

Berchtold, Alisha; Cleppien, Georg; Mehringer, Volker; Pokrzywa, Sophie

Das Familienbild als Aspekt der paradigmatischen Ordnung. Eine Rekonstruktion am Beispiel buchförmiger Ratgeber zum "kindlichen Spielen"

Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: *Bildungsmedien für Erwachsene*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 79-89. - (Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Berchtold, Alisha; Cleppien, Georg; Mehringer, Volker; Pokrzywa, Sophie: Das Familienbild als Aspekt der paradigmatischen Ordnung. Eine Rekonstruktion am Beispiel buchförmiger Ratgeber zum "kindlichen Spielen" - In: Andrzejewska, Ewa [Hrsg.]; Matthes, Eva [Hrsg.]; Schütze, Sylvia [Hrsg.]; Wiele, Jan van [Hrsg.]: *Bildungsmedien für Erwachsene*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 79-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320266 - DOI: 10.25656/01:32026; 10.35468/6126-05

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320266>

<https://doi.org/10.25656/01:32026>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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
Internet: www.pedocs.de

*Alisha Berchtold, Georg Cleppien, Volker Mehringer und
Sophie Pokrzywa*

Das Familienbild als Aspekt der paradigmatischen Ordnung

**Eine Rekonstruktion am Beispiel buchförmiger Ratgeber
zum „kindlichen Spielen“**

Abstract

When analyzing and reconstructing family images in book-shaped guidebooks for child-care workers in daycare facilities, one notices strongly reduced images of family and parent-child relationships that at first glance do not fit the specific target group of the guidebook. This reduction can be made plausible by analyzing the paradigmatic order of the guidebook. This order is based on a model of specific author and reader constructions and can be condensed into a “model example” (paradigm) ideal-typical for the guidebook.

1. Einleitung

Buchförmige Ratgeber sind in den letzten Jahren vermehrt wissenschaftlichen Analysen unterzogen worden. Ausgehend vom Kontrast zwischen Beratung und buchförmigen Ratgebern werden die Auswirkungen der Vertextung der Beratungskommunikation auf die inhaltliche Struktur pädagogischen Wissens und die kommunikative Ebene in den Blick genommen (vgl. Schmid et al., 2019). Besonders buchförmige Elternratgeber wurden dabei auch im Sinne einer niedrighschwelligen Familienhilfe interpretiert (vgl. Kost et al., 2021), wobei das spezifische Familienbild eine besondere Rolle spielt.

Bei der Analyse von Familienbildern in buchförmigen Ratgebern fallen jedoch stark reduzierte Bilder von Familie bzw. Eltern-Kind-Beziehungen auf, die auf den ersten Blick nicht zu der spezifischen Zielgruppe des Ratgebers passen (vgl. Cleppien, 2017; Scholz et al., 2013). Die sich daraus ergebende Nicht-Passung lässt sich, so unsere These, durch die Analyse der paradigmatischen Ordnung des Ratgebers bearbeiten, wobei sich diese Ordnung in einem „Musterbeispiel“ idealtypisch für den Ratgeber verdichten lässt (vgl. die Erläuterungen in Kap. 3).

Im Folgenden stellen wir erstens unseren Zugang der Analyse von buchförmigen Ratgebern vor. Hierzu greifen wir auf ein Verständnis von Ratgebern als Kommunikation zurück. Daran anschließend stellen wir zweitens erste Ergebnisse unserer Analyse von Familienbildern in zwei buchförmigen Ratgebern zum kindlichen Spielen vor und erörtern den Zusammenhang von paradigmatischer Ordnung und Familienbild. Zum Abschluss weisen wir auf Perspektiven für die Analyse von Bildungsmedien im Allgemeinen hin.

2. Autor*innen- und Leser*innenfigurationen in Ratgebungen¹

Die erziehungswissenschaftliche Ratgeberforschung strebt eine pädagogische Analyse von medialen Ratgebern an. So orientiert sich bspw. Ulf Sauerbrey (2019) zur Beantwortung der Frage „Erziehen Ratgeber in Buchform?“ an der Dualität von Vermitteln und Aneignen, Christine Ott (2022) an der Differenz von Zeigen und Lernen. Beides zielt letztlich auf „das Pädagogische von medialen Ratgebern“ (Schmid, 2019), welches ausgeweitet werden kann auf die Frage nach der Erziehung durch „Bildungs“-Medien (vgl. Schmid, 2022). Ausgangspunkt ist das sogenannte „Didaktische Dreieck“, bei dem die Vermittlung auf die Aneignung oder das Zeigen auf das Lernen eines Gegenstandes („dritter Faktor“) durch eine Person zielt.

Vor dem Hintergrund des erziehungstheoretischen Schemas von Vermittlung/Aneignung bzw. Zeigen/Lernen können auch buchförmige Ratgeber als Kommunikation verstanden werden. Zu unterscheiden sind dabei allerdings textexterne und textinterne Aspekte. Die*der Berater*in (Autorin) ebenso wie die*Ratsuchende (Leser) sind nicht nur vor dem Text, sondern als implizierte Autorin und impliziter Leser auch im Text (vgl. Abb. 1 auf der folgenden Seite). Christine Ott und Jana Kiesendahl (2019) haben aus textlinguistischer Perspektive unterschiedliche Positionierungen von Autorinnen und Leser in ratschlagenden Texten herausgearbeitet. Dabei beziehen sie sich aber auf die expliziten Konstruktionen im Text. Von diesen sind die nicht expliziten Konstruktionen zu unterscheiden.² Die implizierte Autorin steht für die Gesamtheit der aus dem Text herauslesbaren Aussageintentionen sowie den besonderen Stil des Textes (vgl. Wenzel, 2004, S. 13). Der implizite Leser ist eine umfassende Konstruktion aller leserbezogenen Aspekte im Text. „Unter implizitem Leser hat man dann die Rolle zu verstehen, die dem wirklichen Leser durch die Instruktionen des Textes zugewiesen wird“ (Ricoeur, 1991, S. 276). Diese Leserrolle wiederum impliziert als eine weitere Ebene die des fiktiven Lesers. Während der fiktive Leser diejenige Textperspektive ist, die explizit im Text angesprochen wird, „entfaltet sich [die implizite Leser*in; Anm. d. Verf.] in der gelenkten Aktivität des Lesens, weshalb die Leserfiktion des Textes immer nur ein Aspekt der Leserrolle ist“ (Wenzel, 2004).

Aus unserer Sicht sind bei der Analyse von buchförmigen Ratgebern unterschiedliche Autorinnen- und Leserkonstruktionen herauszuarbeiten. Zwar lassen sich auf den verschiedenen Ebenen auch der explizit angesprochene (fiktive) Leser von der explizit ansprechenden (fiktiven) Autorin oder weiteren Figuren in Beispielerzählungen unterscheiden, doch

¹ Um die Lesbarkeit des Textes zu erhöhen, werden wir im Weiteren (Zitate ausgenommen) von dem*der „Autor*in“ als „Autorin“ und von dem*der „Leser*in“ als „Leser“ sprechen.

² Wir schließen uns im Folgenden an erzähltheoretische Überlegungen an, die den Text mit Hilfe des Kommunikationsmodells interpretieren (vgl. Wenzel, 2004). Dabei wird zwischen Autorin/Leser vor dem Text und im Text unterschieden. Im Englischen als „implied author“ eingeführt, wurde diese Autor*innenposition in unterschiedlicher Weise ins Deutsche übersetzt (Nünning, 2008). Demgegenüber stammt die Bezeichnung „impliziter Leser“ (vgl. Iser, 1994) aus der deutschsprachigen Literaturwissenschaft (vgl. Winkgens, 2008). In Anschluss an Paul Ricoeur (1991, S. 277) schreiben wir von „implizierter Autorin“ einerseits und „implizitem Leser“ andererseits, um auf die Differenz auf dieser Ebene des erzähltheoretischen Kommunikationsmodells hinzuweisen. Denn: „Auf der einen Seite ist der implizierte Autor eine Rolle des wirklichen Autors, der verschwindet, indem er sich zu einem dem Werk immanenten Erzähler, zur narrativen Stimme macht. Der wirkliche Leser dagegen ist eine Konstruktion des impliziten Lesers, und auf ihn zielt die Überzeugungsstrategie des Erzählens; ihm gegenüber bleibt der implizite Leser solange virtuell, wie es nicht aktualisiert wird“ (ebd.).

insgesamt können die implizierte Autorin und der implizite Leser als die umfassenden, die anderen Perspektiven übergreifenden Konzeptionierungen von Autorin und Leser im Text verstanden werden. Werden nun die Autorin bzw. der Leser von buchförmigen Ratgebern mit der*dem Berater*in und der*dem Ratsuchende*n parallelisiert, so ist – metaphorisch gesprochen – die implizierte Autorin die in den Text diffundierende „Berater*in“, während der implizite Leser die im Text zur Verfügung gestellte Positionierung der*des „Zu-Beratenden“ hat.

Nimmt man vor dem Hintergrund der kommunikationstheoretischen Deutung von Ratgebungen und den herausgestellten differenten Autorinnen- und Leserkonstruktionen erneut Bezug auf die Frage der Bildungsmedien, so lassen sich die differenten Textfunktionen mit pädagogischen Überlegungen analogisieren.

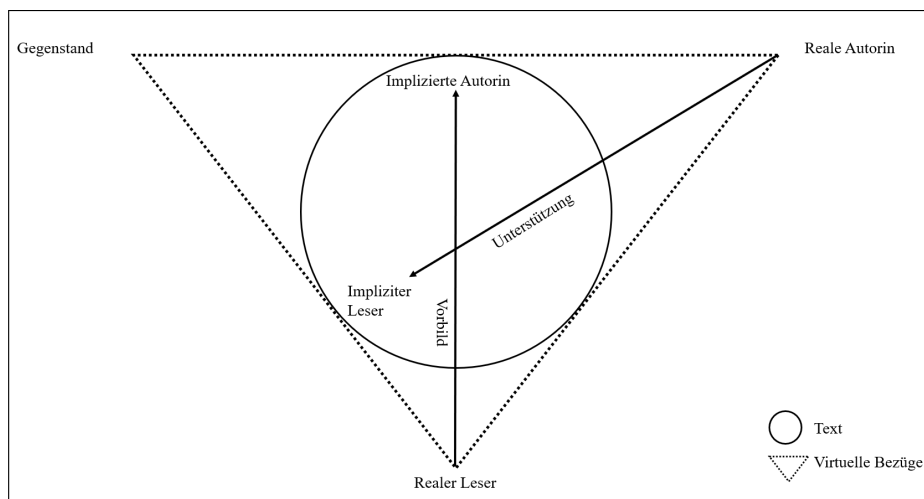


Abb. 1 Schematische Darstellung der Beziehung zwischen Autorin, Leser und Text (eigene Darstellung)

Mit Blick auf die Vermittlung des Dritten im Verhältnis von Pädagog*in und Zu-Erziehenden lässt sich zwischen zwei Arten der Vermittlung unterscheiden: Einerseits unterstützt die*der Pädagogin*Pädagoge die Aneignung des Dritten; andererseits ist sie*er in ihrer*seiner eigenen Auseinandersetzung mit dem Dritten Vorbild der Aneignung. Die bisherigen Betrachtungen der Textfunktionen der implizierten Autorin und des impliziten Lesers lassen sich mit diesen Überlegungen zur Unterstützung und zum Vorbild reinterpretieren. Der implizite Leser unterstützt den realen Leser bei der Aneignung durch Instruktionen, Lektürehinweise, Beispiele etc., wohingegen sich die implizierte Autorin in ihrer Auseinandersetzung mit dem Dritten zeigt und so ein Vorbild für die Auseinandersetzung des Lesers sein kann. Übertragen auf Ratgebungen ist folglich nicht einfach der Rat, der gegeben wird, sondern auch der Umgang mit dem Problem (der Ratfrage) zentral.

Dieses formale Modell kann bezüglich jedes buchförmigen Ratgebers ausbuchstabiert werden. Während nun in einer diachronen Perspektive der Gang der Ratgebung durch den Text nachgezeichnet werden kann, ist in synchroner Perspektive ein Blick aufs Ganze in der Verkopplung von Unterstützung und Vorbild impliziert. Im Folgenden werden wir in

letzterer Perspektive das Familienbild zweier buchförmiger Ratgeber und anschließend die paradigmatische Ordnung eines Ratgebers an einem szenischen Musterbeispiel (Paradigma) andeuten. In diesem Falle passt das Musterbeispiel zum Titel des Ratgebers.

3. Passungsverhältnis von paradigmatischer Ordnung und Familienbild

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist die Rekonstruktion von Familienbildern in buchförmigen Ratgebern (vgl. dazu auch Cleppien, 2017), die sich in die Diskussion um Familienbilder in erziehungswissenschaftlicher Perspektive einreicht (vgl. Bauer & Wiezorek, 2017). Im Zentrum der Analyse stehen buchförmige Ratgeber mit unterschiedlichen Beurteilungen des Spielens. So sind die Beurteilungen des Spielens in Ratgebern zur „Computerspielsucht“ von denjenigen zum „kindlichen Spielen“ systematisch zu unterscheiden (vgl. Mehringer, 2020). Die zwei im Weiteren im Zentrum stehenden buchförmigen Ratgeber propagieren eine (selbst so genannte) „Pro-Spielen-Pädagogik“, also eine positive Beurteilung des kindlichen Spielens. Der erste Ratgeber *Kinder wollen spielen* von Helga Müller und Pamela Oberhuemer wurde im Jahr 1986 publiziert, der zweite Ratgeber *Heute wieder nur gespielt – und dabei viel gelernt* von Margit Franz wurde erstmalig 2016 veröffentlicht und wird in seiner vierten Auflage von 2021 analysiert. Der zeitliche Abstand von (über) 30 Jahren zwischen den beiden Veröffentlichungen bietet die Möglichkeit, die Analyse perspektivisch um einen zeithistorischen Vergleich zu erweitern. Trotz dieses zeitlichen Abstandes wird in beiden Ratgebern vor dem Hintergrund einer spezifischen „Pro-Spielen-Pädagogik“ (Margit Franz) mit vergleichbaren Argumenten und Beispielen gearbeitet. Beide Ratgeber haben eine ähnliche Ausrichtung. Es handelt sich um, vereinfacht gesprochen, „Spielratgeber“, in denen aus pädagogischer Perspektive das Phänomen des Spielens sowie das Spielverhalten von Kindern betrachtet werden. Weite Teile der beiden Ratgeber geben Anregungen, wie diese Positionierung in die pädagogische Praxis zu übersetzen ist.

Beide buchförmigen Ratgeber richten sich explizit an Erzieher*innen in Kitas.³ Es werden vorrangig Fachkräfte angesprochen, die in ihrem alltäglichen professionellen pädagogischen Handeln regelmäßig mit dem Spiel von Kindern in Kontakt kommen. Die im Paratext explizierte Zielgruppe beider Ratgeber sind Erzieher*innen in Kindertagesstätten. Helga Müller und Pamela Oberhuemer (1986) machen dies bereits mit dem Untertitel ihres Buches „Spiel und Spielzeug im Kindergarten“ deutlich. Bei Margit Franz (2021) geht die explizite Zielgruppe aus dem Titel und aus dem Klappentext des Buches nicht eindeutig hervor. Doch im Inhaltsverzeichnis wird deutlich, dass sich der Ratgeber vorwiegend an Fachkräfte aus Kindertagesstätten richtet. Gleichzeitig wird der Kreis der Angesprochenen (Zielgruppe) in beiden Ratgebern immer wieder dahingehend erweitert, dass es sich bei der Ratgebung um das Angebot einer relevanten pädagogischen Perspektivierung für Erwachsene handelt. Besonders deutlich wird dies im älteren Ratgeber. Angesprochen werden Erwachsene, die „mit Kindern leben und mit Kindern arbeiten; [...] Erwachsene, die die Umwelt von Kindern gestalten“ (Müller & Oberhuemer, 1986, S. 5). Damit wird auf den Nutzen der Ratgeber für eine größere Adressat*innengruppe verwiesen.

³ Auffällig ist in beiden Ratgebern die Benennung von Kita-Personal in ausschließlich weiblicher Form (vgl. bspw. Müller & Oberhuemer, 1986, S. 112; Franz, 2021, Klappentext).

In einem ersten Schritt stellen wir die Familienbilder der Ratgeber vor. Auffällig ist, dass diese Familienbilder vor dem Hintergrund der Lebens- und Arbeitswelt der Zielgruppe, nämlich Erzieher*innen in Kitas, als stark reduktionistisch zu bezeichnen sind. Diese Reduktionen im Familienbild lassen sich, so zeichnen wir in einem zweiten Schritt exemplarisch am Ratgeber von Margit Franz nach, durch eine Rekonstruktion der paradigmatischen Ordnung des buchförmigen Ratgebers plausibilisieren. Unter der paradigmatischen Ordnung verstehen wir eine rückblickende, den Text synchron auffassende Perspektive (vgl. Ricœur, 1988, S. 92f.), die sich durch die Variation spezifischer Szenen auf ein Musterbeispiel (Paradigma) reduzieren lässt. Diese Variation kann an konkreten Beispielen in den Ratgebern oder durch Lesartenproduktion (quasi hypothetisch) geschehen. Die paradigmatische Ordnung hat in buchförmigen Ratgebern Anschluss an das von uns angedeutete Modell spezifischer Autorinnen- und Leserkonstruktionen.

3.1 Familienbild(er)

Da Fachkräfte in Kitas als primäre Zielgruppe angesprochen werden, ist auch die Analyse des Familienbildes mit denjenigen Studien zu kontextualisieren, die sich mit „professionelle[n] Bilder[n] von Pädagog_innen auf Familie, Kindheit und Jugend“ beschäftigen (Bauer & Wiezorek, 2017, S. 132ff.). Unter „Familienbild“ verstehen wir eine facettenhafte Zusammenstellung aller inhaltsanalytisch herausgearbeiteten Textpassagen, in denen es in Ratgebern um Familie bzw. Eltern-Kind-Beziehungen geht. Dieses „Bild“ ist als Konzeption durch die Analyse hergestellt und wird von uns abstrahierend zusammengefasst. Da es sich bei den Ratgebern um solche für pädagogisches Fachpersonal handelt, wird das Familienbild v.a. in Passagen thematisch, in denen Elternarbeit in Kitas, pädagogische Adressierungen von Eltern oder die Erwartungen von Eltern an die Kita-Arbeit relevant sind.

Kinder wollen spielen: Helga Müller und Pamela Oberhuemer (1986) skizzieren gleich zu Beginn ihres Ratgebers die Spielwirklichkeit der Kinder. Dabei ist besonders der Wandel der Familie zentral. Es werden u.a. die Abnahme der Kinderanzahl pro Familie, Veränderungen im Rollenverständnis von Müttern und Vätern und die Zunahme von zeitlichem Stress bei den Eltern thematisiert. In diesem Zusammenhang wird die Bedeutung und gleichzeitige Herausforderung diskutiert, sich als Eltern aktiv in das Spiel der Kinder einzubringen (vgl. ebd., S. 19f.). Die Autorinnen stellen heraus, dass auch in der Kita ein aktiver Einbezug der Eltern in den Kita-Alltag und deren Mithilfe erwartet werden, was hohe Anforderungen sowohl an Zeit als auch an elterliches Engagement stellt (vgl. ebd., S. 112–120). Kindliche Entwicklung und Bildung werden als Projekt der Eltern beschrieben. Auffällig ist die Betonung des Bildungsanspruchs der Eltern gegenüber der Kita, welcher sich an Lernen und Leistung orientiert (vgl. ebd., S. 115–117).

Zentraler Bestandteil der vorgeschlagenen Elternarbeit ist es, die Eltern über den Wert des Spiels und Möglichkeiten zur Förderung des Spiels in der Familie fortzubilden (vgl. ebd., S. 112). Die von den Autorinnen eingangs angesprochene Heterogenität der Familie und die aktuellen Herausforderungen, mit denen Familien konfrontiert sind, werden in den genannten Vorschlägen nicht weiter berücksichtigt. Zwar werden unterschiedliche kulturelle Hintergründe der Familien thematisch, und es werden Vorschläge gemacht, wie diese in die Spielförderung integriert werden können (vgl. ebd., S. 99f.). Doch finden bspw. Aspekte der sozialen Ungleichheit keine Berücksichtigung. Die Vielfalt familiärer Lebens-

formen und Lebensbedingungen, die sich im Kita-Alltag zeigen kann, bleibt unberücksichtigt.

„*Wieder nur gespielt*“: Im Spieleratgeber von Margit Franz (2021) wird eine innige und freudige Beziehung zwischen Eltern und Kind beschrieben. Es wird das Bild einer Mittelschichtsfamilie vermittelt, in der beide Elternteile anwesend und am Kind sowie dessen Entwicklung und Förderung interessiert sind (vgl. ebd., S. 26–28). Durch Verweise auf Wochenendausflüge in den Wald und Urlaub auf dem Bauernhof wird das Bild einer Mittelschichtsfamilie verstärkt (vgl. ebd., S. 176). Die Autorin betont, dass die Grundlagen für kindliches Spiel unter anderem durch Bindung (vgl. ebd., S. 18–21) und (frühes) Eltern-Kind-Spiel (vgl. ebd., S. 27f.) in der Familie gelegt werden. Eine diesbezügliche Verantwortung der Erwachsenen gegenüber den Kindern impliziert die Konzeption kindlicher Entwicklung und Bildung als Projekt der Eltern. Auch hier sind Lernen und Leistung zentrale Bildungsansprüche der Eltern an die Kita (vgl. ebd., S. 109–111).

In Bezug auf die Kita werden die Eltern als sehr involviert dargestellt, was v.a. Zeit, Engagement und Interesse voraussetzt (vgl. ebd., S. 144–180). Als zentrale Aufgabe der Kita wird in Bezug auf Elternarbeit die Aufklärung über den pädagogischen Wert von Spiel beschrieben (vgl. ebd., S. 151). Auch hier wird implizit vorausgesetzt, dass die Eltern an der kindlichen Entwicklung und Bildung interessiert sind und es in spezifischer Weise leistungsorientiert fördern wollen. Die grundlegenden familiären Bedingungen sind vorhanden; die Bemühungen müssen durch die pädagogischen Fachkräfte nur noch in die richtige Richtung geleitet werden. Dies geschieht durch die Vermittlung von Spiel als Förderprogramm (vgl. ebd., S. 144) und eine Problematisierung einer „künstlichen ‚Förderitis‘“ (ebd., S. 111). Eine realistisch betrachtete Heterogenität von Familien wird hier nicht tiefergehend berücksichtigt.

Für beide Ratgeber gilt, dass der Begriff Eltern häufiger als der Begriff Familie verwendet wird. Von Mutter und Vater ist nur in Einzelfällen die Rede. Beide Ratgeber beschreiben, dass das kindliche Spiel durch die Familie (vgl. Franz, 2021, S. 26–28) bzw. durch deren sozio-kulturelle Bedingungen wie z.B. „elterlicher Erziehungsstil und Einstellung zum Spiel, Wohnbedingungen und das soziale Umfeld des Kindes, Fernsehgewohnheiten in der Familie usw.“ (Müller & Oberhuemer, 1986, S. 32) beeinflusst wird. Auch die Bilder von an Lernen und Leistung orientierten Eltern, dem Spiel, der kindlichen Entwicklung als Projekt der Eltern sowie die Angewiesenheit von Kindern auf Erwachsene lassen sich in beiden Ratgebern finden (vgl. Franz, 2021, S. 109–111; Müller & Oberhuemer, 1986, S. 115–117). Obwohl in *Kinder wollen spielen* (kulturelle) Heterogenität von Familien deutlich mehr Beachtung und Berücksichtigung in der Elternarbeit als im anderen Ratgeber findet (vgl. ebd., S. 99f.), sind die Familienbilder in beiden Ratgebern vergleichbar.

Insgesamt erscheint das Familienbild eher mittelschichtorientiert, mit spezifischen Adressierungen „guter Elternschaft“. Dies entspricht durchaus den Analysen von Erziehungsratgebern (vgl. bspw. Scholz et al., 2013) sowie den Adressierungen von Eltern in psychosozialer Beratung oder von pädagogischem Kita-Personal (vgl. dazu die Beiträge in Bauer & Wiezorek, 2017, S. 132ff.). Allerdings verwundert dies in Ratgebern, die sich an pädagogisches Kita-Personal richten. Denn die Anforderungen im Kita-Alltag sind eher heterogen, so dass für Erzieher*innen unterschiedliche Familienbilder nachgezeichnet werden könnten (vgl. ebd.). Die in beiden vorliegenden Ratgebungen rekonstruierte Kon-

zeption von Familie ist im Vergleich zu Familienbildern von Kita-Fachkräften ebenso wie für einen realistischen Blick auf Familien als Adressat*innen von Kita und Elternarbeit reduktionistisch.

3.2 Die paradigmatische Ordnung der Ratgebungen

Die reduktionistische Thematisierung von Familie in den exemplarisch betrachteten Ratgebern lässt sich vor dem Hintergrund der Deutung von Text als Kommunikation weiter beleuchten. Hierzu deuten wir die paradigmatische Ordnung des buchförmigen Ratgebers von Margit Franz an. Unter einem Paradigma fassen wir ein „Musterbeispiel“, welches als vorgestellte Szene einer Beratungssituation der Ratgebung zugrunde liegt. In der Variation unterschiedlicher Lesarten vorgestellter Szenen lassen sich die angedeuteten Textfunktionen der implizierten Autorin und des impliziten Lesers einordnen.

Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen ist der Titel des Ratgebers, wobei besonders der erste Teil relevant ist: *„Heute wieder nur gespielt“*. Zu fragen ist, in welchem Zusammenhang diese Aussage geäußert wird. Mit Blick auf die explizite Zielgruppe der beiden Ratgeber liegt die Vermutung nahe, dass in der Äußerungssituation Erzieher*innen in Kitas involviert sind. Es geht um eine Schwerpunktlegung der Alltagsgestaltung in Kitas auf das Spielen der Kinder. Dies wird durch das Einfügen von „wieder nur“ deutlich. Gerade im Kontext einer Stärkung des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten ist diese Deutung naheliegend. Häufig sind es nämlich gerade die Freispielzeiten, die in diesem Neuorientierungsprozess zugunsten formaler, angeleiteter Bildungsangebote reduziert werden und deren Bedeutung und Relevanz zunehmend in Frage gestellt wird.

Konkreter lässt sich eine Szene vorstellen, in der Erzieher*innen durch Eltern mit der Frage „Heute wieder nur gespielt?“ konfrontiert werden. Dabei lassen sich auch Gründe denken, warum Eltern sich über einen vom (freien) Spielen geprägten Kita-Alltag beschweren könnten. In der diskutierten Aussage steckt diesbezüglich eine versteckte Leerstelle, die mit all denjenigen Tätigkeiten und Beschäftigungen zu füllen ist, die *aus der Sicht der Eltern* für Kinder und das Projekt Bildung einen höheren Wert haben als das Spielen. Darunter könnten gezielte Bildungsangebote, Förderprogramme, Vorschule etc. fallen. Das Spielen, das zweckfrei, ungerichtet und ziellos wirken kann, entspricht dieser Erwartungshaltung auf den ersten Blick nicht. Im Gegenteil, aus einem solchen Verständnis heraus ist Spielen verschwendete Zeit und ein Tag, an dem „wieder nur gespielt“ wurde, ein verlorener Tag.

Nimmt man nun die Szene der Kommunikation zwischen Erzieher*in und Eltern als jene musterhafte Beispielsituation, dann lässt sich eine spezifische Deutung der Ratgebung folgern: Implizite Leser sind weniger alle Erzieher*innen in Kitas; vielmehr sind es jene Erzieher*innen, die von Eltern mit der Frage „wieder nur gespielt?“ konfrontiert werden und diesbezüglich einer Unterstützung bei der Argumentation für eine „Pro-Spielen-Pädagogik“ bedürfen. Man kann dies sogar noch dahingehend verallgemeinern, dass nicht nur Eltern, sondern generell Erwachsene, die die Lebensbedingungen von Kindern gestalten, Erzieher*innen mit dieser Frage konfrontieren können. Implizite Leser sind folglich Erzieher*innen in Kitas, deren pädagogische Arbeit in Frage gestellt wird und die sich folglich gegenüber den fragstellenden Erwachsenen rechtfertigen müssen, dies aber nicht systematisch können. Die Argumente des Ratgebers sowie die konkreten Tipps können in einer solchen Situation unterstützen. Die (implizierte) Autorin der Ratgebung kann in ihrer Argumentation Vorbild für den impliziten Leser sein.

Das oben dargestellte Familienbild lässt sich nun mit Hilfe der herausgearbeiteten Szene von Erzieher*in und die pädagogische Arbeit in Frage stellenden Eltern in der spezifischen Reduktion fassen. Interessant ist dabei, dass die konkrete, von uns beschriebene Szene im Ratgeber von Helga Müller und Pamela Oberhuemer (1986, S. 112) explizit als Beispiel formuliert ist. Insofern lassen sich die Ergebnisse auf beide Ratgeber beziehen.⁴ Wir hatten das Familienbild der Ratgeber als spezifisches Eltern-Kind-Verhältnis ausgewiesen, in dem kindliche Entwicklung und Bildung als Projekt der Eltern nachzuzeichnen sind. Mittelschichtszugehörigkeit und die ausgeprägte Leistungsorientierung im Familienbild können nun abschließend als Effekte des spezifischen szenischen Arrangements gelesen werden. Dazu finden sich in beiden Ratgebern Hinweise. Einerseits wird auf die Problematik der „künstlichen ‚Förderitis‘“ (Franz, 2021, S. 111) hingewiesen; andererseits wird das Glück thematisiert, dass „es nur einzelne Eltern [sind], die sich so äußern“ (ebd., S. 112). Auf die Frage, welche Eltern sich so äußern, geben beide Ratgeber eine relativ eindeutige Antwort: leistungsorientierte Mittelschichtsfamilien – und hier muss ergänzt werden: die den Wert kindlichen Spielens nicht kennen.

3.3 Weitere Überlegungen

Durch die Analyse und Unterscheidung von explizitem und implizitem Leser wird deutlich, wie das reduzierte Familienbild in die paradigmatische Ordnung des Ratgebers passt. Das szenische Musterbeispiel ist in beiden Ratgebern allerdings auf verschiedenen Ebenen zu verorten. Bei Margit Franz werden die impliziten Leser mit dem Titel explizit angesprochen. Im zweiten Ratgeber ist das Musterbeispiel auf der Ebene des fiktiven Lesers explizit formuliert. Die Autorinnen sprechen den Leser wie folgt an: „Jeder, der im Beruf steht, kennt die leidlichen Klagen und Fragen mancher Eltern [...] Zum Glück sind es nur einzelne Eltern, die sich so äußern“ (Müller & Oberhuemer, 1986, S. 112). Diese leidlichen Fragen lassen sich mit der Frage aus der ersten Beispielszene zusammenfassen. Damit verschiebt sich der Fokus, da der implizite Leser nicht mit dem fiktiven Leser identisch ist. Der ältere Ratgeber ist thematisch weiter ausgerichtet als der neuere Ratgeber. Die stark am „Förderprogramm Spielen“ orientierte Perspektive des neueren Ratgebers ist im älteren Ratgeber nicht ganz so zentral. Hier steht die Beobachtung von kindlichem Spiel durch Erwachsene im Vordergrund. Diese Differenz verweist auf eine mögliche unterschiedliche diskursive Kontextualisierung – eine Verschiebung des Interesses an kindlichem Spielen hin zu einer Förderlogik in der Diskussion um frühe Bildung in Zeiten internationaler Bildungssystem-Vergleichsstudien –, was gleichsam gesondert in historischer Perspektive herausgearbeitet werden muss.

Darüber hinaus ist hervorzuheben, dass in beiden Ratgebern der Kreis der Adressat*innen auf alle Erwachsenen ausgeweitet wird. Es geht insgesamt um die Vermittlung einer „Pro-Spielen-Pädagogik“. Diese pädagogische Perspektivierung ist nicht nur für die angedeuteten impliziten Leser relevant. Vielmehr stellen die Autorinnen heraus, dass es um die

⁴ Die Szene, die konkret erzählt wird, deutet auf weitere Autorinnen- und Leserkonstruktionen hin, die wir oben nur angedeutet hatten. So wird der fiktive Leser hier explizit angesprochen. In der konkreten Szene werden darüber hinaus Figuren dargestellt, die – zumindest in diesem Fall – beispielhaft für die paradigmatische Ordnung sind. Davon zu unterscheiden ist eine andere Szene, in der ein Kita-Kind von seiner Mutter gefragt wird, ob es wieder nur gespielt habe. Die Differenz in der Bedeutung für die Leser wird durch die direkte Ansprache in der ersten Szene, also die Erzeugung einer Kommunikation zwischen fiktiver Autorin und fiktivem Leser, hervorgerufen.

Vermittlung der positiven Bewertung des kindlichen Spielens durch Erzieher*innen in Kitas geht. Damit geht es um die Weiterverbreitung der „Pro-Spielen-Pädagogik“ nach der Aneignung der zentralen Argumente. Im Text wird folglich eine Welt gezeichnet, in der das verkürzte und geringschätzigste Verständnis vom kindlichen Spiel bei gleichzeitig hohen Erwartungen an formale Bildungsgelegenheiten durch eine „Pro-Spielen Pädagogik“ ersetzt wird (vgl. Müller & Oberhuemer, 1986, S. 111f.; Franz, 2021, S. 132). Und dies gilt es nicht nur in Familien, aber v.a. dort zu verwirklichen. Konkrete Tipps hierzu sind zentraler Bestandteil der Ratgeberteile zur Elternarbeit (vgl. u.a. Franz, 2021, S. 144ff.). Hier kann von einem „heimlichen Lehrplan“ einer auf Erwachsene zielenden Strategie durch Elternarbeit in Kitas gesprochen werden.

4. Perspektiven für die Analyse von Bildungsmedien

In der Analyse von zwei buchförmigen Ratgebern hat sich ein dem Arbeitsfeld der expliziten Zielgruppe gegenüber stark reduziertes Familienbild gezeigt. Vor dem Hintergrund von Studien zu Familienbildern in den spezifischen Handlungsfeldern lässt sich diese Reduktion verdeutlichen. Gleichzeitig kann mit Blick auf Elternratgeber jedoch darauf hingewiesen werden, dass das spezifische Familienbild durchaus demjenigen in solchen buchförmigen Ratgebern entspricht. Durch die Analyse der paradigmatischen Ordnung eines Ratgebers und des impliziten Lesers im Ratgeber haben wir angedeutet, dass das reduzierte Familienbild zum szenischen Musterbeispiel passt. Es ist plausibel, dass es v.a. Eltern mit einem spezifischen leistungs- und förderungsorientierten Denken sind, die kindliche Entwicklung und Bildung als Projekt ihrer selbst und kindliches Spiel eher als zweckfreien Zeitvertreib sehen, die Erzieher*innen folglich mit der Frage „Heute wieder nur gespielt?“ konfrontieren. Beide analysierten Ratgeber bieten vorbildhaft eine Gegenargumentation an und verweisen unterstützend auf konkrete Handlungsmöglichkeiten.

Mit Blick auf die Analyse von Bildungsmedien erscheint uns die Rekonstruktion der szenischen paradigmatischen Ordnung auch mit Blick auf andere Medien weiterführend. So hat bspw. Angela Keppler (1988) den impliziten Leser als Verhältnis von Konzeption und Instruktion in spezifischen Fernsehformaten nachgezeichnet. Damit kann eine, die expliziten Konstruktionen in der medialen Vermittlung ausweitende Inblicknahme der impliziten Leser und der implizierten Autorinnen auch mit Blick auf die unterstützende und vorbildhafte Dimension der Vermittlung konkretisiert werden. An dieser Stelle ist aber auch darauf hinzuweisen, dass unsere synchrone Perspektive auf den Text durch eine diachrone Perspektive ergänzt werden kann. Diese diachrone Perspektive entspricht eher dem konkreten Gang durch die einzelnen Beispiele vom Anfang bis zum Ende des Ratgebens. Ein solches diachrones Herangehen würde die Welt des Textes im Sinne einer Reihung von Beispielen nachzeichnen und wäre mit einer „Beispielhermeneutik“ vergleichbar (vgl. Hahn, 1994). Dass die Konzeption und Instruktion textinterne Aspekte darstellen und deshalb nicht von einer Analyse der konkreten textexternen Rezeptionen abzusehen ist, ist natürlich zu berücksichtigen.

Abschließend ist noch darauf hinzuweisen, dass unsere analytische Perspektive auf Bildungsmedien auch konstruktiv gewendet werden kann bzw. gewendet wird. Es ist besonders Günther Buck (1969), der auf den didaktischen Mehrwert von Beispielen hingewiesen hat. Als Form der einführenden Verständigung dient aus diesem Blickwinkel das

szenische Musterbeispiel in seiner Passung im Text der Eröffnung eines Möglichkeitsraumes des Verstehens.

Literatur und Internetquellen

Untersuchte Ratgeber

- Franz, M. (2021). „Heute wieder nur gespielt“ – und dabei viel gelernt. *Den Stellenwert des Spiels überzeugend darstellen* (4. Aufl.). Don Bosco.
- Müller, H. & Oberhuemer, P. (1986). *Kinder wollen spielen. Spiel und Spielzeug im Kindergarten*. Herder.

Weiterführende Literatur und Internetquellen

- Bauer, P. & Wiezorek, C. (Hrsg.). (2017). *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie*. Beltz Juventa.
- Buck, G. (1969). *Lernen und Erfahrung. Zum Begriff der didaktischen Induktion*. Kohlhammer.
- Cleppien, G. (2017). Elternratgeber. In P. Bauer & C. Wiezorek (Hrsg.), *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familie* (S. 113–132). Beltz Juventa.
- Hahn, A. (1994). *Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispiel hermeneutik*. Suhrkamp.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens*. Wilhelm Fink.
- Keppler, A. (1988). Das Bild vom Zuschauer. Überlegungen zum Verhältnis von Konzeption und Rezeption im Fernsehen. In H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Kultur und Alltag* (Soziale Welt, Sonderband 6) (S. 229–243). Otto Schwartz & Co.
- Kost, J., Cleppien, G., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (2021). Buchförmige Elternratgeber. Vermittlungsformen, Adressat*innenkonstruktion und Verwendungsweisen aus früh- und sozialpädagogischen Forschungsperspektiven. In Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.), *Familie im Kontext kindheits- und sozialpädagogischer Institutionen* (S. 184–198). Beltz Juventa.
- Mehringer, V. (2020). Kinder und digitales Spielen. In B. Bloch, L. Kluge, H.M. Tran & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel* (S. 228–247). Beltz Juventa.
- Nünning, A. (2008). Autor, impliziter. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (4., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 42–43). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05225-4>
- Ott, C. (2022). Wie zeigt sich Zeigen? Sprachhandlungsbasierte Annäherungen an das Pädagogische in Bildungsmedien – Ratgeber, Lehrbuch und Schulbuch kontrastiv. *Bildung und Erziehung*, 75 (3), 280–298. <https://doi.org/10.13109/buer.2022.75.3.280>
- Ott, C. & Kiesendahl, J. (2019). Ratgeber und RAT GEBEN. Textlinguistische Reflexionen zur Identifizierung, Typologisierung und pragmatisch-stilistischen Analyse von Ratgebern. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 79–119). Klinkhardt.
- Ricœur, P. (1988). *Zeit und Erzählung, Band I: Zeit und historische Erzählung*. Wilhelm Fink.
- Ricœur, P. (1991). *Zeit und Erzählung, Band III: Die erzählte Zeit*. Wilhelm Fink.
- Sauerbrey, U. (2019). Erziehen Ratgeber in Buchform? Annäherungen aus erziehungstheoretischer Perspektive. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 47–63). Klinkhardt.
- Schmid, M. (2019). Das Pädagogische von medialen Ratgebern und Überlegungen zu ihrer Artikulation. In M. Schmid, U. Sauerbrey & S. Großkopf (Hrsg.), *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen* (S. 31–47). Klinkhardt.
- Schmid, M. (2022). Eine erziehungstheoretische Perspektive auf Bildungsmedien. In D. Balcke, J. Benecke, A. Richter, M. Schmid & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Bildungsmedien im wissenschaftlichen Diskurs. Festschrift für Eva Matthes zum 60. Geburtstag* (S. 39–51). Klinkhardt.
- Schmid, M., Sauerbrey, U. & Großkopf, S. (Hrsg.). (2019). *Ratgeberforschung in der Erziehungswissenschaft. Grundlagen und Reflexionen*. Klinkhardt

- Scholz, S., Lenz, K. & Dreßler, S. (2013). *In Liebe verbunden*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423196>
- Wenzel, P. (2004). *Einführung in die Erzähltextanalyse*. WVT.
- Winkgens, M. (2008). Leser, impliziter. In A. Nünning (Hrsg.), *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze – Personen – Grundbegriffe* (4., aktual. u. erw. Aufl.) (S. 419–420). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05225-4>

Autor*innen

Berchtold, Alisha

Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsmedienforschung, sexuelle und geschlechtliche Vielfalt, Sozialpädagogische Familienforschung
E-Mail: alisha.nicoletta.berchtold@uni-a.de

Cleppien, Georg, Prof. Dr.

Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Theorien, Eltern- und Erziehungsratgeber, Medien
E-Mail: georg.cleppien@phil.uni-augsburg.de

Mehringer, Volker, Dr.

Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kindliches Spielen, Spielpädagogik, Heterogenität und Bildung
E-Mail: volker.mehringer@phil.uni-augsburg.de

Pokrzywa, Sophie

Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät – Pädagogik mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Ratgeberforschung, Professionalität und Hilfen zur Erziehung
E-Mail: sophie.pokrzywa@uni-a.de