



Leseprobe aus Bloch, Cloos, Koch, Schulz und Smidt, Kinder und Kindheiten.
Frühpädagogische Perspektiven, ISBN 978-3-7799-3763-0
© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3763-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3763-0)

Sandra Koch, Marc Schulz, Bianca Bloch,
Peter Cloos, Wilfried Smidt

Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung

1. Kinder und Kindheiten

Die systematisierende Rede über Kinder und Kindheiten ist einer der zentralen Referenzpunkte westlich-spätmoderner Gesellschaften: Es gehört zu den erziehungswissenschaftlichen Allgemeinplätzen, dass das heutige Kindsein sehr heterogen ist und daher weder von *einer Kindheit* noch von *einem einheitlichen Kindbild* gesprochen werden kann (Baader/Eßer/Schröer 2014; Eßer et al. 2016; Blaschke/Stenger/Zirfas 2017). Zugleich lässt sich konstatieren, dass gerade in der Art der Zugriffe auf Kinder und Kindheit(en) sich jeweils spezifisch institutionelle Ordnungen produzieren und reproduzieren, indem das kindliche Gegenüber zu einem pädagogischen bzw. pädagogisierbaren Subjekt wird. Was bedeutet dies? Auch wenn zeitgenössische Kindbilder, wie das Kind als „autonomes Subjekt“, „sozialer Akteur“, „schutzbedürftiges Wesen“, „Entwicklungs-“ oder „Bildungssubjekt“, sich auf den ersten Blick widersprechen oder gar in ihrem jeweiligen konzeptionellen Gehalt gegenseitig ausschließen, operieren diese Bilder erstens weder unabhängig voneinander, noch durchdringen sie sich und diffundieren dadurch. Vielmehr werden sie in den jeweiligen pädagogischen Zusammenhängen situativ wechselseitig aufeinander bezogen. Dies folgt der Logik, dass erst in ihren spezifischen Verschränkungen die Komplexität des kindlichen Wesens pädagogisch bearbeitbar werden kann, indem eben nicht ein eindeutiges, sondern ein vielfältiges Kindsjekt entworfen wird. Zweitens zeigt gerade der disziplinäre Diskurs der Pädagogik der frühen Kindheit, dass sie ihre eigene theoretische Leistungsfähigkeit als auch die der frühpädagogischen Institutionen eben genau daran misst, dass sie dieser Vielfalt an Kindbildern sowohl konzeptionell, pädagogisch-praktisch als eben auch theoretisch angemessen begegnen kann.

Diese Reflexivität bezüglich zeitgenössischer Kindbilder als Grundlage pädagogischen Handelns bewegt sich in einem Kontinuum zwischen der Begründung oder Kritik an den normierten und standardisierten Erwartungen, die Lebenswelten von Kindern formen. Aktuell ist die Lebensphase Kindheit stark

von Diskursen und Praktiken zur Ermöglichung von Bildung bestimmt, und zwar in einer ökonomischen und funktionalisierten Logik. Kinder werden politisch „primär als Ressource für den Fortbestand der Sozial- und Wirtschaftsordnung“ angesprochen (Klinkhammer 2014, S. 512 f.), in die wie in ein Produkt investiert werden kann und soll. Dabei setzen die öffentlichen Institutionen der Kindheit wie etwa Krippen, Kindertageseinrichtungen, Horte oder Schulen früher, umfassender und wieder verstärkt an der Verbindung zu privaten Institutionen wie Familien an.

2. Institutionalisierte Kindheit(en): Kinder in Institutionen

Kennzeichnend für die frühpädagogische Perspektive der vergangenen Jahre war, dass sie Prozesse der Institutionalisierung von Kindheit(en) vor allem als Dynamiken von Bildung, Betreuung und Erziehung im Hinblick auf Institutionen der Kindertagesbetreuung betrachtet. Zugleich lässt sich das Aufwachsen von Kindern nur angemessen beschreiben, wenn berücksichtigt wird, dass sich betreute Kindheit in verschiedenen Bildungs- und Betreuungsarrangements vollzieht. Institutionalisierung bedeutet, „dass Kinder in wachsendem Maße gezwungen sind, sich in spezialisierten Organisationen, in Organisationen für ‚Kinder‘ zu bewegen“ (Honig 2011, S. 184). Vor diesem Hintergrund wurde in der frühpädagogischen Debatte in den letzten Jahren verstärkt auf institutionalisierte Kindheit(en) fokussiert.¹ Es sind vornehmlich kategoriale Bestimmungen von frühkindlicher Bildung, Erziehung und Lernen, Fragen der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte sowie die Qualität der Bildungs- und Lernprozesse von Kindern als auch die Qualität der Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen diskutiert worden. In diesem Zusammenhang ist herauszustellen, dass die Praxisfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern in den letzten 20 Jahren mit einem gestiegenen öffentlichen Interesse konfrontiert und von vielschichtigen Wandlungs- und Transformationsprozessen durchzogen sind. Dies zeigt sich nicht zuletzt an dem Ausbau von öffentlich verantworteter Kindertagesbetreuung. Immer mehr Kinder werden zunehmend früher für eine längere Dauer am Tag außerfamiliär betreut und der Besuch eines Angebots der Kindertagesbetreuung ist zur Normalität im Lebenslauf von Kindern geworden. Zugleich vervielfältigen sich die Handlungsfelder, Institutionen und Angebote und die

1 Es sei an dieser Stelle zumindest kurz darauf hingewiesen, dass Diskurse zu institutionalisierten Kindheiten kein neues Phänomen darstellen, sondern in ähnlicher Form bereits im Rahmen der Bildungsreformphase ab Ende der 1960er Jahre (bis etwa Mitte der 1970er Jahre) geführt wurden (u.a. Dollase 1978 für eine Übersicht).

damit verbundenen gesellschaftlichen Aufträge im Kontext des Aufwachsens von Kindern.

Von hoher Bedeutung ist dabei, dass sich der quantitative Ausbau der Institutionen der Kindertagesbetreuung im Rahmen von arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Interessen sowie von wohlfahrtsstaatlichen Umstrukturierungen und Regulierungen vollzogen hat. Der qualitative Ausbau wird stark von der Bildungssemantik getragen, wie sich paradigmatisch an den Bildungs- und Erziehungsplänen aller Bundesländer zeigt (u.a. Diskowski 2008). Diese markieren eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Bildungsprozesse in der frühen Kindheit, an denen sich das Primat einer „Bildungskindheit“ (Neumann 2014) zeigt. Denn Fragen der Qualität und Professionalisierung richten sich auch über die Bildungs- und Erziehungsempfehlungen hinaus hauptsächlich an der Ermöglichung von frühkindlichen Bildungsprozessen aus.

Dieser quantitative als auch qualitative Ausbau der Institutionen im Kontext des Aufwachsens von Kindern forderte in den letzten Jahren nicht nur zahlreiche und verschiedene praxisbezogene Entwicklungen und bildungspolitische Maßnahmen heraus, sondern vollzieht sich gleichermaßen als Anforderung und Versprechen an Qualität und Professionalisierung frühpädagogischer Institutionen (Betz/Cloos 2014; König/Leu/Viernickel 2015).

Vor diesem Hintergrund verwundern auch nicht die anhaltenden disziplinären Vergewisserungen der Pädagogik der frühen Kindheit hinsichtlich der eigenen Theoriebestände und Forschungszugänge (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2017; Cloos 2018), die auch als Bestrebungen angesehen werden können, sich als Teildisziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft weiter zu profilieren (Stenger/Edelmann/König 2015; Dietrich/Stenger/Stieve 2018; vgl. bereits Lenzen 1989 zur Verortung der Pädagogik der frühen Kindheit als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft). Die gewählten methodischen und methodologischen frühpädagogischen Zugänge und Perspektiven sind dabei von hoher Pluralität und Heterogenität gekennzeichnet. Frühpädagogische Perspektiven und Forschungen nehmen stärker als bisher das komplexe Spannungsverhältnis von privater und öffentlicher Bildung und Erziehung in den Blick und verorten insbesondere Institutionen der Kindertagesbetreuung im Schnittfeld von gesellschaftlichen „Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Betreuungspolitiken“ (Mierendorff 2017, S. 131). Damit wird institutionalisierte Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungs-kindheit in der Verflechtung der aufeinander bezogenen Prozesse von „Scholarisierung“, „Familialisierung“ (Zeiber 2009, S. 106 ff.) und „Pädagogisierung“ (Honig 2011) betrachtet. Das sowohl theoretische und empirische frühpädagogische Erkenntnisinteresse ist dabei stärker von sozialtheoretischen Annahmen und relationalen Perspektiven auf Kind(er)

und Kindheit(en) und auf kindliche Bildungs-, Erfahrungs- und Lernprozesse getragen.² Aus frühpädagogischer Perspektive wird zunehmend die Frage beleuchtet, wie sich Kindheit in frühpädagogischen Institutionen gestaltet (Cloos 2018; Neumann 2018) und wie Kinder als Kinder der Frühpädagogik in Prozessen der Pädagogisierung und Institutionalisierung hervorgebracht und Muster des Aufwachsens von Kindern verändert werden. Hierüber werden Kinder und Kindheiten in ihren relationalen Beziehungen bspw. im Kontext von Prozessen der Adressierung und Re-Adressierung und durch ihre räumliche Platzierung in Betreuungsarrangements (Bollig 2018) empirisch beobachtbar.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Pädagogik der frühen Kindheit stark in institutionalisierte Kontexte verstrickt ist, die in den vergangenen 20 Jahren einerseits bildungspolitisch stark aufgewertet wurden, andererseits aber erneut in das komplexe Spannungsverhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik eingespannt sind. So sind nicht nur die theoretischen Standortbestimmungen höchst heterogen, sondern auch die Perspektiven auf die Hervorbringung von frühpädagogischen Kindern und Kindheit(en) sowie auf das pädagogische Verhältnis von Kindern, Familien und Fachkräften.

3. Aktuelle frühpädagogische Perspektiven auf Kind(er) und Kindheit(en)

Vor diesem Hintergrund ist auch der vorliegende Band situiert. Er versammelt ausgewählte Beiträge der Tagung der DGfE-Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“, die im März 2017 an der Stiftung Universität Hildesheim stattfand. Unter Rückbindung an die Pluralität theoretisch gerahmter frühpädagogischer Perspektiven auf Kinder und Kindheiten sowie ihre methodologischen und methodischen Zugänge hatte die Tagung das Ziel, aktuelle Forschungen zu Kindern und Kindheiten in Bezug auf das Verhältnis von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung zu rekapitulieren. Die versammelten Beiträge spiegeln einen Teil der disziplinären Verständigung zu einer empirisch fundierten, historisch informierten Theoriegenerierung wider. Zumindest im Hinblick auf die für den Band berücksichtigten Beiträge lassen sich dabei mehrheitlich mehr oder weniger ausgeprägte Verschiebungen innerhalb des

2 Zugleich lassen sich Desiderate in Bezug auf theoretisch gehaltvolle Begriffe von Erziehung und Betreuung feststellen, wobei insbesondere der Betreuungsbegriff selbst in einschlägigen Handbüchern nicht aufzufinden ist. Ein weiteres Desiderat ist die Frage nach der Verschränkung von öffentlich verantworteten frühpädagogischen Angeboten für Kinder und ihre Familien und dem wissenschaftlich kaum erschlossenen Markt an privaten, informellen und kommerziellen Dienstleistungen, welche im Sinne eines Betreuungsarrangements von Kindern und ihren Familien genutzt werden.

wissenschaftlichen Diskurses der Pädagogik der frühen Kindheit ablesen: Erstens gehen die theoretischen und empirischen Perspektiven und Fragestellungen teilweise stärker von subjekttheoretisch und konstruktivistisch ausgerichteten Annahmen aus, womit sich zunehmend von anthropologischen und zum Teil essentialisierenden Annahmen von Kindern losgelöst wird, auf die dann Überlegungen zu pädagogischen Verhältnissen begründet werden. Zweitens findet eine Ausweitung der Zugangsweisen über die Institutionen der Kindertagesbetreuung hinaus statt, sodass sich hierbei sowohl empirisch als auch theoretisch eine Ausweitung und Differenzierung des Forschungsfeldes vollzieht. Drittens nehmen sie Kinder oftmals stärker als bislang als Feldbeteiligte in den Blick. Folglich lenken viele Beiträge den Blick stärker auf die relationalen Verhältnisse und die institutionellen Eingebundenheiten. Die 20 Beiträge sind fünf Abschnitten zugeordnet:

Der erste Teil **Theoretische Reflexionen frühpädagogischer Kindheit(en)** rekurriert darauf, dass die Pädagogik der frühen Kindheit sich von vielfältigen theoretischen Konzeptionalisierungen und empirischen Perspektivierungen aus unterschiedlichen disziplinären Forschungskontexten anregen lässt und zugleich daraus ein eigenständiger disziplinärer Zugriff auf ihre zentralen Gegenstandsbereiche konturiert. Die Beiträge reflektieren bisherige Entwürfe von Kindern und Kindheiten im Kontext dieser heterogenen Disziplinzugänge und Forschungsperspektiven und stellen dabei die Pädagogik der frühen Kindheit als wissenschaftlichen Akteur in der Hervorbringung und Transformation von Kindern und Kindheit(en) heraus.

Der Beitrag von *Meike Sophia Baader* „*Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven*“ befragt in systematisierender Absicht die Figur des Kindes als Akteur, die in der Kindheitsforschung und der Pädagogik der Kindheit als gleichermaßen wirkmächtige Figur Geltungskraft aufweist. Wie diese Figur auch mit Essentialisierungen und Naturalisierungen einhergeht, zeigt Baader im Horizont von Debatten der Gender- und der Kindheitsforschung auf. Ausgehend von den Aspekten Relationalität und Kontextualität entwirft sie den Vorschlag Childhood Agency als Subjektivierungsweise und -praktik zu analysieren. Damit wird die Verbindung der soziologischen Tradition der Childhood Agency mit pädagogischen Fragen von Selbstbestimmung und Empowerment hergestellt und dies ohne die Handlungsfähigkeit von Kindern als eine Frage der *Ermöglichung* von Handlungsfähigkeit oder des *Vermögens* von Kindern beantwortet.

Im Beitrag von *Sascha Neumann* „*Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik*“ werden zwei Fragen aufgeworfen, deren Klärung maßgeblich zur Profilierung als Wissenschaftsdisziplin beitragen: Erstens stellt er die Frage, inwiefern die Pädagogik der frühen Kindheit über ein epistemologisches Sensorium verfügt, um ihr „Bild vom Kind“ und

dessen historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit zum Bezugspunkt einer reflexiv verfahrenen Auseinandersetzung zu machen. Im kontrastierenden Vergleich zur sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung stellt er fest, dass die frühpädagogische Vorstellung vom Kind auf einem entwicklungstheoretischen Naturalismus beruht und damit systematisch einen blinden Fleck erzeugt. In einem zweiten Schritt wendet sich Neumann dem Verhältnis der Pädagogik der frühen Kindheit zur verwissenschaftlichten Kindheit zu und nimmt hier die Verstrickung von frühpädagogischer Forschung und gesellschaftspolitischer Thematisierung von Kindern kritisch in den Blick.

Marc Schulz fragt in seinem Beitrag *„How to do things without words. Das Kind als begriffliche Leerformel der Pädagogik der frühen Kindheit“*, warum das Kind einerseits als zentraler Fluchtpunkt frühpädagogischer Überlegungen allgegenwärtig, aber andererseits theoretisch unpräzise gefasst ist. Er stellt heraus, dass mit einem „leeren“ Kind-Begriff kaum eine gegenstandsangemessene Theoretisierung pädagogischer Kindheit möglich ist und entwickelt Vorschläge, wie ein empirisch gestützter Begriff von pädagogisierter Kindheit theoretisch-empirisch weiter entwickelt werden kann.

Die Frage, was Kindheit ist, sieht Markus Kluge in seinem Beitrag *„Kindheit – eine postfundamentalistische Perspektive“* nicht hinreichend durch vorliegende konstruktivistische Perspektiven, wie sie in der neueren Kindheitsforschung vertreten werden, beantwortet. Er geht dieser Frage aus einer wissenschaftstheoretischen Perspektive nach und arbeitet über die Analyse von Beiträgen aus zehn Jahrgängen der Zeitschrift *„Childhood: A journal of global child research“* heraus, welche Konsequenzen eine postfundamentalistische Perspektive auf Kindheit für die Frühpädagogik haben kann. Abschließend plädiert er dafür, stärker der Frage nachzugehen, was Kindheit aus Blick der Pädagogik der frühen Kindheit als Disziplin ist.

Gerd E. Schäfer geht in seinem Beitrag *„Kompetenz oder Bildung. Soziokulturelle Muster frühkindlichen Lernens“* davon aus, dass Kompetenz und Bildung als Begriffe in der frühpädagogischen Diskussion eine bedeutsame Rolle spielen und sich als wirklichkeitskonstituierende, handlungsleitende, soziokulturelle Muster in der Pädagogik der frühen Kindheit verdichten. Hiervon ausgehend entwickelt er eine Kritik an einem kompetenztheoretischen, ökonomisch geprägten Verständnis von Lernprozessen, welches sich nicht mit den Theorietraditionen eines erziehungswissenschaftlichen Bildungsverständnisses verbinden ließe.

Im zweiten Teil **Historizität pädagogisierter Kindheiten** werden zeitliche Rückblenden in das 18. und 19. Jahrhundert angeboten, mit dem analytischen Ziel zu klären, auf welchen historisch-anthropologischen Annahmen und Begründungen zeitgenössische Diskurse der Pädagogik der frühen Kindheit basieren, wenn sie das Kind als ein öffentlich-institutionell erziehbares Subjekt konstruieren. Die Beiträge analysieren frühe Kindheiten in institutionellen

Spannungsfeldern vor dem Hintergrund der Pädagogisierung von Kindern, d.h. im Kontext ihrer begrifflichen Hervorbringung und des damit verbundenen pädagogischen Zugriffs.

Diana Franke-Meyer befasst sich in ihrem Beitrag „*Frühe Kindheit im Spannungsfeld zwischen Familie und pädagogischer Institution. Eine historische Betrachtung der Anfangszeit öffentlicher Kleinkindererziehung*“ mit der Frage, auf welcher Argumentationsbasis die Einrichtung einer öffentlichen Kindertagesbetreuung begründet wurde. Dabei geht sie von der Annahme aus, dass seit der Entstehung von Einrichtungen der öffentlichen Kindertagesbetreuung das Aufwachsen von Kindern im Spannungsverhältnis zwischen Familie und (früh-)pädagogischen Institutionen steht. Franke-Meyer arbeitet einen Bedeutungszuwachs früher Kindheit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts heraus und analysiert auf dieser Basis das neue Bild vom Kind in Bezug auf seine Bedeutung für die Entstehung der öffentlichen Kindertagesbetreuung des 19. Jahrhunderts.

Friederike Schmidt geht in ihrem Beitrag „*Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik*“ von der Feststellung aus, dass Pädagogik immer auf der Basis von pädagogisch-anthropologischen Annahmen in Bezug auf Kinder und Kindheit operiert, diese Anthropologien zugleich aber spezifisches frühpädagogisches Handeln nahelegen. Die analytisch virulente Frage, wie das Kind als pädagogischer Arbeitsgegenstand hergestellt wird, entfaltet der Beitrag exemplarisch anhand der anthropologischen Annahmen in Rousseaus *Émile*, um im Anschluss daran Differenzen und Kontinuitäten zu reformulieren.

Der Beitrag „*Frühe Kindheit in den ersten Kindergärten. Eine ideen- und sozialhistorische Untersuchung anhand von Briefen*“ von *Ulf Sauerbrey* nimmt die Briefe von drei Fröbel-Erzieherinnen an Friedrich Fröbel als Ausgangspunkt, um grundlegende Hinweise auf frühe Kindheit und Kleinkindererziehung in den ersten Kindergärten zu rekonstruieren und so Einblicke in den unmittelbar erlebten Alltag im Umgang mit Kleinkindern zu erhalten. Dabei ist aufschlussreich, dass in allen drei Briefwechseln das Kind einerseits im zeitgenössischen Bild von „romantischer Kindheit“ aufgeht, andererseits aber die Wirksamkeit der Fröbel-Pädagogik demonstriert wird, indem gezeigt wird, wie die Defizite des Kindes im Zuge der pädagogischen Praxis wirksam beseitigt wurden – mit hin also die Kinder verbessert werden konnten.

Der dritte Teil **Kindliche Akteurschaften** greift das Bild des Kindes als handlungsfähigen und -mächtigen Akteur als ein zwischenzeitlich wirkmächtiges Paradigma der Pädagogik der frühen Kindheit auf. Damit schließt die Pädagogik der frühen Kindheit an das sozialwissenschaftliche Paradigma von Kindern als soziale und gesellschaftliche Akteure an. Die nachfolgenden Beiträge analysieren die damit verbundenen Konnotationen und loten das erziehungswissen-

schaftliche Potential dieses Begriffs für die Formulierung einer eigenständigen Forschungsperspektive aus.

Sabine Bollig entfaltet in ihrem Beitrag „*Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung*“ einen Vorschlag einer praxistheoretischen Methodologisierung und Dimensionalisierung des agency-Konzepts in frühpädagogischer Forschung. Das Potential dieser Methodologisierung liegt für die Pädagogik der frühen Kindheit insbesondere darin, dass damit agency weniger als eigen- oder widerständige Handlungsmacht von Kindern innerhalb des Kindergartenalltags rezipiert wird, sondern ihre notwendigerweise eingebrachten Gestaltungsleistungen des Feldes früher Bildung, Betreuung und Erziehung analytisch aufschließt.

Nicole Hekel analysiert in ihrem Beitrag „*Kinder besitzen eine eigene Kraft für gute Lösungen*“. Zur Adressierung von Kindern und Fachkräften im frühpädagogischen Partizipationsdiskurs“ ethnographisch erhobenes Material zum Thema kindliche Partizipation. Sie stellt sich die Frage, wie dort Partizipation in der Kindertageseinrichtung zum Thema wird und wie Kinder und pädagogische Fachkräfte vor diesem Hintergrund zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Als Ergebnis werden exemplarisch zwei Figuren kindlicher Partizipation mit den darin eingelagerten Adressierungen und Aufgabenstrukturen an pädagogische Fachkräfte sowie an Kinder vorgestellt.

Im Beitrag „*Hilfearrangements in integrativen Kindertageseinrichtungen. Ethnografische Annäherungen an Teilhabe von Kindern im integrativen Alltag*“ von *Anna Beutin, Katja Flämig* und *Anke König* wird praxeologisch-ethnografisch das soziale Geschehen in integrativen Kindertageseinrichtungen analysiert. Der Beitrag bezieht sich dabei auf den Diskurs um den Begriff der *Teilhabe*. Im Mittelpunkt der vorgestellten Teilstudie steht das „integrative“ Angebot im Spektrum der öffentlichen Kindertagesbetreuung, indem gefragt wird, welchen Anforderungen Kinder in integrativen Kindertageseinrichtungen begegnen und auf welche Art und Weise sie an der Herstellung und Aufrechterhaltung des Alltags beteiligt sind.

Der Spielplatz als wichtiger, aber häufig wenig beachteter Lernort in der frühen Kindheit steht im Mittelpunkt des Beitrags „*Zur Hervorbringung von Kindern als geschlechtlich Lernende auf dem Spielplatz*“ von *Alina Zils*. Dieser geht der Frage nach, wie Kinder bis sechs Jahren in Interaktion mit anderen Entitäten (Menschen und/oder Dingen) als geschlechtlich Lernende auf dem Spielplatz hervorgebracht werden. Unter diesem Fokus werden zwei Videosequenzen und die dort enthaltenen (geschlechtlichen) Aneignungs- und Adressierungsprozesse nach der Dokumentarischen Methode rekonstruiert.

Der Beitrag von *Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther* und *Minste Thedinga* „*Kinder als Expert_innen in eigener Sache. Forschungsmethodische und forschungsethische Herausforderungen einer explorativ-rekonstruktiven Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern*“ basiert auf den Ergebnissen der

Studie „Kita-Qualität aus Kindersicht“. Als Beitrag zu einer partizipativ angelegten Kindheitsforschung zeigt die Studie das Potential eines solchen Heran gehens auf, welches Qualität konsequent aus Kindersicht analysiert. Deutlich wird damit, welche Erträge und Herausforderungen sich mit verschiedenen methodischen Zugängen stellen.

Die Beiträge des vierten Teils **Kindheiten und Erwachsenenheiten** fokussieren aus den Perspektiven einer soziologischen Kindheits- und erziehungswissenschaftlichen Familienforschung Kindheit als eine relationale Kategorie, welche sich nicht jenseits einer generationalen Verhältnisbestimmung betrachten lässt. Diese Theorieangebote sind für die Pädagogik der frühen Kindheit gerade deshalb anschlussfähig, da sie den familiären Erfahrungsraum von Kindern ins Verhältnis zur Institutionalisierung von Kindheiten setzen und den Wandel von Kindheit und von Familien analytisch aufschließen.

Heinz Hengst reflektiert aus einer kindheitssoziologischen Perspektive in seinem Beitrag „*Erweiterung der Spielarten, Verringerung der Kontraste? Über Kindheit und Erwachsensein in Gegenwartsgesellschaften*“ Kindheit und Erwachsenenheit in Gegenwartsgesellschaften mit Bezug auf Forschungsergebnisse aus sehr unterschiedlichen disziplinären Kontexten. Er erteilt verbreiteten Vorstellungen von einer wachsenden Generationskluft eine Absage, indem er die Verringerung der Kontraste zwischen Kindern und Erwachsenen als Basisannahme in der Diskussion über kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede in Gegenwartsgesellschaften begründet. Zugleich plädiert er dafür, Entwicklungstheorien und die binäre Opposition von Kindern und Erwachsenen in Richtung einer *Multiplizierung des Werdens* weiterzuentwickeln.

Der Beitrag „*Familienkindheit im Generationenvergleich*“ von *Hans-Rüdiger Müller* thematisiert, wie sich Kindheit und Familie verändern, wenn mit dem ökonomischen, kulturellen und politischen Wandel auch neue gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen an sie gestellt werden. Dies wird im Hinblick auf zwei Elterngenerationen (1980 und heute) und den zwischen ihnen liegenden drei bis vier Jahrzehnten sozialen Wandels verdeutlicht und analysiert. Denn die Familie stellt – trotz aller Wandlungs- und Veränderungsprozesse über die Jahrzehnte – nach wie vor einen zentralen Ort des Aufwachsens von Kindern dar. Der Beitrag stellt die analytischen Potentiale eines Generationenvergleichs heraus und beschreibt davon ausgehend perspektivisch Fragen und methodologische Gesichtspunkte für die künftige erziehungswissenschaftliche Forschung zu Familienkindheiten.

Dominik Krinninger, Kaja Kesselhut und *Richard Sandig* zeigen in ihrem Beitrag „*Eltern Werk und Kindes Beitrag. Zwischenergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule*“ wie Familien diese Lebensphase praktisch bearbeiten. Auf Basis ihrer Analysen entfalten sie ihre These, dass die Familie nicht nur einen zentralen Erfahrungsraum für Kinder darstellt. Vielmehr ist die Familie als eine differenzierte Ak-

teurgemeinschaft zu verstehen, die sich nicht durch elterliche Strukturierungen, sondern konstitutiv durch die Mitspielkompetenz der Kinder bildet. Die Eltern positionieren sich dabei als Akteure, die sich in besonderer Weise für einen gelingenden Schulbesuch ihrer Kinder verantwortlich fühlen.

Die dem fünften Teil **Kinder und Bildung** zugeordneten Beiträge nähern sich aus unterschiedlichen Perspektiven Fragen (früh-)kindlicher Bildungsprozesse an. So werden domänen- bzw. bereichsspezifische Zugänge im Zusammenhang mit der Reproduktion von Bildungsungleichheiten, Geschlechterkonstruktionen junger Kinder, die Bedeutung von Peers für frühe Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie das kindliche Verlangen nach Wiederholungen von Geschichten thematisiert.

Jens Kratzmann greift in seinem Beitrag „*Eine domänenspezifische Betrachtung des Lernens von Kindern vor dem Hintergrund der Reproduktion von Bildungsungleichheit*“ Diskussionen auf, die ein domänenspezifisches Verständnis kindlicher Kompetenzen und damit verbundene Fragen der bildungstheoretischen Grundlegung sowie der Ökonomisierung und Verzweckung von Bildung in den Blick nehmen. Der Fokus seines Beitrags liegt dabei auf der Bedeutung familialer und institutioneller Lernumwelten für die Reproduktion sozialer Ungleichheiten, wobei die Entwicklung sprachlich-kognitiver Kompetenzen von Kindern besonders in den Blick genommen wird.

Vor dem Hintergrund, dass konstruktivistisch bzw. ko-konstruktivistisch ausgerichtete Bildungsverständnisse für die Perspektive auf Kinder als kompetente Akteure sensibilisieren, beleuchtet *Melanie Kubandt* in ihrem Beitrag „*Doing gender in der Kindertageseinrichtung. Geschlechterkonstruktionen von Kindern zwischen Starrheit, Flexibilität und Kreativität*“ die Perspektive der Kinder, die als aktiv Gestaltende Bilder und Vorstellungen von Geschlecht hervorbringen, die durch besondere Eigenlogiken gekennzeichnet sind. Ausgangspunkt und Gegenstand ihres Beitrags ist dabei ein qualitativ-rekonstruktiver Blick auf die kindliche Lebenswelt am Beispiel von Geschlechterkonstruktionen.

Nina Hover-Reisner, Maria Fürstaller, Wilfried Datler und Margit Datler stellen in ihrem Beitrag „*Institutionalisierung der frühen Kindheit als Prozess der Erweiterung des sozialen Umfelds: Peers und ihre Bedeutung für frühe Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Krippen- und Kindergartenkontext*“ die Frage nach der Bedeutung von Peer-Beziehungen für frühe Entwicklungs- und Bildungsprozesse in den Fokus ihrer Analysen und konkretisieren dies an der Bewältigung von trennungsbezogenen Gefühlen während der Eingewöhnungsphase. Empirisch greifen die Autor_innen auf Beobachtungssequenzen zurück, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie gewonnen wurden.

Ausgehend von dem Phänomen, dass junge Kinder häufig verlangen, bestimmte Geschichten und Bilderbücher wiederholt erzählt bzw. vorgelesen zu bekommen, thematisiert *Ursula Stenger* in ihrem Beitrag „*Vom Begehren junger*

Kinder nach Wiederholung von Geschichten“ die Frage, wie sich die Erfahrung des Aufbaus, Wiederholens, Wiedererlebens und Wiederkehrens von Geschichten begründet. Als Analyseperspektiven werden kulturwissenschaftliche, anthropologische, phänomenologische, psychoanalytische und erzähltheoretische Zugänge herangezogen.

Abschließend bedanken wir uns herzlich bei den Personen, die sowohl die Tagung als auch den Herausgeberband intensiv unterstützt haben: Die Stiftung Universität Hildesheim war als Tagungsort für die DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit ein hervorragender Gastgeber und wurde bei der Durchführung von der Universität Osnabrück unterstützt. Die Tagung wurde vor Ort in Hildesheim hervorragend von Lina Schilling, Christine Krummacker und Sarah Bücken mit großem Engagement begleitet. Marina Faherty, Masterstudentin an der Justus-Liebig-Universität Gießen, begleitete die Erstellung des Herausgeberbandes intensiv. Unser herzlicher Dank geht damit an alle Beteiligten: last but not least natürlich auch an die Teilnehmenden und Vortragenden der Tagung für die intensiven und konstruktiv-kritischen Diskussionen.

Literatur

- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (2017): *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, Sabine (2018): *Making Places. Zu den Orten und Räumen betreuter Kindheiten*. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 111–128.
- Cloos, Peter (2018): *Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms*. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): *Institutionalisierung von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 148–162.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2018 i.E.): *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der Frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Diskowski, Detlef (2008): *Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (11, Sonderheft), S. 47–61.
- Dollase, Rainer (1978): *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 1*. Düsseldorf: Schwann.
- Eßer, Florian/Baader, Maike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hrsg.) (2016): *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. New York: Routledge.
- Honig, Michael-Sebastian (2011): *Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit*. In: Wittmann, Svendy/Rauschenbach, Thomas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): *Kinder in Deutschland*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 181–197.
- Klinkhammer, Nicole (2014): *Kindheit im Diskurs. Kontinuität und Wandel in der deutschen Bildungs- und Betreuungspolitik*. Marburg: Tectum.

- König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lenzen, Dieter (1989): Pädagogik – Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Reinbek: Rowohlt, S. 1105–1117.
- Mierendorff, Johanna (2017): Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen. In: Thompson, Christiane/Schenk, Sabrina (Hrsg.): Zwischenwelten der Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 125–138.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2017): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen. Freiburg i. Br.: FEL Verlag Forschung.
- Neumann, Sascha (2014): Bildungs-kindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Neumann, Sascha (2018): Krippenkindheit. Eine feldtheoretische Annäherung. In: Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.): Institutionalisierung von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 163–180.
- Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/König, Anke (Hrsg.) (2015): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Zeiger, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 103–126.