

Betz, Tanja

## Leitbilder "guter Kindheit". Die Utopie der Chancengleichheit

*Aus Politik und Zeitgeschichte 72 (2022) 13-14, S. 41-47*



Quellenangabe/ Reference:

Betz, Tanja: Leitbilder "guter Kindheit". Die Utopie der Chancengleichheit - In: Aus Politik und Zeitgeschichte 72 (2022) 13-14, S. 41-47 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259428 - DOI: 10.25656/01:25942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-259428>

<https://doi.org/10.25656/01:25942>

### 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.

### 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.

### Kontakt / Contact:

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

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# AUS POLITIK UND ZEITGESCHICHTE

## Kinder und Politik

*Frieda · Erik · Malou · Lumina*  
„ICH FINDE, MAN SOLLTE  
EINE LÖSUNG FÜR ALLE  
FINDEN, NICHT NUR FÜR DIE  
MEHRHEIT“. EIN GESPRÄCH

*Samia Kassid*  
GLOBALE KINDERPOLITIK

*Claudia Kittel · Sophie Funke*  
ZUR DISKUSSION  
UM „KINDERRECHTE  
INS GRUNDGESETZ“

*Leonhard Birnbacher · Judith Durand*  
DEMOKRATIE MIT KINDERN  
IN DER KITA

*Michael Klundt*  
KINDERPOLITIK  
(-WISSENSCHAFT) –  
EINE EINFÜHRUNG

*Lars Alberth*  
WIE GEHT ES DEN KINDERN  
IN ZEITEN VON CORONA?

*Tanja Betz*  
LEITBILDER  
„GUTER KINDHEIT“

*Sabine Andresen*  
GESELLSCHAFTLICHE  
AUFARBEITUNG SEXUELLER  
GEWALT GEGEN KINDER

# APuZ

ZEITSCHRIFT DER BUNDESZENTRALE  
FÜR POLITISCHE BILDUNG

Beilage zur Wochenzeitung Das **Parlament**

# Kinder und Politik

## APuZ 13-14/2022

**FRIEDA · ERIK · MALOU · LUMINA**

„ICH FINDE, MAN SOLLTE EINE LÖSUNG FÜR ALLE FINDEN, NICHT NUR FÜR DIE MEHRHEIT“. EIN GESPRÄCH

Was ist Mitbestimmung? Was ist Demokratie? Wird die Meinung von Kindern gehört, und was würde sich ändern, wenn Kinder mehr mitbestimmen dürften? Und wie könnte das organisiert werden? Ein Gespräch mit vier Kindern im Alter von 10 bis 12 Jahren.

**Seite 04–06**

**SAMIA KASSID**

Globale Kinderpolitik

Es dauerte lange, bis Kinder weltweit als Subjekte mit eigenen Rechten anerkannt wurden, die es zu schützen und zu fördern gilt. Mit der Kinderrechtskonvention von 1989 liegt globaler Kinderpolitik heute eine weltweit anerkannte Richtschnur zugrunde.

**Seite 08–14**

**CLAUDIA KITTEL · SOPHIE FUNKE**

Zur Diskussion um „Kinderrechte ins Grundgesetz“

2021 scheiterte die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz. Bei einem erneuten Anlauf muss eine Formulierung erarbeitet werden, die den Ansprüchen der UN-Kinderrechtskonvention genügt, damit sie die Position von Kindern und Jugendlichen stärkt.

**Seite 15–20**

**LEONHARD BIRNBACHER · JUDITH DURAND**  
Demokratie mit Kindern in der Kita

Bereits die Jüngsten sollen möglichst früh mit demokratischen Werten in Berührung kommen. Fester Bestandteil der Arbeit von Kindertageseinrichtungen sollte daher Demokratiebildung sein. Welche Rahmenbedingungen und Konzepte stehen dahinter, wie sieht die Praxis aus?

**Seite 21–25**

**MICHAEL KLUNDT**

Kinderpolitik(Wissenschaft) – Eine Einführung

Kinderpolitik ist ein breites Feld, das in viele andere Politikfelder ausstrahlt. Was ist unter „Kinder- und Jugendpolitik“ zu verstehen? Welche Akteure sind aktiv? Wie stellen sich Kinderrechtspolitik und Kindersozialpolitik, insbesondere in Zeiten der Pandemie, dar?

**Seite 26–32**

**LARS ALBERTH**

Wie geht es den Kindern in Zeiten von Corona?

Kindern geht es in der Pandemie der Tendenz nach nicht besser als vorher, aber Umfang und Art der verfügbaren Daten erlauben kaum Vergleiche. Das allein ist schon ein Indikator für die relativ niedrige Relevanz, die der Lebenslage von Kindern beigemessen wird.

**Seite 33–40**

**TANJA BETZ**

Leitbilder „Guter Kindheit“

In sozialinvestiven Strategien im Rahmen einer vorbeugenden Sozialpolitik nehmen Kinder und vor allem die Ausgestaltung der Lebensphase Kindheit eine relevante Stellung ein. Damit einher gehen Leitbilder „guter Kindheit“, die nicht von allen gleichermaßen zu realisieren sind.

**Seite 41–47**

**SABINE ANDRESEN**

Gesellschaftliche Aufarbeitung sexueller Gewalt gegen Kinder in Erziehungsverhältnissen

Nach wie vor ist es nicht selbstverständlich, über sexuelle Gewalt gegen Kinder zu sprechen. Wer Kinder heute respektvoll und gewaltfrei aufwachsen sehen will, kommt um den Blick in die Vergangenheit und das Aufarbeiten gewaltvoller Ereignisse nicht herum.

**Seite 48–54**

# LEITBILDER „GUTER KINDHEIT“: DIE UTOPIE DER CHANCENGLEICHHEIT

Tanja Betz

„Kinder sind unsere Zukunft“ – mit diesem Slogan werden seit Jahren Forderungen unterlegt, um Kinder und ihr Aufwachsen im Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Es geht beispielsweise darum, frühkindliche Angebote der Bildung, Betreuung und Erziehung auszubauen und die Ganztagschule auszuweiten; ebenso sollen Unterstützungs- und Bildungsangebote für Eltern ausgedehnt werden, Qualitätsstandards in pädagogischen Institutionen etabliert und Qualitätsentwicklung vorangetrieben werden.

Allerdings geht es nicht um die Kinder selbst, nicht um das Kind als Kind. Vielmehr geht es um die Institutionen der Kindheit, also Kindertageseinrichtungen, Schulen und die Familie sowie – abgeleitet hiervon – um das Kind als Humankapital: Es geht um das zukünftig nützliche Mitglied „unserer“ Erwachsenenengesellschaft. Dieser Fokus ist Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer stärkeren „Kindzentrierung“ von politischen Debatten und Reformen.<sup>01</sup> Diese Kindzentrierung ist sowohl in Deutschland als auch in weiteren europäischen Wohlfahrtsstaaten seit den 1990er Jahren zu beobachten und eingebettet in übergreifende sozialinvestive politische Strategien („child-centered social investment strategies“).<sup>02</sup> Diesen Strategien liegen Leitbilder guter Kindheit und guter Elternschaft zugrunde, die Chancengleichheit zum Ziel haben, aber gerade von Kindern und Eltern in weniger privilegierten sozialen Positionen ungleich schwerer zu realisieren sind.

## SOZIALINVESTITIONEN IN (WENIG PRIVILEGIERTE) KINDER

In sozialinvestiven Strategien und Leitbildern nehmen Kinder und vor allem die Ausgestaltung der Lebensphase (frühe) Kindheit eine relevante Stellung ein. Diese Relevanz zeigt sich im Zeitverlauf in der Entwicklung der deutschen Bildungs- und

Betreuungspolitik.<sup>03</sup> Während klassische Sozialpolitik „auf *ex post* Entschädigung von Einkommens- und Arbeitsplatzverlusten zielt, beispielsweise durch Arbeitslosengeld, will vorbeugende Sozialpolitik die Bürger *ex ante* mit Fähigkeiten ausstatten“. Sozialinvestitionspolitik stellt entsprechend „Bildung und (arbeitsmarktrelevante) Fähigkeiten (...) ins Zentrum sozialstaatlicher Aktivität“.<sup>04</sup> Diese Politik zeichnet sich, gerade in Bezug auf Kinder, durch eine „(langfristige) Zukunftsorientierung und das temporale Auseinandertreten von Kosten und Erträgen“ aus; der Hauptnutzen der Investitionen zeigt sich in der Zukunft.<sup>05</sup> Weil früh und effektiv in Bildung und Betreuung der Kinder investiert wird, sind hohe Gewinne für die Gesellschaften in der Zukunft zu erwarten.<sup>06</sup> Ein Schwerpunkt sozialinvestiver Politikstrategien liegt in den Investitionen in Kinder aus weniger privilegierten Familien und ist am Ideal der Chancengleichheit orientiert.<sup>07</sup> Hier erweisen sich frühe Investitionen als besonders effizient. Ein politisches Ziel ist es dabei, früh bildungsbezogene Ungleichheiten abzubauen<sup>08</sup> und Kinderarmut zu reduzieren. Bildungs- und sozialpolitische Ausgaben, die in diesen Bereich fließen, lassen sich so als Investitionen verstehen und gesellschaftlich legitimieren.<sup>09</sup>

Diese Kindzentrierung ist Ausdruck eines „gesellschaftspolitischen Paradigmenwechsel(s)“<sup>10</sup> und damit einhergehend eines neuen Wohlfahrtsstaatsverständnisses. Die akademische und politische Debatte<sup>11</sup> wurde in nicht unerheblichem Maße von internationalen Organisationen, wie der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und der Europäischen Union angestoßen, die „diesen sozialpolitischen Perspektivwechsel unterstützt und seine Ausarbeitung gefördert haben“.<sup>12</sup>

Die Investitionen in das Humankapital der Gesellschaftsmitglieder, gerade auch der Kinder, lassen sich verstehen als „Königsweg der Vorbereitung auf eine Zukunft in einer globalisierten

Wissensgesellschaft“.<sup>13</sup> Zentral für die neue wissensbasierte Ökonomie sind dabei kognitive Fähigkeiten der Kinder, ihre Sozialkompetenzen und ihre Motivation, zu lernen.<sup>14</sup>

Die Investitionen in Humankapital werden gekoppelt an Aktivierungsstrategien. Das Ziel einer frühen Aktivierung der Gesellschaftsmitglieder erklärt den öffentlichen sowie den sozial- und bildungspolitischen Fokus auf die (frühe) Kindheit.<sup>15</sup> Ebenso lassen sich diese Strategien und Schwerpunkte in der Familienpolitik auffinden, in der die Vereinbarkeit von Familie und Beruf eine zentrale Stellung einnimmt.<sup>16</sup> Damit behält die Familie im kindzentrierten Sozialinvestitionsstaat ihre konstitutive Bedeutung bei.<sup>17</sup> Sie bleibt zentral auch angesichts der markanten Veränderungen, weg von der „konservativ-bürgerlichen Familienkindheit“ und hin zu einer „Bildungskindheit“, denn ihr kommt wie allen Institutionen der Kindheit die Aufgabe zu, „die erwartete Nützlichkeit der Kinder ‚nachhaltig‘ zu fördern und zu fordern“.<sup>18</sup> Zudem spielt das lebenslange Lernen eine entscheidende Rolle in sozialinvestiven Ansätzen.<sup>19</sup>

Da sich Kindheit „direkter politischer Steuerung“ entzieht,<sup>20</sup> setzen Umbauten des Sozialstaats und entsprechende vorbeugende Politik-

strategien sowohl an der Institution „Familie“ als auch an den außerfamilialen Institutionen Kindertagesbetreuung und Schule an. Außerdem nehmen sie Einfluss auf die sozialen Beziehungen zwischen Kindern und verschiedenen relevanten Akteuren der Kindheit wie Eltern oder Fach- und Lehrkräfte.<sup>21</sup> Mit der Kindzentrierung verändert sich demzufolge auch das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung für das Aufwachsen von jungen Menschen. Zugleich zielen sozialinvestive Strategien darauf ab, Menschen zu befähigen und darauf vorzubereiten, mit (neuen) Risiken umzugehen.<sup>22</sup> Hierzu gehört zum Beispiel die zunehmende Arbeitsmarktintegration von Frauen, die mit einem Betreuungsbedarf kleiner Kinder einhergeht. Aktivierung soll auch dazu dienen, dass sich die Bürger/innen initiativ selbst helfen, statt wie bisher auf den Risikotransfer vom Individuum zum Staat zu vertrauen und mit einer sozialpolitischen Risikoabsicherung zu rechnen.<sup>23</sup>

## LEITBILDER IM SOZIALINVESTIVEN WOHLFAHRTSSTAAT

Mit sozialinvestiven Politikstrategien und entsprechenden Diskursen gehen spezifische sozialpolitische Leitbilder der Investition, Aktivierung und Prävention einher. Diese werden in politikwissenschaftlichen Zusammenhängen in ihren Entwicklungsverläufen und auf ihre Auswirkung

**01** Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff-Pabst/Frederick de Moll, Leitbilder „guter Kindheit“ und ungleiches Kinderleben. Eine Einführung, in: dies., Leitbilder „guter“ Kindheit und ungleiches Kinderleben, Weinheim 2020, S. 12–30.

**02** Gösta Esping-Andersen, A Child-Centred Social Investment Strategy, in: ders. et al. (Hrsg.), Why We Need a New Welfare State, Oxford 2002, S. 26–67.

**03** Vgl. Nicole Klinkhammer, Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik, Marburg 2014; zum Bedeutungsgewinn des Sozialinvestitionsparadigmas: Antonio Brettschneider/Ute Klammer, Vorbeugende Sozialpolitik: Grundlinien eines sozialpolitischen Forschungsprogramms. Düsseldorf 2020.

**04** Marius R. Busemeyer/Julian L. Garritzmann, Bildungspolitik und der Sozialinvestitionsstaat, in: Herbert Obinger/Mannfred G. Schmidt (Hrsg.), Handbuch Sozialpolitik. Wiesbaden 2019, S. 783–805, hier S. 792.

**05** Vgl. ebd.

**06** Vgl. Esping-Andersen (Anm. 2).

**07** Vgl. ders. et al., A New Welfare Architecture for Europe? Report Submitted to the Belgian Presidency of the European Union, Brüssel 2001.

**08** Vgl. ebd.

**09** Vgl. Harry Hendrick, Die sozialinvestive Kindheit, in: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hrsg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt/M. 2014, S. 456–491.

**10** Klinkhammer (Anm. 3), S. 15.

**11** Vgl. Silke Bothfeld/Sophie Rouault, Families Facing the Crisis: Is Social Investment a Sustainable Social Policy Strategy?, in: Social Politics 1/2015, S. 60–85.

**12** Brettschneider/Klammer (Anm. 3), S. 6.

**13** Thomas Olk/Maksim Hübenal, Kinder als Effective Citizens? Zur Reform der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung im investierenden Sozialstaat, in: Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf, Weinheim 2011, S. 157–167, hier S. 157.

**14** Vgl. Esping-Andersen et al. (Anm. 7); Hendrick (Anm. 9).

**15** Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff, Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen, in: Andreas Lange et al. (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie, Wiesbaden 2018, S. 49–66.

**16** Vgl. Bothfeld/Rouault (Anm. 11).

**17** Vgl. Klinkhammer (Anm. 3).

**18** Ebd., S. 519f.

**19** Vgl. Bothfeld/Rouault (Anm. 3).

**20** Johanna Mierendorff, Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit, in: Baader/Eßer/Schröer (Anm. 9), S. 257–283, hier S. 265.

**21** Ebd.

**22** Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), Neunter Familienbericht. Eltern sein in Deutschland, Berlin 2021.

**23** Vgl. Hendrick (Anm. 9).

gen hin analysiert.<sup>24</sup> Darüber hinaus sind mit sozialpolitischen Leitbildern und entsprechenden politischen Strategien auch Leitbilder guter Kindheit und guter Elternschaft verknüpft. Obwohl die Auseinandersetzung mit solchen Leitbildern für die Sozial- und Erziehungswissenschaft von unmittelbarer Bedeutung ist, liegen bislang nur wenige empirische Analysen vor.

Leitbilder werden in der Forschung vielfach als sozial geteilte Normalitätsvorstellungen angesehen, die als erstrebenswert gelten.<sup>25</sup> Im Folgenden werden Leitbilder als sozial geteilte Vorstellungsmuster verstanden, die sich auf eine erwünschte Zukunft oder auf den Erhalt eines Status Quo beziehen.<sup>26</sup> Leitbilder sind erziehungswissenschaftlich interessant, weil sie die „Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsorientierungen der Akteure durch ihre Ausrichtung auf einen gemeinsam geteilten Zukunftshorizont“<sup>27</sup> synchronisieren und strukturieren und diese angestrebte Zukunft durch entsprechendes (pädagogisches/elterliches) Handeln realisiert werden soll. Offen ist indessen, wem es unter welchen Bedingungen möglich ist, das eigene Handeln an den Leitbildern zu orientieren und ihnen zu entsprechen und wer sich wie genau zu den legitimen Leitbildern positioniert und welche Folgen dies hat.

Leitbilder sind an spezifische soziale Kontexte gebunden und stets veränderlich. Sie sind Bestandteile von Deutungs- und Aushandlungskämpfen dazu, was als wünschenswert gelten soll und welche Vorstellungsmuster erstrebenswert sind und sein sollen – ein Aspekt, der in der Literatur zu Leitbildern häufig ausgeblendet wird. Leitbilder sind in diesem Sinne vorläufige, das heißt historisch veränderbare Resultate solcher Kämpfe.<sup>28</sup> Dabei haben gesellschaftliche Akteure in Herrschaftspositionen bessere Möglichkei-

ten, ihre Perspektiven auf die gesellschaftliche Zukunft und entsprechende politische Strategien einzubringen und festzuschreiben als dies für marginalisierte und für weniger privilegierte Akteursgruppen der Fall ist. Damit sind Leitbilder an gesellschaftliche Machtverhältnisse und damit einhergehende Einflussmöglichkeiten im Sinne eines Agenda Setting gekoppelt. Leitbilder funktionieren wie legitime symbolische Ordnungen,<sup>29</sup> das bedeutet, bestimmte Vorstellungen von Bildung, Erziehung oder auch Familie und entsprechende milieuspezifische Bildungs- und Erziehungspraktiken, die in Abhängigkeit stehen zu gesellschaftlichen, ökonomischen oder kulturellen Ressourcen, gelten ganz selbstverständlich und „natürlich“ als höherwertig und legitimer als andere.

Leitbilder guter Kindheit sind somit gesellschaftlich breit geteilte Vorstellungsmuster darüber, wie Kindheit als Lebensphase gegenwärtig und zukünftig gut gestaltet werden kann und soll und welche Verantwortlichkeiten hierbei unterschiedlichen Akteuren und Institutionen zukommt, um diese wünschenswerte Zukunft zu erreichen. Die „schlechte Kindheit“ stellt dabei jenen Gegenpol dar, über den sich die Kriterien für eine ‚gute Kindheit‘ erst profilieren.“<sup>30</sup> Entsprechend schwingt in den Leitbildern guter Kindheit implizit oder explizit die schlechte Kindheit immer mit.

Leitbilder haben gerade mit Blick auf das Zusammenspiel von öffentlicher und privater Verantwortung für Eltern, Fach- und Lehrkräfte und nicht zuletzt für Kinder selbst weitreichende Folgen. Die Akteure müssen sich mit den Leitbildern guter Kindheit und entsprechenden Handlungserwartungen oder konkreten Aufforderungen auseinandersetzen. Dies kann bewusst und unbewusst, implizit und explizit erfolgen.<sup>31</sup> Zugleich sind Leitbilder guter Kindheit nicht isoliert. Es gibt nicht nur ein Leitbild guter Kindheit, sondern mehrere Leitbilder sind miteinander verflochten. Zudem sind sie nicht unabhängig von

**24** Vgl. Bothfeld/Rouault (Anm. 11); Busemeyer/Garritzmann (Anm. 4); Brettschneider/Klammer (Anm. 3).

**25** Detlev Lück/Sabine Diabaté, Familienleitbilder: Ein theoretisches Konzept, in: Norbert Schneider/Sabine Diabaté/Kerstin Ruckdeschel (Hrsg.), Familienleitbilder in Deutschland. Kulturelle Vorstellungen zu Partnerschaft, Elternschaft und Familienleben, Opladen 2015, S. 19–28, hier S. 21.

**26** Vgl. Margaret Pardo-Puhmann/Stefanie Bischoff/Tanja Betz, Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, Frankfurt/M. 2016; Katharina D. Giesel, Leitbilder in den Sozialwissenschaften. Begriffe, Theorien und Forschungskonzepte, Wiesbaden 2007.

**27** Pardo-Puhmann/Bischoff/Betz (Anm. 26), S. 20.

**28** Ebd.

**29** Vgl. Tanja Betz/Stefanie Bischoff-Pabst, Perspektiven von Eltern auf Bildung und Erziehung. Zur symbolischen Macht von Leitbildern „guter“ Elternschaft, in: Betz/Bischoff-Pabst/de Moll (Anm. 1), S. 153–177.

**30** Magdalena Joos et al., „Gute Kindheit“ als Gegenstand der Forschung. Wohlbefinden, Kindeswohl und ungleiche Kindheiten, in: Tanja Betz et al. (Hrsg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim 2018, S. 7–27, hier S. 8.

**31** Vgl. Betz/Bischoff-Pabst/de Moll (Anm. 1).

Leitbildern guter Elternschaft sowie guten Fach- und Lehrkräften, die ebenfalls maßgeblich den Blick auf die Lebensphase Kindheit konturieren.

Zur empirischen Rekonstruktion von Leitbildern guter Kindheit und guter Elternschaft wurde in der EDUCARE-Studie der politische Diskurs zu Bildung in der frühen und mittleren Kindheit nach dem ersten „PISA-Schock“ Anfang der 2000er Jahre anhand einer Reihe von einschlägigen (regierungs-)politischen Dokumenten in Bund und Ländern untersucht. Die Analyse bezog sich vorwiegend auf die Bereiche Kinder und Jugend(hilfe), Familie, Bildung, Soziales und Integration. Zum Korpus gehörten entsprechende Dokumente wie die Bildungs- und Erziehungspläne der Länder sowie auf Ebene des Bundes der Bildungsbericht, der Armuts- und Reichtumsbericht, der Familienbericht, der Kinder- und Jugendbericht sowie Dokumente zum Nationalen Aktionsplan für ein kindergerechtes Deutschland und zum Nationalen Integrationsplan. Dabei wurde ein diskursanalytisch-qualitativer methodischer Zugang gewählt. Herausgearbeitet wurden unter anderem politische Konstruktionen von Risiken für Kinder, von Kinderbildern sowie Konstruktionen guter Elternschaft und guter Kindheit.<sup>32</sup>

### GEGENWÄRTIGE LEITBILDER GUTER KINDHEIT

Insgesamt konnten in der EDUCARE-Studie zahlreiche miteinander verschränkte Leitbilder einer guten Kindheit herausgearbeitet werden. Sie bilden einen gesamtgesellschaftlichen, wünschenswerten Zukunftshorizont, der sich in die dargelegten übergreifenden sozialinvestiven Entwicklungen einordnen lässt. Im Folgenden wird überblicksartig auf die Ergebnisse der Leitbildanalyse eingegangen.

Kindheit soll eine vom Erwachsenen sein differente Lebensform sein. Entsprechend der analysier-

ten Dokumente ist dieses Vorstellungsmuster bereits Realität, sodass es darum geht, die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen auch zukünftig zu erhalten. So wird etwa der (weitere) Ausbau institutioneller Angebote und Maßnahmen, die sich speziell an Kinder und deren Bedürfnisse als Kinder richten, ausschließlich positiv konnotiert.<sup>33</sup> Ein solches Leitbild stabilisiert nicht nur die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen, sondern zugleich auch das pädagogische Moratorium, das für die sozialinvestive Logik bedeutsam ist. Dabei handelt es sich um eine spezifische Auszeit für Kinder (und Jugendliche) von bestimmten Verpflichtungen (wie Erwerbsarbeit) und zugleich auch von Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft. Es ist auch vom Schutz- und Schonraum die Rede. Stattdessen übernehmen Institutionen wie die Kindertageseinrichtung, Schule und Familie und das entsprechende pädagogische Personal die stellvertretende Inklusion der Kinder in das gesellschaftliche System.<sup>34</sup> Hier nun greift die Logik der „Förderung von Bürgern/Arbeitern für die Zukunft“.<sup>35</sup> Denn die Aufgabe der Kinder ist es, in dieser Auszeit zu lernen, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen auszubauen; die Aufgabe der Pädagog/innen ist es, zu unterrichten, zu erziehen, zu sanktionieren, zu fördern.

Zugleich soll die Lebensphase Kindheit altersangemessen ausgestaltet werden.<sup>36</sup> Dies zeigt sich in der markanten Setzung von Altersgrenzen vor allem über das Recht (zum Beispiel Kinder- und Jugendhilferecht, Strafrecht) und die Zuweisung des Status von Minderjährigkeit gegenüber der Volljährigkeit. Die herausgehobene Bedeutung des Alters wird auch in politischen Forderungen nach der Verwirklichung der Kinderrechte deutlich, wie zum Beispiel bei der altersangemessenen Beteiligung von Kindern. Die Lebensbedingungen von Kindern werden somit „vor allem über die Bestimmung und Kontrolle von Altersgrenzen“ wohlfahrtsstaatlich reguliert.<sup>37</sup> Sie bestimmen die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten von Kindern maßgeblich mit – auch über altersbezogene Grenzziehungen wie die Schulpflicht, mit de-

**32** Vgl. Tanja Betz/Frederick de Moll, *Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs*, in: Charis Förster/Karoline Höhn/Sonja A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit*, Freiburg/Br. 2013, S. 41–49; Tanja Betz/Frederick de Moll/Stefanie Bischoff, *Gute Eltern – schlechte Eltern. Politische Konstruktionen von Elternschaft*, in: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“/Lena Correll/Julia Lepperhoff (Hrsg.), *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung*, Weinheim 2013, S. 69–80.; Betz/Bischoff (Anm. 15).

**33** Vgl. Betz/Bischoff (Anm. 15).

**34** Vgl. Jürgen Zinnecker, *Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert*, in: Dietrich Benner/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*, Weinheim 2000, S. 36–68.

**35** Hendrick (Anm. 9), S. 470.

**36** Vgl. Betz/Bischoff (Anm. 15).

**37** Mierendorff (Anm. 20), S. 271.

nen altersspezifische Verpflichtungen für Kinder, sich zu qualifizieren und Fähigkeiten zu erwerben, einhergehen.

Weiterhin ist die gute Kindheit eine geschützte Kindheit,<sup>38</sup> da Kinder im politischen Diskurs als verletzlich (vulnerabel) und schutzbedürftig konstruiert werden,<sup>39</sup> sowie eine materiell abgesicherte Kindheit. Im Umkehrschluss wird in diesem Vorstellungsmuster davon ausgegangen, dass Kinder, für die die materielle Absicherung prekär ist, eine schlechte Kindheit erleben. Denn diese Kinder sind abhängig vom Wohlstand ihrer Eltern; ihnen drohen nicht nur materielle Entbehrungen, sondern auch „Anrengungsarmut“,<sup>40</sup> sodass das Risiko steigt, dass sich diese Faktoren nachteilig auf ihre weitere Entwicklung auswirken.

Darüber hinaus soll Kindheit eine Lebensphase sein, in der Kinder gezielt von Erwachsenen gefördert werden.<sup>41</sup> Dominant ist hier die Vorstellung des Kindes als Werdendes und Unfertiges. Die Förderung, so das Leitbild, sollte unter anderem mit Blick auf einen erfolgreichen Schulübertritt und Spracherwerb im Deutschen geschehen, auch um gleiche Bildungschancen für alle Kinder zu schaffen. Dem Handeln der Eltern und dem Handeln (früh)pädagogischer Fachkräfte kommt hinsichtlich der Förderung besondere Aufmerksamkeit zu. Sie werden im Diskurs als zentrale Akteure für eine hohe Förderqualität betont. Die Kinder selbst bleiben vergleichsweise passiv.

Die gute Kindheit ist zudem eine Kindheit, in der Kinder aus riskanten familialen Verhältnissen befreit werden. Die genannte Förderung der Kinder kann und soll, beim Versagen familialer Unterstützung und Sorge sowie mangelnder Erziehungskompetenz, in öffentlichen (Bildungs-) Institutionen realisiert werden. Damit soll die gute Entwicklung aller Kinder sichergestellt werden. Entscheidend ist, dass sich die kindlichen Fähigkeiten voll entfalten können. Medizinisch und pädagogisch geschultes Personal ist somit in der Pflicht, Schutz zu gewährleisten, Lernen zu ermöglichen und die Förderung zu realisieren. Die Befreiung der Kinder wird dabei sowohl kompensierend (sie soll zum Beispiel bei diagnostizierten Entwicklungsverzögerungen von Kindern greifen) als auch präventiv gedacht: Da ungünstige Umweltbedingun-

gen (in der Familie) die Entwicklung von Kindern ausbremsen könnten, ist die Feststellung von Risiken bereits ausreichend für eine Intervention. Entwicklungsverzögerungen und Förderbedarfe von Kindern sollen auf unterschiedlichen Ebenen identifiziert und früh diagnostiziert werden. Auch hier ist wieder das Fachpersonal – in doppelter Hinsicht – gefragt: Es geht zum einen um ihre diagnostische Kompetenz beispielsweise zum Sprachförderbedarf der Kinder. Zum anderen geht es um ihren Blick auf die Eltern: Diagnostiziert das Fachpersonal ein Bildungs- oder Erziehungsversagen der Eltern oder meint, ein Risiko hierzu zu erkennen, dann sollen Eltern außerhäusliche Bildungsangebote wahrnehmen.<sup>42</sup> Eine weitere Variante besteht darin, dass optimal qualifizierte Fachkräfte das Kind möglichst frühzeitig und lange in öffentlichen Einrichtungen betreuen und fördern, ohne die Eltern einzubeziehen. Das Leitbild zielt hierbei auf gleiche Bildungschancen für alle und die Entfaltung ungenutzter Potenziale, unabhängig von der sozialen Herkunft der Kinder und ihrem familiären Hintergrund.

Gute Kindheit, so ein weiteres Leitbild, vollzieht sich in geregelten, normierten und öffentlich institutionalisierten Bahnen. Das anvisierte Ziel ist ein möglichst normaler, das heißt unauffälliger Entwicklungsverlauf des Kindes, ohne bei ärztlichen Vorsorgeuntersuchungen, vorschulischen Sprachstandserhebungen, Schuleingangsuntersuchungen oder bei institutionellen Übergängen (zum Beispiel in die Grundschule oder in weiterführende Schulen) besonders aufzufallen. Diskursiv prominent ist hier der Themenkomplex (deutsche) Sprachkompetenz. Das Ziel ist es, dass möglichst alle Kinder, vor allem diejenigen mit Migrationshintergrund und/oder Deutsch als Zweitsprache, die deutsche Sprache lernen und beherrschen. Das pädagogische Personal wird entsprechend dazu aufgerufen, Sprache zu fördern und entsprechendes Wissen und Können zu erwerben, um Sprache gut fördern zu können. Das Beherrschen der deutschen Sprache wird dabei implizit wie explizit mit Bildungs- beziehungsweise Schulerfolg in Beziehung gesetzt. Die skizzierte normierte Kindheit geht einher mit dem Leitbild einer Kindheit als gesteuerter Lebensphase. Diese Steuerungslogik findet ihren Ausdruck unter anderem in der Institutionalisierung von indikatorenbasierten Berichten, wie dem Nationalen

**38** Vgl. Betz/Bischoff (Anm. 15).

**39** Vgl. Betz/de Moll (Anm. 32).

**40** Ebd., S. 45.

**41** Vgl. hier und im Folgenden Betz/Bischoff (Anm. 15).

**42** Wie Deutschkurse oder Kurse zur kindlichen Förderung.

Bildungsbericht oder dem Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Sie gewähren empirisch-quantitative Einblicke in das Bildungs- und Betreuungssystem in Deutschland (über Daten zur vorschulischen Bildungsbeteiligung von Kindern oder zu Rückstellungen vom Schulbesuch) und erlauben damit zugleich, die Entwicklungen der Systeme zu verfolgen, weiter zu beschleunigen oder auch nachzujustieren, wenn Erwartungen an die Leistungen des Systems nicht erfüllt werden.

In allen Leitbildern ist gute Kindheit eine Phase optimaler Entwicklung und bestmöglicher Nutzung der Anlagen. Das von Natur aus stetig lernende Kind<sup>43</sup> wird gezielt durch Erwachsene gefördert. Es wächst unter öffentlicher Zugriffsmöglichkeit in anregungsreicher Umgebung auf und wird durch „kompetente“ Eltern und Fachkräfte begleitet. So soll es seine natürlichen Anlagen optimal entfalten und seine Begabungspotenziale ausschöpfen. Indem die gute Kindheit als Zeit des entgrenzten Lernens in Zeit und Raum gedacht wird, werden alle Zeiten (wie die Kleinkindphase) und Orte (wie die Kindertageseinrichtung) auch zu potenziellen Optimierungsfeldern. Optimierung als Handlungsprinzip kann bezogen auf das pädagogische Personal und die Eltern als unabschließbarer Lernprozess verstanden werden,<sup>44</sup> insofern jede Handlung eine „aktualisierte Einschätzung der verfügbaren Ressourcen und Restriktionen“ erfordert und neue Situationen neue (Förder-)Entscheidungen verlangen.<sup>45</sup> Dabei müssen solche Entscheidungen unter der Bedingung „unvollständigen Wissens“<sup>46</sup> getroffen werden, die dementsprechend Risiken in sich bergen. Diese Risiken wiederum sollen mit entsprechenden Informationen minimiert werden.

## GEGENWÄRTIGE LEITBILDER GUTER ELTERNCHAFT

Die skizzierten Leitbilder adressieren maßgeblich Erwachsene und fordern sie zum Handeln auf. Die Kinder selbst, das zeigen die Analysen,

**43** Vgl. Betz/de Moll (Anm. 32).

**44** Vgl. Ulrich Brückling, *Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart*, in: Henrike Terhart/Sandra Hofhues/Elke Kleinau (Hrsg.), *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen 2021*, S. 217–229.

**45** Ebd., S. 219.

**46** Ebd.

wirken aus sich selbst heraus an der Gestaltung der wünschenswerten Zukunft mit. Im Zentrum stehen diejenigen Erwachsenen, die mit (kleinen) Kindern in beruflichen Kontexten (vor allem Kindertageseinrichtungen) und im familialen Rahmen interagieren. Diese von den Leitbildern guter Kindheit ausgehenden Handlungsaufforderungen sind somit aufs Engste verknüpft mit Vorstellungen guter Elternschaft oder auch guter Fachkräfte/Lehrkräfte.<sup>47</sup> Entsprechend wurden in der Studie auch Leitbilder guter Elternschaft rekonstruiert, die im Folgenden knapp präsentiert werden.<sup>48</sup>

Zentral für das Leitbild ist eine hohe, auch wissenschaftlich gestützte Bildungs- und Erziehungskompetenz der Eltern. Gute Elternschaft zeichnet sich entsprechend dadurch aus, dass Eltern um die Entwicklungsschritte ihres Kindes wissen, ihm entwicklungsangemessene und -förderliche Bildungsgelegenheiten verschaffen, die die Basis für eine erfolgreiche institutionalisierte Bildungslaufbahn legen. Um dies zu erreichen, erkundigen sich die Eltern selbstständig nach Bildungs- und Förderangeboten, ziehen Expertise heran, lesen Ratgeberliteratur und suchen Unterstützung, etwa durch den Besuch entsprechender Kurse. Gute Elternschaft zeichnet sich also dadurch aus, dass Eltern an der optimalen Kompetenzentwicklung ihres Kindes mitwirken – begleitend und flankierend zu den öffentlich verantworteten Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. So werden Eltern zu Expert/innen für die alters- und entwicklungsangemessene Bildung und Entwicklung ihrer Kinder. Eine Voraussetzung dafür ist die Anerkennung der Konstruktion des forschenden, wissbegierigen Kindes, das nicht nur auf Schutz und Versorgung, sondern auch auf eine anregende Umwelt angewiesen ist. Gute Elternschaft konstituiert sich zugleich „durch die Befreiung des Kindes aus dem defizitären häuslichen Umfeld und durch seine ‚Übergabe‘ an außerfamiliale Bildungs- und Betreuungsinstitutionen“.<sup>49</sup>

Zentral für gute Elternschaft ist damit die Unterscheidung in kompetente versus nicht-kompetente Eltern, wobei kompetente Eltern richtige (Bildungs-)Entscheidungen treffen und verantwortungsvoll im Sinne einer erfolgreichen Schullaufbahn ihrer Kinder handeln. Dabei

**47** Vgl. Betz/Bischoff (Anm 15).

**48** Vgl. Betz/de Moll/Bischoff (Anm. 31).

**49** Ebd., S. 75.

hängt dieses Leitbild neben der zugeschriebenen (In-)Kompetenz eng mit weiteren Ressourcen von Eltern zusammen: Dem Leitbild aktuell nicht entsprechen „bildungsferne“ Eltern, „sozial schwache“ Eltern, sowie „unfähige“ Eltern – hier vor allem Eltern mit Deutsch als Zweitsprache – und „unwissende“ Eltern.<sup>50</sup> Gute Elternschaft ist im Umkehrschluss an einen entsprechenden Ressourcenreichtum gekoppelt.

#### ANFORDERUNGSSCHARAKTER VON LEITBILDERN UND (UN-)MÖGLICHKEIT IHRER REALISIERUNG

In sozialinvestiven Strategien nehmen Kinder und Eltern und die Gestaltung der Lebensphase (frühe) Kindheit eine bedeutsame Stellung ein. Während Kinder eher indirekt adressiert werden, sehen sich insbesondere Eltern zunehmend mit politisch und medial allgegenwärtigen Vorstellungen damit konfrontiert, was gutes Elternsein ausmacht. Es handelt sich dabei um starke Bildungs- und Förderimperative, die aus Sicht der Eltern und letztlich, so lässt sich mutmaßen, auch der Kinder, einen Druck erzeugen, dem nicht alle gleichermaßen selbstsicher begegnen können.<sup>51</sup> Inwiefern Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte den aktuellen Leitbildern entsprechen können und dies auch wollen, inwieweit sie sich in ihrem Handeln an ihnen orientieren, ist bislang nur in Teilen empirisch untersucht.<sup>52</sup>

Im sozialinvestiven Wohlfahrtsstaat wird ein spezifisches Anforderungstableau und Verantwortlichkeitsgefüge zwischen Familie, Kindertagesbetreuung und Schule geschaffen, innerhalb dessen sich die Akteure der Kindheit – Eltern, Fachkräfte und Kinder – zueinander positionieren müssen. Denn die Bürger/innen sollen „ihr Leben in einer verantwortlichen und risikominimierenden Weise gestalten“.<sup>53</sup> Dies gilt sowohl für den elterlichen Umgang mit Kindern<sup>54</sup>

als auch für das (früh-)pädagogische Handeln in Bildungsinstitutionen. Wie gut dies gelingt, hängt mit der eigenen gesellschaftlichen Position und den eigenen ökonomischen, sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen zusammen. Leitbilder guter Kindheit und guter Elternschaft sind damit nicht gleichermaßen von allen Gesellschaftsmitgliedern realisierbar. Dennoch werden Erfolg und Misserfolg (in der Schule) nicht selten individualisiert und unwilligen, desinteressierten, unfähigen Eltern zugeschrieben. Da diese Individualisierung auch für Fachkräfte greift, die ihrerseits den an sie gerichteten Erwartungen – zur Kompensation von bildungsbezogenen Ungleichheiten beizutragen – nicht entsprechen können, sind neue Spannungen zwischen Fachkräften und Eltern vorprogrammiert, gerade in schwierigen Konstellationen und angesichts neuer Risiken wie etwa die vielfach belegten Lern- und Entwicklungsrückstände bei Kindern aufgrund corona-bedingter Kita- und Schulschließungen. Solche Spannungen aber bleiben in Empfehlungen, die sich dezidiert als sozialinvestiv einordnen, und aktuellen bildungspolitischen Leitformeln, wie die der „verlässliche[n] und zukunftsfähige[n] Bildungs- und Erziehungspartnerschaften“ und entsprechenden Semantiken wie „Partner auf Augenhöhe“ zum Wohl des Kindes nahezu unberücksichtigt.<sup>55</sup> Es scheint vielmehr so, als ließen sich über solche Partnerschaften zwischen Pädagog/innen und Eltern gesellschaftliche Aufgaben widerspruchsfrei bewältigen und die sozialinvestiven Ziele soziale Gerechtigkeit und ökonomische Leistungsfähigkeit nicht nur vereinen, sondern realisieren. Allerdings stellen solche Forderungen und Programmatiken nicht genug in Rechnung, dass Leitbilder – wie auch das der (Verantwortungs-)Partnerschaft zwischen Eltern und (Bildungs-)Institutionen für mehr Chancengleichheit – stark mit symbolischer Macht verknüpft sind und für Eltern in weniger privilegierten sozialen Positionen ungleich schwerer zu realisieren sind.

<sup>50</sup> Ebd., S. 75; Betz/Bischoff-Pabst (Anm. 29).

<sup>51</sup> Vgl. ebd.

<sup>52</sup> Ebd.

<sup>53</sup> Nina Oelkers, Kindeswohl: Aktivierung von Eltern(-verantwortung) in sozialinvestiver Perspektive, in: Kerstin Jergus/Jens Oliver Krüger/Anna Roch (Hrsg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden 2018, S. 103–119, hier: S. 112.

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> BMFSFJ (Anm. 22), S. XVIII.

#### TANJA BETZ

ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.

tbetz@uni-mainz.de