornehmen, damit ein ausgeglichener Haushalt existiert. Er darf aber keine Preise festsetzen oder konkrete wirtschaftliche Aktivitäten betreiben. Der Staat wird als Leistungsstaat und Organisation verstanden, indem bestimmte Ziele verfolgt werden, wie die effiziente Bereitstellung von Gütern und Dienstleistungen[59]. Weiter bestehen neoliberale Denker wie Hayek auf eine strikte Gewaltenteilung. Grundlage bildet die Unterscheidung von Schutz- und

54 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.
55 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
56 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
57 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.
58 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.
59 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Produktionsstaat[60]. Der von den Neoliberalen beschriebene Leistungsstaat soll mit der legislativen Gewalt verbunden und seine Rolle als schützender Schiedsrichterstaat in der exekutiven und judikativen Gewalt verkörpert sein[61]. Dementsprechend ist die wichtigste Strategie zur Begrenzung der staatlichen Handlungsoptionen, eine vertikale Dezentralisierung des Nationalstaates[62]. Die Dezentralisierung staatlicher Kompetenz und ihre Delegation an substaatliche und politische Einheiten ermöglicht Mobilität von Kapital[63].

Das neoliberale Dogma betrachtet demokratische Prozesse als Problem für funktionierende Märkte. Sie bergen die Gefahr eine Gesellschaft ins Chaos zu stürzen und propagieren die Unmündigkeit der Bürger:innen[64]. Politiker:innen können durch demokratische Wahlen dem Motiv der Wiederwahlsicherung verfallen. Ihr Handeln würde sich massiv einschränken und verzerren. Zusammenfassend besteht die Gefahr des Pluralismus zeitgenössischer Demokratien in einem unverhältnismäßigen Einfluss von Akteur:innen, die partikularistische Ziele in der Politik verfolgen[65]. Der Neoliberalismus verfolgt das Ziel der Entpluralisierung von Demokratie. Es entsteht eine Ambivalenz der Staatsverantwortung. Auf der einen Seite verlangt die neoliberale Ideologie einen schlanken Staat, der sich bei Marktentwicklungen heraushält, möglichst wenige sozialstaatliche Instrumente anbietet und dem Individuum die Selbstverantwortung überträgt. Auf der anderen Seite wird ein starker Staat propagiert, welcher eine Austeritätspolitik betreibt und die Entziehung von demokratisch organisierten und öffentlichen Finanzen vorantreibt. Die neoliberale Theorie besitzt aber auch Tendenzen von Direktdemokratie. Es sollen Referenden als Ergänzung zur richterlichen Überprüfung fungieren[66]. Nach der neoliberalen Vorstellung soll mehr Direktdemokratie zur Reduzierung von Gesetzgebungen und zugunsten von Sonderin-

60 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
61 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
62 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
63 Vgl. Ptak 2017, S. 25–38.
64 Vgl. Biebricher 2021, S. 119–161.
65 Vgl. Biebricher 2021, S. 119–161.
66 Vgl. Ptak 2017, S. 46–74.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

teressen bestehen. Biebricher diagnostiziert tiefgreifende Widersprüche innerhalb der Variationen neoliberalen Verständnisses von Demokratie[67].

Wie erwähnt, besitzt die neoliberale Theorie, mit Hayek als Fahnenträger, semi-autoritäre Tendenzen, welche sich auch in den Vorstellungen von Rüstow und Eugen manifestieren. Eucken beschreibt in seinen Grundsätzen: „Ohne eine Wettbewerbsordnung kann kein aktionsfähiger Staat existieren und ohne einen aktionsfähigen Staat keine Wettbewerbsordnung"[68]. Neoliberale Reformstrategien des Staates sehen eine Diktatur innerhalb der Grenzen einer Demokratie vor. Rüstow stützt sich dabei auf Schmitts Anatomie der Weimarer Verfassung[69]. Sie beschreibt einen Kanzler auf Zeit, welcher mit diktatorischen Kompetenzen ausgestattet werden kann[70]. Das Ziel ist die langfristige Erhaltung einer marktstabilisierenden Ordnung[71].

Der Neoliberalismus strebt eine freiheitliche und marktwirtschaftliche Ordnung an. Zentrale Grundsäulen sind Deregulierung, Privatisierung, Reduktion der Bürokratie und Durchsetzung des Freihandels[72]. Innerhalb der neoliberalen Theorie existieren jedoch elementare Ambivalenzen und Ideologieschattierungen. Verschiedene Denkkollektive, wie die Freiburger, Österreichischen und Chicagoer Schulen, vertreten unterschiedliche Denkströmungen und dementsprechend auch bestimmte Ausprägungen von Politikmodellen. Der Ordoliberalismus akzeptiert weitaus stärkere Eingriffe vom Staat in den Markt zum konjunkturellen oder sozialen Ausgleich als andere Schulen. Ein Beispiel ist die Beteiligung von Bürger:innen durch demokratische Entscheidungsprozesse. Einheitlich erscheinen Theoriebereiche wie die Ablehnung einer Umverteilung von Einkommen zulasten der Kapitalbesitzer:innen oder sozialstaatliche Maßnahmen[73]. Auch die Selbstverantwortung des Individuums erscheint deckungsgleich gegenüber anderen neoliberalen Denkströmungen. Dem-

67 Vgl. Biebricher 2021, S. 119–161.
68 Biebricher 2021, S. 80.
69 Vgl. Biebricher 2021, S. 80–90.
70 Vgl. Biebricher 2021, S. 80–90.
71 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.
72 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.
73 Vgl. Butterwegge 2017, S. 123–197.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

entsprechend ist das Individuum verantwortlich für Gesundheit, Bildung, Rentenvorsorge oder Wohnen. Die Kombination aus der Privatisierung von elementaren Gesellschaftsbereichen und der daraus resultierenden Eigenverantwortung von Lebensabsicherung produziert gesellschaftliche Veränderungen, welche im Rahmen dieser Arbeit noch thematisiert werden. Das neoliberale Dogma reduziert Menschen auf ihre Marktfähigkeit. Sie müssen sich der Vergleichsindustrie stellen, welche einstuft, vermisst und einstellt. Alles im Sinn einer sich selbst regulierenden Marktausdehnung und Akkumulationslogik.

2.4 Humankapital in der Bildung

Der Begriff Humankapital beschreibt die Ressource Bildung unter wirtschaftlichen Aspekten. Die ersten Grundlagen der Humankapitaltheorie entstanden im 19. Jahrhundert. Federführend hierbei waren die deutschsprachigen Volkswirte Linth, Schlözer, List und Roscher. In den 1960iger Jahren entstanden ihre ersten wissenschaftlichen Publikationen. Theodore Schutz gilt als einer der Väter der modernen Humankapitaltheorie. Der Humankapitalbegriff ist ein Synonym für die ökonomische Dimension von Bildung[74]. Der Mensch wird dementsprechend auf markförmige Fähigkeiten reduziert und als Kompetenzmaschine angesehen. Hier lässt sich klar erkennen, wie eng der Neoliberalismus mit der Humankapitaltheorie verbunden ist.

Milton Friedman griff mehrere Bereiche der Humankapitaltheorie auf und verarbeitete sie in seiner neoliberalen Vorstellung eines Wirtschaftssystems[75]. Demnach ist ein hohes Humankapital wichtig für Wirtschaft und Gesellschaft. In der neoliberalen Theorie sind Investitionen und Wachstum miteinander verbunden[76]. Die Humankapitaltheorie versteht Bildungsausgaben als Investitionen, welche sich durch volkswirtschaftliche Erträge äußern. Im Bereich der Privaterträge soll durch Bildung ein höheres Einkommen, eine geringere Arbeitslosigkeit und höhere Erwerbs-

74 Vgl. Graßl 2008, S. 105; Kränzl-Nagl et al. 2003, S. 29; Pechar 2006, S. 17.
75 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.
76 Vgl. Ptak 2017, S. 46–74.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

fähigkeit erreicht werden[77]. Der Staat verzeichnet dann soziale Erträge wie höhere Steuereinnahmen und geringere Transferleistungen. Im Zentrum der Humankapitaltheorie stehen Kosten-Nutzen-Kalküle, welche auch im Neoliberalismus federführend sind. Nussbaum spricht in dem genannten Kontext von Bildung als wirtschaftlichen Selbstzweck[78]. Die Ausbildung von bestimmten Kompetenzen versprechen wirtschaftlichen Fortschritt[79]. Das menschliche Leben wird somit in seine ökonomischen Erträge aufgerechnet. Die von der Bertelsmann Gruppe initiierten Publikation „Warum sparen in der Bildung teuer ist – Folgekosten unzureichender Bildung für die Gesellschaft" verdeutlicht das in Deutschland betriebene Dogma einer Humankapitaltheorie und deren neoliberalen Einschlag. Hier heißt es, dass mangelnde Bildung langfristige ökonomische Konsequenzen mit sich bringt[80]. Das Resultat sind monetäre Folgen für die Volkswirtschaft durch entgangene Steuergelder und höhere Sozialausgaben. Hier konstruiert sich das Bild eines „Starken aber schlanken Staates". Der „starke, aber schlanke Staat" beschreibt die Verantwortungsabgabe von öffentlichen Gesellschaftsbereichen an private Betreiber:innen.

Letztlich reduziert die Humankapitaltheorie Bildung auf eine ökonomische Investition, welche sich wirtschaftlich tragen soll. Die Investitionsvorhaben sind vorzugsweise auf Kinder gerichtet. Schulen und frühkindliche Bildungseinrichtungen müssen als institutionelle Investitionsrahmen betrachtet werden. Die frühe Bildung, im vorliegenden Kontext Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, besitzt einen nachhaltigen Effekt auf das Humankapital von Kindern[81]. Je früher Menschen mit Bildungsinvestitionen in Kontakt kommen, desto höhere Humankapitalerträge kann die Volkswirtschaft erwarten. Stamm und Mierendorff verbinden frühkindliche Bildung mit positiven Effekten auf das gesellschaftliche Wirtschaftswachstum[82]. Kinder sind das Ziel von „Grundinvestitionen" und werden Opfer der Kompetenz- und Wettbewerbs-

77 Vgl. Ptak 2017, S. 46–74.
78 Vgl. Nussbaum 2012, S. 161.
79 Vgl. Nussbaum 2012, S. 161.
80 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.
81 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.
82 Vgl. Mierendorff 2008, S. 231; Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11; Stamm 2011, S. 8.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ideologie. Sie sollen „produktiv" einsetzbar sein und Bildung dient der Humankapitalvergrößerung. Kinder werden zum Investitionsobjekt von wirtschaftlichen Interessen.

Heute bilden Kinder eine Art Seismograph für Wohlstand und Stabilität. Mierendorff stellt 2010 die Wichtigkeit von Kindern für das Wirtschaftswachstum heraus[83]. Der Altersdurchschnitt in Deutschland lag am 31. Dezember 2019 bei 44,5 Jahren. Seit 1964 fiel die Geburtenrate bis 2019 von 2,54 Geburten per Frau auf 1,54 Geburten per Frau. Der demografische Wandel in Deutschland zeigt den Trend zu immer weniger Geburten. Das Resultat ist eine alte Durchschnittsbevölkerung in Deutschland. Für den Reichtum einer Gesellschaft sowie deren Sozialversicherungssysteme sind Kinder als nachwachsende Generation unentbehrlich. 2003 verweisen Engelbert und Kaufmann auf das kollektive Interesse gesellschaftlichen Wohlstands. Kinder besitzen hier eine entsprechende Rolle[84]. Die reproduzierende Wertigkeit der Humankapitaltheorie liegt in ökonomischen Erträgen der frühen Bildung und Förderung[85]. Unter einer ökonomischen Perspektive für die Akkumulation von Humankapital ist die frühe Bildung fundamental wichtig. Bildungsinvestitionen, welche Kinder im frühkindlichen Alter erreichen, sind ein erfolgreiches Mittel für eine erfolgreiche Schulkarriere und dem darauffolgenden Berufsleben[86].

2.5 Humankapital im frühkindlichen Bildungsbereich

Wissenschaftliche Erkenntnisse verweisen auf die Effektivität von Bildungsinvestitionen im frühkindlichen Bereich[87]. Die ökonomische Relevanz ist demnach gegeben. In den letzten Jahrzehnten erhielten Kita-Kinder eine verstärkte Aufmerksamkeit. Ergebnisse der Pisa- und IGLU-Untersuchung bestärkten den bildungspolitischen Diskurs. So wurde aufgezeigt, dass Kinder, welche bereits zwei Jahre vor dem Schuleintritt eine Kinder-

83 Vgl. Mierendorf 2010.
84 Vgl. Engelbert & Kaufmann 2003, S. 59–94.
85 Vgl. Stamm 2011.
86 Vgl. Butterwegge 2017, Pfeiffer & Reuß 2008, S. 17; Stamm 2011.
87 Vgl. Butterwegge 2017, Pfeiffer & Reuß 2008, S. 17; Stamm 2011.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tageseinrichtung besuchten, bessere Testergebnisse vorweisen konnten als Kinder, die frühkindliche Bildungsinstitutionen nicht besuchten[88]. Der Entwicklungszeitraum zwischen dem 0. und 6. Lebensjahr wird aus entwicklungspsychologischer Perspektive als sensible Phase bezeichnet. Hier findet eine besondere Prägung statt, welche für das darauffolgende Leben wegweisend sein kann. Pfeiffer und Strauß verorten sensible Phasen in den ersten Lebensjahren, welche durch Entwicklungsversäumnisse nachhaltig beeinträchtigt werden können[89]. Dementsprechend bildet die frühe Kindheit ein Grundpfeiler der Leistungsentwicklung[90]. Weiter entwickeln sich hier wichtige Verhaltensformen, die wichtig für das Berufsleben sind[91]. Hier knüpft das Wirtschaftsinteresse an frühkindlichen Bildungsinstitutionen an. Heute stehen Kindertageseinrichtungen in der Verantwortung für:

a) Gezielte frühkindliche Entwicklungs- und Bildungsprozess zu initiieren
b) Prävention und Kompensation von Entwicklungsrisiken[92]

Politische Intentionen beeinflussen den frühkindlichen Bildungsbereich enorm. Ein Beispiel ist das „Forum Bildung". Dieses formulierte 2001 die Forderung eines Bildungscurriculum für Kindertageseinrichtungen[93]. Die Empfehlungen erhielten Einzug in die bildungs-politischen Debatten und hatten zur Folge, dass Investitionen zum Ausbau der Ganztagsbetreuung getätigt wurden[94]. Mierendorff fasst die Einflussnahme des Sozialstaats als „Einflussnahme als öffentliche Regulierungsstrategie" zusammen[95]. Die Investitionsbestrebungen beziehen sich jedoch nicht auf das Kindeswohl, sondern auf elterliche Erwerbsarbeit durch die Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

88 Vgl. Bergs-Winkels 2010, S. 18.
89 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.
90 Vgl. Pfeiffer & Reuß 2008, S. 1–11.
91 Vgl. Hentig 1996, S. 153.
92 Vgl. Mierendorf 2010.
93 Vgl. Joos 2002, S. 231–248.
94 Vgl. Esselmann & Plünnecke 2014, S. 131–150.
95 Vgl. Mierendorff 2010.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Die schlechten Ergebnisse von Pisa hatten zur Folge, dass verpflichtende Bildungspläne und -programme Einzug in Kindertageseinrichtungen erhielten. Das Produkt war eine Einführung von Bildungsbereichen, welche bestimmte Bildungskriterien beinhalteten. So wurde die Kompetenzaneignung überprüfbar gemacht. Beispiele sind die Dokumentation der kindlichen Entwicklung, das Sprachstanderhebungsverfahren Delfin 4 und die fachärztlichen Begutachtungen. Sämtliche Überprüfungsverfahren sind stark defizitär ausgerichtet. Durch die große Bandbreite an Dokumentationsverfahren produzierte sich ein eigener Markt. Hier kristallisiert sich das neoliberale Paradigma heraus. So soll die Lernfähigkeit von Kindern auf effiziente Weise befördert werden. Förderprogramme stimulieren die Vorläuferfähigkeiten, wie Lese- und Schreibkompetenzen, von Vorschulkindern[96]. Das Ziel ist eine stabile Grundlage für den Eintritt in die Grundschule. Auch die Testerfahrung und -situation kann als Vorläufererfahrung für die Schule gewertet werden[97]. Weiter müssen Kinder im frühkindlichen Bildungskontext schnellstmöglich mit MINT-Fächern in Berührung kommen. Sie gewährleisten die frühe Auseinandersetzung mit technischen Fragen, um naturwissenschaftliche Kompetenzen auszubilden. Sie spielen auf dem aktuellen Arbeitsmarkt eine wichtige Rolle. Wirtschaftsunternehmen wie Siemens, SAP und McKinsey bauten den Anbieter „Haus der kleinen Forscher“ zum inzwischen größten Anbieter auf[98].

Im institutionellen Kontext sind Kinder defizitäre Wesen und Entwicklungsbedürftig. Sie müssen bestimmte Kompetenzen erlernen, damit sie zu Menschen mit „Mehrwert“ werden können. Diese Wahrnehmung transportiert ein technokratisches und leistungsorientiertes Bild vom Kind, welches für das neoliberale Wirtschaftssystem klassifizierbar ist. Lernfortschritte sollen überprüfbar gemacht werden. 2003 stellt Fthenakis den Druck ökonomischer Zwänge und politische Interessen heraus, welche den Strukturwandel der Elementarpädagogik einläutete[99]. 2007 diagnostizierte Olk die Unterwanderung von Sozialpolitik durch den

96 Vgl. Stamm 2011.
97 Vgl. Kelle 2006, S. 271–291.
98 Vgl. Werle 2010, S. 74.
99 Vgl. Fthenakis 2003, S. 31.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Neoliberalismus[100]. Ein Beispiel ist das vom Deutschen Institut für Wirtschaft initiierte Projekt „Qualität frühkindlicher Bildung und Betreuung im sozio-ökonomischen Panel".

Zusammenfassend folgert Mierendorff, dass sich Entwicklungsdifferenzen und -defizite in den ersten Kinderjahren auf die Erwerbfähigkeit von Menschen auswirken. Diese Erkenntnis legitimiert die gesetzliche und staatliche Regulierung früher Kindheit[101]. Kindertageseinrichtungen nähern sich demnach immer mehr der Schule an[102].

100 Vgl. Olk 2007, S. 43–57.
101 Vgl. Mierendorff 2010, S. 156.
102 Vgl. Mierendorff 2010, S. 52.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

3. Kind als Subjekt – Die historische Perspektive auf Kindheit

Das Untersuchungsvorhaben benötigt die Erfassung von Kindheit unter einer historischen Perspektive. Ziel ist es, das Subjekt Kind zu beschreiben, damit eine Subjektformung nach neoliberalem Vorbild herausgestellt werden kann.

Das Wort „Kind" erfährt seinen Ursprung in der christlich-abendländischen Kultur[103]. Franz Boas beschreibt das Motiv des Erlöserkindes als historische Zäsur. Die Symbolik der Wiedergeburt und des kindlichen Genius findet Boas in Kinderkulten wieder. Sie dienten und verehrten Kinder und bezeichneten sich als Kinderheilige und Kindernothelfer:innen[104]. Honig verweist auf das 1960 erschienene Buch „Metabletice" von Van den Bergs, welches erstmals Kindheit als Lebensphase beschreibt und große Aufmerksamkeit erlangt[105]. Weitere prägende Auseinandersetzungen mit dem historischen Begriff Kindheit sind 1971 und 1975 zu finden[106]. Die Erziehungsgeschichtliche Studie von Georges Snyders (1971) und die Untersuchung über Familienleben und Schulen in Ancien Regime von Philippe Ariès (1978) sind hier zu nennen. Es gilt als Gründungswerk moderner sozialhistorischer Kindheitsforschung. Ariès Hauptwerk beschäftigt sich mit der Entwicklung von Kindheitsbildern und -wahrnehmungen innerhalb der westeuropäischen Gesellschaft. Seine historische Perspektive setzt im Mittelalter an. Er implementierte eine organismische Vorstel-

103 Vgl. Boas 1966.
104 Vgl. Boas 1966.
105 Vgl. Honig 1999, S. 15.
106 Vgl. Honig 1999, S. 15–16.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

lung von Kindheit als Entwicklungsalter[107]. Zusammenfassend wurden die Erziehungsbedürftigkeit und relative Autonomie des Entwicklungsalters herausgestellt[108]. Ariès vertrat die These, dass das Bild vom Kind zwischen dem 15. und 18 Jahrhundert eine Transformation durchmachte[109]. Zu dieser Zeit veränderten sich die Sichtweise von Adel und Bürgertum[110]. Das vorherrschende Bild eines defizitären Erwachsenen wich der Kindheit als vollwertige Form des Menschseins. Dies passierte durch einen doppelten Prozess der Privatisierung und Emotionalisierung des Familienhaushaltes einerseits und der Ausdifferenzierung von Räumen und Einrichtungen, in denen sich Erwachsene beruflich den Bedürfnissen von Kindern nach Pflege, Spiel und Bildung widmeten[111]. Es etablierte sich eine wertschätzende Haltung für die Eigenart von Kindern und läutete den Beginn eines modernen und altershomogenen Schulsystems in Frankreich ein[112]. Ariès Werk hebt die Prozesse der Familialisierung und Scolarisation hervor[113]. Die Familialisierung beschreibt die Zuwendung der Eltern zum Kind als zivilisatorischen Fortschritt. Die Scolarisation zentriert kindliche Freiheit auf Bildungsinstitutionen[114]. Für Müller resultiert die Familialisation und Scolarisation aus dem Interesse der „besitzenden Schicht heraus“[115]. Mittels schulischer Ausbildung und Disziplinierung sollte der Nachwuchs den Herrschaftsanspruch festigen[116]. Der Begriff Kindheit ist dementsprechend ökonomisch geprägt und resultiert aus Machtbestrebungen heraus. Honig fasst Kindheit als institutionalisiertes Konstrukt und integrales Element der Modernen zusammen[117].

Im Zeitalter der Aufklärung etablierte sich die pädagogische Kindheitskonzeption von Jean-Jaques Rousseau. Honig schreibt: „Die päda-

107 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.
108 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.
109 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.
110 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.
111 Vgl. Ariès 1978.
112 Vgl. Ariès 1978.
113 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.
114 Vgl. Honig 1999, S. 16–20.
115 Vgl. Müller 1979.
116 Vgl. Müller 1979.
117 Vgl. Honig 1999, S. 28–30.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

gogische Entdeckung des Kindes als Entdeckung seiner Natur beruht auf der anthropologischen Umformung der theologischen Unterscheidung von Gut und Böse in eine gute Natur und eine böse Gesellschaft“[118]. Rousseau zeichnet die Ambivalenz von Kindheit nach. Er beschreibt Kinder als roh, wild, ungebildet und zu kultivieren[119]. Gleichzeitig sind sie unschuldig und ein Maßstab der Emanzipation gegen die Feudalgesellschaft[120]. „Nach Rousseau ist es die Aufgabe von Erziehung, das Selbst des Kindes/Menschen zu entwickeln, und zwar im Einklang mit seiner Natur“[121]. Pädagogik besitzt dementsprechend eine befreite und übergeordnete Rolle. Sie muss von wirtschaftlichen und politischen Einflüssen befreit bleiben. Erziehung soll viel mehr den Universalitätsanspruch der Vernunft dienen. Die Voraussetzung dafür ist eine Erziehung, welche das erziehungsbedürftige Subjekt im Sinne der Selbstwerdung seiner Natur betrachtet[122].

Im Verlauf der französischen Revolution und Aufklärung unterlag Rousseaus Konzeption von Kindheit einer erheblichen Kritik. Sein „Emile“ beschreibt die praktische Erziehung von und für die Gesellschaft. Im Kontrast dazu thematisierte die Aufklärung eine autonome Aktivität von Subjekten, welche keiner kollektiven Formung ausgesetzt werden dürfen[123]. Sie muss einer Eigengesetzmäßigkeit von Vergesellschaftungsprozessen folgen[124]. Der Prozess des Lernens erlangt große Aufmerksamkeit. Er soll Autonomie verleihen und das Individualitätsprinzip der Modernen erfüllen[125]. Kinder wurden zu lernenden Subjekten, welche selbstständig entdecken und destruieren[126]. Die Pädagogen der Reformpädagogik Comenius, Rousseau und Pestalozzi renovierten das aufklärungsphilosophische Programm und verorteten es mittels einer experimentellen pädagogischen Praxis näher am Kind[127]. Die vollständige Autonomie eines

118 Honig 1999, S. 35.
119 Vgl. Honig 1999, S. 31–41.
120 Vgl. Honig 1999, S. 31–41.
121 Oelkers 1992, S. 30.
122 Vgl. Honig 1999, S. 31–41.
123 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.
124 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.
125 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.
126 Vgl. Honig 1999, S. 49.
127 Vgl. Honig 1999, S. 48.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Individuums beschreibt das Kind nicht mehr als Objekt von Erziehung. Kinder entwickeln sich selbst. Die Reformpädagogik verlieh der Kindheit eine Ganzheitlichkeit, welche in der Gesellschaft zum Maßstab und Ideal wurde. Im 20. Jahrhundert beschrieben Autor:innen wie Ellen Key das Kind als sich entwickelnde Persönlichkeit[128]. Sie bestärkten die Gleichwertigkeit des Kindseins und werteten die Arbeit von Müttern auf[129]. Die Kindheit erlangt Anerkennung und steht für einen spezifischen Prozess des Menschwerdens. Anschließend folgte die Aufmerksamkeitssteigerung von Politik und Gesellschaft. Ein Resultat war die Verwissenschaftlichung von Erziehung als berufliche Profession und die Diskreditierung der theologischen Entwicklungsansicht[130]. Honig spricht von einer historischen Zäsur der Theoriebildungen von Kindheit. Der Entwicklungsbegriff fungierte als Leitmotiv von entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Theoremen[131]. Das pädagogische Konzept der Neuzeit heißt nun: Das Kind als selbsttätiges und lernendes Subjekt[132]. Entwicklung wird demnach zum linearen Prozess. Diese Sichtweise ändert sich aber bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Transaktionale Prozesse zwischen Subjekt und Umwelt rücken immer weiter in den Fokus und Personen-Umwelt-Interaktionen erlangen einen hohen Stellenwert[133]. Die Folge sind Konzepte der Sozialisation. Im Sozialisationskontext werden Kinder als „Menschen im Vorbereitungsstadium" betrachtet. Kindheit rückt wieder in ein erwachsenenzentriertes Konzept, welches die Autonomie von Kindern schwächt. Das Leben des Kindes steht nicht mehr im Fokus, sondern das Funktionieren als Erwachsener[134]. Kaufmann kristallisiert 1986 ein instrumentelles Interesse von Erwachsenen heraus und beschreibt bildungspolitische Absichten[135]. Kindheit ist dementsprechend den ökonomischen Interessen der Erwachsenen unterworfen und erhält eine wirtschaftliche Dimension. Der soziale Interaktionismus befähigt Kinder zu aktiven Akteur:in-

128 Vgl. Key 2016.
129 Vgl. Key 2016.
130 Vgl. Key 2016.
131 Vgl. Skolnick 1975, S. 49.
132 Vgl. Wünsche 1985, S. 433–449.
133 Vgl. Geulen 1988.
134 Vgl. Harkness/Super 1983.
135 Vgl. Kaufmann 1986, S. 5–7.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nen in einer eigenständigen Sozialwelt. Das „Modell der Weichenstellung" von Geulens besaß großen Einfluss auf das Verhältnis von Kindheit und Entwicklung[136]. Geulens spricht von Handlungsoptionen und rationalen Entscheidungen[137]. Wechselwirkungen zwischen Personen und Sozialräumen beschreiben Kinder als Konstrukteure der eigenen Biografie. Dementsprechend bestimmen Lokalität und Zugehörigkeit die Konstruktion der Wirklichkeit[138]. Ein humanökologisches Konzept der Interdependenz zwischen Organismus und Umwelt, welches die Kontextualität von Perspektiven bestimmt, erreicht allgemeine Anerkennung und bestimmt von nun an die moderne Kindheit.

Der moderne Staat und die kapitalistische Produktionsweise verlagern die autonome Kindheit als Lebensphase in eine Erziehungskindheit zwecks Gesellschaftsfähigkeit und Systemeingliederung. Wirtschafts- und Staatsintentionen produzieren eine Transformationspädagogik, welche die Eigenwelt der Kinder als Übergang und Vorbereitung auf die Welt ansieht. Hermann spricht von der Modellierung von Verhalten, Einstellung und Bewusstsein mittels der Strategie von Disziplinierung und Normierung[139]. Die Konsum- und Dienstleistungsgesellschaft produziert Rahmenbedingungen, welche Fertig- und Fähigkeiten immense Bedeutung zuspricht. 1996 setzt sich der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz durch und sichert die Arbeitsfähigkeit von jungen Eltern. Damit dringen Prinzipien der Zeit- und Arbeitsökonomie in institutionelle Bildungseinrichtungen ein[140]. Die Muster der Interdependenz von Leistungssteigerung in eigenständigen Handlungssphären spiegeln das neoliberale Dogma wider. Auch das Familiensystem selbst wird durch eine ökonomische Rationalität unterwandert. Mit den 80iger Jahren wächst der Konsummarkt immer weiter und verleitet Familien in Abhängigkeitsverhältnisse[141]. Hengst beschreibt eine neue Form der sozialen Kontrolle und Homoge-

136 Vgl. Geulen 1988.
137 Vgl. Geulen 1988.
138 Vgl. Honig 1999, S. 75.
139 Vgl. Hermann 1986, S. 679.
140 Vgl. Honig 1999, S. 87–93.
141 Vgl. Hengst 1981.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nisierung kindlicher Lebensführung[142]. Demnach ist Kindheit ein sozialstaatlicher und markförmiger Faktor.

Zusammenfassend ist der Kindheitsbegriff einer stetigen Ambivalenz ausgesetzt. Auf der einen Seite bieten institutionalisierte Konzeptionen der Pädagogik den Kindern eine Lebensphase des Lernens und Spielens. Hier erleben wir im Sprachstil der frühkindlichen Bildungsinstitutionen eine Entökonomisierung von Kindheit. Auf der anderen Seite erleben wir den Arbeits- und Konsummarkt als „Sphäre moderner Kindheit". Die Folgen sind Handlungsbarrieren in der frühen Kindheit, welche durch kulturelle und materielle Ressourcen entstehen[143]. Zugänge und Gestaltungsmöglichkeiten stufen Kinder in Marktteilnehmer:innen ein. Breckner spricht vom „Leiden der Modernen" und „Modernisierungsfallen", welche vom Individuum selbst erlitten, verantwortet und bewältigt werden muss[144]. Die Verantwortungs- und Bewältigungsgröße des Verlaufs der eigenen Biographie, erinnert stark an ein neoliberales Paradigma. Das Individuum besitzt die Selbstverantwortung, sich in einer kapitalistischen Leistungsmodernen durchzusetzen.

142 Vgl. Hengst 1981.
143 Vgl. Zeiher & Zeiher 1993, S. 389–401.
144 Vgl. Breckner 1990.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4. Frühkindliche Bildung

Die Einflussstärke neoliberaler Tendenzen auf frühkindliche Bildungsinstitutionen kann nur dann nachgezeichnet werden, wenn wir uns mit dem Bildungsbegriff selbst und explizit mit der frühkindlichen Bildung auseinandersetzen. Die erwähnten Begrifflichkeiten unterliegen einer politischen und gesellschaftlichen Sinngebung, welcher keiner wissenschaftlichen Grundlage entspricht. Sinnvoll ist es, einen historischen Kontext zum Bildungsbegriff herzustellen und anschließend die Phase der frühen Kindheit bezüglich Bildungsprozesse zu beleuchten. Das Ziel ist es, Grenzen der pädagogischen Arbeit im frühkindlichen Bildungsbereich aufzuzeigen. Am Ende sollte ein Extrakt frühkindlicher Unterstützung und Förderung stehen.

4.1 Wurzeln des Bildungsbegriffs

Friedrich Wilhelm Heinrich Alexander von Humboldt, seines Zeichens deutscher Forschungsreisender mit einem breiten Wirkungsfeld, prägte das deutsche Bildungsverständnis wie kein Zweiter. Er beschrieb Bildung als Verhältnis zwischen individuellem Ich und der Welt[145]. Die persönliche Auseinandersetzung mit der Außenwelt produziert eine individuelle Innenwelt. Hier ist das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Subjekt und Umwelt sichtbar. Dabei kann der „Gegenüberliegende" als Umwelt

145 Vgl. Schäfer 2014, S. 13.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access -

ein Subjekt oder Objekt sein. Humboldts Verständnis von Bildung ist in manchen Punkten immer noch aktuell:

a) Bildung als Vorstellung von Selbsttätigkeit des Individuums, welche nicht von außen erzeugt werden kann
b) Bildung in der Auseinandersetzung mit der kulturellen Welt
c) Bildung integriert Handeln und Denken, Wissenschaft und Kunst
d) Bildung besteht in einer subjektiven Form (Selbstgestaltung) und wird immer wieder neu ausbalanciert[146]

Die zweite Person, welche einen erheblichen Einfluss auf das Bildungssystem heute und vor allem auf das frühkindliche Bildungssystem hatte, war der Pädagoge und Schüler Pestalozzis Friedrich Wilhelm August Fröbel. Heute gilt er als Pionier des Bildungsgedankens in der frühen Kindheit und Schöpfer des Kindergartens. Sein Verständnis von Kindergartenstrukturen ist in Deutschland heute flächendeckend zu finden[147]. Dementsprechend gilt die Kita heute als Ort der frühkindlichen Bildung und wird losgelöst von einer notwendigen institutionellen Betreuung betrachtet[148]. Fröbel entwickelte „Spielgaben" und „Spieltheorien", welche für Kleinkinder als lebenspraktische, ästhetische und mathematische Welt greifbar wurde. Die Grundlage seiner Arbeit bestand aus dem theoretischen Modell „der Philosophie der Sphären", ein Konzept des menschlichen Geistes und dessen Funktionalität[149]. Fröbel erarbeitete die wegweisende Idee der zwischenmenschlichen Beziehung als Träger von Bildungsprozessen[150].

Die dritte Person, deren Arbeit als Wurzel frühkindlicher Pädagogik beschrieben werden kann, ist die Ärztin, Reformpädagogin und Philosophin Maria Montessori. Sie begründete die Notwendigkeit einer empirischen Basis von Lernen[151]. Ihre Erkenntnisse prägten das frühkindliche

146 Vgl. Schäfer 2014, S. 14.
147 Vgl. Schäfer 2014, S. 14–15.
148 Vgl. Schäfer 2014, S. 14–15.
149 Vgl. Schäfer 2014, S. 14.
150 Vgl. Schäfer 2014, S. 15.
151 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Lernen und öffneten der wissenschaftlichen Evidenz, welche der praktischen Arbeit dienlich ist, Tür und Tor. Maria Montessori beschrieb die frühen Lebensjahre als sensible Phase der Entwicklung von nachhaltigen Fähig- und Fertigkeiten, sich Bilder aus der Umwelt einzuverleiben[152]. Sie universalisierte elementare Lernschritte wie sinnliche, lebenspraktische und geistige Funktionen[153]. Ihre Pionierarbeit lässt sich als Grundlage aktueller neurobiologischer Erkenntnisse betiteln. Auch das von ihr entwickelte autodidaktische Spielmaterial, welches die Selbstständigkeit fördert, ist in Kindertageseinrichtungen heute noch vertreten. Maria Montessori folgte einem positivistisch-empirischen Denken und verknüpfte einen theoretisch-praktischen Arbeitsansatz mit einer erfahrungswissenschaftlichen Grundlage[154].

Entwicklungs- und wissenschaftsorientierte Grundlagen frühkindlicher Bildung sensibilisierten die Wahrnehmung bezüglich sozialer Ungerechtigkeit im Bildungswesen. Die Konsequenz gipfelte in den 1970iger Jahren als Reform. Die Motivation, soziale Ungerechtigkeit aktiv zu bekämpfen, lässt sich auf der Notwendigkeit des Wirtschaftswachstums zurückführen[155]. Wegweisende Erkenntnisse lieferte der Psychologe Piaget, welcher den Reformgedanken untermauerte[156]. Er strukturierte universelle Teilschritte der kindlichen Entwicklung. Dementsprechend orientierten sich frühkindliche Lern- und Bildungsentwicklungen an Wissens- und Wissenschaftsbereichen wie Mathematik, Lesen, Schreiben oder Naturwissenschaft. Zusammenfassend lassen sich insgesamt drei Einflüsse nennen:

a) Psychoanalyse der Frühpädagogik
b) Einbettung von Bildung in sozialen Sinnzusammenhängen (Situationsansatz)
c) Reggio-Pädagogik auf die Kindergärten ab Beginn der 1980iger Jahre[157]

152 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.
153 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.
154 Vgl. Schäfer 2014, S. 15–16.
155 Vgl. Bilstein 2004, S. 425–431.
156 Vgl. Bilstein 2004, S. 425–431.
157 Vgl. Bilstein 2004, S. 425–431.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

4.2 Bildungsverständnis in der frühen Kindheit

Die Untersuchungsergebnisse gewinnen nur dann an Gewicht, wenn sie mit dem aktuellen Bildungsverständnis von früher Kindheit kontrastiert werden. Das Ziel ist, die Schwere und Auswirkung einer neoliberalen Formung des Subjekt Kindes durch den frühkindlichen Bildungsbereich herauszuarbeiten. Dementsprechend muss ein wissenschaftlicher Bildungsgedanke die damit verbundene Haltung von PädagogInnen beschrieben werden. Festzuhalten ist, dass der Bildungsgedanke im frühkindlichen Bereich einer politischen und gesellschaftlichen Diskussion unterlegen ist[158]. Sie versinnbildlicht sich in der Metapher einer „optimalen Förderung" für Kinder. Das Dogma einer Leistungsgesellschaft ist erkennbar, welche optimale Arbeitskräfte „baut" und dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stellt. Die Wurzel liegt im Anspruch eines konkurrenzfähigen Wirtschaftswachstums einer globalen „Gemeinschaft". Dementsprechend müssten im frühkindlichen Bildungsbereich Fördermechanismen implementiert sein, welche auf wissenschaftliche und praktische Erfahrung fußt und dem Credo einer „optimalen Förderung für jedes Kind" entspricht. Der Kindergarten und die Kita sind pädagogische Institutionen, in denen die praktische Arbeit auf zwei Ursprünge zurückzuführen sind:

a) Psychoanalyse als Instrument zur Beschreibung individueller psychischer Formations- und Deformationsprozesse
b) Marxistischer Gesellschaftstheorie[159]

Die frühkindliche Pädagogik unterliegt dem gesellschaftlichen und politischen Anspruch, Bildung zu vermitteln[160]. Die genannten Ursprünge verweisen jedoch auf das Verständnis eines biografischen Prozesses in die Kultur des Lernens hinein. Der Fokus liegt auf Potenzialen, die Kinder mit einbringen können. Frühkindliche Förderung sieht vornehmlich die Wahrnehmung von kindlichen Ressourcen vor, welche im Kontext

158 Vgl. Schäfer 2014, S. 24.
159 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.
160 Vgl. Nussbaum 2012.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

gegebener Möglichkeiten ausdifferenziert werden[161]. Genetische Programme gelten als Startpunkt und sind die Ausgangslage für soziokulturelle Anforderungen[162]. Sie entwickeln sich weiter und beeinflussen Bildungsprozesse. Letztlich folgen Kinder keiner einheitlichen Entwicklungslinie. Sie sind kein Gefäß, in das man Wissen füllen muss. Kinder spiegeln die Erfahrungen ihrer soziokulturellen Umgebung wider[163]. Im frühkindlichen Bildungsbereich erhält die Bezugswelt eine enorme Bedeutung.

4.3 Wie lernen Kinder?

Schäfer beschreibt kindliche Bildungsprozesse als Beziehungsprozesse, welche selbstorganisiert und als Spiel stattfinden[164]. Das Spiel ist dabei die Form der Beziehung zwischen Kind und seiner Umwelt[165]. „Das Spiel füllt also einen Zwischenraum zwischen der reinsten Fantasie und der verpflichtenden Wirklichkeit"[166]. Das Fundament der kindlichen Entwicklung ist die Ausbildung von Sinneserfahrungen und emotionalen Erfahrungsmöglichkeiten[167]. Dieses Fundament wird in den ersten Lebensjahren gebildet und verfestigt. Sie prägen die Gehirnarchitektur des Kindes und bestimmen das Bild der Welt. In einer soziokulturellen Umwelt lernen Kinder still und heimlich ohne imposante Expression. Dabei dienen die Erwachsenen als sozialer Widerhall. Schäfer komprimiert frühkindliche Bildung in den ersten Lebensjahren auf „asithetische Bildung". Sie wird als Bildung des Handelns und Denkens betrachtet[168]. Die Erfahrung stimuliert und prägt Sinne, den Körper und die Emotionen. Schäfer spricht von Wechselseitigen Regulationsprozessen der inneren wie äußeren Welt vor einem individuellen und biografischen Hintergrund[169].

161 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.
162 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.
163 Vgl. Schäfer 2014, S. 41.
164 Vgl. Schäfer 2014, S. 107.
165 Vgl. Singer 1990, S. 96–126.
166 Schäfer 2014, S. 26.
167 Vgl. Singer 1990, S. 96–126.
168 Vgl. Schäfer 2014, S. 135–159.
169 Vgl. Schäfer 2014, S. 135–159.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Bei der Betrachtung der wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Bildungs- und Bindungsprozess darf die Rolle der Pädagog:innen nicht fehlen. Schäfer beschreibt die Aufgabe von Pädagog:innen als Begleitung einer erfahrungsgeteilten Beteiligung von Gegebenheiten kultureller Möglichkeiten[170]. Die Kita soll dem „kindlichen Anfängergeist" Raum, Material und Zeit geben. Erwachsenenerfahrung muss dementsprechend bereitwillig mit Kindern geteilt werden. Das bedeutet: Erfahrungslernen simulieren und mit einer breit angelegten Lernkultur verankern. Doch was bedeutet „breit angelegte Lernkultur"? Dient ein Bildungsprogramm, welches den „kindlichen Anfängergeist" in festgelegte Lernbereiche gliedert und die Entwicklung als technokratische Vergleichbarkeit tituliert, einer „breit angelegten Lernkultur"? Schäfer beschreibt den Sinn der „asithetische Bildung" als selbstständiges Handeln und Denken. Er kritisiert vorgefertigte und auf Bildungsbereiche fokussierte Förderangebote, welche kaum effektiv sind. Kinder müssen auf mehreren Beziehungsebenen soziale Resonanz und Reflexion erfahren:

a) Kind-Kind
b) Kind-Erwachsener
c) Kind-Sache[171]

Pädagogisches Handeln ist ein Verständigungsprozess zwischen Erwachsenen, Gesellschaft und Kind. Die Professionalität von Pädagog:innen zeigt sich durch wahrnehmendes Beobachten und einer Didaktik, welche die Selbstständigkeit der Kinder herausfordert.

4.4 Bildung ist keine Ware

Nach Nussbaum steht das pädagogische Handeln dem gesellschaftlichen Bildungsinteresse diametral entgegen[172]. Dabei ermöglicht beispielsweise die verpflichtende Implementierung von Dokumentationsinstrumenten

170 Vgl. Schäfer 2014, S. 64–65.
171 Vgl. Schäfer 2014, S. 64–65.
172 Vgl. Nussbaum 2012.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eine Überprüfbarkeit von Kompetenzaneignung. Hier erscheint frühkindliche Bildung als Institution der Wissensvermittlung und Schulfähigkeit. Ein Resultat ist die Produktion von unterschiedlichen Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten. Ein Markt der von Bella-Tabelle bis hin zur Entwicklungsschnecke alles zu bieten hat. Der Großteil dieser Beobachtungsinstrumente gründet auf einer defizitorientierten Wahrnehmung von Pädagog:innen. Unter der Überschrift „Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken" beschreibt das Berliner Bildungsprogramm eine programmatische Förderungsidee. Die Wörter „stärken" wie „Impuls" implizieren die Vermittlung von Bildung und beschreiben Bildung als Ware. Das heutige Bildungsinteresse liegt in der Vermittlung von Wissen[173]. Schäfer beschreibt das neoliberal-kapitalistisches Dogma eines Warentransportes, welches bildungspolitische Entscheidung unter dem Duktus von Dienstleistungen beeinflusst. Hier zeichnet sich ein Bild ab, das Pädagogik im frühkindlichen Bildungssektor zu dem Lakaien einer Leistungsgesellschaft macht. Kinder sind dann nur noch Gefäße, die mit dem richtigen Inhalt im Regal für den Arbeitsmarkt bereitstehen. Die Gesellschaft und der Staat schreiben der frühkindlichen Pädagogik im Kindergarten eine Aufgabe zu, welcher keiner empirischen Evidenz entspricht. Im frühkindlichen Einwirkungssektor enden Einwirkungsmöglichkeiten im Kopf[174]. Lernprozesse konstruieren sich von innen heraus und potenzieren sich durch Selbstmotivation. Selbstregulierendes Lernen benötigt keine systematische Unterweisung. Bildungsprogramme, Dokumentationsinstrumente und zielgerichtete Wissensvermittlung durch Morgenkreise und Vorschularbeit wirken im frühkindlichen Bildungsbereich deplatziert. Die beschriebene kognitive Konstitution von Kindern verlangt nach etwas Anderem. „Die Aufgabe frühkindlicher Bildung ist zunächst die Entwicklung einer differenzierten und strukturierten Erfahrungswelt auf der Basis eines eigenen Welterlebens, bevor Kinder aus Instruktionen von anderen einen Nutzen ziehen können"[175]. Kinder kommen als Finder:innen und Erfinder:innen auf die Welt und müssen nicht, im Sinne eines Bildungsauftrages für die Schule, erst „fit gemacht

173 Vgl. Schäfer 2014, S. 53–54.
174 Vgl. Eliot 2010.
175 Schäfer 2014, S. 54.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

werden". Haug-Schnabel und Bensel schreiben dazu: „Es geht in den letzten beiden Kindergartenjahren nicht um die Förderung von Vorläuferfähigkeiten für den Schulbereich, das heißt erste mathematische Fähigkeiten oder den Einstieg ins Schreiben"[176]. Schäfer hebt problemlösendes, analytisches und logisch prüfendes Denken heraus. Es besteht die Gefahr, dass die frühkindlichen Bildungsinstitutionen ihr Bildungsverständnis auf die Vermittlung von Bildungsgütern beschränken. Auch hier ist die neoliberale Rhetorik lesbar. Neoliberal-kapitalistische Tendenzen ignorieren die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern und dekonstruiert den Entdeckergeist und die Neugierde an der Umwelt. Das Interesse an Beziehungen, welcher Art auch immer, besitzt ein solche Pluralität, wird aber technokratisch zusammengestampft. Schäfer endet mit folgendem Urteil: Die öffentliche Bildungspolitik geht an der Aufgabe, den kindlichen Anfängergeist zu fördern, völlig vorbei und verkehrt diese sogar ins Gegenteil[177].

176 Haug-Schnaber & Bensel 2017, S. 144.
177 Vgl. Schäfer 2014, S. 53–54.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5. Neoliberale Tendenzen in regionalen Strukturen frühkindlicher Bildung

Im Folgenden beginnt die Untersuchung auf neoliberale Tendenzen im frühkindlichen Bildungsbereich, welche zur Subjektformung beitragen. Festzuhalten ist, dass Biebricher die soziale Marktwirtschaft in Deutschland als neoliberal beschreibt[178]. Seine Theorie des Neoliberalismus zeigt auf, wie Bereiche von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft durchzogen von Marktinteressen sind. Die Untersuchung soll Aufschluss darüber geben, ob die frühkindliche Bildung einem neoliberalen Dogma unterworfen ist. Der weitere Ablauf ist in eine Makro-Meso-Mikro-Struktur eingebunden. Dementsprechend muss sich die Untersuchung auf der Makro-Ebene auf die allgemeinen Trägerstrukturen in Deutschland beziehen. Die Empirie der Analyse gründet auf der Datenerhebung der Bertelsmann-Stiftung aus den Jahren 2011 bis 2020. Die ursprüngliche Quelle ist das statistische Bundesamt. Die analysierten Daten sind Betreuungszahlen der Kindertageseinrichtungen mit anschließendem Hort. Die Daten zwischen Kitas mit Hort und Kitas ohne Hort unterscheiden sich kaum und besitzen dementsprechend die gleiche Aussagekraft.

In Deutschland existieren 16 Bundesländer, welche jeweils eine eigene Bildungspolitik betreiben. Dementsprechend besitzt der Satz: „Bildung ist Ländersache" eine Realitätsnähe. Das Resultat sind unterschiedliche Strukturmerkmale im frühkindlichen Bildungsbereich wie beispielsweise Bildungsinhalte, Personalaufgebot, maximale Kinderanzahl in bestimmten Räumlichkeiten oder das Sozialmilieu. Föderalismus bedeutet den

178 Vgl. Biebricher 2021, S. 7–21.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Zusammenschluss von Ländern, den Mitgliedstaaten, zu einem Bundesstaat, den Gesamtstaat. Jedes Bundesland besitzt seine eigene Landesregierung und dementsprechend eine unterschiedliche Etathöhe, welche in Bildung investiert werden kann. Der Föderalismus schafft unterschiedliche Standards und damit einhergehende Qualitätsunterschiede. In der neoliberalen Theorie gilt der Staat als Bedrohung[179]. Es existieren verschiedenste Ansätze mit unterschiedlichen Schattierungen von Marktverantwortung. In der folgenden Analyse wird der frühkindlichen Bildungsbereich als Marktkonstrukt und Dienstleistungsgewerbe betrachtet. Diese, aus pädagogischer Sichtweise fatale Ansicht, verhilft jedoch zur Übersicht und Einsicht neoliberaler Tradition. Wir konzentrieren uns auf den Interventionismus des Staates und die Weisungsinstanz Markt als Analysemerkmale. Hilfreich ist das Bild eines „schlanken Staates", der Verantwortungsbereiche abgibt und dem Markt Verantwortung zuspricht.

5.1 Deutschlands Trägerstruktur

Die bundesweiten Trägerstrukturen frühkindlicher Bildungsinstitutionen ordnen sich in Träger der öffentlichen und freien Jugendhilfe. Innerhalb der freien Trägerschaft existiert ein wichtiges Unterscheidungsmerkmal. Sie teilt sich in privat freigemeinnützig und privat-nichtgemeinnützig. Die Bertelsmann-Stiftung deklariert privat-nichtgemeinnützige Träger als Wirtschaftsunternehmen. Somit sind sie den freien Trägern zugeordnet, welche durch die Gemeinnützigkeit kein konstitutives Merkmal der nichtöffentlichen Träger besitzt[180]. Deutschlandweit existierten am 1.3.2020 1.492 Einrichtungen, welche unter privat-nichtgemeinnütziger Trägerschaft agieren[181]. Zusammengefasst können 2,6 Prozent aller Kindertageseinrichtungen als Wirtschaftsunternehmen bezeichnet werden[182]. Ein weiterer wichtiger Wert ist der Anteil an öffentlicher Trägerschaft, also Institutionen, welche von den jeweiligen Kommunen unterhalten werden.

179 Vgl. Biebricher 2021, S. 54–119.
180 Vgl. Bertelsmann 2020.
181 Vgl. Bertelsmann 2020.
182 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Insgesamt arbeiten 18.884 Kindertageseinrichtungen unter öffentlichen Trägern und bilden dementsprechend 32,8 Prozent der Gesamtverteilung ab[183]. Weiter ordnen sich 57,3 Prozent aller Kindertageseinrichtungen einem privat-gemeinnützigen Träger wie AWO, DPWV oder der Diakonie unter[184]. Das sind umgerechnet 33.030 Institutionen. Die restlichen Einrichtungen sind Elterninitiativ-Einrichtungen und stellen mit 4.188 Kindertageseinrichtungen 7,3 Prozent des „Marktanteils"[185].

Wir können festhalten, dass ein klares Übermaß an privaten und freien Trägern, wie gemeinnützigen und nicht-gemeinnützigen Trägern oder Elterninitiativen, besteht. Der Großteil des Gesamtmarktes ist in nichtöffentlicher Hand. Diese Erkenntnis beschreibt einen „schlanken Staat" und bestätigt das neoliberale Paradigma. Der Staat verlagert frühkindliche Bildung in den nichtöffentlichen Sektor und entledigt sich der Verantwortung einer Interventionspolitik bei einer fehlgeleiteten Entwicklung. Die Weisungsinstanz liegt in der Hand des Marktes. Trotzdem ist der Unterschied zwischen gemeinnützigen und nicht-gemeinnützigen Trägern erwähnenswert[186]. Kindertageseinrichtungen gelten als „Non-Profit-Unternehmen". Gewinne müssten wieder in die Einrichtung selbst fließen, damit keine „höheren" Summen akkumuliert werden. Das „Non-Profit"-Unternehmensmerkmal erhält in gemeinnütziger Trägerschaft eine besondere Bedeutung und ist eine Art Unternehmensphilosophie. Die privat-nichtgemeinnützigen Trägern erhalten, nicht wie gemeinnützige Einrichtungen, keine Betriebskostenförderung. Dementsprechend stehen sie für eine marktabhängige Unternehmensstruktur. Die Selbstunterhaltung kann nur durch entsprechende Gewinne erbracht werden. Die gemeinnützigen Träger stellen mit 57,3 Prozent den größten Teil des Marktes dar und übersteigen die privat-nichtgemeinnützigen Einrichtungen mit 2,6 Prozent bei Weitem[187]. Diese Zahlen bestätigen zwar die Verantwortungsabgabe von Bund und Kommunen, verneint aber die Privatisierung von frühkindlichen Bildungseinrichtungen zwecks Gewinnakkumulation.

183 Vgl. Bertelsmann 2020.
184 Vgl. Bertelsmann 2020.
185 Vgl. Bertelsmann 2020.
186 Vgl. Bertelsmann 2020.
187 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

5.2 Privatisierung frühkindlicher Bildung

Festzuhalten ist, dass die privat-nichtgemeinnützige Trägerschaft, welche einem neoliberalen Geist am nächsten kommt, nur einen sehr geringen Marktanteil stellt. Es stellt sich die Frage: „Sind neoliberale Entwicklungstendenzen, also eine Trendrichtung privat-nichtgemeinnütziger Unternehmensführung, nachweisbar?". Dementsprechend müsste in den letzten Jahren der prozentuale Anteil an Kindern, welche in Einrichtungen einer privat-nichtgemeinnütziger Trägerschaft betreut werden, steigen, wenn auch nur um wenige Prozent. Hinsichtlich der eben benannten Untersuchungsfrage werden im Folgenden fünf Bundesländer überprüft. Darunter befinden sich zwei Ost-Bundesländer, zwei West-Bundesländer und zwei Stadtstaaten. Die Auswahl resultiert aus dem Ziel, eine ausgewogene Bandbreite an Bundesländer aufzuzeigen.

Berlin

Im Bundesländervergleich werden prozentual in Berlin und Sachsen-Anhalt die wenigsten Kinder in privat-nichtgemeinnützigen Einrichtungen betreut. Mit 0,1 Prozent aller Kinder bilden sie das Rücklicht der Trägerlandschaft[188]. Zwischen 2011 und 2020 verringerte sich die Betreuungsanzahl durch privatgewerbliche Träger von 0,4 auf 0,04 Prozent[189].

Nordrhein-Westfalen

Nach den Erhebungen der Stiftung Bertelsmann besuchen 194 Kinder privat-nichtgemeinnützige frühkindliche Bildungseinrichtungen. Damit bilden sie 1,9 Prozent des Marktes in Nordrhein-Westfalen ab[190]. Zwischen den Jahren 2011 und 2020 ist der prozentuale Anteil von betreuten Kindern durch privatgewerbliche Trägerschaften von 1,7 auf 0,9 Prozent gesunken.

Schleswig-Holstein

Stand 1.3.2020 förderten privat-nichtgemeinnützige Träger 1,3 Prozent, also 273 Kinder, in Schleswig-Holstein. Die Prozentzahl der Kinder in

188 Vgl. Bertelsmann 2020.
189 Vgl. Bertelsmann 2020.
190 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

privatgewerblicher Träger flachte im Zeitraum 2011 bis 2020 von 1,4 auf 0,6 Prozent ab[191].

Sachsen

In Sachsen werden 1,3 Prozent alle Kinder in einer privat-nichtgemeinnützigen Trägerschaft betreut[192]. Das sind 273 Kinder. Zwischen 2011 und 2020 verringerte sich die Betreuungsprozentzahl privatgewerblicher Trägerschaften von 1,1 auf 0,8 Prozent[193].

Brandenburg

Im Jahr 2020 wurden 878 Kinder in Kindertageseinrichtung angemeldet, welche als privat-nichtgemeinnützig gelten[194]. Das macht 2,7 Prozent des Marktes in Brandenburg aus[195]. In den Jahren 2011 bis 2020 ist eine fallende Tendenz zu verzeichnen. 2011 wurden noch 3,0 Prozent, 2020 nur noch 2,6 Prozent registriert[196].

Hamburg

Im Stadtstaat Hamburg wurden 2020 knapp 18,2 Prozent aller Kinder, also 4.787 Kita-Kinder, in privat-nichtgemeinnütziger Trägerschaft angemeldet[197]. Damit ist Hamburg die Hochburg privater Kindertageseinrichtungen. Die Zeitspanne zwischen 2011 und 2020 zeigt einen Anstieg der zu betreuten Kinder in frühkindliche Bildungsinstitutionen[198]. 2011 waren 9,1 Prozent aller Kinder in privatgewerblichen Trägern registriert[199]. Zum Jahr 2020 stieg die Gesamtkinderprozentzahl auf 12,8 Prozent[200]. Hamburg ist wie Baden-Württemberg einer der wenigen Bundesländer,

191 Vgl. Bertelsmann 2020.
192 Vgl. Bertelsmann 2020.
193 Vgl. Bertelsmann 2020.
194 Vgl. Bertelsmann 2020.
195 Vgl. Bertelsmann 2020.
196 Vgl. Bertelsmann 2020.
197 Vgl. Bertelsmann 2020.
198 Vgl. Bertelsmann 2020.
199 Vgl. Bertelsmann 2020.
200 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

in denen ein klarer Trend hin zur Privatisierung frühkindlicher Bildung nachgewiesen werden kann.

5.3 Gemeinnützige Kompensation

Die nichtöffentliche Trägerlandschaft in Deutschland besteht zum großen Teil aus privat-gemeinnützigen Trägern[201]. Mit 60,7 Prozent betreuen sie den größten Teil der Kinder in ganz Deutschland[202]. Zusammen mit den 3,8 Prozent aller Kinder in Deutschland, welche in privat-nichtgemeinnützigen Trägern angemeldet sind, bestätigt sich die Verantwortungsabgabe frühkindlicher Bildungsinstitutionen aus öffentlicher Hand. Wie schon im Vorfeld erwähnt, besitzen privat-gemeinnützige Träger keine neoliberale Grundstruktur. Im Sinne eines „Non-Profit-Unternehmen" dienen Erträge der gemeinnützigen Hilfe. Kapitalakkumulation endet direkt im Bildungskreislauf für die Kinder. Beispiele sind Personalaufwertung jeglicher Art oder Rahmenaufwertung in Form von Raumausbau. Der Akkumulationsgedanke steht demnach nicht im Vordergrund des Unternehmensgeistes der privat-gemeinnützigen Institutionen. Aus dem Vorangegangenen Ergebnis geht also folgende Frage hervor: „Kompensieren gemeinnützige Träger die neoliberale Strömung im frühkindlichen Bildungsbereich Kita"?

Berlin

In dem Stadtstaat Berlin reduzierten sich die Kinderzahlen im Zeitraum von 2011 bis 2020 in öffentlichen Trägern von 14,1 auf 11,0 Prozent[203]. Im selben Zeitraum stieg die Anzahl an in freigemeinnützigen Einrichtungen betreuten Kindern von 85,4 auf 88,9 Prozent[204].

201 Vgl. Bertelsmann 2020.
202 Vgl. Bertelsmann 2020.
203 Vgl. Bertelsmann 2020.
204 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Nordrhein-Westfalen

Die öffentlichen Träger verloren in der Zeit zwischen 2011 und 2020 knapp 1 Prozent der Gesamtkinderanzahl in Nordrhein-Westfalen[205]. 2011 waren es noch 24,6 Prozent, 2020 dann nur noch 23,5 Prozent[206]. Weiter nahmen die freigemeinnützigen Träger immer mehr Kinder auf. 2011 verzeichnete das Land Nordrhein-Westfalen 73,5 Prozent, 2020 waren es dann 75,4 Prozent[207].

Schleswig-Holstein

In der Zeit zwischen 2011 und 2020 erhöhte sich die Anzahl der Kinder in öffentlichen Trägern von 21,9 auf 22,0 Prozent[208]. Auch die freigemeinnützigen Träger vermerkten einen Zulauf von 76,2 auf 77,1 Prozent[209].

Sachsen

Im Bundesland Sachsen verringerte sich die Anzahl der Kinder, welche in dem Zeitraum zwischen 2011 und 2020 durch öffentliche Träger betreut und gefördert wurden. Die Gesamtanzahl aller Kinder viel von 45,0 auf 42,8 Prozent[210]. Parallel stieg die Prozentzahl der in freigemeinnützigen Einrichtungen registrierten Kinder von 53,9 auf 56,1 Prozent[211].

Brandenburg

In öffentlicher Trägerschaft wurden im oben genannten Zeitraum immer weniger Kinder betreut. 2011 waren es noch 54,6 Prozent[212]. Bis 2020 waren nur noch 51,2 Prozent aller zu betreuenden Kindern in Brandenburg registriert[213]. In der gleichen Zeit stieg die Anzahl der Kinder in freigemeinnützigen Einrichtungen von 42,1 auf 45,6 Prozent[214].

205 Vgl. Bertelsmann 2020.
206 Vgl. Bertelsmann 2020.
207 Vgl. Bertelsmann 2020.
208 Vgl. Bertelsmann 2020.
209 Vgl. Bertelsmann 2020.
210 Vgl. Bertelsmann 2020.
211 Vgl. Bertelsmann 2020.
212 Vgl. Bertelsmann 2020.
213 Vgl. Bertelsmann 2020.
214 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

Hamburg

Im Zeitraum zwischen 2011 und 2020 stieg die Prozentzahl der angemeldeten Kinder in öffentlicher Trägerschaft im Raum Hamburg von 0,7 auf 1,0 Prozent. Im selben Zeitraum verzeichneten freigemeinnützige Träger einen Abgang an Kindern. Die Gesamtprozentzahl der in Kindertageseinrichtungen angemeldeten Kinder sank von 88,7 auf 84,6 Prozent[215].

5.4 Bewertung

Im Folgenden werden die vorangegangenen Erkenntnisse gebündelt und als Zusammenfassung dargestellt. Die im März 2020 durchgeführte Erhebung der Betreuungsstrukturen in Deutschland skizziert bestimmte Tendenzen einer Entwicklung. Die meisten Kinder in Deutschland besuchten Einrichtungen von freien-privat-gemeinnützigen Einrichtungen[216]. Die wenigsten Kinder wurden von freien-privat-nichtgemeinnützige Träger betreut[217]. Die öffentlichen Einrichtungen stehen mit 217.091 Kindern auf Platz zwei der Trägerschaften[218].

In öffentlicher Trägerschaft befinden sich Einrichtungen, welche von kommunalen Trägern mit großen Finanzierungen unterhalten werden. Die privaten oder freien Träger können unter bestimmten Voraussetzungen nach § 75 Abs. 1 SGB VIII den Status der Gemeinnützigkeit erhalten. Hier erhalten eben erwähnter Trägerschaften bestimmte Zuwendungen aus der öffentlichen Hand. Einen gewissen Restbetrag muss die privat-gemeinnützige Einrichtung jedoch selbst „erwirtschaften". Auch Elterninitiativträger besitzen das Recht auf Beratung und Teilfinanzierung. Einrichtungen, welche keinerlei Gemeinnützigkeit besitzen, müssen sich Selbstunterhalten und dementsprechend die benötigten finanziellen Mittel selbst „erwirtschaften". Gebündelt ausgedrückt: Der Staat wendet bei Einrichtungen von öffentlicher Trägerschaft die höchste Finanzierung auf. Anschließend folgen private-gemeinnützige Träger, welche nur einen geringen Selbstanteil

215 Vgl. Bertelsmann 2020.
216 Vgl. Bertelsmann 2020.
217 Vgl. Bertelsmann 2020.
218 Vgl. Bertelsmann 2020.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - CC BY

erwirtschaften müssen. Die wenigsten Mittel muss der Staat für Elterninitiativen und privat-nichtgemeinnützige Träger aufwenden.

Die Untersuchung zeigt einen allgemeinen Rückgang von Betreuungsplätzen in nichtgemeinnütziger Trägerschaft. Der beschriebene Rückgang widerspricht einer neoliberalen Tendenz, welche sich in der Privatisierung von frühkindlicher Bildung äußern würde. In der Untersuchung bildet Hamburg die Ausnahme. Hier stiegen die Kinderzahlen der privat-nichtgemeinnützigen Einrichtungen. Weiter ist festzuhalten, dass deutschlandweit die Kinderzahlen in öffentlicher Trägerschaft sinken. In vier von sechs Bundesländern nehmen die Betreuungszahlen ab. Parallel ist deutschlandweit ein Anstieg der Betreuungszahlen in privat-gemeinnütziger Trägerschaft vermerkbar. Diese Tendenz konnte in fünf von sechs Bundesländern nachgewiesen werden. Auch hier zeigt sich Hamburg als Ausnahmebundesland.

Zusammenfassend skizzieren die aufgezeigten Zahlen ein neoliberales Bild des „schlanken Staates". Öffentliche Trägerschaften betreuen und fördern weitaus weniger Kinder gegenüber freien Trägern. Zusätzlich ist eine Tendenz der „Abgabe" an freie Einrichtungen erkennbar. Das Resultat sind Einsparungen finanzieller Mittel auf staatlicher Seite. Natürlich sind freie, private Träger von Kindertageseinrichtungen zuwendungsberechtigt und erhalten staatliche Mittel, trotzdem müssen privat-gemeinnützig, privatnichtgemeinnützige Träger und Elterninitiativen bestimmte Finanzierungen selbst aufbringen. Von einer Verantwortungsabgabe kann nur teilweise gesprochen werden, denn Träger von Kindertageseinrichtungen sind an länderspezifische Bildungsaufträge gebunden. Der Staat besitzt nicht die Verantwortung über die Bereitstellung von trägerspezifischen Betreuungskapazitäten. Beim Bildungsauftrag existieren jedoch gesetzliche Rahmenbedingungen. Nach den ausgewerteten Zahlen unterliegen regionale Trägerstrukturen der frühkindlichen Bildung nur teilweise einer Privatisierung. Es kann jedoch von einer gemeinnützigen Kompensation gesprochen werden. Die Abgänge von öffentlichen Betreuungsplätzen kompensieren gemeinnützige Träger. Der Grund liegt im Design frühkindlicher Bildungsinstitutionen. Die durchschnittliche Kindertageseinrichtung in Deutschland bleibt ein „Non-Profit-Unternehmen". Diesbezüglich dürfen keine größeren Kapitalakkumulationen betrieben werden. Gewinne

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

fließen schnellstmöglich in den Einrichtungskreislauf und bedienen den Bildungsauftrag. Die Kindertageseinrichtung ist kein Format, welches zu einem neoliberalen Dogma passt. Das könnte der Grund für den Rückgang privat-nichtgemeinnütziger Träger in Deutschland sein. Die Trägerstrukturen in Deutschland weisen jedoch neoliberale Tendenzen auf.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6. Das Berliner Bildungsprogramm als neoliberales Subjektivierungsregime?

Um der Untersuchung von neoliberalen Tendenzen im frühkindlichen Bildungsbereich Kita nachzukommen, muss die praktische Arbeit selbst genau betrachtet werden. Die praktisch ausgeführte Pädagogik besitzt einen erheblichen Einfluss auf das Subjekt Kind. Dementsprechend ist eine ausführliche Auseinandersetzung mit der praktischen Durchführung von Pädagogik sinnvoll.

„Bildung ist Ländersache". Das Ergebnis sind länderspezifische Bildungsprogramme für frühkindliche Bildungsinstitutionen. In Berlin dient das BBP, das Berliner Bildungsprogramm, als Orientierung für die zuständigen Pädagog:innen. Inhaltlich unterscheiden sich die länderspezifischen Bildungsprogramme nicht wesentlich voneinander, trotzdem sind Nuancen pädagogischen Handelns unterschiedlich. Das Fassungsvermögen dieser Arbeit reicht nicht aus, sämtliche Bildungsprogramme der Länder auf neoliberale Tendenzen zu untersuchen. Das Berliner Bildungsprogramm dient in der folgenden Auseinandersetzung als Blaupause. Der Auswahlgrund ist mit dem Hauptstadtargument begründet, da Berlin für seine dichte und diverse Trägerlandschaft bekannt ist.

Im Folgenden wird das Berliner Bildungsprogramm kurz beschrieben und dessen Strukturierung vorgestellt. Weiter folgt eine Analyse hinsichtlich neoliberaler Tendenzen. Als Untersuchungskriterium dient die Humankapitaltheorie und ihr Leistungsprinzip.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6.1 Aufbau des Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege

Aus dem Pisa-Debakel kristallisierte sich der Bedarf und die Notwendigkeit heraus, eine fachliche Rahmenvorgabe für Erziehung und Förderung der Kinder in den Berliner Kitas zu konzeptualisieren. Das Ziel war es, die besten Voraussetzungen für die Förderung aller Kinder bis zum Schuleintritt zu schaffen. Das Berliner Bildungsprogramm für Kitas und Kindertagespflege bildet den Rahmen für diese praktische Arbeit und dient den Erzieher:innen, Sozialassistent:innen, Kindheitspädagog:innen und sonstigen geeigneten Personen als Orientierung und Leitfaden. Der Entwurf des Rahmenprogramms erreichte im Juni 2003 die Öffentlichkeit. Das Programm wurde dann bis 2004 von allen Berliner Jugendämter, die in der Liga der freien Wohlfahrtspflege zusammengeschlossenen Verbänden, den Gewerkschaften und dem Landeselternausschuss für Kindertagesstätten überarbeitet. Im Jahr 2014 erschien eine erweiterte und überarbeitete Auflage des Berliner Bildungsprogramms für Kitas und Kindertagespflege unter dem Verlag das Netz in Weimar und Berlin. Der Herausgeber ist die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Frau Dr. Christa Preissing übernahm dabei die Leitung der Erarbeitung durch die internationale Akademie für innovative Pädagogik, Psychologie und Ökonomie an der Freien Universität Berlin. Die anschließende Auseinandersetzung bezieht sich auf die aktuelle Auflage aus dem Jahr 2014. Der Aufbau des Programms strukturiert sich in folgende Kapitelbereiche:

a) Zum Bildungsverständnis
b) Ziele pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
c) Zur Gestaltung von Bildungsprozessen
d) Integration von Kindern mit Behinderung und Frühförderung
e) Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
f) Übergänge gestalten
g) Bildungsbereiche
h) Demokratische Teilhabe – Zusammenarbeit und Kommunikation im Team; Leitung und Träger

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Auf 167 Seiten wird der Inhalt in verständlicher Sprache dargeboten. Das Literaturverzeichnis besitzt eine Vielzahl thematischer Bezüge und nennenswerten Autor:innen von Kuno Bella bis Martin Wagenschein. Um sicherzustellen, dass das Berliner Bildungsprogramm federführend für die praktische Arbeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen ist, muss dessen Einfluss auf die ausführende Pädagogik überprüft werden.

6.2 Das BBP als Manifest praktischer Arbeit

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt sich selbst als Orientierung für die praktische Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Leser:innen sollen einen Einblick in verschiedene Facetten frühkindlicher Bildung erhalten. Das ausführliche Literaturverzeichnis lässt das BBP wissenschaftlich fundiert wirken. Durch die Zielsetzung eines praktischen „Manifests", fokussiert sich das Programm auf Themen wie Bildungsverständnis, pädagogisches Handeln, Gestaltung von Bildungsprozessen, Integration, Elternarbeit und die verschiedenen Bildungsbereiche. Ein wichtiger Bestandteil und elementarer Grundpfeiler des Schriftstückes ist die Impulsgebung für den pädagogischen Alltag. Beispiele sind Anreize für Projektarbeit, Spiele oder Raumgestaltung.

Zusammenfassend skizziert das Berliner Bildungsprogramm den utopischen Zustand einer integrativen Förderung. Der Großteil Berliner Kindertageseinrichtungen muss sich mit Kompromissen abfinden. Hier ist eine mangelnde Infrastruktur und ein löchriger Personalschlüssel an der Tagesordnung, welche die Kindertageseinrichtung immer wieder weg von der Bildungseinrichtung reißt und zum Aufbewahrungsort treibt. Darüber hinaus lassen Personalfluktuation, geringe Haushaltsbudgets, mangelhafter Ausbau der Einrichtung und unterschiedliche Milieuanforderungen das Programm stellenweise abstrus wirken. Trotzdem bleibt das Berliner Bildungsprogramm ein pädagogisches Dogma für sämtliches Personal in Berliner Kitas. Hinweise liefern Fortbildungsmöglichkeiten im Raum Berlin, welche sich intensiv mit dem BBP auseinandersetzen oder Aufgabenbereiche von pädagogischen Fachberatungen, die interne Schulungen über das Programm durchführen. Zusätzlich beinhaltet die Erzie-

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

her:innenausbildung über große Strecken BBP-Inhalte. Festzuhalten ist, dass der Inhalt des Berliner Bildungsprogramms die praktische Arbeit in Berliner Kitas prägt. Im Folgenden werden vier Themenbereiche auf neoliberale Tendenzen untersucht:

a) Bildungsverständnis
b) Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken
c) Gestaltung von Bildungsprozessen
d) Bildungsbereiche

Um die Untersuchung in ein Analysekonzept zu strukturieren, müssen bestimmte Untersuchungsmerkmale herausgestellt werden. Die Humankapitaltheorie und dessen Leistungsprinzip soll hier als Untersuchungsmerkmal fungieren. Wie im vorangegangenen beschrieben, dient der Humankapitalbegriff als Synonym für die ökonomische Dimension von Bildung[219]. Der Mensch wird in marktdienliche Faktoren dekonstruiert und bewertet. Im Zentrum der Beurteilung stehen wirtschaftliche Kosten-Nutzen-Kalküle.

6.2.1 Bildungsverständnis

Das verschriftlichte Berliner Bildungsprogramm materialisiert den staatlichen Förderauftrag in Form eines Bildungsverständnisses. Es soll das Bewusstsein der Pädagog:innen schärfen und die Frage beantworten: „Wie lernen Kinder und wie kann dieser Prozess unterstützt werden?“ Bildung wird als komplexer Prozess beschrieben, welcher der Anregung durch Erwachsene bedarf. Der Bildungsauftrag soll eine öffentliche Aufgabe sein. Das Ziel ist es, dem Kind die Möglichkeit zu bieten, Kompetenzen zwecks Beteiligung zu entwickeln. Durch festgelegte Zielsetzungen und Aufgabenstellungen soll der erstrebte Bildungszustand erreicht werden. Aber welcher Bildungszustand ist in unserer Gesellschaft erstrebenswert? Das Berliner Bildungsprogramm verknüpft jede Handlung im pädagogischen Alltag mit einem bestimmten Bildungsgedanken, Ziel und Ergeb-

219 Vgl. Graßl 2008, S. 105.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

nis. Die Ziele, welche von dem pädagogischen Personal festgesetzt werden, orientieren sich an der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Begabung oder Beeinträchtigung sind herauszustellen und mittels angepassten Fördermaßnahmen zu stimulieren. Die Maßnahmen schneiden mehrere Bildungsbereiche gleichzeitig an.

Zusammenfassend steht Bildung in einem ambivalenten Verhältnis zum Kind. Auf der einen Seite argumentiert das BBP in einer „Bildung als Ware" Metapher. Auf der anderen Seite zeigt der Inhalt Grenzen des pädagogischen Einwirkens auf und bestärkt die Eigenauseinandersetzung der Kinder mit ihrer sozio-kulturellen Umgebung. Pädagogisches Personal ist Rahmengeber:in und Impulsgeber:in gleichzeitig.

6.2.2 Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt die Kompetenzaneignung als elementaren Baustein in der frühkindlichen Förderung. Ziel ist es, dass die Kinder sich auf Herausforderungen einer sich ständig wandelnden globalisierten Welt vorbereiten und handlungsfähig bleiben. Das pädagogische Personal erhält hierfür die Verantwortung, an der Wahrnehmungsbildung teilzunehmen. Kinder sollen dabei Chancen und Risiken eigenverantwortlich meistern und den Raum erhalten, Resilienz zu entwickeln, welche sie durch Widersprüche und Unsicherheiten trägt. Im Kern wird nach dem Bildungsprozess ein solidarisches und selbstbestimmtes Verhalten erwartet. Das Berliner Bildungsprogramm vermittelt eine durch den Kitaalltag gestaltete und ganzheitlich wahrnehmbare Kompetenzaneignung. Hier ist die Aneignung von Wissen, bestimmte Haltungen, Gefühle, Werte und Motivationen miteinbezogen. Zusammenfassend werden die erstrebten Kompetenzen als Dispositionen selbstständigen und verantwortlichen Handelns betrachtet und in folgende Bereiche gegliedert:

a) Ich-Kompetenz
b) Sozialkompetenz
c) Sachkompetenz
d) Lernmethodische Kompetenz

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Die Entwicklungsdokumentation gewährleistet die kontinuierliche Wahrnehmung und Bearbeitung von Potentialen. Dabei sollen eventuelle Begabungen oder Beeinträchtigungen von Kindern entdeckt und entsprechend gefördert oder „korrigiert" werden.

6.2.3 Zur Gestaltung von Bildungsprozessen

Im Kapitel „Zur Gestaltung von Bildungsprozessen" sind aktuelle Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie federführend. Dementsprechend werden frühkindliche Bildungsprozesse als ganzheitlich und erfahrungsorientiert beschrieben. Die Gestaltung von Bildungsprozessen basiert auf der Grundlage von Inhalten und Unterstützung, welche sich an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder orientieren. Von isolierten Beschäftigungsangeboten rät das BBP ab, bestärkt stattdessen den Beziehungsaspekt vom Lernen. Dieser funktioniert auf einer gemeinsamen Ebene des Forschens und Lernens. Der Kitaalltag ist Dreh- und Angelpunkt von Bildungsprozessen und soll sämtliche Möglichkeiten zur Aneignung von Bildungsinhalten bieten. In der praktischen Umsetzung bilden die Beobachtung und Dokumentation von Bildungs- und Entwicklungsprozessen den Ausgangspunkt von Förderung. Diese richten sich ressourcenorientiert aus und sollen im Dialog stattfinden. Obwohl Bildung immer im ganzheitlichen und erfahrungsorientierten Kontext genannt wird, besitzt die pädagogische Planung einen hohen Stellenwert. Beispielsweise ist die Projektplanung ein Qualitätsmerkmal praktischer Arbeit. Inhaltlich beschreibt das Berliner Bildungsprogramm den selbstbestimmten Spielprozess als Hauptaneignungstätigkeit von Wissen. Die Elternberatung ist ein weiterer elementarer Bestandteil des Bildungsauftrages von Erzieher:innen. Eltern sollen im Fall von Erziehungsfragen oder auftretenden Entwicklungsrisiken professionell beraten werden.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

6.2.4 Bildungsbereiche

Das Berliner Bildungsprogramm gliedert folgende Bildungsbereiche:

a) Gesundheit
b) Soziales und kulturelles Leben
c) Kommunikation: Sprache, Schriftkultur und Medien
d) Kunst: Bildnerisches Gestalten, Musik, Theaterspiel
e) Mathematik
f) Natur – Umwelt – Technik

Jeder Bildungsbereich erhält ein gesondertes Kapitel, das aus drei Eckpunkten besteht und die Logik des Bildungsverständnisses weiterführt. Der erste Eckpunkt besteht aus Erkundungsfragen, welche die pädagogische Aktivität differenziert und sich auf die Ausgangslage der Kinder bezieht. Anschließend folgen Fragen, Ziele und Praxisanregungen. Das Ziel ist es, strukturelle Ressourcen auszudifferenzieren und auf den entsprechenden Bildungsbereich zu übertragen. Der dritte Eckpunkt besteht aus Fragen, Zielen und Aufgaben zwecks breiterer Umwelterschließung. Simplifiziert gefragt: „Welche weiteren Ausschnitte der Welt können mit den Kindern erkundet werden?". In der praktischen Tätigkeit sollen alle Bildungsbereiche miteinander verschwimmen, da sie keiner Bedeutungshierarchie oder Abarbeitungsfolge unterliegen. Die Dekonstruktion von ganzheitlicher Bildung in Orientierungsbereiche soll dem pädagogischen Personal Reflexion der eigenen pädagogischen Planung und Arbeit bieten.

Das Berliner Bildungsprogramm wurde im Vorangegangenen in vier wichtige Themenbereiche gegliedert, welche die pädagogische Praxis prägen und dementsprechend Einwirkung auf das Subjekt Kind haben. Am Ende jeden Themenbereichs stand eine Zusammenfassung der gemachten Erkenntnisse. Das Bildungsverständnis, die Ziele des pädagogischen Handelns, die Gestaltung von Bildungsprozessen und die Bildungsbereiche formen die Wahrnehmung und den Umgang von Pädagog:innen mit Kindern im frühkindlichen Bildungsbereich Kita. Die Einwirkung von frühkindlicher Bildung zentriert sich auf die pädagogische Interaktion zwischen Pädagog:innen und Kindern. Hier wirkt die Subjektformung. Im nächsten Kapitel werden die oben beschriebenen Wirkungsbereiche

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

auf neoliberale Tendenzen untersucht. Die gemachten Erkenntnisse werden anschließend ausformuliert und zusammengefasst.

6.3 Neoliberale Tendenzen im Berliner Bildungsprogramm

Das Fundament des Berliner Bildungsprogrammes besteht zum größten Teil aus wissenschaftlichen Erkenntnissen der Kindheitsforschung. Hervorzuheben ist das Bildungsverständnis über lernende Kinder. Hier zeigt sich ein zeitgemäßes Bild vom Kind, welches sich selbstmotiviert in einem sozial-kulturellen Rahmen Wissen aneignet. Die Art und Weise der Absorption zeichnet die Grenze pädagogischen Einflusses auf. Lernen findet über Beziehung statt und definiert das pädagogische Personal als Rahmen- und Impulsgeber:in. Der Kitaalltag dient der Reizanbietung als Ausgangspunkt und bietet eine Fülle an Fördermöglichkeiten. Herauszuarbeiten ist der Optimierungsgedanke eines neoliberalen Vorbildes. Der Alltag wird dekonstruiert und zum „Knecht der Bildung" ernannt. Jede Facette des Tages soll vom pädagogischen Personal hinsichtlich Bildungsmöglichkeiten analysiert werden. Jede Situation, in denen sich Kinder frei und unbeschwert bewegen, wird zur Bildungsmöglichkeit transformiert. Im Sinne der Humankapitaloptimierung ist der Kitaalltag ein Kompetenzaneignungsraum. Zielsetzung und Aufgabenbegleitung visieren einen ganz bestimmten Bildungszustand an. Hier realisiert sich das ambivalente Verständnis von institutioneller Kindheit. Das pädagogische Personal wird von zwei unterschiedlichen Verständnispolen angezogen oder abgestoßen. Die aktuelle Kindheitsforschung beschreibt aisthetische Bildung als optimalen Rahmen frühkindlicher Erfahrungsaneignung[220]. Der Optimierungsgedanke eines neoliberalen und humankapitalistischen Vorbildes verzerrt die Aufgabe von Pädagog:innen. Sie werden zu stetigen Analyst:innen von Bildungsmöglichkeiten. Das Instrument der Beobachtung ist dann ein Dekonstruktionsmittel, welches Situationen der Vielfalt und Erfahrung auf Kompetenzaneignungsräume einstampft. Im Anspruch einer Bildungszielsetzung erkennen wir „Nudging"-Poten-

220 Vgl. Schäfer 2014.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zial und eindimensionale sozio-kulturelle Erfahrungszugänge. „Nudge", übersetzt Stups oder Schubs, ist ein Begriff der Verhaltensökonomie und beschreibt eine Methode, das Verhalten von Menschen zu beeinflussen. „Sie fordern die Kinder heraus und übernehmen Verantwortung dafür, dass diese die nötigen Lernschritte vollziehen können"[221]. Dementsprechend werden Kinder auf einen bestimmten Weg „gestupst".

Das Berliner Bildungsprogramm beschreibt immer wieder eine globalisierte und dynamische Welt, welche Herausforderungen und Chancen beinhaltet. Durch bestimmte Kompetenzen sollen Kinder in einer fluiden und prozessierten Welt bestehen, oder besser gesagt „mithalten". Hier tritt der Leistungsgedanke einer humankapitalistischen Theorie in den Vordergrund. Der Fokus verschiebt sich vom Kindeswille einer Auseinandersetzungsfreude gegenüber der sozio-kulturellen Umwelt hin zum Kosten-Nutzen-Kalkül von Wirtschaftsinteressen. Auch in einzelnen Satzteilen erscheint das Bildungsverständnis ambivalent. So ist zu lesen: „Pädagoginnen und Pädagogen werden aktiv, indem sie gezielte gute Anregungen geben und den Kindern als aufmerksame, kritische Dialogpartnerinnen und -partner zur Verfügung stehen"[222]. Bildung wird zum Vermittlungsvorgang. Die neoliberale Theorie, stellvertretend durch die Humankapitaltheorie, lässt sich durch bestimmte Wording-Einheiten aufgreifen. Das BBP beschreibt Kinder als stark und kompetent und die Gesellschaft kann ihnen „Leistungen zutrauen und diese einfordern"[223]. Hier ist die Verantwortungsübergabe auf das Individuum lesbar, welche dem neoliberalen Paradigma eines schlanken Staates entspricht.

Im Abschnitt „Gleichheit und sozial-kulturelle Vielfalt" sind weitere Elemente der Humankapitaltheorie zu finden. „Da Kinder aus einkommensschwachen Familien ein erhöhtes Risiko tragen, in Bildungseinrichtungen zu scheitern, kommt ihre Unterstützung eine besondere Bedeutung zu"[224]. Die Aussage impliziert Kosten-Nutzen-Kalküle, welche auch im Neoliberalismus federführend sind. Bildung wird der Arbeitsfähigkeit wegen zum Selbstzweck. Das Ziel ist die Verhinderung von Sozial-

221 BBP 2014, S. 17.
222 BBP 2014, S. 17.
223 Vgl. BBP 2014, S. 17.
224 BBP 2014, S. 18.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

leistungen[225]. Kinder unterliegen einer technokratischen Dekonstruktion in ökonomische Erträge.

Das Kapitel „Ziele des pädagogischen Handelns: Kompetenzen stärken" beschreibt einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff, welcher die Aneignung von Wissen, Haltungen, Gefühle, Werte, Motivationen und Resilienz einschließt. Das BBP definiert den Begriff „Disposition" als selbstständiges und verantwortliches Handeln. Das Kapitel verstärkt die Unterstützerrolle des pädagogischen Personals. Dementsprechend unterliegt hier das Bildungsverständnis keinem Vermittlungsgedanken, wie „Bildung als Ware", die Übertragen werden muss. Der erstrebte Endzustand, welcher in Zielen des pädagogischen Handelns verankert ist, entspricht dagegen dem neoliberalen Dogma. Kinder müssen Kompetenzen besitzen, die dem Individuum die Möglichkeit verleiht, Chancen wahrzunehmen und Herausforderungen eigenverantwortlich zu meisten. Das eigene Leben ist das Produkt der Selbstverantwortlichkeit. So heißt es im Kapitel „Ziele des pädagogischen Handelns", „um die Potenziale jedes Kindes und eventuell besondere Begabungen oder Beeinträchtigungen frühzeitig zu erkennen und entsprechende Unterstützungsangebote planen zu können, ist es notwendig, dass sich auch die Beobachtung und Dokumentation des individuellen Bildungsverlaufes an diesen Kompetenzen orientiert"[226]. Der Resilienz-Gedanke ist im Sinne konstanter Arbeitsfähigkeit lesbar. Expert:innen sollen dem Brutto-Sozial-Produkt dienlich sein und Sozialausgaben minimieren. Die gesetzlichen Ziele der pädagogischen Arbeit vermitteln das Bild einer Bildungsbiografie und assoziieren Leistungskonformität für den Arbeitsmarkt. Hier sind Bezüge zur Humankapitaltheorie erkennbar. Weiter wurden Passagen verschriftlicht, die auf die Notwendigkeit von Softskills hinweisen. Beispielsweise ist im BBP zu lesen, dass "… Austausch unterschiedlicher Kenntnisse und Meinungen zu neuen Lösungen kommen", oder „Zielstrebigkeit, Wissbegier, Beharrlichkeit und Ausdauer bei der Lösung von Aufgaben" verlangt werde[227]. Softskills sind in der Zusammenarbeit im Team unerlässlich und stehen

225 Vgl. Butterwegge 2008.
226 BBP 2014, S. 29.
227 BBP 2014, S. 28.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

als Qualitätsmerkmal der beruflichen Tätigkeit[228]. Ein enthaltener Leistungsgedanke kann also impliziert werden. Der Optimierungsgedanke im Kitaalltag ist kontinuierlich lesbar[229]. Festgelegte Kompetenzziele des pädagogischen Handelns erwecken den Eindruck eines humankapitalistischen Weltbildes.

Das Kapitel „Gestaltung von Bildungsprozessen" beinhaltet ein empirisch sicheres Verständnis von frühkindlicher Bildung. Die Inhalte orientieren sich ganzheitlich an den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Kinder. Dementsprechend findet Förderung durch eine unterstützte kindliche Auseinandersetzung mit ihrer sozio-kulturellen Umwelt statt. Das pädagogische Personal initiiert keine isolierten Bildungsangebote einzelner Bildungsbereiche, sondern begibt sich auf die Ebene des Forschens und Lernens. Sie sind Partner:innen und Rahmengeber:innen eines sicheren Gestaltungsraumes, in dem Exploration und Auseinandersetzung unbeschwert stattfinden kann. Die eben benannten Rahmen werden aus dem Einrichtungsalltag heraus gefüllt und gestaltet. Implementierte Dokumentationsverfahren halten Entwicklungsprozesse fest und bilden die Grundlage von Wahrnehmung und Angebotsinitiierung. Trotz des empirisch sicheren Verständnisses von frühkindlicher Bildung, verfällt das BBP immer wieder in ein technokratisches Wording. Hinweise liefern Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument, welche eine Normentwicklung empfehlen. Beispiele sind: „… Schemata des Kindes …"[230], „Beeinträchtigung frühzeitig erkennen …"[231], „… darüber hinaus wird es eventuell nötig sein, Entwicklungsrisiken bei Kindern frühzeitig zu erkennen, um Eltern professionell zu beraten"[232] oder „… die Pädagoginnen und Pädagogen beobachten regelmäßig und zielgerichtet die individuelle Entwicklung eines jeden Kindes …"[233]. Hervorzuheben ist das Ziel von Entwicklungsdokumentation. Die Normklassifizierung dient der frühzei-

228 Vgl. Senge 2017.
229 Vgl. BBP 2014, S. 28–29.
230 BBP 2014, S. 33.
231 BBP 2014, S. 33.
232 BBP 2014, S. 34.
233 BBP 2014, S. 35.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

tigen Erkennung von Beeinträchtigungen[234]. Wieder erscheinen Kosten-Nutzen-Kalküle. Das Kind wird auf marktförmige Fähigkeiten reduziert und in seine wirtschaftlichen Erträge ausdifferenziert. Bildung dient als Präventivmaßnahme zwecks geringer Transferleistungen und ist ein klarer Gedanke der Humankapitaltheorie. Der individuelle Druck von Bildungsaneignung durch Marktfähigkeit ist symbolisch. Weiter beinhaltet das Kapitel „Gestaltung von Bildungsprozessen" einen chronischen Optimierungsgedanken. Folgende Beispiele können herangezogen werden: „Analyse der Situation"[235], „Ziele und Inhalte des Berliner Bildungsprogramms aneignen"[236] oder „Rituale und regelmäßige Handlungsabläufe … ideale Möglichkeiten für ganzheitliche Bildungsprozesse"[237]. Der ausgebildete Mensch zeichnet sich durch die Aufzählung von Kompetenzen aus: „Dadurch entwickelt sie von sich aus körperliche und geistige Anstrengung, Ausdauer und Konzentration, Einfallsreichtum und Flexibilität, Sorgfalt und Tempo, Bewältigung von Schwierigkeiten, die Einhaltung von Regeln"[238]. Zugespitzt gesagt: „Was brauche ich, um erfolgreich zu sein?". Abseits der eben beschriebenen Analyse verfällt der Themenbereich Planung und Durchführung von Projekten in eine humankapitalistische Bildungsdenke. Es können latente Impulse von Bildung als Warentransport wahrgenommen werden[239].

Die Gliederung des Kapitels „Bildungsbereiche" folgt einer analytischen Logik. Jeder bildungsspezifische Bereich besteht aus drei Themenbereichen:

a) Erkundungsfragen zwecks Auseinandersetzung
b) Fragen, Ziele und Praxisanregungen zwecks Perspektivübertragung
c) Fragen, Ziele und Aufgaben zwecks Rahmenerweiterung

234 Vgl. BBP 2014, S. 33,34,35,59.
235 BBP 2014, S. 32.
236 BBP 2014, S. 32.
237 BBP 2014, S. 37.
238 BBP 2014, S. 39.
239 Vgl. BBP 2014, S. 40.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Im pädagogischen Alltag sollen sich sämtliche Bildungsbereiche vermischen und gleichzeitig angesprochen werden. Das Berliner Bildungsprogramm sieht von einer separierten und isolierten Betrachtungsweise ab. Die Aufspaltung frühkindlicher Bildung in einzelne Bildungsbereiche begründet sich in der Reflexionsgrundlage. Pädagogisches Personal reflektiert ihre „Bildungsplanung" und überprüft die bereitgestellten „Bildungsinhalte". Das gewährleistet eine ganzheitliche Förderung. Die Bildungsbereiche Gesundheit, soziales und kulturelles Leben, Kommunikation, Kunst, Mathematik und Natur-Umwelt-Technik geben den Pädagoginnen und Pädagogen Orientierung für ihre pädagogische Planung[240]. Das Ziel ist eine gezielte und systematische Beobachtung von Bildungsverläufen[241]. Die Einteilung von Bildungsbereichen soll das breite Spektrum des Lebens erfassen, implementiert jedoch ein Rasterdenken, welches Pädagogik in ein technokratisches Konstrukt verwandelt[242]. Der Übergang in die Schule steht im Vordergrund, denn Kinder werden hinsichtlich ihrer Kompetenzaneignung bewertet[243]. Die Bildungsbereiche ähneln stark den ersten Schulfächern und sind in ihrer inhaltlichen Bandbreite übertragbar.

Die Untersuchung des Berliner Bildungsprogrammes hat bestimmte Wording-Einheiten herausgestellt, welche sich in ein neoliberales Weltbild einfügen. So kommt vermehrt das Wort Qualität in unterschiedlicher Bezugnahme und Herleitung vor[244]. Der Begriff Qualität funktioniert im Allgemeinen und auch hier, als Differenzmarker. „Es sind ihre Eigenschaften, die Dinge, Menschen, Tätigkeiten und Institutionen von anderen Dingen, Menschen, Tätigkeiten und Institutionen unterscheiden"[245]. Im ökonomischen Kontext beschreibt Qualität die Unterscheidung von Waren und bildet ein Siegel für den Markt. Übergeordnet bedient sich das Berliner Bildungsprogramm der gleichen Sinngebung. Hier kann das Qualitätsmanagement von Leitungen oder Erzieher:innen als unternehmerisches Handeln gedeutet werden. Die Quintessenz bleibt bei fast

240 Vgl. BBP 2014, S. 67.
241 Vgl. BBP 2014, S. 67.
242 Vgl. Winkler 2018.
243 Vgl. Winkler 2018.
244 Vgl. BBP 2014, S. 7–175.
245 Vgl. Bröckling 2019.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

jedem Textbeispiel die Gleiche. Der Optimierungsimpuls steht jeweils im Vordergrund und soll für Kinder und Institution eine Effizienzsteigerung und einen Markterfolg bewirken. Ziel ist die Zufriedenstellung der Abnehmer[246]. Hier können Kinder oder Eltern bzw. Sorgeberechtigte gemeint sein. Auch die Begrifflichkeit „Projekt" kommt auf 18 verschiedenen Seiten des Berliner Bildungsprogrammes vor[247]. Generell ist der frühkindliche Begriff mit zeitlich begrenzten „Projektzeiträumen" durchzogen. Im Alltag wird alles Erdenkliche zum Projekt und muss dementsprechend geplant, durchgeführt, dokumentiert und beendet werden. Der Medienphilosoph Vilém Flusser, welcher sich auf den Spuren Heideggers bewegt, beschreibt den Menschen als Entwurf „vom Subjekt zum Projekt". „Zum Projekt gehört die Bestimmung der Mittel und Wege, die es zu einem erfolgreichen Abschluss führen sollen"[248]. Die begriffliche Unschärfe trägt dazu bei, dass die Projektbezeichnung in jeglichen Alltagskontext einbezogen wird. So besitzt heute die Liebesbeziehung, Forschungsarbeit, Lebensumstellung, Kinderbetreuung, Bildungsvermittlung oder Haushaltsplanung den Status eines Projektes. Die Projektdeklaration beschreibt ein Vorhaben oder Entwurf, welcher durch Einwirkung bestimmte Ziele erreicht[249]. Demnach ist das Projekt eine spezifische Form, die Wirklichkeit zu organisieren. Gebündelt kann von einer neoliberalen Subjektivierung gesprochen werden. Die Einwirkung auf bestimmte Zeiträume zwecks Zielerfüllung steht im Geiste des Optimierungsgedankens. Hier kristallisiert sich das neoliberale Paradigma heraus.

Weiter wurden im frühkindlichen Bildungskontext MINT-Fächer aus einem wirtschaftlichen Interesse heraus implementiert[250]. Das Ziel ist es, den Kindern so früh wie möglich naturwissenschaftliche Bildungserfahrungen zu ermöglichen. Wie oben erwähnt, zeigten sich Wirtschaftsunternehmen wie Siemens, SAP und McKinsey bei dem Ausbau des Anbieters „Haus der kleinen Forscher" federführend.

246 Vgl. Bröckling 2019.
247 Vgl. BBP 2014, S. 10–170.
248 Bröckling 2019, S. 248.
249 Vgl. Bröckling 2019.
250 Vgl. Werle 2010, S. 74.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Zusammenfassen dient die Zergliederung von ganzheitlicher Förderung der Vorbereitung auf die Schule und den Arbeitsmarkt. Kinder sollen kompetenzstark ins „System" hinübergleiten. Dabei werden bessere Noten und eine verbesserte Aneignungsfähigkeit von Wissen prognostiziert. Das Endprodukt sollen starke Arbeitskräfte für die Wirtschaft sein.

Die Untersuchung konnte neoliberale Tendenzen im BBP aufzeigen. Das Programm soll die Wahrnehmung praktischer Tätigkeit prägen und ändern. Das Produkt ist ein entsprechender Umgang mit Kindern, welcher dem neoliberalen Dogma entspricht. Gebündelt ausgesprochen: Das Berliner Bildungsprogramm kann als Subjektivierungsregime bezeichnet werden.

Das Berliner Bildungsprogramm ist nur ein Bestandteil praktischer Pädagogik und somit ein isolierter Wirkungsbereich auf das Subjekt Kind. Um eine aussagekräftige Antwort auf die Frage, „Dient die frühkindliche Bildung der neoliberalen Formung des Subjekt Kindes?", zu geben, müssen weitere Wirkungsräume von praktischer Pädagogik in frühkindlichen Einrichtungen untersucht werden. Im Folgenden wird das Inklusionskonzept analysiert, welches der Werterahmen frühkindlicher Bildung ist.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

7. Inklusion: Ein Werterahmen gegen neoliberale Tendenzen?

Die UN-Konventionen über Rechte von Menschen mit Behinderungen entfachte in Deutschland eine Inklusionsdebatte. Mit der Ratifizierung wird Inklusion als zentrale gesellschaftliche Aufgabe des Bildungswesens angesehen[251]. Die Debatte entwickelte eine Dynamik, welche nicht nur Menschen mit Einschränkungen miteinbezog. Es formulierte sich ein Ansatz Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung heraus. Frühkindliche Bildung sollte, unter „optimalen Bedingungen", ein inklusives Praxiskonzept besitzen. Heute besteht der Anspruch, entsprechende Strukturen der Bildungslandschaft zu verändern und Inklusionskonzepte zu implementieren. Das Ziel ist Bildungsgerechtigkeit ohne Auslese und -sonderung[252]. Für die fortlaufende Untersuchung müssen folgende Fragen beantwortet werden: „Was genau ist Inklusion?" und „Ist Inklusion als Handlungskonzept praxisrelevant?". Die Bearbeitung der Fragen passieren im Kitasektor. Sollten sich die Fragen als untersuchungsrelevant erweisen, muss analysiert werden, ob das Inklusionskonzept als Gegenwert neoliberaler Tendenzen wirken kann oder diese sogar unterstützt?

251 Vgl. Sulzer 2017, S. 12.
252 Vgl. Sulzer 2017, S. 13.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

7.1 Inklusion: Eine Annäherung

Inklusion wird vom pädagogischen Personal mit unterschiedlichsten Inhalten verbunden. Der Grund liegt in einer facettenreichen Bandbreite an Fachdiskussionen mit verschiedensten Kernelementen und Auffassungen[253]. Das Resultat ist Uneinigkeit und Unsicherheit. Nach einer Definition der Deutschen UNESCO-Kommission wird „Inklusion (…) als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung (…)“[254]. Dementsprechend müssen Strukturen zur Aufnahme von Bedürfnissen implementiert werden, damit Kinder ihre individuellen Besonderheiten einbringen können und keiner Stigmatisierung unterliegen. Ihre Identität ist als Mehrfachzugehörigkeit wahrzunehmen[255]. Inklusion besitzt die Aufforderung, Unterschiedlichkeit nicht entlang eines Zweiweltenbildes von Normalität und Abweichung zu bewerten. Gomolla beschreibt Ausgrenzung und Benachteiligung als strukturelles Problem, welches auf mehreren Ebenen wiederzufinden ist:

a) Gesamtgesellschaftlich bzw. ideologisch-diskursiv
b) Institutionell
c) Interaktional
d) Subjektiv[256]

Durch den gesetzlichen Auftrag von Inklusion, besitzen Kindertageseinrichtungen fortan die Pflicht: „Das Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot soll sich am Alter und dem Entwicklungsstand, den sprachlichen und sonstigen Fähigkeiten, an der Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine eth-

253 Vgl. Sulzer/Wagner 2011, S. 9.
254 DUK 2010, S. 9.
255 Vgl. Sulzer 2017, S. 12–16.
256 Vgl. Gomolla 2010, S. 61–94.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - cc by

nische Herkunft berücksichtigen“[257]. Die Wahrnehmung verschob sich von einer pädagogischen Sonderaufgabe zur gesellschaftlichen Pflicht mit gesetzlichem Fundament. Doch welche Handlungsgrundlage besitzt ein inklusives Praxiskonzept? Inklusive Arbeit von Pädagog:innen reflektiert allgemeine Handlungsabläufe auf Mitbestimmungsmöglichkeiten und Teilhabe. Dabei müssen die unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt und Risiken von Teilhabebarrieren vermindert werden[258]. Die praktische Umsetzung von Inklusion bezieht ihre Legitimation aus den Menschen- und Kinderrechten[259]. Erst in den letzten Jahren besaßen Praxiskonzepte den Anspruch, das individuelle professionelle Handeln und den institutionellen Kontext, auf Strukturen von Ausgrenzung und Benachteiligung zu reflektieren[260]. Handlungsorientierung bot der vorurteilsbewusste Bildungs- und Erziehungsansatz, welcher oft rezipiert wurde[261]. Dessen Kern stammt aus dem in den 80iger Jahren entwickelte „Anti-Bias-Approach“ (Ansatz gegen Einseitigkeiten und Diskriminierung), welcher von Louise Derman-Sparks entwickelt wurde. Dementsprechend nahm der erziehungswissenschaftliche Diskurs Qualitätsanforderungen des pädagogischen Personals in den Fokus. Das Resultat sind pädagogische Handlungskompetenzen, welche heute „Inklusionskompetenzen“ umschließen. Werteorientierte Handlungskompetenzen strukturieren sich in folgende Bereiche:

a) Reflexionskompetenz
→ Fachliches Handeln auf Einseitigkeiten überprüfen
b) Methodenkompetenz
→ Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Praxis gestalten
c) Kooperationskompetenz
→ Wertschätzend kindorientiert zusammenarbeiten

257 SGB VIII, §22(2).
258 Vgl. Sulzer 2017, S. 19–20.
259 Vgl. Wagner 2017, S. 23.
260 Vgl. Sulzer/Wagner 2011.
261 Vgl. Wagner 2017, S. 22–31.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

d) Fachkompetenz
→ Um Heterogenität und Diskriminierung und ihre Implikationen für junge Kinder wissen
e) Analysekompetenz
→ Diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch wahrnehmen, beobachten und interpretieren[262]

Die Verknüpfung zwischen dem Recht auf Bildung und dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung ließ folgende Handlungsziele entstehen:

a) Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
b) Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
c) Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
d) Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung[263]

Eben benannte Handlungsziele bauen aufeinander auf, orientieren sich an Alltagserfahrungen von Kindern und Familien und realisieren sich im Alltag[264].

Zusammenfassend muss Inklusion als werteorientiertes demokratisches Handeln verstanden werden und resultiert aus einer Verknüpfung der Berücksichtigung sozialer Vielfalt mit der Aufmerksamkeit für Ausgrenzung und Ungleichbehandlung. Demnach beinhaltet inklusives Handeln, den Abbau von Teilhabebeschränkung und Diskriminierung, damit sich Kinder individuell entfalten können. Die benannten Ziele müssen im Kitaalltag selbst, also in der Subjekt-Subjekt-Interaktion, sowie auf strukturellen Ebenen verfolgt werden.

262 Vgl. Sulzer 2017, S. 25.
263 Vgl. Wagner 2017, S. 30–31.
264 Vgl. Sulzer 2017, S. 31.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

7.2 Inklusion als handlungsweisendes Praxiskonzept in Kindertageseinrichtungen?

In Deutschland konnten schon vor den Beschlüssen der UN-Konventionen Inklusionstendenzen nachgewiesen werden[265]. Eine erste Fachdiskussion über Vor- und Nachteile unterschiedlicher Formen der Altersdurchmischung fanden schon in den 70iger Jahren statt[266]. Weiter wurden Resultate der Koedukation von Jungen und Mädchen schon in den 80iger Jahren ausgewertet[267]. Die ersten Konzepte von Geschlechterdurchmischung entstanden mit der gesetzlichen Verpflichtung 1996[268]. Im Zuge dessen implementierten sich Pionierprojekte, welche die Integration von Kindern mit Einschränkungen umfassten[269]. Auch die Religionssensitivität stieg immer weiter an[270]. In den 80iger Jahren entstanden eine Vielzahl an Fortbildungsangeboten im Bereich der „interreligiösen Erziehung". Trotzdem beschreibt Wagner die ersten Inklusionsimpulse, wie Regenbogenfamilien, Implikation von Armut, Kinder aus Suchtverhältnissen oder hochbegabte Kinder, als „zaghaft". Erst mit der Einführung des Rechts auf einen Kindergartenplatz im Jahr 1996 folgten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung im Bereich Inklusion[271]. Mit den PISA-Ergebnissen aus dem Jahr 2000 erlangte die Inklusionsdebatte einen neuen Höhepunkt. Vor Allem das Thema soziale Gerechtigkeit erhielt besondere Aufmerksamkeit. Das Resultat waren Bildungskonzepte, welche gegen Bildungsbenachteiligung wirken sollten[272]. Der kompetente Umgang mit Heterogenität wurde zur Schlüsselkompetenz. Entsprechende Studien verdeutlichten die Korrelation zwischen Diversity und einer ausgeprägten kognitiven Entwicklung[273]. „Wird in der Kindertageseinrichtung die Vielfalt in Bezug auf individuelle Lernstile, Gender und ethnische Herkunft bewusst berücksichtigt, so machen alle Kinder grö-

265 Vgl. Sulzer 2017, S. 12.
266 Vgl. Wagner 2017, S. 47–48.
267 Vgl. Wagner 2017, S. 48–49.
268 Vgl. Wagner 2017, S. 48–50.
269 Vgl. Wagner 2017, S. 48–50.
270 Vgl. Wagner 2017, S. 49.
271 Vgl. Wagner 2017, S. 49–50.
272 Vgl. Wagner 2017, S. 49–50.
273 Vgl. Wagner 2017, S. 51.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ßere Lernfortschritte in Bezug auf Zahlenkonzepte, Vorstufen von Schriftsprachlichkeit, Herstellen logischer Verknüpfungen“[274]. Die Kita bildet einen Rahmen, in dem die Auseinandersetzung mit einer Dominanzkultur stattfinden kann und fördert die Aneignung von Hierarchiekompetenzen, welche auf die Gesellschaft und Kultur übertragen werden kann. Dieses Selbstverständnis produziert bestimmte Kategorien der Über- und Unterordnung[275]. Dementsprechend besitzt die inklusive Arbeit in Kindertageseinrichtungen eine besondere Relevanz.

Nach Sparks und Olsen orientiert sich die vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung von Kindern an vier erstrebenswerten Zielen:

a) Alle Kinder in ihren Identitäten stärken
b) Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen
c) Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anregen
d) Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung[276]

Ist die eben benannte Zielsetzung als handlungsweisendes Praxiskonzept sichtbar? Petra Wagner, Diplom-Pädagogin, Direktorin des Instituts für den Situationsansatz an der Freien Universität und Leitung der Fachstelle „Kinderwelten“ für vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, beschreibt eine deutschlandweite Durchführung inklusiver Arbeit. Sie benennt Schattierungen der Handlungsweisung von Inklusionskonzepten mittels fünf Strategien, welche unterschiedliche Durchführungsgrade aufzeigen:

a) Wir sind alle gleich – Der Laisser-faire-Ansatz
b) Wir bringen alle auf den gleichen Stand – Der Fördermaßnahmen-Ansatz
c) Du bist anders als ich – Der Ansatz der kulturellen Begegnung als Bereicherung

274 Sylva 2004, S. 26.
275 Vgl. Rommelspacher 1995, S. 22.
276 Vgl. Derman-Sparks/Olsen Edwards 2010.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

d) Es soll fair zugehen – Der Ansatz der Chancengleichheit für alle
e) Es muss für alle gerecht sein – Der Ansatz der Anti-Diskriminierung[277]

Die aufgelisteten Strategien verdeutlichen die unterschiedliche Handhabe inklusiver Praxis im frühkindlichen Bildungsbereich. Sie bestätigen aber Inklusion als wichtigen Baustein von Kindergartenpädagogik. Die Umstände der Schattierungen können im Folgenden nicht erläutert werden. Festzuhalten ist, dass die Strategien im Umgang mit Heterogenität selten als feste Kita-Konzepte ausformuliert wurden[278]. Dementsprechend sind eher einzelne Elemente von Inklusion vorzufinden, welche in die praktische Arbeit einfließen, wobei die Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität von Fachkräften entscheidend ist. Die individuellen Biografien von Pädagog:innen prägen unterschiedliche Ausführungsmechanismen und -kompetenzen inklusiver Pädagogik.

Zusammenfassend will die Pädagogik im frühkindlichen Bildungsbereich Kita inklusiv sein. Ihre Durchführung findet in unterschiedlichen Stärkegraden statt und ist in den seltensten Fällen konzeptualisiert. Im Folgenden wird die Inklusionsidee in der frühkindlichen Bildung auf neoliberale Tendenzen untersucht.

7.3 Inklusion als neoliberaler Treiber?

Inklusion ist ein elementarer Bestandteil praktischer Pädagogik im frühkindlichen Bildungsbereich Kita. Im Folgenden wird das Praxiskonzept Inklusion auf neoliberale Tendenzen untersucht. Festzuhalten ist, dass die geführte Inklusionsdebatte eine Bildungsdebatte ist. Sylva verweist auf den Zusammenhang zwischen gelingender Inklusion und schnellerer Lernfortschritte von Kindergemeinschaften[279]. Leider simplifizieren die Debatten den komplexen Kontext von Entwicklung, Lernen und Selbstbestimmung. Der frühkindliche Bildungsbereich Kita ist durchzogen

277 Vgl. Wagner 2017, S. 53–60.
278 Vgl. Wagner 2017, S. 61.
279 Sylva 2004, S. 26.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

von Inklusion. In den seltensten Fällen ist diese jedoch konzeptualisiert. Für das pädagogische Personal ist gelebte Inklusion ein erstrebenswerter Zustand und kein Ist-Zustand. Sie bietet Orientierung und animiert, pädagogisches Verhalten moralisch zu untermauern. Dabei sind die Pädagog:innen Indikatoren des Gelingens. Sie leben, tragen und vermitteln Inklusion. Da die Ausstattung, der Haushalt und Personalschlüssel keinen geeigneten Rahmen bieten, wird die Verantwortung einer inklusiven Praxis dem Personal auferlegt. Unter einer maroden Infrastruktur, Ausstattung und flickenteppichgleichen Personalstruktur liegt eine illusorische Praxisumsetzung. Inklusive Praxis kann nur in Schattierungen stattfinden[280]. Es sind vereinzelte Elemente vorzufinden, welche nebeneinanderher wirken, aber keine gebündelte Ausstrahlung bieten[281].

In dem Buch „Kritik der Inklusion" schreibt Michael Winkler von Politik und Verwaltung initiierten Standardisierungs- und Verallgemeinerungsprozessen im frühkindlichen Bildungsbereich. Unter der Frage von Kosteneinsparung wird Inklusion als Kosten-Nutzen-Kalkül gehandelt[282]. Am Ende bleibt die frühkindliche Pädagogik eine Frage von Kosten, institutioneller Regelung und Ordnungsmustern. Das Inklusionskonzept dient Ländern und Kommunen als Deckmantel für Kosteneinsparungen[283]. Das Resultat sind aufgelöste Einrichtungen für Menschen mit Beeinträchtigungen[284]. Auch Kinder sind von den eben beschriebenen Einsparungsmaßnahmen betroffen[285]. Kindertageseinrichtungen müssen hier als Auffangbecken herhalten. Das Einsparverhalten von Ländern und Kommunen geschieht unter dem Deckmantel eines Inklusionsgedankens und muss als neoliberales Paradigma bewertet werden. Am Ende bestimmt die sympathielose Evidenz von Kosten-Nutzen-Kalkülen. Sie verdrängt die Dimension der Lebenswelten und des -wandelns. Die Bildungspolitik kreiert ein Professionsproblem. Unter dem engen Rahmen, welcher von Einsparmaßnahmen bestimmt ist, gerät die frühkindliche Pädagogik in

280 Vgl. Wagner 2017, S. 53–61.
281 Vgl. Wagner 2017, S. 53–61.
282 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.
283 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.
284 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.
285 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

eine destruktive Spirale. Das neoliberale Vorbild reduziert die frühkindliche Pädagogik auf eine Art „Eingliederungshilfe", welche nicht mehr die Lebenswelt des Kindes anerkennt.

Festzuhalten ist, gegenüber der Schule und anderen Bildungsinstitutionen gelingt Inklusion in der Kita[286]. Trotz miserabler Rahmen, funktioniert Inklusion nur, wenn Fachkräfte ihren Beruf als inklusive Aufgabe leben. Mit der Abwertung von Erzieher:innen, durch einen zu geringen Lohn und strapaziöse Arbeitsbedingungen, zerfällt die praktische Inklusion. Winklers Aussage muss auf den Prüfstand gestellt werden. Das frühkindliche Bildungssystem steht mitten in einer Personalkrise und kindliche Bedürfnisse, welche durch inklusives Arbeiten befriedigt werden könnten, bleiben schon länger „auf der Strecke". Frühkindliche Bildung wirkt von außen betrachtet vielleicht inklusiv, im System selbst wird nur das Nötigste getan, weil die Kapazitäten nichts Anderes hergeben. Das Nötigste reicht den meisten Kindern nicht aus. Inklusion wird zur Integration in unflexible Rahmen und ein System der Leistungsorientiertheit. Der schlanke Staat nutzt ein marodes System als Einsparmaßnahme und neoliberalen Leiter. Die Kinder werden in eine Gesellschaft hinein integriert, welche vom Kapital bestimmt und geleitet wird[287]. Menschen werden zu Wirtschaftsfaktoren.

Im Vorangegangenen konnte die Humankapitaltheorie als Bestandteil des frühkindlichen Bildungsbereiches nachgewiesen werden. Dementsprechend besteht Gesellschaft aus Wirtschaftsbürger:innen. Das Kredo der Leistungsfähigkeit und Vergleichbarkeit durchzieht die Gesellschaft und macht Bildung zum „Sklaven" des Kapitalismus. Zusammenfassend entscheidet die Qualität der Gesellschaft über das Inklusionsgelingen. Winkler beschreibt Überwachung, Einordnung und Kontrolle als verlängerten Arm eines propagierten Individualismus[288]. Hegemoniale Bewertungsmechanismen quantifizieren Menschen, verstärken die Isolation einzelner Individuen und erziehen den produktiven „homo oeconomicus". Die Idee der Perfektionierung von Menschen durchzieht das Bildungssystem und implementiert technokratische Verfahrensweisen. Inklusion

286 Vgl. Winkler 2018, S. 21–37.
287 Vgl. Biebricher 2021, S. 326–342.
288 Vgl. Winkler 2018, S. 73–82.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

bildet dabei ein Hilfsinstrument. Mittels Inklusion werden Menschen ihrer Vielfalt beraubt und eingeordnet. Das kapitalistische System kann dann vergleichen und einsetzen. Winkler beschreibt die Gesellschaft als misanthropisches System, in dem Menschen hineininkludiert werden, auch wenn diese das nicht möchten[289]. Zusammenfassend besitzt Inklusion eine moralische Perspektive, die unter den gesellschaftlichen Missständen verblasst. Was bleibt, ist ein Staat, welcher für den Kapitalismus in der frühkindlichen Bildung mittels diagnostischer Evidenz das Subjekt Kind dekonstruiert und im Sinne der Humankapitaltheorie befähigt. Dementsprechend besitzt das Inklusionskonzept in frühkindlichen Bildungsinstitutionen neoliberale Prinzipien. Wissenschaft kann als positivistisches Herrschaftsinstrument und Grundpfeiler der benannten neoliberalen Tendenzen gewertet werden[290]. Das Ergebnis ist eine Pädagogik, die lebensweltliche und alltagspraktische Zusammenhänge übersieht und sich der Testfähigkeit in Kompetenzen zuwendet. Sie unterliegt ihrem Drang nach wissenschaftlicher Anerkennung und verliert die Fähigkeit pädagogisch zu Denken[291]. Pädagog:innen verlieren ihren Schutzauftrag vor Ausschlussprozesse und gesellschaftlichen Druck, obwohl die Inklusionsidee dem entgegenwirken möchte. Inklusion schwebt in der Ambivalenz zwischen neoliberalem Erfüllungsgehilfen und moralischem Leuchtturm.

289 Vgl. Winkler 2018, S. 152–168.
290 Vgl. Winkler 2018, S. 122–151.
291 Vgl. Winkler 2018, S. 122–151.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

8. Fazit

Im folgenden Kapitel wird die durchgeführte Untersuchung zusammengefasst und die Erkenntnisse gebündelt. Schlussendlich soll die Frage beantwortet werden: „Frühkindliche Bildung als neoliberale Formung des Subjekts?". Nach der intensiven Auseinandersetzung mit der neoliberalen Theorie und dem Versuch einer Annäherung, hat sich die Humankapitaltheorie als Grundlage der Analysemerkmale bewiesen. Demnach dient der Humankapitalbegriff als Synonym einer ökonomischen Dimension von Bildung[292]. Der Mensch wird auf seine Marktfähigkeit reduziert. Durch Kosten-Nutzen-Kalküle wird das menschliche Leben in seine ökonomischen Erträge aufgerechnet[293]. Im Kontext der Humankapitaltheorie ist Bildung als Investition zu verstehen, welche sich durch wirtschaftliche Erträge äußert. Im Sinne der Humankapitaltheorie dient Bildung dem Wirtschaftssystem. Anders gesagt: Pädagog:innen handeln im Namen des Neoliberalismus. Die Untersuchung konzentriert sich auf den frühkindlichen Bildungsbereich Kita. Im Gesellschaftskontext gilt Kita als „gesonderter und sicherer Bereich" vor der Schule, frei von Interessensregimen oder Ideologieverfärbungen. Im Vorangegangenen konnte festgestellt werden, das Staat und Wirtschaft erhebliches Interesse am frühkindlichen Bildungsbereich besitzen. Wie Mierendorff hervorgehoben hat, wirken Entwicklungsdifferenzen und -defizite in den ersten Kinderjahren auf die Erwerbsfähigkeit von erwachsenen Menschen[294]. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Kindheit zeigte eine in der Historie vor-

292 Vgl. Graßl 2008, S. 105.
293 Vgl. Winkler 2018, S. 152–168.
294 Vgl. Mierendorff 2010.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

zufindende Ambivalenz. Honig beschreibt zwei Sphären, in denen sich das Konstrukt Kindheit, und demnach das Subjekt Kind, bewegt. Auf der einen Seite bieten institutionalisierte Konzeptionen der Pädagogik den Kindern eine Lebensphase des Lernens und Spielens[295]. Hier erleben wir die frühkindliche Bildung als entökonomisierten Raum. Auf der anderen Seite stellt sich der Arbeits- und Konsummarkt als „Sphäre moderner Kindheit" heraus[296]. Breckner spricht vom „Leiden der Modernen", welches vom Individuum im neoliberalen Stil selbst erlitten, verantwortet und bewältigt werden muss[297].

Die Herausarbeitung von neoliberalen Tendenzen im frühkindlichen Bildungssektor Kita benötigt einen Vergleichswert, durch diesen Subjektivierungsprozess sichtbar gemacht werden können. Dementsprechend muss ein wissenschaftlich fundiertes Verständnis von frühkindlicher Bildung vorliegen. Im Kapitel „Frühkindliche Bildung" konnte ein wissenschaftliches Bildungsverständnis herauskristallisiert werden. Abseits von Leistungsgedanken und Förderdruck, ist frühkindliche Pädagogik die Begleitung vom biografischen Prozess in eine Kultur des Lernens hinein[298]. Dabei liegt der Fokus auf Potentiale, welche Kinder miteinbringen können[299]. Genetische Programme gelten als Startpunkt und sind Ausgangspunkt von soziokulturellen Anforderungen[300]. Kinder sind kein Gefäß, in das man das Wissen füllt, und folgen keiner Entwicklungslinie. Sie spiegeln die Erfahrungen ihrer soziokulturellen Umgebung wider[301]. Nach Rousseau, welcher noch heute in pädagogischen Fachbüchern rezitiert wird, ist es die Aufgabe von Pädagogik, das Selbst des Kindes begleitend zu entwickeln, und zwar im Einklang mit seiner Natur[302]. Dementsprechend besitzt die Pädagogik eine übergeordnete Rolle und muss von wirtschaftlichen und politischen Einflüssen befreit bleiben. Vielmehr soll

295 Vgl. Honig 1999.
296 Vgl. Honig 1999, S. 87–89.
297 Vgl. Breckner 1990.
298 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.
299 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.
300 Vgl. Schäfer 2014, S. 24–40.
301 Vgl. Schäfer 2014, S. 41.
302 Vgl. Oelkers 1992.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Erziehung den Universalitätsanspruch der Vernunft dienen[303]. Die Reformpädagogik bestärkt die Autonomie des Kindes, welche kein Objekt von Erziehung sein soll[304].

Die Untersuchung von neoliberalen Formungsintentionen, welche sich in der frühkindlichen Bildung auf das Subjekt Kind auswirken, wurde durch ein „Makro-Meso-Mirko-Link" strukturiert. Der erste Schritt bestand aus einer Analyse von Trägerstrukturen in einzelnen Bundesländern. Das Untersuchungsergebnis bestätigte die Abgabe von Betreuungsplätzen an freie Trägerschaften. Hier ist das neoliberale Bild eines „schlanken Staates" zutreffend. Das Resultat der „Abgabe" sind Einsparungen finanzieller Mittel von staatlicher Seite. Von einer Verantwortungsabgabe kann jedoch keine Rede sein. Die Untersuchung offenbarte keine Privatisierungstendenzen, wie es als neoliberales Vorbild prozessiert wird.

Deutlich belegt ist die gemeinnützige Kompensation von Betreuungsplätzen. Öffentliche Trägerschaften reduzieren ihre Betreuungskapazitäten. Bei steigendem Bedarf müssen privat-gemeinnützige Einrichtungen als Auffangbecken herhalten. Die Begründung liegt tief in der „DNA" von Kindertageseinrichtungen. Im Kern sind sie „Non-Profit-Unternehmen" und besitzen dementsprechend ein moralisches Leitbild. Das neoliberale Ziel, Kapitalakkumulation zu betreiben, findet im frühkindlichen Bildungsbereich wenig wertigen Boden. Trotzdem konnten neoliberale Tendenzen in deutschen Trägerstrukturen nachgewiesen werden.

Auf der Mesoebene wurde das Berliner Bildungsprogramm untersucht. Hier konnte festgestellt werden, dass das BBP als Manifest praktischer Arbeit dient. Es skizziert einen utopischen Zustand integrativer Förderung und dient als Dogma pädagogischer Arbeit in frühkindlichen Bildungsinstitutionen. In sämtlichen Ausbildungsinstitutionen von Sozialassistent:innen, Erzieher:innen oder sonstige geeignete Personen dient das Berliner Bildungsprogramm als Lerngrundlage. Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass das BBP die praktische Arbeit in Berliner Kitas prägt und dementsprechend untersuchungsrelevant ist. Das Fundament des Berliner Bildungsprogramms besteht zum großen

303 Vgl. Honig 1999, S. 41–47.
304 Vgl. Honig 1999, S. 40–60.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Teilen aus wissenschaftlichen Erkenntnissen der Kindheitsforschung, ist aber trotzdem einer Ambivalenz ausgesetzt. Es existieren klare Ansätze eines neoliberalen Weltbildes. Der Kitaalltag bildet ein wichtiges Beispiel. Er dient der Reizanbietung als Ausgangspunkt und soll genügend Fördermöglichkeiten enthalten. Der Alltag wird dekonstruiert und zum Bildungsvermittler umgepolt. Wo Begegnung und Selbstverwirklichung eine der zahlreichen Entfaltungsmöglichkeiten sein kann, finden sich nur durchstrukturierte und -analysierte Bildungsereignisse. Jede Facette des Tages soll vom pädagogischen Personal hinsichtlich Bildungsmöglichkeiten gescannt werden. Im Sinne der Humankapitaltheorie ist der Kitaalltag ein Kompetenzaneignungsraum. Es sind klare „Nudging"-Potentiale und eindimensionale sozio-kulturelle Erfahrungszugänge vorhanden. Weiter beschreibt das Berliner Bildungsprogramm Herausforderungen und Chancen einer immer weiter voranschreitenden globalisierten Welt als notwendig und entwicklungsrelevant. Die Kinder sollen Kompetenzen erwerben, damit sie mithalten können. Der Leistungsgedanke ist stark ausgeprägt. Der Fokus verschiebt sich vom Kindeswillen einer Auseinandersetzungsfreude mit der eigenen sozio-kulturellen Umwelt hin zum Kosten-Nutzen-Kalkül. Wirtschaftsintentionen schüren Arbeitskräfte, welche sich in einer globalen und stetig wandelnden Welt zurechtfinden müssen, das Brutto-Sozial-Produkt vorantreiben und eventuelle Herausforderungen annehmen und meistern sollen. Hier ist die Verantwortungsübergabe lesbar, welche der neoliberalen Theorie entspricht. Weiter konnten klare Kosten-Nutzen-Kalküle hinsichtlich der Verminderung von Sozial- und Transferleistungen nachgewiesen werden. Kinder aus einkommensschwachen Familien tragen ein erhöhtes Risiko, keine „erforderliche" frühkindliche Bildung zu erhalten. Das BBP sieht hier eine erhöhte Unterstützung vor, welche nach technokratischen Einschätzungen entrichtet wird. Kinder unterliegen einer Dekonstruktion in ökonomische Erträge. Zusammenfassend erwecken festgelegte Kompetenzziele des pädagogischen Handelns den Eindruck eines humankapitalistischen Weltbildes, welches der neoliberalen Theorie entspricht.

Auch im Bereich der „Gestaltung von Bildungsprozessen" verfällt das Berliner Bildungsprogramm in ein neoliberales Wording. Einzelne Passagen reduzieren Kinder auf ihre Marktfähigkeit. Zusätzlich kann die

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Entwicklungsdokumentation als Normklassifizierung gedeutet werden. Natürlich existieren genügend Instrumente, welche ressourcenorientiert funktionieren. In der Verbindung mit der Orientierung von Pädagog:innen am BBP, erscheinen sie jedoch als technokratisches Mittel, Kinder in ihre Kompetenzbereiche zu zergliedern und dann eine „genormte Entwicklung" zu gewährleisten. Interessant ist die Vermittlung von Kreativität, welche immer wieder in einzelnen Zeilen gefordert wird. Teilweise wird Kreativität mit dem Wort Einfallsreichtum ersetzt. Die Quintessenz bleibt eine ähnliche. Bröckling begreift Kreativität als Bestandteil des unternehmerischen Selbst[305]. Dieses basiert auf der neoliberalen Humankapitaltheorie[306]. Nach dem „Sputnikschock" 1957 entstand ein sogenannter Systemvergleich von Ost- und Westmächten. Um hierbei den Spitzenplatz zu besetzten, sollten kreative Potentiale mobilisiert werden[307]. Der Begriff „Kreativität" erhielt im bildungspolitischen Diskurs eine verstärkte Aufmerksamkeit. Politische Intentionen drangen in die Selbstentfaltung und -verwirklichung als Quelle der Kreativität. „Kreativitätsförderung sei Kontextsteuerung, darin waren sich die Psychologen einig"[308]. Im frühkindlichen Bildungsbereich Kita ist die Kontextsteuerung elementarer Baustein, welcher im Berliner Bildungsprogramm als Dreh- und Angelpunkt pädagogischer Arbeit angesehen wird. Dementsprechend kann der dekonstruierte Alltag in Bildungserlebnisse und die Kontextsteuerung von Kreativitätsförderung leicht zusammengebracht werden. Gebündelt ausgesprochen: Der Staat und die Ökonomie besitzen ein Interesse am Kreativitätspotential der Kinder. In der Ökonomie ist die Kreativitätskompetenz schon lange implementiert. So hat Guilford eine Investmenttheorie der Kreativität vorgelegt[309]. Sie soll schöpferische Leistung und wirtschaftlichen Erfolg parallelisieren[310]. Weiter ist der Begriff „Kreativunternehmer" in der Humankapitaltheorie zu finden. Zusätzlich konnten im Berliner Bildungsprogramm vermehrte Wording-Einheiten festgestellt werden. So

305 Vgl. Bröckling 2019, S. 152–174.
306 Vgl. Bröckling 2019, S. 152–174.
307 Vgl. Bröckling 2019, S. 152–174.
308 Bröckling 2019, S. 165.
309 Vgl. Bröckling 2019, S. 162.
310 Vgl. Bröckling 2019, S. 162.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ist der Begriff Qualität auf 24 verschiedenen Seiten zu finden[311]. Im BBP fungiert der Begriff als Differenzmarker und endet als Optimierungsimpuls. Das Ziel ist die Effizienzsteigerung von Kindern und Einrichtung.

Zusammenfassend erwecken festgelegte Kompetenzziele des pädagogischen Handelns den Eindruck eines humankapitalistischen Weltbildes. Die Aufspaltung frühkindlicher Bildung in einzelne Bildungsbereiche begründet sich in einer gezielten und systematischen Beobachtung von Bildungsverläufen. Das Produkt ist ein Rasterdenken, welches die praktische Pädagogik in ein technokratisches Konstrukt verwandelt[312]. Dabei steht der Übergang in die Schule im Fokus. Das Ziel ist es, kompetenzstarke Kinder an die Schule zu „übergeben", welche anschließend zu konkurrenzfähigen Arbeitskräften ausgebildet werden. Die Bildungsbereiche ähneln stark den ersten Schulfächern und besitze inhaltlich Überschneidungen. Auch die Implementierung von MINT-Fächern grundiert auf wirtschaftlichem Interesse[313]. Wirtschaftsunternehmen wie Siemens, SAP und McKinsey verfolgten das Ziel, Kinder frühestmöglich naturwissenschaftliche Bildungserfahrungen zu ermöglichen und waren federführend bei dem Ausbau des Anbieters „Haus der kleinen Forscher". Zusammenfassend konnten neoliberale Tendenzen im Berliner Bildungsbereich nachgewiesen werden. Es ist ein Bestandteil frühkindlicher Pädagogik, besitzt jedoch Wirkungstendenzen, welche Haltung, Wahrnehmung und praktische Ausübung beeinflussen.

Der Abschluss der Untersuchung findet auf der Mikro-Ebene statt. Frühkindliche Pädagogik soll keiner politischen oder wirtschaftlichen Intention dienlich sein. Sie steht für sich selbst, besitzt jedoch einen gesellschaftlichen Mehrwert und soll die Gesellschaft weiterentwickeln. Heute kann man frühkindliche Bildung als inklusiven Auftrag verstehen. Seine Durchführung findet in unterschiedlichen Stärkegraden statt und ist in den seltensten Fällen konzeptualisiert. Trotzdem durchzieht die Inklusion den frühkindlichen Bildungsbereich wie ein Gewebe, welches ihr Stabilität verleiht. Gerade in einer Zeit, in der die Pädagogik sich in einer Krise befindet, ist inklusive Praxis ein gesellschaftlicher Mehrwert, wel-

311 Vgl. BBP 2014, S. 7–175.
312 Vgl. Winkler 2018, S. 122–151.
313 Vgl. Werle 2010, S. 74.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

cher sich von der technokratischen und kompetenzorientierten Bildung unterscheidet. Winkler beschreibt die aktuell geführte Inklusionsdebatte als Bildungsdebatte. Die Intention der Debatte selbst besitzt auch einen wirtschaftlichen Hintergrund. Sylva verwies 2004 auf den Zusammenhang von gelingender Inklusion und schnelleren Lernfortschritten von Kindergemeinschaften[314]. Für das pädagogische Personal von Kindertageseinrichtungen ist inklusive Arbeit eine nicht realisierbare Utopie. Ausstattung, Haushalt und Personalschlüssel bieten keinen geeigneten Rahmen für gelebte Inklusion. Dementsprechend findet inklusive Arbeit nur durch motiviertes Personal statt. Festzuhalten ist, dass die frühkindliche Bildungseinrichtung Kita mehr integrativ statt inklusiv wirkt. Die Kindertageseinrichtung funktioniert wie ein Auffangbecken. Durch Einsparmaßnahmen wurden spezialisierte Einrichtungen für Kinder mit besonderen Bedarfen flächendeckend geschlossen[315]. Kindertageseinrichtungen, denen durch schlechte Rahmen eine mangelnde Flexibilität vorgeworfen werden kann und sie dementsprechend ein gewissen Grad an Inklusion nicht bieten können, arbeiten dann integrativ. Sie integrieren unterschiedlichste Kinder in ein System, welches kompetenzstarke, konsumwillige und eigenverantwortliche Arbeitskräfte benötigt. Menschen werden zu Wirtschaftsfaktoren mit dem Kredo der Leistungsfähigkeit. Hegemoniale Bewertungsmechanismen, wie Dokumentations- und Beobachtungsinstrumente, quantifizieren Kinder im frühkindlichen Bildungsbereich. Sie klassifizieren den modernen „homo oeconomicus". Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Kinder in eine neoliberal durchzogene Gesellschaft hinein integriert werden. Ländern und Kommunen benutzen das Inklusionskonzept als Deckmantel für Kosteneinsparungen[316]. Das Resultat sind aufgelöste Einrichtungen für Kinder mit Beeinträchtigungen[317]. Kinder mit besonderen Förderbedarf erhalten zusätzliches Personal, welches zur Unterstützung und Begleitung dient. So die Theorie.

Die Praxis ist ein personeller Flickenteppich. Bei fehlendem Personal und ausbleibender fachlichen Auseinandersetzung, gehen Kinder

314 Vgl. Sylva 2004, S. 26.
315 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.
316 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.
317 Vgl. Winkler 2018, S. 51–72.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

mit besonderen Förderbedarf im Kitaalltag unter. Der Rahmen passt sich nicht dem Individuum an, das Individuum muss sich dem Rahmen anpassen. Die Umsetzung von inklusiver Arbeit realisiert sich durch das gewillte Personal. Die Quintessenz betriebener Praxis bleibt jedoch integrativ. Inklusionspädagogik, also die Pädagogik im frühkindlichen Bereich, gerät in eine Spirale, in der durch Einsparmaßnahmen von Ländern und Kommunen die Lebenswelt von Menschen übersehen und stattdessen „Eingliederungshilfe" betrieben wird. Der Inklusionsgedanke ist eine moralische Notwenigkeit unserer Zeit. Seine praktische Umsetzung als Inklusionskonzept ist jedoch durchzogen von neoliberalen Tendenzen. In der frühkindlichen Bildungseinrichtung Kita dient der Inklusionsgedanke einer integrativen Subjektformung nach neoliberalem Vorbild. Das Subjekt Kind muss sich dem Rahmen der Kita anpassen und unterliegt einer Subjektformung. Sie werden „systemfit" gemacht und das System ist eine Welt, in der das Individuum für sich selbst verantwortlich ist. Also eine neoliberale Welt.

Zusammenfassend konnten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene neoliberale Tendenzen nachgewiesen werden. Die frühkindliche Bildung ist kein neoliberales Werkzeug der Subjektformung. Der Grund sind viele wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse, welche Einzug ins frühkindliche Bildungssystem erhielten. Dazu kommt der gemeinnützige Ur-Kern aus der Zeit der Aufklärung. Der frühkindlichen Bildung haftet immer noch der Anspruch an, eine übergeordnete und befreite Rolle, frei von wirtschaftlichen und politischen Interessen, auszuführen. Sie soll den Universalitätsanspruch der Vernunft dienen.

Die Kita bewegt sich in einem ambivalenten Spannungsfeld. Auf der einen Seite besteht der Anspruch auf Entfaltung von Vernunft. Auf der anderen Seite bestehen klare Ansprüche von Staat und Wirtschaft. Allein der Ursprung des Berliner Bildungsprogramms verweist auf die Intentionen von Bildungspolitik. Kinder sollen leistungsstark, konkurrenzfähig und marktfähig sein, denn der wirtschaftliche Erfolg einer Nation ist Existenzgrundlage einer ganzen Gesellschaft. Hier finden wir die Beschwörung von Selbstverantwortung, Kreativität, Eigeninitiative, Durchsetzungsvermögen und Teamfähigkeit. Die gleiche Aktivierungsrhetorik, das gleiche Gebot kontinuierlicher Verbesserung und der gleiche nahezu

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

unbeschränkte Glaube an die Macht des Glaubens an sich selbst, setzt der Neoliberalismus voraus[318]. Die Allgegenwart des Marktes dringt auch in das frühkindliche Bildungssystem. Neoliberale Tendenzen wirken auf das Kind und verformen Selbstwahrnehmung und Weltverständnis. Das Subjekt Kind „erfindet" sich ausgehend von und in Auseinandersetzung mit den an es herangetragenen Selbstdeutungs- wie Selbstmodellierungsvorgaben[319]. Zum Schluss bleibt ein rational gesteuertes und sich selbst steuerndes Wesen, welches Antriebe und Handlungen nur partiell bewusst ist.

Festzuhalten ist, dass im frühkindlichen Bildungsbereich „Subjektivierungsregime" aufzufinden sind. Sie erfinden eine Realität, in der Selbstoptimierung und -verantwortung ein Kredo des Lebens bilden. Die Simulation besitzt einen gewissen Realitätsstatus, täuscht also etwas vor, das nicht existiert, aber indem sie es vortäuscht, verleiht sie ihm Wirklichkeit[320].

318 Vgl. Bröckling 2019, S. 283–298.
319 Vgl. Bröckling 2019, S. 35.
320 Vgl. Bröckling 2019, S. 19–42.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

9. Ausblick

Wie die Untersuchung feststellen konnte, ist der frühkindliche Bildungsbereich mit neoliberalen Strukturen durchzogen. Damit erhält das Prinzip des unternehmerischen Selbst Einzug in Entwicklungsprozesse von Kindheit. Die Selbstverwaltung des individuellen Humankapitals greift auf das Selbstverständnis und die -wahrnehmung über. Rollenverständnisse greifen ineinander und verwässern Grenzbereiche, welche dem Menschen als Orientierung dienen. Das Produkt ist ein subjektiviertes Leben. Dieses durchzieht selbst intimste Rollenidentifikationen.

Bildung gilt allgemein als Chance der Selbstverwirklichung und Vorbereitung auf das Leben. Wenn Bildung durch neoliberale Subjektivierungsregime bestimmt und geleitet wird, dann sind die betroffenen Heranwachsenden in ihrer Autonomie und Selbstbestimmtheit von Anfang an gefährdet. Die Individuen sollen ihre Macht über sich selbst, ihr Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein und ihre Gesundheit ebenso maximieren wie ihre Arbeitsleistung und ihren Wohlstand. Wie Foucault beschrieben hat, wird die oben erläuterte Subjektivierung als Formungsprozess verstanden, bei der gesellschaftliche Zurichtung und Selbstmodellierung in eins gehen[321]. Der ökonomische Imperativ und ökonomische Imperialismus fallen darin zusammen und propagieren die permanente Selbstverbesserung im Zeichen des Marktes. Durch den frühkindlichen Bildungsbereich besitzen die Subjektivierungsregime Einflussmöglichkeiten, welche schon in frühen Jahren greifen. Kinder müssen demnach schon sehr früh erlernen, sich einem neoliberalen Optimierungswahn zu

321 Vgl. Foucault 1987, S. 212.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

widersetzen oder ihn kritisch zu hinterfragen. Solche Kompetenzen sind selbst in schulischen Einrichtungen eine Seltenheit. Das Herausziehen aus bestimmten Subjektivierungseinflüssen kann als „Ent-Subjektivierung" verstanden werden. „Während Subjektivierung sich auf edukative Verfahren des Zu-, Ab-, oder Aufrichtens stützt, ist Ent-Subjektivierung ein edukative Aktivität, welche die Zwänge des Selbst-sein-Müssens zu überwinden versucht, ohne sich in Selbstauflösung oder -auslöschung zu verlieren[322]. Nach Bröcklings Verständnis braucht der Mensch Räume, in denen „weniger Sog" herrscht. Kindheit muss ein solcher Raum sein und die frühkindliche Bildung, und damit auch die Disziplin Pädagogik, kann nur zur alten Stärke finden, wenn sie ein Kraftfeld bildet, in dem „ent-subjektivierende" Elemente vermehrt Platz finden. Die Alternative wäre verheerend.

Eine Welt, in der jeder Raum Subjektivierungsprozesse in Gang setzt, schürt das Menschenbild eines Selbstoptimierers. Dieses Bild steht als Gegenpol dem Individuum entgegen und beschreibt das „erschöpfte Selbst". Weil die Anforderungen an ein neoliberales Leben unabschließbar sind und der kategorische Komparativ des Marktes einen permanenten Ausscheidungswettkampf in Gang setzt, bedienen sich Menschen der entgegengesetzten Seite des Spektrums[323]. Dem unzugänglichen Individuum[324]. Es ist geprägt von Antriebslosigkeit, emotionaler Starre und Isolation[325]. Die beschriebenen Charakteristika skizzieren eine klinische Depression. Menschen entwickeln heute weitaus schneller und in jüngeren Jahren depressive Züge. Ein weiteres Produkt der Dauerhyperthymie eines neoliberalen Paradigmas ist die Sucht[326]. Subjektivierungsregime in früher Kindheit können hier als Brandbeschleuniger wirken. Pädagogik muss wieder für Kinder stehen. Sie brauch Fixpunkte und Ruhezonen und muss losgelöst von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Ansprüchen agieren. Frühkindliche Pädagogik muss der Weiterentwicklung von gesellschaftlicher Moral dienlich sein. Heute existieren wichti-

322 Bröckling 2019, S. 286.
323 Vgl. Bröckling 2019, S. 286–287.
324 Vgl. Bröckling 2019, S. 289.
325 Vgl. Bröckling 2019, S. 289.
326 Vgl. Bröckling 2019, S. 291.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

ge gesellschaftliche Konfliktthemen wie Nachhaltigkeit, Diskriminierung oder Geschlechtersensibilität, in denen Kindheitspädagogik eine wichtige Rolle spielen kann. Weiter ist der Inklusionsgedanke einer der wichtigsten Elemente frühkindlicher Bildung. Hier muss die Politik entscheidende Weichen stellen. Durch eine entsprechende monetäre Honorierung, einen guten Personalschlüssel, ausreichend ausgebaute Räumlichkeiten und eine Kehrtwende weg von Dekonstruktion hin zur ganzheitlichen Betrachtung von Lebenswelten, können frühkindliche Bildungsinstitutionen der Pädagogik als Disziplin Wert und Identität geben.

Die Limitation der Masterarbeit verhinderte die intensive Auseinandersetzung mit interessanten Nebenerkenntnissen, die zwar aufgeführt aber nicht weiter untersucht und ausformuliert werden konnten. Auf der Makro-Ebene konnten nur die Trägerstrukturen von vereinzelten Bundesländern analysiert werden. Ein größerer Untersuchungsrahmen könnte politische Intensionen herauskristallisieren und weiterverfolgen. Des Weiteren ist der hohe Anteil an privaten Kindertageseinrichtungen in Hamburg einen genaueren Blick wert. Auf der Meso-Ebene begrenzte sich das Forschungsvorhaben auf ein einziges Bildungsprogramm. Die Beantwortung der Masterthesis gewänne an Gewicht, wenn die Analyse der Bildungsprogramme des frühkindlichen Bildungssektors sämtliche Bundesländer miteinschließt. Auf der Mikro-Ebene wurden der Inklusionsgedanke und seine Rolle als neoliberales Subjektivierungsleiter nicht genügend thematisiert. Auch hier bot die Masterarbeit keinen entsprechenden Rahmen. Zusammenfassend konnten wichtige Erkenntnisse im Forschungsprozess nicht weiter thematisiert werden. Der verengte Zugang zum genannten Ergebnis der Masterthesis bietet genügend Ausarbeitungsraum für kommende Forschungsuntersuchungen. Meines Erachtens bietet die bearbeitete Forschungsfrage eine Grundlage für Promotionsvorhaben oder größer gefasste wissenschaftliche Studien.

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

10. Literaturverzeichnis

Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörde (2016): Recht. Gesetze, Verordnungen und Erlasse: Grundsätze für die Anerkennung von Trägern der freien Jugendhilfe nach §75 SGB VIII. 1. Auflage, Hannover: BWH GmbH

Ariès, P. (1978): Geschichte der Kindheit. 1. Auflage, München: Hansa Verlag

Bergs-Winkels, D. (2010): Pädagogik frühkindlicher Bildungsprozesse und ihre Bedeutung für die Praxis sowie für Aus- und Fortbildung. In: Geiger, G. & Spindler, A. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung. Von der Notwendigkeit frühkindliche Bildung zum Thema machen. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 17–28

Bertelsmann Stiftung (2020): Ländermonitor frühkindliche Bildungssysteme, https://www.laendermonitor.de/de/report-profile-der-bundeslaender URL abgerufen am 20.11.2021

Biebricher, T. (2021): Die politische Theorie des Neoliberalismus. 1. Auflage, Berlin: Suhrkamp

Bilstein, J. (2004): Bildung – Über einen altehrwürdigen Grundbegriff und seinen anhaltenden Charme. In: Bildung und Erziehung, Frankfurt am Main: DIPF

Boas, F. (1966): Kwakiutl Ethnography. 1. Auflage, Chicago: University of Chicago Press

Breckner, I. (1990): Leiden an der Moderne. Konstitutionsbedingungen von Leiden im historischen Prozess gesellschaftlicher Modernisierung. Diss. München

Bröckling, U. (2019): Das unternehmerische Selbst – Soziologie einer Subjektivierungsform. 7. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Buchanan, J. (1997): The balanced budget amendment: Clarifying the arguments. in: Public Choice 90 (1997), S. 117–138

Butterwegge, C./Lösch, B./Ptak, R. (2017): Kritik des Neoliberalismus. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Derman-Sparks, L./Olsen Edwards, J. (2010): Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves. 2. Auflage, Washington D.C.: The National Association of Education of Young Children

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2010): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 2. Auflage. Bonn

Eliot, L. (2010): Was geht da drinnen vor? Die Gehirnentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren. 7. Auflage. Berlin: Berlin Verlag

Engelbert, A. & Kaufmann, F. (2003): Der Wohlfahrtsstaat und seine Kinder. Bedingungen der Produktion von Humanvermögen. In: Kränzl-Nagl, R.; Mierendorff, J. & Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Wiesbaden: Springer Link

Eselmann, I. & Plünnecke, A. (2014): Bildungsausgaben in Deutschland im Zeitraum von 1974–2010. Eine kritische Betrachtung vor dem Hintergrund der Generationsgerechtigkeit. In: Tremmel, J. (Hrsg.): Generationengerechte und nachhaltige Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer Link

Foucault, M. (1987): Das Subjekt und die Macht. In: Hubert. L. Dreyfus/Paul Rabinwo, Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Frankfurt: Belz

Foucault, M. (1976): Überwachen und Strafen – Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt: Suhrkamp

Fthenakis, W.E. (2003): Zur Neukonzeptualisierung von Bildung in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, S. 18–37

Geulen, D. (1988): Das vergesellschaftete Subjekt – Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gomolla, M. (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel U./ Scherr A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsereignisse. Wiesbaden, S. 61–94

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Graßl, H. (2008): Ökonomisierung der Bildungsproduktion. Zu einer Theorie des konservativen Bildungsstaats. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft

Harkness, S. & Super, C.M. (1983): The cultural construction of child development: A Framework for the socialisation of affect. In: Ethos

Haug-Schnabel, G. & Bensel, J. (2017): Grundlagen der Entwicklungspsychologie – Die ersten 10 Lebensjahre. 12. Auflage, Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH

Heiland, H. (1982): Fröbel und die Nachwelt – Studien zur Wirkungsgeschichte Friedrich Fröbels. 1. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Hengst, H. (1981): Kindheit als Fiktion. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hentig, H. (1996): Bildung. 3. Auflage, München, Wien: Carl Hanser Verlag

Herrmann, U. (1986): Die Pädagogisierung der Kinder- und Jugendlebens in Deutschland seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Martin/Nitschke

Honig, M. (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. 1. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hutter, M./ Teubert, G. (2006): Der Gesellschaft fette Beute: homo juridicus und homo oeconomicus als kommunikationserhaltende Fiktionen. Frankfurt: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg, S. 110–142

Joos, M. (2002): Tageseinrichtungen für Kinder zwischen Dienstleistung und Bildungsanforderungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg.22, Heft 3, S. 231–248

Kaufmann, F. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialforschung und Erziehungssoziologie 16

Kaufmann, F. (1989): Religion und Modernität. 1. Auflage, Tübingen: Springer Link

Kaufmann, F. (1986): Vorwort. In: Engelbert

Kaufmann, F. (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. Gesellschaftliche und politische Bedingungen. 2. Auflage, München: C.H.Beck

Kelle, H. (2006): Sprachtests – ethnographisch betrachtet. Ein Beitrag zur Kulturanalyse frühdiagnostischer Testverfahren. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 7, Heft 1, S. 271–291

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur Einführung. In: Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädagogischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen, Verlag Barbara Budrich, S. 7–22

Key, E. (2016): Das Jahrhundert des Kindes. Studien. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Hofenberg

Kränzl-Nagl, R. & Mierendorf, J. & Olk, T. (2003): Die Kindheitsvergessenheit der Wohlfahrtsforschung und die Wohlfahrtsstaatsvergessenheit der Kindheitsforschung. In: Kränzl-Nagl, R. & Mierendorf, J. & Olk, T. (Hrsg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Wien: Europäisches Zentrum, S. 9–55

Matthijs, M. (2015): Powerful rules governing the euro: the perverse logic of German Ideas, in: Journal of European Public Policy

Mierendorff, J. (2008): Prekäre Arbeitsverhältnisse – soziale Armut – Bildungsarmut im Spiegel öffentlicher Diskussion. In: Bernard, A.; Gamm, H. & Keim, W. & Kirchhöfer, D. & Steffens, G. & Uhlig, C. & Weiß, E. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2007. Arbeitslosigkeit. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 227–238

Mierendorff, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. 1. Auflage, Weinheim und München: Juventa Verlag

Nussbaum, M. C. (2012): Nicht für dem Profit! Warum Demokratie Bildung braucht. 1. Auflage, Überlingen: Tibia Press Verlag

Oelkers, J. (1992): Pädagogische Ethik – Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. 1. Auflage, Weinheim und München: Juventa

Olk, T. (2007): Kinder im „Sozialinvestitionsstaat". In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Heft 1, Frankfurt am Main: Juventa

Pechar, H. (2006): Bildungsökonomie und Bildungspolitik. 1. Auflage, Münster: Waxmann Verlag

Pfeiffer, F. & Reuß, K. (2008): Ungleichheit und die differentiellen Erträge frühkindlicher Bildungsinvestitionen im Lebenszyklus. (online) URL: ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp08001.pdf

Qvortrup, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In:Markefka/Nauck

Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. 1. Auflage, Orlanda: Frauenverlag

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

Schäfer, G. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. 2. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa

Sebastian F. Müller (1979): Wie ist die Geschichte der Kindheit zu lesen? In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 2

Senge, P. (2017): Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11. Auflage, Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft

Silva, K. & Melhuish, E. & Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004): The Final Report: Effective Pre-School Education. EPPE – The Effective Provision of Pre-School Education Projekt. Technical Paper 12. London

Singer, W. (1990): Die Entwicklung kognitiver Strukturen, ein selbstreferentieller Lernprozess. In: Schmidt, S.J. (Hrsg.): Gedächnis, Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Skolnick, A. (1975): The limits of childhood: Conceptions of child development und social context. In: Law and Contemporary Problems

Stamm, M. (2011): Wozu Bildung in der frühen Kindheit? Was wir wissen sollten und was die Politik damit anfangen kann. Universität Freiburg: Departement Erziehungswissenschaften

Sulzer, A./Wagner, P. (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. 1. Auflage, München: Deutsches Jugendinstitut

Thibaud, P. (1984): Le triomphe de l'entrepreneur, In: Esprit, Telos

Wagner, P. (2017): Handbuch der Inklusion – Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 4. Auflage, Freiburg in Breisgau: Verlag Herder

Werle, K. (2010): Die Perfektionierer. Warum der Optimierungswahn uns schadet – und wer wirklich davon profitiert. 1. Auflage, Frankfurt a. M.: Campus Verlag

Winkler, M. (2018): Kritik der Inklusion – Am Ende einer Illusion. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer

Wünsche, K. (1985): Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 25

Zeiher, H. (1993): Organisation von Raum und Zeit im Kinderalltag. In: Markefka/Nauck

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY

https://doi.org/10.5771/9783689005580 https://www.inlibra.com/de/page/agb - Open Access - (cc) BY