

Kossolapow, Line

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 185-188. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Kossolapow, Line: Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 185-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229432 - DOI: 10.25656/01:22943*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229432>

<https://doi.org/10.25656/01:22943>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ. Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . - Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . . Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE Das politische Interesse an der Erziehung	13
---	----

WERNER REMMERS Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
---	----

HANS THIERSCH Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
--	----

IVAN ILLICH Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
---	----

ERNST CLOER Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49
--	----

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
--	----

DIETER GEULEN Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
---	----

BERND DEWE / HANS-UWE OTTO Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpoliti- schen Handlungsfeld	81
---	----

VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91
--	----

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerausbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformersicher Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung

Bis zum Ende der 60er Jahre schlief die vorschulische Erziehung ihren Dornröschenschlaf, nachdem sie die Irritation des Nationalsozialismus – durch Anknüpfung an die Zeit davor – „überwunden“ hatte. Aber der Schein einer heilen, bürgerlichen Welt nach einer Epoche der Barbarisierung trog. 1970 fand eine Bewußtseinswende statt; neue pädagogische Erwartungen veranlaßten Tausende von Sozialpädagogen, zu dem 1. Vorschulkongreß in Hannover zu pilgern, und sprengten allein durch die Massen die Kongreßkonzeption. Was war geschehen, welche Bedürfnisse wurden im Zuge sozialkritischer und bildungsreformerischer Bedürfnisartikulation auch für die Vorschulerziehung laut? Die neuen bildungspolitischen Erwartungen schlugen sich im „Strukturplan für das Bildungswesen“ (1970) nieder, der die Bundesregierung veranlaßte, für einen Ausbau der vorschulischen Institutionen einzutreten und neue Konzeptionen in großangelegten Modellen zu fördern. Es handelte sich um eine Verbesserung und stärkere Breitenstreuung der Kindergartenerziehung (finanzielle Entlastung der Eltern und Ermöglichung des Kindergartenbesuchs für alle Kinder, einschließlich der Gastarbeiterkinder, bei Neukonzipierung der Kindergartencurricula) sowie um die Einrichtung von Vorklassen, die die Schwierigkeiten der Einschulung durch einen gleitenden Übergang in der Eingangsstufe mindern sollten; Schule und frühe Kindheit sollten miteinander verbunden werden. – Will man die vorschulischen Programmentwürfe historisch einordnen, so lassen sich drei Phasen der Entwicklung seit 1970 erkennen:

Die erste Phase – etwa eines Jahrfünfts – stand im Zeichen des *Vorschul-Reformoptimismus*, getragen von der Überzeugung der Unwiederbringlichkeit vorschulischer Chancen: Was beim Kleinkind an fruchtbringenden Bildungsinvestitionen versäumt werde, sei nicht mehr aufholbar – was sich besonders auf Unterschichtkinder auswirken müsse.

Hier muß der *Einfluß der kompensatorischen Erziehung in den USA* berücksichtigt werden. In den Vereinigten Staaten, wo enorme politische Spannungen aus der sozioökonomischen und soziokulturellen Differenz zwischen den privilegierten Alteingesessenen und Einwanderergruppen (Engländer, Niederländer, Deutsche) und den unterprivilegierten Ansässigen und Zuwanderern (Neger, Puertorikaner, Osteuropäer) bestehen, wollte man durch Abbau sozialer Spannungen die Bildungschancen vor allem von Unterschichtangehörigen und Slumbewohnern verbessern. Nachdem massive Bewegungen gegen das herrschende Establishment (Bürgerrechtsbewegung, *Black Panthers*) die Bildung von Staaten im Staat mit militanter Antihaltung befürchten ließen, mußten soziale Konzessionen gemacht werden. Diese stellten eine Mischung aus herrschaftserhaltendem Kalkül und Sozialengagement dar. Es dürfte kein Zufall sein, daß ein pädagogisch-psychologischer Impetus – gespeist aus Erkenntnissen der Milieutheoretiker, wonach eine schier unbegrenzte Lernfähigkeit des Kindes, welcher Rasse und Schichtzugehörigkeit auch immer, bestehe – und ein politisch-sozialer Impetus, aus der Notwendigkeit industriestaatlicher Angleichungsprozesse resultierend, sich verbanden und jene Bildungs- und Machbarkeitseuphorie erzeugten, die die Millionen-Programme von *head start* und *follow through* hervorbrachten.

Man glaubte, die angloamerikanischen Ergebnisse auf die Bundesrepublik übertragen zu können, ohne die sozialstrukturellen Unterschiede der beiden Systeme und die Wirksamkeit unterschiedlicher historischer Traditionen und Selbstdefinitionen zu berücksichtigen. Drei Einflußfaktoren kamen in

der Bundesrepublik den Chancengleichheitsbestrebungen entgegen und erzeugten jenen Mehrheitskonsens in der Zeit der Studentenbewegung, der heterogene soziopolitische und pädagogische Interessen und Prämissen in einem Wirkungszusammenhang verband: (a) die Wiederentdeckung des reformpädagogischen Erbes mit der Reaktivierung eines politisch-psychoanalytischen Bewußtseins (W. REICH, TH. W. ADORNO); (b) die Wissenschaftsorientierung mit einer bildungsökonomischen Ausrichtung im Hinblick auf den technologisch-naturwissenschaftlichen Fortschritt, der entsprechende Bildungsplanung forderte (Ausschöpfen von Bildungsreserven); (c) die Emanzipationsbewegung der Frau mit einer möglichen Selbstverwirklichung über den Beruf (erhöhte Inanspruchnahme vorschulischer Unterbringung).

Je mehr die Unterschiede zu den USA eingeebnet werden konnten, um so stärker traten in der Aneignung der Anregungen die Differenzen zutage, die schließlich eine völlige Abkehr vom US-Vorbild bewirkten. Die Rezipienten der Vorschulerziehungsbewegung waren nämlich in der Bundesrepublik im Gegensatz zu den USA Mittelschichtangehörige und Aufsteigerschichten, die *ihren* Kindern maximale Startchancen sichern wollten. Es ist sicher kein Zufall, daß z. B. die ersten Vorklassen vornehmlich in Villenvororten eingerichtet wurden und die inhaltliche Betonung auf Frühleselehrenmethoden und mathematisch-logischer Früherziehung lag, wobei man glaubte, im Vorschulalter bereits die Weichen für Schule-Beruf-Studium zu stellen. – Eine zweite Gruppe von Rezipienten waren junge Intellektuelle, zumeist aus der Mittel- und Oberschicht, die von den emanzipatorischen Vorstellungen einer antiautoritären Erziehung ausgingen. Vergegenwärtigt man sich die Diskussion auf der Hannoverschen Vorschulkonferenz, so lassen sich die unterschiedlichen Ausgangspositionen deutlich fassen: Man dachte in Deutschland nicht wie in den USA in erster Linie an spezielle Angebote für Zuwanderer und Deklassierte, sondern an das Einholen von Wissenschaftsorientierung auf der einen Seite, also IQ-Steigerung und Leistungssteigerung für bereits Privilegierte, und Persönlichkeitsorientierung auf der anderen Seite, dies unter Zurückweisung von Leistungsdruck, von Disziplinierung, von Tabuisierung sexueller und ethischer Bindungen ebenfalls für eine kleine Zahl verbal und materiell Begünstigter.

Die zweite Phase ließe sich die Phase der *Verunsicherung und Ambivalenz* nennen („gar nicht so notwendig“). Mitte der 70er Jahre erkannte man eine rückläufige Tendenz im Vorschulbereich, die aufgrund linker und rechter Kritik gleichermaßen vorbereitet worden war. In linken Gruppierungen wurde offizielle Vorschulerziehung verkürzt mit kompensatorischer Erziehung gleichgesetzt, und ehe Verbesserungen in Kindergärten, Tagesstätten, Horten, Heimen umgesetzt werden konnten, erfolgte bereits ihre Desavouierung als Symptomkuriererei. Rechte Orientierungen entdeckten gegenüber den Reformversuchen das bewährte Alte als das unveränderte Gute.

Der *Roll-back* erhielt seinen Anstoß: (a) durch das mangelnde Augenmaß systemtranszendierenden Utopiestrebens und den bewußten Verzicht des Sicheinlassens auf systemimmanente längerfristige Veränderungsstrategien; (b) durch die veränderten ökonomischen Bedingungen (rückläufige Tendenz von Kapitalanlagen und Arbeitsplatzangeboten); (c) durch die Zweifel der Wissenschaft an der durch Umweltveränderung zu ermöglichenden Begabungsförderung (JENSEN-Debatte, Rückführung der IQ-Leistungen auf Anlagebedingtheit).

Für die zweite Phase der vorschulischen Entwicklung in der Bundesrepublik gilt: (a) *bildungspolitisch* eine gewisse Reformmüdigkeit im Zuge nicht erreichter Zielvorstellungen bei bildungsplanerischen Großprojekten; (b) *wissenschaftlich* eine defizitäre Aufarbeitung der internationalen Bemühungen um Vorschulerziehung und eine Bindung der Kräfte in diesen wissenschaftlichen Begleitungen, als es um die zentrale Entscheidung in der Konkurrenz zwischen Kindergarten und Vorklasse ging; (c) *sozialpsychologisch* eine Verunsicherung von Eltern und Erziehern durch die Behauptung einer Überforderung des Kleinkindes durch Frühförderung einerseits und eine Diskriminierung der antiautoritären Erziehung, die sich selber in dieser zweiten Phase politisch stärker an marxistische Ideologien und Gruppierungen anschloß, andererseits. – Der Vorschulsektor rückte immer mehr aus dem Zentrum politischer Interessen.

In diesem sozialen Kontext konnte die dritte Phase – seit 1978 – eigentlich nur noch die Phase der *Pragmatik* sein. Pragmatisch denken Kindergartenräger, wenn Kindergartenplätze nun zum Teil überzählig zur Verfügung stehen (man bemüht sich inzwischen gezielt

um Gastarbeiterkinder, um das Kontingent „aufzufüllen“). Pragmatisch denkt die Administration, wenn sie sich mit den privaten Trägern und dem *status quo* des Kindergartens arrangiert und vergessen zu haben scheint, daß vor nicht allzu langer Zeit ihre Bildungsbemühungen sich nicht nur auf die Fünfjährigen, sondern auch auf Kinder von 3 Jahren an – eben wegen der Ergänzungsbedürftigkeit des elterlichen Angebots – erstrecken sollten. Pragmatisch denken aber auch die Eltern, die nun eine abwartende Haltung einnehmen und entsprechend ihren Bedürfnissen und Umständen den Kindergarten nutzen, doch sonst darauf achten, daß sie nicht durch zuviel freilassende Erziehung ihrer Kinder „anecken“.

Es gilt, eine vierte Phase der Vorschulerziehung für die 80er Jahre einzuleiten, die vom Gedanken der *sozialen Verflechtung* ausgeht, von der gesellschaftlichen Integration des Kindes also. Auf der Ebene des Kindes als künftigen Bürgers würde das bedeuten, daß das Vorschulkind stärker von seinen Sozialfeldbezügen, von seinen Gruppenzugehörigkeiten, von seinen individuellen und familialen Hintergründen erfaßt werden müßte. Es ist ein Unterschied, ob das Kind alleinerziehende Eltern, ob es Adoptionseltern hat, ob es in der Großstadt lebt oder in einer Bauernschaft – ein solches soziales Wissen dürfte nicht nur individualpsychologisch, sondern auch sozialstrukturell aktualisiert und vorschulisch eingesetzt werden. Es gilt, Vorentscheidungen zu treffen, welche Kinder in einer Kindergruppe zusammengenommen werden sollen, nicht nur Altersheterogenität könnte ein Prinzip sein, sondern auch Sozialheterogenität, bei der unterschiedliche Gruppenrepräsentanz, unterschiedliche Familienstrukturen und weltanschauliche Positionen zusammenkämen, um alternative Lebensstile und Lebensformen dem Kind nahezubringen.

Für den Adressatenkreis der Eltern gilt ähnliches. Diese Gruppe würde schon alternativenreicher und flexibler reagieren, wenn ihr die Heterogenität einer Kindergruppe weitervermittelt würde und sie sich in Elternpflegschaften und „Wahlverwandtschaften“ auf eine größere soziale Komplexität einstellen müßte. Dabei wäre zu beachten, daß Eltern nie nur „Erfüllungsgehilfen“ der Kinder oder des Staats sind, sondern selbständige Interessenträger mit eigenen Lernprozessen. Die dabei auftretenden Konflikte aus den Generationsunterschieden, dem Sozialgefälle und dem Prestigedenken müssen mitbedacht werden, auch weil sie als Reproduktion gesellschaftlicher Konflikte auf die Kindergruppe einwirken. Es kann und muß der Versuch gemacht werden, eine nächste Generation in ihrer Sozialerfahrung und Produktivität nicht einfach festzuschreiben, vielmehr ihr den Spielraum zu lassen, den sie braucht, um Traditionsvorgaben und Neuansätze zu einer eigenen Leistung zu verbinden. Dies ist auch nach dem Ende der Reformeuphorie noch möglich. – In diesem Zusammenhang kommt den Erziehern und sozialpädagogischen Fachkräften als Mittlern zwischen Kinder- und Erwachsenenwelt eine besondere Bedeutung zu. Sie müßten das alternative soziale Klima vorbereiten helfen und darin auch ihre eigene Position – über den Aufbau einer Berufsidentität – verorten.

Die Vorschulerziehung als gesamtgesellschaftliche Aufgabe muß gesellschaftliche Erziehung antizipieren, d.h. vor allem mitthematisieren, wie z.B. eine Durchsetzung sozialer Interessen pädagogisch erfolgen könnte. Die Vorschulerziehung kann wirtschaftliche, ethnische, soziale, religiöse, praktische Unterschiede konkret fassen; über das Gewahrwerden gesellschaftlicher Heterogenität und Komplexität würde sie etwas von den brisanten Fragen aufleuchten lassen, von deren Beantwortung demokratische Lösungen abhängen. Damit bekommt die Vorschulerziehung auch einen politischen Akzent, nicht im parteipolitischen Sinne, sondern im Sinne von gesellschaftlicher Verantwortungsträ-

gerschaft im Hinblick auf die nächste Generation. Diese wäre festzumachen an der Kinderfreundlichkeit einer Nation, an der positiven Einstellung zu Kindern (eigene, Gastarbeiter-, Spätaussiedler-, Flüchtlingskinder) und an der Anerkennung ihrer Stellung als Bürger von morgen.

Verantwortungsträgerschaft besteht auch gegenüber den Eltern und Erziehern als Bürgern von heute, sie können und müssen Rechte gegenüber dem Nachwuchs wie gegenüber der Administration, die Bildung und Erziehung fördern soll, anmelden. Ein rein altruistisches Verhältnis zu gesellschaftlichen Sollensforderungen verlangt heute niemand mehr; wohl aber muß ein reflektiertes Verhältnis hinsichtlich einer sozialen Symbiose der Altersgruppen, Geschlechter, Aufgabenträger bestehen, das hilft, bestehende Spannungsverhältnisse und Konfliktpotentiale besser zu erfassen und zu bewältigen.

Für eine künftige Vorschulerziehung gäbe es vier Ebenen einer theoretisch-praktischen Reflexion, die Wissenschaft und Beruf wieder stärker aneinander binden könnte: (1) die *Partizipation an historischem Wissen* als Verstehenshintergrund für Entwicklungen, die vom Tagesopportunismus her kaum zu fassen sind, aber auch als Möglichkeit, bewußt Optionen zu treffen und sich an Traditionen anzuschließen, die nicht unbedingt die offiziellen sein müssen; (2) die *Partizipation an sozialem Wissen* als Einsicht in gesellschaftliche Differenzierung, bei der im Hinblick auf eine fortschreitende Demokratisierung besonders für eine nächste Generation nach Anwartschaften, Berechtigungen, Persönlichkeitsbildung und Handlungsspielräumen gefragt werden müßte; soziales Wissen könnte, so gesehen, auch ein advokatorisches für Unterprivilegierte sein; (3) die *Partizipation an ökologischem Wissen* als Voraussetzung bei Entscheidungen für Umweltbedingungen und Einwirkungen auf das Kind, das seinerseits ein Recht auf lebenswertes Leben in der Zukunft hat; ein solches Wissen relativiert unter Umständen Maximierungspostulate, die Wohlstand für morgen verheißen, und zwingt zu einer Überschreitung eurozentrischer Positionen; (4) die *Partizipation an sozialpädagogischem Wissen* als erzieherischer Impetus unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die man kennen muß, um für das Kind und mit dem Kind handeln zu können; ein solches Wissen schließt den Vergleich mit Erziehungs- und Sozialisationsvoraussetzungen anderer Gesellschaften ein und damit die größere Variationsbreite im Betätigen sozialer Phantasie und konkreter Planungsschritte.

Ausbildungscurricula könnten von der Aneignung der vier Partizipationsfelder profitieren, wenn die mittlere Reichweite in Form von Übertragungsmöglichkeiten auf überschaubare Interaktionsverhältnisse (Erzieher-Kind, Eltern-Kind-Erzieher, Erzieher-Träger, Erzieher-Träger-Administration, Erzieher-Eltern-Gruppierungen) ausgebaut würde. In der mehr pragmatischen Phase vorschulischer Erziehung wäre dies ein Ansatzpunkt, mit den Beteiligten und nicht über ihre Köpfe hinweg kooperativ etwas für eine künftige Phase stärkerer sozialer Verflechtung in demokratischer Absicht zu tun.