Sandra Koch, Kerstin Jergus,
Barbara Lochner, Lukas Schildknecht,
Maksim Hübenthal (Hg.)

KRITIK (IN) DER FRÜH-PÄDAGOGIK

Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit

[transcript] Pädagogik

Sandra Koch, Kerstin Jergus, Barbara Lochner, Lukas Schildknecht, Maksim Hübenthal (Hg.)
Kritik (in) der Frühpädagogik

Pädagogik

Editorial

Bildung und Erziehung sind – trotz wechselnder Problemlagen – ein konstantes Thema in Wissenschaft und Öffentlichkeit. Die Erziehungswissenschaft erweist sich in dieser Situation zugleich als Adressat, Stimulanz und Sensorium verschiedenster Debatten, die ins Zentrum sozialwissenschaftlicher und gesellschaftspolitischer Fragen zielen. Die Reihe Pädagogik stellt einen editorischen Ort zur Verfügung, an dem innovative Perspektiven auf aktuelle Fragen zu Bildung und Erziehung verhandelt werden.

Sandra Koch (Dr.in phil.), geb. 1978, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim. Sie lehrt und forscht zu Kindheitsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit, kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung sowie zur Bildungsgeschichte der DDR.

Kerstin Jergus (Dr.in phil. habil.), geb. 1979, ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Sie lehrt und forscht zu Theorie und Geschichte der Pädagogik in Verbindung mit Zugängen der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung u.a. zu Autorität, pädagogischen Beziehungen sowie politischer Bildung für Kinder und Jugendliche.

Barbara Lochner (Dr.in phil.), geb. 1978, ist Professorin für Pädagogik der Kindheit an der Fachhochschule Erfurt. Sie lehrt und forscht zu Professionalisierung und Leadership in der Frühen Bildung, Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen, Familienorientierung und Kita-Sozialarbeit.

Lukas Schildknecht (M.A.), geb. 1988, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg. Er promoviert zur Epistemologie von Erziehungstheorien. Seine Forschungsschwerpunkte sind Pädagogische Ethik, Kindheitspädagogik und Kulturelle Bildung.

Maksim Hübenthal (Dr. phil.), geb. 1980, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Freien Universität Berlin. Er lehrt und forscht zu (Kinder-)Armut, der wohlfahrtsstaatlichen Rahmung Sozialer Arbeit sowie zu Hilfen für Familien mit psychisch erkrankten Eltern.

Sandra Koch, Kerstin Jergus, Barbara Lochner, Lukas Schildknecht,
Maksim Hübenthal (Hg.)

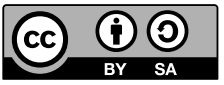
Kritik (in) der Frühpädagogik

Positionierungen und Verhältnisbestimmungen zu früher Kindheit

[transcript]

Diese Publikation wurde durch Fördermittel der VW-Stiftung sowie die Open-Access-Förderung der TU Braunschweig unterstützt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://dnb.dnb.de/ abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2025 © Sandra Koch, Kerstin Jergus, Barbara Lochner, Lukas Schildknecht, Maksim Hübenthal (Hg.)

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlaggestaltung: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839471111
Print-ISBN: 978-3-8376-7111-7 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7111-1
Buchreihen-ISSN: 2703-1047 | Buchreihen-eISSN: 2703-1055

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Kritik (in) der Frühpädagogik
Einleitung in den Band
Kerstin Jergus, Sandra Koch, Barbara Lochner, Lukas Schildknecht und Maksim Hübenthal 9

Themenfeld 1 | Kritik (in und als Praxis) der Frühpädagogik

Historische und gegenwärtige Perspektiven zur Kritik (in) der Pädagogik der Frühen Kindheit
Meike Sophia Baader 33

Übergangene Konzepte und Kritiken der Pädagogik der frühen Kindheit
»Die Kritik der Pädagogik muss zur Kritik der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden«
Werner Thole, Stephanie Simon und Jessica Prigge 53

Erziehung und Kritik?
Sondierungen unter postkritischen Bedingungen
Carsten Bünger 71

Themenfeld 2 | Wissenschaftsfeld Frühpädagogik und Kindheitsforschung

Legitimationsfiguren der frühpädagogischen Diskussion
Heike Deckert-Peaceman und Gerold Scholz 87

Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation im frühpädagogischen Feld
Eine kritische kindheitstheoretische Perspektive
Helga Kelle und Anja Tervooren 103

Forschungsadaptionen
Differenzierungstheoretisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die Frühpädagogik zwischen Wissenschaft und Reflexion der Erziehung
Annett Maiwald 119

Sechs Thesen zur kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik
Alex Knoll, Nadja Thoma und Melanie Kuhn 135

Kindheitspädagogische Differenzdiskurse in disziplinärer Perspektive
Eine kritische Selbstvergewisserung am Beispiel von *Geschlecht*
Svenja Garbade und Melanie Kubandt 149

Themenfeld 3 | Frühe Kindheit im Blickfeld von Bildungs- und Professionspolitik

Über die (un-)verbindliche Steuerung früher Bildung
Eine Reproblematisierung der Bildungspläne im Horizont von Umsetzung, Wirksamkeit, Qualität und pädagogischer Verantwortung
Sandra Koch und Maxine Saborowski 167

Bildungspläne als eigenständige Wissensform
Über Probleme programmatischer Frühpädagogik
Ulf Sauerbrey 187

Kindheitspädagogik als Forschungs-, Professions- und Praxisfeld
Peter Cloos 201

Der institutionalisierte Alltag als Bildungsraum im Kontext von Inklusion
Ina Kaul und Katja Zehbe 217

Themenfeld 4 | Teilhabe, Emanzipation, Mündigkeit

»Kindermündigkeit«? Zu Spannungsfeldern politischer Bildung für Kinder am Beispiel von Kindernachrichten
Kerstin Jergus, Johanna Fritz und Elena Schellenberg 233

Kritik, Kindheit und Mündigkeit
Überlegungen aus relationstheoretischer Sicht
Theresa Lechner 253

Partizipation in Kindertageseinrichtungen
Zur Kritik und Kritisierbarkeit eines Akklamationsdiskurses
Sascha Neumann 259

Partizipations(un)möglichkeit?
Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Spannungsfeld von Partizipation in der Kindertagesstätte und Postdemokratie
Therese Papperitz 271

Themenfeld 5 | Körper, Sexualität und Emotionen

Doing Body – (Un-)Doing Theory
Kritische Bewegungen um Körper und Emotionen im diskursiven Raum der Frühpädagogik
Jennifer Carnin und Sylvia Wehren 287

Kindliche Sexualität in der Kritik
Ein Plädoyer für mehr Zurückhaltung und Irritationstoleranz
Julia König 307

Kindliche Sexualität in der Frühpädagogik
Kritische Perspektiven auf Schutz, Bildung und gesellschaftliche Debatten
Christin Sager 319

Themenfeld 6 | Sorge und Vulnerabilität

Abhängigkeit, Sorge und Vulnerabilität
Anschlussfragen für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik
Angela Janssen 339

Zum Ertrag vulnerabilitätstheoretischer Perspektiven für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik
Veronika Magyar-Haas 353

Babys: ultravulnerabel und hyperbedürftig?
Erziehungswissenschaftliche Erkundungen zu einem vergessenen Gegenstand
Kaja Kesselhut 363

Jenseits einer Frühpädagogisierung öffentlicher Kleinkinderziehung?
Genealogische Blicke auf ein institutionalisiertes Sorgeverhältnis
Dominik Farrenberg 379

Autor:innenspiegel

Autor:innen des Bandes 399

Kritik (in) der Frühpädagogik
Einleitung in den Band

Kerstin Jergus, Sandra Koch, Barbara Lochner, Lukas Schildknecht und Maksim Hübenthal

1. Zum Einsatz des Bandes: Kritik (in) der Frühpädagogik

Mit dem Titel dieses Bandes »Kritik (in) der Frühpädagogik« verbindet sich das Anliegen, die jüngeren Entwicklungen im Feld der frühen Kindheit eingehend zu diskutieren und kritisch zu beleuchten. Dabei ist die umständliche Klammer eine wichtige Markierung für den Einsatz der vorliegenden Überlegungen. Im Wissen um die Situiertheit jeder Kritik und auch angesichts unserer jeweiligen Involviertheiten verstehen wir die hier versammelten Beiträge als Teil des Feldes. Die eingenommene kritisch-problematisierende Blickrichtung richtet sich folglich nicht von außen und distanziert *auf* das Feld der Frühpädagogik, sondern bringt Kritik *im* Feld der Frühpädagogik zum Ausdruck. Der Ausgangspunkt für diesen Einsatz ist die Beobachtung, dass sich das Praxis- und Wissenschaftsfeld der Frühpädagogik in den letzten 25 Jahren rasch entwickelt und zunehmend ausdifferenziert hat. Dies lässt sich sowohl am quantitativen als auch qualitativen Ausbau der institutionellen Kindertagesbetreuung wie auch an der Etablierung von Studiengängen, Professuren und Forschungslinien ablesen, die zwar nicht selten unter dem Titel »Kindheitspädagogik« firmieren, ihren Fokus aber im Wesentlichen auf frühpädagogische Fragen und Handlungsfelder richten. Das Anliegen dieses Bandes besteht nun zum einen darin, Kritik *in* und *an* der Frühpädagogik zu bündeln und die aus unterschiedlichen Richtungen formulierten Fragen, die zu Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit geäußert wurden, thematisch fokussiert zu systematisieren. Zum anderen geht es diesem Band um das Einbringen auch jener Perspektiven und Fragestellungen, die möglicherweise bislang eher selten in den Fokus gerückt wurden, und die zugleich das frühpädagogische Feld in spezifischer Weise herausfordern oder umtreiben – wie bspw. Fragen zur frühkindlichen Sexualität wie auch damit verbundene Politisierungen oder Fragen der Verkörperung, wie auch die Relevanz des Erziehungsbegriffs, um einige wenige zu nennen.

Mit diesem Ausgangspunkt und diesem Anliegen sind mehr Voraussetzungen impliziert und es ist mehr Fragliches aufgeworfen, als es zunächst scheint. Das betrifft zuallererst die Rede von einem »Feld der Frühpädagogik«, denn wo genau dessen Grenzen

verlaufen und gezogen werden, ist nicht nur fortwährend in Bewegung. Diese Grenzziehungen sind vielmehr selbst als konstitutiver Bestandteil kritischer Auseinandersetzungen zu verstehen, die sowohl bildungspolitische Invektiven, fachliche Interessen als auch professionsbezogene Praxisfragen betreffen. Dass ein disziplinäres Feld wie die Frühpädagogik eher durch das gemeinsame Ringen als durch einen klar konturierten Bezugspunkt – etwa »das Kind« oder »die frühe Kindheit« oder »die Pädagogik der frühen Kindheit« oder »die Kindheitspädagogik« – seine Gestalt gewinnt, lässt sich nicht nur von den historischen Entwicklungen der wissenschaftlichen und professionsbezogenen Verständigung um (frühe) Kindheit her verstehen. Vielmehr kann wissenschaftstheoretisch argumentiert werden, dass disziplinäre Rahmungen gerade aus den Auseinandersetzungen und Konflikten resultieren und nicht durch ein klar umrissenes bzw. umreißbares Gebiet definierbar sind. Ganz in diesem Sinne lässt sich auch die jüngst veröffentliche Präambel der DGfE-Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« lesen, die hervorhebt, dass »eine Antwort auf die Frage […] was genuine Problemstellungen der Pädagogik der frühen Kindheit sind«, noch ausstehe (Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 2024: 1). Diese Zurückhaltung im definiten Zuschnitt und die von uns angesprochene Dynamik der Konturierung folgen sowohl disziplinbezogenen Wissens- und Diskursformationen, die etwa jüngst Fragen der Sorge, der Heterogenität oder der Medialität in den Bereich der (frühen) Kindheit eintragen und deren Quelle aktuelle wissenschaftliche Debatten sind. Zugleich wird von der fachgesellschaftlichen Vertretung in der genannten DGfE-Kommission deutlich gemacht, dass die Konturierungen eines disziplinären Zweiges nicht allein wissenschaftsinhärenten Kriterien folgen, sondern durch soziokulturelle Bezüge gerahmt sind. »Die Pädagogik der frühen Kindheit ist eingebettet in sich stets verändernde gesellschaftliche Kontexte und greift dabei aktuelle Herausforderungen und Bedarfe auf« (ebd.). Anders gesagt: Markierte Grenzen und definite Profile sind entsprechend nur unter Ausblendung des lebendigen wissenschaftlichen Austauschs und der Dethematisierung der soziohistorischen Situiertheit von Wissensproduktion im Kontext der frühen Kindheit zu haben.

Wir wählen daher an dieser Stelle ausdrücklich den Feldbegriff, der es erlaubt, die differenten Beschreibungen und Beanspruchungen des Topos »frühe Kindheit« als einen Bezugspunkt zu fassen, der unterschiedliche disziplinäre Positionen und heterogene theoretische Bezüge in ein gemeinsames Gespräch münden lassen kann (vgl. zum Feldbegriff in dieser Weise u.a. Neumann 2014a). Der damit ausdrücklich gesetzte Verweis auf »Frühpädagogik« intendiert dabei jedoch gerade nicht, die Überschneidungen und kontroversen Debattenlinien einer soziologischen Kindheitsforschung, einer pädagogischen Beforschung erzieherischer Praktiken, einer Professionsforschung zu den Problemstellungen pädagogischer Praxis und einer bildungstheoretischen Kindheitsforschung zu übergehen. Der Bezug auf das Moment der Frühpädagogik begründet sich darin, dass unser Blick auf die genuin *pädagogischen* Fragestellungen gerichtet ist und es der Beforschung und Theoretisierung von Kindheit inhärent ist, nicht allein auf den frühkindlichen Bereich beschränkt sein zu können. Eine wichtige Motivation für die hier versammelten Themenstellungen und Problemkreise, die in den Beiträgen zum Gegenstand gemacht werden, lag ferner auch in der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Problemstellungen eine spezifische Ausformung und vielleicht auch Ausschärfung erfahren, wenn sie auf die frühpädagogische Praxis bezogen wer-

den. In den von uns identifizierten Themenfeldern (s. Abschnitt 3 dieser Einleitung) haben wir auf eine grundlegend erziehungswissenschaftliche Verständigung geachtet, und zugleich auf eine Spezifizierung für Herausforderungen und Möglichkeiten im pädagogischen Geschehen mit jungen Kindern gedrungen.

Neben diesen Fragen zur Kontur des Gegenstandsfeldes ist zugleich eine weitere Fragerichtung hervorzuheben. Die historische Spur der gegenwärtigen Gestalt der »Frühpädagogik« ist in einem spezifischen nationalen Kontext zu sehen (vgl. dazu ausführlich Reyer 2006, 2015), der die Differenz von Kindheit und schulischer Bildung professions- und institutionengeschichtlich mitgeprägt hat. Auch ist hier die für gegenwärtige Auseinandersetzungen nicht unwichtige, jedoch wissenschaftlich kaum thematisierte Differenz zwischen der Theorie- und Professionshistorie in der ehemaligen DDR und dem BRD-System hervorzuheben, die zugleich auch gegenwärtige Vorurteile und Problemstellungen mitbestimmt.[1] Dass die Systemkonkurrenz insbesondere im Feld von Bildung und Erziehung und daher insbesondere im Zusammenhang der Kleinkinderziehung eine herausgehobene Schaubühne fand, da hier Geschlechterverhältnisse und Vorstellungen von frühkindlicher Pädagogik in heterogene Institutionenbezüge einmündeten, prägt bis heute die strukturellen Rahmungen der Kleinkindbetreuung zwischen neuen und alten Bundesländern (vgl. Afflerbach/Meiner-Teubner 2024; Baader et al. 2023; Barth et al. 2020; Kayed et al. 2023). Schließlich gehört zu den historischen Zusammenhängen ferner der für viele der hier versammelten Beiträge zentrale Bezugspunkt, der das frühe Aufwachsen und dessen Institutionalisierung sowie Verwissenschaftlichung in den letzten 25 Jahren in einer veränderten Weise zum Gegenstand politischer Regulierungen machte. Wir wollen diese jüngeren Transformationen im Bereich der frühen Kindheit in knappen Strichen nachzeichnen, da sie wesentliche Ausgangspunkte für den selbstreflexiven Einsatz dieses Bandes darstellen.

Die Frühpädagogik – im Sinne der öffentlichen frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung – erfährt seit geraumer Zeit eine intensivierte gesellschaftliche Aufmerksamkeit (u.a. Tervooren 2010; Diehm 2018). Im Zusammenhang mit der ›Post-PISA‹-Debatte wurde sie als Weichenstellerin späterer Bildungsverläufe von Kindern konturiert (vgl. Betz/Cloos 2014; Thole et al. 2008). Dies zeigte sich unter anderem an den Versuchen, die Frühpädagogik politisch-administrativ im Bildungssystem zu verankern (vgl. Mierendorff 2017). Damit einher ging das politische Bestreben, durch biographisch frühe Bildungsinvestitionen möglichst hohe volkswirtschaftliche Gewinne und somit wohlfahrtsstaatliche Stabilität in Zeiten global konkurrierender Wissensökonomien zu erzeugen (vgl. Hübenthal/Olk 2009; Hübenthal/Ifland 2011; Mierendorff et al. 2022). So wurde etwa im 14. Kinder- und Jugendbericht der quantitative wie qualitative Ausbau als Indiz dafür gewertet, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der Mitte der Gesellschaft angekommen sei (BMFSFJ 2013: 41).

In diesen unterschiedlichen Hinsichten dokumentiert sich insgesamt ein Ringen um Statusgewinne und Zuständigkeiten. Die vermehrt vorgenommene Einschätzung,

1 Beispielhaft wäre hier die Behauptung des Kriminologen Christian Pfeiffer zu nennen, die medienwirksam Debatten bestimmen konnte, indem er die politischen Positionen der neuen Bundesländer und insbesondere deren rechtskonservatives Wahlverhalten mit der Krippenerziehung in der DDR in einen Zusammenhang stellte.

dass die Frühpädagogik als erste Stufe des Bildungssystems gelten könne, wie auch die Ausdifferenzierung der Aufgaben frühkindlicher Bildung, etwa im Sinne inklusiver Pädagogik, Kindeswohlorientierung und verstärkter Schulvorbereitung, verändern die Gestalt des frühpädagogischen Feldes grundlegend (vgl. Cloos et al. 2015; Lochner 2018; Bloch et al. 2018; Dietrich et al. 2019). Weitgehender Konsens besteht etwa dahingehend, dass es sowohl der Akademisierung des Handlungsfeldes als auch einer Intensivierung der Forschungsbemühungen im Feld der Frühpädagogik bedarf. Entsprechend wurden in den letzten 20 Jahren Studiengänge etabliert, Professuren ein- bzw. neu ausgerichtet und mehrere Forschungslinien ins Leben gerufen (vgl. König et al. 2015; BMBF/DJI 2019). In diesem Kontext wurde der wissenschaftliche Bereich der Frühpädagogik ebenso beansprucht wie beauftragt, eine gesellschaftliche Entwicklung zu begleiten und mitzugestalten, von der diese in weiten Teilen selbst erst hervorgebracht wurde. Aber nicht nur auf der Ebene der Wissenschaft zeigt sich der grundlegende Umbau der Frühpädagogik. Auch werden die pädagogische Praxis, der Alltag in den Kindertageseinrichtungen und das Handeln der Pädagog:innen durch veränderte konzeptionelle Entwürfe und Professionalisierungserwartungen neu profiliert und als veränderungsbedürftig verstanden (vgl. Betz/Cloos 2014; Neumann 2014b; Honig 2015; Balluseck 2017; Jergus/Thompson 2017; Lochner et al. 2019). Diese Gemengelage von Politik, Wissenschaft und Praxis kann dazu führen, durch politisch-administrative Interessen vereinnahmt zu werden, ethische Konflikte auszublenden und den politischen Ansinnen gegenüber unhinterfragt affirmativ zu werden.

Angesichts dieser Problematik scheint es ebenso notwendig wie angebracht, eine kritische Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (in) der Frühpädagogik anzuregen, die sich sowohl auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis bezieht, als auch und in besonderer Weise die Position der wissenschaftlichen Frühpädagogik im gesellschaftlichen Diskurs problematisiert und reflektiert. Dieses Anliegen ist in den letzten Jahren mehr und mehr geteilt worden (vgl. Dietrich et al. 2019). Die in diesem Band aufgenommene Versammlung kritischer, fragender, diskutierender, nachdenklicher und skeptischer Auseinandersetzungen mit dem Feld der Frühpädagogik kann in dieser Hinsicht gleichermaßen als ein Ausschnitt wie auch eine Bündelung eines langen Verständigungsprozesses gesehen werden.

Der vorliegende Band geht zurück auf eine seit 2017 geplante und im Jahr 2019 beantragte Tagung zu den »Möglichkeiten und Herausforderungen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik«, die im Juni 2020 stattfinden sollte. Die Covid-19-Pandemie und die daraus folgenden Einschränkungen führten dazu, dass die Tagung erst knapp zwei Jahre später, im April 2022, stattfinden konnte. Mit ca. 60 Teilnehmenden war es eine der ersten größeren Präsenzveranstaltungen und wurde als Ort des lebendigen Austauschs und der Suche nach Möglichkeiten der (Wieder-)Begegnung im wissenschaftlichen Diskurs erlebt (vgl. Prigge/Simon 2022).[2] Aus dieser Verständigung erwuchs recht schnell

2 Ein herzlicher Dank geht an jene Beteiligten, die zum Gelingen der Tagung maßgeblich beigetragen haben: Als Keynotespeakerinnen haben Meike Baader und Christiane Thompson die Tagung eröffnend gerahmt, die Workshops leiteten Sabine Andresen, Carsten Bünger, Peter Cloos, Katja Flämig, Angela Janssen, Anja Kerle, Melanie Kuhn, Veronika Magyar-Haas, Annett Maiwald, Therese Papperitz und Nadja Thoma, das abschließende Podium wurde von Oktay Bilgi, Friederike

der Eindruck, dass eine Weiterführung der Diskussionen und auch die Dokumentation der Kontroversen für die Theoriebildung und Professionsentwicklung im Bereich der Pädagogik früher Kindheit und der Kindheitsforschung wertvoll sein könnte. Es schlossen sich viele weitere Gespräche, ein Autor:innenworkshop und eine Reihe schriftlicher Begegnungen an, die im Ergebnis zum vorliegenden Sammelband führten.

Selten haben wissenschaftliche Debatten und Kontexte einen so langen Atem und ebenso selten besteht die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum hinweg im inhaltlichen Austausch zu sein. Wir danken daher allen Beteiligten an den unterschiedlichen Stationen dieses Diskussionskontextes ganz herzlich für Gespräche, Fragen, Nachdenken, Begegnung, Kontroverse, Debatte und ihre Zeit.

Von hier ausgehend ist es nun zunächst bedeutsam, sich der kritischen Praxis selbst und den Rahmungen von Kritik zuzuwenden, ehe wir im darauf folgenden Schritt die thematischen Schwerpunkte der in diesem Band versammelten kritischen Überlegungen *in* und *zur* Frühpädagogik ausleuchten.

2. Was heißt Kritik üben: Einige Sondierungen

Um sich dem geteilten Anliegen in diesem Band zu nähern, scheint es uns bedeutsam, zunächst einige Schlaglichter auf die Praxis der Kritik und die mit ihr verbundenen Problemstellungen zu werfen. Es wird uns nicht gelingen, alle Möglichkeiten der Konturierung von Kritik aufzugreifen, vielmehr wollen wir einige Linien nachzeichnen, die das Nachdenken über Kritik gegenwärtig bestimmen. Eine Reihe der nun folgenden Bestimmungen und Debattenlinien werden auch in mehreren Beiträgen wieder aufgegriffen und von vielen der Positionen im Sammelband zum Ausgangspunkt ihres Nachdenkens gemacht. Insbesondere sind die Beiträge im ersten Themenfeld des Bandes eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Problematiken kritischer Praxis (in) der Frühpädagogik.

Zunächst scheint es jedoch angesichts einer gegenwärtig sich eigentümlich zuspitzenden Debattenkultur in gesellschaftlichen und akademischen Bereichen von Bedeutung zu sein, die ursprüngliche Bedeutung von Kritik in ihrer etymologischen Spur als »Unterscheidung« in Erinnerung zu rufen. »Das griechische Verb krínein bedeutet trennen oder unterscheiden, die davon abgeleitete kritike téchne« ist »die Kunst der Beurteilung, die auf der Fähigkeit beruht, zu unterscheiden und Unterschiede zu erkennen« (Liessmann 2012: 8; vgl. dazu auch Bünger 2020 und Sonderegger 2019). Dieser Gesichtspunkt einer Praxis der Unterscheidung führt zum einen die methodologische Seite mit sich, in der Kritiken wie diejenigen Kants als genuiner Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis verstanden werden. Argumentativität, Widerspruch, Nachvollziehbarkeit und Prüfung der Geltung gehören zu den Modi wissenschaftlicher Verständigung. Zum anderen sind damit die verbundenen Frageräume der Normativität, Standortbezogenheit, Gesellschaftskritik und Veränderung wiederum Teil einer seit der Neuzeit andauernden Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen

Schmidt und Werner Thole gestaltet. Wir danken des weiteren allen Teilnehmer:innen für die rege Diskussion während der Tagung.

kritischer Perspektiven und Praxen. Dass diese Frageräume für pädagogische Selbstverständigungen weit über eine methodisch-praktische Seite der Wissenschaftspraxis hinausgehen, liegt auf der Hand: Was es heißt, im eigenen Namen zu sprechen und einen eigenständigen Standpunkt zu beziehen, verzahnt sich seit der neuzeitlichen Ausrichtung von Pädagogik an selbstständiger Lebensführung grundlegend mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Unter den Stichworten Mündigkeit und Autonomie werden die Limitierungen und Möglichkeiten, im eigenen Namen zu sprechen und einen eigenen Standpunkt zu gewinnen, ebenso kontinuierlich wie auch überaus kontrovers zum Bezugspunkt pädagogischer Frageräume gemacht (vgl. Bünger 2024; Meyer-Drawe 1990/2000).

Die Voraussetzungen für ein kritisches Urteil und die Möglichkeit, gegenüber den herrschenden Normen und Rahmungen des eigenen Seins eine Distanzierung einziehen zu können, bilden den Kern pädagogischer Prozesse in der Moderne. Die Herausbildung selbständiger Individuen ist zwar gerade aufgrund dieser Verquickung von moderner Nationalstaatlichkeit und ihrer Bildungsinstitutionen mit der Subjektfigur eines souveränen Individuums fortwährenden Befragungen ausgesetzt worden, die sich insbesondere auf die komplizenhafte Zuarbeit pädagogischer Prozeduren für moderne Regierungsformen der Selbstführung richteten (vgl. u.a. Bröckling 2007; Krasmann 1999; Pongratz 2005; Dzierbicka 2005). Jedoch sind auch diese kritischen Analysen ihrerseits grundiert von der normativen Vorstellung und Suche nach der Ausweitung jener Möglichkeit, im eigenen Namen und kritisch gegenüber herrschenden Normen und Bedingungen sprechen zu können. Die Debatten um das Verhältnis von Kritik und Pädagogik reißen seitdem nicht ab (vgl. Pongratz et al. 2004; Benner 2003 et al.; Rieger-Ladich 2014; Bünger 2020; Schenk 2024); sie sind in der Geschichte der Disziplin nicht erst in jüngeren Debatten anwesend, sondern auch emblematisch für die Anschlüsse an die kritische Theorie in der Kritischen Bildungstheorie (Heydorn 1970/2004; Koneffke 1994; Gamm 1979) gewesen, wie sie auch den emanzipatorischen Anspruch der kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer 1970; Blankertz 1966) prägten. Gegenwärtig jedoch wird – und dies steht im Zusammenhang mit der bereits erwähnten, veränderten Debattenkultur im akademischen Raum, die auch zu einer Entpolitisierung akademischer Kontroversen beiträgt – sehr häufig die kritische Praxis desavouiert, etwa indem stattdessen das Anliegen einer affirmativen Positionierung in Verbindung mit einem neoromantischen Gestus der Liebe für die Welt hervorgehoben wird (vgl. Hodgson et al. 2017).[3]

Eine solche Haltung der Ausblendung politischer und gesellschaftlicher Rahmungen, die derzeit angesichts eines weltweiten Rechtsrucks und der Tendenz zur Aushöhlung oder gar Beseitigung demokratischer Strukturen auch die erziehungswissenschaftlichen Fragefelder unmittelbar berühren muss, erinnert nicht nur aus historischer Sicht

3 Nicht selten wird an dieser Stelle Latour (2007) zum Bezugspunkt genommen, obwohl Latour sich damit auseinandersetzt, dass sein Hinweis auf die Sozialität von Erkenntnisproduktion von ökonomischen Interessengruppen sowie rechtsradikalen Akteur:innen vereinnahmt wurde, um etwa die Tatsache des Klimawandels als Frage der Perspektive darzustellen; wobei sich Latour gerade nicht vom kritischen Unterscheiden und dem Hervorbringen neuer Perspektiven verabschiedete (vgl. Latour 2020).

an die Ausblendungen, wie sie etwa in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber ihren gesellschaftlichen Rahmungen zu beobachten waren. Die dort historisch vorzufindende Sprachlosigkeit gegenüber autoritären und faschistischen Tendenzen lässt Nähen im Hinblick auf die Sprachlosigkeit in den aktuellen postkritischen Äußerungen vermuten. Dies zeigt sich etwa an der Rückfrage zu den Auseinandersetzungen mit jenen Teilen der Welt, die fragwürdig und zu problematisieren sind (vgl. Ruitenberg 2004; Schenk 2024), die aus postkritischer Perspektive kaum beantwortet wird.

Andere Verständigungen schließen an eine Auseinandersetzung an, die insbesondere aus einer machtkritischen Perspektive die Praxis der Kritik und ihre Bedeutung für moderne Selbstverhältnisse problematisierend diskutiert haben. Denn spätestens mit der Rezeption der machtanalytischen Studien Michel Foucaults und den sich daran anschließenden Perspektivierungen im Anschluss an Judith Butler und Jacques Rancière ist die Gegenüberstellung von einer freiheitlichen Selbstbestimmung und der repressiven Fremdbestimmung fraglich geworden (vgl. Foucault 1992; Butler 2002; Rancière 2006). Denn die Einsicht, dass Kritik sich zwar in Distanz, aber niemals gänzlich als Außen der herrschenden Normen und Prozeduren positioniert, will sie nicht die eigene Standortgebundenheit und Involvierung ausblenden, führt die Frage der Kritik aus der Gegenüberstellung zur Macht heraus. Dies wiederum jedoch wirft die Problematik auf, wie ein befragendes, kritisierendes, problematisierendes Verhältnis entstehen kann, wenn die mündige Selbstbestimmung, die Feedbackkultur oder auch die Infragestellung des Bestehenden längst Teil einer Regierungsweise durch Selbstführung geworden ist (vgl. u.a. Bröckling 2007). Bekanntlich gibt Foucault aus der Einsicht in die unauflösliche Verschränkung von Macht und Kritik der kritischen Praxis eine neue Wendung, die diese Problematik in der Frage aufgreift, was es heißt, »nicht dermaßen regiert zu werden« und genauer noch begreift er sie als »die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden« (Foucault 1992: 12). Statt also Rückhalt in einem verallgemeinerbaren Projekt der Kritik zu finden, sucht Foucault in der Analyse und Praxis die Ereignishaftigkeit des Sprechens auf und führt in seinem Aufsatz »Was ist Kritik« (1992) performativ vor, wie die Äußerungsbedingungen eines Sprechens-im-Namen-der-Kritik ihrerseits das kritische Sprechen kontaminieren (vgl. Jergus 2019).

Hieran knüpft Judith Butlers Einsatz an, »das politische Versprechen der performativen Äußerung« (Butler 2006: 252) zum Ausgangspunkt für das Denken von Widerständigkeit zu machen. Ähnlich wie Foucault die Ereignishaftigkeit des Sprechens hervorhebt und mit einer kritischen Haltung verbindet, verweist Butler mit dem Stichwort ›Resignifikation‹ auf die Offenheit des Begriffs und nimmt die Notwendigkeit der Wiederholung zum Ausgangspunkt für das Denken von Zukünftigkeit (Butler 1998: 256). Sie liest Foucaults Hinweis auf die Ebene der Haltung als gerade nicht selbstbezogene Erhöhung der eigenen moralischen Position, die sich des Kritisierten entledigen würde oder bereits auf sicherem Boden stünde. Vielmehr verdeutlicht Butler, wie wenig eine kritische Praxis mit Pathos zu versehen ist und auch keine voluntaristische Entscheidung des Subjekts darstellt: »Man geht nicht für eine erregende Erfahrung an die Grenzen, oder weil Grenzen gefährlich und sexy sind, oder weil uns das in die prickelnde Nähe des Bösen bringt« (Butler 2002: 252). Insbesondere Rancières Anschlüsse und Weiterführungen des Foucaultschen Nachdenkens über Regierungsweisen weisen darüber hinaus auf einen wichtigen Punkt hin, denn sie heben deutlich hervor, wie die Politizität von Kritik ihrerseits

einen politischen Raum eröffnen wie auch von diesem begrenzt werden kann. Denn für Rancière liegt eine politische Äußerung im Raum der Beanspruchung eines Anteils, der nicht vorhanden ist. Anders gesagt geht es ihm um die unautorisierten Sprechweisen, die gemeinhin als ungehört, als Rauschen oder als irrelevant gar nicht erst im Radius des Wahrnehm- und Sichtbaren existieren.

Diesen Gedanken greifen Marten Simons und Jan Masschelein (2019) auf, indem sie zurückfragen, wie diese politischen Subjektivierungen auch mit einem pädagogischen Fragefeld verbunden werden können. Sie argumentieren, dass pädagogische Räume der Schule und Universitäten allzu häufig einer spezifischen Subjektfigur dienlich sind, die – wie sie am Partizipationsdiskurs herausstellen – sich selbst und vor anderen als Individuen mit artikulierbaren Interessen zeigen muss. Solchen gouvernementalen Regierungsweisen gegenüber wären politische Artikulationsweisen von Subjekten jene, die einen ungedeckten Akt der Forderung oder Äußerung annehmen, der im Register der schulischen Räume nicht vorgesehen ist. Es sind jedoch die pädagogischen Subjektivierungen, die Simons und Masschelein gegenüber den politischen und gouvernementalen Aspekten eigens in den Vordergrund rücken, etwa durch die Erfahrung einer gemeinsamen Verständigung in der Sache, die das disziplinierende oder regierende Moment des Unterrichtens aussetzt und eine Begegnung der Gleichheit eröffnet (vgl. auch Masschelein/Simons 2017).

Die hiermit erneut aufgeworfenen pädagogischen Fragestellungen scheinen aktuell trotz ihrer grundlegenden Bedeutung kaum im Vordergrund der akademischen Verständigungen in der Pädagogik zu stehen, nur spärlich werden momentan Fragen der Kritik diskutiert – dabei, so zeigt etwa ein aktueller Beitrag von Sabrina Schenk (2024) auf, sind die offenen Problemstellungen immer noch drängend. Dass sie auch die Reflexivität auf das eigene akademische Tun mit sich bringen, wollen wir in einem weiteren Schritt nun schlaglichtartig mit Blick auf die politische und akademische Seite der kritischen Praxis aufrufen. Gleichwohl eine Verschärfung in der Tonlage in politischen Feldern zu beobachten ist, gibt es zugleich Auseinandersetzungen um die Form des akademischen (und politischen) Streits, der als Herabwürdigung und Distanzierung wahrgenommen wird. Im Kontext der Auseinandersetzungen um Wissenschaftsfreiheit wurde mehrfach auch der akademische Raum daraufhin befragt, wie einerseits der freie Austausch des argumentativen Streits gewährleistet werden könne und wie andererseits ausschließende, diskriminierende und diffamierende Äußerungen im wissenschaftlichen Austausch unterbunden werden können. Die Suche nach einem »safe space« kann als Ausdruck für ein gewandeltes Verständnis von Kontroverse und Streit gelesen werden (vgl. Thompson 2020a, b). Denn zugleich ist zu beobachten, wie Kritik von Seiten rechtspopulistischer Diskursstrategien zur Chiffre für »seriöse Wissenschaft« gemacht wird, die getragen von Ungleichheitsideologien mit einem Ringen um Deutungshoheit im Gewand wissenschaftlicher Mittel einhergeht (Sehmer et al. 2023).

Um den Faden der Verbindung zur politischen Seite von Kritik wieder aufzunehmen, ist auf die enge Verbindung zum Feld des Politischen und insbesondere zum Anliegen einer auf Herrschaftsabbau und Emanzipation des Individuums ausgerichteten Wissenschaftskritik hinzuweisen, die historisch in engem Bezug zu den Denkräumen der Kritischen Theorie im Anschluss an die Arbeiten der ›Frankfurter Schule‹ steht und prägend für die politische Soziologie und politische Philosophie der Gegenwart ist. Manche For-

men soziologischer Kritik sehen ihren Einsatz vor diesem Hintergrund etwa darin, »das Leiden und die Zumutungen sichtbar [zu] machen, die diese Verhältnisse den Menschen abverlangen, sie soll ihre Widersprüche und Krisenhaftigkeit aufzeigen und zuspitzen, und sie soll auf diese Weise schließlich den Boden dafür bereiten, sich gegen Ausbeutung, Herrschaft, Gewalt und Entfremdung zur Wehr zu setzen und die gesellschaftlichen Verhältnisse in diesem Sinne verändern« (Bröckling 2007: 369). Ein solches Kritikverständnis bekommt es stets mit der Frage zu tun, ob dies von einem ausgewiesenen normativen Standpunkt aus geschehen soll oder ob es darum geht, die immanenten Widersprüche in der Konstitution des Sozialen herauszuarbeiten und zu problematisieren.

Fokussiert man darauf, dass Kritik das Potenzial zu Transformation in sich trägt, lässt sich die Frage nach dem Verhältnis von Veränderung und Status quo als Teil der akademischen Praxis eines Ausübens von Kritik verstehen. Angesichts gegenwärtiger neoliberaler Anrufungen einer durch Feedbackkulturen und Innovationsschleifen geprägten Kultur der Rückmeldung, argumentiert etwa Bröckling (2017), dass Kritik zunehmend von diesen grundlegenden Fragen entkoppelt werde. Es herrschten »Rituale permanenter Kritik und Selbstkritik« vor, die die oben genannte urteilende Praxis des Unterscheidens und die damit verbundene Kraft einer möglichen Veränderung in Prozessabläufe der permanenten Optimierung einbinde: »Kritik mutiert zur Feedbackschleife, die dafür sorgt, dass alles laufend verbessert wird, sich aber nichts wirklich ändert« (ebd.: 379). Demgegenüber macht Bröckling weiterhin auf den transformativen Charakter aufmerksam. Wer Kritik übt, habe weder ein Interesse daran, am Status quo festzuhalten, noch daran, sich selbst aus dem kritisierten Kontext zurückzuziehen (ebd.: 376). Kritik entfalte ihre produktive Kraft im »Verhältnis wechselseitiger Irritation« (ebd.: 377).

Dafür kann auf die politikphilosophischen Arbeiten von Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (2013) zurückgegriffen werden. Sie verstehen Kritik als Zusammenspiel von »*Dissoziation*« und »*Assoziation*« (2016: 8), als Praktik der Distanz schaffenden Abgrenzung, die durch diesen Prozess zugleich eben immer auch bedeute, »eine Beziehung zu der Situation her[zustellen], die überwunden werden soll« (ebd.) – egal wie tiefgreifend die Kritik auch sei. Dementsprechend sehen sie Kritik auch mit der Erwartungshaltung konfrontiert, zu Wandel einzuladen und dafür dem in Frage gestellten Status quo ein »positive[s] Gegenbild« (ebd.: 8) gegenüberzustellen. Es liegt nahe – und dies wird auch bei Jaeggi und Wesche deutlich –, dass sich Kritik nicht nur auf das Bestehende und die gegenübergestellte Utopie bezieht, sondern auch Fragen der Gestaltung des »Übergangs« (ebd.: 7) berührt.

Eine wichtige Dimension in der kritischen Praxis ist dabei die Frage nach der Position derjenigen, die Kritik üben. Damit sind nicht nur unterschiedliche Beobachtungsstandorte markiert, sondern zugleich unterschiedliche Sprecher:innenpositionen und damit auch die Subjektpositionen angesprochen, die mit Kritik einher gehen (vgl. Bünger 2024). Jaeggi und Wesches Ausführungen lassen sich als Einladung an Kritik Ausübende lesen, von ihren mehr oder weniger stark gegebenen Verstrickungen mit dem Kritisierten analytisch bestmöglich zurückzutreten, ohne dabei der irrigen Annahme zu verfallen, »sich den Verstrickungen in die von ihm [*ihr] kritisierte Realität entziehen zu können« (Jaeggi/Wesche 2016: 9). Kritik finde da statt, wo »Spielräume, Deutungs- und Entscheidungsmöglichkeiten« (ebd.: 7) gegeben sind; wo also das, was ist und problema-

tisch erscheint, auch anders sein könnte, wo Austausch und Diskussion über verschiedene Lageverständnisse nicht nur notwendig, sondern auch lohnenswert erscheinen.

Im Hinblick auf die Verschränkung von Subjekt, Macht und Wissen mit der Frage, wie eine kritische Haltung zu entwickeln ist, sind wichtige Impulse von der feministischen und postkolonialen Theorie sowie den Cultural Studies ausgegangen. Der Einsatzpunkt feministischer Kritik besteht dabei einerseits darin, Kritik »als eine Praxis, die Regime der Verständlichkeit – auch [der] eigenen – [zu befragen], die regulieren, was lebbar ist und was nicht« (Hark 2009: 31), wie damit verbunden andererseits in der Kritik an diesen »machtbedingten Grenzen« (ebd.: 26), die »Möglichkeit ihrer Überschreitung« gesucht wird (ebd.: 31). Insbesondere für die Kategorie des Wissens (Harding 1990), als wissenschaftliche und praxisrelevante Kategorie im *Zwischen* von Subjektivität und Objektivität, ist das von Donna Haraway (1995) entwickelte Konzept des »situierten Wissens« aufschlussreich, da hierin die Verschränkung von »Verkörperung, Verortung und Positionierung« (Rabl 2022: 393) in Macht- und Herrschaftsverhältnissen betont wird. Die Standortgebundenheit sowie die gesellschaftliche Bedingtheit von Wissen führen auch unmittelbar die Frage mit sich, wie und von wem Wissen überhaupt zur Geltung kommt und gemacht wird. Dies ist auch der Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung, die im Rahmen von Bildung-, Erziehungs-, Betreuungs- und Sorgeverhältnissen immer wieder auf die Verknüpfung von Geschlecht und Generation hinweist (Rendtorff 2006; Rendtorff et al. 2016; Baader et al. 2021, Baader 2018) – ein Reflexionsraum, der für die kritische Befragung der grundlegenden Begriffe, Kategorien und Praktiken der Frühpädagogik von hoher Relevanz ist. Dies gilt sowohl für die wissenschaftliche Wissensproduktion *zur* wie auch *über* die Frühpädagogik, wie es gleichermaßen für die »Ansprüche auf Verkörperung, Verortung und Positionierung« (Rabl 2022: 396) frühpädagogischer Praxis gilt.

Kritik als Praxis der Unterscheidung wirft jedoch nicht nur die Frage nach den Subjektpositionen auf, die mit ihr eingenommen oder durch sie hervorgebracht werden (vgl. Jergus 2019). Wie sich in den vorangehenden Darlegungen andeutet, ist Kritik nicht nur mit Überlegungen, sondern auch mit Handlungen verbunden. Mit dieser zweitgenannten Ebene der Praktiken setzt sich Ruth Sonderegger in ihrer Monographie »Vom Leben der Kritik« (2019) auseinander. Auch sie geht von einer Vielzahl an Facetten von Kritik aus. Kritik versteht sie als einen nicht nur »vieldeutige[n]« Begriff. Sie führt aus, wie er in spezifischer Weise »umkämpft[.]« wird (2019: 9): So könne Kritik als »Waffe« oder als »Schutzschild« (ebd.: 9) fungieren, als genuiner Bestandteil von Wissenschaft gedacht oder außerhalb dessen platziert werden, als grundlegender Bestandteil des »Menschsein[s]« (ebd.) oder als etwas Spezifisches gesehen werden, das in einem ernstzunehmenden Sinne nur von »geradezu Auserwählten« (ebd.) mit hoher Widerstandskraft, Mut und Kenntnisreichtum ausgeübt werden könne (vgl. ebd.: 9f.).

Vor dem Hintergrund ihrer Beobachtung einer gegenwärtigen »Transformation radikaler Kritik in tendenziell so moderate wie bevormundende Formen der (Selbst-)Evaluation« (ebd.: 13) votiert Sonderegger dafür, sich »[g]eradezu paradox« (ebd.: 15) auf die historische Entwicklung von Kritik zu beziehen. Dies bedeutet für sie zum einen, die historische Genese kritischen Denkens wahrzunehmen – allein schon deshalb, um die »Potenziale […], welche die unterschiedlichsten Praktiken der Kritik zu einer bestimmten Zeit hatten oder noch immer haben (könnten)« (ebd.: 14) nicht ungenutzt zu lassen.

Zum anderen tritt Sonderegger dafür ein, »viele […] [der] Voraussetzungen« (ebd.: 16) der Geschichte der Kritik zu »ent-lernen« (ebd.) bzw. zu »Ent|Üben« (ebd.: 171). Sie plädiert dafür, über eine sprachlich-kognitive Ebene hinauszugehen und sich mit den »weniger bewussten, körperlichen Praktiken der Kritik« (ebd.: 17) auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Das «Ent|Üben« und »Ent|Lernen« solch tief verinnerlichter, mit Empfindungs- und Wahrnehmungsmustern verknüpften Gewohnheiten brauche nicht nur viel Zeit, sondern auch ein »dichte[s] Geflecht von einander unterstützenden Ent|Übungen« (Sonderegger 2019: 174), sei also als kollektive, solidarische Praxis zu verstehen (vgl. ebd.: 357).

Wir beenden an dieser Stelle die Sondierungen und die Auseinandersetzungen mit den Implikationen und Herausforderungen einer kritischen Praxis, die nur schlaglichtartig wichtige Aspekte von Kritik und kritischer Praxis in das Blickfeld bringen konnten. Wir wollen nun zu den Themenstellungen und Fragekomplexen übergehen, die für die kritische Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Problemkreisen in diesem Band leitend sein werden.

3. Themenstellungen einer kritischen Praxis (in) der Frühpädagogik: Zum Aufbau des Bandes

Es sind die bis zu dieser Stelle aufgeworfenen Problemstellungen, die in den hier versammelten Beiträgen leitend sind und in unterschiedlichen Gewichtungen zum Ausgangspunkt und Hintergrund der gewählten Perspektiven gemacht werden. Ob es einerseits die methodische Seite des wissenschaftlichen Unterscheidens mitsamt der damit verbundenen Subjektpositionen der kritischen Praxis ist oder ob es andererseits die genuin pädagogischen Frageräume nach den Möglichkeiten und Limitierungen einer Befähigung zur kritischen Praxis bzw. der Ermöglichung eines Sprechens im eigenen Namen sind – dieser breite Bogen der mit Kritik verbundenen Problemstellungen leitet die Fragen in den Beiträgen dieses Bandes. Anders gesagt entstehen für (früh-)pädagogische Verständigungen mindestens zwei Herausforderungen: Welche Räume für eine unterscheidende und gegenüber den gesellschaftlichen Entwicklungen sprachfähige Praxis finden sich innerhalb des wissenschaftlichen Feldes der Frühpädagogik und wie müssten diese aufrecht erhalten, eingerichtet oder aktualisiert werden? Und zweitens: Welche pädagogischen Praktiken und Themenfelder erlauben und ermöglichen eine unterscheidende, macht- und herrschaftskritische und in diesem Sinne möglicherweise auch transformative Praxis, die das Sprechen im eigenen Namen zum Proprium des Aufwachsens macht?

Es wurde bereits deutlich, dass in den letzten Jahren kindheitstheoretische, kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven in einen spannungsreichen sowie produktiven Verweisungs- und Vermittlungsprozess eingetreten sind (Betz et al. 2018). Diesen Prozess (weiter) fortzusetzen – und dies war uns mit der Tagung im Jahr 2022 ein wichtiges Anliegen – erschien uns nicht nur lohnenswert, sondern notwendig. Denn während kindheitssoziologische Forschungen den Blick auf Vergesellschaftungsprozesse lenken und damit die sozialen, politischen und kulturellen Kontexte von Pädagogik sichtbar und kritisierbar machen, interessiert aus

erziehungswissenschaftlicher Perspektive, wie frühpädagogische Bildung, Erziehung und Betreuung zu denken, zu betrachten und zu gestalten ist.

Das Reservoir an Forschungsperspektiven, die sich aufgreifen lassen, ist aber auch deshalb so groß, weil die Frühpädagogik Fragestellungen aufgreift und bearbeitet, die für die ganze Erziehungswissenschaft relevant sind. Sie prägt damit den erziehungswissenschaftlichen Diskurs insgesamt. Zu denken ist hier etwa an die Frage nach der Agency und der Herstellung generationaler Ordnungen, auch an die Diskussionen um die Verschränkung von Generationen- und Geschlechterverhältnissen oder auch die Bedeutung der Reproduktion und Verstärkung gesellschaftlicher Zuschreibungen, wie auch nicht zuletzt auf methodologischer und methodischer Ebene der Forschungspraxis wichtige Impulse aus den Auseinandersetzungen mit den Potenzialen von Feldforschung und der Partizipation von Beforschten für die erziehungswissenschaftliche Disziplin hervorgegangen sind. Im vorliegenden Band sind in diesem Sinne die Beiträge in mehreren Themenfeldern gebündelt, die jeweils zentrale Debattenfelder und Diskussionslinien im Kontext früher Kindheit abbilden. Darin sehen wir das Potential und die Chance die Frage nach den Möglichkeiten und Herausforderungen einer Kritik *in* und *der* Frühpädagogik in einen Diskussionsraum zu stellen, in dem die dabei auftretenden Widersprüche aus einer interdisziplinären Perspektive artikuliert werden können.

Die *erste* Themenstellung **»Kritik (in und als Praxis) der Frühpädagogik«** schließt unmittelbar an die eben ausgeführten Fragen einer kritischen Praxis in der Frühpädagogik und der kritisch-problematisierenden Auseinandersetzung mit der Frühpädagogik an. Deren Herausforderungen mit Blick auf die Gegenstände, Sprecher:innenpositionen, Effekte und Wirkmächtigkeiten kritischen Sprechens haben wir bereits im Abschnitt 2 dieser Einleitung beleuchtet.

Eine *zweite* Themenstellung befasst sich mit dem »**Wissenschaftsfeld Frühpädagogik und Kindheitsforschung**«. Die Beiträge dieses Feldes fragen nach den Überschneidungen und jeweiligen Zuschnitten auf der Ebene der Wissensproduktion und Wissenschaftstheorie mit Blick auf die akademische Verständigung und die Ausformung des Professionsfeldes um die frühe Kindheit. Nicht nur sind so die Verflechtungen einer kindheitssoziologischen, erziehungswissenschaftlichen und frühpädagogischen Verständigung im Blick. Auch werden so die teils wissenschaftspolitischen, teils bildungs- und sozialpolitischen Rahmungen der Frühpädagogik und Beforschung von Kindheit zum Gegenstand gemacht (vgl. u.a. Kelle/Tervooren 2008). Die Etablierung der Subdisziplin der »Pädagogik der frühen Kindheit« in enger Verbindung mit der Ausformung des Professionsfeldes, das nunmehr auch durch Akademisierungsprozesse, etwa im Beruf der:s »Kindheitspädagog:in« (Cloos 2016) einen ausgreifenden Professionalisierungsschub mit sich brachte (u.a. Dietrich et al. 2019; Betz et al. 2018; Bloch et al. 2018) führte auch zu neuen epistemologischen und wissenschaftsbezogenen Neuausrichtungen des Disziplinfeldes, was sich unter anderem an der Einrichtung fachgesellschaftlicher Vertretungen, etwa der Kindheitssoziologie und der Frühpädagogik ablesen ließ.

Der Ausgangspunkt der *dritten* Themenstellung »**Frühe Kindheit im Blickfeld von Bildungs- und Professionspolitik**« besteht in dem Umstand, dass die Frühpädagogik in den letzten Jahren als Arbeitsfeld einen umgreifenden Wandel erfahren hat. Auf Basis professionstheoretisch begründeter Erwartungen ebenso wie sozial- und bildungspoli-

tischer Neubestimmungen der frühpädagogischen Praxis fand eine Aufwertung frühkindlicher Bildung statt (Balluseck 2017; Betz/Cloos 2014; Kuhn 2013; Machold 2015; Jergus/Thompson 2017; Mierendorff 2017, 2019; Farrenberg 2018; Koch 2022). Parallel dazu etablierte sich im Wissenschaftsfeld die Subdisziplin der »Pädagogik der frühen Kindheit«, womit ein deutlicher Innovationsschub in der frühpädagogischen Theoriebildung und Forschung einherging (u.a. Dietrich et al. 2019; Betz et al. 2018; Bloch et al. 2018), der jedoch insgesamt weder mit Blick auf die Professionalisierungsprozesse in der Praxis noch hinsichtlich der wissenschaftlichen Perspektivierung der frühen Kindheit überschätzt werden darf (Hechler et al. 2021). Die Reflexion der aus der Bildungsaufwertung resultierenden Spannungen (bspw. hinsichtlich des Verhältnisses von Familie und Institution), der zugrundliegenden Motive (bspw. hinsichtlich volkswirtschaftlicher Gewinnbestrebungen) sowie der notwendigen strukturellen Veränderungen (bspw. hinsichtlich der Arbeitsbedingungen der Fachkräfte) bedürfen folglich noch deutlich mehr Aufmerksamkeit.

Eine *vierte* Themenstellung betrifft die »**Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit**« von Kindern. Im Zuge des aktuellen Diskurses um die Gestaltung des frühpädagogischen Feldes fällt auf, dass Kinder, bspw. in der verstärkten Forderung nach mehr Partizipation, als handlungsmächtige Akteur:innen mit eigenen Rechten und relevanten Sichtweisen adressiert werden (Hansen/Knauer 2015; Prengel 2016; Nentwig-Gesemann et al. 2020). In unterschiedlichen Hinsichten wird Kindern zugesprochen und zugemutet, ihre eigenen Perspektiven und Anliegen einzubringen, wie auch die kindlichen Perspektiven in politischen und sozialen Arenen stärker Berücksichtigung erfahren (Eßer et al. 2016; Betz et al. 2010; Neumann et al. 2019; Neumann/Hekel 2016; Hekel 2018). Dabei zeigt sich sowohl in den Diskussionen um soziale Ungleichheit als auch anhand der Forderungen nach einer möglichst frühen Teilhabe und Beteiligung an demokratischen Prozessen, dass gesellschaftspolitische Rahmungen und frühpädagogische Praxis durchaus widersprüchlich aufeinander bezogen sind. Im Hinblick auf das Spannungsfeld von Mündigkeit, kindlicher Angewiesenheit und pädagogischer Verantwortung wird zur Frage, wie und ob die frühpädagogische Praxis emanzipatorisch gestaltet werden kann und welche spezifischen Herausforderungen hierbei für frühkindliche Bildungsprozesse bestehen.

Im *fünften* Themenfeld »**Körper, Sexualität und Emotionen**« werden die emotionalen, sinnlichen und leiblichen Dimensionen frühpädagogischer Praxis ins Zentrum gerückt. Neugier und Lernfreude, Spiel und Wachstum oder auch Entwicklung und Angewiesenheit betreffen zuvorderst die kindliche Situiertheit in leiblich-sinnlichen Erfahrungsweisen vor aller kognitiven Dimension (Wehren 2020). Zugleich lässt sich bemerken, dass die soziale und politische Rahmung von Körper, Sexualität und Emotionen, kaum Berücksichtigung erfährt (Betz et al. 2017; Neumann 2013). Beispielhaft lässt sich hier etwa darauf hinweisen, dass kindliche Erfahrungen kaum über Phänomene wie Trauer, Wut, Scheitern oder Ohnmacht thematisiert werden, worin eine Entsprechung zur gegenwärtigen Leistungs- und Erfolgsorientierung gesehen werden kann. Auch sind geschlechtliche, soziokulturelle und politische Verhältnisse über Körperlichkeit und Emotionalität vermittelt: Ernährung, Nähe und Distanz, Geschlecht, Sexualität und auch Spiel sind Teil soziokultureller Differenz- und Distinktionspraktiken, die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse beinhalten (König 2020; Diehm et al. 2017) und

nicht zuletzt den Umgang mit der eigenen Körperlichkeit und Emotionalität zum Thema machen. Vor diesem Hintergrund sind in dieser Themenstellung die Vereinseitigungen und Herausforderungen körperlicher, sexueller und emotionaler Dimensionen in der frühkindlichen Praxis wichtig.

In engem Zusammenhang damit stehen die im sechsten Themenfeld »**Sorge und Vulnerabilität**« zum Gegenstand gemachten Fragen. Frühpädagogische Praxis ist grundlegend durch asymmetrische Verhältnisse gekennzeichnet, die sich etwa entlang der generationalen Ordnung auch durch Abhängigkeitsverhältnisse konstituieren (Baader et al. 2014; Andresen et al. 2015; King 2015). Dabei sind weder die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse den pädagogischen Beziehungen im frühkindlichen Bereich äußerlich noch lassen sich einfache Antworten auf die Gestaltung von Anerkennungsbeziehungen im Generationenverhältnis finden (Baader 2018; Fangmeyer/Mierendorff 2017; Koch 2017; Neumann 2017). Insbesondere im Hinblick auf Verletzbarkeit und Sorge um das Wohl des Kindes wird so das Spannungsfeld zwischen einerseits Angewiesenheit und andererseits kindlicher Agency zu einer sich kontinuierlich stellenden Problematik. Vor diesem Hintergrund gesellschaftlich geprägter Generationen-, Abhängigkeits- und Machtverhältnisse stellen sich Fragen zu Sorge, Care und Schutz in besonderer Weise.

Bevor wir nun abschließend zur Lektüre des Bandes einladen, möchten wir nicht zuletzt einen großen Dank für die finanzielle Unterstützung der diesen Band vorausgehenden Tagung »Möglichkeiten und Grenzen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik« an die VW-Stiftung aussprechen. Die finanzielle Förderung und persönliche Unterstützung im Jahr 2022 ermöglichte eine lebendige Begegnung im Schloss Herrenhausen in Hannover und unterstützte schließlich auch die Arbeit an diesem Band wesentlich durch einen Autor:innenworkshop im Jahr 2023 in Berlin.[4] Ein sehr herzlicher Dank gebührt zudem Iklim Sönmez und Markus Izzo, die in akribischer und aufmerksamer Weise die Fertigstellung des Bandes unterstützten.

Ausgehend von diesen einleitenden Ausführungen zu unterschiedlichen Facetten, Dimensionen, Möglichkeiten und Fallstricken laden wir dazu ein, Kritik als Aufforderung zu Irritation, Kreativität und Dissens zu verstehen, als Aufgabe, sich zu befremden und zu distanzieren und als Wegbereiterin für eine reflektierte Normativität. Wir freuen uns daher nun auf alle sich anschließenden Äußerungen und Kritiken, Auseinandersetzungen und Verständigungen, die aus diesem Band hervorgehen.

Halle, Hamburg, Hildesheim, Berlin, Bremen, Erfurt im Dezember 2024

4 Das Gelingen der Tagung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung durch Johanna Fritz, Anna-Sophie Herrmann und Elena Schellenberg, für deren Hilfestellung in allen organisatorischen Belangen wir sehr dankbar sind.

Literatur

Afflerbach, Lena Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2024): Kindertagesbetreuung 2023 – unterschiedliche Entwicklungen in West- und Ostdeutschland, in: KomDat, 26. Jg., Heft 2+3/23, S. 2–5.

Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hg.) (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS.

Baader, Meike Sophia (2018): »Mit einander sprechen, das ist r(w)ichtig. Generationale Ordnung, Generationenverhältnisse und Erziehung in der BRD seit den 1970er Jahren«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–93.

Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz, Stuttgart: Kohlhammer.

Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt a.M.: Campus.

Baader, Meike Sophia/Koch, Sandra/Neumann, Friederike (2023): »Von Soldaten und Lehrerinnen. Geschlechterverhältnisse in Bildungsmedien der DDR«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 69. Beiheft: (Post)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen, S. 21–38.

Balluseck, Hilde von (Hg.) (2017): Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen, Opladen: Barbara Budrich.

Barth, Denise/Jessen, Jonas/Spieß, C. Katharina/Wrohlich, Katharina (2020): Mütter in Ost und West: Angleichung bei Erwerbstätigenquoten und Einstellungen, nicht bei Vollzeiterwerbstätigkeit. DIW Wochenbericht 38/2020, Berlin: S. 699–706. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.799230.de/20-38-2.pdf

Benner, Dietrich/Borrelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hg.) (2003): Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Zeitschrift für Pädagogik. 46. Beiheft, Weinheim: Beltz.

Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2017): Themenschwerpunkt/Special issue »Kindheitskörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter« Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 38, 1.

Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2018): Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Blankertz, Herwig (1966): »Pädagogische Theorie und empirische Forschung«, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik Nr. 5, S. 65–78.

Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hg.) (2018): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim: Beltz Juventa.

BMBF/Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2019): BMBF-Förderrichtlinie. Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit. Rahmenprogramm Bildungsforschung, München.

BMFSFJ (Hg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf . Zugriff: 09.09.2019.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bünger, Carsten (2020): »Kritik«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 161–173.

Bünger, Carsten (2024): »Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht«, in: Yasmine Chehata/Andreas Eis/Bettina Lösch/Stefan Schäfer/Sophie Schmitt/Andreas Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hg.), Handbuch kritische politische Bildung, Bad Schwalbach: Wochenschau, S. 50–58.

Butler, Judith (1998): »Weitere Reflexionen zu Hegemonie und Gender«, in: Oliver Marchart (Hg.), Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus, Wien: Turia + Kant, 254–258.

Butler, Judith (2002): »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 50/2, 249–265.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cloos, Peter (2016) »Kindheitspädagogik«, in: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Mieg (Hg.), Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 577–585.

Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hg.) (2015): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven, Weinheim/Basel. Beltz Juventa.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS.

Diehm, Isabell (2018): »Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen«, in: Christine Thon/Margarete Menz/Miriam Mai/Luisa Abdessadok (Hg.), Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Springer VS, Wiesbaden, S. 11–22.

Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa.

Dzierbicka, Agnieszka (2005): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvermentalität in macht Schule, Wien: Löcker.

Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies, Oxfordshire: Routledge.

Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hg.) (2017): Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Farrenberg, Dominik (2018): RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes. Dissertationsschrift, unter: https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120 (Aufgerufen am 28.11.2024).

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Gamm, Hans-Jochan (1979): Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der spätbürgerlichen Gesellschaft, Reinbek.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern, Gütersloh: Bertelsmann.

Haraway, Donna (1995): »Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Donna Haraway: Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Herausgegeben und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stieß, Frankfurt: Campus, S. 73–97.

Harding, Sandra (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, Hamburg: Argument.

Hark, Sabine (2009): »Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute«, in: Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung. Jg. 29, Nr. 1, S. 22–35.

Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer (2021): Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge. WiFF Studie Nr. 34. München: DJI.

Hekel, Nicole (2018): »›Kinder besitzen eine eigene Kraft für gute Lösungen‹. Zur Adressierung von Kindern und Fachkräften im frühpädagogischen Partizipationsdiskurs«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfireid Smidt (Hg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim: Beltz Juventa, S. 152–164.

Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft«, in: Werke, Bd. 3., Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora.

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.): Manifesto for a Post-Critical Pedagogy, Punctum Books, S. 15–19.

Honig, Michael-Sebastian (2015): »Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung«, in: Peter Cloos/Katja Koch/Claudia Mähler (Hg.), Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 43–55.

Hübenthal, Maksim/Ifland, Anna (2011): »Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany«, in: Childhood. A Journal of global child research, 18 (1), S. 114–127.

Hübenthal, Maksim/Olk, Thomas (2009): »In Kinder investieren«, in: Berliner Debatte Initial 20 (3), S. 16–29.

Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.) (2013): Was ist Kritik?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Jergus, Kerstin (2019): »Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik«, in: Antje Langer/Martin Nonhoff/Martin Reisigl (Hg.): Diskursanalyse und Kritik, Wiesbaden: Springer VS. S. 69–87.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017) (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: VS.

Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Kuger, Susanne (2023): Der Betreuungsbedarf im U3-und im U6-Bereich: Zugangsselektivität und bedarfsgerechte Angebote. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf (16.11.2024).

Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung, Weinheim/München: Juventa.

King, Vera (2015): »Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder. Eine kritische Diskussion, Weinheim: Springer VS, S. 23–43.

Koch, Sandra (2017): »Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten Handelns«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: VS, S. 177–199.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (2024): »Gegenstandsbestimmung: Was ist Pädagogik der frühen Kindheit?«, Abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PFK/2024.03_Gegenstandsbestimmung_PdfK_Beschluss.pdf (16.11.2024).

Koneffke, Gernot (1994): Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung, Wetzlar. Büchse der Pandora.

König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

König, Julia (2020): Kindliche Sexualität. Geschichte, Begriff und Probleme, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Krasmann, Susanne (1999): »Regieren über Freiheit. Zur Analyse der Kontrollgesellschaft in foucaultscher Perspektive«, in: Kriminologisches Journal31 (2), S. 107–121

Krönig, Franz Kasper (Hg.) (2018): Kritisches Glossar Kindheitspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer VS.

Latour, Bruno (2007): Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang, Zürich: Diaphanes.

Latour, Bruno (2020): Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das neue Klimaregime, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Liessmann, Konrad Paul (2012): Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft, Paul Zsolnay Verlag.

Lochner, Barbara (2018): »Ort der frühkindlichen Bildung, inklusiver Lebensraum, Zentrum für Kindeswohl – Zur Rolle der Kindertageseinrichtung im Spiegel gesellschaftlicher Erwartungen«, in: Forum Erziehungshilfen, 24. Jg., S. 68–72.

Lochner, Barbara/Hellmann, Maria/Thole, Werner (2019): »Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. Fachlichkeit in institutionalisierten Angeboten der Pädagogik der Kindheit«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 491–506.

Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Differenzpraktiken von Kindern im elementarpädagogischen Kontext. Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Band 9. Wiesbaden: VS.

Masschelein, Jan/Simons, Martin (2017): »Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherung an eine Katastrophe«, in: Carsten Bünger/Barbara Platzer/Lothar Wigger (Hg.): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 37–53.

Meyer-Drawe, Käte (1990/2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München, 2. Aufl.

Mierendorff, Johanna (2017): »Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen«, in: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 125–138.

Mierendorff, Johanna (2019): »Die Frage nach einem politischen und einem ökonomischen Paradigma in der Pädagogik der frühen Kindheit. Diskussion eines neuen Zugangs«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–94.

Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (2022): Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen, Weinheim: Beltz.

Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 4. Aufl., Weinheim: Juventa.

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II, Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

Neumann, Sascha (2013): »Die Leiblichkeit der Pädagogisierung. Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Pädagogisierung, Halle: Martin-Luther-Universität, S. 125–137.

Neumann, Sascha (2014a): »Wider den Methodisierungszwang. Zum sozialen und erkenntnistheoretischen Stellenwert der Teilnahme im Forschungsprozess«, in: Berliner Debatte Initial, 25, 3, S. 88–94.

Neumann, Sascha (2014b): »Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.

Neumann, Sascha (2017): »Die andere Seite der Unterscheidung. Versuch einer empirischen Revision der Erwachsenen/Kind Differenz«, in: Anna Fangmeyer/Johanna

Mierendorff (Hg.): Kindheit und Erwachsenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 159–176.

Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): »Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag«, in: Zeitschrift: und Kinder, Nr. 98, 19–26.

Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): »Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen«, in: Judith Hangartner/Marianna Jäger/Melanie Kuhn/Anja Sieber Egger/Gisela Unterweger (Hg.): Kindheit(en) in formellen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz, Wiesbaden: Springer VS., S. 321–342.

Pongratz, Ludwig A. (2004): »Subjektivität und Gouvernementalität«, in: Benno Hafenegger (Hg.): Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.

Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik, Opladen: Leske+Budrich.

Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München, https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28524/pdf/Prengel_2016_Bildungsteilhabe.pdf vom 17.12.2024.

Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2022): »Tagungsbericht. (Selbst-)kritische Frühpädagogik«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Ausgabe 3, S. 320–322.

Rabl, Christine (2022) »Situiertheit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (2022): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim/Basel: Beltz, S. 389–397.

Rancière, Jacques (2006): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.

Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Kleinau, Elke) (2016): Bildung – Geschlecht – Gesellschaft, Weinheim: Beltz.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Reyer, Jürgen (2015): Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rieger-Ladich, Markus (2014): »Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945«, in: Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers (Hg.): Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 66–84.

Ruitenberg, Claudia (2004): »Don't Fence Me«, in: The Liberation of Undomesticated Critique, Journal of Philosophy of Education 38/H3, S. 341–350.

Schenk, Sabrina (2024): »Negativität, Affirmation und die Kunst des Unterscheidens. Die offene Frage der Kritik – Revisited«, in: Vierteljahresschrift für Pädagogik. 100 (2024), S. 303–322.

Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Besche, Julia (2023): »Zur Schwierigkeit, problematische Ablehnungskonstruktionen im Kontext Wissenschaft empirisch zu lokalisieren und zu identifizieren«, in: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 25(1), S. 16–33.

Simons, Marten/Masschelein, Jan (2019): »Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière«, in: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische, Paderborn: Schöningh, S. 165–188.

Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung, Wien: Zaglossus.

Tervooren, Anja (2010): »Bildung in der frühen Kindheit.«, in: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 179–191.

Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Föllig-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.

Thompson, Christiane (2020a): »›Science, not Silence‹. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen«, in: Isabel von Ackeren,/Helmut Bremer/Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Caroline Rotter/Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE 2018, Opladen: Budrich, S. 33–44.

Thompson, Christiane (2020b): »Akademische Redefreieheit und das Drama der PC. Eine kritische Bestandsaufnahme 360°«, in: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (Hg.): Jahrbuch der Pädagogik 2019: Political Correctness, Frankfurt a.M.: Lang, S. 183–195.

DJI-Kinderbetreuungsreport 2022, München: DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf.

Wehren, Sylvia (2020): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Themenfeld 1 | Kritik (in und als Praxis) der Frühpädagogik

Historische und gegenwärtige Perspektiven zur Kritik (in) der Pädagogik der Frühen Kindheit

Meike Sophia Baader

1. Zugang, Verortung, Perspektiven

Der Beitrag diskutiert kritische Anfragen an Konzepte und Praktiken der frühen Kindheit unter historischen wie aktuellen Aspekten. Die historische Perspektive bezieht sich schwerpunktmäßig auf die 1970er Jahre in der Bundesrepublik als Zeit, in der die frühe Kindheit in den kritischen Fokus sozialer Bewegungen wie der Kinderladenbewegung oder der Frauenbewegung geriet. Zunächst wird jedoch nach deren Vorgeschichten gefragt, das heißt, nach historisch vergleichbaren Konstellationen in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Denn im Kontext der Revolutionen von 1848/1849 kamen die Fröbelschen Kindergärten ebenfalls in den politischen Fokus gesellschaftlicher Aufbrüche und Demokratisierungsbestrebungen und auch dies begann, wie in der Kinderladenbewegung der 1970er Jahre, mit einer grundsätzlichen Kritik an etablierten Einrichtungen und deren pädagogischer Praxis.

Mit Blick auf beide historischen Konstellationen lauten die Frageperspektiven, von wem, wo und wie wurde in den Bewegungen und ihren Texten Kritik aufgerufen, wogegen richtete sich diese jeweils und mit welchen Neuerungsvorschlägen und Hoffnungen war sie verbunden.

Davon ausgehend zieht der Beitrag, über die historischen Perspektiven hinausreichend – im Sinne einer historisch-systematischen Reflexion – abschließend auch den Bogen zu gegenwärtigen Fragen. Dabei richtet sich die Analyse unter anderem darauf, was sich – unter dem Aspekt der Kritik – seit den 1970er Jahren grundlegend gewandelt hat, was seitdem eine geringere Rolle spielt, unter Umständen auch verloren gegangen ist, und welche Zusammenhänge dabei möglicherweise von Bedeutung sind. Die Verlustperspektive ist keine nostalgische, sondern von einem analytischen Interesse getragen, das nach Gründen und Kontexten für thematische Verschiebungen und in diesem Zusammenhang auch für die geringere Ausprägung von Kritik in der Frühpädagogik heute fragt und damit an das Anliegen des Bandes anknüpft.

Der Beitrag nimmt im Sinne der Gesamtkonzeption stellenweise den Terminus der Frühpädagogik auf, obwohl aus der Sicht der historischen sowie der Neueren Kindheits-

forschung der Begriff der Pädagogik der Frühen Kindheit angemessener scheint, weil er die Konstruktion von früher Kindheit als Lebensphase und als soziales wie kulturelles Phänomen akzentuiert, was wiederum Teil der Hervorbringung generationaler Ordnungen von Gesellschaften ist (vgl. Eßer et al. 2016). Auf deren enge Verknüpfung mit Geschlechterordnungen hat die Neuere Kindheitsforschung ebenfalls hingewiesen (vgl. Alanen 2005). Mit dieser Kommentierung zur Begrifflichkeit ist zugleich eine Kritik am Begriff der Frühpädagogik verbunden, die damit das Anliegen des Bandes unmittelbar aufgreift.

Die kritische Anmerkung ergibt sich aus den theoretischen und methodischen Verortungen, die dem Beitrag zugrunde liegen. Diese wurzeln in der Historischen Bildungsforschung, der Geschichte der Kindheit, der Wissensgeschichte, sowie der Geschlechterforschung. Die Begriffe »Frühpädagogik« sowie »frühe Kindheit« eint jedoch, dass sie begriffsgeschichtlich erst im 21. Jahrhundert relevant werden.

Durch seinen Überblickscharakter zu bedeutsamen Entwicklungen für die Geschichte der frühen Kindheit im 19., 20. und 21. Jahrhundert setzt der Beitrag Schlaglichter. Am Ende stehen Fragen, Impulse und Thesen für eine selbstkritische und reflexive Pädagogik der Frühen Kindheit. Insbesondere mit Blick auf eine wissens- und auch eine wissenschaftsgeschichtliche Perspektive ist es jedoch unabdingbar, sich zunächst grundlegend mit dem Verständnis von Kritik zu befassen. Dies geschieht im ersten Schritt. Dabei werden aus der Auseinandersetzung mit der Theoretisierung von Kritik drei Dimensionen übernommen, die im weiteren Verlauf als Analyseraster für die historischen Texte und Positionen fruchtbar gemacht werden und somit eine Heuristik bilden: Wissen, Tun und Hoffen. Diese Ebenen der Kritik benennt Judith Butler im Anschluss an Immanuel Kant in einem grundlegenden Text zu Kritik und Dissens (2011: 37), der im Folgenden diskutiert wird.

2. Was heißt Kritik?

Judith Butler legt 2009 eine schmale Schrift mit dem Titel »Critique, Dissent, Disciplinarity« vor, die 2011 als »Kritik, Dissens, Disziplinarität« auf Deutsch erschienen ist. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf den einschlägigen Text von Michel Foucault (1990/1992): »Was ist Kritik?« sowie auf die grundlegenden Texte von Immanuel Kant: »Kritik der reinen Vernunft« (1781), »Kritik der praktischen Vernunft« (1788) und »Kritik der Urteilskraft« (1790) und außerdem auf Kants berühmten und auch für die Bildungsgeschichte bedeutsamen Text »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« (1784), ein Titel, den wiederum Foucault mit seinem Text »Was ist Aufklärung?« (1984/1990) aufgreift. Die drei Ziele der Kritik, die sich auf Begrenzungen bezüglich dessen richten, »was gewusst werden kann, was getan werden soll und was gehofft werden darf« (Butler 2011: 37), benennt Butler unter Verweis auf Kants Schrift »Was ist Aufklärung?« (1784/1999).

Begriffsgeschichtlich meint »critique« die Kunst der Beurteilung und gelangt etwa seit dem ausgehenden 17. Jahrhundert aus dem Französischen ins Deutsche, also ungefähr mit Einsetzen der Moderne. Foucault bemerkt eine Zunahme von Kritik bzw. das Entstehen einer kritischen Haltung etwa seit dem 15. oder 16. Jahrhundert – eine Zeit,

die er als Wende zur Moderne bezeichnet. Die in diesem Zeitraum anwachsende Kritik versteht Foucault als Reaktion auf die Intensivierung der Pastoralmacht, die das Leben bis in die kleinsten Details zu regulieren versucht hatte (vgl. Foucault 1992; Sonderegger 2019: 59f.). Kritik ist für Foucault unauflösbar mit der Aufklärung und Moderne, mit dem Gebrauch der Vernunft sowie mit der Aufgabe des Menschen in der Moderne, »sich selbst auszuarbeiten« verbunden (Foucault 2005, zit. n. Butler 2011: 38). Kritik sei, so Butler mit Blick auf Kant, in erster Linie eine »Revolution auf der Ebene des Verfahrens« (ebd.: 15) und meine, wie Foucault herausgestellt habe, nicht in erster Linie »eine Weise des Nein-Sagens« oder »die Bemühung« »eine bestehende Struktur auseinanderzunehmen und zu beschädigen« (ebd.: 37). Sie impliziere zunächst eine Reihe von kritischen Anfragen. »Die Ausübung von Kritik vollzieht sich typischerweise, indem ein Komplex von Fragen formuliert wird«, der jedoch nicht in einer Typologie aufgehe (ebd.: 13) und damit zugleich grundsätzlich offenbleibt. Allerdings gibt es, im Anschluss an Kants »Kritik der reinen Vernunft«, zwei grundlegende Modi, die das kritische Fragen charakterisieren, nämlich erstens Anfragen an die Art und Weise, etwas zu tun und zweitens Anfragen an das Recht etwas zu tun. In Kants »Kritik der Urteilskraft« werden diesbezüglich die beiden Fragen »Auf welche Art?« und »Mit welchem Recht? » formuliert (Kant 1956: 31, zit. n. Butler 2011: 16).

Neben der Zurückweisung einer Typologisierung und Standardisierung von kritischen Fragen unterstreicht Butler die Prozesshaftigkeit von Kritik. Diese zeichne sich durch »das Wiederkehren des Infragestellens der Grenzen, die dem Fragbaren auferlegt sind« aus (ebd.). Welche Fragen überhaupt gestellt werden dürfen, was also sagbar/fragbar ist, nimmt in Butlers Nachdenken über Kritik eine zentrale Rolle ein. Kritik formuliere Anfragen an Macht-Wissen-Konstellationen, indem sie analysiert, wie »Wissen einhergehend mit einer bestimmten Orchestrierung institutioneller Macht produziert« wird (ebd.: 43). Butler rückt das Nachdenken über Kritik an Macht-Wissen-Konstellationen zudem in einen Zusammenhang mit der Wissenschaft. Dabei akzentuiert sie einmal mehr die Bedeutung dessen, was fragbar ist und hebt die Problematik der Grenzen und Zuständigkeiten von Disziplinen hervor, die ihrerseits wiederum Ergebnis von Machteinsätzen sind. Machtkritik, so unterstreicht Butler, erfordere Transdisziplinarität (vgl. ebd.: 33). Diese können die aus Machtkonstellationen hervorgegangenen Grenzen zwischen Disziplinen sowie die Absteckung von Territorien im disziplinären Spiel, die Disziplinen immer auch kennzeichnen (vgl. Baader 2013), überschreiten.

Die von Butler im Anschluss an Kant herausgestellten Ebenen der Kritik, nämlich Wissen, Tun und Hoffen, verweisen zugleich auf Systeme der Bewertung. Auf diese bezieht sich nach Foucault die Hauptaufgabe von Kritik (vgl. Foucault 1992). Dabei verortet er die Zunahme der Kritik an den Maßstäben der Bewertung historisch in spezifischen Dynamiken der Moderne. Diese entfalten sich im Spannungsfeld des Spiels zwischen »Regierungsintensivierung« als Verdichtung und »Vervielfältigung« der Künste, Menschen zu regieren einerseits und der Intensivierung der Kritik daran andererseits (ebd.: 14). Kritik ist eine »Bewegung, in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt«, nach »Machteffekten« zu fragen (ebd.: 15) und eine »kritische Haltung« zu entwickeln, »nicht dermaßen regiert zu werden« (ebd.: 12, 13, 28), »nicht auf diese Weise und nicht um diesen Preis« (ebd.: 12). Somit sei »die Kritik die Kunst der freiwilligen Unknechtschaft, der reflektierten Unfügsamkeit« und eine notwendige Funktion der »Entunterwerfung«

(ebd.: 15). Diese Akzentuierung der Kunst der Kritik als Form, sich kritisch gegenüber der spezifischen Art und Weise des Regiert-Werdens zu verhalten, meint bei Foucault allerdings nicht, dass es darum gehen müsse, überhaupt nicht regiert zu werden.

Foucault hebt somit auch eine »Geschichte der kritischen Haltung« hervor. Er bezeichnet »die Haltung der Kritik« (ebd.: 8) als »Kunst« sowie als »Tugend« (ebd.: 9) und unterstreicht den Mut, den es für Kritik brauche. Schließlich beinhalte Kants Schrift »Was ist Aufklärung?« »einen Appell an den Mut« (ebd.: 16). Damit rückt Foucault die Kritik in eine Perspektive der Tugendlehre ein, denn Mut zählt zu den antiken Tugenden, und stellt somit einen Zusammenhang mit Moral und Ethik her. An anderer Stelle spricht er auch von der Kritik als »moralische Pflicht« (Foucault 2001, zit. n. Sonderegger 2019: 93). Der Begriff der Haltung, den Foucault ins Zentrum seiner Charakterisierung kritischer Sichtweisen stellt, wird von Butler aufgegriffen und schließlich von Ruth Sonderegger weiter entfaltet, indem sie Foucaults Perspektive grundsätzlich als »Haltung und als Lebensform« bezeichnet (ebd.: 59–174). Sonderegger verweist zudem auf die lange Vorgeschichte der »Kritischen Theorie als Haltung« und dabei insbesondere auf Max Horkheimer (vgl. ebd.: 111f.).

Während Kant in seinen Überlegungen zur Aufklärung die Notwendigkeit von Kritik im Kontext der Aufklärung insbesondere an Autoritäten und Institutionen festgemacht hatte, richten Foucault und Butler den Blick auf Systeme der Bewertung selbst,[1] auf das Sag- und Fragbare sowie auf machtvolle Diskurse, die die Subjekte regieren. Kritik als Verfahren, Bewegung, Prozess und als Haltung wird, insbesondere bei Foucault, zudem eng mit Formen der Subjektivierung in der Moderne in Verbindung gebracht. In der skizzierten Lesart von Foucault und Butler ist Kritik in der Moderne zugleich unmittelbar mit Politik wie auch mit Wissenschaft verknüpft. In seiner historischen Rekonstruktion der Genese einer »kritischen Haltung« stellt Foucault den engen Zusammenhang zwischen der Herausbildung der neuzeitlichen Wissenschaft und der Kritik heraus und unterstreicht dabei insbesondere auch deren Bedeutung für die »methodologische(n) Reflexion« (Foucault 1992: 14).

Und in der Tat bezeichnen sich innerhalb des Systems der Wissenschaft einzelne wissenschaftliche Denkrichtungen oder -stile selbst als kritisch, prominent etwa die Kritische Theorie, auf die im Zusammenhang mit frühpädagogischen Ansätzen der 1970er Jahre noch genauer eingegangen wird, oder die Kritische Erziehungswissenschaft oder die Kritische Männlichkeitsforschung, um nur einige Beispiele zu nennen. Dies betrifft nicht nur theoretische, sondern auch methodologische Perspektiven, exemplarisch kann etwa die Kritische Diskursanalyse genannt werden (vgl. Jäger 2015). Mit der (Selbst)Markierung von Kritik ist zumeist eine Absetzbewegung von anderen Zugängen verbunden, die dann, so etwa bei der Kritischen Theorie, als traditionell bezeichnet werden (vgl. Horkheimer 1968). Auf grundsätzlichen Anfragen an Ordnungsvorstellungen und Systeme von Bewertungen basiert auch die gesamte feministische Wissenschaftskritik (vgl. Harding 1990).

1 In diesem Verständnis von Kritik als »Kritik an Systemen von Bewertungen« folgt das »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« (Hodgson et al. 2022) genau dieser Bewegung der Kritik und ist damit selbst eine kritische Positionierung, die sich gerade nicht jenseits der Kritik bewegt.

Kritik, so unterstreicht Butler mit Foucault, sei zu unterscheiden von »Praktiken der Destruktion, des Nein-Sagens, des Nihilismus und des Skeptizismus«. Dies sei jedoch nicht selbstverständlich, sondern stehe durchaus »auf dem Spiel« (ebd.: 55). Butler bringt in ihrem Beitrag die Frage nach der Kritik nicht nur in einen Zusammenhang mit der Wissenschaft, sondern konkret mit der »akademischen Freiheit«, der Universität als Institution und der Macht in der Universität. In diesem Kontext fokussiert sie, welche Fragen gestellt werden können, was also sagbar/fragbar ist und was nicht. Neben der Akzentuierung von Kritik als Haltung und als Verfahren, der Differenzierung zwischen Wissen, Tun und Hoffen ist auch Butlers Zurückweisung eines Verständnisses von Kritik als Nein-Sagen, Nihilismus und Skeptizismus weiterführend für die Frage nach der Kritik in der Frühpädagogik. Kritik geht demnach nicht zwangsläufig mit Destruktion einher, sondern kann – mit Foucault – als Kunst und Übung sowie als durchaus konstruktiver »ent/übender Umgang mit bereits bestehenden Praktiken« verstanden werden (Sonderegger 2019: 137). Auch diese Perspektive auf eine »ent/übende Aufmerksamkeit« gegenüber »alltäglichen, habitualisierenden Praktiken« ebd.) kann Impulse für frühpädagogische Kontexte setzen, beispielsweise im Umgang mit Geschlecht.

Sowohl Foucault als auch Butler verteidigen in ihren Beiträgen Kritik als eine wichtige politische sowie wissenschaftliche Praxis. Foucault bringt sie grundlegend mit der Aufklärung in Verbindung, auf die er sich, in seinem letzten Text vor seinem Tod, durchaus positiv bezieht. Butler diskutiert Konsens bzw. Dissens im Verhältnis zu Formen des Wissens sowie zur Aufklärung in einer leicht kritischen Anspielung auf Foucault als einen Akt, der für den französischen Philosophen und Historiker die Autonomie des Subjektes hervorbringe (Butler 2011: 47). Sie unterstreicht besonders, dass kritische Fragen auf »Zeiten und Orte« (ebd.: 35) angewiesen und häufig in den »Zwischenräumen« der Institutionen angesiedelt seien (ebd.: 26).[2] Zeiten und Orte lassen sich zusammenfassend auch als Foren benennen, ein Aspekt der für die Frage nach der Kritik in der Pädagogik der Frühen Kindheit Relevanz haben könnte und abschließend noch einmal aufgegriffen wird. Und schließlich ist im Vergleich der beiden Texte von Foucault und Butler noch ein weiterer Aspekt für pädagogische Fragen bedeutsam. Butler benennt Pädagogik/»Pädagogen« im Kontext der Festlegung von akademischen Normen der Forschung und Lehre (vgl. Butler 2011: 6) sowie im Zusammenhang ihrer Kritik an Kants

2 Wie eingangs benannt, durchzieht die Frage nach der Institution Universität, nach den damit verbundenen Machtverhältnissen sowie nach der »akademischen Freiheit« Butlers Text. Am Ende des Textes greift sie das Thema der »akademischen Freiheit« noch einmal verstärkt auf und gibt ihrem Text in diesem Zusammenhang eine bemerkenswerte Wendung, an die kritische Rückfragen zu stellen sind. Butler macht die Frage nach der Existenz »akademischer Freiheit« in problematischer Weise an der Frage nach der Legitimität Israels fest. »Es ist sinnvoll, dass die Debatte über die Legitimität des israelischen Staates (die nicht die gleiche ist wie die Legitimität der Besetzung der palästinensischen Gebiete) den Kern der Debatten um den angemessenen Bereich der akademischen Freiheit ausmacht« (Butler 2011: 55). Warum dies »sinnvoll« ist und »den Kern der Debatten um den angemessenen Bereich der akademischen Freiheit« ausmacht, wird von Butler ohne weitere Argumente oder Hinführung als Position gesetzt, genau das macht auch die bemerkenswerte Wendung im Text aus. Butlers Ausführungen beziehen sich zudem nicht auf die Legitimität der Kritik an Israel, sondern auf die Legitimität Israels. Kritisch betrachtet, ist dies eine auf problematische Weise geschichtsvergessene Position.

Unterscheidung von öffentlich und privat (vgl. ebd.: 27). Foucault hingegen fokussiert explizit auf »die pädagogische Kunst« im Kontext der Vervielfältigung von »Regierungskünsten« in der Moderne – in einem weiten Verständnis des Begriffes der Regierung – und auf die Frage »wie regiert man die Kinder« (Foucault 1992: 11).

3. Die Kindergärten des 19. Jahrhunderts als Kritik an der Pastoralmacht

Die Idee des Fröbelschen Kindergartens in den 1840er Jahren erfolgte aus dem Geist der Kritik an der konfessionellen Orientierung der in den Händen der Kirchen liegenden Kinderbewahranstalten. Damit können die Kindergärten in ihrer Genese historisch in den Kontext der von Foucault fokussierten Kritik an der Unterwerfung unter die Pastoralmacht eingeordnet werden. Im Zusammenhang mit den Revolutionen von 1848/1849 erfuhren die Kindergärten einerseits Verbreitung, andererseits wurden sie – nach der Niederschlagung der Revolution – wegen ihrer Unterstützung durch Revolutionär:innen von 1848/1849 im Jahre 1851 in Preußen verboten. Ausschlaggebend dafür war ihre Kritik an den traditionellen Kinderbewahranstalten, an der Trennung von Kindern nach Konfessionen, am Ausschluss von jüdischen Familien und an der pädagogischen Praxis des Auswendiglernens des Katechismus. Ihnen wurden – im Zusammenhang mit dem Verbot – unchristliche, religionsfeindliche und antiklerikale Umtriebe sowie die Orientierung an den Gleichheitsideen der Französischen Revolution vorgeworfen (vgl. Baader 1998).

Und tatsächlich formulierte der von der Romantik inspirierte Fröbel, der an der Berliner Universität in den Vorlesungen des protestantischen Theologen Friedrich Schleiermacher gesessen hatte, eine Kritik am konfessionell gebundenen Wahrheitsverständnis. Er unterstrich, dass es in den Kindergärten darum gehe, »vorzubereiten für das Aufnehmen aller Wahrheiten« (Fröbel 1851, zit. n. Baader 1998: 210). Damit markierte er ein neues, überkonfessionell geprägtes Verständnis von Religion und Religiosität, das sich an der Vielfalt der Religionen und des Religiösen orientiert.

Historisch stand die Fröbelbewegung in einem engen Verhältnis zur Frauenbewegung (vgl. Allen 2000). Und so wurden im Jahre 1848 insgesamt 44 neue Kindergärten eröffneten, was wesentlich auf die Aktivitäten von Frauen zurückging, die dann auch als Revolutionär:innen verfolgt wurden. Im Kontext der Niederschlagung der Revolutionen erfolgte ein weltweiter Transfer der Kindergartenidee durch Revolutionär:innen, die ins Exil, etwa nach Großbritannien, in die Schweiz und die USA, gingen, so dass in diesem Zusammenhang von einer »travelling idea« (vgl. Popkewitz 2005) gesprochen werden kann. Insbesondere im Einwanderungsland USA wurde der Kindergarten als Einrichtung konzipiert, die das Potential zur Integration, etwa durch Spracherwerb und zur Hervorbringung von Bürger:innen, also des Making Citizens, mit sich brachte, so dass Fröbel in den USA als Held und später als Vorläufer von John Dewey und dessen demokratischer Erziehung gefeiert wurde (vgl. Baader 2004).

Fröbels Pädagogik war also mit einer Kritik auf der Ebene des Wissens, auf der Ebene des Tuns und auf der Ebene der Hoffnung verbunden. Auf der Ebene des Wissens wurden die Erbsündenlehre und ein an Konfessionen gebundenes Wahrheitsverständnis kritisiert. Auf der Ebene des Tuns bezog sich dies auf die Trennung nach Konfessio-

nen und das Auswendiglernen des Katechismus. Und auf der Ebene der Hoffnung zielte seine Pädagogik auf eine Erziehung zur Freiheit und war mit der Hoffnung auf einen »Anbruch einer neuen Zeit« und einer »menschenwürdige[n] Bildung und Erziehung« verbunden sowie damit, Kindern »eine glücklichere Kindheit« zu geben (Fröbel, zit. n. Baader 1998: 208f.). Diese Erziehung zur Freiheit wurde im Kontext der Revolutionen als politisches Projekt verstanden und erschien insbesondere nach der Niederschlagung der Revolutionen als eine Alternative zur Revolution, basierend auf dem Glauben, den gesellschaftlichen Wandel durch Erziehung herbeizuführen. Die mit der Fröbelschen Pädagogik verbundene Utopie kritisierte dann wiederum der Sozialist Siegfried Bernfeld in seiner Schrift »Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung« aus dem Jahre 1925 als politisch naiv sowie als hoffnungslose Überschätzung der Pädagogik, die er stattdessen auf ihre Grenzen verweist (vgl. Bernfeld 1973).

Dass auch für Frauen mit Fröbels Pädagogik Hoffnungen auf den Anbruch einer neuen Zeit verbunden waren, brachte Henriette Breymann, Fröbels Nichte und Gründerin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses 1871 in Berlin, zum Ausdruck. »Ich ahnte die ganze neue Zeit, die für die Frau heraufdämmerte« (Breymann, zit. n. Clark 2023: 598). Sie setzte auf einen Beruf für bürgerliche Frauen im »Geist der Mütterlichkeit«, eine Idee, die dann als »geistige Mütterlichkeit« wichtig für die bürgerliche Frauenbewegung und ihre Professionalisierungsbestrebungen von sozialen Berufen für bürgerliche Frauen werden sollte (vgl. Baader 2018a). Der Kindergarten wurde in erster Linie als Einrichtung einer öffentlichen Kleinkinderziehung für die Mütter der arbeitenden Schichten begründet und die Ausbildung zur Kindergärtnerin als weiblicher Beruf für bürgerliche Frauen konzipiert, der auf der Idee der »geistigen Mütterlichkeit«, später dann der »sozialen Mütterlichkeit« basierte und »Mütterlichkeit als Beruf« verstand, ein Konzept, das als Maternalismus bis heute Folgen hat (vgl. ebd.). Der Historiker Christopher Clark diskutiert in seiner Geschichte der europäischen Revolutionen von 1848/1849 »das Programm der Kindergartenbewegung« als »Emanzipationsvision« sowohl mit Blick auf einen professionalisierten Ansatz der Kleinkindererziehung und der Fürsorge als auch des Feminismus (Clark 2023: 598). Diese innovativen Ideen wurden im Modus der Kritik an existierender pädagogischer Praxis vorgetragen und setzten sich, insbesondere von der bürgerlichen Frauenbewegung transportiert, langfristig weitestgehend durch, auch wenn die Umsetzung in die Praxis immer wieder mit kritischen Auseinandersetzungen über einzelne Fragen sowie mit Kontinuitäten und Diskontinuitäten verbunden war.[3]

4. Erziehung zur Kritikfähigkeit in den Kinderläden um 1970 als Kritik an der Disziplinarmacht und als kritische Antwort auf den Faschismus

Kritik war auch eine der zentralen Referenzen und stand im Mittelpunkt der sogenannten Kinderladenbewegung um 1970 in der Bundesrepublik, die eng mit der antiautoritären Erziehungsbewegung verbunden war. Die Kritik an Autorität in der Erziehung und

3 Zu Weichenstellungen, Durchsetzungspraxen, Kontinuitäten und Diskontinuitäten des Kindergartens siehe König/Franke-Meyer 2024.

die Diskussion um Antiautorität, wie sie die pädagogischen Aufbrüche um 1970 kennzeichnete, war in der Kinderladenbewegung am stärksten ausgeprägt (vgl. Baader 2018b; 2021a). Mit der Kinderladenbewegung rückte die frühe Kindheit in den Fokus der Aufbrüche, was unter anderem in der Kritischen Theorie und deren Bezugnahme auf psychoanalytische Begründungen vorgedacht war (vgl. Baader 2020a; 2021a). In einer historischen Perspektive kann für die Kinderladenbewegung durchaus von einer »Neu-Entdeckung der frühen Kindheit?« (vgl. Cloos 2008) gesprochen werden. Diese kam in der Folge der 68er-Bewegung in den Blick von Gesellschaftskritik, was mit der Rezeption der Kritischen Theorie, dem Nachdenken über die Rolle von Erziehung für die Ermöglichung und Unterstützung des Nationalsozialismus sowie einer Alltagsorientierung der antiautoritären Bewegung zu tun hatte, die unter anderem nach der Neuordnung von Lebensformen sowie Generationen- und Geschlechterverhältnissen fragte (vgl. Baader 2021a).[4]

Die ersten Kinderläden wurden in der Bundesrepublik 1967/1968 gegründet, in West-Berlin ging die Initiative wesentlich von der Frauenbewegung bzw. dem »Aktionsrat zu Befreiung der Frauen«, aus, der eng verbunden mit der Gründung von Kinderläden war. Einen Höhepunkt hatte die Kinderladenbewegung in den 1970er Jahren. In West-Berlin gab es 1973 mehr als 300 Kinderläden. Zunehmend breiteten diese sich jedoch auch auf dem Land und in kleineren Städten aus (vgl. Baader 2014). Kinderläden als Elterninitiativen gibt es auch heute noch, manche verstehen sich auch explizit in dieser Tradition stehend, auch wenn sie sich grundlegend weiterentwickelt haben (vgl. Baader 2020a; 2021a).

Für Fragen einer grundlegenden Veränderung von Gesellschaft bei der frühen Kindheit und einer Kritik an deren Erziehungskonzepten anzusetzen, ist eine der Gemeinsamkeiten der Kindergartenbewegung im Kontext von 1848/49 und der Kinderladenbewegung im Kontext von 1968. Sowohl die Fröbelbewegung als auch die Kinderladenbewegung zielen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Aufbrüchen und Revolutionen auf eine andere pädagogische Praxis der öffentlichen Kinderbetreuung. Für beide Bewegungen gingen zudem wichtige Impulse von den Frauenbewegungen aus,[5] auch wenn es mit Blick auf die Zuständigkeit von Frauen für die Erziehung kleiner Kinder zugleich fundamentale Differenzen zwischen den beiden Bewegungen gab. Wollte die bürgerliche Frauenbewegung des 19. Jahrhunderts den Beruf der Kindergärtnerin als weiblichen Beruf für bürgerliche Frauen auf Basis der Idee der »geistigen« bzw. »sozialen Mütterlichkeit« professionalisieren, distanzierten sich die Frauen des »Aktionsrates zur Befreiung der Frauen« hingegen gerade von einer besonderen Bestimmung des weiblichen Geschlechts zur Erziehung von kleinen Kindern (vgl. Baader 2018a). Stattdessen wurden die Männer dazu aufgerufen, hier mit in die Verantwortung zu gehen und den Bereich insbesondere auch im Privatleben nicht allein den Frauen zu überlassen (vgl. Baader 2021a). Somit gingen von den kritischen Einsätzen beider Frauenbewegungen sowohl im 19. wie im 20. Jahrhundert jeweils spezifische Impulse zur Modernisierung der Pädagogik der frühen

4 Ist hier von der 68er-Bewegung die Rede, dann fungiert das Jahr 68 als »Chiffre«, wie es einschlägig und auch für eine transnationale Perspektive in der 68er Forschung gefasst ist (Kraushaar 2000) und muss in eine der Perspektive der langen 1970er Jahre von 1958–1973 eingerückt werden.

5 Zu den Gemeinsamkeiten und Differenzen siehe in einer vergleichenden Perspektive Baader 2015.

Kindheit aus. Eine weitere Gemeinsamkeit zwischen der Kindergarten- und der Kinderladenbewegung ist, dass sich Eltern in Vereinen zusammenschlossen, um die Betreuung kleiner Kinder zu organisieren, was insbesondere Fragen der Finanzierung betraf. Zudem erfolgte in beiden Bewegungen eine Kritik an der Pastoralmacht, der Autorität der Kirche und den damit verbundenen religiösen Praktiken, denn im Kontext der Kinderladenbewegung wurde kritisiert, dass zwischen 60 % und 70 % der traditionellen Kindergärten in den Händen der Kirchen lägen (vgl. Baader 2014). Wie bei den Kindergärten lässt sich die Kritik, die im Zusammenhang mit den Kinderläden entwickelt wurde, auf die drei Ebenen von Wissen, Tun und Hoffen beziehen.

Die Kritik der Kinderladeninitiativen an den Kirchen als Träger ist dabei sowohl auf der Ebene des Wissens als auch auf der Ebene des Tuns anzusiedeln. Auf der Ebene des Wissens wurde Kritik an existierenden Formen der Ausbildung, insbesondere am mangelnden psychologischen Wissen der Fachkräfte formuliert (vgl. Bott 1970). Auf der Ebene des pädagogischen Tuns richtete sich die Kritik nicht nur auf religiöse Praktiken in den traditionellen Kindergärten, wie das Gebet, sondern insbesondere auf die pädagogischen Disziplinierungstechniken wie Stillsitzen, starre Zeitrhythmen ohne Partizipation der Kinder, auf Disziplin, Gehorsamkeitsorientierung, rigide Strafen sowie Gewaltanwendung. Die antiautoritäre Kritik an einer Erziehung, die sich an Gehorsamkeit, Disziplin und Strafen orientiert, kann auch als Kritik an der Disziplinarmacht beschrieben werden. Dieser Terminus, der von Foucault im Kontext seiner Beschäftigung mit dem Gefängnis und den Beobachtungs- und Straftechniken unter der Perspektive »Surveiller et punir« (1975) entfaltet wurde, ist damit selbst ein Konzept der 1970er Jahre, das aus der Kritik am Gefängnis sowie an Technologien des Überwachens, Strafens und Disziplinierens hervorging.

Die starke Orientierung von Erziehung an Aspekten der Disziplin wurde im Zusammenhang mit der Kinderladenbewegung und ihrer Kritik an der dominanten zeitgenössischen Pädagogik auch als »Angst vor der Freiheit« diskutiert (Kiefer 1970: 21). Diese Formulierung spielte auf eine Veröffentlichung von Erich Fromm an, Vertreter der Kritischen Theorie, der 1941 in den USA die Schrift »Furcht vor der Freiheit« vorlegte. Fromm, der diese Studie als eine über das Problem der Macht bezeichnete (Fromm 1969: 12), identifizierte drei Formen der Furcht und Flucht vor der Freiheit: Die Flucht ins Autoritäre, die Flucht ins Destruktive und die Flucht ins Konformistische (Fromm 1966). Fromm bezog sich dabei insbesondere auch auf psychoanalytische Ideen, womit einmal mehr die Wissens-Ebene angesprochen ist. Prominent rezipiert wurde Fromm in den 1970er Jahren in der Pädagogik vor allem durch sein Vorwort in der auflagenstarken Schrift »Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung« von Alexander S. Neill (1969) und dessen Schule »Summerhill«. Diese Schulgründung ging wiederum auf die 1920er Jahre zurück und war ihrerseits stark von der Religionskritik wie von der Psychoanalyse Wilhelm Reichs geprägt.[6] Eine stärkere Orientierung an der Psychoanalyse wird insbesondere seitens einer psychoanalytisch orientierten Ausrichtung innerhalb der Kinderladenbewegung eingefordert.[7] Während es bei Fromm jedoch um die Impulse Sigmund

6 Zur Vorgeschichte des Buches siehe Baader 2017a.

7 Zu den verschiedenen Richtungen innerhalb der heterogenen Kinderladenbewegung siehe Baader 2014, 2021.

Freuds und einer freudo-marxistischen Tradition der Psychoanalyse ging, bezogen sich die psychoanalytisch ausgerichteten Kinderläden insgesamt eher auf die Ideen Reichs (vgl. Baader 2017a; Sager 2008, 2015).

Auf der Ebene des Tuns richteten sich die Konzepte der Kinderläden, die in sich wiederum sehr heterogen waren – sie reichten von kommunistischen, über sozialistische, psychoanalytische bis zu demokratischen Ansätzen (vgl. Baader 2021a) – zugleich gegen den mangelnden Ausbau von Kindergärten in den 1960er/1970er Jahren. Und schließlich richteten sich die Hoffnungen auf eine Erziehung zur Kritikfähigkeit, zur Selbstbestimmung, zu Mündigkeit und zu Freiheit. Mit einem öffentlichen und kollektiven Austausch über Fragen der Kindererziehung waren der Wunsch wie die Utopie verbunden, den hohen Anforderungen einer Erziehung nach dem Nationalsozialismus durch eine kollektiv geteilte Praxis gerecht zu werden. Diese kollektive Praxis war für die Vertreterinnen der Frauenbewegung darüber hinaus mit der Hoffnung auf ein Ende der Alleinzuständigkeit der Frauen sowie insgesamt mit einer Kritik an der Kleinfamilie, ihrer geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der Befreiung aus den damit verbundenen Zwängen verbunden.[8] Gegen die isolierte Kleinfamilie wurde eine kollektive Orientierung gesetzt und die zumeist aus akademischen Kontexten stammenden Eltern erwiesen sich durch ihr zeitliches und finanzielles Engagement in den Kinderläden als »kollektive Wohlfahrtsproduzenten« (vgl. Baader/Bollig 2019).

5. Weitreichende Hoffnungen auf gesellschaftlichen Wandel, Kritik an der Geschlechterordnung sowie blinde Flecken im Sexualitätsdiskurs

Eine zentrale theoretische Referenz für die der Kinderladenbewegung zugrundeliegenden Ideen bildeten die »Studien zum autoritären Charakter« (Adorno 1950/1973) der Frankfurter Schule. Dabei schließen die Bezugnahme und Rezeption auch Verkürzungen, Reduktionismen und andere inhaltliche Akzentuierungen und Referenzen ein, als die Autor:innen der Studie in ihrem komplexen Vorhaben im Blick hatten, so etwa die erwähnte Bezugnahme auf Reich statt auf Freud. Diese Studien, die wiederum auf Arbeiten zu »Autorität und Familie« (Horkheimer et al. 1936/1987) zurückgriffen, gingen davon aus, dass es eine Charakter- bzw. Persönlichkeitsstruktur gebe, die für die Unterstützung faschistischer Ideologie anfällig sei und dass diese auch in der Erziehung wurzele, einschließlich des Umgangs mit Sexualität. Die Rezeption dieses Wissenskontextes, insbesondere der Studien zu »Autorität und Familie«, hat schließlich auch den Begriff der Antiautiorität hervorgebracht.[9] Exemplarisch für die Rezeptionsgeschichte der Studien und ihre unmittelbare Umsetzung in eine kritische Pädagogik der Frühen Kindheit ist unter anderem der Ansatz von Monika Seifert, die 1967 unter dem Namen »Kinderschule« einen der ersten antiautoritären Kinderläden in Frankfurt gründete.

8 Die Kritik an der Familie wurde in der Forschung u.a. als spezifisch bundesrepublikanisches Thema, »als Wunsch nach einer Welt ohne Familie« (van Rhaden 2017) diskutiert, was aber unzutreffend ist, denn bei der Kritik an der Kleinfamilie handelte es sich durchaus um ein internationales Phänomen (vgl. Baader 2021a).

9 Zur Begriffsgeschichte im Detail siehe Baader 2018b.

Seifert war Mitarbeiterin am Institut für Sozialforschung bei Theodor W. Adorno gewesen und hat sich in diesem Zusammenhang mit den Studien und ihren Skalen befasst (vgl. Aden-Grossmann 2014: 36). Seifert feierte dabei jedoch ihre Entdeckung von Reich und setzte sich damit zugleich kritisch von Adorno ab (ebd.: 55f.). Seifert, Tochter der Psychoanalytiker:innen Melitta und Alexander Mitscherlich, die im Zusammenhang mit der Reeducation-Debatte ebenfalls auf die Bedeutung der frühen Kindheit hingewiesen hatten (vgl. Mitscherlich 1963: 211ff.), zielte mit ihrer »Kinderschule« auf Menschen, die sich nicht mehr von faschistischen Ideen regieren lassen. Die Bedeutung der frühen Kindheit für eine Erziehung nach Auschwitz sowie eine Erziehung zur Mündigkeit unterstrich auch Adorno in seinen gleichnamigen Rundfunkbeiträgen (Adorno 1967/1971). Er hob dabei die Wichtigkeit einer »Wendung aufs Subjekt« hervor, die bei der frühen Kindheit anzusetzen und zur »kritischen Selbstreflexion« befähigen solle. »Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zur kritischen Selbstreflexion«, dabei habe »Erziehung, welche die Wiederholung verhindern will, auf die frühe Kindheit sich zu konzentrieren« (Adorno 1971: 90)

Die Pädagogik in den Kinderläden, auch der Kinderschule von Monika Seifert, stellte die Sozialität des Kindes, dessen »Sozialverhalten und Solidaritätsfähigkeit« in den Mittelpunkt, die vor allem in der Kindergruppe erworben werden sollte (Kiefer 1970: 20). Dieser wurde dann auch einer eng mit den Kinderläden verbundenen freiheitlich ausgerichteten Grundschule eine hohe Bedeutung für »ein selbstreguliertes Lernen und Leben« beigemessen. Die Gruppe sollte »eine der Familie gleichwertige Sozialisationsinstanz« werden (Tüllmann 1977: 40), im »Mittelpunkt steht die Kindergruppe« (ebd.) Dabei differenzierten die pädagogischen Konzepte zwischen der Elterngruppe, der »Pädagogengruppe« und der Kindergruppe und diskutieren die Kritik zwischen Erwachsenen, etwa der Fachkräfte an den Eltern, lebhaft (vgl. Kiefer 1970). Die Konzeption einer »Erziehung zum Ungehorsam« (Bott 1970) hob besonders das Recht von Kindern, Eltern und Erwachsene zu kritisieren, hervor, was dann auch Einzug ins Kinderbuch hielt (vgl. Baader 2018c). Und schließlich gehörte zum Lernen in der Kindergruppe die Erfahrung von Kritik durch andere Kinder. »Lernen bestimmt sich als Vorgang, der die unterschiedlichen Wünsche, Vorstellungen und die Kritik der anderen Gruppenmitglieder zum Ausdruck bringt, sie organisiert und damit permanent eine Veränderung der Lernsituation zulässt« (Tülllmann 1977: 58). Damit wird zugleich deutlich, dass die Erziehung zur Kritikfähigkeit nicht nur meint, Kritik zu formulieren, sondern auch mit Kritik und entsprechend mit Dissens überhaupt umgehen zu können.

Im Zentrum der pädagogischen Überlegungen steht die Idee des Lernens, weniger die der Bildung, die »Vermittlung von Kulturtechniken« wird nicht als vorrangig gesehen und eher in Verbindung mit der Kritik an »technokratischer Bildungsreform« und konkurrenzorientiertem Leistungsgedanken gebracht (Kiefer 1970: 19). Ziele sind hingegen die »Entwicklung von Intelligenz, Organisationsvermögen, Kreativität, Selbstregulierung, Solidaritätsfähigkeit, Sexualität, emotional-sinnliche Kontaktfähigkeit, Problembewusstsein«, sowie die »Rücknahme« »der patriarchalisch bestimmten Familienstruktur« (ebd.: 23)

Die Kritik und Auflösung der bürgerlich-patriarchalen Familie stand auch im Kern feministischer Hoffnungen in der BRD. Diese kritisierten die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie sowie die »Doppelbelastung« der Frauen. Die Kritik an

der Alleinzuständigkeit der Mütter für Erziehungsfragen war zugleich mit einer Kritik an der Erziehung von Mädchen zur Mutterschaft verbunden (vgl. Baader 2018a). Die Berliner Kinderläden des Aktionsrates verstanden diese als Projekte der Selbsthilfe gegen jene »Doppelbelastung«. Dabei werden Frauen und Kinder aufgrund ihrer gesellschaftlichen Benachteiligung zugleich als revolutionäre Subjekte eingeschätzt (vgl. Sander 1968/2004). Helke Sander, Sprecherin des »Aktionsrates zur Befreiung der Frauen«, erklärte, »Mütter sind politische Personen« (Sander 1978: 38) und betrachtete die Kinderläden als »Organisationsform«, »die einerseits für Mütter Zeit brachten und andererseits den Kindern nicht schadet« (ebd.: 41). Letzteres formuliert sie mit Blick auf die Kritik an traditionellen Kindergärten, die schädlich für Kinder seien und sich nachteilig auswirken würden.

Die Gleichursprünglichkeit von Frauen- und Kinderladenbewegung in der BRD folgt der Perspektive: »Das Private ist politisch« und der Kritik an einer Politik, »die strukturell auf Kosten der Mütter und Kinder« gehe (ebd.: 38). Vor diesem Hintergrund der grundsätzlichen Kritik an der gesellschaftlichen Situation von Frauen forderte Sander 1968 auch zu einem gemeinsamen Streik mit Erzieherinnen als Akt der Solidarität bezüglich der geteilten Sorgetätigkeit auf. Während die bundesrepublikanische Feministin Sander die gemeinsame Benachteiligung von Frauen und Kindern unterstrich, ging die US-amerikanische, in Kanada geborene Feministin Shulamith Firestone einen Schritt weiter und griff auch die Konstruktion von Kindheit im Zusammenspiel mit der Idee der romantischen Liebe an, die mitverantwortlich für normierte Mutterschaftsvorstellungen seien. Sie formulierte unter dem Slogan »Nieder mit der Kindheit« (vgl. Firestone 1975) eine Kritik an der Kindheit, die auch in der bundesrepublikanischen Diskussion rezipiert wurde. Firestone bezog sich in ihren Überlegungen unter anderem auf die Kritik der Kindheit in der Moderne, wie sie der Mentalitätshistoriker Philippe Ariès (1960/dt. 1975) in seiner »Geschichte der Kindheit« entwickelt hatte (vgl. Firestone 1975). Ariès' Kritik richtete sich wesentlich gegen die Separierung einer Welt der Kinder von der Welt der Erwachsenen, die erst ein Ergebnis der Moderne sei, einschließlich des Fernhaltens von Kindern vom Sexualleben der Erwachsenen durch getrennte Räume. Firestone wiederum formulierte eine radikale Kritik an der Generationendifferenz, am Inzestverbot sowie am Verbot von Sexualität zwischen Erwachsenen und Kindern. Dies führte bei ihr zu einer Legitimation von Pädosexualität, die mit Hoffnungen auf ein anderes Generationenverhältnis verbunden waren (vgl. Baader 2020b). Diese Legitimation von Pädosexualität findet sich teilweise auch im Kontext der Kinderladenbewegung, etwa in einem einschlägigen und vielfach abgedruckten Dokument zur Sexualaufklärung in der prominenten Berliner Kommune 2, aber auch in der Praxis der Kinderläden selbst (vgl. Baader 2017). Bezugnehmend auf die Formel von der »Befreiung der kindlichen Sexualität« kam es auch hier zu Praktiken sexualisierter Gewalt (vgl. Baader 2017; Baader 2020a). Kinder wurden dabei zu Objekten der vermeintlichen Befreiung und die Gewaltförmigkeit wurde – im legitimierenden Diskurs – ignoriert, genau wie das Machtverhältnis zwischen den Generationen. Dies trifft im Übrigen auch für den Machttheoretiker Foucault zu, der 1977 eine Petition zur Abschaffung der Schutzaltersgrenze unterschrieben hatte und zur Begründung angab, dass man den Kindern schon selbst zutrauen könnte, zu sagen, ob ihnen Gewalt angetan worden sei oder nicht (vgl. Foucault 2003: 258). Damit steht die »Kritik der Kindheit« in den 1970er/1980er Jahren, die auch von der »Kindheit als Get-

to« spricht (vgl. Baader 2017b), dort, wo sie zu einer Aufhebung der Generationendifferenz auffordert und Sexualität zwischen Kindern und Erwachsenen legitimiert, eindeutig mit Missbrauchspraktiken in Verbindung (ebd.). Historisch schließt dies durchaus an eine »Kritik der Kindheit« in der Reformpädagogik an, die gleichfalls Pädosexualität legitimierende Momente in der Tradition des so genannten pädagogischen Eros, etwa bei Gustav Wyneken, aufwies (vgl. Oelkers 2011).

Kinderläden existieren als Elterninitiativen auch heute noch und machen knapp 8 % aller Kindertageseinrichtungen in der Bundesrepublik aus. Derart weitreichende Hoffnungen mit Blick auf gesellschaftlichen Wandel wie in den 1970er Jahren werden gegenwärtig nicht mehr vertreten und auch keine konzeptionellen Irr- und Unrechtswege unter dem Schlagwort von der »Befreiung kindlicher Sexualität«. Der in den 1970er/1980er Jahren gängige Begriff der »kindlichen Sexualaufklärung« wird seit einigen Jahren zunehmend von dem der »sexuellen Bildung« abgelöst (Simoneit et al. 2023). Über den Stellenwert von sexueller Bildung oder auch von Geschlechterreflexivität in heutigen Elterninitiativen wissen wir insgesamt eher wenig. Im Rahmen eines Forschungsprojektes zu Elterninitiativen in Niedersachsen formulieren die Leitungen von Elterninitiativen: »Der Geschlechteraspekt beschäftigt uns, aber wir diskutieren das eher privat« (vgl. Baader 2020a; 2021), so dass im Vergleich zu denjenigen Kinderläden, die vom »Aktionsrat zur Befreiung der Frauen« und in deren Tradition gegründet wurden (vgl. Ronneburger 2019), von einer Reprivatisierung des Geschlechterverhältnisses gesprochen werden kann. Dagegen bilden Diversität und Inklusion heute wichtige Orientierungen. Bei den heutigen Elterninitiativen, so wie in der Pädagogik der frühen Kindheit insgesamt, steht der Bildungsaspekt im Vordergrund (vgl. Jergus/Thompson 2017; Koch 2022), während Erziehungsfragen auf die Hinterbühne verwiesen sind. Eindeutige Differenzen gegenüber den 1970er Jahren bestehen zudem im Verhältnis zu Professionalität und Professionalisierung. Hier haben sich die Elterninitiativen von einem eher antiprofessionellen Gestus in den 1970er/1980er Jahren zu an Professionalität, Qualität und Fachberatung orientierten Einrichtungen gewandelt. Und die pädagogische Bedeutung der Gruppe? Diese scheint eher abgenommen zu haben zugunsten einer Orientierung an der individuellen Entwicklung und Bildung. Den Gründen und Kontexten für den Verlust der Bedeutung von kollektiven Bezügen wie der Gruppe wäre weiter nachzugehen, etwa anhand von Einrichtungskonzeptionen, Bildungsplänen und Interviews mit Fachkräften und Eltern.

6. »Auf welche Weise« und »mit welchem Recht« »regiert man die Kinder?« – Ausblick und Impulse für das Nachdenken über eine (selbst)kritische Pädagogik der Frühen Kindheit

Durch die historischen Vergewisserungen wurde gezeigt, wie Kritik als Motor von Veränderungen im Bereich der Erziehung in der frühen Kindheit fungierte. Die beiden historischen Beispiele im Anschluss an 1848/49 und an 1968 zielten auf pädagogische Konzepte, die im Zusammenhang mit Liberalisierungsprozessen standen und eng mit diesbezüglichen politischen Bewegungen verbunden waren. Als Verfahren mit Blick auf Systeme von Bewertungen kann sich Kritik jedoch auch auf liberale Ansätze selbst beziehen,

wie sie gegenwärtig etwa im Kontext der Neuen Rechten beansprucht wird, die sich im Feld von Erziehung und Bildung positioniert und sich diesen Bereich aneignet. Im Modus der Kritik, etwa mit Referenz auf Kant, Nietzsche und die Reformpädagogik, werden fehlende Grenzen, mangelnde Führung, Demokratieerziehung und »Multikulti« angegriffen sowie »die 68er Pädagogen« (vgl. Sommerfeld 2019: 5ff.) diffamiert.

Kritik, so der Durchgang durch die theoretische Diskussion, ist ein an Fragen orientierter Prozess, eine offene Bewegung und ein Verfahren und gerade keine standardisierte Operation und deshalb auch nicht mit reflexartigem Nein-Sagen, Destruktion oder Nihilismus in eins zu setzten. Foucault hatte Kritik sowohl als Tugend als auch als Kunst beschrieben. Kritik ist eng mit einer Reihe des Fragenstellens verbunden, insbesondere Fragen nach der Art und Weise von etwas (»auf welche Art?«) sowie nach der Legitimation und Begründung (»mit welchem Recht?«) (Butler 2011: 16). Dies schließt auch kritische Anfragen an Formen des Regiert-Werdens im Foucaultschen Sinne ein. Dieser erwähnt die Frage »wie regiert man die Kinder?« explizit (Foucault 1992: 11). Für deren Regierung in Kindertageseinrichtungen heute spielen Bildung, Bildungspläne sowie Kompetenzorientierung eine zentrale Rolle (vgl. Koch 2022, sowie Koch/Saborowski i.d.B.).

Aus den kritiktheoretischen Überlegungen können sowohl auf der Ebene der Theoriebildung zur frühen Kindheit als auch auf der Ebene der Curricula und der Lehre und schließlich auf der Ebene der pädagogischen Praxis spezifische Fragekomplexe abgeleitet werden, etwa die nach der Weise des pädagogischen Umgangs mit Kindern oder auch die nach dem Recht dazu. Für kritische Anfragen unter dem Aspekt »mit welchem Recht?«, können etwa die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention herangezogen werden. Die Frage nach der »Regierung der Kinder« kann sowohl die Theoriebildung als auch die Praxis einschließen. Mit Blick auf beides kann, bezogen auf Geschlechterpolitiken, Familienbilder, Geschlechterungleichheiten und Heteronormativität, das »Ent-Üben« bzw. »Verlernen« (vgl. Jaspers et al. 2022) gleichfalls eine kritische Praxis begründen. Und schließlich wirft die Akzentuierung der Bewertungsmaßstäbe in den Überlegungen von Foucault und Butler die Frage nach den aktuellen Bewertungsmaßstäben in der Pädagogik der Frühen Kindheit auf. Etwa solche von »guter Kindheit«, »guter Kita« oder »guter Elternschaft«. (vgl. Betz et al. 2018; Jergus et al. 2017). Für alle genannten Aspekte können die Ebenen von Wissen, Tun, Hoffen Differenzierungen ermöglichen.

Zudem wurde deutlich, dass eine (selbst)kritische Haltung unbedingt auf die Reflektion von Macht-Wissen-Konstellationen verwiesen ist. Dies führt zu den Aspekten der Machtkritik in der Pädagogik der Frühen Kindheit und zur Aufforderung, Machtverhältnisse kritisch zu reflektieren. Eine derart sich (selbst)kritisch verstehende Pädagogik der Frühen Kindheit hätte zudem ein transdisziplinäres Unternehmen zu sein, wenn sie an die Position anschließen will, dass Machtkritik der Transdisziplinarität bedarf. Konkret hieße dies etwa, Fragen und Forschungen aus der Allgemeinen und der Historischen Erziehungswissenschaft, der historischen Kindheitsforschung sowie der Geschlechterforschung stärker in die Pädagogik der Frühen Kindheit einzubeziehen, genau wie kulturwissenschaftliche Perspektivierungen. In der Pädagogik der Frühen Kindheit sind Geschlechterverhältnisse sowie die grundsätzliche Bewertung des Reproduktionsbereiches wenig Thema, Sorge- und Gewaltverhältnisse werden teilweise ohne Geschlechteraspekt diskutiert. Und die stärkere Berücksichtigung historischer Kindheitsforschung (vgl. Baader 2021b) könnte schließlich Aufschlüsse geben über die Herausbildung der

frühen Kindheit, etwa auch durch Institutionen wie den Kindergarten, dessen Geschichte in diesem Beitrag punktuell skizziert wurde, aber auch durch die Einbeziehung historischer geschlechterreflexiver Texte zur Kritik an vergeschlechtlichter Kindheit. Und schließlich hätte eine (selbst)kritische Frühpädagogik oder Pädagogik der Frühen Kindheit auch an Wissenschaftskritik anzuknüpfen. Hierfür bedürfte es spezifischer Foren und Orte, und möglicherweise auch der von Butler akzentuierten Zwischenräume.

Die historischen Vergewisserungen in diesem Beitrag haben gezeigt, dass in der Pädagogik der Frühen Kindheit der 1970er/1980er Jahre der Gruppe und dem Kollektiv eine wesentlich größere Bedeutung beigemessen wurde. Dies betrifft sowohl die Gruppen bzw. die Kollektive der Kinder und die Gruppen bzw. Kollektive der Eltern und der Fachkräfte. An diese Feststellung schließen sich kritische Fragen an aktuelle Konstellationen an. Hat etwa die individuelle Erziehungspartnerschaft das Kollektiv der Eltern auf die Hinterbühne versetzt und wurde seit den 2000er Jahren im Anschluss an PISA die Bildung des einzelnen Kindes auf die Vorderbühne geschoben? Dies sind Fragen, die der empirischen Untersuchung, etwa anhand von Bildungsplänen, aber auch einer stärkeren theoretischen Reflexion, bedürften.

Der historische Durchgang hat zudem herausgearbeitet, dass die Erziehung zur Kritikfähigkeit im Zentrum der kritischen Ansätze einer Pädagogik der Frühen Kindheit der 1970er/1980er Jahre stand. Wo aber findet sich diese heute? Auch das ist eine Frage, die empirisch untersucht werden müsste. In einer Einrichtungskonzeption einer Kindertageseinrichtung in Norddeutschland wurde ein Hinweis gefunden, der Kritik grundsätzlich mit Abwertung in Verbindung bringt: Wer Kinder kritisiere, trage zu einer Erfahrung der Abwertung bei.[10] Wenn Kritik jedoch mit Verurteilung und Abwertung verbunden wird, wo findet dann eine Erziehung zum Umgang mit Kritik und Dissens statt? Verbirgt sich hinter dieser Verbindung von Kritik mit Abwertung nicht genau jene Perspektive, die Kritik mit Nein-Sagen, Nihilismus und Destruktion gleichsetzt? Und ist dies nicht auch das Missverständnis einer sich selbst als post-kritisch bezeichnenden Pädagogik? Dagegen hofft dieser Beitrag gezeigt zu haben, wie unabdingbar Kritik auf allen drei Ebenen – Wissen, Tun, Hoffen – für die Weiterentwicklung einer reflexiven Pädagogik der Frühen Kindheit, deren Wissensproduktion sowie deren Praxis ist. Dies ist weder nihilistisch, noch destruktiv, was es zu verteidigen gilt.

Literatur

Aden-Grossmann, Wilma (2014): Monika Seifert. Pädagogin der antiautoritären Erziehung. Eine Biografie, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

Adorno, Theodor W. (1971): »Erziehung nach Auschwitz«, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 88–104.

Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

10 Aus Datenschutzgründen kann die Einrichtung nicht näher benannt werden.

Alanen, Leena (2005): »Kindheit als generationales Konzept«, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.

Allen, Ann Taylor (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ariès, Philippe (1975): Die Geschichte der Kindheit, München: Hanser.

Baader, Meike Sophia (1998): »›Alle wahren Demokraten tun es.‹ Die Fröbelschen Kindergärten und der Zusammenhang von Erziehung, Revolution und Religion«, in: Christian Jansen/Thomas Mergel (Hg.), Die Revolutionen von 1848/49, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 206–225.

Baader, Meike Sophia (2004): »Fröbel and the Rise of Educational Theory in the United States«, in: Studies in Philosophy and Education. Vol. 23, 5–6, S. 427–444.

Baader, Meike Sophia (2013): »Erziehungswissenschaft zwischen disziplinären Grenzen, Grenzüberschreitungen und Entgrenzungen«, in: Hans-Rüdiger Müller/Sabine Bohne/Werner Thole (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen/Toronto: Barbara Budrich, S. 61–80.

Baader, Meike Sophia (2014): »Die reflexive Kindheit (1968–2000)«, in: Meike Sophia Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt a.M.: Campus, S. 414–455.

Baader, Meike Sophia (2015): »Modernizing Early Childhood Education: The Role of German Women's Movements after 1848 and 1968«, in: Kirsten Scheiwe/Harry Willekens/Kristen Nawrotzki (Hg.), The Development of Early Childhood Education in Europe and North America. Historical and Comparative Perspectives, New York: Palgrave macmillan, S. 217–234.

Baader, Meike Sophia (2017a): »Pädosexualität, Kindheit und Geschlecht im wissenschaftlichen Diskurs«, in: WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialforschung, 14/01, S. 3–19.

Baader, Meike Sophia (2017b): »›Zwischen Politisierung, Pädosexualität und Befreiung aus dem Getto der Kindheit‹: Diskurse über die Entgrenzung von kindlicher und erwachsener Sexualität in den 1970er Jahren«, in: Meike Sophia Baader/Christian Jansen/Julia König/Christin Sager (Hg.), Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968., Köln u.a.: Böhlau, S. 55–84.

Baader, Meike Sophia (2018a): »Von der Normalisierung zur De-Zentrierung. Mütterlichkeit, Weiblichkeit und Care in der Alten und in der Neuen Frauenbewegung«, in: Antje Langer/Claudia Mahs/Barbara Rendtorff (Hg.), Weiblichkeit – Ansätze zur Theoretisierung. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 14, S. 15–38.

Baader, Meike Sophia (2018b): »Autorität, antiautoritäre Kritik und Autorisierung im Spannungsfeld von Politik, Erziehung und Geschlecht im 20. und 21. Jahrhundert«, in: Hilge Landweer/Cathrine Newmark (Hg.), Wie männlich ist Autorität. Feministische Kritik und Aneignung, Frankfurt a.M. u.a.: Campus, S. 87–124.

Baader, Meike Sophia (2018c): »›Mit einander sprechen, das ist r(w)ichtig‹ Generationale Ordnung, Generationenverhältnisse und Erziehung in der BRD seit den 1970er Jahren«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann. (Hg.), Institu-

tionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–93.

Baader, Meike Sophia (2020a): »Von der Antiautorität zur Diversität. Soziale Differenzen in Kinderläden und Elterninitiativen in der Bundesrepublik von den 1970er Jahren bis heute«, in: Geschichte und Gesellschaft. Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft, 46/02, S. 200–230.

Baader, Meike Sophia (2020b): »Zwischen Befreiungsrhetorik und Sehnsucht nach Bindung. Der Diskurs um den sexuellen Körper des Kindes und die Legitimation von Pädophilie in Wissenschaft, Pädagogik und Gesellschaftsentwürfen der 1960er bis 1980er Jahre«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–95.

Baader, Meike Sophia (2021a): »Antiautoritäre Kinderläden, Lebensformen und Geschlechterverhältnisse – Zur Neudimensionierung von Kindheit, Erziehung, Geschlecht und Öffentlichkeit«, in: Meike Sophia Baader/Tatjana Freytag/Christin Sager (Hg.), 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte, Frankfurt a.M.: Campus, S. 179–211.

Baader, Meike Sophia (2021b): »Kindheit«, in: Gerhard Kluchert/Klaus-Peter Horn/Carola Groppe/Marcelo Caruso (Hg.), Historische Bildungsforschung: Konzepte, Methoden, Forschungsfelder, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149–161.

Baader, Meike Sophia/Bollig, Sabine (2019): »Elternbeiträge: Eltern als individuelle wie kollektive Wohlfahrtsproduzenten im Feld der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 39/2, S. 134–151.

Bernfeld, Siegfried (1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2018): Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bittner, Martin/Wischmann, Anke (Hg.) (2022): Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹, Bielefeld: transcript.

Bott, Gerhard (Hg.) (1970): Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritäre Kinderläden, Frankfurt a.M.: März.

Butler, Judith (2011): Kritik, Dissens, Disziplinarität, Zürich: Diaphanes.

Clark, Christopher (2023): Frühling der Revolution. Europa 1848/49 und der Kampf für eine neue Welt, München: DVA.

Cloos, Peter (2008): »Die Neu-Entdeckung der frühen Kindheit?«, in: Meike Sophia Baader (Hg.), Seid realistisch, verlangt das Unmögliche. Wie 68 die Pädagogik bewegte, Weinheim: Beltz, S. 69–88.

Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies, Oxfordshire: Routledge.

Firestone, Shulamith (1975): Frauenbefreiung und sexuelle Revolution, Frankfurt a.M.: Fischer.

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

Foucault, Michel (1990): »Was ist Aufklärung?«, in: Eva Erdmann/Rainer Forst/Axel Honneth (Hg.), Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung, Frankfurt a.M. u.a.: Campus, S. 35–54.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve Verlag

Foucault, Michel (2003): Schriften in vier Bänden, Bd. 3. 1976–1979, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fromm, Erich (1966): Die Furcht vor der Freiheit, Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Fromm, Erich (1969): »Vorwort«, in: Alexander Neill: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 11–18.

Harding, Sandra (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht, Hamburg: Argument.

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamjoski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik«, in: Martin Bittner/Anke Wischmann (Hg.), Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des ›Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik‹, Bielefeld: transcript, S. 19–26.

Horkheimer, Max/Fromm, Erich/Marcuse, Herbert/Mayer, Hans/Wittvogel, Karl A./Honigsheim, Paul (1936/1987): Autorität und Familie. Reprint Paris 1936, Lüneburg: Dietrich zu Klampen.

Horkheimer, Max (1970): Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze, Frankfurt a.M.: Fischer.

Jaspers, Lisa/Ryland, Naomi/Horch, Silvie (Hg.) (2022): Unlearn ~~Patriarchy~~, Berlin: Ullstein.

Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Joch, Anna (Hg.) (2017): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer-VS.

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster: Edition DISS.

Kant, Immanuel (1784/1999): »Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften«, in: Horst D. Brandt (Hg.), Philosophische Bibliothek, Hamburg: Meiner.

Kant, Immanuel (1790/1991): Kritik der Urteilskraft. Herausgegeben von Gerhard Lehmann, Stuttgart: Reclam.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.

König, Anke/Franke-Meyer, Diana (Hg.) (2024): Kindergarten revisited. Weichenstellungen Reichschulkonferenz 1920, Weinheim: Beltz Juventa.

Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur, Hamburg: Hamburger Edition.

Kiefer, Georg (1970): »Kinderladen Stuttgart«, in: Gerhard Bott (Hg,): Erziehung zum Ungehorsam, Frankfurt a.M.: März, S. 14–44.

Mitscherlich, Alexander (1963): Die vaterlose Gesellschaft, München: Piper.

Neill, Alexander S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Oelkers, Jürgen (2011): Eros und Herrschaft. Die dunklen Seiten der Reformpädagogik, Weinheim: Beltz.

Popkewitz, John (Hg.) (2005): Inventing the modern Self and John Dewey. Modernities and the Travelling of Pragmatism in Education, New York: Palgrave Macmillan.

Sager, Christin (2008): »Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung«, in: Meike Sophia Baader (Hg.) »Seid realistisch«, verlangt das Unmögliche. Wie 68 die Pädagogik bewegte, Weinheim: Beltz, S. 56–69.

Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind. Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010), Bielefeld: transcript.

Simoneit, Julia Kerstin Maria/Verlinden, Karla/Keinau, Elke (Hg.) (2023): Sexualität, sexuelle Bildung und Heterogenität im erziehungswissenschaftlichen Diskurs, Weinheim: Beltz Juventa.

Ronneburger, Beate (2019): Der Geschlechteraspekt in der Kinderladenbewegung. Erziehung in Westberliner Kinderläden 1968–1977, Weinheim: Beltz Juventa.

Rhaden van, Till (2017): »Eine Welt ohne Familie. Über Kinderläden und andere demokratische Heilsversprechen«, in: Westend. Neue Zeitschrift für Sozialforschung. 14/2, S. 3–26.

Sander, Helke (1968/2004): »Rede des ›Aktionsrates zur Befreiung der Frauen‹ bei der 23. Delegiertenkonferenz des ›Sozialistischen Deutschen Studentenbundes‹ (SDS) im September 1968 in Frankfurt«, in: Sievers, Rudolf (Hg.), 1968. Eine Enzyklopädie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 372–378.

Sander, Helke (1978): »Mütter sind politische Personen. Die Kinderfrage seit 1968«, in: Courage 3/9, S. 38–42.

Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik, Wien: Zaglossus.

Sommerfeld, Caroline (2019): Wir erziehen. Zehn Grundsätze, Schnellroda: Antaios.

Tüllmann, Abisag (1977): Bilder der Entschulung, Frankfurt a.M.: päd.extra.

Übergangene Konzepte und Kritiken der Pädagogik der frühen Kindheit

»Die Kritik der Pädagogik muss zur Kritik der gesellschaftlichen Wirklichkeit werden«[1]

Werner Thole, Stephanie Simon und Jessica Prigge

1. Kritik ist nicht gleich Kritik

Der Sozial- und Kindheitspädagogik wie auch partiell der Erziehungswissenschaft insgesamt wird zugeschrieben, sich zu Fragen der Bildung und Erziehung kritisch äußern zu können und kritische Beobachtungen auch auf institutionelle Arrangements und die sie bedingenden gesellschaftlichen Verhältnisse ausdehnen zu können, um Praktiken der demokratischen, Mündigkeit anstrebenden Pädagogik zu perspektivieren (vgl. u.a. Anhorn et al. 2012; Dammer et al. 2016; Sohre 2017; Otto 2020). Parallel werden in erziehungswissenschaftlichen Kontexten wiederkehrend Ideen reanimiert, »Kritik als Kategorie des Denkens« (Fend 1984: 258) neu zu justieren und die »pädagogischen Vorstellungen, die gemeinhin im Umkreis der emanzipatorischen Pädagogik angesiedelt werden, von konservativen Versuchen« (Fend 1984: 9) abzulösen. Zuweilen wird sogar angeregt, auf Versuche, erziehungswissenschaftliche Fragen gesellschaftskritisch zu grundieren, zu verzichten. Kritik wird in dieser Fassung allenfalls noch eine Bedeutung im Kontext der Reaktivierung traditioneller Vorstellungen von Erziehung zugedacht (vgl. Rieger-Ladich 2014). Spielarten solcher Kritiken sind gegenwärtig u.a. zu erkennen in Publikationen des national-autoritären Milieus (vgl. hierzu Haker/Otterspeer 2020).

Kritik äußert sich nicht nur dann, wenn sie explizit adressiert oder formuliert wird, sondern auch im Ausblenden, Ignorieren, Vergessen, Übersehen und Nicht-Erinnern. Ausblendungspraktiken sind in erziehungswissenschaftlichen Diskursen etwa bezüglich Positionen wahrzunehmen, die radikal Kritik an pädagogischen Praktiken vortragen, weil diese, so wird argumentiert, dazu beitragen, die bürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse zu reproduzieren. Wahrgenommen, rezipiert und als diskursfähig

1 Marzahn (1971: 44).

anerkannt werden diesbezüglich Beiträge, die sich auf Gesellschaftsanalysen der »Kritischen Theorie« (Horkheimer 1970) beziehen, nicht jedoch solche der frühen 1970er Jahre, die aus der Beschreibung der Vergesellschaftungs- und Entfremdungsmechanismen des bürgerlichen Kapitalismus auch die Gestaltung einer veränderten pädagogischen Praxis konzipieren. Radikal-kritisch akzentuierte Beiträge (u.a. von Werder 1972) finden selten Erwähnung[2] in einführenden, erziehungswissenschaftlichen Publikationen (u.a. Lenzen 1994; Horn et al. 2012), in teildisziplinären Hand- und Wörterbüchern der Sozialen Arbeit (u.a. Otto et al. 2018; Kreft/Mielenz 2021) oder der Pädagogik der frühen Kindheit (u.a. Braches-Chyrek et al. 2020).

Die in diesem Beitrag referierten Überlegungen können keineswegs umfänglich den Wissenskorpus und Diskurs zu Fragen der »Kritik in der Erziehungswissenschaft« aufgreifen. Auch um das eigene Nicht-Wissen wissend, wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass diejenigen, die auf Kritik verweisen, Unterschiedliches zu intendieren scheinen. Im Folgenden wird an Beiträge des sich als kritisch verstehenden Milieus der späten 1960er und frühen 1970er Jahre erinnert. Vorgestellt und diskutiert werden Beiträge, die sich auf das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit beziehen und Gegenstände der Kritik wie auch Konzeptualisierungen einer neuen pädagogischen Praxis formulieren (3). Um Brüche und Kontinuitäten der Kritik nachzuzeichnen, werden zuvor zentrale Beiträge der 1920er Jahre vorgestellt, die um die 1970er Jahre wiederentdeckt wurden (2). Abschließend wird gefragt, welche Bedeutung den Beiträgen für eine Kritik (in) der Pädagogik der frühen Kindheit heute zukommen kann (4).

2. Pädagogische Ideen in den 1920er Jahren als Kritik der Verhältnisse

In den 1920er Jahren ließen die angespannte wirtschaftliche Situation, innenpolitische Krisen sowie häufige politische Machtwechsel die gesellschaftliche Wirklichkeit Westeuropas alles andere als stabil erfahren. Zwischen Vergnügen und Elend, Arbeitslosigkeit und Amüsement, spielten sich die Kämpfe einer auseinanderdriftenden Gesellschaft ab. Darin erlebte die institutionalisierte Soziale Arbeit eine reformfreudige Aufbruchsstimmung, die durch eine Zunahme der ökonomischen Probleme allerdings Ende der 1920er Jahre endete. Diskussionen um »Erziehbarkeit« von Heimzöglingen dynamisierten sich (vgl. Peukert 1986) und deuteten Menschenfeindlichkeiten an, die ab 1933 im deutschen Faschismus in einer grausamen antisemitischen, rassistischen und ableistischen Vernichtungs- und Selektionspolitik Wirklichkeit wurden.

Nach den Erfahrungen des ersten Weltkriegs entwickelte sich jedoch zunächst eine kritische, politische wie wissenschaftliche Diskussion zu Fragen des Aufwachsens, der Erziehung und Bildung. So wurde unter anderem diskutiert, wie eine Bildung zu demokratisch orientierten Staatsbürger:innen im Schulwesen umgesetzt werden kann (Busch 2020). Obschon sich progressive Ansätze praktisch herausbildeten, wurden reformerische Ansätze bereits Anfang der 1920er Jahre »von reaktionären Kräften unterlaufen« (Busch 2020: o. S.). Noch in den 1920er Jahren besuchten lediglich knapp über

2 Ausnahmen stellen Beiträge dar, die sich kritisch mit der sogenannten »sozialistischen Kindheit« auseinandersetzen (z.B. Andresen 2014; Beiträge im Beiheft 69 der ZfPäd. 2023).

10 % aller Kinder eine vorschulische Einrichtung (Tietze 2010: 546), insbesondere Kinder arbeitender Frauen, denen ein Erziehungsdefizit zugeschrieben wurde. In einer auch darüber geprägten Wirklichkeit der Weimarer Republik entstanden für das Feld der frühen Bildung und Erziehung Überlegungen, die zwar nach 1968 wiedererinnert wurden (Baader/Sager 2010: 257), aber dennoch keinen Eingang in die erziehungswissenschaftlichen Diskurse fanden.[3] Diese evozierten über pädagogische Fragen eine Kritik der kapitalistischen, gesellschaftlichen Verhältnisse (Hoernle 1973; Rühle 1969) oder zeichneten psychoanalytisch die Auswirkungen gesellschaftlicher Zumutungen auf Kinder nach (Wolffheim 1966; Schmidt 1924). Nachfolgend werden marxistische und psychoanalytische Ideen aufgreifende pädagogische Überlegungen dieser Zeit diskutiert.

2.1 Kritik der Klassenverhältnisse: Sozialistische Sozialisationsforschung

Edwin Hoernle[4] (1973) behandelt Fragen einer sozialistischen Erziehung zum Klassenkampf im Rahmen seiner Pädagogik der kommunistischen Kindergruppen. Die Figur des »proletarischen Kindes« steht als revolutionäres Subjekt und Akteur:in des Klassenkampfes im Mittelpunkt. Als theoretische und empirische Basis der Überlegungen wird eine als sozialistisch markierte Sozialisationsforschung herangezogen, die sich auf Klassenverhältnisse und die Lebensumstände in proletarischen Familien konzentriert. Neben deterministischen und kategorisierenden Passagen durchzieht die Argumentation eine emanzipatorische Rhetorik, etwa indem herausgestellt wird, dass das »proletarische Straßenkind« »dem gutbürgerlichen Hauskind um Jahre überlegen« sei, weil das »erwerbstätige Kind« »schon mit 10 Jahren die ganze Last der Ausbeutung« trage und »mit der Fabrikluft [.] schon die Atmosphäre des Klassenkampfes ein[atmete]« (Hoernle 1973: 11). Der »Zwang, den der Kapitalismus auf Proletarier und Bauern ausübt«, führe sie dazu, »die Arbeitskraft ihrer Kinder so früh wie möglich auf dem Markte zu verkaufen« (ebd.: 60). Die allgemeine Schulpflicht, so wird argumentiert, solle den Heranwachsenden keineswegs »wirkliches Wissen oder gar selbstständiges wissenschaftliches Denken« vermitteln, sondern lediglich ein »Mindestmaß dessen verabreichen, was das ›Volk‹ an Kenntnissen und Fähigkeiten unbedingt« brauche (ebd.: 61f.). Die reformpädagogischen Initiativen würden dabei übersehen, dass »Erziehung […] innerhalb der Klassengesellschaft eine Funktion der herrschenden Klasse« sei (ebd.: 12), die sich auch auf die Geschlechterverhältnisse und die Ehe als strukturerhaltende Institution bürgerlich-kapitalistischer Logiken erstrecke (vgl. ebd.: 30ff.).

Hoernle stellt die Verstrickung der Kinder in Entfremdungsprozesse durch Lohnarbeit heraus, sodass Erziehung zur »Gewöhnung« (ebd.: 36) an die kapitalistische Arbeits-

3 In einem Beitrag der Zeitschrift *Erziehung & Klassenkampf* wird interessanterweise darauf verwiesen, dass die Beiträge aus den sozialistischen und kommunistischen Diskursen in der Weimarer Republik keineswegs am Rande der pädagogischen Diskussion standen (vgl. Marzahn 1971). Heute finden sich allenfalls Arbeiten von Siegfried Bernfeld zitiert.

4 Theologe, Mitbegründer der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) und »führender Pädagoge der Kommunistischen Kindergruppenbewegung der Weimarer Zeit« (von Werder/Wolff 1973: o. S.). Die hier gesichteten Texte erschienen erstmals Ende der 1920er Jahre. Grundlage ist die Wiederauflage der Texte unter dem Titel *Grundfragen proletarischer Erziehung* (Hoernle 1973).

und Lebensform verkomme. Die proletarische Familie wird »als reaktionäre Kraft« beschrieben, in der (klein)bürgerliche autoritäre Prinzipien gelten (vgl. ebd.: 60ff.). Demnach eignen sich weder die Familie noch der »Apparat der bürgerlich-kapitalistischen Erziehung« (ebd.: 60) – Schule, Beruf, Militär und Kirche – als »Träger der revolutionären Klassenerziehung« (ebd.: 57). Kinder hingegen werden hier wie auch in anderen Texten als kämpferische, aktive Subjekte, als Akteur:innen des eigenen Lebens sowie als potentiell solidarisch agierendes Kollektivsubjekt (vgl. ebd.: 175ff.) positioniert. Die sozialwissenschaftliche Analyse sowie Kritik adressiert die klassenstrukturierten Verhältnisse des Aufwachsens von Kindern und zielt darauf ab, diese mittels revolutionärer Aktionen zu überwinden.

Otto Rühles,[5], Ende der 1960er Jahre neu aufgelegten Texte *Zur Psychologie des proletarischen Kindes* (1969) beschäftigen sich ebenfalls mit Erziehungs- und Sozialisationsfragen von Kindern aus der Arbeiter:innenklasse (Stecklina 2002). Der 1925 unter dem Titel *Die Seele des proletarischen Kindes* publizierte Beitrag in diesem Band referiert und diskutiert in wissenschaftlichen wie gesellschaftlichen Diskursen artikulierte Annahmen über proletarische Kinder. Er konfrontiert diese mit sozialwissenschaftlichen, marxistisch inspirierten Wissensbeständen und psychologischen Deutungen, ohne jedoch damals gängige, aus heutiger Sicht höchst problematische Biologisierungen,[6] Naturalisierungen und Individualisierungen kritisch aufzubrechen. Kritisch reflektiert werden allerdings Sichtweisen, die die Entwicklung von Kindern lediglich naturalistisch oder durch Umstände bedingt als einen passiven, naturhaften Prozess verstehen. Plädiert wird dafür, das Verhältnis »zum Kinde« grundsätzlich in Frage zu stellen und diese nicht mehr als »Untergebene, Gehorchende, Objekte unserer Despotie« anzusehen, sondern ihnen als »gleichgestellte, solidarisch verbundene Freunde und Genossen […] die Hände zu reichen« (Rühle 1975/1925: 48). Proletarische Kinder werden als aktiv handelnde Subjekte entworfen und zugleich beschrieben als Teil einer »fast durchgängig stark degenerierten, mit allen Merkmalen der Minderwertigkeit behafteten Klasse« (ebd.: 54). Über einen geschichtlichen Abriss zur Entstehung der kleinbürgerlichen Familie und zur Aushöhlung dieser durch den Kapitalismus wird Familie als »schwerste[r] Hemmschuh der revolutionären Entwicklung« (ebd.: 70) charakterisiert. Dementsprechend bindet Rühle die Bildung von Klassenbewusstsein nicht an die Stellung im Produktionsprozess, sondern an die Erfahrung der Besitzlosigkeit und des Unterdrückt-Seins (ebd.: 72) im hierarchisch strukturierten, generationalen Ordnungsgefüge der Familie.

Rühles Analyse zielt darauf ab, die Trägheit und Herrschaftsförmigkeit eines auf Autorität basierenden, kapitalistischen Gesellschaftssystems nachzuzeichnen. Die sozialdisziplinierenden Praktiken erzeugen demnach ein »Minderwertigkeitsgefühl [, das]

---

5 Rühle (1874–1943) wandte sich 1916 von der SPD aufgrund ihrer Zustimmung zu den Kriegskrediten ab und engagierte sich in den 1920er Jahren in der rätekommunistischen Bewegung. Inspiriert von Max Adlers Individualpsychologie und dem Marxismus publizierte er neben kulturgeschichtlichen Arbeiten zahlreiche Schriften zur Situation proletarischer Kinder und Erziehung (vgl. u.a. Werder 1975).

6 So werden beispielsweise anknüpfend an individualpsychologische Annahmen »Organdefekte und konstitutionelle Minderwertigkeiten« als Auslöser oder Verstärker von »Minderwertigkeitsgefühlen« ausgemacht, die wiederum zu einer Überkompensation oder Neurose führen würden (Rühle 1975/1925: 52–54).

den heranwachsenden Proletarier an das Joch seiner Ausbeutung fesselt« (ebd.: 81). Da in jeglichen Organisationen (klein)bürgerliche Ordnungsvorstellungen eingelagert seien, könne lediglich die »Nur-Kinder-Bewegung« (ebd.: 147) den Einfluss autoritärer Ideologien blockieren. Ziel sei demzufolge nicht der Kampf gegen die Abschaffung der Autorität, sondern das sich-selbst-als-Autorität setzende Kind. Im Zentrum der Kritik stehen bei beiden Autoren die gesellschaftlichen Herrschafts- und Autoritätsverhältnisse. Während jedoch bei Hoernle über Erziehung die Klassenbefreiung initiiert werden soll, soll sie bei Rühle vornehmlich zu einer Veränderung der Generationenverhältnisse beitragen.

2.2 Kritik der pädagogischen Verhältnisse: Psychoanalytische Pädagogik

Auch Vertreter:innen der psychoanalytisch orientierten Pädagogik rahmen Erziehungsfragen gesellschaftstheoretisch. Wera Schmidt, Melanie Klein, Anna Freud oder Nelly Wolffheim diskutieren gesellschaftliche Dimensionen über die Annahme einer Spiegelung von Kindheitserfahrungen in Interaktionen zwischen Pädagog:innen und Kindern.

Wolffheim[7] (1966) überträgt Sigmund Freuds Abhandlungen in *Psychoanalyse und Kindergarten* und verbindet sie mit Friedrich Fröbels Pädagogik, den sie als »Vorläufer von Freud« (Wolffheim 1966: 90) sieht. Neurosen und Zwangserkrankungen, so die Deutung, würden als Resultate unterdrückter und verdrängter Triebregungen durch die Autorität der Erziehung und elterliche Erwartungen erzeugt. Etliche Textstellen lassen sich aus heutiger Sicht als ›ressourcenorientiert‹ beschreiben. Unerwünschte Triebregungen werden als »kostbare Kraftquellen« bezeichnet, die die Erziehung nicht »verschütten« sollte (ebd.: 14). Psychoanalyse könne Kinder »widerstands- und leistungsfähig« machen (ebd.: 16). Aktivität sei zu fördern, Passivität sei Resultat von zu strengen und autoritären Erziehungsmethoden. Die zunehmende Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen reduziere Neugier und intellektuelle Betätigung, weshalb »wir ein nicht fragendes Kind *anregen sollten, Fragen zu stellen*« (ebd.: 60, Herv. i. O.). Wolffheim stellt mittels Kritik am Primat der Kernfamilie die familienergänzende Funktion der Kindergärten heraus, denn es sei die »Familienbeziehung, welche das ›schwierige Kind‹ schaff[e]« (ebd.: 106). Kinder könnten »sich selbst in der Gemeinschaft zurechtfinden« (ebd.: 113). So erwachse »aus dem Zusammenleben und Zusammenspielen der Kinder trotz aller Übertragung der Familienkonflikte eine ihnen freudvolle Atmosphäre, solange der Erwachsene nicht störend […] eingreift« (ebd.: 134). Ihre Kritik richtet sich an autoritäre Denk- und Erziehungsweisen, deren Ursache sie im Generationenverhältnis sucht – und demnach auch dort über biographische Reflexion auf professioneller Ebene zu bearbeiten sei.

Siegfried Bernfeld[8] diskutiert in *Sisyphos – Grenzen der Erziehung* gesellschaftliche Machtstrukturen und regt ähnlich wie Wolffheim zur Reflexion eigener Kindheits-

7 Die jüdische Kindergärtnerin und Kinderpsychoanalytikerin Wolffheim (1879–1965) war Gründerin des ersten psychoanalytischen Kindergartens in Deutschland. Nach dem Nationalsozialismus beschäftigte sie sich mit den Erfahrungen von Kindern, die die Shoa überlebten. Ihre hier herangezogene, 1966 herausgegebene Textsammlung beinhaltet Texte aus beiden Epochen.

8 Bernfeld (1892-1953) war ein österreichischer, psychoanalytisch wie marxistisch orientierter und von der Jugendbewegung inspirierter Pädagoge (vgl. auch Barth 2019).

erfahrungen an. Besonders kollektive Erziehungsformen, wie sie in Kibbuzim praktiziert werden, sehen beide als revolutionäre Praktiken, die bürgerliche Erziehungs- und Familienvorstellungen herausfordern. Davon ausgehend, dass unter kapitalistischen Bedingungen Erziehung kaum möglich sei, wird eine Pädagogisierung sozialer Probleme als wenig ertragreich gesehen. Erziehung wird eine generelle Trägheit zugeschrieben, die Gesellschaftsveränderung verhindere (Bernfeld 1973/1925: 114), weil Erwachsene ihre Kindheitserfahrungen reproduzieren würden (ebd.: 141). Zunächst seien daher die gesellschaftlichen Strukturen zu verändern, auch mit Blick auf die Gefahr, dass Kinder als Mittel zum Zweck für theologische, ethische und sozialutopische Ziele instrumentalisiert und verobjektiviert werden könnten.

Schmidts[9] ebenfalls psychoanalytisch grundierten Arbeiten[10] referieren die Idee, Bindung zwischen Kindern und Pädagog:innen oder untereinander anstelle von Autorität zu ermöglichen (Schmidt 1924: 21). Ihre Arbeiten basieren auf verschriftlichten Beobachtungen in dem von ihr geleiteten sowjetischen Kinderheimlaboratorium und enthalten Überlegungen zur kindlichen Entwicklung u.a. zur Erziehungsfähigkeit und Bildsamkeit ab den ersten Lebenstagen (ebd.: 19). Eine Orientierung am individuellen Kind statt an verallgemeinernden Annahmen über Kinder solle das pädagogische Handeln leiten. Die Kinder, so ihre Idee, sollten sich »nicht als ein in der Masse aufgegangenes Individuum« (ebd.: 21) fühlen. Sie befürwortet einen offenen Umgang mit Sexualität, wobei Erzieher:innen »mit Zärtlichkeiten und Liebkosungen [.] sparsam umgehen« sollten; jedoch »Liebesbeweise« der Kinder »herzlich, aber zurückhaltend [.] [zu] erwidern« wären (ebd.: 22). Eine »Anpassung an die Realität« könne vor allem über Aufklärung stattfinden, denn das Kind solle schließlich lernen, auf »jede primitive Lust« zu verzichten und diese »durch vernünftige und rationelle Freuden zu ersetzen« (ebd.: 23), die sich durch Einsicht in die Lebensordnung der Kindergruppe und einen Nachvollzug von Abläufen in der Welt ergebe. Im Dialog sollten komplexe Themen nicht tabuisiert werden. Als starke Subjekte und Akteur:innen von Geburt an wurde Kindern zugetraut, komplexe Natur- und Gesellschaftsverhältnisse bereits in jüngstem Alter zu verstehen.[11]

Die psychoanalytischen Überlegungen richteten sich implizit auf die nicht immer explizit beschriebenen, bürgerlich geprägten gesellschaftlichen wie familialen Verhältnisse. Fokussiert waren die Analysen und pädagogischen Ideen auf die gesellschaftlich dominanten Umgangsformen mit Kindern, welche Neurosen bei Kindern erzeugen würden und damit wiederum neue gesellschaftliche Probleme.

---

9 Die Pädagogin Schmidt (1889–1937) war nach der Oktoberrevolution in Russland 1920 in der Schulbehörde tätig. Ihre Überlegungen zur frühkindlichen, kollektiven Erziehung auf psychoanalytischer Grundlage motivierten sie 1921 ein Kinderheim-Laboratorium zu gründen.

10 Zurückgegriffen wird auf einen Raubdruck der im Original zwischen 1924 und 1930 erschienenen Texte.

11 Besonders eindrücklich dokumentiert in den detaillierten, auch die Gespräche der Kinder aufzeichnenden, Beobachtungsprotokollen.

3. »Erziehung kann im Kapitalismus niemals klassenindifferent sein« – zur Wiederentdeckung von Kritik ab Mitte der 1960er Jahre

Fragen der Entwicklung institutionalisierter Formate der Elementarbildung und -erziehung und deren Reformen wurden ab Mitte der 1950er Jahre in Ost- wie Westdeutschland zunächst vornehmlich in bildungspolitischen Gremien erörtert (vgl. Glaser 2017; Miethe/Kleber 2013; Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1957) und anschließend auch in fachwissenschaftlichen Diskussionen (u.a. Blochmann 1961; Bittner 1971). Die von Student:innen, Auszubildenden und Schüler:innen getragenen Proteste im Kontext des »langen Sommers der Revolte« (Thole et al. 2020) regten später Prozesse der Veränderung der politischen Kultur, der Erziehungsweisen und Bildungsanliegen sowie die Herausbildung eines ausdifferenzierten ›radikal-alternativen‹ Milieus an (Reichhardt 2014; Thole 2023). Unterstützt von einer engagierten Öffentlichkeit wurde u.a. die Mitschuld und -verantwortung der bundesdeutschen Öffentlichkeit für die Vernichtungsideologie und -praxis des Nationalsozialismus auf die Tagesordnung gesetzt. Kritisiert wurden sowohl das autoritativ wie hierarchisch strukturierte Bildungs- und Hochschulwesen wie auch die in staatlichen Institutionen ausgemachten personellen Kontinuitäten zum deutschen Faschismus (Stederoth 2020).

Aufgegriffen wurde die von Georg Picht[12] (1964) vorgetragene Diagnose eines in Westdeutschland bestehenden »Bildungsnotstandes«, in der sich die Befürchtung ausdrückte, der wirtschaftliche Aufschwung könne gebremst werden, wenn Reformen ausblieben. Die Überlegungen motivierten die Einberufung einer Bildungskommission durch den Deutschen Bildungsrat (1970). Fragen der ›Elementarbildung‹ wurden in den westdeutschen, erziehungswissenschaftlichen Diskussionen erstmals prominent aufgegriffen, »intensiv [und] optimistisch« diskutiert und im vorschulischen Bereich fanden kleinere Veränderungen statt (Berth 2015: 547): Diskussionen zur Entwicklung von Curricula, zur vorschulischen Funktion der Kindergärten wie auch zur Kinderladenbewegungen verdeutlichen die öffentliche Aufmerksamkeit für Fragen des Aufwachsens in verschiedenen Diskursmilieus (u.a. Göddertz 2018).

Auch in den sozialen, alternativ-kritischen Bewegungen wurden Fragen von Erziehung und Aufwachsen aufgegriffen (Steinacker 2013). Ein »Verständnis von Erziehungswissenschaft« sollte entwickelt werden, das »um den bloß affirmativen und spekulativen Charakter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik« weiß und diesen »praktisch zu beheben sucht« durch eine »Strategie zur Emanzipation der Kinder« (von Werder/Wolff 1973: 7). Diskutiert und gefordert wurde eine Modifizierung der zuvor favorisierten antiautoritären Konzeptionen von Erziehung, da diese sich nicht auf »proletarische Kinder« und die »Entwicklung radikaler Kinderbewegungen« bezögen (ebd.: 15). Um die Idee einer radikal emanzipatorischen Erziehung theoretisch und konzeptionell zu formulieren, wurden in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion bislang kaum beachtete

12 Der reformpädagogisch orientierte Philosoph und Pädagoge Picht (1913-1982) war Mitbegründer der Schule »Birklehof« 1946 und der »Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime«, sowie von 1953–1963 Mitglied im »Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen«.

Autor:innen herangezogen (von Werder 1972: 209ff.).[13] An die Lektüre von Schriften zur sozialistischen Erziehung wurde die Hoffnung geknüpft, die gesellschaftlichen Verhältnisse und Sozialisationsbedingungen kritisch analysieren zu können, um Fragen von Erziehung angemessen zu diskutieren (dazu auch Baader et al. 2023).

Zur Entwicklung einer herrschaftskritischen Idee von Erziehung wurde die bis 1969 entwickelte Kritik der bürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse radikalisiert und in ihrer Komplexität reduziert. Die Kritik der gegebenen Produktions- und Vergesellschaftungsmodalitäten wurde jetzt assoziiert mit dem »Prozeß der *Überwindung* der kritischen Theorie« (von Werder 1972: 13, Herv. i. O.), da hieran gebundene theoretische Überlegungen »an überholten Vorstellungen der Klassenstruktur der Gesellschaft« festhalten würden (ebd.: 22). Die abstrakte Kritik kapitalistischer Verhältnisse wurde entsprechend dieser Annahme theoretisch modifiziert und über sozialwissenschaftliche Beschreibungen konkretisiert, etwa um Beobachtungen der Lebensverhältnisse in bestimmten Stadtteilen. Unter dem Titel *Soll Erziehung politisch sein?* wurde für den Berliner Bezirk Kreuzberg referiert, dass dort »20.000 Arbeiterkinder leben« (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6, 1969: VIII) und empirisch ausgeführt, dass

> »jeder achte Schüler im Bezirk Kreuzberg kein eigenes Bett hat. Jeder dritte Schüler verfügt zu Hause weder über einen Arbeitsplatz, noch über eine Spielecke. Nur jeder zehnte Schüler hat ein eigenes Zimmer. Fast 40 % […] leben in einer Wohnung, in der es keine Toilette und kein Bad gibt. […] In 15 % aller Fälle leben 5,6 und mehr Personen in einer Einzimmerwohnung. […] Fast die Hälfte der Kinder […] sind Schlüsselkinder, die [von niemandem] betreut werden« (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6 1969: VIIff.).

Theoretisch inspiriert sind diese Beschreibungen von sozialstrukturellen Charakterisierungen der westdeutschen Nachkriegsgesellschaft und Kritiken an sozialwissenschaftlichen Gesellschaftsmodellen. Über konkrete Beschreibungen solle die analytische Grundlage erarbeitet werden, den Bedarf für eine an den Bedürfnissen proletarischer Kinder ausgerichteten Erziehung zu formulieren, die »nach dem Scheitern der antiautoritären Erziehung […] klassenspezifisch adäquat« (von Werder 1972: 22) auszurichten sei. Sich von entwicklungspsychologischem Wissen abgrenzend, wird für die Konzeptualisierung von Erziehung auf Texte der damals wenig bekannten Sozialisationsforschung (Nyssen 1973; Milhoffer 1973) verwiesen. Diskutiert werden Ideen der als »proletarische Erziehung« gekennzeichneten Pädagogik. Im Zentrum steht die programmatische Konzeptionalisierung der staatlich organisierten, vorschulischen Erziehung von Kindern zu politisch aktiven Subjekten und Akteur:innen des als notwendig erachteten Klassenkampfes.

Überlegungen zur Persönlichkeitsentwicklung bezogen neben der Förderung und Bildung eines kritischen Alltagsbewusstseins Analysen zum repressiven Charakter der gesellschaftlich vorherrschenden Tabuisierung von Sexualität und Vorschläge zum pädagogischen Umgang mit ein (vgl. Sager 2008). Die Rolle der bürgerlichen Kleinfamilie

13 Neben den erwähnten Autor:innen (vgl. Kap. 2) sind dies u.a. Therese Schlesinger, Käthe Duncker und Alice Rühle-Gerstel.

und die hier anzutreffende geschlechtsspezifische, vermeintlich natürliche Arbeitsteilung wurde durchgängig ebenso kritisiert wie die Praxis der Reinlichkeitserziehung, das Verbot von »sexuell betonten Spielen unter Kindern« und die Reduzierung von Sexualität auf biologische Fragen und Praktiken in Familien und Kindertageseinrichtungen. Durch Praktiken des Strafens, so wurde ausgeführt, sollen die Kinder »in der Gruppe zu soziale[m] Verhalten dadurch erzogen werden, daß ihre körperlichen und seelischen Bedürfnisse unterdrückt werden« (Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin 1969: 7ff.). Wiederkehrend wird in den Texten für einen nicht repressiven Umgang mit Sexualität in der Erziehung plädiert. Kinder, so wurde diskutiert, würden »selbst die Unmöglichkeit, ihre genitalen Wünsche mit Erwachsenen zu befriedigen«, erkennen, wenn sie »nicht durch Einschüchterungen und Verbote gehemmt« würden, ihre Wünsche und Bedürfnisse »mit Gleichaltrigen statt mit Erwachsenen zu befriedigen« (ebd.: 70). Weder in Bezug auf diese Ausführungen noch an anderen Orten werden Fragen der generationalen Ordnung oder Fragen der sexualisierten Gewalt durch Erwachsene in institutionalisierten Kontexten aufgegriffen. Eine Diskussion der Möglichkeit, Erwachsene könnten pädagogische Situationen zum »Ausleben« sexueller »Begierden« nutzen, fand nicht statt. Naiv oder dethematisierend wurde davon ausgegangen, dass in » ›der freien Erziehung‹ […] die eigenen Hemmungen der Erwachsenen der sexuellen Wißbegier der Kinder« Grenzen setzen (ebd.: 68). Eine von diesen Markierungen ausgehende pädagogische Praxis delegiert die Verantwortung für die Setzung von Grenzen an die Kinder. Kinder wären demnach auch verantwortlich, wenn Erwachsene es als legitim ansähen, sexuelle Begierden und Phantasien mit Kindern ausleben zu können. Theoretische Überlegungen von psychoanalytisch argumentierenden Akteur:innen der 1920er Jahre werden in den hier betrachteten Publikationen weder kritisch reflektiert noch als unbrauchbar für die pädagogische Praxis verworfen. Pädosexuelle Überlegungen erfahren über diese psychoanalytisch orientierten Konzeptionalisierungen von pädagogischen Beziehungen gleichwohl keine explizite Legitimierung. Passagen, die explizit sexuell motivierte Praktiken von Erwachsenen mit Kindern problematisieren und als Verletzung von Grenzen im pädagogischen Handeln markieren, sind allerdings ebenfalls nicht zu erkennen. Auch in den gesichteten Beiträgen der 1920er Jahre sind zwar Dethematisierungen generationaler Ordnungen, nicht jedoch Legitimierungen von Formen sexualisierter Gewalt zu identifizieren.[14]

Die Akteur:innen versuchen ihre Praxis und die theoretischen Argumente mit Empirie zu grundieren. Motiviert durch die Annahme, dass »Erziehung […] in einer Klassengesellschaft nicht neutral und wertfrei sein« könne und »Erziehungsziele, als Bestandteil des Überbaus der kapitalistischen Gesellschaft, Klassencharakter« besitzen (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6, 196: V), wird explizit angestrebt, die Argumentationen sozialisationstheoretisch und erziehungswissenschaftlich zu akzentuieren. Gegenüber der sich als kritisch präsentierenden Erziehungswissenschaft wird argumentiert, dass der »an bloßer intellektueller ›Autonomie und Emanzipation‹ orientierte Erziehungsbegriff auf seine materialistischen […] Füße gestellt werden« müsse

14 Eine umfänglichere, vertiefende Darstellung der sich auf Sexualität beziehenden Ausführungen in den hier diskutierten Schriften unterbleibt aus Umfangsgründen (zur Kinderladenbewegung: Sager 2008; Baader 2018, 2020; allgemein zum Pädophilie-Diskurs: Kämpf 2022).

und »das Gerede von der Aufhebung ›der Entfremdung schon im Erziehungsprozeß‹ (Mollenhauer 1968: 21)« nur wahr werden könne, »wenn Erziehung an der Aufhebung der Entfremdung in der Gesellschaft teilnimmt« (von Werder 1972: 307).

Die andernorts diskutierten Konzepte einer emanzipatorischen Pädagogik wurden kritisiert, weil sie die Potentiale einer »sozialwissenschaftlich und psychoanalytisch orientierten Theorie« und »Bernfelds Konzeption einer neuen Erziehung« nicht wahrnehmen würden (von Werder/Wolff 1969: 362ff.). Den vorgenommenen Analysen zufolge stellt Bernfeld »der geisteswissenschaftlichen, idealistischen Pädagogik […] eine soziologisch und psychologisch fundierte, eine naturwissenschaftliche und materialistische Erziehungswissenschaft gegenüber« (ebd.: 366), sodass die neuen Erkenntnisse der Sozialisationsforschung unter Hinzuziehung älterer psychoanalytischer Wissensbestände besondere Beachtung in den Überlegungen zu einer materialistisch akzentuierten Erziehungswissenschaft finden können. Eine Erziehung, so die Argumentation, die die Tatsache der Klassengesellschaft und deren spezifischer Sozialisationsformen nicht berücksichtigt und »Proletarierkinder statt proletarisch bürgerlich erzieht, setz[e] politische Herrschaft über den Erziehungsprozess durch« (Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung 6, 1969: III). Formuliert wird die Idee einer Erziehungswissenschaft, die beansprucht, kritisch zu sein, weil sie pädagogische Prozesse nicht allgemein, sondern unter Beachtung klassenspezifischer Sozialisationsformen und -effekte theoretisch denkt und praktisch konzipiert.[15]

Daneben platzierten sich in den frühen 1970er Jahren feministisch orientierte und in den kommunalen Strukturen eingebundene Konzeptionen und praktische Modelle der pädagogischen Arbeit mit Kindern (vgl. Baader 2009; Göddertz 2018), auch aufgrund fehlender Plätze in Kindertagesstätten (Schmid 2021). Initiiert von Protagonistinnen der Kinderladenbewegung, die die politische Dimension von Erziehung und prominent das »Prinzip der Selbstregulation der kindlichen Bedürfnisse« (Kinderschule Frankfurt 1979: 151) betonten, sowie die autoritären, in die Geschlechter- und Generationenverhältnisse eingelassenen Dynamiken frühkindlicher Erziehung kritisierten (Seifert 1969; Aden-Grossmann 2019: 19), wurden etwa in Frankfurt a.M. Inhalte und Methoden der neuen antiautoritären Erziehung in städtische Kindertagesstätten übernommen (Schmid 2021: 212). Infolge dessen wurde 1970 ein »Rahmenplan zur Kindergartenentwicklung« vorgelegt (Barabas et al. 1975: 23) und durch das darüber initiierte Projekt »Kita 3000« konnten bis 1974 19 neue, den Kinderläden analog gestaltete Kindertageseinrichtungen eröffnet werden.[16] Im Kontrast zu den Kinderladenprojekten in Berlin illustrieren die Debatten in Frankfurt a.M. das Bemühen der Akteurinnen, den Ausbau von Kindertageseinrichtungen zu unterstützen und ihre Vorstellungen von einer repressionsfreieren, weniger autoritären Pädagogik in politische Diskussionen einzuweben. Bisherige Erziehungskonzepte, die keinen »Beitrag zum Abbau gesellschaftlicher Ungleichheit zu leisten« ver-

15 Auch die Schriften des parallel über einen kritischen, materialistisch ausgerichteten Bildungsbegriff nachdenkenden Heinz-Joachim Heydorn finden keineswegs durchgängig im erziehungswissenschaftlichen Diskurs Beachtung (Stederoth et al. 2020).

16 Politisch gerahmt wird dies durch den von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973: 11) verabschiedeten Bildungsgesamtplan, der einen Anstieg der Betreuungsquoten bis 1985 auf 70 % anvisierte (Barabas et al. 1975: 42).

mögen, Ausbildungsformen und -inhalte der sozialpädagogischen Qualifizierungsgänge, und deren stereotype Idee der geistigen Mütterlichkeit werden weiter kritisiert (Barabas et al. 1975: 49).

Anmerkungen zu fachlichen Qualifizierungen wurden auch in curriculumsbezogenen Überlegungen aufgegriffen, etwa in der von der »Arbeitsgruppe Vorschulerziehung« am Deutschen Jugendinstitut publizierten Bestandsaufnahme zur Curriculumsentwicklung. Dort wurde unter anderem festgestellt, dass Fachkräfte nicht auf die »neuen Anforderungen, […] vorbereitet sind« (Arbeitsgruppe Vorschulerziehung 1974: 37). Der Curriculumsdiskurs referierte die Empfehlungen und bundeslandspezifischen Überlegungen zum »Streit um die Vorschulerziehung«, rekurrierte aber keineswegs umfänglich auf das bis dato vorliegende sozialisationstheoretische Wissen. Die von der Arbeitsgruppe erarbeiteten Empfehlungen basierten u.a. auf Modelle vorschulischer Methodik und Didaktik einer an Schule orientierten Elementarpädagogik. Kritische Anmerkungen konzentrierten sich auf eine unzureichende Schulvorbereitung in Kindertageseinrichtungen sowie auf die »Frage, wie die […] Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich angelegt werden könnte« (ebd.: 245).

Der das fachspezifische, entwicklungspsychologische Wissen erinnernde erziehungswissenschaftliche Diskurs nahm weder die ›radikal-alternativen‹, noch die praktisch in den Kommunen geführten Debatten oder die curricularen Vorschläge wahr (Berth 2015). Ein Grund hierfür wird darin gesehen, »dass der [.] Kindergarten mit seinen Grundlagen […] eine relativ feste und bewährte Form gefunden hatte. Es wurde nicht als drängende Notwendigkeit empfunden, die Kleinkinderpädagogik grundsätzlich zu revidieren […] Daher entwickelte sich die in den Seminaren gelehrte Kindergartenpädagogik in einer gewissen Selbstgenügsamkeit abseits der Entwicklung in der allgemeinen Erziehungswissenschaft« (Bittner 1971: 9).

Ohne konkrete Studien und Publikationen zu erwähnen, wurde konstatiert, dass erst »in jüngster Zeit die Diskussion um den Kindergarten« »deutlich [mache], welche Schwierigkeiten sich der Verwendung empirischer Ergebnisse in der pädagogischen Argumentation zurzeit noch entgegenstellen« (ebd.: 14). Aspekte der Erziehung in der Kindheit, der vorschulischen Bildung respektive der Sozialisation in Institutionen der frühen Kindheit bleiben in den damals prominenten Publikationen wie in den Funk Kolleg Bänden »Erziehungswissenschaft« (Klafki et al. 1970/1971) unberücksichtigt. In den explizit die Erziehung in der Kindheit thematisierenden Arbeiten wurden die Bedeutung der frühen Kindheit, die psychische und physische Entwicklung und die Erlebniswelten (Bittner 1971) von Kindern hingegen sehr wohl aufgegriffen. Beiträge, die diese Zugänge kritisch rahmen und reflektieren, und sozialwissenschaftliche Studien oder Erkenntnisse, die die Eigensinnigkeit von Kindern bezüglich der Aneignung und Gestaltung von Alltag betonten und Praktiken der Institutionalisierung von Kindheit bedachten, fanden hingegen keine besondere Aufmerksamkeit. Zentral wurde in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen Kindheit und Kind-sein anthropologisch begründet, ohne Theorien einer Pädagogik der Kindheit und deren neue Institutionalisierungsformen zu erwähnen oder die damit verbundenen Herausforderungen für eine wissenschaftstheoretische wie disziplinäre Formatierung der Erziehungswissenschaft zu thematisieren.

Umfassend wird erst ab Mitte der 1980er Jahre vereinzelt und ab Ende der 1990er Jahre vermehrt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs reflektiert, mit welchen theoretischen und wissenschaftsdisziplinären Ausblendungen die Expansion und Etablierung des Feldes der Pädagogik der frühen Kindheit einherging. Über Erinnerungen an die Tradition einer auf Kindheit sich beziehenden pädagogischen Forschung (u.a. Zinnecker 1978/2012;[17] Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung 1993) und der Herausbildung einer sozialwissenschaftlich inspirierten Kindheitsforschung (Behnken et al. 1989; Zeiher/Zeiher 1994) finden mit der Etablierung von kindheitsbezogenen Einrichtungen befasste Fragestellungen nun Beachtung. Ausgeblendet allerdings bleiben weiterhin die Potentiale radikaler Gesellschaftskritik in den erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Diskursen. Beachtung finden jedoch zumindest die in unterschiedlichen pädagogischen Beiträgen durchschimmernden normierenden, exkludierenden und stigmatisierenden Argumentationsfiguren und gesucht wird danach, was Erziehung und Bildung sein könnte (Cremer-Schäfer/Resch 2012: 94; Keckeisen 1984). Die Beiträge zur Formulierung einer erneuerten kritischen Erziehungswissenschaft, denen insbesondere in den 1980er Jahren zunehmend Bedeutung zukommt, sind allerdings mit der Kritik einer fehlenden reflexiven Sensibilität zu konfrontieren. Erstens bleiben die potenziellen Erträge der erziehungswissenschaftlichen Beiträge des ›kritisch-alternativen‹ pädagogischen Milieus weiterhin verschüttet. Zweitens werden erziehungswissenschaftliche Fragen nicht durchgängig reflexiv aufgegriffen und auch die »Ambivalenz und die Widersprüche einer modernisierten Ordnung« sowie »die eigene Beteiligung daran« werden nicht durchgängig fokussiert (Cremer-Schäfer/Resch 2012: 94). Die Potenzialität von Kritik wird dadurch halbiert, indem Erziehung und Bildung zwar unter pädagogischen und soziologischen Sichtweisen betrachtet, nicht jedoch ihr Verhältnis und ihre Formung durch die gesellschaftlichen Arrangements untersucht wird (Adorno 1959).[18]

4. Zum Ertrag und Vergessen »radikaler Kritik« in erziehungswissenschaftlichen Diskursen

Referiert und diskutiert wurden kritische Beiträge zur Pädagogik der Kindheit des »langen Sommers der Revolte« (Thole et al. 2020), die davon ausgingen, dass pädagogische Herausforderungen wissenschaftlich und praktisch nur aufgegriffen werden können, wenn die jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen analysiert werden. Neben

17 Der Reprint der von Martha Muchow durchgeführten Studie »Der Lebensraum des Großstadtkindes« (Zinnecker 1978) steht in der Tradition, vergessene Texte und Studien der 1920er und frühen 1930er Jahre zu revitalisieren und zu diskutieren (Behnken/Honig 2012: 9).

18 Mit Blick auf die Widersprüche zwischen Bildung und Gesellschaft kritisiert Adorno die individualistische »sozialisierte Halbbildung« als Resultat gegenwärtiger entfremdeter Bildungsprozesse und -ideen (Adorno 1959: 169) und als »herrschende Form des gegenwärtigen Bewusstseins« (ebd.: 170). Stattdessen ist immer auch der eigene Beitrag der Theorie und Empirie zu ebendieser Halbbildung und den Entfremdungsprozessen reflexiv mit in die Analyse einzubeziehen. Die Entstehungsbedingungen der eigenen Perspektive und die sie grundierenden Theoriefolien sind Adorno zufolge ebenfalls reflexiv mit in den Fokus der Kritik zu nehmen.

sozialwissenschaftlichen Wissensbeständen wurden v.a. sozialisationstheoretische und psychoanalytische, auf die Beschreibung und Kritik der Funktion von Familien- und der Generationenverhältnisse abzielende Erkenntnisse in den Beiträgen rezipiert. Die Formen der Bezugnahmen dokumentieren deutlich das Bemühen, wissenschaftlich und politisch zu argumentieren. Die Gesellschaftsanalysen und Kontextualisierungen teilen gemeinsame Weltdeutungen und Abgrenzungsmarkierungen gegenüber bestimmten Bildungs- und Theoriediskursen, auch gegenüber Beiträgen aus der frühen Phase einer sich als kritisch und emanzipatorisch verstehenden Erziehungswissenschaft.[19]

Über unterschiedliche Hinweise wird in den betrachteten Texten *erstens* durchgängig davon ausgegangen, Gesellschaft, soziale Verhältnisse sowie Subjekte und ihre Beziehungen könnten ›objektiv‹ beschrieben werden. Die objektivistische Sichtweise nimmt in Anspruch, hinter der »Oberfläche der kapitalistischen Gesellschaft« die »sozialen Faktoren und Triebkräfte«, analysieren zu können, um »die Auswirkungen der wirklichen gesellschaftlichen Verhältnisse auf die gesellschaftlichen Individuen und der Möglichkeiten der kollektiven Emanzipation der im Kapitalismus unterdrückten Klasse« (von Werder 1975: 8) erforschen zu können. Ausformuliert wird eine Sichtweise, die meint, ›die‹ gesellschaftliche Wirklichkeit sowie Ideologieproduktionen und Verdinglichungsprozesse sozialer Wirklichkeit zu durchschauen und mithin die ›Wahrheit‹ über die Verhältnisse wahrhaftig vortragen zu können. Trotz Nennung divergenter Positionen verband die Argumentationen ein objektivistisches Wirklichkeits- und Wissenschaftsverständnis und eine Grundopposition gegen staatliche Institutionen und deren Vertreter:innen. Die Annahme, dass die »Lehren der großen Pädagogiker nicht bloßes Vernunftergebnis seien […], sondern Kunstleistungen, Intuitionsschöpfungen«, jedoch »nicht Wissenschaft« (Bernfeld 1973/1923: 24f.), wird *zweitens* von den Autor:innen in den betrachteten Texten fast durchgängig geteilt. Das spekulative, idealistische Wissenschaftsverständnis der traditionellen Pädagogik und der geisteswissenschaftlichen Pädagogik sowie die Aufforderung zu einer »realistischen Wende« (Roth 1962) kritisierend, kontextualisiert das hier betrachtete ›kritisch-alternative‹ pädagogische Milieu Fragen des Aufwachsens und der Erziehung über Empirie, um theoretische Annahmen zu belegen.

In den Beiträgen finden sich *drittens* Vorbehalte gegenüber Bemühungen formuliert, Pädagogik als Wissenschaft unabhängig von den jeweils gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung zu thematisieren. Belege für diese Positionierungen sind in den Arbeiten marxistisch argumentierender Pädagogen (Karras 1972; Marzahn 1971) auszumachen. Als Referenz für diese Positionierung wird insbesondere Bernfeld zitiert, für den es keine Erziehungswissenschaft in einer von der »bürgerlich-kapitalistischen Ordnung« geprägten Welt zu geben scheint, da unter den Bedingungen dieser Ordnung sich Erziehung nicht als ein Feld einrichten ließe, das nicht »zugleich Rechtfertigung für die Tendenzen des seine Macht sichernden Kapitals« (Bernfeld (1973/1923: 151) sei. Ob und in welcher Form Bemühungen stattfanden, professions- und wissenschaftspolitische wie -theoretische Positionen in die hegemonialen erziehungswissenschaftlichen Diskurse einzufädeln, ob die Versuche scheiterten oder ob darauf verzichtet wurde, weil diese als

19 Gleichwohl werden auch vermittelnde Positionen vorgetragen, etwa zu den von Klaus Mollenhauer publizierten »Theorien zum Erziehungsprozess« (Bott 1973).

den bürgerlich-kapitalistischen Vergesellschaftsmechanismen gegenüber zu unkritisch positioniert angesehen wurden, muss hier offen bleiben und kann Gegenstand weiterer Forschung sein.

Kinder werden in den Beiträgen *viertens* als Subjekte einer als revolutionär markierten Pädagogik konstruiert. Adressiert als Subjekte werden sie gleichwohl zu »Objekten« von Erziehung, die es für eine aktive Rolle in den gesellschaftlichen Kämpfen zu qualifizieren gelte, um sie zu Akteur:innen des Klassenkampfes zu machen. Kindheit wird als Lebensphase entworfen, die durch ihre unterschiedliche Eingebundenheit in die Widersprüche von Lohnarbeit und Kapital geprägt ist und die sich klassenspezifisch als bourgeois, mittelschichtsgeprägt oder proletarisch gestaltet. *Fünftens* werden in den Texten durchgehend Fragen der kindlichen Sexualität und Sexualerziehung erörtert. Eine die Beiträge durchziehende Figur thematisiert die Idee der »Selbstregulation« durch Kinder untereinander. Die Thematisierung von Sexualität in den hier gesichteten Texten zur Pädagogik mit Kindern erfolgt vornehmlich aus einer gesellschaftskritischen Sicht. Wenn kindliche Sichtweisen aufgegriffen werden, wird allerdings darauf verzichtet, auch Fragen von sexualisierten Integritätsverletzungen von Heranwachsenden durch Erwachsene oder auch unter Gleichaltrigen als Problem zu benennen. Insgesamt präferieren die betrachteten Texte *sechstens* gewaltfreie familiale wie institutionalisierte Erziehungsformen und diskutieren die Erziehungspraktiken in proletarischen Familien als Ausdruck und Folge der bestehenden gesellschaftlichen – patriarchalen – Herrschafts- und Machverhältnisse.

Auch wenn die Texte von zeithistorischen Essentialisierungen, biologisierenden Annahmen über »das Kind« und von dogmatisch anmutenden, zuweilen autoritaristischen Sprachspielen durchzogen sind, finden sich in der theoretischen Anlage und der empirisch grundierten Argumentation anschlussfähige Überlegungen, die Fragen früher Bildung und sozialen Ungleichheiten aufzuklären vermögen. Die herausgearbeiteten – durchaus zu vertiefenden und zu präzisierenden – Formen der Kritik an pädagogischer Praxis, an gängigen wissenschaftlichen Bearbeitungsformen und der institutionalisierten Pädagogik der frühen Kindheit, an den gesellschaftlichen Rahmungen dieser und den sie bedingenden Sozial- und Bildungspolitiken werden weder damals noch später prominent aufgegriffen. Diskurse zu Bildungsungleichheiten und Fragen der Pädagogik der frühen Kindheit sind in den zurückliegenden Jahrzehnten durchzogen von instrumentellen Logiken und pragmatischen Überlegungen, die ökonomische, politische wie soziale Vergesellschaftungs- und Verwertungszusammenhänge nicht durchgehend aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive auch als Folgen der hergestellten spätkapitalistischen Verhältnisse kritisieren. Die betrachteten und weitere »Texte der Kritik«, obwohl partiell in einem autoritativ-normativen Duktus formuliert, empfehlen sich für vertiefende Sichtungen, auch um zu prüfen, welche Relevanz ihnen für aktuelle Diskussionen und der Schärfung einer kritischen, reflexiven Sicht zukommen könnte.

Literatur

Aden-Grossmann, Wilma (2019): »Monika Seifert – Gründerin der antiautoritären Erziehungsbewegung«, in: Karin Bock/Nina Göddertz/Franziska Heyden/Miriam Mauritz (Hg.), Zugänge zur Kinderladen-Bewegung, Wiesbaden: Springer VS, S. 9–26.

Adorno, Theodor W. (1959): Theorie der Halbbildung (Soziologische Schriften I), Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 93–121.

Andresen, Sabine (2014): »Die sozialistische Kindheit in der sowjetischen Besatzungszone«, in: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), Kindheiten in der Moderne, Frankfurt a.M.: Campus, S. 391–413.

Anhorn, Roland/Bettinger, Frank/Horlacher, Cornelis/Rathgeb, Katrin (Hg.) (2012): Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Wiesbaden: VS.

Arbeitsgruppe Revolutionäre Erziehung (1969): »Soll Erziehung politisch sein?«, in: Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (Hg.), Anleitung für eine sozialistische Erziehung, Nr. 6., Berlin: Manuskriptdruck, S. III–XIX.

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung (1974): Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten (DJI aktuell), Weinheim: Juventa.

Baader, Meike S. (2009): »Öffentliche Kleinkinderziehung in Deutschland im Fokus des Politischen«, in: Jutta Ecarius/Carola Groppe/Hans Malmede (Hg.): Familie und öffentliche Erziehung, Wiesbaden: Springer VS, S. 267–290.

Baader, Meike S. (2018): »Der Diskurs um Pädosexualität und die Erziehungs-, Sozial- und Sexualwissenschaften der 1970er bis 1990er Jahre«, in: Alexandra Retkowski/Angelika Treibel/Elisabeth Tuider (Hg.), Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte, Weinheim: Beltz Juventa, S. 70–80.

Baader, Meike S. (2020): »Zwischen Befreiungsrhetorik und Sehnsucht nach Bindung«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), Verkörperte Bildung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 78–95.

Baader, Meike S./Caruso, Marcello/Reh, Sabine (Hg.) (2023): »(Post-)Sozialistische Bildung. Narrative, Bilder, Mythen«, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 69, S. 9–19.

Baader, Meike S./Sager, Christine (2010): »Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er Bewegung«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3, S. 255–267.

Barabas, Friedrich/Blanke, Thomas/Sachße, Christoph/Stascheit, Ulrich (1975): »Zur Theorie der Sozialarbeit: Sozialisation als öffentliche Aufgabe«, in: F. Barabas et al. (Hg.), Jahrbuch der Sozialarbeit 1976. Rowohlt: Reinbek, S. 60–62.

Barth, Daniel (2019): »Mit Bernfeld die Welt verändern«, in: Karin Bock/Nina Göddertz/Franziska Heyden/Miriam Mauritz (Hg.), Zugänge zur Kinderladen-Bewegung, Wiesbaden: Springer VS, S. 153–180.

Behnken, Imbke/du Bois-Reymond, Manuela/Zinnecker, Jürgen (1989): Stadtgeschichte als Kindheitsgeschichte, Opladen: Leske + Budrich.

Behnken, Imbke/Honig, Michael-Sebastian (2012): »Vorwort zur Neuauflage ›Der Lebensraum des Großstadtkindes‹«, in: Martha Muchow/Hans Muchow (Hg.), Der Lebensraum des Großstadtkindes, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–16.

Bernfeld, Sigfried (1925/1973): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Berth, Felix (2015): »Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960er- und 1970er-Jahren«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61(4), S. 546–564.

Bittner, Günther (1971): »Einleitung«, in: Günther Bittner (Hg.), Erziehung in früher Kindheit, München: Piper, S. 7–17.

Blochmann, Elisabeth (1961): »Pädagogik des Kindergartens«, in: L. Besser et al. (Hg.), Beiträge zur Sozialpädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 63–82. Zitiert nach: Günther Bittner/Edda Schmid-Cords (Hg.) (1968): Erziehung in früher Kindheit. München: Piper, S. 321–343.

Bott, Heinz (1973): »Ein Versöhnungsversuch zwischen historisch-materialistischer Gesellschaftsanalyse und bürgerlicher Pädagogik«, in: Erziehung & Klassenkampf 12, S. 63–70.

Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Christel (Hg.) (2020): Handbuch Frühe Kindheit, Opladen u.a.: Barbara Budrich.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973): Bildungsgesamtplan (Band I), Stuttgart: Klett.

Busch, Matthias (2020): »Demokratielernen in der Weimarer Republik«, in: APuZ, o. S.

Cremer-Schäfer, Helga/Resch, Christine (2012): «Reflexive Kritik«. Zur Aktualität einer fast vergessenen Denkweise«, in: Roland Anhorn/Frank Bettinger/Christine Horlacher/Kerstin Rathgeb (Hg.), Kritik der Sozialen Arbeit – kritische Soziale Arbeit, Wiesbaden: VS, S. 81–105.

Dammer, Karl Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hg.) (2016): Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik, Wiesbaden: Springer VS.

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (1957): »Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter«, in: Wilma Grossmann (Hg.) (1992): Kindergarten und Pädagogik, Weinheim u. Basel: Beltz, S. 48–56.

Deutscher Bildungsrat (Hg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart: Klett.

Fend, Helmut (1984): Die Pädagogik des Neokonservatismus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Glaser, Edith (2017): »Pädagogik und Politik«, in: Sabine Reh/Edith Glaser/Britta Behm/Tilman Drope (Hg.), Wissen machen, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 88–107.

Göddertz, Nina (2018): Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung, Wiesbaden: VS.

Haker, Christoph/Otterspeer, Lukas (2020): »Right-Wing Populism and Educational Research«, in: Zeitschrift für Diskursforschung, 2–3, S. 250–271.

Hoernle, Edwin (1973): Grundfragen proletarischer Erziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Horkheimer, Max (1970): Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt a.M.: Fischer.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W. (1947/2017): Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M.: Fischer.

Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (2012): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Karras, Heinz (1972): Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik, Frankfurt a.M.: Verlag Roter Stern.

Kämpf, Katrin (2022): Pädophilie. Eine Diskurs-Geschichte, Bielefeld: transcript.

Keckeisen, Wolfgang (1984): Pädagogik zwischen Kritik und Praxis, Weinheim: Juventa.
Kinderschule Frankfurt (1979): »Über einige Grundfragen freier Erziehung«, in: Wilma Aden-Grossmann (Hg.), Kindergarten und Pädagogik, Weinheim u.a.: Juventa, S. 151–161.
Klafki, Wolfgang et al. (1970/1971): Erziehungswissenschaft 1–3. Frankfurt a.M./Hamburg: Fischer.
Kreft, Dieter/Mielenz, Ingrid (Hg.) (2021): Wörterbuch Soziale Arbeit (9. Aufl.), Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
Lenzen, Dieter (1994): Erziehungswissenschaft – ein Grundkurs, Reinbek: Rowohlt.
Marzahn, Christian (1971): »Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogen der Weimarer Republik für die Rekonstituierung einer marxistischen Erziehungstheorie und -praxis heute«, in: Erziehung & Klassenkampf 1, S. 31–48.
Miethe, Ingrid/Kleber, Birte (2013): »Bildungswettlauf zwischen West und Ost«, in: Rita Braches-Chyrek/Dieter Nelles/Gertrud Oelerich/Andreas Schaarschuch (Hg.), Bildung, Gesellschaftstheorie und Soziale Arbeit, Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 155–174.
Milhoffer, Petra (1973): Familie und Klasse. Frankfurt a.M.: Fischer.
Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation, München: Juventa.
Nyssen, Friedhelm (1973): »Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation«, in: betrifft: erziehung, S. 43–65.
Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans/Treptow, Rainer/Ziegler, Holger (Hg.) (2018): Handbuch Soziale Arbeit, (6. Aufl.), München: Reinhardt.
Otto, Hans Uwe (Hg.) (2020): Soziale Arbeit im Kapitalismus, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Peukert, Detlev J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung, Köln: Bund Verlag.
Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe, Ölten u.a.: Walter-Verlag.
Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Rieger-Ladich, Markus (2014): »Pädagogik als kritische Theorie?« in: Zeitschrift für Pädagogik 60, Beiheft 60, S. 66–84.
Roth, Heinrich (1962): »Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung«, in: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung 2, S. 481–490.
Rühle, Otto (1969/1925): Zur Psychologie des proletarischen Kindes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Sager, Christin (2008): »Das Ende der kindlichen Unschuld«. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung, in: Meike S. Baader (Hg.), »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!« Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim/Basel: Beltz, S. 56–68.
Schmid, Pia (2021): »Das Frankfurter Projekt Kita 3000 – antiautoritäre Erziehung auf kommunaler Ebene«, in: Meike S. Baader/Tatjana Freytag/Christin Sager (Hg.), 1968. Kontinuitäten und Diskontinuitäten einer kulturellen Revolte, Frankfurt/New York: Campus, S. 211–232.
Schmidt, Wera (1924): Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland. Bericht über das Kinderheim-Laboratorium in Moskau. Leipzig u.a.: IPV.
Seifert, Monika (1969): »Eine progressive Antwort. Der antiautoritäre Kindergarten«, in: Publik 14(3).

Sohre, Simon (2017): Die Macht der Kritik. Diskurs um Kritik nach Foucault in Erziehungswissenschaft und Sozialpädagogik, Baden-Baden: Ergon.

Stecklina, Gerd (2002): Otto Rühle und die Sozialpädagogik, Dresden: TU Dresden.

Stederoth, Dirk/Novkovic, Dominik/Thole, Werner (Hg.) (2020): Die Befähigung des Menschen zum Menschen, Wiesbaden: Springer VS.

Stederoth, Dirk (2020): »Theorie und Praxis in der Bewegung. Zu einer Konfliktlinie zwischen Studentenbewegung und kritischer Theorie«, in: Werner Thole/Leonie Wagner/Dirk Stederoth (Hg.), ›Der lange Sommer der Revolte‹, Wiesbaden: VS, S. 3–15.

Steinacker, Sven (2013): »Kritik um »68« – Akteure, Konzepte und Wirkungen kritischer Sozialer Arbeit seit den ausgehenden sechziger Jahren«, in: Jutta Hartmann/Bettina Hünersdorff (Hg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit, Wiesbaden: VS, S. 33–50.

Thole, Friederike (2023): Das kritisch-alternative pädagogische Milieu um 1968, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Thole, Werner/Wagner, Leonie/Stederoth, Dirk (2020): ›Der langer Sommer der Revolte‹, Wiesbaden: VS.

Tietze, Wolfgang (2010): »Betreuung von Kindern im Vorschulalter«, in: Heinz-Herrmann Krüger/Cathleen Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: VS, S. 543–568.

Werder, Lutz v. (1972): Von der antiautoritären zur proletarischen Erziehung, Frankfurt a.M.: Fischer.

Werder, Lutz v. (1975): »Vorwort. Arbeiterkind und Klassenbewußtsein«, in: Otto Rühle (Hg.), Zur Psychologie des proletarischen Kindes, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 7–42.

Werder, Lutz v./Wolff, Reinhard (1973): »Vorwort«, in: Edwin Hoernle (Hg.), Grundfragen proletarischer Erziehung, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 7–8.

Wolffheim, Nelly (1966): Psychoanalyse und Kindergarten, München: Ernst Reinhardt.

Zeiher, Hartmut/Zeiher, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder, Weinheim/München: Juventa.

Zentralrat der sozialistischen Kinderläden West-Berlin (1969): Anleitung für eine sozialistische Erziehung, Nr. 4. Berlin: Manuskriptdruck.

Zentrum für Kindheitsforschung (Hg.) (1993): Wandlungen der Kindheit. Opladen: Leske + Budrich.

Zinnecker, Jürgen (1978/2012): »Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes«, in: Martha Muchow/Hans Heinrich Muchow (Hg.) (1935/2012), Der Lebensraum des Großstadtkindes, Weinheim/Basel: Beltz-Juventa, S. 19–64.

Erziehung und Kritik?

Sondierungen unter postkritischen Bedingungen

Carsten Bünger

Im Kontext der vielfältigen Auseinandersetzungen mit Kritik nehmen essayistische Beiträge eine besonders prominente Stellung ein.[1] Der Essay als Form (vgl. Adorno 1958/1997) scheint der Kritik selbst verwandter zu sein, die Positionierung ebenso wie die Reflexivität und Unabgeschlossenheit der Kritik besser zum Ausdruck bringen zu können, als es wissenschaftlichen Abhandlungen ansonsten gelingt. Auch der hier vorliegende Beitrag versteht sich als Essay, in dem die Argumentation diesseits der Erwartung gesicherter Erkenntnisse mit Zuspitzungen und Auslassungen operiert, um gröbere und vielleicht zu große, jedenfalls grundsätzliche Fragestellungen aufwerfen und diskutieren zu können. Nach dem Verhältnis von Erziehung und Kritik zu fragen, verweist auf eine solche, grundsätzliche und zumindest für das Selbstverständnis moderner Pädagogik zentrale Fragestellung (vgl. Schäfer 1992). Herausfordernd ist das Verhältnis von Erziehung und Kritik vor allem dann, wenn sich deren Bestimmung weder bloß in ideengeschichtlichen Rekonstruktionen etwa aufklärerischer Erziehungstheorie erschöpfen soll, noch die Bedeutung von Kritik für Erziehung schlicht als anthropologisch herleitbares sowie ethisch gefordertes Element behauptet werden kann (vgl. Koerrenz 2023). Geht es hingegen um die Einschätzung eines gegenwärtig möglichen Zusammenhangs von Erziehung und Kritik, wird eher die Mehrdeutigkeit und Fragilität dieser Relation deutlich, als dass sich auf unstrittige Motive oder überzeitliche Fundamente Bezug nehmen ließe. Entsprechend zielt der Beitrag nicht auf eine handlungstheoretische Begründung etwa im Sinne der Aufgabenbestimmung und Charakteristik einer dezidiert ›kritischen‹ Erziehung im Kontext der Frühpädagogik ab, sondern stellt einige Sondierungen an, die das begriffliche Feld für gegenwärtige Verständigungen zu fassen versuchen.

1 Exemplarisch für viele sei an dieser Stelle nur verwiesen auf drei viel beachtete Referenzen: Foucault (1978/1992); Butler (2002/2009); Latour (2007).

1. Erziehung unter Kritik

Auch wenn sich in der letzten Zeit wieder vermehrt Auseinandersetzungen mit begrifflichen Fassungen von Erziehung im Lichte intergenerationaler Beziehungen und operativer Formen finden lassen (vgl. Brinkmann et al. 2024; Bünger/Jergus 2024; Hilbrich 2023; Wehren 2020; Nohl 2018; Sauerbrey 2018; Brachmann et al. 2013), wird man kaum von einer breiten Renaissance des Erziehungsbegriffs sprechen können – erst recht nicht außerhalb erziehungswissenschaftlicher Fachdiskurse. In der öffentlichen und wissenschaftlichen Bezugnahme auf pädagogische Institutionen und Praktiken wie sogar auf Eltern-Kind-Verhältnisse scheint dem Erziehungsbegriff etwas überholtes zuzukommen. In seinen *kritischen Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs* argumentiert Dominik Krinninger (2019), dass eine mit neoliberalen und individualisierten Freiheitsbeanspruchungen einhergehende Kritik an Regulierungsvorgaben und Autoritätsverhältnissen aller Art zu einer Diskursformation geführt habe, »in der Erziehung als Thema nicht opportun« (ebd.: 251f.) erscheint. Stattdessen dominiert ein »als ›Bildung‹ firmierendes gesellschaftlich-bildungspolitisches Normativ der Selbst-Responsibilisierung« (ebd.: 248). Dass insbesondere die Frühpädagogik ein Schauplatz eben dieser Verschiebung von Selbstverständigungen entlang des Erziehungsbegriffs zur Rahmung ›frühkindliche Bildung‹ darstellt, ist Anlass eingehender Analysen geworden (vgl. Jergus/Thompson 2011; 2017; Dietrich et al. 2019; Koch 2022). Es kann hier nur vermutet werden, dass der Marginalisierung des Erziehungsbegriffs auch deswegen nur selten widersprochen wurde, weil auch die Fachdebatten die Blickverschiebung vom Kind als ›Objekt‹ einer Erziehung zum selbständigen Akteur beförderten und – über diese heute wohl unstrittige Position hinaus – eventuell den Eindruck nährten, dass sich entsprechende Probleme des Erziehungsdenkens überwinden ließen. Mit unscharfem Weitwinkel ließe sich gar behaupten, dass sich der Bildungsbegriff entlang einer Aufwertung des Selbstentfaltungsmotivs vom neuhumanistischen Entwurf über die Antipädagogik der 1970er Jahre bis zu den gegenwärtigen Optimierungserwartungen gegen den Erziehungsbegriff durchgesetzt habe[2] – was der Sache nach zugleich widersinnig ist, weil die mit diesen Begriffen verbundenen Perspektiven keine Alternativen darstellen, als ob sich zwischen beiden wählen ließe. Eher ließe sich davon sprechen, dass beide Begriffe auf je eigene Weise Aspekte der lernenden Auseinandersetzung zu fokussieren suchen, oder auch, dass erzieherische Bemühungen auf die Ermöglichung von Bildung zielen (vgl. Benner 2024). Die gesellschaftlich hegemonialen Formierungen von Bildung als ›eigenverantwortliches‹ Lernen und individuelle Selbststeigerung gehen jedenfalls mit einer Ausblendung von sozialen Bezügen und Angewiesenheiten einher, die der Erziehungsbegriff hingegen zu thematisieren vermag. Insofern wäre »gerade der Erziehungsbegriff […] ein produktiver Anknüpfungspunkt für eine kritische Auseinandersetzung«, indem mit diesem »etwa die Aspekte sozialer Abhängigkeit, einer

2 Bei genauerem Hinsehen stellt sich das natürlich komplizierter dar. So warnt etwa Klaus Mollenhauer in »Erziehung und Emanzipation« gerade vor der gesellschaftlichen Instrumentalisierbarkeit eines abstrakten, idealistischen Bildungsbegriffs – und deutet damit die Problematik des gegenwärtigen ›Bildungsgeredes‹ in gewisser Weise bereits an (vgl. Mollenhauer 1968: 112; Ruhloff 2006).

bedingten kindlichen Handlungsfähigkeit, aber auch Beziehungen der Fürsorge« (Krinninger 2019: 253) hervorgehoben werden können. Um diese Kritik zu stärken braucht es entsprechend, so auch Gert Biesta (2008), eine neue Sprache für Erziehung.

Dennoch mag man hinsichtlich einer Zusammenschau von Erziehung und Kritik auch skeptisch bleiben: Selbst, wenn man das intentionale Moment von Erziehung relativiert (vgl. Sünkel 2008), kommt man dennoch nicht umhin, Erziehung mit *erforderlichen* oder auch *eingeforderten* Lern- und Entwicklungsprozessen in Verbindung zu bringen. Das Moment des Fordernden rückt Erziehung als eine Sozialform in den Blick, die auf die Anpassung an diese Forderungen zielt. Wie auch immer sich das inhaltlich Geforderte (etwa die eigenen Grenzen verbal statt körperlich zu markieren) zu dem Zwangsmoment dieser Anforderungen verhält – es ist zumindest eine Differenz ersichtlich zu den Freiheitsspielräumen, die ansonsten mit Kritik in Verbindung gebracht werden. Wenn Erziehung zudem nicht ohne ein konservatives Moment hinsichtlich der je vorfindlichen gesellschaftlichen Bedingungen zu denken ist (vgl. Arendt 1958/1994), so stellt sich doch die Frage, was Erziehung mit Kritik zu tun haben könnte.

Um der Problematik, dass sich der Zusammenhang von Erziehung und Kritik weder von selbst ergibt noch von selbst versteht, zu begegnen, ist in einer ersten Annäherung die Unterscheidung von zumindest drei Hinsichten einer Relationierung von Erziehung und Kritik hilfreich. Zum ersten kann deren Verhältnis so verstanden werden, dass ›Kritik *an* Erziehung‹ formuliert wird. Hier geht es dann etwa um kritische Einordnungen von Alltagsvorstellungen, Ratgebern, pädagogischen Theorien oder erzieherischen Praktiken. Ein illustrierendes Beispiel für diesen wichtigen Modus kritischer Reflexion wäre die Aufarbeitung der Verstrickung spezifischer Konzepte einer sich freiheitlich verstehenden Sexualerziehung in die Rechtfertigung sexualisierter Gewalt (vgl. Baader 2020). In einer davon zu unterscheidenden zweiten Hinsicht kann ›Kritik *durch* Erziehung‹ vorgestellt oder entworfen werden, wobei gesellschaftskritische Analysen in die Position gebracht werden, pädagogische Vorgehensweisen oder Zielvorstellungen zu begründen. Dies kommt etwa dort zum Tragen, wo Diskriminierung entlang von Geschlecht, Behinderung oder Herkunft als gesellschaftliche Problemlage reflektiert und der Anspruch, deren Reproduktion in pädagogischen Einrichtungen entgegenzuarbeiten, auch als Erziehungsaufgabe gefasst wird, wie dies z. B. unter dem Motiv einer »vorurteilsbewussten Pädagogik« (vgl. Wagner 2009) geschieht. Die dritte Hinsicht fokussiert die Möglichkeit einer ›Erziehung *als* Kritik‹. In diesem Zusammenhang lassen sich wiederum eine implizite und eine explizite Variante kennzeichnen: In der expliziten Form wird Erziehung als Ermutigung und Befähigung zur Kritik im Sinne der eigenständigen Infragestellung gesellschaftlicher Strukturen, Verhältnisse oder Zumutungen verstanden, wie dies beispielsweise in Perspektiven antiautoritärer Erziehung oder auch in Adornos Radioreden als »Erziehung zum Widerspruch und zum Widerstand« (Adorno 1969/1971: 145) formuliert wurde. Implizit und zugleich immanent wird das Verhältnis von Erziehung und Kritik im Sinne einer Erziehung *als* Kritik dann gedacht, wenn Erziehung kategorial über die Differenz zu Sozialisationsprozessen gefasst wird, was für die Entstehung moderner Erziehungstheorien entscheidend war (vgl. Schäfer 2009). Kritik wechselt hier auf die Ebene der Theorie, wobei Theorie zugleich als kritische Praxis operiert: als Eingriff in die Vorstellung von dem, was man tut, wenn man erzieht – bzw. genauer: in die Vorstellung davon, was sich legitimerweise als Erziehung *bezeichnen* lässt. Dieser kritische

Einsatz der Erziehungs*theorie* wird hier kurz erinnert, um von der historischen Spur her die gegenwärtige Verhältnisbestimmung diskutieren zu können.

2. Erziehungstheorie als Kritik

Entlang der Frage nach der Legitimität von Erziehung lässt sich das neuzeitliche und insbesondere aufklärerische Interesse am Erziehungsbegriff so verstehen, dass die *Theorie* der Erziehung einem kritischen Einsatz folgt.[3] Das Nachdenken über Erziehung beginnt in diesem ideengeschichtlichen Kontext mit einer *Unterscheidung* – und damit mit der Operation der Kritik im etymologischen Sinn.[4] Rousseau etwa entwickelt sein Verständnis von Erziehung durch den ästhetisch-fiktiven Entwurf eines eigenen Erziehungsraums, der gerade aufgrund seiner Distanz und Differenz zu gesellschaftlichen Alltagsvollzügen als negative Erziehung gefasst werden kann. In den Vorlesungen Kants findet sich die strukturanaloge Unterscheidung zwischen den in gewisser Weise von selbst ablaufenden Aspekten der Erziehung, die Kant »Dressur« nennt bzw. von ihm als »mechanisches« Verhältnis zur nächsten Generation beschrieben wird (vgl. Kant 1803/2000: 707) auf der einen Seite und einem reflektierten, aufgeklärten Verständnis von Erziehung auf der anderen Seite, dem ein eigenständiger Erziehungsbegriff zugrunde liegt. Für diesen *Begriff* von Erziehung ist entscheidend, dass er als Begründung und Rechtfertigung von Erziehung im Sinne einer planvollen und zweckgeleiteten Einwirkung auf die nächste Generation formuliert wird. Auf diese Weise bringt das Nachdenken über Erziehung eine Differenz hervor, auf der spätere terminologische Differenzierungen wie jene zwischen funktionaler und intentionaler Erziehung oder von Erziehung und Sozialisation aufruhen. Der Begriff von Erziehung wird an eine theoretische Durchdringung gebunden, die sich dem Legitimationsproblem der Einwirkung auf andere stellt und so die Voraussetzungen und Vorgehensweise wie auch das Ziel erzieherischer Bemühungen zu begründen sucht. Die moderne Rechtfertigung der Einwirkung bindet diese dabei gerade nicht an die kontingenten, gesellschaftlichen Umstände, sondern sucht eine an diese angepasste Handlungsfähigkeit durch die Befähigung zu einer freien Gestaltung einer als offen entworfenen Zukunft zu überschreiten

3 Selbstverständlich sind die hier kursorisch aufgerufenen Arbeiten ihrerseits Gegenstand der Kritik *an* Erziehungstheorie im oben genannten ersten Sinn, etwa indem der beanspruchte Universalismus der Philosophie Kants mit seiner in rassifizierende Abwertung oder der Gleichsetzung von Mensch und Mann verwobene Argumentation – die sich auch in seinen Vorlesungen über Pädagogik findet (vgl. Kant 1803/2000: 698, 710, 712) – kontrastiert wird. Was es heißt, dass diese Widersprüche sowie euro- und androzentristischen Aufteilungen des Menschlichen die Entstehung moderner Erziehungstheorien weithin prägen, welche Effekte dies bis heute für das Nachdenken über Erziehung hat, kann zwar als aufgenommene, aber alles andere denn als abgeschlossene Fragestellung gelten (vgl. Spieker 2015; Baader et al. 2024; Akbaba/Heinemann 2023). Es wäre eine eigene, hier nicht zu klärende Frage, wie beidem – der Rekonstruktion des kritischen Einsatzes *in* pädagogischen Theorien wie auch der Kritik *an* diesen entlang ihrer Ausblendungen und Effekte – zugleich gerecht zu werden ist.

4 Die Wortherkunft von Kritik führt auf das altgriechische Krínein zurück, das ›unterscheiden‹, ›urteilen‹, ›entscheiden‹ bedeutet. Auf diese Weise ist Kritik sprachlich auch mit ›Krise‹ als dem Moment der Entscheidung verbunden (vgl. dazu auch Abschnitt 3 sowie Türcke 1998).

(vgl. ebd.: 704). Anders gesagt: Erziehung wird aufklärerisch mit dem Anspruch der *Kultivierung der Freiheit* verbunden, was sowohl die Erziehungstheorie in eine Distanz zu herrschaftlichen Zwängen und Bevormundungen bringt als auch die Erziehungspraxis inhaltlich auf die Befähigung zur kritischen Urteilsbildung verweist.

Diese kantische Unterscheidung zwischen den sich irgendwie vollziehenden, empirischen Formen des Erziehens und einer legitimen Weise der Erziehung führt gleichzeitig dazu, dass Letztere in einen eigentümlichen Status versetzt wird: Zum einen verweist die Bestimmung der Zwecke der Erziehung auf die vielfach diskutierte Paradoxie, dass nur die Erziehung legitim sei, die zur Mündigkeit führe und daher mit dem Problem konfrontiert ist, wie denn die Kultivierung der Freiheit ›bei dem Zwange‹, die die erzieherische Einwirkung selbst unweigerlich darstellt, realisiert werden soll (vgl. Wimmer 2006). Zum anderen besteht das Problem darin, dass eine derart sich selbst reflektierende und vernünftig zu konzipierende Erziehung immer von dem Problem eingeholt wird, dass sie von empirischen Einzelnen durchgeführt wird, die selbst erzogen worden sind (vgl. Kant 1803/2000: 699) und daher nur bedingt und begrenzt, verstrickt in die gesellschaftlichen Vorstellungen von Vernünftigkeit usw. sind.[5] Schon deshalb ist der beanspruchte Unterschied zwischen ›legitimen‹ und ›mechanischen‹ Vollzugsformen kein in sich ruhender, gegebener, sondern verweist auf eine immer wieder neu zu formulierende und zu konkretisierende *Unterscheidung*. Anstelle des herstellbaren Übergangs von einem zum anderen wird vielmehr ein Problematisierungsrahmen aufgespannt, der jede Form und Begründung der Erziehung in eine Vorläufigkeit und prinzipielle Problematisierbarkeit versetzt und auf die Aufgabe der Selbstkritik verweist.[6] Es ließe sich zusammenfassen: Erziehung unter Kritik zu stellen verweist weniger auf eine spezifische Konzeption von Erziehung, sondern fungiert als produktiver und generativer Einsatz theoretischer und praktischer Suchbewegungen.

Gleichwohl ist die moderne Verbindung von Erziehung und Kritik nicht in Unbestimmtheit verblieben, sondern hat Effekte und Kehrseiten, die durch den Bezugspunkt der Autonomie als Statthalter der Kritik geprägt sind (vgl. Schäfer 1996; Bünger 2019). Wird Autonomie als zu verwirklichender Anspruch der Individuen verstanden, fördert dies zwar die Kritik an gesellschaftlichen Formationen, in denen das Urteil und die Bedürfnisse ihrer Mitglieder übergangen werden. Zugleich wird jedoch der Bezugspunkt ›Autonomie‹ zu einem Bestandteil der symbolischen Ordnung bürgerlicher Gesellschaften – und beginnt von dort her auch die Selbstführungsweisen der Individuen zu regieren. So hat Jan Masschelein (2003) unter Rückgriff auf Foucault argumentiert, dass die über Autonomie gefasste Kritik *trivial* werde und sich als Erwartung an die Eigenständigkeit und Unabhängigkeit der Individuen gegen diese richte. In einer verwandten Argumentationslinie hatte zuvor bereits Gernot Koneffke (1994/2018) im Anschluss an Heydorn von einer *Dialektik der Mündigkeit* gesprochen und hervorgehoben, dass sich die systematische Förderung individueller Selbstständigkeit als funktional für

5 Ein Problem, mit dem sich insbesondere die Vernunftkritik der an Hegel und Marx anschließenden Kritischen Theorie beschäftigt (vgl. Horkheimer 1947/2007).

6 Alfred Schäfer (2012) sieht hierin die Differenz zwischen dem Pädagogischem und Pädagogik, wobei Letztere in programmatischen Formen zu positivieren sucht, was Ersteres gerade als unmöglichen und nicht herstellbaren Eigen- und Gegenraum von Erziehung entwirft.

die bürgerliche Vergesellschaftungsform erweist. Damit hätte die Stoßrichtung einer Verbindung von Erziehung und Kritik wiederum zu jenen individualisierenden Anrufungen zur Selbstführung beigetragen, die die oben genannte Marginalisierung von Erziehung selbst vorangetrieben und deren kritischen Gehalt aufgesogen hat. Genauer: Die Bezugslogik der Kritik arbeitet nicht nur in ökonomisch verwertbarer Weise dem an seiner Selbstverwirklichung arbeitenden unternehmerischen Selbst zu, sondern bedient heute einen autoritären Libertarismus, in dem die Illusion einer unbedingten, individuellen Freiheit mehr gilt als die Frage nach gerechten Formen sozialen Ausgleichs (vgl. Blühdorn 2024). Und wenngleich sich einzelne gesellschaftliche Bewegungen wie rechtspopulistische Staatskritiken besonders mit diesen Beschreibungen identifizieren lassen, so handelt es sich beim Motiv individualisierter Freiheit um eine Figuration gegenwärtiger, (post-)bürgerlicher Vergesellschaftung, der keine:r entgeht. Unter den Bedingungen einer allseits zugemuteten – und dann doch je spezifischen, entrechteten Gruppen wiederum vorenthaltenen – Autonomie (vgl. Etzkorn/Mecheril 2023) kann mithin von einer Verkehrung gesprochen werden: Es ist nicht die Erziehungstheorie, die nach Möglichkeitsräumen kritischer Überschreitung fragt, sondern die soziale Wirklichkeit der Kritik, die *erzieht*.

3. Kritik unter postkritischen Bedingungen

Wie bereits angedeutet: Wer sich heute für gesellschaftskritische Einsatzpunkte pädagogischer Selbstverständigungen interessiert, kommt nicht um die Feststellung umhin, dass mit »Kritik« kein sicheres Terrain betreten werden kann. Das liegt in aller Regel nicht daran, dass man sich durch die Äußerung von Kritik in den sogenannten westlich-liberalen Demokratien in besondere Gefahr begeben würde – sondern paradoxerweise auch am Gegenteil. Die Fähigkeit zur Kritik ist zu einer alltäglichen Erwartung geworden. Mehr noch: Die Aufrufe zum Selber- und Querdenken, zur Überschreitung etablierter Routinen und die Beanspruchung eines Vorstellungsraums *out of the box* sind längst Teil der unternehmerischen Beschwörung von Kreativität und Innovation geworden (vgl. Boltanski/Chiapello 2012), die Michel Foucault vor bald 50 Jahren von einer produktiven Macht sprechen ließ, die in der ›kritischen‹ Abarbeitung an Repression als Herrschaftsform aus dem Blick gerate.

Dass es gegenüber den sozialen Machtdynamiken und Herrschaftsverhältnissen kein Außerhalb gibt, von dem her sich ›die Gesellschaft‹ überblicken und kritisieren lässt, dass Gesellschaftskritik stattdessen auf eigene Weise Anteil am Kritisierten hat, hat nicht nur in theoriegeschichtlichen Ausdrucksformen zur Reflexion auf die Verstrickungen der Kritik geführt. Für eine Theoriebildung, die sich in aufklärerischer Tradition dem Aufweisen von Ursachen für gesellschaftliche Krisen verpflichtet sieht, stellen sich vor dem Hintergrund einer notwendig verstrickten und situierten Kritik mehrere Probleme. Hierzu gehört die lange bekannte Rückfrage, von wo aus die Analyse etwa von Ideologie als eines ›Verblendungszusammenhanges‹ möglich sein soll, wenn dieser doch als umfassend bzw. als ›*notwendig* falsches Bewusstsein‹ gedacht wird (vgl. Gamm 1985; Bünger 2016). Zudem stellt sich die Frage nach den Adressat:innen einer solchen Kritik, die sich nicht nur über ihre Verstrickungen wie irrtümlich ange-

nommenen Interessen ›belehren‹ lassen sollen, sondern zudem über die Möglichkeit zur Veränderung dieser Bedingungen verfügen können sollen (vgl. etwa Horkheimer 1937/2005). Längst also ist für die kritische Theoriebildung klar, dass diese weder sich auf einem ›Feldherrnhügel‹ einrichten kann, noch über externe Maßstäbe verfügt, von denen her sich die Kritik gegen Einwände, Verstrickungen ins Kritisierte oder in nicht-intendierte Effekte immunisieren könnte (vgl. Rieger-Ladich 2020; Jaeggi 2015).

Die Widersprüchlichkeit einer Kritik ohne Außen verweist über Probleme und Transformationen einer kritischen Theorie hinaus auf Problematisierungsweisen, die als Ambiguität durch die Subjekte selbst hindurchgeht. Anschaulich wird dies etwa in der mannigfaltigen Verwicklung von Konsum und Kritik (vgl. Heath/Potter 2011): Es gibt letztlich keine Kaufentscheidung ohne kritisches Urteil (bezüglich Preis, Bedarf und Nutzen, Alternativen etc.). Doch wenn die Konsumgesellschaft angesichts ihrer konstitutiven Nicht-Nachhaltigkeit oder globaler Ungerechtigkeiten als solche unter Kritik gerät, gibt es keinen nicht-verstrickten Konsum. So groß der Wunsch sein mag, noch durch den je individuellen Konsum auf der richtigen Seite zu stehen – und so groß die Versprechungen der Siegel auf den Produkten, dass dies mit der richtigen Entscheidung möglich sei –, sind dies doch keine Formen kritischen Aufbegehrens, die zu grundsätzlichen Veränderungen führen könnten. Das Wissen hierum führt zugleich die Überforderung vor Augen, die mit einer individualisierten Kritik bzw. den durch die Individuen hindurchgehenden Ansprüchen der Kritik verbunden ist. Dabei erschöpft sich die Beanspruchung der Subjekte durch Kritik nicht im Bereich des Konsums, sondern ließe sich auf andere Erfahrungsräume beziehen – wie etwa die Widersprüchlichkeit zwischen der selbstkritischen Optimierungsarbeit am eigenen Körper bei gleichzeitiger Kritik an der Wirkmächtigkeit von Geschlechter- oder Schönheitsnormen. Ein anderes Beispiel, das ebenso gesellschaftspolitische Debatten wie Fachdiskurse um die pädagogische Professionalisierung berührt, wäre die diskriminierungskritische Bemühung um ein Verhältnis etwa zu Migrationsanderen, das diese weder im Sinne des Othering erst zu anderen macht noch »differenzblind« Ungleichheiten ausblendet (vgl. Doğmuş et al. 2016). Die subjektiven Reaktionsweisen auf die Erfahrung der Mehrdeutigkeiten und Grenzen der Kritik sind jedenfalls vielfältig und reichen etwa von moralisierender Zurechtweisung und Aburteilung der je falschen Einstellung anderer über Resignation und Ablenkung bzw. Abwehr von Kritik bis hin zur politischen Zuflucht zur Verheißung neuer Klarheit und Reinheit, die von den Anfragen durch Selbstkritik zu befreien verspricht.

Es ist diese Gemengelage, die den Kulturtheoretiker und Journalisten Thomas Edlinger dazu veranlasst hat, von einer »postkritischen Symptomatik« (2015: 37) zu sprechen. Von einer Sympathie mit der Suche nach neuen Umgangsformen mit den Anforderungen durch Kritik ausgehend, finden sich in Edlingers Zeitdiagnosen zur Postkritik zugleich einige Nähen zu der bereits früher geäußerten Einschätzung Christoph Türckes (1998), die Kritik befinde sich in einem »nachkritischen Zustand«. Worauf Türcke in seinen Ausführungen abhebt, ist die Notwendigkeit der Kritik, *grundsätzlich* zu werden und den »Boden der herrschenden Vergesellschaftungsform« (Türcke 1998: 7) infrage zu stellen, wenn Kritik mehr als letztlich beliebige Stellungnahmen enthalten soll: »Kritisieren ist fast so unvermeidlich wie Nahrungsaufnahme. Dauernd gibt es irgendetwas, was einem nicht paßt: das neue Regierungsprogramm, das Verhalten des Nachbarn, das Gesicht des neuen Kollegen […]. *Krinein* gehört zur Alltagsbewältigung, aber zum *krinein*

gehört, daß es über seine läppischen Alltagsanlässe hinauswächst, auch die Bedingungen […] in Erwägung zieht und bei Bedarf wiederum deren Bedingungen« (ebd.: 12). Der »nachkritische Zustand ist nicht etwa einer, wo es keine Kritik mehr gibt, sondern einer, worin sie kriterienlos losgelassen ist. […] Der nachkritische Zustand ist der der Entfesselung, Entwertung und Vergleichgültigung der Kritik« (ebd.: 13). Wie aber, so wäre im Anschluss an Türcke zu fragen, soll sich das Grundsätzliche der Vergesellschaftung identifizieren und im Hinblick einer ›Krise‹ fassen lassen, die als »Brennpunkt alle kritischen Impulse bündeln und reflektieren könnte« (ebd.)? Angesichts der Pluralisierung kritischer Auseinandersetzungen mit sozialen Bedingungen wird schnell deutlich, dass die Angabe der ›herrschenden Vergesellschaftungsform‹ im Singular nicht zu haben ist (vgl. Buckel/Sonderegger 2024).

Gibt es keine transzendentale Fundierung einer Grundsatzkritik, sondern nur situierte und notwendig partikulare Perspektiven auf die gemeinsamen und doch in vielfacher Hinsicht geteilten Bedingungen, lässt sich Kritik nicht mehr vorwiegend im Register der Erkenntnistheorie fassen. Gäbe es eineindeutige Maßstäbe der Kritik, an denen sich das Urteil orientieren und Falsches vom Richtigen unterscheiden könnte, weil der Unterschied als prinzipieller schon vorliegt, so wäre Kritik eine Erkenntnisoperation und damit eine Methode, die in ihren Ergebnissen letztlich unstrittig sein müsste. Das Fehlen letzter Gründe jedoch zwingt eine so verstandene Kritik – Foucault spricht hier mit Verweis auf Kant von Kritik als »Legitimitätsprüfung« – in einen infiniten Regress. Aus der leer werdenden Kritik der Kritik führt nur eine Perspektive hinaus, die Kritik als Engagement versteht: als Positionierung ohne in sich ruhender Positionen, als Artikulation, die einen Dissens nicht nur zum Ausdruck, sondern allererst hervorbringt. Eben dies verweist auf die Verschränkung von Kritik mit dem *Politischen* (vgl. Kubac 2011).

Das aber impliziert auch: Kritik ist als solche ebenso wenig zwingend progressiv, wie politische Artikulationen insgesamt. Progressiv im Sinne einer radikal-demokratischen Wendung dieser Befassung mit Kritik erscheint erst eine Zugangsweise zum Politischen, die es gerade gegen die Beanspruchung transzendenter Gewissheiten und Fundamente in der Weise offen zu halten sucht, dass die Sichtweise der je anderen gehört und ihrerseits kritisiert werden kann. Wäre die Bejahung einer unhintergehbaren Verschränkung von Kritik und Politischem bereits ein Ausdruck einer postkritischen Haltung im Sinne Edlingers? Wäre diese eventuell gerade als ein angemessenes Verhältnis zum ›nachkritischen Zustand‹, zum Zustand ohne letztbegründbarer Grundsatzkritik zu verstehen? Was braucht eine solche Haltung und Umgangsweise mit dem Politischen im postfundationalistischen Sinn (vgl. Marchart 2010), die zugleich in der Lage wäre, die Kritik weder zu ignorieren noch als Anlass zur Verfeindung und sozialen Spaltung zu nehmen?

4. Blickwechsel zwischen kritischer Pädagogik und pädagogischer Kritik

Bislang weitgehend unangesprochen sind hier jene halb vergessenen Einsätze einer kritischen Pädagogik geblieben, denen die Problematik einer individualistisch verkürzten Bildungs- und Freiheitsfigur bereits offen vor Augen stand. Für die Theorietraditionen und Konzeptionen einer sozialistischen Pädagogik wie auch der kritischen Bildungstheorie zielt Kritik daher eher auf die unverwirklichten bzw. strukturell vorenthaltenen

Möglichkeiten ›kollektiver‹ Verständigung und Solidarität (vgl. Paul-Siewert et al. 2016; Heydorn 1970/2004). Die gemeinsam geteilten Bedingungen und die Frage nach ihrer Gestaltung sollten den Gegenstand und Bezugsraum pädagogischer Bemühungen darstellen. Von wo aber sollen diese überblickt und zur Befragung distanziert werden, wenn die *geteilten* Bedingungen eben in mehrfachem Sinne zu verstehen sind (vgl. Trautmann 2010) – und nicht nur auf Gemeinsames, sondern gerade auch auf Trennendes entlang differenter Positionierungen und Formierungen in und durch soziale Bedingungen des Aufwachsens und der Lebensführungen verweisen?

Es scheint nicht anders möglich, als dass die je spezifische Situierung der Kritik im sozialen Raum den notwendigen Anlass zur Selbstkritik darstellt. Es macht aber einen Unterschied, ob diese Selbstkritik im Gestus des abstrakten Zugeständnisses oder auch der erhofften Transzendierung (und Distanzierung von) jeder Situiertheit geschieht – oder eher als Öffnung fürs Andere, notwendig Unverstandene. Eine Selbstkritik im zweiten Sinne ist insofern eine Relativierung der Kritik, als sie nach Relationen, nach Differenzen und Übersetzungen fragt (vgl. Butler 2019: 22f.). Kritik ist mithin notwendig post-souverän: Sie verfügt nicht über die umfassende Kenntnis der eigenen Voraussetzungen oder ihrer Effekte und nicht über die Bedingungen ihres Wirksamwerdens – sieht diese Begrenztheiten jedoch nicht als Anlass zur Absage an Kritik, sondern als Momente ihrer Dynamisierung.

Ob die Begrifflichkeit der »postkritischen Haltung« diese Bewegungen zum Ausdruck zu bringen vermag – oder letztlich einem Eskapismus das Wort redet (vgl. Edlinger 2015: 37), der zwar seinerseits widerständige Motive haben und zu den subjektiven Voraussetzungen kritischer Einlassungen zählen mag, als solcher aber an Kritik schlicht desinteressiert ist und in »eine schließende Ich-Zentrierung« (ebd.) umschlägt, bleibt unklar. Jedenfalls vermag das in manchen Fachkreisen erstaunlich beachtete *Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik* (2017) solche Fragestellungen kaum aufzunehmen. Die ›Grundsätze‹ und ›Prinzipien‹, die es zu formulieren sucht, scheinen eher an einem Fluchtweg aus den Problemen der Kritik interessiert zu sein, als dass sich diesen noch angenommen würde. In seinen recht abstrakt bleibenden Bezugnahmen (etwa von der im Ungefähren verbleibenden ›Sprachlosigkeit‹ angesichts einer einschränkenden »political correctness« durch Kritik) bleibt vollkommen unklar, von welchen Ansätzen oder Motiven kritischer Pädagogik die Abgrenzung gesucht wird, wie es etwa Selma Haupt bereits hervorgehoben hat (vgl. Wortmann/Haupt 2023: 29ff.). Insgesamt scheint die beanspruchte Opposition von Kritik einerseits und Wertschätzung andererseits jedenfalls genauso wenig weiterführend (vgl. Schenk 2024; Graw/Menke 2019), wie die »Idee einer post-kritischen Pädagogik, die die Liebe zur Welt einfordert«[7] (Hodgson et al. 2022: 23). Angesichts solcher Wendungen ließe sich mit Reichenbach (2003) fragen, ob in dem Manifest nicht ›Schwulst‹ und ›Schmalz‹ am Werke sind, die als pädagogischer Kitsch zwar unvermeidlich sein mögen, einer Aufmerksamkeit für die tatsächlichen,

7 Die hier zitierte Übersetzung wurde von S. Carbone, A.L. Sahliger und M. Bittner erstellt. Im englischsprachigen Original (2017: 18) heißt es: »we offer the idea of a post-critical pedagogy, which requires a love for the world.« Damit wird die Abgrenzung von Kritik gesucht, denn: »the critic is driven by the passion of hate« (ebd.).

vielfältigen und uneindeutigen Erfahrungen im Pädagogischen aber gerade im Wege stehen.

Zudem lässt sich die »Liebe für die Welt« nicht nur nicht einfordern, sondern verdeckt als positives Programm sogar die Notwendigkeit, sich *gegen den Hass* zu positionieren. Die unter diesem Titel publizierte Schrift von Carolin Emcke (2016) kann hier als Beispiel für eine Positionierung herangezogen werden, in der die Kritik nicht als selbstgewisse Positionsnahme auftritt, sondern auf die Bemühung um ein Verstehen im Interesse an Veränderung verweist. Sie schreibt: »Dem Hass begegnen lässt sich nur durch das, was dem Hassenden abgeht: genaues Beobachten, nicht nachlassendes Differenzieren und Selbstzweifel« (ebd.: 18). Bemerkenswert ist dabei, wie in ihren Analysen das postsouveräne Moment der Kritik zum Tragen kommt. Die souveräne Geste der bloßen Aburteilung wird als eine Begrenzung beschrieben, sodass sich keine Öffnung zu einem Ausweg markieren lässt. »Hass und Gewalt nicht allein zu verurteilen, sondern in ihrer Funktionsweise zu betrachten heißt […], immer auch zu zeigen, wo etwas anders möglich gewesen wäre, wo jemand sich hätte anders entscheiden können, wo jemand hätte einschreiten können, wo jemand hätte aussteigen können« (ebd.: 19). Weiter schreibt sie: »Handlungen – anstatt Personen – zu betrachten und zu kritisieren eröffnet die Möglichkeit, dass sich die Personen von ihren Handlungen auch distanzieren, dass sie sich ändern können. […] Eine solche Betrachtung lässt zu, dass diese Personen in einer anderen Situation auch anders handeln könnten« (ebd.: 50f.; vgl.: 25).

Von einer solchen Orientierung an Veränderung lässt sich ein Verständnis von Kritik gewinnen, das in mehrfachem Sinne *rückhaltlos* genannt werden kann: Diese Kritik hat keinen Rückhalt in der Weise, dass sie nicht über transzendentale Bezüge wie universelle Maßstäbe abgesichert, sondern involviert, situiert – und zugleich: engagiert ist, nicht in äußerer Betrachtung verbleibend, sondern sich selbst aufs Spiel setzend, angreifbar und hinterfragbar machend. Man könnte von einer demokratieaffinen und »pluralismustauglichen« (Reichenbach 2001: 359) Relativierung der Kritik sprechen, der es um die Bezugnahme auf Andere und Anderes geht. Eine rückhaltlose oder *in*-sistierende Kritik ergeht sich daher weder in Überheblichkeit noch in Unverzeihlichkeit. Dies führt in gewissem Sinne zurück zur Erziehung: In Erziehungsverhältnissen mag immer auch an der Absicht, an der Einstellung oder dem Verhalten des Gegenübers Kritik zum Ausdruck gebracht werden, doch steht die Destruktivität von überheblichen und unverzeihlichen Positionierungen in pädagogischen Kontexten außer Frage. Eine um den bzw. die Andere:n und die Ermöglichung des Anderswerdens bemühte Kritik ist also möglicherweise so zu beschreiben, dass sie mit pädagogischen Motiven wie einer ›gebrochenen Intentionalität‹ der Erziehung (vgl. Mollenhauer 1974: 15) verschränkt oder zumindest verschwistert ist. Dieses Moment einer Verknüpfung von Kritik und einer Sorge um den/die Andere:n (vgl. Haraway 2018) ist vielleicht weniger als post-kritisch, sondern als *pädagogische* Kritik zu verstehen. Aber um dieser Bezeichnung etwas abgewinnen zu können, braucht es ein Interesse an den kritischen Denkformen des Pädagogischen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1969/1971): »Erziehung zur Mündigkeit«, in: Ders., Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 133–146.

Adorno, Theodor W. (1958/1997): »Der Essay als Form«, in: Ders., Gesammelte Schriften, Bd. 11, Noten zur Literatur, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–33.

Akbaba, Yaliz/Heinemann, Alisha M. B. (Hg.) (2023): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Weinheim: Beltz Juventa.

Arendt, Hannah (1958/1994): »Die Krise in der Erziehung«, in: Dies., Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München: Piper, S. 255–276.

Baader, Meike Sophia (2020): »Zwischen Befreiungsrhetorik und Sehnsucht nach Bindung. Der Diskurs um den sexuellen Körper des Kindes und die Legitimation von Pädophilie in Wissenschaft, Pädagogik und Gesellschaftsentwürfen der 1960er bis 1980er Jahre«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), Verkörperte Bildung. Körper und Leib in geschichtlichen und gesellschaftlichen Transformationen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–95.

Baader, Meike Sophia/Hoffarth, Britta/Rendtorff, Barbara/Thon, Christine (Hg.) (2024): Erziehung und Bildung: geschlechtertheoretische Positionierungen, Weinheim: Beltz Juventa.

Benner, Dietrich (2024): Studien zur Eigenlogik moderner Erziehung und ihre Vernachlässigung in Bildungsforschung und Bildungspolitik, Weinheim: Beltz Juventa.

Biesta, Gert (2008): »Wider das Lernen. Die Wiedergewinnung einer Sprache für Erziehung im Zeitalter des Lernens«, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik., 84. Jg., H2, S. 179–194.

Blühdorn, Ingoflur (2024): Unhaltbarkeit. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2012): »Die Rolle der Kritik und der normative Wandel«, in: Christoph Menke/Juliane Rebentisch (Hg.), Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus, Berlin: Kadmos, S. 18–37.

Brachmann, Jens/Coriand, Rotraud/Koerrenz, Ralf (2013): Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brinkmann, Malte/Weiß, Gabriele/Rieger-Ladich, Markus (2024): Generation und Weitergabe: Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft, Weinheim: Beltz Juventa.

Buckel, Sonja/Sonderegger, Ruth (2024): »Von der Kritischen Theorie zur Analyse und Kritik des Dirty Capitalism«, in: Margit Rodrian-Pfennig/Holger Oppenhäuser/Udo Dannemann/Georg Gläser (Hg.), Dirty Capitalism. Politische Ökonomie (in) der politischen Bildung, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 17–32.

Bünger, Carsten (2016): »Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie«, in: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.), Das Pädagogische und das Politische, Paderborn: Schöningh, S. 113–131.

Bünger, Carsten (2019): »Negative Normativität. Zur prekären Konstitution pädagogischer Kritik«, in: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 95–114.

Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): »Zur Politizität pädagogischer Beziehungen. Erkundungen im Anschluss an die politische Theorie Ernesto Laclaus«, in: Steffen Wittig/Ralf Mayer/Julia Sperschneider (Hg.), Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer, S. 43–65.

Butler, Judith (2002/2009): »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, in: Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hg.), Was ist Kritik?, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 221–246.

Butler, Judith (2019): Rücksichtslose Kritik. Körper, Rede, Aufstand, Konstanz: Konstanz University Press.

Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa.

Doğmuş, Aysun/Karakaşoğlu, Yasemin/Mecheril, Paul (2016) (Hg.): Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer.

Edlinger, Thomas (2015): Der wunde Punkt. Vom Unbehagen an der Kritik, Berlin: Suhrkamp.

Etzkorn, Nadine/Mecheril Paul (2023): »Autonomie als Gegenstand und Maßstab der Kritik«, in: Yalız Akbaba/Alisha M. B. Heinemann (Hg.), Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse, Weinheim: Beltz, S. 125–150.

Foucault, Michel (1978/1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Gamm, Gerhard (Hg.) (1985): Angesichts objektiver Verblendung. Über die Paradoxien kritischer Theorie, Tübingen: Konkursbuchverlag.

Graw, Isabelle/Menke, Christoph (Hg.) (2019): The Value of Critique. Exploring the Interrelations of Value, Critique and Artistic Labour, Frankfurt a.M.: Campus.

Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän, Frankfurt a.M.: Campus.

Heath, Joseph/Potter, Andrew (2011): Konsumrebellen. Der Mythos der Gegenkultur, Berlin: Rogner & Bernhard.

Heydorn, Heinz-Joachim (1973/2004): »Zum Widerspruch im Bildungsprozeß«, in: Ders., Bildungstheoretische und Pädagogische Schriften. 1971–1974, Werke, Bd. 4/Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora, S. 151–163.

Hilbrich, Ole (2023): Erziehen und Streiten. Erziehung und ihre Theorie unter der Bedingung der Demokratie, Paderborn: Brill Mentis.

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a post-critical pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.), Manifesto for a post-critical pedagogy, Brooklyn NY: punctum books, S. 15–19.

Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2022): »Manifest für eine Post-Kritische Pädagogik« Übersetzt von S. Carbone, A. L. Sahliger, M. Bittner, in: Martin Bittner/Anke Wischmann (Hg.), Kritik und Post-Kritik. Zur deutschsprachigen Rezeption des »Manifests für eine Post-Kritische Pädagogik«, Bielefeld: transcript, S. 19–24.

Horkheimer, Max (1937/2005): »Traditionelle und kritische Theorie«, in: Ders., Traditionelle und kritische Theorie – Fünf Aufsätze, Frankfurt a.M.: Fischer, S. 205–259.

Horkheimer, Max (1947/2007): Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt a.M.: Fischer.

Jaeggi, Rahel (2015): »Das Ende der Besserwisser. Eine Verteidigung der Kritik in elf Schritten«, in: Armin Nassehi (Hg.), Das Kursbuch – Wozu? 50 Jahre Jubiläumsedition. Kursbuch 182, Hamburg: Mumann, S. 78–96.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): »Die Politik der Bildung – eine theoretische und empirische Analyse«, in: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten, Paderborn: Schöningh, S. 103–123.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS.

Kant, Immanuel (1803/2000): »Über Pädagogik«, in: Ders., Werkausgabe Bd. XII: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 697–761.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.

Koerrenz, Ralf (2023): Erziehung. Eine Theorie der Aufklärung, Weinheim: Beltz Juventa.

Koneffke, Gernot (1994/2018): »Zur Dialektik der Mündigkeit«, in: Ders., Widersprüche bürgerlicher Mündigkeit, Bd. II, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, S. 153–164.

Krinninger, Dominik (2019): »Kritische Anmerkungen zur Vermeidung des Erziehungsbegriffs«, in: Wolfgang Meseth/Rita Casale/Anja Tervooren/Jörg Zirfas (Hg.), Normativität in der Erziehungswissenschaft, Wiesbaden: Springer VS, S. 257–264.

Kubac, Richard (2011): »Parrhesiastische Kritik. Sondierungen zwischen Erkenntnis und Politik«, in: Roland Reichenbach/Norbert Ricken/Hans-Christoph Koller (Hg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten, Paderborn: Schöningh, S. 61–83.

Latour, Bruno (2007): Vom Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang, Zürich: diaphanes.

Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz, Berlin: Suhrkamp.

Masschelein, Jan (2003): »Trivialisierung von Kritik. Kritische Erziehungswissenschaft weiterdenken«, in: Dietrich Benner/Marc Borrelli/Frida Heyting/Christopher Winch (Hg.), Kritik in der Pädagogik. 46. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim: Beltz, S. 124–141.

Mollenhauer, Klaus (1968): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, München: Juventa.

Mollenhauer, Klaus (1974). Theorien zum Erziehungsprozeß, München: Juventa.

Nohl, Arnd-Michael (2018): »Zur intentionalen Struktur des Erziehens. Eine praxeologische Perspektive«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 64. Jg., H. 1, S. 121–138.

Paul-Siewert, Benjamin/Pfützner, Robert/Winkler, Michael (Hg.) (2016): Sozialistische Pädagogik. Eine kommentierte Anthologie, Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Reichenbach, Roland. (2001): Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne, Münster: Waxmann.

Reichenbach, Roland (2003): »Pädagogischer Kitsch«, in: Zeitschrift für Pädagogik 49. Jg., H. 6, S. 775–789.

Rieger-Ladich, Markus (2020): »Abstieg vom Feldherrenhügel. Zum Ort kritischer Theoriebildung«, in: Martin v. Harant/Philipp Thomas/Uwe Küchler (Hg.), Schriftenreihe der Tübingen School of Education, Bd. 01: Theorien!, H. 38, S. 37–47. (abrufbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-1042449)

Ruhloff, Jörg (2006): »Bildung und Bildungsgerede«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., H. 3, S. 287–299.

Sauerbrey, Ulf (2018): Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie, Weinheim: Beltz Juventa.

Schäfer, Alfred (1992): Rousseau: Pädagogik und Kritik, Weinheim: Dt. Studienverl.

Schäfer, Alfred (1996): »Autonomie – zwischen Illusion und Zumutung«, in: Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 72. Jg., H. 2, S. 175–189.

Schäfer, Alfred (2009): Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn: Schöningh.

Schäfer, Alfred (2012): Das Pädagogische und die Pädagogik. Annäherungen an eine Differenz, Paderborn: Schöningh.

Schenk, Sabrina (2024): »Negativität, Affirmativität und die Kunst des Unterscheidens. Die offene Frage der Kritik – revisited«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 100, H. 3, S. 303–323.

Spieker, Susanne (2015): Die Entstehung des modernen Erziehungsdenkens aus der europäischen Expansion, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Sünkel, Wolfgang (2008): »Protopädie und Pädeutik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff«, in: Winfried Marotzki/Lothar Wigger (Hg.), Erziehungsdiskurse, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–28.

Trautmann, Felix (2010): Partage. Zur Figurierung politischer Zugehörigkeit in der Moderne, Marburg: tectum.

Türcke, Christoph (1998): »Das Altern der Kritik«, in: Pädagogische Korrespondenz. Jg. 11, H. 22, S. 5–13.

Wagner, Petra (2009): »Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen«, in: Martin R. Textor (Hg.), Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. (abrufbar unter: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoenlichkeitsbildung/1989/).

Wehren, Sylvia (2020): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.

Wortmann, Kai/Haupt, Selma (2023): »Kritisches Denken als Modus pädagogischer Forschung? Potentiale und Probleme einer post-kritischen Pädagogik«, in: Uta Müller/Simon Meisch/Martin v. Harant (Hg.), Kritisches Denken und darüber hinaus. Normative Fragen in Bildung und Unterricht. (Schriftenreihe Nr. 2 der Tübingen School of Education, Bd. 04), S. 21–38. (Abrufbar unter: http://dx.doi.org/10.15496/publikation-87882).

Themenfeld 2 | Wissenschaftsfeld Frühpädagogik und Kindheitsforschung

Legitimationsfiguren der frühpädagogischen Diskussion

Heike Deckert-Peaceman und Gerold Scholz

Praxis, Profession und Disziplin der Frühpädagogik ringen um einen eigenständigen Bildungsauftrag. Das wird zum einen in der Diskussion um die Schulfähigkeit und deren Förderung beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule thematisch. Zum anderen zeigt es sich in den Konzepten um die angemessene Begleitung des Übergangs zwischen Kindergarten und Grundschule, insbesondere in den Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Organisationen und Professionen. Ferner spiegelt sich die Frage nach einem eigenständigen Bildungsauftrag in den Bildungsplänen für den Elementarbereich und deren Rezeption. Allerdings wird sie unterschiedlich beantwortet. Während beispielsweise im hessischen und bayerischen Bildungsplan eine enge Verzahnung zwischen Elementar- und Primarpädagogik mit Betonung einer schulisch orientierten Frühförderung formuliert wird, bemühen sich Curricula anderer Bundesländer um mehr Abgrenzung zu einem Verständnis des Kindergartens als Vorschule. In der Diskussion über die Einführung der Bildungspläne und die damit verbundenen Tendenz, den Kindergarten zu einem Bildungsort umzugestalten, taucht immer wieder die Forderung auf, den Kindergarten nicht zu verschulen (Scholz 2006). Es geht um die Frage nach einem von der Schule unabhängigen Bildungsauftrag, der sich mehr am Kind mit seinen Bedürfnissen orientiert und weniger an zukünftigen Schüler:innen (Deckert-Peaceman/Scholz 2016).

Dieser Diskurs bezieht sich implizit auf historische Vorläufer und geht von einer strukturellen Differenz beider Organisationen aus (Diehm 2004). Aicher-Jakob spricht sogar von einem chronischen Disput im Verhältnis von Kindergarten und Grundschule (Aicher-Jakob 2015). Deckert-Peaceman (2014) hat das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule bezogen auf die Frage nach der Anschlussfähigkeit aus systemtheoretischer Sicht analysiert. Dabei erkennt sie eine Erosion des Gegensatzes auf mehreren Ebenen, der die jeweilige Organisationslogik verändert.

Zum einen hat sich die Bildungslandschaft in den letzten Jahrzehnten erheblich ausdifferenziert. Private Anbieter haben nicht nur im Bereich der unter Sechsjährigen zugenommen, sondern auch für das Grundschulalter (Deckert-Peaceman/Seifert 2019). Angenommen wird, dass das Spektrum an Kindheitsbildern, Erziehungsvorstellungen und pädagogischen Konzeptionen innerhalb beider Organisationen größer ist als zwischen ihnen. Zum anderen nähern sich die Organisationen im Kontext der Trias von Betreu-

ung, Erziehung und Bildung an. Der Kindergarten wird zunehmend auch zum Bildungsort; die Grundschule zum Betreuungsort (Ganztagsschule).

Beide Organisationen sind in ähnlicher Hinsicht von neoliberalen politischen Entwicklungen betroffen: Dienstleistung und Kundenorientierung, Zunahme an Standardisierung und Kontrolle, Spannung zwischen Deregulierung und Regulierung, Outputorientierung, Kinder als Humankapital. Das Beispiel der englischen Primarschulreform unter New Labour zeigt, dass es sich hierbei nicht um autoritäre Umgestaltungen handelt, sondern um komplexe Widersprüche, die Brehony in seiner Schrift »Primary Schooling under New Labour: The irresolvalbe contradiction of excellence and enjoyment« (Brehony 2006) herausarbeitet. Gefördert werden soll das individuelle Kind mit seiner Lernfreude, erwartet werden Leistungssteigerung, Effizienz und zukünftig flexiblere Arbeitsnehmer. Ähnliches lässt sich am Beispiel der Ganztagsschule in Deutschland erkennen (Deckert-Peaceman 2014).

Die Etablierung eines Gegensatzes zwischen Kindergarten und Grundschule verstellt folglich den Blick auf jene Prozesse, denen beide Institutionen im Zuge von »Modernisierungen« unterliegen. Eine kritische Frühpädagogik – so unser Impuls – sollte sich als eine Aufgabe um eine Analyse jener rhetorischen Figuren bemühen, deren mangelnde Wahrnehmung dazu führen kann, dass die entscheidenden Rahmenbedingungen einer wissenschaftlichen Frühpädagogik gewissermaßen »hinter dem Rücken« der an der Diskussion Beteiligten ablaufen. Dazu bedarf es einer Vergegenwärtigung des Prozesses, wie diese Gegenüberstellung von Elementar- und Primarstufe entstanden ist und inwiefern die seit dem 19. Jahrhundert für eine Pädagogik der Kindheit konstitutiven Fragen wie »Spielen oder Lernen; oder »Kind oder Curriculum?« eine kritische Betrachtungsweise erschweren. Versuche, die eigene Identität, den eigenen eigenständigen Bildungsauftrag in Abgrenzung statt in Auseinandersetzung mit den Nachbarinstitutionen zu entwickeln erschweren analytische Zugriffe. So bleibt – aus unserer Sicht – das Verhältnis des Kindergartens zur Schule im disziplinären Diskurs der kritischen Frühpädagogik weitgehend eine Leerstelle. Zunächst rekonstruieren wir die historische Entwicklung und hinterfragen sie. Anschließend wollen wir an zwei Beispielen zeigen, dass das Verhältnis zur Schule auch Gegenstand einer kritischen Betrachtung der Frühpädagogik sein sollte.

Historisch möchten wir auf zwei Phasen verweisen, die bis heute diesen Diskurs mitbestimmen. Zum einen handelt es sich um die Einführung der Weimarer Grundschule 1918/19 und die Reichsschulkonferenz 1920, zum anderen die Verortung des Kindergartens im Strukturplan der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates als grundlegender Teil des Bildungswesens 1970 (Aicher-Jakob 2015).

In der Weimarer Republik wurde eine Schule für alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft erstmalig verpflichtend eingeführt. Jedoch handelte es sich um einen Kompromiss, der weit hinter den in der Verfassung ursprünglich angestrebten Zielen (z.B. achtjährige Einheitsschule, Abschaffung der Konfessionsschulen, Kindergarten als Teil des Bildungssystems) zurückblieb. Ein verpflichtender Besuch des Kindergartens wurde aus verschiedenen Gründen abgelehnt. Als familienergänzende Organisation wurde der Kindergarten dem Jugendhilfebereich zugeordnet und damit vom Schulsystem getrennt. Das hatte Auswirkungen auf die Organisationsstruktur sowie auf die Pädagogik. Daraus folgten Diskussionen zur Übergangsgestaltung, die bis heute den Diskurs prä-

gen. Lange hielt sich die Vorstellung, dass Kinder im Kindergarten primär spielen und erst in der Schule gezielt und leistungsorientiert lernen sollen. Die Forderung, dass Lesen, Schreiben und Rechnen erst und ausschließlich mit Beginn der Schule gelehrt und gelernt werden sollen hing sicher auch damit zusammen, dass bis in die 1970er Jahre viele Kinder keinen Kindergarten besuchten und die Schule bestrebt war, sich von den Eltern abzugrenzen. Im Kontext der Bildungsreform im Anschluss an internationale Entwicklungen, in Reaktion auf den so genannten Sputnik-Schock, änderte sich die wissenschaftliche und politische Aufmerksamkeit für das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule. Die Verortung des Kindergartens in den Strukturplan nahm vor allem Kinder ab 5 Jahren unter dem Stichwort »Kompensatorische Erziehung« gezielt in den Blick. Sie sollten in der Schule auf die Schule vorbereitet werden, entweder in Eingangsstufen oder Vorklassen. Modellversuche, in denen eine gezielte Vorschulerziehung mit dem Kindergarten verglichen wurden, ergaben letztlich keinen Vorteil der Vorschule (Der Spiegel 20/1977). Die Titelüberschrift »Wi(e)der Streit um die Fünfjährigen« (TPS 1999) illustriert, dass es in solchen Diskursen um das Machtverhältnis der Organisationen geht, um Status- und Anerkennungsfragen (Deckert-Peaceman 2014).

Dabei spielt immer wieder der Verweis auf das Kind im Sinne einer Anwaltschaft eine Rolle, beispielsweise in der Alltagsvorstellung, wonach im Kindergarten das Kind eher Kind sein kann, weil es noch spielen darf und nicht leisten muss. Auch in der Grundschulpädagogik reagierte man dergestalt auf die Verwissenschaftlichungstendenzen durch die Bildungsreform, wovon der Beitrag Lichtenstein-Rothers auf dem ersten Grundschulkongress 1969 »Wo bleibt das Kind?« zeugt (vgl. Lichtenstein-Rother/Röbe 2005: 317, Fußnote). Das scheint ein Spezifikum der deutschen Grundschulgeschichte zu sein, das bis heute Bestand hat. So macht beispielsweise Rademacher in ihrer vergleichenden Studie von Berufskulturen in der Gestaltung des 1. Schultags deutlich, dass die Kindorientierung in Deutschland, im Gegensatz zur bürokratischen Aufnahme in eine Institution in den USA, vielfältige Widersprüche enthält, die teilweise mit einer allgemeinen Abwehr von staatlich-institutionellen Eingriffen zusammenhängen (Rademacher 2009).

Der Verweis auf das Kind erinnert an für die Grundschule historisch konstitutive Fragen im Selbstverständnis ihrer Pädagogik, die Oelkers mit Blick auf die Reformpädagogik in der Frage »Kind oder Curriculum« zuspitzt, mit deren Dualismus die neue Erziehung schöpferische und polemische Kraft gewänne (vgl. Oelkers 2006: 32). Die Wurzeln der Kindzentrierung sind jedoch nicht in der Schulpädagogik zu verorten, sondern finden sich laut Oelkers im 19. Jahrhundert in der Fröbelschen Kindergartenbewegung sowie in der Kinderpsychologie und basieren auf einem Bildungsbegriff, der die Abgrenzung des Lernens im Spiel von dem systematischen Lernen der Schule meint (vgl. ebd.: 33).

Die Weimarer Grundschule basiert auf dem Spannungsverhältnis, zum einen von der Reformpädagogik inspiriert eine »Pädagogik vom Kinde aus« zu praktizieren (Deckert-Peaceman 2020) und zum anderen auf alle weiteren Schularten nach Klasse vier vorbereiten zu müssen. Dabei ist besonders die Abgrenzung zum Gymnasium ein bis heute relevantes Konfliktfeld. Konkret bedeutet das, ob man beispielsweise im Sachunterricht Raum und Zeit für eigenständige Erfahrungen und Deutungen gibt oder ob man für das gymnasiale Schulfach Physik Propädeutik betreibt. Aktuell scheint das über 100

Jahre lange Ringen um einen Grundschulkindern angemessenen Umgang mit Naturwissenschaft in der Frühpädagogik wenig wahrgenommen zu werden. Wir erkennen weitgehend unhinterfragt Formen der Propädeutik für das Gymnasium schon im Kindergarten, wie wir noch genauer ausführen werden. Die Grundschule wird gewissermaßen übersprungen.

Damit sind nicht nur die angedeuteten Verluste eines Bildungsprozesses entlang des Eigensinns von Kindern verbunden, sondern auch eine Minderung von Chancengleichheit. Die Weimarer Grundschule als erste und einzige Schule für (fast) alle Kinder steht programmatisch für Chancengleichheit, auch wenn dieser Anspruch immer wieder als Mythos kritisch diskutiert wird (Deckert-Peaceman/Seifert 2020; Deckert-Peaceman/Scholz 2016: 263f.; Götz 2021; Tenorth 2000) und zunehmend weniger Wirkung entfaltet, weil die stadträumliche Segregation die egalisierende Auswirkung des Sprengelprinzips konterkariert (Deckert-Peaceman/Seifert 2019; Breidenstein 2020; Helbig 2020). Dieser Anspruch auf Chancengleichheit gilt für den vorschulischen Bereich nur bedingt, weil es keine staatlich verordnete Besuchspflicht gibt und der Besuch der Einrichtungen kostenpflichtig ist. Somit wirken auf dem freien Markt der frühkindlichen Angebote Herkunftsunterschiede prägnanter als in der Grundschule. Wird nun in den Kindertagesstätten eine Propädeutik für das Gymnasium betrieben, dann besteht die Gefahr von noch früherer Segregation im Sinne eines Rollbacks. Vor Einführung der Weimarer Grundschule gab es ein ständisch orientiertes Schulsystem mit Grundschulen, die Vorschulen hießen, und direkt vom ersten Schuljahr an in unterschiedliche Bildungsniveaus teilte. Die Tendenz zu dieser früheren Segregation wird jedoch überdeckt durch den vermeintlichen Gegensatz zwischen Kindergarten und Grundschule und durch Legitimationsfiguren, die mit dem Kind an sich argumentieren, dabei aber vor allem das individuelle bildungsbürgerliche Kind meinen, das möglichst früh auf das Gymnasium vorbereitet werden soll.

Eine naive Anwaltschaft für das Kind im früh- und grundschulpädagogischen Diskurs ist folglich eine Schimäre. Beide Organisationen repräsentieren politische sowie ökonomische Interessen und sind eingebunden in eine staatliche Machtarchitektur. Eine kritische Pädagogik muss mögliche Interessen von Kindern oder von bestimmten Kindern im Widerspruch zu den gesellschaftlichen Ansprüchen erkennen und den angeblichen Emanzipationsprozess über Bildung in beiden Organisationen – Kindergarten wie Grundschule – hinterfragen. Damit ist keine Infragestellen der normativen Ansprüche von Emanzipation gemeint, sondern eine Auseinandersetzung mit einer wenig reflektierten Bezugnahme auf das Kind zur Legitimation von Struktur und Programmatik pädagogischer Organisationen.

Wir möchten dies an zwei Beispielen illustrieren. Die Durchsetzung der sogenannten »naturwissenschaftlichen Bildung« im Kindergarten und dessen mangelnde Reflexion ist u.E. unmittelbar mit rhetorischen Figuren verbunden, die eine grundlegende Differenz zwischen Kindergarten und Grundschule behaupten. Wenn es sich hierbei um eine Rekonstruktion eines bildungspolitischen Prozesses handelt, so ist das zweite Beispiel grundlegender. Mit der Streitschrift Ivan Illichs kann sichtbar werden, dass die Debatte um das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule weitaus grundsätzlicher geführt werden könnte. Nämlich als Frage nach dem Sinn von Schule für beide Organisationen, Kindergarten und Grundschule.

»Naturwissenschaftliche Bildung« – ein Fallbeispiel

Wie stark die frühkindliche Pädagogik auf die Betonung der Differenz zur Grundschule fixiert ist und dabei aus Mangel an kritischer Reflexion stärker als die Grundschule zur Verschulung neigt, zeigt ein Lehrbereich, der in der Grundschule in unterschiedlichen Bundesländern in unterschiedlichen Varianten als »Sachunterricht« bezeichnet wird. Unabhängig von der Frage, ob der Konzeptwechsel von der Heimatkunde, dem Fach, das dem Sachunterricht vorausging, in der Praxis realisiert wurde oder nicht, beschreibt die Bezeichnung »Sachunterricht« einen Konzeptwechsel gegenüber der Heimatkunde. Losgelöst von den differenzierten Debatten um den Sachunterricht kann man zwei Feststellungen treffen:

- Gegenüber einer vorwiegend wert- und gefühlsorientierten Heimatkunde sollte der Sachunterricht Grundlagen für eine wissenschaftliche Perspektive auf Sachzusammenhänge legen.
- In den weiterführenden Schulen sind in Deutschland gesellschaftliche Wissensbestände überwiegend in den Schulfächern Physik, Chemie, Geschichte, Biologie, Sozialwissenschaft, Geographie repräsentiert. Ungeachtet der Tatsache, dass der Sachunterricht Grundschulkinder auf die spätere Auseinandersetzung mit diesen Fächern vorbereiten soll, ist das Konzept »Sachunterricht« davon geprägt, dass diese Fächer in der Grundschule nicht eins zu eins abgebildet werden sollen. Ein größerer Teil des Sachunterrichtsdiskurses beschäftigt sich mit der Frage nach dem Verhältnis zwischen dem, was häufig als »Lebenswelt des Kindes« bezeichnet wird, und an den Fächern orientierter Fachwissenschaft.

Sachunterricht gibt es im Kindergarten nicht, dafür »naturwissenschaftliche Bildung«.

Im Folgenden wird versucht zu rekonstruieren, wie es gelingen konnte, in der Diskussion um den Bildungsauftrag des Kindergartens die Orientierung an einer Wissenschaft und damit ein auf Nachvollzug gerichtetes Lehren und Lernen durchzusetzen. Über die Praxis in den Kindergärten lassen sich keine Aussagen treffen, allerdings über den Diskurs. So schreibt Martin R. Textor unter der Überschrift »Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita« 2016:

> In wenigen Jahren entstanden in fast allen Bundesländern Bildungspläne, die bei Kleinkindern zu fördernde Kompetenzen und eine große Zahl von Bildungsbereichen auflisteten – darunter auch Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. In der Folgezeit wurden vielerorts Modellversuche, Projekte und Fortbildungskampagnen durchgeführt, um die pädagogischen Fachkräfte im Bereich der frühkindlichen Bildung zu qualifizieren. Außerdem wurden in vielen Bundesländern die Bildungspläne auf die unter Dreijährigen und die Kinder in Tagespflege ausgeweitet (Textor 2016).

Die These lautet, dass dies im Kern dadurch gelungen sei, dass positiv besetzte Bilder mit Inhalten gefüllt wurden, die den mit diesen Bildern verbundenen Assoziationen widersprechen. Rhetorische Figuren begannen ein Eigenleben zu führen, also den Zusam-

menhang zu Inhalten gewissermaßen zu verblenden. Exemplarisch dafür ist die Formulierung des Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung im Kindergarten:

> 3.2.3. MINT – Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik Junge Kinder haben ein großes Interesse an wissenschaftlichen Phänomenen der belebten und unbelebten Natur sowie am Experimentieren und Beobachten. Deshalb sollten die kindliche Neugier und der natürliche Forschergeist der Kinder, sich mit naturwissenschaftlichen Erscheinungen auseinanderzusetzen, entwicklungsgemäß gefördert werden (KMK 2022).

In dem Text werden Lehrziele nicht pädagogisch oder didaktisch begründet, sondern als Interessen von Kindern ausgegeben. Die Rekonstruktion beginnt am Beginn dieses Jahrhunderts.

PISA als Zeitenwende

Die Diskussion um den Kindergarten kommt ohne Bezug zu den PISA-Studien nicht aus. 2002 schrieb Susanna Roux: »Die PISA-Studie machte es möglich: Der Kindergarten ist wieder im Blickpunkt des öffentlichen Interesses« (Roux 2002). Und dies, so Roux, solle man nutzen.

Anders dagegen die Grundschule. Im gleichen Jahr schrieb Ursula Drews in »Die Grundschulzeitschrift«:

> Obwohl bei PISA 15-jährige Schülerinnen und Schüler untersucht wurden, ist die ›Schuldfrage‹ für viele schon recht eindeutig gelöst: Die Grundschule trägt die Hauptschuld, da das Kind Lesen, einem Schwerpunkt des ersten Zyklus der Studie, eben in der Grundschule lernt (Drews 2002: 4).

In den PISA- Studien selbst findet sich weder ein Hinweis auf das Versagen der Grundschule noch auf eine mangelnde Qualität und Quantität des Kindergartens. Diese Interpretationen der Ergebnisse des Schulvergleiches kamen aus dem politischen Kontext (vgl. Artelt et al. 2001).

Sehr früh äußerte sich die Bertelsmann Stiftung. In der Publikation »Konsequenzen aus PISA. Positionen der Bertelsmann Stiftung. Wir brauchen eine andere Schule! Das deutsche Bildungssystem hält nicht, was es verspricht!« findet sich u.a. die folgende Forderung:

> 1. Frühes Lernen fördern – vorschulische Bildung gewährleisten. Lernförderung statt Betreuung: In keiner Lebensphase sind Menschen so lernfähig wie in der frühen Kindheit. Dieses Entwicklungspotenzial und die hohe Lernbereitschaft bleiben in Deutschland jedoch weitgehend unbeachtet, obwohl die Entwicklung in dieser Lebensphase von zentraler Bedeutung für die späteren Lernleistungen ist. Neben dem Elternhaus müssen sich daher die vorschulischen Einrichtungen – wie mancherorts bereits geschehen – dem Primat der Lernförderung verschreiben. Die gezielte individuelle Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit, der Motorik, des Sozialverhaltens, der Emotiona-

> lität und der kognitiven Fähigkeiten steht im Mittelpunkt dieser verpflichtenden Frühförderung. Auch Natur-, Musik- und Raumerfahrungen sind zur Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung unersetzlich und gehören in jedes Früherziehungsprogramm. Ebenso müssen anspruchsvolle und doch kindgerechte, die Neugier weckende Lernsituationen geschaffen werden, damit Kinder die Welt aktiv entdecken können (Bertelsmann Stiftung o.J.: 5).

Die Formel der Bertelsmann Stiftung »Lernförderung statt Betreuung« fordert und etabliert, unabhängig von seinen jeweiligen Inhalten einen didaktisch begründeten Umgang mit jungen Kindern mit dem Ziel, eine bessere Schulfähigkeit zu erreichen. Die Rhetorik der Bertelsmann Stiftung prägt den Diskussionsraum bis in die Gegenwart. Es sollen Lernsituationen geschaffen werden, jedoch kindgerecht und in diesen – von Erwachsenen geschaffenen Situationen sollen Kinder die Welt aktiv entdecken können.

Bei genauerem Lesen wird erkennbar, dass hier rhetorische Formeln in Beziehung zueinander gesetzt werden, die sachlich und inhaltlich keinen Sinn machen. Einige Beispiele:

- Schaffen können Lehrende eigentlich nur Lehrsituationen. Was Kinder dabei lernen, lässt sich nicht umfassend planen.
- Die Verbindung von »kindgerecht« und »Lernsituation« macht begrifflich keinen Sinn. Kindgerecht oder nicht können nur Lehrsituationen gestaltet werden.
- Es sollen Situationen geplant werden – also zum Beispiel nicht aufgesucht. Situationen sind definiert durch ihre zeitlichen und räumlichen Grenzen. Wenn man die Weltmetapher ernst nimmt, dann weist sie darauf hin, dass die »Welt« umfassend ist und keine Grenzen kennt. Situationen sind eben begrenzt.
- Geschaffene Situationen werden von denen gerahmt, die belehren und nicht von denen, die belehrt werden sollen. Worin die aktive Rolle der Kinder bestehen kann, ist hier zumindest unklar. Aktive Kinder würden etwas entdecken. In von Erwachsenen didaktisch gerahmten Situationen werden die Bedingungen der Möglichkeit etwas zu entdecken allerdings begründet eingeschränkt.

Die kurze Passage ist in sich unlogisch und widersprüchlich. Nachvollziehbar wird der Text, wenn man ihn als politischen Text liest, der, um bestimmte Ziele zu realisieren, Rücksicht nimmt auf gesellschaftlich und kulturell für verbindlich gehaltene Vorstellungen oder Bilder. Die Funktion der rhetorischen Figuren besteht in dem Text darin, die Bildungsfunktion des Kindergartens nicht im Spiel, sondern im Lehren und Lernen zu verankern und zwar so, dass die Grundfigur der Unterscheidung von Kindergarten und Grundschule nicht in Frage gestellt wird. Dies geschieht mit einer Argumentationsfigur, nach der Kinder selbständig und aktiv von sich aus zu jenen Einsichten gelangen, die sie entsprechend der didaktisch begründeten Konzepte auch lernen sollen.

Die Didaktik des Sachunterrichts argumentiert ähnlich:

> Der Sachunterricht legt Grundlagen für den Fachunterricht an weiterführenden Schulen. Daraus resultiert eine doppelte Anschlussaufgabe. Der Sachunterricht muss einerseits anschlussfähig sein an die Lernvoraussetzungen, an die vor- bzw. außerschulisch

> erlangten Wissensbestände und Kompetenzen sowie an die Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Andererseits muss er Anschluss suchen an das in Fachkulturen erarbeitete, gepflegte und weiter zu entwickelnde Wissen (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013: 10).

Auch hier wird nicht begründet, wie die jeweiligen Anschlüsse gelingen könnten. Der Perspektivrahmen ist ebenso als politischer Text zu lesen, der bestimmte Befindlichkeiten berücksichtigt, um eigene Ziele zu realisieren. Rhetorisch wird versucht, die Frage nach einem möglichen Widerspruch zwischen »Orientierung am Kind« und »Fachorientierung« nicht aufkommen zu lassen.

Die Bertelsmann Stiftung und der Perspektivrahmen Sachunterricht verwenden zumindest ähnliche rhetorische Figuren. Insofern macht die Etablierung eines Gegensatzes von Kindergarten und Grundschule hier keinen Sinn.

Das Kind als Akteur

Unter der Überschrift »Jedes Kind will forschen« stellt das Haus der kleinen Forscher ihr pädagogisches Grundkonzept vor:

> Kindliche Neugier ist ein großer Schatz. Durch gemeinsames Entdecken und Forschen im pädagogischen Alltag können sie Kita- und Grundschulkinder gleich um mehrere wertvolle Lernerfahrungen bereichern. Sie machen die Welt für Kinder begreifbar, stärken ihre Selbstwirksamkeit und bereiten sie bestens auf die Zukunft vor (Stiftung »Kinder forschen« 2023).

Und etwas ausführlicher:

> Der pädagogische Ansatz der Stiftung Kinder forschen beruht auf der **Ko-Konstruktion** – das bedeutet, dass Kinder und ihre Bezugspersonen Lernprozesse gemeinsam gestalten. Dabei werden die Jungen und Mädchen als kompetente, aktiv lernende, neugierige und weltoffene Individuen ernstgenommen. Im Mittelpunkt der Lernarbeit stehen das **Entdecken und Forschen** (ebd., Herv. i. O.).

Sprachlich auffällig ist der in diesem Kontext neu populär gewordene Begriff »Lernbegleiter«. Dieser früher von den Freien Alternativschulen geprägte Begriff, mit dem man sich eindeutig von »Lehrer:innen« absetzen wollte, ersetzte in den Publikationen zur »naturwissenschaftlichen Bildung« den Begriff »Lehrer:in«. Die Metapher soll die Differenz des Kindergartens und der »naturwissenschaftlichen Bildung« zur Schule markieren und begründet sich in der schon mehrfach angesprochenen Figur »wonach Lernen ein aktives, selbstgesteuertes, eigenverantwortliches Handeln darstellt« (vgl. Perkhofer-Czapek/Potzmann 2016: 61). Nentwig-Gesemann u.a. nennen die Studierenden, die Experimente mit Kindern durchführen, »Physikpatin« (2012: 42). Diese Wortschöpfung vereint beide Momente. Die »Patin« ist die Unterstützer:in eines Kindes und »Physik« ist eine Naturwissenschaft. Unter der Hand hat die Kindergartendidaktik einzelne Naturwissenschaften, wie Physik oder Chemie im Kindergarten etabliert. Mit der rhe-

torischen Figur der Förderung einer direkten Begegnung von Kind und Welt wird wissenschaftliches Wissen als relevant für Kinder im Kindergartenalltag erklärt. Um dies zu verblenden, wird eine sachlich falsche Wortverbindung so in die Diskussion eingebracht, dass sie sich durchgesetzt hat. Gemeint ist der Ausdruck »naturwissenschaftliche Phänomene«:

Naturwissenschaftliche Phänomene

Kinder erfahren und beobachten in diversen Spiel- und Routinesituationen sei es draußen oder drinnen naturwissenschaftliche Phänomene (Steffensky 2018: 3).

Es gibt keine naturwissenschaftlichen Phänomene. Es gibt die Natur, es gibt Phänomene, die sich erfahren lassen, und es gibt wissenschaftliche Perspektiven der Erforschung der Gesetzmäßigkeit dieser Phänomene. Eine dieser Perspektiven ist die Chemie, eine andere die Physik usw. Mit der Erfindung und Verbreitung der Wortschöpfung »naturwissenschaftliche Phänomene« soll der Widerspruch zwischen der Behauptung der sinnlich aktiven Begegnung der Kinder mit Natur im Kindergarten und der Tatsache, dass dies in detailliert geplanten Situationen geschehen soll, überdeckt werden. Eine weitere rhetorische Figur betrifft die Frage, worin naturwissenschaftliches Wissen besteht.

Am Ende seines Beitrages »Zum Verhältnis von Naturkunde/Naturgeschichte und Naturwissenschaft. Das Beispiel Alexander von Humboldt« schreibt der Humboldtexperte Eberhard Knobloch:

> Es ist die Ausformulierung einer (mathematischen) Theorie, die die Naturwissenschaft von der Naturkunde trennt. Denn nur die Naturwissenschaft stützt sich auf eine Theorie. Es ist, allgemeiner gesprochen, der Unterschied zwischen Abstraktem und sinnlich Erfahrbarem (Knobloch 2018: 24).

Folgt man Knobloch so meint naturwissenschaftliche Bildung die Einsicht in abstrakte Theorien. Ähnliche Argumente finden sich bei Klaus Mainzer, der im Mathematisierungsgrad kein eindeutiges Kennzeichen der Naturwissenschaft sieht und davon ausgeht, dass eine Abgrenzung der Naturwissenschaft gegenüber anderen Wissenschaften nicht eindeutig durchführbar ist (vgl. Mainzer 2004: 978). Er führt an, dass es sich bei der Naturwissenschaft nicht um die Natur handelt, sondern um ein Theoriegebäude zur Erforschung der Natur: »Insgesamt erweist sich Naturwissenschaft heute als pragmatischer Oberbegriff von Disziplinen, die gemeinsame Forschungsgegenstände, Forschungsmethoden und Forschungszwecke haben« (ebd.: 979).

In der didaktischen Literatur zur »naturwissenschaftlichen Bildung« ist von einem Theoriegebäude keine Rede. Naturwissenschaft wird verkürzt auf eine Reihenfolge von Verfahrensschritten, die so formuliert sind, dass sie tatsächlich auch von Kindern durchgeführt werden können. Sie gelten allerdings im Prinzip auch für jede empirische Forschung, gleich, ob sie sich auf soziale Zusammenhänge bezieht oder auf naturgegebene.

In der einschlägigen Literatur für Erzieher:innen wird zumeist die folgende Abfolge erwähnt:

Zu den naturwissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen gehören zum Beispiel das:

- Beobachten und Messen
- Fragen stellen und Vermuten
- Vergleichen und Ordnen
- Planen und Durchführen von Versuchen und Experimenten
- Analysieren von Daten
- Interpretieren und Schlussfolgern (Steffensky 2018: 7).

Man kann davon ausgehen, dass es im Zusammenhang mit den ersten PISA-Studien ein politisch-ökonomisches Interesse am quantitativen Ausbau des Kindergartens gab und dies u.a. eine Begründung benötigte, die erklären konnte, worin der positive Unterschied zwischen Kindergarten und Elternhaus bestünde. Dies erklärt den Kindergarten zum Bildungsort. Erziehen und Betreuen können auch die Eltern; der Worthof zu »Bildung« verlangt nach Institutionen und Professionalität. Beides, die quantitative wie die qualitative Aufwertung des Kindergartens, liegt im Interesse der entsprechenden Profession und entsprechend fällt die disziplinäre Auseinandersetzung häufig mit »angezogener Bremse« aus.

Exemplarisch für das Bemerken von Widersprüchen und die Fähigkeit, sie zu ignorieren, ist der Beitrag von Hartmut Wedekind 2012. Er konstatiert, dass, obwohl die PISA-Studien mit 15-jährigen Schüler:innen durchgeführt wurden, die Blicke sich aber auf die Grundschule und die Elementarstufe richten würden. Die Frage, ob diese Orientierung ein Ablenkungsmanöver für eine verfehlte Sekundarschulbildung sei »kann und soll in diesem Artikel nicht beantwortet werden« (Wedekind 2012: 15). Wedekind konstatiert die Aufwertung der Elementar- und Grundschulbildung (ohne zu erkennen, dass sich die Grundschule nicht aufgewertet sieht) und formuliert dann als Tatsache, was in Wirklichkeit Ergebnis einer politischen Entscheidung war: »Wissenschaft, Politik und Industriemanagement erkannten die Bedeutung früher Bildung« (ebd.: 15).

Eine kritische Frühpädagogik könnte den eigenen Anteil an der Herstellung und Verbreitung von Verblendungsfiguren erforschen. Dazu gehört, sich kritisch mit dem Zusammenhang von Bildung und Schule auseinanderzusetzen, der tendenziell von der Frühpädagogik als Zuständigkeit der Schule und als tendenziell übergriffiger Anspruch an den Kindergarten angesehen wird. Eine kritische Sicht auf den Zusammenhang von Schule und Bildung, unabhängig von der Organisation, findet sich in einem erziehungswissenschaftlichen Klassiker.

Deschooling

Ivan Illichs »Deschooling Society« (Original 1971/1972) umfasst weit mehr als eine Kritik an der Institution Schule. Es geht um die Entschulung von Kultur und Gesellschaftsstruktur mit dem Ziel einer Umwelt, in der klassenloses Aufwachsen möglich wäre (vgl. Illich 1995/2003: 184f.) Seiner Ansicht nach ist die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit im Kontext von Wohlfahrtsbürokratien verschult worden, was zu einer Modernisierung der Armut führe (vgl. ebd.: 19). Institutionalisierte Bildung könne nicht zu mehr Gleich-

heit und Gerechtigkeit beitragen. Paradoxerweise führe sie zum Gegenteil (vgl. ebd.: 21ff.). Hinzu kommt seiner Ansicht nach, dass im modernen Wohlfahrtsstaat Armut Menschen noch mehr entmachtet, da sie verlernten, sich selbst zu helfen (vgl. ebd.: 20). Institutionalisierte Bildung polarisiere die Gesellschaft, diene als Kriterium für die Einordnung von ›Völkern‹ in das, was der Autor als ein ›Kastensystem‹ bezeichnet (vgl. ebd.: 27) und sei zur Weltreligion mit leeren Erlösungsversprechungen geworden (vgl. ebd.: 29). Er schreibt:

> Der Nationalstaat hat sich diese Religion zu eigen gemacht und unterwirft nun alle Bürger einem abgestuften Curriculum, das zu einer Reihe von Diplomen führt, ähnlich den Initiationsriten und hieratischen Beförderungen früherer Zeiten (ebd.: 29).

Aus unserer Sicht ist die kontrovers und vielfach diskutierte Forderung nach einer Entschulung der Gesellschaft kein Anachronismus, sondern ein Fragehorizont, der hilft, aktuelle Entwicklungen im Spannungsfeld von Elementar- und Grundschulpädagogik kritisch zu diskutieren. Es geht dabei auch weiterhin um die seit dem 18. Jahrhundert gestellte Frage nach dem Bildungsbegriff und seinem Emanzipationsgehalt, genauer um die Möglichkeiten von Bildung in institutionalisierter Erziehung. Illich schreibt:

> Durch Schulung ist allgemeine Bildung nicht erreichbar. […] Allgemeine Bildung ist weder durch eine neue Einstellung der Lehrer zu ihren Schülern noch durch die Vermehrung von Lernmitteln oder Lehrstoffen (im Klassen- oder Schlafzimmer) noch auch durch den Versuch zu erreichen, die Verantwortung des Erziehers auszuweiten, bis sie das ganze Leben seiner Schüler umspannt (ebd.:7).

Darunter versteht der Autor eine totale Erfassung der Lebenswelt von Kindern durch die Schule und durch die Lehrer, die über die tatsächliche Aufenthaltsdauer in Institutionen hinausgeht (vgl. ebd.: 48f.).

In seinem zentralen Abschnitt zur Phänomenologie der Schule spricht er das Verhältnis von Kindern und pädagogischer Institution an. Den Kindergarten erwähnt er nicht explizit, denn sein Blickwinkel generiert sich aus dem globalen Süden und sucht die historische Rekonstruktion in Anlehnung an die Geschichte der Kindheit von Ariès. Historisch gesehen ist die öffentliche Pflichtschule ein Phänomen über eine kurze Zeitspanne von ca. 200 Jahren. Global betrachtet verweist Illich darauf, dass zum damaligen Zeitpunkt des Beitrages die Hälfte der Weltbevölkerung noch nie eine Schule besucht hatte (vgl. ebd.: 53), geschweige denn einen Kindergarten. Kindheitstheoretisch ist der Kindheitsbegriff an das pädagogische Moratorium gebunden. Er schreibt:

> Gäbe es keine altersbezogene und obligatorische Lerninstitution, so würde die Produktion von ›Kindheit‹ eingestellt werden. […] Würde die Gesellschaft auf das Kindheitsstadium verzichten, so müßte sie für junge Menschen lebenswert werden. Das heutige Mißverhältnis zwischen einer Erwachsenengesellschaft, die human sein behauptet, und einer schulischen Umwelt, die zum Konsum dressiert, ließe sich nicht länger aufrechterhalten. Die Abschaffung des Schulmonopols könnte auch der gegenwärtigen Benachteiligung von Kleinkindern, Erwachsenen und Alten zugunsten von Kindern und Jugendlichen ein Ende machen. Die Entscheidung der Gesellschaft, Bildungs-

> mittel vornehmlich denjenigen Bürgern zuzuteilen, die die außergewöhnliche Lernfähigkeit ihrer ersten vier Lebensjahre bereits hinter sich gelassen, den Höhepunkt des selbstmotivierten Lernens aber noch nicht erreicht haben, wird später einmal als absurd empfunden werden (ebd.: 51f.).

Festhalten kann man, dass sich seitdem die institutionalisierte Erziehung und Bildung in den meisten OECD-Ländern auf die ersten vier Jahre ausgeweitet hat. Dass aber gleichzeitig angenommen und erwartet wird, dass sich Kinder in dieser Phase schon auf dem Höhepunkt ihres selbstmotivierten Lernens befänden, ist nach Illich ein Trugschluss. Für ihn ist Bildung als Emanzipation durch die Schule nicht möglich. Nach seiner Logik entfaltet sich das verborgene Curriculum jedoch auch in weiteren Organisationen, die für Kinder geschaffen werden. Demnach ist die frühkindliche Bildung an den fatalen Nexus zwischen Kindheit und Schule gebunden, weil es sich um eine Ausweitung des Schulmonopols handelt.

Illichs Annahmen sind zu anderen Zeiten und mit Bezug zu anderen Orten entstanden, beanspruchen jedoch klassentheoretisch gerahmt eine universale Gültigkeit. Unser Beitrag will diesen Anspruch keinesfalls bestätigen, aber darauf verweisen, dass solche Perspektiven, Überlegungen und Fragen, möglicherweise mit anderen Antworten, Teil einer früh- und grundschulpädagogischen Diskussion sein sollten, wenn sie sich als kritisch verstehen möchte. Dazu gehört schlussfolgernd aus den bisherigen Ausführungen zu hinterfragen, warum sich die Disziplin in »Kindheitspädagogik« umbenannt hat. Die über hundertjährige Geschichte der Grundschule zeigt, dass der Bezug auf das Kind häufig mit gesellschaftsabstinenten Annahmen einhergeht, einen Mythos befördert und letztlich verschleiert, dass institutionelle Erziehung und Bildung immer zugleich Emanzipation und Unterdrückung bedeuten. Ob heutzutage eine Kindheit außerhalb pädagogischer Institutionen denkbar ist, bleibt eine offene Frage. Folgt man Illichs Logik, dass die Frühpädagogik eine Ausweitung des Schulmonopols bedeutet und damit verbunden ein relativ ungehinderter Zugriff kapitalistischer Unterdrückungsmechanismen bezogen auf Kinder und ihre Familien, dann wäre eine andere Bezeichnung ehrlicher und im Sinne von Kritikfähigkeit funktionaler.

Literatur

Aicher-Jakob, Marion (2015): Das Verhältnis von Kindergarten und Schule – ein chronischer Disput. Eine empirisch fundierte Studie zur Implementierung des Orientierungsplans in baden-württembergischen Kindertageseinrichtungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Artelt, Cordula u.a. (2001) (Hg.): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde, online: https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungungen/Zusammenfassung_PISA_2000 (letzter Abruf: 28. 11. 2023).

Beck, Gertrud/Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2022): Zur Frage nach der Perspektive des Kindes, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.

Bertelsmann Stiftung (o.J.): Konsequenzen aus PISA. Positionen der Bertelsmann Stiftung Wir brauchen eine andere Schule! Das deutsche Bildungssystem hält nicht,

was es verspricht!, online:https://www.stiftung-spi.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/veroeffentlichungen/E_und_C/Beckhoff_Petra_PISA_Bertelsmann_Stiftung_Positionen.pdf (letzter Abruf: 28. 11. 2023).

Brehony, Kevin J. (2005): »Primary Schooling under New Labour: the irresolvable contradiction of excellence and enjoyment«, in: Oxford Review of Education Jg.31/H.1, S. 29–46.

Breidenstein, Georg (2020): »Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung Jg.13/H.1 295–307.

Deckert-Peaceman, Heike (2014): »Was heißt Anschlussfähigkeit? Das Verhältnis von Kindergarten und Grundschule im Spiegel von Qualitätsdebatten und ihre Auswirkung auf die Organisationslogik der Grundschule«, in: Elmar Drieschner/Detlef Gaus (Hg.), Das Bildungssystem und seine strukturellen Kopplungen. Umweltbeziehungen des Bildungssystems aus historischer, systematischer und empirischer Perspektive, Wiesbaden: Springer VS, S. 191–215.

Deckert-Peaceman, Heike (2020): »Pädagogik vom Kinde aus« zwischen Theorie und Konzept«, in: Elmar Drieschner/Detlef Gaus (Hg.), Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung, Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 243–261.

Deckert-Peaceman, Heike/Seifert, Anja (2013): Die Grundschule als Ort grundlegender Bildung. Beiträge zur Neuverortung der Grundschulpädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deckert-Peaceman, Heike/Seifert, Anja (2019): »Grundlegende Bildung«, in: Bernd Dühlmeyer/Uwe Sandfuchs (Hg.), 100 Jahre Grundschule. Geschichte, aktuelle Entwickungen, Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 120–132.

Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.

Diehm, Isabell (2004): »Kindergarten und Grundschule«, in: Werner Helsper/Jeanette Böhme (Hg.), Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 529–547.

Drews, Ursula (2002): »Grundschulreform am Ende?«, in: Die Grundschulzeitschrift Jg. 16/H.154, S. 4.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Götz, Margarete. (2021): »Die Geschichtsschreibung zur Grundschule – eine Mythenpflege?«, in: Nadine Böhme/Benjamin Dreer/Heike Hahn/Sigrid Heinecke/Gerd Mannhaupt/Sandra Tänzer (Hg.), Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 25 Wiesbaden: Springer VS, S. 11–24.

Helbig, Marcel (2020): »Antwort auf »Ungleiche Grundschulen und die meritokratische Fiktion im deutschen Schulsystem« von Georg Breidenstein«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung Jg.13/H.1, S. 309–316.

Illich, Ivan (1995/2003): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift, 5. Auflage; München: CH Beck.

Kultusministerkonferenz (2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Be-

schluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK)), online: (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Abruf: 05.01.2024)

Knobloch, Eberhard (2018): »Das Verhältnis von Naturkunde/Naturgeschichte und Naturwissenschaft. Das Beispiel Alexander von Humboldt«, in: Marcus Rauterberg/Gerold Scholz (Hg.), Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung III. Über Naturkunde und Naturwissenschaft, www.widerstreit-sachunterricht.de. Beiheft 12, S. 13–36.

Lichtenstein-Rother, Ilse/Röbe, Edeltraud (2005): Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, 7. Auflage; Neubearbeitung von Edeltraud Röbe, Weinheim/Basel: Beltz.

Mainzer, Klaus (2004): »Stichwort »Naturwissenschaft«, in: Jürgen Mittelstraß (Hg.), Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, Band 2, Weimar/Stuttgart: J.B. Metzler, S. 977–979.

Nentwig-Gesemann/Wedekind, Hartmut/Gerstenberg, Frauke/Tengler, Martina (2012): Die vielen Facetten des ›Forschens‹. Eine ethnografische Studie zu Praktiken von Kindern und PädagogInnen im Rahmen eines naturwissenschaftlichen Bildungsangebots, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Hartmut Wedekind (Hg.), Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen, Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 33–64.

Oelkers, Jürgen (2006): »Kind oder Curriculum? Zur Entstehung eines Grundproblems der »modernen« Erziehung«, in: Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 12, S. 32–38.

Perkhofer-Czapek, Monika/Potzmann, Renate (2016): Lernbegleiter/in und Lernbegleitung, in: Dies., Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrerberuf im Wandel, Wiesbaden: Springer, S. 61–67.

Rademacher, Sandra (2009): Der erste Schultag. Pädagogische Berufskulturen im deutsch-amerikanischen Vergleich, Wiesbaden: VS Verlag.

Roux, Susanna (2002): PISA und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie, online: https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/967/ (letzter Abruf: 28.11.2023.)

Scholz, Gerold (2006): Bildungsarbeit mit Kindern: Lernen ja – Verschulung nein, Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Steffensky, Mirjam (2018): Frühe naturwissenschaftliche Bildung, online https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Steffensky_2018-Fruehe_naturwissenschaftliche_Bildung.pdf (letzter Abruf: 28. 11. 2023).

Stiftung »Kinder Forschen« (2023): Pädagogischer Ansatz für gute frühe MINT-Bildung, online:https://www.stiftung-kinder-forschen.de/de/fortbildungen/paedagogik (letzter Abruf: 28.11.2023).

Tenorth, Heinz-Elmar (2000): »Die Historie der Grundschule im Spiegel ihrer Geschichtsschreibung«, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg.46/H.4, S. 541–554.

Textor, Martin R. (2016): Naturwissenschaftliche Bildung in der Kita, online:https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/naturwissenschaftliche-und-technische-bildung-umweltbildung/2368/ (letzter Abruf: 05.01.02024).

TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (1999): Wi(e) der Streit um die Fünfjährigen, 1. Ausgabe, Seelze: Kallmeyer.

Um ein Jahr. Der Kindergarten, einst von Reformern abqualifiziert, erweist sich erziehungstüchtiger als die hochgelobte Vorschulerziehung, in: Der Spiegel 20/1977. https://www.spiegel.de/politik/um-ein-jahr-a-4b54c7f8-0002-0001-0000-000040915625, (letzter Abruf 18.8.2024).

Wedekind, Hartmut (2012): »Einführung: Naturwissenschaftlich-technische Bildung im Elementarbereich – der Versuch eines Überblicks«, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Iris Nentwig-Gesemann/Hartmut Wedekind (Hg.), Forschung in der Frühpädagogik V. Schwerpunkt: Naturwissenschaftliche Bildung – Begegnungen mit Dingen und Phänomenen, Freiburg: Verlag Forschung-Entwicklung-Lehre, S. 13–32.

Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation im frühpädagogischen Feld

Eine kritische kindheitstheoretische Perspektive

Helga Kelle und Anja Tervooren

Die gesellschaftliche Organisation der frühen Kindheit hat sich in Deutschland seit der Jahrtausendwende grundlegend gewandelt. Während die öffentlichen Institutionen für Bildung, Betreuung und Erziehung in den vergangenen beiden Dekaden ausgebaut wurden, vollzog sich eine Normalisierung der Beobachtung und Dokumentation von Entwicklungs- und Bildungsprozessen in der Frühpädagogik (vgl. Schulz/Cloos 2013), in die alle am frühpädagogischen Feld Beteiligten stark involviert werden: die frühpädagogischen Fachkräfte, die Kinder, deren Eltern und die Kindertagesstätten als Organisation sowie die Kindertagesbetreuung als Institution. Gerade die frühpädagogischen Fachkräfte haben verstärkt professionelles Wissen über Diagnostik aufzuweisen, durchlaufen deshalb Fortbildungen und müssen sich bei steigender Arbeitsbelastung und verdichteten Anforderungen mit der Aufgabe der systematischen Beobachtung von Kindern und der Dokumentation ihrer Bildungsprozesse beschäftigen. Über diese neuen Facetten wird ihr Beruf im gesellschaftlichen Ansehen zwar symbolisch, in der Vergütung aber bisher nicht nennenswert aufgewertet.

Auch Eltern und Kinder werden gleichermaßen in die Entwicklungsbeobachtung einbezogen, zuerst durch das medizinische, dann durch das pädagogische Feld. Eltern werden seit Geburt ihres Kindes zunächst in der Kinderarztpraxis, später in Kita und Grundschule über die Entwicklung ihrer Kinder informiert. Auch durch den Kontakt mit vielen anderen Kindern des gleichen Geburtsjahrgangs, die ebenfalls pädagogische Organisationen besuchen, bauen Eltern selbst ihre Fähigkeiten der Beobachtung und des Vergleichs zwischen Kindern aus. Sie lernen entsprechende Fragestellungen kennen und können sie anwenden: Wie viel spricht mein Kind, wie gut artikuliert es sich, wie bewegt es sich, wie arbeitet es mit einer Schere usw.? Die fortlaufend und verbindlich angebotenen medizinischen Kindervorsorgeuntersuchungen (U1 bis U9) und die ausgebaute pädagogische Diagnostik bis zum Schulanfang lässt sie zu Mitwirkenden werden: Sie begleiten ihre Kinder zu den Untersuchungen und bereiten sie auf herausgehobene diagnostische Situationen vor. Diese Mitwirkung verstärkt eine Responsibilisierung als

Eltern (vgl. Seehaus 2014; Jergus 2018; Jergus/Krüger/Roch 2018), lässt sie sich allerdings auch manchmal kritisch zum Thema positionieren.[1]

Die Kinder selbst kennen die Settings der diagnostischen Situationen: Bei der Kinderärztin oder dem Kinderarzt sind immer wieder längere Termine eingeplant, in denen sie ohne krank zu sein untersucht und befragt werden oder etwas zeigen, malen oder tun müssen. In den pädagogischen Organisationen, der Kindertagesstätte und später in der Grundschule, machen sie die gleichen Erfahrungen. Sie erleben früh eine »Enkulturation in entwicklungsdiagnostische Verfahren« (Kelle/Janscó 2010) und zeigen in diesen Kontexten bisweilen auch Verweigerung von Mitwirkung. So gilt z.B. die U7 (im Alter von 21 bis 24 Monaten) im Teilnehmer:innenwissen des medizinischen Personals als diejenige Untersuchung, in der Kinder am häufigsten ihren Unwillen bekunden. Die U7-Untersuchungen seien »immer die schlimmsten«, so einige Ärzt:innen im Interview, die Kinder seien »in der maximalen Fremdelphase« respektive, in alternativer entwicklungspsychologischer Interpretation, in der »Trotzphase«, »das sind dann manchmal so richtige Schreivorsorgen« (ebd.: 140). Die entwicklungspsychologische Interpretation der Widerstände der Kinder schützt das medizinische Personal davor, diese als legitime Bekundungen ihres Rechts auf Selbstbestimmung ernst zu nehmen. Nicht nur die Kinder, auch die erwachsenen Beteiligten artikulieren in einigen Fällen Unzufriedenheit, Abwehr oder Widerstand gegen die diagnostische Praxis. Gleichzeitig können sie sich dem Zwang zum Mitmachen jedoch nicht entziehen, denn dass die diagnostischen Bemühungen zum Besten der Kinder geschehen, lässt sich nicht so leicht in Frage stellen.

In dem Dreieck Kinder, Eltern und (medizinische sowie frühpädagogische) Fachkräfte konnte sich also eine Situation durchsetzen, in der Entwicklungsbeobachtung und -dokumentation als selbstverständlicher Bestandteil von früher Kindheit verstanden wird. Alle Beteiligten leisten einen spezifischen Beitrag dazu und sind – auch wenn sie eine kritische Distanz einnehmen – stets in das Messen der Leistungen von Kindern eingebunden. Sie teilen Vorstellungen von dem, was Kinder in einem bestimmten Alter – im Vergleich zu Gleichaltrigen – können sollen, und involvieren sich gegenseitig in Praktiken des Vergleichens. Die beteiligten Fachkräfte haben Praktiken der Beobachtung und Dokumentation fest in ihre organisationale und pädagogische Praxis integriert und die Institution der Kindertagesbetreuung hat sich als solche gewandelt. Eine Normalisierung von Beobachtung und Dokumentation im frühpädagogischen Feld kann demnach als durchgesetzt gelten.

In verschiedenen Beiträgen haben wir diese gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Entwicklungen beschrieben und vor dem Hintergrund der Konzepte »Ausstreuung von Diagnostik« (Tervooren 2010) und »Entgrenzung vorschulischer Diagnostik« (2018) analysiert. War der Begriff der »Ausstreuung« dem Foucaultschen

1 Das Thema hat auch Eingang in die großen Elternzeitschriften gefunden, die immer noch hohe Auflagezahlen haben und zunehmend online-Angebote machen. Sie beschäftigen sich mit den alltäglichen Herausforderungen und Nöten des Elternseins. Unter dem Titel »Die Vermessung der Kindheit. Wenn Kinder ständig unter Beobachtung stehen sorgt dies für unnötigen Druck« (Herbold 2018) wurde im Elternmagazin *kizz* das Verhältnis von Kindesentwicklung und zunehmender Diagnostik und der Druck, der für Eltern aufgebaut wird, thematisiert. 2020 zog die Zeitschrift *Eltern* mit dem Artikel »Druck der Norm« nach. In beiden Fällen holten die Journalist:innen Expertise aus der Erziehungswissenschaft ein.

diskurstheoretischen Ansatz entlehnt und rückte die gesellschaftliche Diskursivierung des Kindes als Ressource in den Vordergrund, so stellt der in der Erziehungswissenschaft stärker eingeführte Begriff der Entgrenzung eher auf die Veränderung verschiedener Systeme, des Bildungs-, Sozial- und Gesundheitssystems, und der verschiedenen pädagogischen Institutionen ab. Eine kindheitstheoretisch informierte und praxisanalytisch-ethnographische Forschungsperspektive auf die frühe Kindheit, wie wir sie in unserer Forschung vertreten, fokussiert nicht im engeren Sinne das Feld der Frühpädagogik (in der Kita), sondern situiert die Frühpädagogik in einem institutionell vernetzten, ›größeren‹ Feld von wohlfahrtsstaatlichen Leistungen und Maßnahmen in der Kindheit, das sich durch multiprofessionelle und transorganisationale Praktiken auszeichnet (vgl. Baader/Kelle 2019).

Für eine *kritische* kindheitstheoretische Perspektive lehnen wir uns in diesem Beitrag an Luc Boltanskis Zugang zu (Sozial-)Kritik als Praxis an, die nicht Wissenschaftler:innen vorbehalten und gleichwohl als Gegenstand über Felder und Alltagswelten hinweg soziologisch zu erforschen sei (vgl. Boltanski/Rennes/Susen 2017: 10). Kritik tragen wir weniger von außen an das Feld der Frühpädagogik heran, als dass wir davon ausgehen, dass wir sie im Feld finden (vgl. Vobruba 2020). Mit Judith Butler gehen wir dabei davon aus, dass Kritik niemals allgemein formuliert werden kann, sondern stets als »Kritik *einer* institutionalisierten Praxis, eines Diskurses, einer Episteme, einer Institution…« (Butler 2002: 249) ausgearbeitet werden muss.

Im Folgenden stellen wir erstens die Intensivierung der Diagnostik in der frühen Kindheit seit den 2000er Jahren genauer dar. Wir nehmen dann zweitens, unter Fokussierung auf das frühpädagogische Feld, die – auch nicht intendierten – Auswirkungen einer intensivierten Beobachtung und Dokumentation anhand von ethnographischen Studien in den Blick. Wir enden drittens mit einem Fazit, in dem die kritischen Anfragen mit Fokus auf Beobachtung und Dokumentation in der Frühpädagogik pointiert werden.

1. Zur Intensivierung der Diagnostik in der frühen Kindheit seit der Jahrtausendwende

Mit dem ersten PISA-Schock im Jahr 2000 setzte sich mehr und mehr die Auffassung durch, dass eine intensivierte Diagnostik möglicher (zukünftiger) Entwicklungsbeeinträchtigungen und deren Prävention durch eine Förderung der kindlichen Entwicklung und Bildungsprozesse so früh wie möglich, nämlich bereits vorschulisch, erfolgen sollte.

Der Begriff der Entwicklung ist heute einer der zentralen Begriffe der Frühpädagogik (vgl. Blaschke-Nacak/Thörner 2019 sowie den Beitrag von Carnin/Wehren i.d.B.). Dabei ist – in einem kurzen historischen Exkurs – daran zu erinnern, dass eine Vorstellung von kindlicher Entwicklung sich erst ab dem 17. Jahrhundert nach und nach durchsetzte (vgl. Tervooren 2008) und eine Vorstellung von ›normaler‹ Entwicklung eng mit disziplinären und technologischen Entwicklungen verbunden ist, die André Turmel (2008) in seiner historischen Soziologie der Kindheit beschreibt. Die sich etablierenden Bevölkerungswissenschaften und der Ausbau von Statistik spielten in dieser sich vom 19. bis in das 20. Jahrhundert auch international vollziehenden gesellschaftlichen Entwicklung eine

zentrale Rolle. Gerade aus den jungen Kindern wurde ein spezifisches Objekt des Wissens gemacht (vgl. Eßer 2011) und die Kinderwissenschaften differenzierten sich entlang von neu entworfenen »social technologies« (Turmel 2008: 115) aus. Bevölkerungswissenschaftliche Reihenuntersuchungen, ›klinische‹ Beobachtungen durch Medizin und pädagogisches Personal in den sich institutionalisierenden Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und die Methoden der experimentellen Entwicklungspsychologie trugen dazu bei, dass die Vorstellung von Entwicklungskindheit auf das Engste mit der Idee einer ›normalen‹, altersgemäßen Entwicklung verknüpft wurde (vgl. Kelle 2010: 25).

Eine Intensivierung von Entwicklungsdiagnostik war also bereits an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert zu beobachten. Seit Anfang des 20. Jahrhunderts hielt Diagnostik von Entwicklungsverläufen im Bildungssystem vor allem im Bereich der Volksschulbildung Einzug. Ab 1907 fanden im Deutschen Reich die ersten Schuleingangsuntersuchungen statt, in denen mit einem Begriff von Entwicklung gearbeitet wurde, der eine Vorstellung voraussetzte, nach der sich v.a. Organisches nur zu entfalten habe: »Schulreife« wurde deshalb anhand der Gestalt des Körpers festgestellt (vgl. Tervooren 2010).

Ist die medizinische Schuleingangsuntersuchung auch bis heute die erste und einzige statistische Vollerhebung eines Altersjahrgangs von Kindern, so werden doch fast alle Kinder von Geburt an bis zum Schulanfang einer fortlaufenden Entwicklungsdiagnostik durch unterschiedliche Professionen unterzogen: beginnend mit den Früherkennungsuntersuchungen durch Kinderärzt:innen, über Sprachstandserhebungen und -beobachtungen durch pädagogische und andere Fachkräfte in oder außerhalb von Kindertagesstätten bis hin zur Schuleingangsdiagnostik durch Schulärzt:innen und Lehrkräften an Grundschulen. Fähigkeiten von Kindern werden dabei sowohl mit standardisierten ebenso wie mit einer großen Vielfalt an ›hausinternen‹, selbst erarbeiteten Verfahren erhoben. Diagnostik ist »ein mehr oder weniger formalisiertes Setting, mit dem bestimmt wird, wer auf welche Weise unterschiedlich und unterschieden von anderen ist, denn mit Diagnosen, die nach einer Diagnostik vergeben oder verändert werden, werden Unterschiede benannt, aber auch Unterscheidungen hergestellt« (Tervooren 2024: 191). Die Fachkräfte in der Frühpädagogik sind damit nur für einen Teil der Entwicklungsbeobachtung und -diagnostik in der frühen Kindheit zuständig, doch bildet gerade die Institution Kindertagesstätte einen zentralen Knotenpunkt in einem Netzwerk, in dem junge Kinder unter fortlaufende Beobachtung gestellt werden.

Dabei wird von staatlicher Seite reguliert, was eine Kindertagesstätte anzubieten hat. Ab 2002 wurden in allen 16 Bundesländern Bildungspläne und Kinderbildungsgesetze erarbeitet, die eine Dokumentation der kindlichen Bildungsprozesse als fachliche Aufgabe von Kindertageseinrichtungen markieren. Die Bundeskonferenz der Jugend- und Bildungsminister begründete diese Agenda 2004, indem sie die systematische Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse zu einer zentralen Aufgabe von Erzieher:innen erklärte, wobei der Begriff der Diagnostik vermieden und der neutralere der Beobachtung gewählt wird.[2] Vor diesem Hintergrund hat sich in den

2 Dies zeigt sich auch in den meistens rund um diesen Zeitpunkt reformierten Kinderbildungsgesetzen. Im Kinderbildungsgesetz aus Nordrhein-Westfalen von 2019 heißt es etwa: »Grundlage der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages, insbesondere der individuellen stärkenorientierten ganzheitlichen Förderung eines jeden Kindes ist eine regelmäßige alltagsintegrierte wahr-

letzten 20 Jahren eine enorme Bandbreite an Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumenten sowie -praktiken für Kitas entwickelt, deren Spektrum von diagnostischen und defizitorientierten Einschätzungen, z.B. Assessments, bis hin zu prozess- und ressourcenorientierten Bildungs- und Lerngeschichten oder Portfolios reicht (vgl. Knauf 2019). Diese Vielfalt stellt an sich schon eine Herausforderung für die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften dar, die in jeder Organisation der Kindertagesbetreuung bearbeitet werden muss. Sie trägt so auch zur Ausdifferenzierung der pädagogischen Profile von Kindertageseinrichtungen bei.

Für welche Verfahren und Praktiken sich die einzelnen Kitas, Kommunen oder Länder auch entscheiden, in jedem Fall ist die beschriebene Transformation der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung mit einer Zunahme der »Documentation in Childhood« (Alasuutari/Kelle 2015) verbunden. Es ist v.a. den Forschungsgruppen von Cloos, Schulz u.a. zu verdanken, immer wieder darauf aufmerksam zu machen, dass Dokumentationen nicht einfach Bildungsprozesse ›dokumentieren‹, sondern diese erst »entdecken« (Cloos/Schulz 2011), »konstituieren« (Schulz 2013) und deren Sichtbarkeit überhaupt erst in spezifischen Weisen herstellen (vgl. Koch/Schulz 2020), auf die dann in und zwischen den Institutionen Bezug genommen werden kann und die über die Institutionen hinweg vernetzt werden.[3] Vor dem Hintergrund eines »Strukturwandels von Elementar- und Primarbereich« (Kelle/Schmidt/Schweda 2016: 69) hat sich also die Gouvernementalität der frühen Kindheit in den letzten zwei Dekaden erheblich verändert, insofern die Erzeugung von ›Wissen‹ über Kinder nicht nur in der Schule, sondern zunehmend auch in der Frühen Bildung, Betreuung und Erziehung mit Dokumenten ausgestattet wurde.

In den Schulgesetzen wie auch in den Kinderbildungsgesetzen steht die Sprachentwicklung im Fokus der vorzunehmenden Beobachtungen[4]; sprachliche Bildung kann deshalb als »hegemoniales Thema der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung« (Kelle/Mierendorff 2020: 83) gelten. In Kindertagesstätten liegt der Schwerpunkt seit einigen Jahren auf einer alltagsintegrierten Sprachbeobachtung und -bildung (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 109), nachdem eine Phase der Etablierung von (standardisierten) Sprachstandserhebungen bei allen Vierjährigen seit Anfang der 2000er Jahre in fachliche und disziplinäre Kontroversen führte, welche

nehmende Beobachtung des Kindes« (§18 Abs. 1 Satz 1 KiBiz 2019); ähnliche Formulierungen finden sich auch in den Kinderbildungsgesetzen der anderen Bundesländer. Die gesetzlichen Regelungen legen jedoch keine konkreten Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation fest.

3 Dazu ein Auszug aus dem KiBiz NRW (§18 Abs. 2 Satz 1): »Die Entwicklungs- und Bildungsdokumentation ist auch Gegenstand von Entwicklungsgesprächen mit den Eltern. Wenn die Eltern in zeitlicher Nähe zur Informationsweitergabe schriftlich zugestimmt haben, wird sie den Grundschulen zur Einsichtnahme zur Verfügung gestellt und von den Lehrkräften des Primarbereichs in die weitere individuelle Förderung einbezogen«.

4 Das Schulgesetz NRW (§ 36 Abs. 2 SchulG) regelt wie folgt: »Das Schulamt stellt zwei Jahre vor der Einschulung fest, ob die Sprachentwicklung der Kinder altersgemäß ist und ob sie die deutsche Sprache hinreichend beherrschen. […] Beherrscht ein Kind […] die deutsche Sprache nicht hinreichend und wird es nicht nachweislich in einer Tageseinrichtung für Kinder sprachlich gefördert, soll das Schulamt das Kind verpflichten, an einem vorschulischen Sprachförderkurs teilzunehmen.« Verfassungsrechtlich gesehen erlauben nur die Schulgesetze, nicht aber die Sozial- oder Jugendgesetze diese Form der Regelung.

bewirkten, dass standardisierte Verfahren (wie in NRW das Delfin 4-Verfahren) zum Teil wieder abgeschafft wurden. Relevante Kritik an diesen Verfahren wurde u.a. aus der linguistischen Mehrsprachigkeitsforschung formuliert (vgl. Tracy/Schulz/Voet Cornelli 2018; Voet Cornelli et al. 2023): Screening-Verfahren für die Kita waren häufig in Anlehnung an die Diagnostik spezifischer Sprachentwicklungsstörungen entwickelt worden, die allerdings für einsprachig deutsch aufwachsende Kinder normiert sind (zur entsprechenden Kritik am S-ENS-Verfahren für die Schuleingangsdiagnostik vgl. Kelle 2010). Die Sprachstandserhebungen sollen aber vor allem dem Ziel dienen, die Gruppe der Kinder, die voraussichtlich zu geringe Deutschkenntnisse bei Schulbeginn haben werden, früh in den Blick zu bekommen und deren frühe Förderung anzubahnen.

Wie auch immer die fachlichen Kontroversen verlaufen, es existiert nach wie vor eine große Heterogenität der Praktiken und Verfahren der vorschulischen Sprachstandserhebungen und Sprachbeobachtungen in den Bundesländern. Die Bewegung hin zu alltagsintegrierter Sprachbeobachtung und -förderung in der Kindertagesbetreuung, die mit dem Programm »Sprach-Kitas«[5] noch verstärkt wurde, bedeutet in jedem Fall, dass diese Aufgaben zunehmend zu einer entwicklungsdiagnostischen Anforderung für die Berufsgruppe der Erzieher:innen und einer Herausforderung für deren Aus-, Fort- und Weiterbildung geworden sind (Jergus/Thompson 2017).

Einige Bundesländer haben in den Schulgesetzen außerdem seit etwa 2005 festgelegt, die Einschulungsverfahren der Schulen zu verlängern. Das Vorziehen der Termine für Schulanmeldungen dient ebenso wie die Sprachstandserhebungen vor allem dem Ziel, die Gruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache früh zu beobachten. Neben Hessen haben auch Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, NRW, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Thüringen die Schulanmeldungen für die Grundschule, meist begleitet von ersten entwicklungsdiagnostischen Überprüfungen der Einschulkinder, auf bis zu eineinhalb Jahre vor der Einschulung vorverlagert. Eine mikropolitische Regulierung und ›sanfte‹ Steuerung der Einschulungsverfahren erfolgt darüber hinaus z.T. durch die Bildungs- und Erziehungspläne (vgl. die Beiträge von Koch/Saborowski und von Sauerbrey i.d.B.), die in allen 16 Bundesländern eine gemeinsame Orientierung der an der Bildung von Kindern Beteiligten grundlegen sollen.[6] So bilden etwa in Hessen Kindergärten und Schulen Tandems, die in der (diagnostischen) Beobachtung von Kindern und der Prozessierung von Bildungsentscheidungen mit den Eltern kooperieren; ähnliche Kooperationsformen und Vernetzungen finden sich auch in den anderen Bundesländern.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, wie Kita und Grundschule durch Gesetze und Bildungspläne zur Kooperation verpflichtet werden (und sich selbst dazu verpflichten) und sich beide Institutionen als Orte etabliert haben, in denen vorschulische Diagnostiken vornehmlich situiert sind. Elementar- und Primarbereich sind demnach konzep-

5 Mit dem Bundesprogramm »Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist«, das vom BMFSFJ 2016 bis Mitte 2023 gefördert wurde, wurde die sprachliche Bildung als fester Bestandteil der Qualitätsentwicklung in der Kindertagesbetreuung etabliert.

6 Einige Bundesländer haben ihre Bildungspläne als *gemeinsame* Orientierungsrahmen für Elementar- und Primarbereich konzipiert, so etwa Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, NRW und Thüringen.

tionell und institutionell – bezogen auf die Vorbereitung der Kinder hin zur Schule – zusammengerückt. Um die Bedeutung des Kindergartens als erste Stufe des Bildungssystems auf der einen oder als Betreuungseinrichtung auf der anderen Seite wird dabei in Deutschland schon lange gerungen, denn der deutsche Kindergarten nahm historisch im europäischen Vergleich immer eine Sonderstellung ein (vgl. Reyer 2006; Franke-Meyer/Reyer 2019) und war explizit kein Teil des Bildungssystems. Dass sich seit der Jahrtausendwende jedoch das Verständnis der Kita als Bildungsort (vgl. Koch 2022) mehr und mehr durchsetzt, ist auch eng mit der zunehmenden Diagnostik verbunden, denn die frühen Schulvorbereitungen materialisieren sich in Serien diagnostischer Überprüfung durch unterschiedliche Professionen.[7]

Dynamisiert werden diese Entwicklungen – neben dem Gebot der interinstitutionellen Kooperation – durch den Imperativ der Prävention. Prävention instituiert einen paradoxen Zukunftsbezug, insofern in der Gegenwart etwas verhindert werden soll, was in der Zukunft möglicherweise oder wahrscheinlich eintreten kann. »Es kann dabei zu einer losen Assoziation mit einer großen Vielfalt an möglichen zukünftigen Entwicklungsbeeinträchtigungen an der Schnittstelle von Gesundheit, Entwicklung und Bildung kommen – oder anders gesagt: zu einer Entgrenzung der Beobachtungsgegenstände« (Kelle 2018: 89).

Eine weitere Dynamisierung erfolgte dadurch, dass die Frühförderung, die im Nachgang der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention in den 2010er Jahren als Maßnahme, um Teilhabe in die Kindertagesstätte zu ermöglichen, in diese Institution und ihre Organisationen einwanderte; dieser Prozess zog paradoxe Effekte nach sich (vgl. Seitz/Hamacher 2021). Die Kindertagesstätte hat sich also multiprofessioneller aufzustellen und auch die Form von Diagnostik, die lange Zeit vorrangig in medizinischen oder psychologischen Berufen angesiedelt war, wird ein immer selbstverständlicherer Bestandteil im sich verändernden Feld der Frühpädagogik.[8]

---

7 Dabei sind Entwicklungen im Kinderschutz seit Inkrafttreten von Kinderschutzgesetzen der Länder und des BKiSchG 2012 hier noch nicht einmal berücksichtigt, die eine weitere Dynamisierung mit sich bringen (vgl. dazu Kelle/Mierendorff 2020). Pädagogische Institutionen wie Kita und Grundschule werden qua Gesetz dazu verpflichtet, sich in den Kinderschutz zu involvieren und Schutzkonzepte für ihre Einrichtungen zu entwickeln. Angesprochen ist damit eine weitere Entgrenzung zwischen Bildungs- und Jugendhilfesystem, die auch mit den Entwicklungen interferieren, die in diesem Beitrag im Zentrum stehen.

8 Kinder, die nach dem SGB IX »behindert« oder »von Behinderung bedroht« genannt werden und deshalb Anspruch auf spezifische Leistungen der Eingliederungshilfe haben, sind in der Debatte der Normalisierung von Entwicklungsdiagnostik noch gar nicht explizit in den Blick genommen worden. Ein Verständnis von ›behinderten‹ Kindheiten für eine Kindheitsforschung, die sich maßgeblich über die Kritik am Entwicklungsparadigma etabliert hat, ist aber unverzichtbar, um ihre eigenen vorausgesetzten theoretischen Grundlagen zu reflektieren (vgl. Tervooren 2022).

2. Auswirkungen intensivierter Beobachtung und Dokumentation in der Frühpädagogik: Ergebnisse ethnographischer Studien

Es ist nicht allein das institutionelle und konzeptionelle Zusammenrücken, das uns aus der Perspektive der Kindheitsforschung an den dargestellten Prozessen beschäftigt. Für die Kinder folgt aus der Ausweitung und Vorverlagerung vorschulischer diagnostischer Maßnahmen sowie deren Situierung in frühpädagogischen Institutionen eine Verlängerung des Übergangs zwischen Kindertagesbetreuung und Grundschule. Im Rahmen ihrer Entgrenzung vollzieht sich eine Normalisierung von diagnostischen und Fördermaßnahmen, die u.E. gerade auch in den frühpädagogischen Einrichtungen den Blick auf die zu betreuenden Kinder entscheidend prägen und verändern (vgl. Plum/Schmidt 2020 zum »gaze«). So dürfte die Aufwertung der Kitas als Bildungseinrichtungen – über die Aufgaben von Beobachtung und Dokumentation – auch einige Bedeutung für die Selbstverhältnisse und -verständnisse der heutigen Vier- bis Sechsjährigen haben. Die Subjektivierung der Kinder als Kita- oder Kindergartenkinder verschiebt sich über Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken hin zu einer Subjektivierung als Vorschulkinder und Noch-nicht-Schulkinder.

Wie schulische Belange in den Elementarbereich ›einsickern‹, analysieren unterschiedliche Beiträge in dem Band »Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood« (Alasuutari/Kelle/Knauf 2020). Die Beiträge zeigen für verschiedene europäische Länder, dass Kinder in vorschulischen diagnostischen Prozessen häufig und entgegen anderslautenden Absichten in den Verfahren in einer Defizitperspektive und unter der zeitlichen Perspektivierung von ›noch nicht‹ ausgebildeten (Schul-)Fähigkeiten betrachtet und dokumentiert werden. So analysieren etwa Ahrenkiel und Holm (2020) in einer policy-ethnographischen Perspektive, wie Sprachdiagnostiken dänischer Kindergärten, konzipiert im Rahmen des landesweiten Programms »Preschools of the Future«, einem Sprachverständnis folgen, das Sprache auf einzelne messbare linguistische Merkmale wie etwa das Vokabular reduziert. Aufgrund dieser Reduktion werden bestimmte Kinder im Vergleich zu den Gleichaltrigen als »behind« diagnostiziert, was zu der Einschätzung führte, es gäbe eine zu große Gruppe von Kindern, die bei Schulbeginn »two years behind« (hinter einer altersgemäßen Sprachentwicklung) seien. Anhand finnischer Übergangsdokumentationen, bei denen *»all appropriate information«* vor dem Übergang an Schulen verpflichtend weitergegeben werden sollen, zeigt Heiskanen (2020), wie Erzieher:innen eben diese auffassen und wie sie dabei stark subjektivierende, problemzentrierte Bilder von Kindern und ihren Defiziten in den Dokumenten zeichnen. Die beiden Beispiele machen deutlich, dass die Prozesse der Standardisierung und Institutionalisierung von entwicklungsdiagnostischen Verfahren in den nordischen (kleineren) Ländern weiter fortgeschritten sind als in der föderalen Bundesrepublik Deutschland. Die beschriebene Intensivierung von Diagnostik seit den 2000er Jahren trifft u.E. dennoch auf die nordischen und westlichen Wohlfahrtsstaaten gemeinsam zu (vgl. Kelle/Mierendorff 2020).

Auch im deutschen Kontext hat sich die Forschung zu den subjektivierenden und biografisierenden Effekten von Beobachtung und Dokumentation in der Kita (und darüber hinaus) entwickelt. So zeigen Koch und Nebe (2013) in ihrer Analyse von Bildungs- und Lerngeschichten (BuLG) eindrucksvoll, wie diese als Technologien der Inskription in der

frühen Kindheit konkret wirken. Die BuLG sind eine relativ verbreitete Methode, mit der Kindertageseinrichtungen, der in den Kinderbildungsgesetzen der Bundesländer vorgeschriebenen Dokumentation der Bildungsprozesse nachkommen (können). Machold und Carnin (2018) untersuchen im Rahmen ihrer ethnographischen Rekonstruktionen von Re-Präsentationspraktiken in der Kindertagesstätte »entwicklungsbiografisierendes Sprechen« in Gesprächen zwischen Erzieher:innen und Eltern. Die allgegenwärtige Präsenz von quasi schulischen Praktiken in der Kita zeigt auch Carnin (2020) auf: Sie untersucht die Praktiken der »Verkörperung« von Schulkindsein und Schulkindheit vor und nach dem Übergang in die Grundschule ethnographisch. Schweda (2020) rekonstruiert »Logics and Practices of Documenting Diagnostic Findings in School Entry Proceedings«. Im Prozess des Einschulungsverfahrens, das in Hessen lange vor Einschulung beginnt und in Kooperation mit Kitas durchgeführt wird, werden diagnostische Befunde fortlaufend dokumentiert, miteinander verkettet und so bestimmte problematisierende Bilder von den einzuschulenden Kindern sukzessive verfestigt.

Plum und Schmidt (2020) untersuchen vorschulische Assessment-Instrumente dänischer Kindergärten, welche eine obligatorische Passage institutionalisieren und enaktieren, bei der Ideen zum Kind in einem zukünftigen Setting in den gegenwärtigen Kindergartenalltag eingeschrieben werden und den Blick auf das Kind konfigurieren. »… the children are assessed in relation to an implicit idea of a future institutionalized setting in which it is imagined that they will need to wait one's turn, be able to comfort themselves, manage – and preferably avoid – conflicts without adult intervention and generally be happy and engaged with whatever activities teachers might introduce. […] The assessment of the child's development in the kindergarten is not carried out in the actual context in which the child spends his or her day, but is instead assessed from the optic of the child's fitness in future environment, the school« (ebd.: 70).

Die Autorinnen (ebd.: 75) berichten, dass sowohl Eltern wie auch Fachkräfte Missfallen und Antipathien gegen die Assessments in dänischen Kitas äußerten, die ihnen wenig kindgemäß und zu fokussiert auf schulische Fähigkeiten erschienen. (Stereotype) Vorstellungen von den disziplinierenden Wirkungen von Schulen untermalten diese Kritik und die Kita werde als Ort imaginiert, an dem Kinder noch frei davon sein sollten. Leistungsmessung werde von Eltern z. B. wie folgt kritisch karikiert: »How many centimeters of a good friend are you?« (ebd. 73). Der Widerstand gegen die Beobachtungsverfahren wachse insbesondere, wenn in Bezug auf das eigene Kind infolge der Assessments (therapeutische) Fördervorschläge gemacht werden. Dennoch zeigten die Eltern eine hohe *compliance*, so dass die Autorinnen die Haltungen der Eltern schließlich als paradoxe »double gesture« analysieren: Sie opponierten gegen die Assessments *und* adaptierten gleichzeitig deren fähigkeitsorientierte Maßstäbe in der eigenen Betrachtung der Kinder.

An diesem Beispiel zeigt sich Kritik als Praxis im Feld, die von Eltern und Erzieher:innen an Assessments und Dokumentationen geübt wird. Gleichzeitig zeigt sich darin die Unausweichlichkeit der Entwicklungs- und Förderdiskurse, die sich in den inkriminierten Instrumenten materialisieren: Trotz (beobachtbaren) Widerständen gegen die Anrufungen können sich die Beteiligten dem widersprüchlichen Involviertwerden in die Entwicklungs- und Förderdiskurse nicht entziehen.

3. Kritik an Beobachtung und Dokumentation aus kindheitstheoretischer Perspektive

Kindheitstheoretisch betrachtet verweist die Ausstreuung und Entgrenzung von systematischen Beobachtungen und Dokumentationen ab dem frühesten Kindesalter auf eine intensivierte Normierung und Normalisierung von kindlicher Entwicklung und Kindheit. Mit den Begriffen Normierung und Normalisierung fokussiert Kelle (2013: 23, Herv. i. O.) die Frage, »wie *Normen* in *Prozesse* der Strukturierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Kindheit eingebunden werden […]. Durch die Differenzierung in Normierung (eher Normsetzung, präskriptive und prospektive Perspektive) und Normalisierung (eher fortgesetzte Ausrichtung von Praktiken an Normen, deskriptive Perspektive) eröffnen sich zudem Möglichkeiten der Pointierung der Analysen moderner Kindheiten«.

Für solche Analysen sind auch die Ebenen der Regierung der Kinder und der Kindheit zu unterscheiden. Ähnlich wie die ärztlichen Früherkennungs- und Schuleingangsuntersuchungen (vgl. Kelle 2010) können die Beobachtungen und Dokumentationen in Kitas »als staatliche Programme der Entwicklungsbeobachtung der kindlichen Bevölkerung« interpretiert werden, »die sich an alle Kinder richten und deshalb nicht nur als zentrale Institutionen der Vermittlung von normalistischen und normativen Entwicklungsnormen an Eltern und Kinder«, sondern auch als Gelegenheiten der interaktiven Aushandlung von Maßstäben zur Beurteilung der je individuellen Entwicklung/Bildung und des Handlungsbedarfs zwischen Erzieher:innen und Eltern anzusehen sind, »bei denen Eltern und Kinder auf die Normalitätsanmutungen reagieren« (Kelle 2013: 30).

Gegenstand der Kritik ist in diesem Beitrag, in Anlehnung an Butler (2002), eine seit 20 Jahren zunehmend institutionalisierte Praxis in der Frühpädagogik: die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern in Kindertagestätten. Die eingenommene kritische Forschungshaltung bringt eine beobachtete institutionalisierte Praxis auf Abstand, um sie nach ihren unhinterfragten Voraussetzungen zu befragen. In Bezug auf die beschriebenen Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik gehört es zu den als selbstverständlich vorausgesetzten Vorannahmen, dass die Beobachtung und Dokumentation der Bildungsprozesse von Kindern in der Frühpädagogik notwendig sei, um pädagogisches Handeln und die »Förderung eines jeden Kindes« begründet ausrichten zu können. Von dieser Überzeugung sind die Kinderbildungsgesetze getragen und schreiben den Kinderbetreuungseinrichtungen deshalb Beobachtung und Dokumentation als Leistungen vor, welche die Institution zu erbringen hat. Mit dieser bindenden normativen Vorgabe mussten sich Kitas spätestens seit Verabschiedung der Gesetze auseinandersetzen und müssen dies auch weiterhin tun.

Durch ethnographische, detail- und dokumentenanalytische Rekonstruktionen der frühpädagogischen Praxis, so zeigen es die ausgewählten Studien, wird eine Folie erzeugt, vor deren Hintergrund die Herausforderungen und mehr noch die Zumutungen der praktischen Umsetzung normativer Vorgaben sichtbar werden. Die Rekonstruktion, v.a. der frühpädagogischen Praxis, lässt die Differenzen und Widersprüche zwischen Programmatiken der Entwicklungsbeobachtung auf der einen und Praktiken der Diagnostik auf der anderen Seite erkennbar werden. Diese Differenzen und Widersprüche haben die frühpädagogischen Fachkräfte in ihrer Praxis zu bearbeiten.

Im Folgenden wollen wir abschließend unsere kritischen Anfragen in Bezug auf Beobachtung und Dokumentation pointieren. Wir schließen damit zum einen an Cloos und Schulz (2013) an, die relativ abstrakt bildungstheoretische, beobachtungstheoretische und professionstheoretische Anfragen an Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren richten. Wir wollen zum anderen noch etwas grundsätzlicher die Pragmatik der Verfahren, ihre impliziten Annahmen und systematischen Begrenzungen in Frage stellen.[9]

Eine *erste kritische Anfrage* zielt auf die Vielfalt an praktizierten Verfahren (vgl. Knauf 2019), die den fachlichen Dissens zeigt, der bei diesem Thema herrscht, aber dennoch die Suggestion erzeugt, dass Beobachtung und Dokumentation von Lern- und Bildungsprozessen *an sich* gut instrumentierbar und methodisierbar seien. Oder anders gesagt: Die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren bauen die Illusion einer Verfügbarkeit und -machung von Bildungsprozessen auf. Häufig werden im Zuge pragmatisch notwendig begrenzter Beobachtungszeiten kleine Szenen ausgewählt (Beispiele finden sich etwa bei Koch/Nebe 2013), die durch die Dokumentation eine ungleich größere Bedeutung zu erlangen scheinen als unzählige andere Szenen mit dem Kind an dem Beobachtungstag oder in der Woche, die *nicht* beobachtet und dokumentiert werden. Solche Fokussierungen, diese Auswahl und Relevanzsetzungen sind notwendig und praktisch gar nicht anders denkbar – und sie sind auch als Wertschätzung erlebbar, allein dadurch, dass Szenen dokumentiert werden. Mit dieser Praxis wird jedoch die Komplexität von Bildungsprozessen und deren Unverfügbarkeit systematisch unterschätzt. Die Machteffekte, die mit der hochgradigen Komplexitätsreduktion in der Repräsentation von kindlichen Bildungsprozessen verbunden sind, werden kaum je problematisiert.

Die *zweite kritische Anfrage* richtet sich darauf, dass der Fokus der Beobachtungen in der Regel auf dem *einzelnen* Kind und seinen Aktivitäten liegt, die als lern- und bildungsrelevant interpretiert werden. Die Beobachtungen und Dokumentationen individualisieren Kinder, da es das Ziel ist, spezifische Anhaltspunkte für die passgenaue Förderung jedes einzelnen Kindes zu erhalten. Mit einer solchen Relevanzsetzung verschiebt die Praxis der Beobachtung und Dokumentation etwas in Bezug auf die Repräsentation der frühpädagogischen Praxis in Kitas, die grundsätzlich gruppenförmig organisiert ist und dadurch auch zur Beobachtung von Gruppenaktivitäten einladen könnte. Nicht allein kann überhaupt nur ein ganz kleiner Teil der bildungsrelevanten Aktivitäten von Kindern dokumentiert werden, sondern deren soziale Einbettung und das Sozialleben der Gruppen bleiben auch eher marginale Themen – auch weil es ungleich anspruchsvoller wäre, soziale Interaktionen in Gruppen zu beobachten. So ist nicht nur die Frage zu stellen, welche reduzierten Repräsentationen und »Inskriptionen« (Koch/Nebe 2013) von Kindern auf diese Weise erzeugt, sondern auch welche verzerrten Bilder vom Kita-Alltag und der frühpädagogischen Praxis in den Dokumentationen gezeichnet werden.

Den systematischen Begrenzungen der Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken (Komplexitätsreduktion, Vereinzelung), das ist unsere *dritte kritische Anfrage*, steht

9 Da wir die Kritik nicht an einem spezifischen Verfahren entwickeln, sondern systematische Punkte herausgreifen, die auf unterschiedliche Verfahren zutreffen können, mag sie manchen Leser:innen als kursorisch erscheinen. Uns erscheint diese Form kritischer Anfragen an dieser Stelle angemessen; eingehendere kritische Analysen müssten jedoch folgen.

ein hegemonialer Diskurs entgegen, der wenig Zweifel an der Sinnhaftigkeit von Beobachtung und Dokumentation zulässt. Dieser Diskurs erreicht Fachkräfte spätestens in den Organisationen, in denen sie tätig sind, in Gestalt von Anforderungen an ihre Professionalität. Einem Teil der professionellen Tätigkeiten, der als herausfordernd, anspruchsvoll und zeitfressend erlebt wird, wird in der Praxis kollektiv Wert zugeschrieben und er ›darf‹ gewissermaßen nicht sinnlos sein. Auch weil die symbolische Aufwertung des Erzieher:innenberufs an diesem (neuen) Teil der professionellen Tätigkeiten hängt, ist es nicht unbedingt erwartbar, dass aus dem frühpädagogischen Feld heraus Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieses Tuns laut werden und offen sowie öffentlich Kritik geübt wird. In Anlehnung an Foucault gesprochen stellt die symbolische Aufwertung der Profession das Wechselgeld für die Adaptivität der Fachkräfte an die neuen Praktiken dar.

In informellen Gesprächen mit Eltern und Fachkräften lässt sich jedoch nicht wenig Kritik an Beobachtungsverfahren vernehmen, auf die wir einleitend eingegangen sind. In der Forschung wird diese Kritik aus dem Feld heraus aber selten zum Gegenstand gemacht, die Studie von Plum und Schmidt (2020) ist da eher eine Ausnahme. Es würde sich lohnen, in der Forschung zur Frühpädagogik mehr bei dem anzusetzen, was im Feld der Frühpädagogik ›hinter vorgehaltener Hand‹ über die Praktiken der Beobachtung und Dokumentation zu erfahren ist. Lohnenswert wäre es, weil die Mitwirkung an Beobachtungsverfahren nicht nur zu einem Ausweis für die Professionalität der Fachkräfte, sondern auch zu einem Aspekt guter Elternschaft geworden ist.

Literatur

Ahrenkiel, Annegrethe/Holm, Lars (2020): »Documentation of Children's Language Development«, in: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–57.

Alasuutari, Maarit/Kelle, Helga (2015): »Documentation in Childhood«, in: Children & Society 29, S. 169–241.

Alasuutari, Maarit/Kelle, Helga/Knauf, Helen (Hg.) (2020): Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism, Wiesbaden: Springer VS.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld: wbv Publikation.

Baader, Meike S./Kelle, Helga (2019): »Transorganisationale Wohlfahrtspraktiken in der Kindheit. Einführung in den Schwerpunkt«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, ZSE 39(2), S. 115–118.

Blaschke-Nacak, Gerald/Thörner, Uta (2019): »Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 35–45.

Boltanski, Luc/Rennes, Juliette/Susen, Simon (2018): »Die Zerbrechlichkeit der Realität – Luc Boltanski im Gespräch mit Juliette Rennes und Simon Susen«, in: diskurs 2, S. 1–20.

Butler, Judith (2002): »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, in: DZPhil 50, S. 249–265.

Carnin, Jennifer (2020): Übergänge verkörpern. Adressat:innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit, Wiesbaden: Springer VS.

Dietrich, Cornelie/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hg.) (2019): Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.

Eltern (2020): »Druck der Norm. Warum sich Kinder unterschiedlich entwickeln«, in: Eltern, 11/2020, S. 72–75.

Eßer, Florian (2011): »Laboratorien der Kindheit. Historische Reflexionen zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklung«, in: Peter Cloos/Marc Schulz (Hg.), Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–32.

Franke–Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2019): »Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Institutionengeschichte. Die Geschichte des Kindergartens«, in: Cornelie Dietrich/Urusla Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 172–183.

Hamacher, Catalina/Seitz, Simone (2021): »Schattenseiten der Optimierung – Befunde und Analysen zur Fallkonstitution in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderung«, in: Zeitschrift Frühe Bildung, Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis 10, S. 119–125.

Heiskanen, Noora (2020): »Constructing Appropriate Information in School Transition. Documents as Institutional Agents of Topicalising Children's (In)Capabilities and Pedagogical Practices«, in: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101.

Herbold, Astrid (2018): »Die Vermessung der Kindheit. Wenn Kinder ständig unter Beobachtung stehen sorgt dies für unnötigen Druck«, in: kizz. Das Elternmagazin für die Kindergartenzeit, 3/2018, S. 14–18.

Jergus, Kerstin (2018): »Bildungskindheit und generationale Verhältnisse. Zur Adressierung von Eltern im Namen der Bildung des Kindes«, in: Kerstin Jergus/Oliver Krüger/Anna Roch (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektionen. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–140.

Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (2018). Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Einleitung in den Band, in: Dies. (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–29.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): Autorisierung des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS.

Kelle, Helga/Tervooren, Anja (Hg.) (2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung, Weinheim: Beltz Juventa.

Kelle, Helga (Hg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik, Opladen: Barbara Budrich.

Kelle, Helga/Jancsó, Julia (2010): »Kinder als Mitwirkende in medizinischen Vorsorgeuntersuchungen. Zur Enkulturation in entwicklungsdiagnostische Verfah-

ren«, in: Friederike Heinzel/Agyro Panagiotopoulou (Hg.), Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, S. 132–150.

Kelle, Helga (2013): »Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 15–37.

Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hg.) (2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.

Kelle, Helga/Schmidt, Friederike/Schweda, Anna (2016): »Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheiten. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit«, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–79.

Kelle, Helga (2018): »Entgrenzung der vorschulischen Diagnostik«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 11, S. 85–100.

Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (2020): »Childcare, education, protection and prevention: the transformation of early childhood policies in Germany since 2000«, in: Katja Repo/Maarit Alasuutari/Kirsti Karila/Johanna Taskula, (Hg.), The Policies of Childcare and Early Childhood Education. Does Equal Access Matter?, Northampton: Edward Elgar Publishing, S. 73–91.

Knauf, Helen (2019): Bildungsdokumentationen in Kindertageseinrichtungen. Prozessorientierte Verfahren der Dokumentation von Bildung und Entwicklung, Wiesbaden: Springer VS.

Koch, Sandra/Nebe, Gesine (2013): »Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen«, in: Ralf Mayer/Christiane Thompson/Michael Wimmer (Hg.), Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien, Wiesbaden: Springer VS, S. 111–136.

Koch, Sandra/Schulz, Marc (2020): »Keeping an eye on children. Observation and documentation as a constitutive feature of professionalism in German ECEC«, in: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in institutional contexts of early childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 225–240.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa

Machold, Claudia/Carnin, Jennifer (2018): »Re-Präsentationspraktiken von Kindsein und Kindheit in der Migrationsgesellschaft und ihre Ungleichheitsrelevanz. Sprechen über Kinder in Tagesstätte und Grundschule«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 233–248.

Plum, Maja/Schmidt, Lene K. S. (2020): »The Present Future: Child Assessment Tools as a Passage of Inscribing Ideas of the Future into the Present«, in: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 59–77.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule, Heilbrunn: Klinkhardt.

Schulz, Marc/Cloos, Peter (2011): »Die ›Entdeckung‹ kindlicher Bildungsprozesse. Ethnographische Hinweise auf professionelle Praktiken der Beobachtung«, in: Klaus Fröhlich-Gildhoff/Hans Rudolf Leu/Iris Nentwig-Gesemann (Hg.), Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren, Freiburg/B.: FEL Verlag, S. 91–120.

Schulz, Marc (2013): »Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 33(1), S. 26–41.

Schulz, Marc/Cloos, Peter (2013): »Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen«, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 787–800.

Schweda, Anna (2020): »The Logics and Practices of Documenting Diagnostic Findings in School Entry Proceedings«, in: Maarit Alasuutari/Helga Kelle/Helen Knauf (Hg.), Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–123.

Seehaus, Rhea (2014): Die Sorge um das Kind. Eine Studie zur Elternverantwortung und Geschlecht. (»Geschlechterforschung für die Praxis«, Band 2), Opladen: Barbara Budrich.

Tervooren, Anja (2008): »›Auswickeln‹, Entwickeln und Vergleichen. Kinder unter Beobachtung«, in: Helga Kelle/Anja Tervooren (Hg.), Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung, Weinheim/München: Juventa, S. 41–58.

Tervooren, Anja (2010): »Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausstreuung von Diagnostik«, in: Doris Bühler-Niederberger/Johanna Mierendorff/Andreas Lange (Hg.), Kindheit als Risiko und Chance. Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden: Springer VS, S. 253–271.

Tervooren, Anja (2022): »Die soziale Kategorie Behinderung als Desiderat einer intersektionalen Kindheitsforschung«, in: Claudia Machold/Raphael Bak (Hg.), Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 137–153.

Tervooren, Anja (2024): »Diagnostik«, in: Markus Dederich/Jörg Zirfas (Hg.), Optimierung. Ein interdisziplinäres Handbuch, Wiesbaden: Springer, S. 191–197.

Tracy, Rosemarie/Schulz, Petra/Voet Cornelli, Barbara (2018): »Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich«, in: Cora Titz/Sabrina Geyer/Anna Ropeter/Hanna Wagner/Susanne Weber/Marcus Hasselhorn (Hg.), Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln, Stuttgart: Kohlhammer, S. 101–116.

Turmel, André (2008): A Historical Sociology of Childhood. Developmental Thinking, Categorization and Graphic Visualization, New York/Cambridge: Cambridge University Press.

Vobruba, Georg (2020): Kritik zwischen Praxis und Theorie, Weinheim: Beltz Juventa.

Voet Cornelli, Barbara/Geyer, Sabrina/Müller, Anja/Lemmer, Rabea/Schulz, Petra (2023): Vom Sprachprofi zum Sprachförderprofi – Linguistisch fundierte Sprachförderung in Kita und Grundschule, 2. Aufl., Weinheim: Beltz.

Forschungsadaptionen

Differenzierungstheoretisch-wissenssoziologische Perspektiven auf die Frühpädagogik zwischen Wissenschaft und Reflexion der Erziehung

Annett Maiwald

1. Einleitung: Positionierungen im Kontext zweier Funktionssysteme

Der folgende Beitrag nimmt die Stellung der Frühpädagogik zwischen Wissenschaft und Kindertagesbetreuung in den Blick – d.h., er führt zunächst die Konstruktion einer solchen Unterscheidung – Wissenschaft einerseits, Erziehung andererseits und die zu beleuchtende Position der Frühpädagogik und ihre Aktivitäten – in das Thema ein und fragt dann von dort aus nach Interdependenzen und möglichen Wirkungen. Die hierzu angestellten Überlegungen erfolgen aus der Perspektive der Soziologie im Rahmen eines gesellschaftstheoretischen Ansatzes, der davon ausgeht, dass die moderne Gesellschaft über das Strukturprinzip der funktionalen Differenzierung charakterisiert werden kann: Entscheidend für die Analyse ist der historische Sachverhalt der Ausdifferenzierung eigenständiger Funktionssysteme (Luhmann 2017: 770–863, 1998: 707–805), die in der und für die Gesellschaft jeweils eine »*spezifische*« Funktion übernehmen und dafür »*Universalzuständigkeit*«[1] erhalten (ebd.: 709), wie z.B. Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft, Erziehung. Zwar lassen sich diese Systeme nicht trennscharf voneinander unterscheiden, aber für sie selbst, so eine weitere Prämisse, gelten Eigenrationalität und Eigenthematik.[2] Während sich sozialwissenschaftliche Schichtungs- und Ungleichheitsmodelle zur Beschreibung von Gesellschaft eher auf die Sozialdimension konzentrieren, so ist das hier herangezogene differenzierungstheoretische Konzept primär an den *sachlichen Differenzen* zwischen den Funktionssystemen interessiert (vgl. Nassehi 2004: 110f.).

Mit diesem Ansatz ist hinsichtlich der Frühpädagogik eine erste basale Unterscheidung getroffen: Dass für wissenschaftliche Forschung und für (Kleinkind-)Erziehung

1 Hervorhebungen im Original (wenn nicht gesondert angemerkt).

2 Die Aussage, dass es Systeme ›gibt‹, ist keinesfalls ontologisch zu verstehen, sondern markiert eine grundlegende gesellschaftstheoretische Entscheidung für den System-Begriff, ohne eine substanzielle Realität von Systemen zu unterstellen.

»*verschiedene* Sozialsysteme« ausdifferenziert worden sind (Luhmann/Schorr 1988: 8), die darin ihr funktionales Primat haben, wobei die jeweilige Funktion aber »*gesamtgesellschaftlich* nicht institutionalisiert und nicht durchgesetzt werden« kann (Luhmann 1980: 28). Die Geschehnisse in den unterschiedlichen funktionalen Kontexten laufen in der Gesellschaft gleichzeitig ab und können sich nicht gegenseitig steuern. Jedoch nehmen die Systeme ihre Eigensicht quasi für das Ganze der Gesellschaft.

Aus den hier nur grob skizzierten Parametern[3] ergibt sich für die Frühpädagogik eine Konstellation, die in den Gegenstandsbereich grundsätzliche Differenzen einzieht. Es ist also nicht umstandslos von einem, wie auch immer sich konstituierenden, frühpädagogischen Feld auszugehen, das von der Wissenschaft und den Hochschulen bis zu den Kitas reicht inkl. politischer und sozialadministrativer Stellen. Diese gesellschaftlichen Bereiche sind zwar mit der Kindertagesbetreuung befasst – aber je auf ihre funktional spezifizierte Weise. Es kann daher nicht aus dem Bezug auf ein gemeinsames Großthema die Vorstellung ergehen, dass damit auch die differierenden Funktionslogiken und Orientierungen geeint würden (denn nur das Erziehungssystem erzieht, nur die Wissenschaft forscht und nur die Politik trifft politische Entscheidungen).

Nun trüge das Bild der modernen Gesellschaft sehr eindimensionale Züge, würde man sie lediglich als Menge von autonomen Funktionssystemen beschreiben, die rücksichtslos ihren eigenen »Reproduktionszwängen« folgen (Luhmann 1998: 776). Unter den Bedingungen funktionaler Differenzierung werden neue Formen der gesellschaftlichen Integration als strukturelle Kopplungsmechanismen begriffen (vgl. ebd.: 776–788), um Intersystembeziehungen, hier: diejenigen zwischen Wissenschaft und Kleinkinderziehung, präziser zu beschreiben. Wenn in Anbetracht der anhaltenden Debatten um die Stellung der Wissenschaft in der Gesellschaft (Luhmann 1990) mit dem gewählten Modell ausgeschlossen ist, dass (langfristig) *eine* spezifische Funktion faktisch alle anderen Bereiche dominiert und in ihren Logiken ›umpolt‹, so bestehen die Folgen fortschreitender Spezifizierung nurmehr darin, wird konstatiert, dass mit zunehmender Unabhängigkeit der gesellschaftlichen Teilsysteme auch ihre wechselseitige Abhängigkeit steigt – dass also die Funktionssysteme »*füreinander neue Probleme stellen und neue Möglichkeiten definieren*« (Luhmann 2005: 200, Herv. AM).[4]

Mithin geht es im ersten Abschnitt des Beitrags um die Frage, wie bezüglich der beiden divergenten Bereiche die avisierte Zwischenstellung der Frühpädagogik theoretisch gefasst und konkretisiert werden kann. Dazu wird der Begriff der »Reflexionstheorien« der Funktionssysteme eingeführt (Luhmann 1998: 958), der auf die Konstellation der Frühpädagogik bezogen wird und in eine zweite zentrale Unterscheidung mündet: die von Erziehungs*wissenschaft* und *Pädagogik*, was entscheidend für die weitere Argumentation sein wird (Kap. 2). Ist jene Differenz eröffnet, so werden zunächst Aussagen zur sozialstrukturellen Verortung (in Rollen, Organisationen) dieser spezifischen

3 Im begrenzten Rahmen kann auch keine Auseinandersetzung mit der erziehungswissenschaftlichen Debatte zu systemtheoretischen Thesen erfolgen; der Beitrag thematisiert die Frühpädagogik jedoch auf einer Problemlinie, die in jener Literatur so nicht verfolgt wird.

4 Mit dem Begriff der *Verwissenschaftlichung* werden daher jene interdependenten, von Fall zu Fall erst zu bestimmenden Verhältnisse zu den außerwissenschaftlichen Bereichen nur ungenau erfasst.

frühpädagogischen Reflexionsinstanz notwendig (Kap. 3). Dies verlangt im Anschluss nach einer Diskussionslinie, die sachliche Fragen behandelt. Hinsichtlich der o.g. strukturellen Kopplung von Systemen liegt es nahe, allgemein an *Wissen* zu denken (vgl. Luhmann 1990: 163ff.). Im konkreten Fall wird entlang der getroffenen Unterscheidungen von einer *zweifach* gelagerten frühpädagogischen Wissensproduktion ausgegangen, die nicht nur genuine erziehungswissenschaftliche Forschung auf wissenschaftstheoretischer Grundlage bedeutet, sondern auch unter der besonderen Anforderung steht, die Kindertagesbetreuung mit Situationsdeutungen und Handlungsanleitungen zu versorgen.

Im zweiten Abschnitt wird daher in einem wissenssoziologischen Zugriff nach der Bedeutung von wissenschaftsbezogenen Orientierungen für die Operationen, Entscheidungen und Reflexionen im Bereich der Kita-Erziehung gefragt: welche Inhalte dort generiert und wodurch die aktuellen Vorstellungen von Kleinkinderziehung bestimmt werden, die in der soziologischen Beobachtung auffallen.[5] Hierbei werden theoretische Überlegungen einbezogen, dass sozialstrukturelle Umbauten in der Gesellschaft mit Veränderungen in ihren Wissensbeständen, Begriffsvorräten, Themenkonjunkturen und -traditionen, Diskursen usw. verbunden sind (Luhmann 1980; Stichweh 2006).

Für den Beitrag evoziert dies Fragen nach der gültigen Semantik von Kind und Kindergarten und den dominanten Einflüssen darauf: So lassen sich etwa Umstellungen im Themenfokus und in den Leitformeln der Kita-Erziehung beobachten, die auf systemexterne Einflüsse wissenschaftlicher Provenienz zurückzuführen sind. Sie bringen Phänomene bestimmter ›Adaptionen‹ von Forschung hervor, die das Kindbild, die Deutung kindlichen Verhaltens und die Gestaltung der Kita-Pädagogik dem Wissenschaftsbetrieb und der Rolle von Forschenden entlehnen (Kap. 4). Problematisiert wird im Weiteren, dass die Aufgabe der Frühpädagogik, Handlungsorientierungen zu geben, auf bestimmte Weise, wenn es um Logik und Praxis der Erziehung geht, mit Wissenschaft und ihren Methoden konfundiert ist (Kap. 5).

Der Beitrag versucht soziologisch zu zeigen, darauf wird im Ausblick rekurriert, dass aus der Doppelrolle der Frühpädagogik heraus ein Reflexionsproblem perenniert: Die Einflüsse der Wissenschaft auf die Kindertagesbetreuung untersetzen diese nicht nur legitim mit neuesten Forschungserkenntnissen, sondern führen auch dazu, dass Konzepte der Kleinkinderziehung selbst, v.a. unter dem Signum früher Bildung, in verschiedenen adaptiven Formen als Forschung respezifiziert werden, was bereits Wirkungen in praxi zeitigt. In der Absicht des Bandes, Formulierungen frühpädagogischer (Selbst-)Kritik zu versammeln, versteht sich der vorliegende Beitrag als offenes Angebot für Reflexionsanstöße. Die Frühpädagogik kann die Befunde aus der Beobachtungsperspektive der Soziologie vielleicht für ihre besonderen Reflexionsanstrengungen zur Kleinkinderziehung nutzen.

---

5 Die Wissenssoziologie steht in einer heterogenen Theorietradition verschiedener Schulen, die mit Namen wie Mannheim, Schütz und Berger/Luckmann oder auch Elias verbunden sind, um nur einige zu nennen. Der Beitrag arbeitet v.a. mit dem Begriff des Wissens und der Semantik im Kontext des gewählten funktionalen Differenzierungsansatzes (Parsons/Platt; Luhmann; Stichweh).

2. Frühpädagogik als Reflexionstheorie der Kleinkinderziehung

Wissenschafts- und Erziehungssystem unterscheiden sich klar in ihren *Funktionen*: Die Gewinnung neuen Wissens unter dem Gesichtspunkt wahr/unwahr vermittels erkenntnistheoretischer und methodischer Instrumente – und die Erziehung, die auf die »Änderung von Personen durch darauf spezialisierte Kommunikation« gerichtet ist (Luhmann 1991: 19), forciert durch die Festlegung universeller Ziele und durch die Organisation dafür spezialisierter Interaktionssysteme. Das bedeutet auch, dass die systemischen »*Orientierungsstrukturen divergieren*« (Luhmann 1981: 322), ihre Handlungsintentionen und Interessen nicht miteinander in Deckung zu bringen und ihre Perspektiven immer systemrelativ sind.

Bestehen die *Leistungen* des Erziehungssystems für andere gesellschaftliche Bereiche in der »Produktion von Fähigkeiten, Ansprüchen und Zertifikaten« (Luhmann 2017: 805), so ist die Leistung der Wissenschaft das, was sie anderen Bereichen als Wissen erfolgreich zu übermitteln vermag. Sie kommt erst zustande, »wenn Output zum Input gemacht und dann weiterverarbeitet wird« (Luhmann 1981: 324). Die Produktion von anwendbarem Wissen ist daher nicht mit der Wahrheit von Forschungserkenntnissen als solche schon erbracht, sondern unterliegt zusätzlichen Bedingungen der Anwendbarkeit, die stark differieren und von der Eigenlogik des Anwendungssystems abhängen.

Wie sollte es davon ausgehend möglich sein, *als* Wissenschaft *für* Erziehung auftreten zu können? Es bietet sich hier ein weiterer Theorievorschlag an: zwischen Erziehungs*wissenschaft* und Früh*pädagogik* zu unterscheiden. Worauf beruht diese Unterscheidung strukturell und was kann sie bedeuten für epistemische, semantische Dimensionen?

Als Bezugspunkt fungiert die These, dass ein Funktionssystem im Zuge seiner Ausdifferenzierung aufkommende Sinnprobleme bewältigen muss: Es muss seine autonome Rolle in der Gesellschaft thematisieren, die Möglichkeiten seiner spezifischen Operationen, das professionelle Engagement des Berufspersonals. Insgesamt sind diese Bemühungen als »Selbstbeschreibung« zu begreifen (Luhmann 2002: 168ff.) und können als Beziehung eines Systems zu sich selbst, als »Selbst-Thematisierung« oder »*Reflexion*« gekennzeichnet werden (Luhmann 1981: 323). Die Selbstbeschreibungen nehmen dabei komplexe »Theorieform« an, sie sind problemorientiert und begrifflich ausgearbeitet, stützen sich dabei aber auf die systemeigenen Unterscheidungen. »Reflexionstheorien« (Luhmann 1998: 958–983) sind nicht nur systematisierende Erfahrungssammlungen, sondern schließen Zukunftsperspektiven ein und erläutern Problemlösungskapazitäten. In allen wichtigen Funktionssystemen entstehen im Differenzierungsprozess solche Theorien mit für sie tauglichen Leitbegriffen, z.B. politische Theorie, Rechtstheorie, Wissenschaftstheorie – oder die Pädagogik(en) der Bildung im Erziehungssystem.

Reflexionstheorien schließen eng an die Funktion des Systems an und sind durch ein Verhältnis der »Loyalität« (ebd.: 965) daran gebunden. Es kennzeichnet sie eine positive Selbsteinschätzung, eine normative Emphase, die keine Indifferenz zulässt. Reflexionstheorien sind »*affirmative Theorien*« (Kieserling 2004: 58). Sie können das System nicht radikal bezweifeln und sie dürfen es auch nicht offen desavouieren (vgl. Luhmann 2002: 168f.). Pädagogische Selbstbeschreibungen orientieren sich typisch an inspirierenden »hohen Ideen« (ebd.: 169). Es geht um Sinn und Notwendigkeit der Erziehung, um

die Verantwortung für nachkommende Generationen und um den individuellen und gesellschaftlichen Nutzen.

Ist die *Frühpädagogik als Reflexionstheorie des Kleinkinderziehungssystems* bestimmt, so kann sie jedoch nicht als purifizierte Systemreflexion begriffen und erwartet werden, dass sie allen wissenschaftlichen Wissens entkleidet sein müsse, um funktionssystemadäquat zu sein. Hinsichtlich dynamisierter Intersystembeziehungen wird vermutet, dass gerade im Bereich von Reflexionsprozessen »sehr hohe Interdependenzen« zwischen Wissenschaft und Erziehung vorliegen (Luhmann/Schorr 1988: 8). Es ist anzunehmen, dass die Kindertagesbetreuung angesichts ihrer enormen Expansion und der stark gestiegenen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für frühe Bildung auf »Reflexionsleistungen angewiesen« und speziell in dieser Hinsicht »wissenschaftsempfindlich« ist (ebd.) – wohlgemerkt: *empfindlich*.

3. Sozialstrukturelle Verortung: Rollen und Akteure der Reflexionstheorien

Notwendig wird es, dieser Unterscheidung die Frage nach der sozialstrukturellen Verankerung der Reflexionstheorieproduktion, ihrer sozialen Repräsentation in Organisationen, Rollen, Akteursgruppen folgen zu lassen. Die Reflexion der Funktionssysteme ist nicht ohne eine Basis in sozialen Rollen möglich. Eingeführt wurde dafür der Begriff des »pädagogischen Establishments«[6] (ebd.: 343). Er soll Rollen und Rollensysteme bezeichnen, die der Kleinkinderziehung zugerechnet werden, die aber nicht direkt, sondern nur indirekt mit den Erziehungsoperationen auf der Ebene der Interaktion im Kindergarten befasst sind. Für die Schule wurden hier vorwiegend Rollen in der Lehramtsausbildung genannt, denen Sprecherfunktion für spezifisch pädagogische Interessen zukomme; ferner die unterrichtsbezogene Forschung an Hochschulen/Instituten; die Bereiche kommunaler und staatlicher Verwaltungen; Vertreter:innen in politischen Parteien oder kirchlichen Organisationen und nicht zuletzt die Berufsverbände und Gewerkschaften. Diesem heterogenen Rollensystem wird gleichwohl »Gesamtwirkung« zugerechnet (ebd.). Es gewinnt eine stete Eigendynamik und gleichzeitig nehmen als Konsequenz seiner Größenzunahme auch die Verständigungsschwierigkeiten und Diskrepanzen innerhalb des Rollensystems zu.

Die Anwendung der Establishment-Struktur auf die Kleinkinderziehung ist in wissenschaftliche, administrative, politische Funktionskontexte verzahnt. Demnach müssten hier Rollensegmente aus Wissenschaft, Politik, Jugendamtsverwaltung, Ausbildungssystem, subsidiärer Trägerlandschaft über die sachthematische Identifikation mit der Kita-Erziehung geeint werden; es wird also davon ausgegangen, dass systembereichsübergreifend die funktionale Spezifizierung *mitvollzogen* wird. An dieser Stelle kann das theoretische Modell jener Rollensystemebene inkl. möglicher Inkonsistenzen nicht diskutiert werden. Es liegt nahe, von einem Geflecht struktureller Kopplungen auszugehen, die die Kindertagesbetreuung jeweils mit ihren auf systemspezifische Interessen zugeschnittenen sachthematischen Problemausschnitten koppeln (durch

6 Mit Nachdruck sei betont, dass der Begriff in diesem theoretischen Ansatz und im Beitrag keinerlei negative Konnotation hat.

Zahlungen, Betriebserlaubnisse, Tarifverträge, sozialpolitische Verordnungen, Gesetzestexte usw.). Wie in der Konstitution des Establishments aber die politischen Regierungs- und Steuerungsbestrebungen, die Ausbildungsziele und Forschungsabsichten, die bürokratischen Verfahrensprämissen, die Personal- und Betreuungsprioritäten der Träger usw. unter die unbedingte Affirmation der *pädagogischen* Sache der Erziehung zu subsumieren sind – wie sie also auf die Linie der Reflexion zu bringen sind, muss hier offen bleiben.

Der Beitrag konzentriert sich auf die Aussage, *dass* die Reflexion des Erziehungssystems »im Establishment zu leisten« ist (ebd.: 347) und fragt nach dessen Orientierungen und Aktivitäten. Funktionale Differenzierung macht eine Gesellschaft so komplex, dass auch die Wissensgrundlagen ausdifferenziert werden in allgemeingültige Werte und in funktionsspezifische Verhaltensprogramme und Rollen, an denen erst Bedingungen für richtiges Verhalten abgelesen werden können (vgl. ebd.: 344). Ein Establishment entsteht, so die These, »sobald die Komplexität und Änderbarkeit der Erwartungsstrukturen« eines Systems »auf der Programm- und auf der Rollenebene Kontrollprobleme« aufwerfen (ebd.). Die Ausdifferenzierung eines Rollenbereichs *ohne* unmittelbare operative Verantwortung für den Output des Systems wirkt kontingenzsteigernd für alle, die in diesem Bereich tätig sind (vgl. ebd.: 346). Aber es kommt gerade in diesen hochgesetzten Reflexionsprozessen zur Auseinanderziehung der Ebenen, wenn diese Gruppe ihre Interessen mit den höchsten Werten »identifiziert« (ebd.: 344). Getragen wird das Establishment vor allem durch eine Unruhe und Betriebsamkeit gegenüber *Problemen* und *Themen* der Erziehung und durch eine permanente Änderungsbereitschaft, was es vom Erziehungspersonal, welches das interaktive Kerngeschäft ausübt, distanziert.

Von der Entstehung dieses Establishments wird nun auch die »Entwicklung des semantischen Apparats« der Pädagogik abhängig (ebd.: 345) – die von ihm aus verbreitete »Terminologie« (ebd.: 346), die also durch dessen systeminternen System-/Umwelt-Perspektiven mitbestimmt wird. Mehr noch: In der Semantik, so wird konstatiert, reflektiert das Establishment auch die »eigene Permanenz« und unverzichtbare Arbeitsbereitschaft. Vermutet wird, dass die Zentralität von Reflexionsarbeit projektive Verschiebungen evoziert und die *Benennung der Probleme* »sich auch nach [dieser] Arbeit richten« (ebd.: 345), was nicht ohne Folgen bleiben kann für die Beschreibung und Reflexion der eigentlichen Erziehungsoperationen. Charakteristisch sei für dieses Rollensystem, dass es Erfolge in der *Änderung der Strukturen* des Erziehungssystems sucht (durch Reformen, Einführung von Innovationen) und nicht als Erfolge in der Erziehung selbst. So werden die im Kita-Alltag immer schon vorausgesetzten Strukturen unter der gleichsam absolut gesetzten Änderungsorientierung als »kontingent« angesehen, ja wie »Entscheidungen behandelt« und versucht zu revidieren (ebd.: 346). Mit dem pädagogischen Establishment entsteht eine neue »superstructure … with new interests in the process of change itself« (Lortie 1975: 216).

Ungeachtet dessen erfordern Reflexionsprozesse besondere epistemische und semantische Ressourcen und auch besondere Spezialist:innen. Es liegt nahe, die Hauptakteure hierfür im Wissenschafts- und Hochschulbereich zu suchen. Wenn im Schul-Establishment die Rollensegmente für die Lehramtsausbildung im Verbund mit Unterrichtsforschung vorangestellt wurden, so gilt im vorliegenden Fall die Besonderheit, dass der Erzieherinnenberuf als einziger pädagogischer Kernberuf *nicht* akademisiert

wurde. Bis heute findet die Ausbildung des überwältigenden Anteils am Kita-Personal an sozialpädagogischen Fachschulen statt. Wissenschaftliche Forschung und Theoriebildung in der Pädagogik der frühen Kindheit war an den Universitäten jahrzehntelang ein kleines Fachgebiet ohne eigenständigen Abschluss innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge. Die Hochschulexpansion hat vor nunmehr 20 Jahren zur Etablierung früh-/kindheitspädagogischer Studiengänge, überwiegend auf BA-Ebene und an Fachhochschulen, geführt. Die Frühpädagogik ist damit heute als wissenschaftliches Fach ein hochschulinstitutionell übergreifender Forschungsbereich und ein akademisches Ausbildungssegment, das zusammen mit Sozial- und Heilpädagogik sowie Erziehungswissenschaft aber nur rd. 5,7 % der Beschäftigten in den Kindertageseinrichtungen stellt (Destatis 2023). Die Probleme, die sich angesichts dieser gravierenden Disparitäten in Bezug auf pädagogische Sprecherfunktionen, Berufsinteressen usw. ergeben, können hier nicht diskutiert werden (siehe zur Professionsproblematik Maiwald 2024a, b).

Es wird aber davon ausgegangen, dass die frühpädagogischen Hochschulakteure die entscheidende Rolle bei der Reflexion der Kleinkinderziehung spielen, also Wissensproduktion bzw. Erzeugung einer frühpädagogischen Semantik von ihnen geleistet wird. In sozialen Systemen hat Reflexion »nur als Kommunikation Realität« (Luhmann/Schorr 1988: 357). Daher muss die Reflexion *Thema* werden, um als Wissen in Situationen aktualisierbar zu sein, und sie muss für das ›Gedächtnis‹ des Systems fixiert werden. Diese Themen finden ihren Niederschlag in frühpädagogischen Theorien, Bildungsprogrammatiken, Kita-Konzepten, Curricula und ebenso in sozial sich verstetigenden Erwartungen und Entscheidungsprämissen für das Rollenverhalten im Kindergarten.

Auf Basis der angestellten Überlegungen soll nun gezeigt werden, was aus einer solchermaßen theoretisch justierten soziologischen Perspektive an den frühpädagogischen Themen resp. ihren thematischen Selektionen auffällt. Die Beobachtungen schärften sich an der Annahme, »dass bei einem Regime funktionaler Differenzierung des Gesellschaftssystems Erziehung nie Wissenschaft *sein kann* und daher auch die eigene Reflexion nicht *als Wissenschaft* betreiben kann« (ebd.: 378).

4. Frühpädagogische Reflexionsphänomene: Wissenschaftsadaptionen des Kindergartens

Wenn die Frühpädagogik als Funktionssystembetreuungswissenschaft für die Leitsemantik der Bildung in der frühen Kindheit verantwortlich sein will, so wird für die soziologische Diskussion dabei von einer Akteursgruppe ausgegangen, die mit den Grundoperationen des Systems nicht (mehr) befasst ist und nahezu ausschließlich im Hochschulsystem und in der Wissenschaft ihre Arbeitsgrundlage hat. Und es wird gefragt, inwiefern die Ansprüche an Reflexionsleistungen, die dem Kleinkinderziehungssystem »eingepasst werden« müssen (Luhmann 2002: 169), erfüllt werden können – oder ob nicht die Frühpädagogik eine Erziehungsreflexion betreibt und eine Semantik entwirft, die aus ihrer Provenienz *als* Wissenschaft ihre Orientierungen und Prämissen *für* Erziehung bezieht und von dort her ihre thematischen Auswahlentscheidungen trifft. Es wird also die sozialstrukturelle Verortung der Systemreflexion in Blick genom-

men, um zu versuchen, Bezüge zur Ausfüllung der frühpädagogischen Semantik und Programmatik herzustellen.

Wenn die Frage der *sachlichen* Besonderheit des Erziehens das Hauptthema für Reflexion liefert, so wird damit ein »umfassender Welthorizont aktualisiert« (Luhmann 2017: 559), der seinen Sinn aus der unikalen Lage des Erziehungssystems heraus erhält und sinnvoll und tragfähig für die Erziehenden in ihrer Tätigkeit ist (sein muss). Die Pädagogik hat in Bezug auf Selbst- und Weltverhältnisse eine eindrucksvolle Traditionsgeschichte in der Behandlung des Gedankens der Bildung des Kindes hinterlegt, und auch die Frühpädagogik machte ihren take off mit »Bildung von Anfang an« (BMBF 2007). Für alle pädagogischen Bereiche und Ebenen im System war die Bildungsformel immer von hohem generalisierendem Identifikationspotential, wenngleich aus ihr selbst nicht die Beschaffenheit der Interaktionssysteme für Erziehung oder gar eine Erfolg versprechende ›Technologie‹ abgeleitet werden können. Die Kindertagesbetreuung hat nach der Bildungsformel auch zum Zwecke der Restitution, der ihr gesellschaftlich lange versagten, beruflichen Anerkennung gegriffen.

Jenseits einer bildungstheoretischen Diskussion kann gleichwohl festgehalten werden, dass Umstellungen in der Leitformel des Erziehungssystems registriert wurden, wonach die Pädagogik seit längerem dabei sei, in ihrer Kontingenzformel von »Bildung« auf »Lernfähigkeit« umzustellen und es auch in der frühpädagogischen Debatte längst um Kompetenzen und das Lernen des Lernens in der Kita geht (ebd.; vgl. zur Schule Luhmann/Schorr 1988: 84ff.). Aber auch wenn die Stoffe der Bildung zur Disposition stehen (es gibt zu viele) und über einen Kanon kein Konsens mehr besteht, so müssen die pädagogischen Prozesse unabdingbar gestaltet, mit etwas gefüllt werden, Formen erhalten.

Aus soziologischer Perspektive fallen zu den Konkretionen von Bildung und Lernen im Kindergarten bestimmte szientifisch-adaptive Phänomene auf: Dass in der Frühpädagogik seit geraumer Zeit die *Wissenschaft* gewissermaßen als Welthorizont der Kleinkinderziehung eingeführt wird und dass für die Konkretisierung der Lernleitformel nun *Forschung* zentral gestellt wird – soziologisch genauer: dass Erziehung *als* Forschung respezifiziert wird. Wenn grundsätzlich mit der Ausdifferenzierung eines Erziehungssystems die »zu groß geratene« Idee von Erziehung respezifiziert werden muss, so läuft diese Respezifikation über »Organisation« und »Profession« (Luhmann 2002: 142–167), die dann zur Herausbildung von – die Erziehung operativ erst vollziehenden – pädagogischen Interaktionssystemen führt. Mit ›Forschungsadaption‹ ist daraufhin gemeint, dass unter der internen Dynamik und Geschichte des Systems im Hinblick auf seine Erfolgs- und Selektionsproblematik notwendige Spielräume bleiben, um weiter zu spezifizieren (durch Reformen, Innovationen usw.).

Eine bestimmte Semantik von Forschung wird in mehrdimensionaler Hinsicht als neue höherstufig generalisierte Sinnreferenz für die Thematisierungen von Kind–Entwicklung–Kleinkinderziehung–Kindergarten–Erzieher:in-/Kindrollen ausgearbeitet und diese werden daraufhin thematisch angepasst. So finden sich Forschungsadaptionen[7] der Aktivitätsformen und psychischen Dimensionen des Kindes und seinem

7 Dies ist gewiss noch kein sehr glücklicher Begriff (auch das ›szientifisch-adaptiv‹ nicht), sie werden aber im Beitrag zunächst hilfsweise zur Bezeichnung dieser Vorgänge verwendet.

Wesen, Adaptionen der erzieherischen Interaktionsformen, der Berufsrolle der Erzieherin inkl. neu entwickelter Ausbildungsformate, umgreifende Reorganisationen der pädagogischen und räumlichen Settings, Forschungsadaptionen von Materialien, Möbeln.

Eine sich auf das *Bild* von Forschung beziehende *Metaphorik* hat ihren Ursprung in entwicklungspsychologischen empirisch-experimentellen Untersuchungen (z.B. Dornes 1993; Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2000), die dabei *Analogien* zwischen Wissenschaftler:innen und Säuglingen/Kleinkindern herstellten, um die erstaunlichen kognitiven Leistungen in dieser Altersphase hervorzuheben. Sicherlich wird die Faszination angesichts der Kinder und der Wunsch nach wissenschaftlicher Resonanz auch zu solchen Aussagen wie »gewaltigster Lernapparat im Universum« oder »Forschergeist in Windeln« (ebd.: 17) geführt haben. Die Studien wollten mit ihren Erkenntnissen das Forschungsfeld der frühen Kindheit theoretisch und methodologisch neu ausrichten. Sie hatten entscheidenden Einfluss auf die Entstehung des Leitbildes vom kompetenten Kind und eine kindheitstheoretische Neuformatierung; vor allem motivierte die kognitions- und lernpsychologische Forschung dann die Ausweitung der empirischen Bildungsforschung auf den Elementarbereich.

Die Metapher vom »Kind als Wissenschaftler« (Drieschner 2007) wurde in der Folge zum Bild vom ›Kind als *kleinem Forscher*‹ abgewandelt (z.B. Laewen/Andres 2002; Elschenbroich 2005). Dieses wurde dann, von der Funktion strenger wissenschaftlicher Erkenntnis befreit, gesellschaftsweit aufgegriffen – vom Erziehungssystem über Politik und Wirtschaft bis zu den Familien. Der angelsächsischen Entwicklungspsychologie war es um die Dignität des Forschungsgegenstandes ›Kleinkind‹, um den wissenschaftlichen Nachweis der Komplexität und zugleich auch um die soziale Anerkennung der Hochwertigkeit seiner psychischen und hirnphysiologischen Prozesse gegangen. Es lässt sich nun beobachten, dass sich innerhalb der Frühp*ädagogik* aus dieser Wissenschaftsthematik psychologischer Provenienz und der dadurch motivierten Forschungsmetaphorik wiederum Reflexionsthemen und eine Semantik herausentwickelten und verselbständigten, mit der die Kleinkinderziehung gewissermaßen als Ganzes – Kind, Erziehungsziele und -stoffe, Kindergartenorganisation und Interaktionssystem, Erziehungsberuf und Professionalität – neu gefasst werden sollte (vermutlich mit dem mittransportierten latenten Unterfutter, dass dieses Ansinnen damit auch wissenschaftlich begründet sei).

Diese Umstellung ist offensichtlich bereits an der quasi verfestigten Terminologie in der frühpädagogischen Literatur abzulesen: die Verwendung der Begriffe und Wortstämme ›Forschung-/Forscher-/forschen‹ zur Kennzeichnung frühpädagogischer Gegenstände und Themen (der Sache an sich?) ist Legion und hält seit ihrer Einführung unvermindert an.[8] Die Frühpädagogik benutzt diese Terminologie durchaus auch

8 Nur GVK-Suche nach ›Forsch* Kind*‹ mit der zusätzlichen Eingrenzung auf Titelstichwort, alle Nennungen stammen aus Publikationen von 2010–2024, wobei die Begriffe sich permanent wiederholen: »Kleine Forscherinnen und Forscher, Forschersein, Forschergeist, Forscherdrang, Forscherdialoge, mit Kindern forschen, Kind als eifriger Forscher, geborene Forscher, junge Kinder als Forscher, Weltentdecker, erforsche deine Welt, als Forscher unterwegs, Forschen lernen für Kinder« (für Belegzwecke im begrenzten Rahmen des Beitrags muss dieser kursorische Blick ausreichen).

als Teil eines wissenschaftskategorialen Apparates in der Forschung zum Kind und ganz entscheidend für zentrale Setzungen in ausbildungswissenschaftlicher Hinsicht. Wenn von frühpädagogischer Literatur gesprochen wird, so sind hierbei die Übergänge zwischen Wissenschaftsbezug und Kleinkinderziehungssystem fließend; es handelt sich einerseits um theoretisch-empirische Studien und wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten, des Weiteren um frühpädagogische Programmatiken und Konzepte und dann um eine Flut an Literatur für das Berufsfeld selbst.[9] Nur ein Teil dieser Arbeiten wird mithin im theoretisch und methodisch kontrollierten Zirkel wissenschaftlicher Forschung verbleiben.

Vor allem aber sagt das ähnliche Vokabular noch nichts über dessen Bedeutung in wechselnden Handlungskontexten aus und was es strukturell repräsentiert. Gleichwohl scheinen Wissenschaft *und* Erziehung ihren Gegenstand über ähnliche Sinnreferenzen zu identifizieren – und es kann gefragt werden, aus welcher sozialstrukturellen Quelle und mit welcher Orientierungsstruktur sich diese Respezifikation von Kleinkinderziehung speist. Was kann beobachtet werden, zu welchen Umbauten es im Erziehungssystem selbst kommt und was dies für Erziehung bedeutet?

Mit der Metapher ›kleine Forscher‹ wurde nicht nur das kindliche Bildungssubjekt als forschend konnotiert, sondern es konnte auch die theoretische Welt der wissenschaftlichen Gegenstände verlassen und zur Welt als Ganzes hin geöffnet werden. Die Synonymisierung von forschen – entdecken (im Englischen research/discover – explore) ermöglicht geradezu unbegrenzte Assoziationsmöglichkeiten zum kleinen Kind und seinem Verhalten unter Zuhilfenahme der aus der Wissenschaft importierten Deutungsangebote. Vom kleinen Forscher alias »Welt-Entdecker« geht es zur Erziehungsorganisation und damit zu den Vorstellungen von Kindergärten als »kleine Forscherlabore« und »Lernwerkstätten«, zu Kitas, die jetzt mit »Forscherräumen« und »Forscherecken« aufwarten und deren Materialien jetzt nicht mehr nur aus Spielzeug bestehen, sondern »Forschersets«, »Entdeckerkisten«, »Forscherkisten« sind. Zum Vorlesen taugt jetzt »das große Forscherbuch«, das das Kind auf eine Reise »mit 100 Forscherfragen durch die Welt« trägt. Die hiermit angesprochene Forschungsadaption der Organisation kulminiert in *dem* entscheidenden pädagogischen Setting: dem »Experiment«. Die Welt des kleinen Kindes ist eine »Forscherwelt«, seine Entwicklung ein »Forscherweg«, seine Auseinandersetzung mit der Umwelt ein dauerndes »Experimentieren« (alle Beispiele GVK-Suche, siehe FN 8).

5. Substitution von Erziehungs- durch Forschungsmethoden

Der Soziologie muss es auffallen, wenn die Selbstbildung (die Selbstsozialisation) des kleinen Kindes als Forschung vorgestellt wird. Der Soziologie muss noch mehr ins Auge fallen, wenn *Erziehung* als Forschung stilisiert wird. Denn das Pendant zum forschenden Kind ist die »forschende Haltung«, der »forschende Habitus« der Erzieherin

9 Stellvertretend seien für letztere genannt die Verlage Herder, Don Bosco, Klett Kita, Das Netz, Kita Cornelsen, Auer, Verlag an der Ruhr.

(Profession).[10] Auch hier treten Analogien zwischen wissenschaftlicher Forschung und Erziehungsarbeit auf den Plan. Der gravierende Unterschied zu den o.g. entwicklungspsychologischen Motiven ist, dass es jetzt nicht mehr um eine gezielt eingesetzte, sicherlich etwas hochgetriebene Metapher geht. Sondern dass es für die frühpädagogische Reflexionsarbeit und Programmatik als auch für die pädagogisch-praktische Arbeit selbst entscheidend wird, diese Analogie wörtlich zu nehmen – d.h., die *Art der wissenschaftlichen Kernoperationen* als *Modell* für die Respezifikation von Erziehungsoperationen zu nehmen und die Funktionen zu konfundieren, was im Beitrag zur Formulierung der szientifisch-adaptiven Respezifikationsphänomene bewogen hat.

Deutlich tritt dies in Curricula von Studiengängen der Früh-/Kindheitspädagogik zutage. Dort kommt es z.B. zu einer verstärkten Schulung in Methoden der qualitativen Sozialforschung (exemplarisch ASH 2010, 2019), die im Rahmen einer hochschulischen Ausbildung mit wissenschaftlichen Methoden vertraut machen und auch für die spätere Übernahme genuiner Forschungsaufgaben qualifizieren soll. Aber die Vermittlung der Forschungsmethodik avanciert dazu, nicht nur das wissenschaftliche Arbeiten einzuüben, sondern in deren Beherrschung sukzessive das Modell für Praxismethoden zu sehen, mehr noch: letztlich Erziehungsmethoden durch Forschungsmethodologie und -methodik zu substituieren (Maiwald 2019). Die in den Studienprogrammen betonte enge Theorie-Praxis-Verzahnung gerät in Gefahr einer Methodenverabsolutierung durch das Ineinanderfallen von wissenschaftlicher »Forschungspraxis« und »pädagogischer Praxis« (ASH 2010: 47) und gipfelt letztlich in der Koinzidenz von »Forschungsmethoden«, in denen jener professionelle forschende Habitus entwickelt und profiliert werden soll, und den »Praxismethoden«, worin dieser Habitus dann erfolgreich in der Kita wirksam werden soll (ebd.). Explizit wird herausgestellt, dass die Auswahl der intensiv eingeübten Sozialforschungsmethoden grundlegend durch ihre »Praxisrelevanz im Kontext der professionellen Tätigkeit« bestimmt sei (ebd.: 49): Die akademische frühpädagogische Qualifikation wird als *Forschungskompetenz* typisiert, womit Handlungsprobleme in der Erziehungspraxis besser erkannt und adäquater bearbeitbar sein sollen (vgl. Maiwald 2019: 98ff.).

Dass durch die fortschreitende Hochschulexpansion die Merkmale einer wissenschaftsbasierten, theoretischen Ausbildung ihre gesellschaftlichen Auswirkungen in vielen Bereichen des Beschäftigungssystems haben und die Arbeitswelt auf besondere Weise tangieren und verändern werden, ist wohl unbestreitbar. Wenn für das Wissenschaftssystem die »kognitive Rationalität« den zentralen Wert darstellt (Parsons/Platt 1973) bzw. für die wissenschaftliche Art und Weise der Sinnsetzung im Hinblick auf ein Weltverhältnis nur »kognitiv stilisierter Sinn« (Luhmann 1990) gilt, so scheinen sich die gegenwärtigen Prioritäten im Kindergarten an eben diesem Bereich zu orientieren – wohlgemerkt für die allererste Phase im Leben des kleinen Kindes, in der es plötzlich mit der nicht mehr durch die Familie vermittelten Gesellschaft konfrontiert wird.

Funktionsräume mit ihren für das Kind zum Teil hoch artifiziellen, weitgehend vorstrukturierten Experimentieranordnungen sind nunmehr Realität in Kitas, vor allen in

10 Dies kann als das zentrale, mittlerweile gewissermaßen institutionalisierte Merkmal der frühpädagogischen Professionalisierungsdebatte gelten, so dass hier keine Quellenangabe erfolgt, da keine spezifische Auseinandersetzung mit einer Autorin/einem Autor vorgenommen werden soll.

denjenigen, die als Vorzeigeeinrichtungen für frühkindliche Bildung gelten. In diesem Sinne könnte man aber nicht nur besagte experimentale Settings als Inszenierungen kognitiver Rationalität begreifen, sondern durchaus die Umstellung auf Forschungsfragen, d.h. die dem neuen Kindbild vom Weltentdecker implizite Orientierung auf quasi theoretische Fragen, die weit von der Erfahrungswelt und den Erfahrungsmöglichkeiten kleiner Kinder entfernt sind und mit denen sie eher durch die Vorformulierungen in der Kita-Literatur konfrontiert werden, und nicht umgekehrt. Und dies, obgleich umfassende Erkenntnisse dazu vorliegen, dass kindliches Denken und kindliche Welterfassung nicht mit den Kategorien übereinstimmen, die als Merkmale des Experiments gelten (Planung, Methode, Kontrolle) und dass vor allem Kinder keine Hypothesen bilden und keine Theorien haben oder überprüfen wollen (siehe im Überblick Ansari 2013; Dollase 2014).

Auf einmal konnte selbst das In-der-Nase-bohren des Kindes, das vormals innerhalb der sittlichen Ordnung von Familie und Kindergarten einigermaßen unerwünscht war, als naturwissenschaftliche Exploration und Entdeckung physiologischer Substrate ausgegeben und neu bewertet werden – quasi intellektualisiert (›kognitivisiert‹) werden.[11] Wenn nun Entscheidungen getroffen werden, die pädagogischen Kommunikationen *darauf* abzustellen, also dem Kind bislang unbekannte (unsichtbare) Phänomene mitzuteilen oder es über Vorgänge in seinem Inneren oder der physischen Welt aufzuklären (Forschungskommunikationen), so sind dies ebenjene Auswahlen (Parsons' constraints), die sich jetzt in andere, eher kognitive Richtungen bewegen. Wie Märchen, Lithurgien, die vielgerühmte kindliche Phantasie (vielleicht gar sein Animismus usw.) dort noch systematisch hineinpassen, muss an dieser Stelle offen bleiben.[12] Es geht aber eine gewisse Priorisierung von Dimensionen des *Erlebens* gegenüber denen des Handelns mit den kognitiven Orientierungen einher.

Es ist zu bezweifeln, ob es tatsächlich möglich ist, kleinen Kindern, so früh einsetzend, eine kognitive (wissenschaftliche) Distanz zur Welt beizubringen und einen solchen Weltzugang vorzustrukturieren. Damit ist überhaupt nicht in Frage gestellt, dass die Kinder im Kindergarten klug und gewitzt werden sollen und dass die frühpädagogischen Programme, an denen einige bestimmte Züge aufgefallen sind, die entschiedensten Bildungsabsichten formulieren. Im Hinblick auf soziale Ungleichheit könnte man dennoch fragen, ob die Inhalte jener forschungsadaptiven Kommunikationen und Settings geeignet sind, *allgemein* in den Familien anschlussfähig zu sein, oder ob dies vielleicht nur auf bestimmte vorbereitete Milieus zutrifft.

Kleine Kinder leben heute in einer Welt der organisierten Trennung der Lebenssphären, nicht mehr in einer symbolischen Sinnwelt, in der ihnen der gesellschaftliche Zusammenhang durch anschauliche Zeichen verständlich gemacht werden könnte. Sie haben es nur noch mit bereichsspezifischen Inhalten zu tun – in ganz überwiegenden Teilen mit denjenigen des Kindergartens. Vielleicht läuft die Lebenswelt des Kindes

11 Ein (unpubliziertes) Fallbeispiel aus den empirischen Forschungen der Autorin zu Akademisierungsprozessen im Bereich der Früh-/Kindheitspädagogik (siehe auch Maiwald 2024a, b).

12 »We repudiate the view that *only* the cognitive conditions impose constraints and that everything else manifests self-actualization. In this respect, *all* of the essential ingredients of the human condition are on the same footing« (Parsons/Platt 1973: 89).

durch die Projektionen von Wissenschaft Gefahr, in seinen Sinnbezügen eher abstrakter und anonymer zu werden. Es gab immer Vorstellungen, dass der Kindergarten entwicklungsträchtige, anregungsreiche Ereignisse und Erfahrungen mit Ernstcharakter ermöglichen sollte, und dies wurde auch in einer Entspezialisierung der Funktionen gesehen. Wenn Pädagogik es zumeist mit Simulationen zu tun hat (zu denken ist an Experimente), so bietet hingegen vielleicht die Organisationswelt des Kindergartens *als solche* noch ungenutzte Entdeckungsmöglichkeiten.

6. Ausblick: Reflexionsanstöße und Irritationen

Reflexionsanstrengungen sind sehr spezielle Kommunikationen und setzen eine Distanz zu den elementaren Operationen des Systems voraus. Als Theorien sind sie keine wissenschaftlichen Forschungsprogramme, aber sie müssen gewissen Ansprüchen an Durchdachtheit und Konsistenz genügen, und sie sind darin auf Kopplungen mit dem Wissenschaftssystem angewiesen. Sie müssen aber in ihren Abstraktionen dennoch an die Praxis anschließen, sie müssen verständlich sein und sie müssen akzeptiert werden, indem sie die Beschaffenheit der Praxis erfassen und deren Vorstellungen treffen (vgl. Luhmann 2002: 202f.). Indem die Frühpädagogik ihrer Aufgabe nachgeht, eine Pädagogik des Kleinkinderziehungssystems zu sein, könnte sie sich durch Entwicklungen in den Wissenschaften »irritieren und stimulieren, nicht aber determinieren« lassen (Luhmann/Schorr 1988: 364).

Die frühpädagogischen Akteure, die diese Reflexionen leisten, sind vermutlich als Hochschulpersonal einer Welt der Wissenschaft zugehörig – und sollten gleichwohl mit der Sache des Kindergartens identifiziert sein. Unter den heutigen Interdependenzverhältnissen und den steigenden Ansprüchen der Funktionssysteme nach Mitbenutzung von wissenschaftlichem Wissen muss davon ausgegangen werden, dass sie in einer Art Doppelrolle fungieren – als Vertretung von Erziehungswissenschaft *und* Pädagogik. Und es darf gehofft werden, dass dies möglich ist und dass sich die Frühpädagogik dabei selbst reflektiert. Die oben geforderte reflexive Distanz zu den Erziehungsoperationen sollte jedoch nicht die ›reine‹ kognitive, theorieproduzierende Distanz der Wissenschaft sein. Reflexionstheorien müssen ein etwas anderes Geschäft für die Erziehung leisten – sie können zwar nicht »rasch Widerlegbares behaupten«, wohl aber »wissenschaftlich Unbefriedigendes« (Luhmann 2002: 203).

Man kann sich vor Augen halten, dass Selbstbeschreibungen nur »talk« sind (Brunsson 2006) und dass die Erziehungsrealität durch andere Kräfte bestimmt wird. Gleichwohl haben die Themenauswahlen der Frühpädagogik zur Änderung von Entscheidungsprämissen und zu strukturellen Umbauten in den Kitas geführt (im Sinne des »decision making«, ebd.) – Prämissen für kindliches Verhalten, die die Erwartungen in den sozialen Interaktionen prägen; ganze Erwartungskomplexe für angemessenes professionelles Verhalten inkl. der Etablierung von wissenschaftlich fundierten Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren; Organisationsanweisungen für die Umgestaltung von Räumen und der pädagogischen Interaktionssettings. Und ihre Semantik hat bisher schon entscheidend die Kommunikationen in den Kitas geprägt. Dahingehend kann angenommen werden, dass eine strukturelle Kopplung zwischen

Wissenschaft und Kindertagesbetreuung über frühpädagogische Bildungsprogrammatiken und Konzeptionen von professioneller Kita-Arbeit erfolgt.

Ob und wenn ja, auf welche Weise die Kleinkinderziehungspraxis (»action«, ebd.) sich davon zu Lernprozessen nach Maßgabe ihrer Eigenlogik anregen lässt oder ob sie empfindlich in ihren Operationen gestört wird, weil sich frühpädagogische Ideen eher als Interventionen entpuppen, oder ob sie indifferent bleiben und ihre Handlungsautonomie zwar aufrechterhalten kann, aber in bestimmten Punkten verharrt, müssen empirische Forschungen zeigen. Aus Perspektive der Soziologie und ihrem disziplingemäß eher sezierendem Blick fiel in einem ersten Zugriff auf, dass die Frühpädagogik in die Reflexion der Kleinkinderziehung verstärkt wissenschaftsbezogene Anteile von Orientierungsstrukturen, Interessen und Handlungsintentionen einzieht, die von denen der Erziehung divergieren bzw. die zumindest die Praxis unter erhöhte Spannung setzen. Wenn diese Beobachtungen zum Generieren neuer Reflexionsideen beitragen, wäre das im besten Sinne eines interdisziplinären Austauschs über den gemeinsamen Gegenstand der Erziehung im Kindergarten.

Literatur

Ansari, Salman (2013): »Kind als Forscher«. Vortrag, Vision Summit Berlin, www.salmanansari.info/2013/11/vortrag-vision-summit-in-berlin-2013/vom 01.03.2015.

ASH (2010): Modulhandbuch »Bildung und Erziehung im Kindesalter«. Grundständiger Bachelorstudiengang, Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

ASH (2019): Modulhandbuch »Bildung und Erziehung in der Kindheit«. Grundständiger Bachelorstudiengang, Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

BMBF (Hg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Brunsson, Nils (2006): The organization of hypocrisy. Talk, decisions and actions in organizations, Copenhagen: Business School Press.

Destatis (2023): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2023. https://www-genesis.destatis.de/genesis//online?operation=table&code=22541-0010&bypass=true&levelindex=1&levelid=1714058611881#abreadcrumb vom 27.10.2023.

Dollase, Rainer (2014): »Konzeptionelle Entwicklungen im Elementarbereich«. Vortrag, Universität Osnabrück, 01.07.2014. https://www.youtube.com/watch?v=kdPssCW9_Us vom 25.08.2015.

Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling, Frankfurt a.M.: Fischer.

Drieschner, Elmar (2007): »Zur Metapher des Kindes als Wissenschaftler«, in: Dietrich Hoffmann/Detlef Gaus/Reinhard Uhle (Hg.), Mythen und Metaphern, Slogans und Signets, Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 71–89.

Elschenbroich, Donata (2005): Weltwunder. Kinder als Naturforscher, München: Kunstmann.

Gopnik, Alison/Meltzoff, Andrew/Kuhl, Patricia (2000): Forschergeist in Windeln, Kreuzlingen: Ariston.

Kieserling, André (2004): Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 46–108.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure, Neuwied: Luchterhand.

Lortie, Dan C. (1975): School Teacher. A Sociological Study, Chicago: The University of Chicago Press.

Luhmann, Niklas (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1981): »Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Sozialwissenschaften«, in: Ders.: Soziologische Aufklärung 3, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 321–334.

Luhmann, Niklas (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster/Zweiter Teilband, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2005): Soziologische Aufklärung 2, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, Niklas (2017): Systemtheorie der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Maiwald, Annett (2019): »Akademisierung der Kleinkinderziehung«, in: die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, Jg. 2019/Heft 2, S. 91–108.

Maiwald, Annett (2024a): »Educating from a distance. Early Childhood Pedagogy in Germany – Institutional pathways, cognitive values, and current effects in child day care practice«, in: Alexander Mitterle/Manfred Stock/David E. Baker (Hg.), How Universities Transform Occupations and Work in the 21th Century, Bingley, UK: Emerald Publishing, S. 101–130.

Maiwald, Annett (2024b): »Disziplin jenseits der Profession. Frühpädagogische Wissensproduktion an Hochschulen, aktuelle Studiengangskonstruktionen und die Nicht-Akademisierung des Erzieherinnenberufs«, in: Alexander Mitterle/Annemarie Matthies/Annett Maiwald/Christoph Schubert (Hg.), Akademisierung – Professionalisierung, Wiesbaden: Springer VS, S. 365–419.

Nassehi, Armin (2004): »Die Theorie funktionaler Differenzierung im Horizont ihrer Kritik«, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 33, Heft 2, S. 98–118.

Parsons, Talcott/Platt, Gerald M. (1973): The American University, Cambridge: Harvard University Press.

Stichweh, Rudolf (2006): »Semantik und Sozialstruktur. Zur Logik einer systemtheoretischen Unterscheidung«, in: Dirk Tänzler/Hubert Knoblauch/Hans-Georg Soeffner (Hg.), Neue Perspektiven der Wissenssoziologie, Konstanz: UVK, S. 157–171.

Sechs Thesen zur kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik

Alex Knoll, Nadja Thoma und Melanie Kuhn

Einleitung: Zu einer kritischen Perspektive auf Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik

In gesellschaftspolitischen und frühpädagogischen Diskursen spielt Mehrsprachigkeit eine zunehmend wichtige Rolle. Diese u.a. von den PISA-Erhebungen ausgehende Entwicklung ging mit einer Fokussierung migrantisch positionierter Kinder und ihrer Sprachkompetenzen einher. Die wissenschaftliche Aufmerksamkeit wie bildungspolitische Maßnahmen zur gleichberechtigten Teilhabe von Kindern in dominant deutschsprachigen Nationalstaaten und Regionen konzentrieren sich diesbezüglich überwiegend auf die Förderung der Mehrheitssprache, da Kompetenzen im Deutschen als Voraussetzung für Teilhabe an Bildung und Gesellschaft gelten. Dabei stehen die Förderung, Bewertung und Dokumentation von Deutschkompetenzen (Kelle 2010; Machold 2015) in einem Spannungsverhältnis zur Forderung nach Anerkennung sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Im deutschsprachigen Raum sind jüngst zahlreiche macht- und ungleichheitsanalytisch fundierte Studien im Bereich der Frühpädagogik entstanden (s.u.). Diese betreiben entweder ihrem explizierten Selbstverständnis nach ›kritische‹ Mehrsprachigkeitsforschung oder lassen sich einem solchen Verständnis zuordnen, insofern sie nach den gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, sozialen Machteffekten und unintendierten Nebenwirkungen von pädagogischen Praktiken, Inszenierungs- und Bearbeitungsweisen von Mehrsprachigkeit im frühpädagogischen Feld fragen. Hieran setzt der vorliegende Beitrag an: Er unternimmt den Versuch einer Konturierung des Feldes, das wir als ›kritische‹ Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik verstehen und in welchem wir uns selbst verorten, und er systematisiert deren spezifische Perspektiven, aber auch die Leerstellen, die wir als zentral für eine Bilanzierung und Weiterentwicklung einer z.T. stark fragmentierten akademischen Fachdebatte erachten.

Über eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik zu schreiben, wirft dabei Fragen nach unseren Verständnissen von Mehrsprachigkeit, von Kritik und deren Implikationen auf. Unser Blick auf Mehrsprachigkeit ist von einem soziolingu-

istischen Verständnis von Sprache inspiriert, das Einzelsprachen und deren Varietäten nicht als klar abgrenzbare Einheiten versteht, sondern als sprachideologische Konstrukte, die durch Praktiken der Kodifizierung hervorgebracht werden (vgl. Busch 2015; Heller 2007). Sprachen werden als Ressourcen verstanden, die ungleich zirkulieren und weitergegeben werden und deren Bedeutung und Wert innerhalb je spezifischer gesellschaftlicher und institutioneller Rahmenbedingungen konstruiert werden (Heller 2007: 2). Ihre Entstehungsbedingungen in verschiedenen Nationalstaaten und Regionen haben zu je unterschiedlichen Ausprägungen geführt. Mehrsprachigkeit wird weiter in ihrer Verflechtung von sprachlichen Ideologien, Repertoires und Praktiken und mit einem Fokus auf Sprecher:innen und deren sprachlichem Handeln betrachtet. Individuelle sprachliche Repertoires enthalten eine je unterschiedliche Bandbreite an sprachlichen und kommunikativen Ressourcen, und zwar sowohl über die Grenzen von Einzelsprachen hinweg, als auch innerhalb dieser, in Form von Varietäten, Soziolekten, Dialekten, Stilen, Registern und Akzenten (vgl. Panagiotopoulou et al. 2020).

›Kritisch‹ über Mehrsprachigkeit zu forschen, bedeutet dabei zunächst, vielfach als ›gegeben‹ angenommene *soziale* Verhältnisse und Konstellationen – seien es etwa gesellschaftliche Sprachhierarchien, bildungspolitische Regulierungen oder institutionelle Sprachförderpraktiken – als diskursiv erzeugte und miteinander verwobene Phänomene zu verstehen. Diese in ihrer Hervorbringung und ihren Verflechtungen zu analysieren und sie auf ihre Machtwirkungen hin zu befragen ist dabei ein zentrales, aber durchaus herausforderndes Anliegen vieler empirischer Arbeiten in diesem Feld: »Critical is used in the special sense of aiming to show up connections which may be hidden from people — such as the connections between language, power and ideology« (Fairclough 1989/1996: 5). Damit ist das Anliegen verbunden gesellschaftliche und bildungsinstitutionelle Bedingungen von Sprechen und Mehrsprachigkeit zu thematisieren wie auch die Macht- und Herrschaftsverhältnisse, die Kinder in ihren Teilhabemöglichkeiten fördern oder einschränken. Ein solches Kritikverständnis zielt auf Verschiebungen und Veränderungen von Zugehörigkeitsordnungen und Herrschaftsstrukturen und auf Widerstandsmöglichkeiten ab (vgl. u.v.a. Mecheril/Polat 2019).

Daraus lässt sich zweierlei ableiten: In einer vorläufigen Heuristik für den vorliegenden Beitrag diskutieren wir *erstens* im Anschluss an ein solches Kritikverständnis exemplarisch solche Arbeiten innerhalb der frühpädagogischen Mehrsprachigkeitsforschung als ›kritisch‹, die sich für die Macht- und Herrschaftseffekte von sprachlichem Handeln im Kontext von Mehrsprachigkeit innerhalb und jenseits frühpädagogischer Handlungsfelder interessieren. *Zweitens* beziehen wir die Reflexion von Wissensproduktionsprozessen auch auf unseren eigenen Schreibprozess. Mit diesem Vorhaben, Erträge und Leerstellen einer kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik zu systematisieren, ist eine zumindest partielle Repräsentation des Feldes der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik und seiner vermeintlichen Grenzen verbunden. Dabei ist das Label ›kritisch‹ selbst als eine machtvolle Zuweisungs-, Ausschluss- und Hierarchisierungspraxis innerhalb des wissenschaftlichen Feldes zu reflektieren, das nicht erwähnte Arbeiten implizit als ›unkritisch‹ erscheinen lässt. Vor diesem Hintergrund geht es uns ausdrücklich nicht darum, das Feld zu vermessen und vorliegende Arbeiten als ›kritisch‹ oder ›unkritisch‹ zu klassifizieren. Unser Anliegen ist vielmehr, den Blick auf selektive Blickachsen, spezifische Gegenstandskonstitutionen

und damit einhergehende Leerstellen einer sich als ›kritisch‹ verstehenden frühpädagogischen Forschungspraxis zu richten. Dabei führen wir aus einem breiten und zunehmend ausdifferenzierten Feld lediglich exemplarisch einzelne Studien auf. Wir formulieren nachfolgend sechs Thesen, welche wir als Reflexionsanlässe für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik verstehen. Die Thesen sind so formuliert, dass sie, ausgehend von den erwähnten Leerstellen, das Augenmerk explizit auf daraus hervorgehende, mögliche Weiterentwicklungen richten.

These 1: Methoden- und Perspektivenvielfalt systematischer ausschöpfen

Mit Blick auf die vorliegenden und im Weiteren exemplarisch diskutierten Arbeiten lässt sich konstatieren, dass sich eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik (im oben ausgeführten Sinn) bevorzugt im sinnrekonstruktiven und/oder dekonstruktiven Paradigma verortet und sich prominent Methoden der qualitativen Sozialforschung bedient. Innerhalb des qualitativen Methodenspektrums lässt sich eine Privilegierung ethnographischer Zugänge ausmachen, typischerweise mit der teilnehmenden Beobachtung als Methode der Datengewinnung im Zentrum. Solche Studien setzen in der Regel bei der situierten Sprachverwendung im Alltag von Kitas an und machen Praktiken der Differenz(re)produktion von Fachkräften (Knoll/Jaeger 2020), die Akteurschaft von Kindern (Simoes Lourêiro/Neumann 2020) oder die Regulierung institutioneller Ein- oder Mehrsprachigkeit (Brandenberg et al. 2017) rekonstruierbar.

Während Beobachtungsstudien ihre unbestrittenen Stärken in der Analyse von situierten mehrsprachigen Praktiken haben, sind sie von (mindestens) zwei Leerstellen charakterisiert: *Erstens* erschöpfen sich ihre Erkenntnispotenziale in der Analyse *beobachtbar* vollzogener Körper- und Sprachpraktiken. Dadurch sind explizit zu verbalisierende Motive und Beweggründe für Sprachpraxen und für pädagogische Regulierungen von Mehrsprachigkeit wie auch implizite Wissensbestände etwa von Fachkräften kaum zugänglich. Aber wie etwa sprachliche Diskriminierung von Akteur:innen erlebt, erfahren und gedeutet wird, wäre hoch relevant für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung. Hier können Befragungsverfahren eine produktive Ausweitung der Erkenntnismöglichkeiten bieten. Interviews eignen sich als Datenerhebungsmethode besonders dafür, subjektive Perspektiven, Relevanzen, Deutungen und Wissensbestände der Befragten zu erfassen und deren Perspektiven zu relationieren. Über Interviews und Fokusgruppen werden beispielsweise die subjektiven Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen (z.B. Braband 2019; Weichselbaum 2022), pädagogische Dilemmata von Pädagog:innen im Kontext von Mehrsprachigkeit (Thoma/Platzgummer 2023) oder die Haltungen von Fachkräften und Eltern zu Herkunftssprachen im frühpädagogischen Alltag rekonstruierbar (Thomauske 2013). Liegen mittlerweile kritisch-reflexiv ausgerichtete Interviewstudien mit Fachkräften und Eltern vor, stellen Kinderinterviews (Fuhs 2012) zu Mehrsprachigkeit noch eine beträchtliche Leerstelle dar. Möglicherweise verstärkt eine hohe Affinität einer kritischen Mehrsprachigkeitsforschung zu sinnrekonstruktiven Analyseverfahren diese Ausschlusstendenzen von Kindern als Interviewpartner:innen. Evozieren insbesondere sinnrekonstruktive Auswertungsverfahren spezifische Anforderungen an narrativ

generiertes Datenmaterial, steigert sich die für jede Kindheitsforschung gegebene Herausforderung dann, wenn Verbalisierungs- und/oder gegenseitige Verstehensmöglichkeiten prekär werden können; insbesondere in der Forschung mit jungen Kindern (Magyar-Haas/Knoll 2021), mit Kindern mit Beeinträchtigungen und nicht zuletzt mit Kindern, für welche die Interviewsprache nicht die Erst- oder ihre Familiensprache ist. Hierfür innovative Zugänge zu entwickeln, ist eine zentrale Anforderung an eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der frühen Kindheit.

Zweitens haftet Beobachtungsstudien das Risiko einer mikroanalytischen Verengung an: soziale Strukturen, Diskurse und institutionelle Rahmenbedingungen auf der Makro-/Mesoebene und ihr Verhältnis zu sozialen Praktiken und Interaktionen werden potenziell zu wenig berücksichtigt (Knoll/Kuhn 2022). Jüngere ethnographische Analysen nutzen insbesondere eine an Materialitäten interessierte Forschungsstrategie, um situierte Sprachpraktiken auf der Mikroebene des pädagogischen Alltags systematischer zu kontextualisieren (vgl. Zettl 2019). Mit (bisher spärlich vertretenen) diskursanalytischen Untersuchungen lassen sich öffentlich-mediale Debatten und Diskurse zu Mehrsprachigkeit erfassen, die auch für die Frühpädagogik hoch relevant sind. Insbesondere die Rolle von Sprache und Mehrsprachigkeit in der Konstruktion von nationaler beziehungsweise regionaler Identität oder von Schutzbedürftigkeit und Privilegierung von Sprachgruppen kann diskursanalytisch untersucht werden (z.B. Knoll 2016; Thoma 2022). Ein ethnografisch-diskursanalytischer Ansatz könnte etwa in der Lage sein, das Problem der mikroanalytischen Verengung zu überwinden, indem beispielsweise die Analyse von sozialen Interaktionen auf der Mikro-Ebene mit derjenigen von pädagogischen Konzepten, policy-Dokumenten oder öffentlichen Diskursen auf der Meso-/Makro-Ebene trianguliert werden.

Weiter lässt sich festhalten, dass kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik bislang die Potenziale, die empirisch-quantitative Zugänge zu bieten vermögen, noch nicht ausreichend ausschöpft. Gerade Experimentalstudien sind in einer besonderen Weise in der Lage, sprachbezogene Diskriminierungen und deren Effekte aufzuzeigen. Beispielsweise konnte Berthele (2012) in einer solchen nachweisen, dass Lehramtsstudierende Texte von Schüler:innen u.a. in Abhängigkeit von Informationen zu deren (natio-ethno-kulturell unterschiedlich kodierten) Namen unterschiedlich beurteilen. Quantitative Forschung vermag Ungleichheit als Verteilungsverhältnis zwischen Personenkollektiven abzubilden, während die Stärken einer qualitativen Forschung in der Rekonstruktion von Logiken, Mustern und Prozessen der Reproduktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen liegen. Eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik vermag ihre Aussagesphären insbesondere dann produktiv ausweiten, wenn sie stärker die Erkenntnismöglichkeiten quantifizierender Forschung ausschöpft und mit dem Anspruch, Daten, Methoden und Ergebnisse zu triangulieren, die Potenziale von Mixed-Methods-Designs – auch bei spezifischen Herausforderungen von methodenpluralen Untersuchungsdesigns – auslotet.

Methoden- und Perspektivenvielfalt anzustreben, ist dabei allerdings nicht auf eine Ausweitung von Erkenntnismöglichkeiten zu reduzieren. Gerade unter kritischen Ansprüchen bieten unterschiedliche Perspektivierungen des Gegenstands und die Spannungsfelder, Brüche und partiellen erkenntnislogischen Inkommensurabilitäten unterschiedlicher Zugänge ein hohes Potenzial für die Reflexion der eigenen Erkenntnispro-

duktion. Die eigene Involviertheit als Forscher:innen systematisch mit zu analysieren ist hierfür zentral. In dieser Hinsicht impliziert der Anspruch, kritische Mehrsprachigkeitsforschung zu betreiben, sich nicht auf die Untersuchung sprachlicher Praktiken von Kindern, Pädagog:innen oder Eltern zu beschränken, sondern die sprachlichen Repertoires und sprachlichen Praktiken der Forscher:innen zum Ausgangspunkt von Analysen zu machen. Dies ermöglicht es, die Bedeutung von Mehrsprachigkeit im gesamten Forschungsprozess zu reflektieren: für den Zugang zum Feld und einzelnen Personen, für die konkrete Kommunikation mit Forschungssubjekten, für das Einholen des informed consents, sowie für Fragen der Publikation von Forschungsergebnissen.

These 2: Language education policies und ihre Bedeutung für Mehrsprachigkeit in den jeweiligen Bildungsräumen stärker berücksichtigen

Die in der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung bevorzugt über Beobachtungen rekonstruierten situierten Sprachpraktiken von Kindern im frühpädagogischen Alltag, sowie die Mehrsprachigkeit regulierenden pädagogischen Praktiken und auch Sprachförderpraktiken von Fachkräften, vollziehen sich nicht im luftleeren Raum. Sie sind – wie auch subjektive Theorien, sprachbezogene Wissensbestände oder Überzeugungen – reguliert und präformiert von *language education policies*. Diese umfassen etwa Regelungen, welche die Bedeutung von Sprache und Mehrsprachigkeit für den Übergang in die KiTa oder von der KiTa in die Schule festlegen und die in vielen Ländern und Regionen mit Sprachtests, Screenings und mit sprachstandsdiagnostischen Instrumenten verbunden sind. Von diesen offizialisierten *language education policies* lassen sich implizite, nicht kodifizierte unterscheiden, die sich als historisch und regional gerahmte, komplexe und vielschichtige Prozesse beschreiben lassen, in denen verschiedene soziale Akteur:innen Sprachideologien und -hierarchien perpetuieren, in Frage stellen oder transformieren. In ihrer Beobachtungszentrierung tendieren viele der vorliegenden kritischen Analysen des situierten Sprachgebrauchs im frühpädagogischen Alltag dazu, die beobachtbaren Praktiken, Prozesse und Routinen im Kontext von Sprache und Mehrsprachigkeit zwar zu rekonstruieren (und auf ihre sozialen Effekte für das soziale Geschehen zu befragen), diese aber nicht ausreichend in ihrer Präfiguration durch eben solche *language education policies* zu kontextualisieren. In forschungsethischer Hinsicht ist dies problematisch, weil es dazu tendiert, die Verantwortung für z.T. auch repressive Sprach(förder)praktiken allein den Fachkräften zu überantworten (vgl. These 5). Erste ethnographische Analysen zum situierten Sprachgebrauch im frühpädagogischen Alltag, die sich dezidiert mit solchen language education policies beschäftigen zeigen, wie die verschiedenen Akteur:innen als ›policy agents‹ (Bergroth/Palviainen 2017) fungieren und sich unterschiedlich zu institutionalisierten *language education policies* positionieren. Neben Positionierungen von pädagogisch Professionellen zeigt sich, dass auch Kinder den *language education policies* nicht als passive Opfer ausgesetzt sind, sondern dass sie diese reproduzieren, untergraben oder transformieren (Simoes Lourêiro/Neumann 2020).

Mit dem Einbezug von *language education policies* in die Analyse von mehrsprachigem Geschehen in der Frühpädagogik geht somit die Forderung einher, nicht bei rei-

nen Mikroanalysen sozialen Handelns bzw. sozialer Praktiken zu bleiben, sondern diese mit der Meso-/Makroebene zu verbinden (vgl. These 1). Die bislang vorliegende Forschung zu *language education policies* in der Frühpädagogik nimmt neben in offiziellen Dokumenten und Curricula materialisierten Gesetzen und deren Herausbildung im Zuge von Nationalstaatenbildung und Kolonialismus (Thomauske 2017) auch implizite Normen in den Blick, die Eingang in pädagogische und sprachbildnerische Praktiken finden. Interviewstudien zeigen, dass pädagogische Professionelle bei der Umsetzung von *policies* in ihrer Praxis mit unterschiedlichen Normen und Erwartungen konfrontiert sind (u.a. Curricula, Vorstellungen von KiTa-Leitungen, Eltern und Kindern), deren Umsetzung Ambivalenzen und Paradoxa mit sich bringt (vgl. Thoma/Platzgummer 2023) und sich im Spannungsfeld von Machterhalt und Widerstand bewegt (Thomauske 2017).

These 3: Vermehrt den Blick über die Mauern von Kindertageseinrichtungen hinaus weiten

Die Untersuchung von Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik findet, nicht anders als in anderen erziehungswissenschaftlichen Forschungsfeldern, nach wie vor mehrheitlich in formellen Institutionen wie in Kindertageseinrichtungen statt (z.B. Becker/Knoll 2021; Jahreiß et al. 2017; Lengyel 2009; Pesch 2021; Rickert 2023). Dies lässt sich unabhängig von Erkenntnisinteresse, theoretischem und methodischem Zugang und der thematischen Fokussierung feststellen und gilt entsprechend für die kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik in gleicher Weise. Zugleich gibt es in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkte Bestrebungen, das familiäre und elterliche Umfeld von Kindern als erziehungswissenschaftliches Untersuchungsfeld zu stärken (u.a. Büchner/Brake 2006; Jergus/Krüger/Roch 2018; Jurczyk 2018; Panagiotopoulou/Uçan 2023). Und dennoch sind Forschungsarbeiten, die sich außerhalb von institutionellen Settings mit für die Mehrsprachigkeit hoch relevanten familiären Kontexten beschäftigen oder am Schnittfeld von Kindertageseinrichtung und Familie angesiedelt sind, im deutschsprachigen Raum noch eher dünn gesät.

Welches Potenzial Studien bieten, die sich nicht auf formell institutionelle Settings beziehen beziehungsweise beschränken, zeigen erst wenige Arbeiten auf. Bezogen auf die Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung liegen einzelne Studien vor, welche die Perspektiven von Fachkräften und Eltern auf Mehrsprachigkeit über Befragungsverfahren produktiv zu kontrastieren vermögen (Braband 2019; Thomauske 2013). Eine Untersuchung von literalen Praktiken von Kindern in Familien und schweizerischen Kindergärten zeigt ferner, dass die Gelegenheiten für Kinder, die in Kindergärten als legitime Formen kulturellen Kapitals geltenden literalen Fertigkeiten zu erwerben, milieuspezifisch variieren (Künzli et al. 2010). Zudem zeigen die Autor:innen auf, wie Praktiken von Fachkräften rekonstruiert werden können, mit denen Anschlüsse für die alltagsweltlichen Erfahrungen gerade derjenigen Kinder geschaffen werden, die mit den institutionell legitimen literalen Praktiken noch unvertrauter sind (ebd.).

Bislang noch nicht im deutschsprachigen Raum, aber darüber hinaus bereits gut etabliert ist der Forschungsstrang der *family language policy* (Schwartz 2010), der sich mit der Frage beschäftigt, wie Sprachen vor dem Hintergrund je relevanter Sprachideolo-

gien und gesellschaftspolitischer Kontexte in Familien weitergegeben und gelernt werden. Diese Arbeiten können zeigen, dass family language policies nicht nur im Privaten stattfinden, sondern in breitere gesellschaftliche Diskurse eingebettet sind (Ballweg 2022). In Familien mit Migrationserfahrungen hängen sprachliche Praktiken von Eltern und deren Haltungen zu Sprachen und Sprachaneignungsprozessen mit Erfahrungen in verschiedenen natio-ethno-lingualen Kontexten und Bildungsinstitutionen zusammen. Sie sind mit Überlegungen zu ›idealen‹ mehrsprachigen Sprachaneignungsprozessen sowie mit der Aneignung und Verwendung der jeweils gesellschaftlich dominanten Sprache verbunden (Thoma 2018). Wie konkret institutionelle *language education policies* mit familialen zusammenhängen, muss noch anhand empirischer Studien untersucht werden.

Das Feld der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung über Kitas hinaus auf unterschiedliche sites auszuweiten (etwa auch im Sinne einer multi-sited ethnography), erscheint uns in einem hohen Maße ertragreich, nicht nur, um auch der hohen Bedeutung von familialen Praktiken im Kontext von Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen, sondern auch, um Passungsverhältnisse und Friktionen im sprachlichen Alltag von Kindern analysierbar zu machen. Angebote non-formaler und Orte informeller Bildung wie etwa Sport- und Musikangebote oder Bibliotheken, an denen Kinder bereits im Kindergartenalter partizipieren, und die insbesondere in bildungsbürgerlichen Mittelschichten hoch relevant für die Herstellung einer ›geförderten‹ und ›guten‹ Kindheit sind, böten ebenfalls ein ertragreiches Feld für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung.

These 4: Intersektionale Betrachtungsweisen schärfen

Sprache und Mehrsprachigkeit können, als soziale beziehungsweise gesellschaftliche Phänomene, nicht unabhängig von Differenzverhältnissen verstanden werden. Demzufolge gilt es, die Analyse von Sprache und Mehrsprachigkeit systematisch in Differenzlinien und ihre Intersektionen einzubetten.

Im Kontext vorschulischer (Sprachstands-)Diagnostik zeigen sich beispielsweise besonders deutlich Intersektionen von Sprache und *ability*, etwa wenn ›Sprachentwicklungsstörungen‹ oder ›Sprachentwicklungsverzögerungen‹ (Amirpur/Schulz 2022) diagnostiziert werden. Im Kontext von Mehrsprachigkeit erhalten diese Verfahren besondere Relevanz, da häufig nur Kompetenzen in der dominanten Sprache erhoben und weder mehrsprachige Kompetenzen noch Sprachaneignungsverläufe von Kindern erfasst werden.

Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik situiert sich bislang vornehmlich in marginalisierten Feldern, in denen sich vor allem Kinder und Familien aus benachteiligten Verhältnissen bewegen. Daran, dass in erster Linie über *marginalisierte* Mehrsprachigkeit geforscht wird, während *distinktive* Mehrsprachigkeit (Knoll/Kuhn 2022) selten Gegenstand von Analysen ist, wird deutlich, dass die Auswahl der Forschungsfelder zwar deutlich über die Differenzlinie *class* informiert ist, diese selbst aber gerade nicht systematisch zum analytischen Gegenstand wird. Dass Sprache und *class* im frühpädagogischen Feld aufs Engste verwoben sind, wird zum einen daran deutlich, dass der Zugang zu hochpreisigen privatgewerblichen bilingualen Einrichtungen in

hohem Maße sozial selektiv ist, und zum anderen beispielsweise in Beschreibungen von Kita-Leitungen, welche Eltern als »business-orientierte Männer«, »Ärzte«, »Lehrer« und »Hausfrauen« beschreiben, aber betonen, dass es »jedoch keine Kassiererinnen« gäbe (Knoll/Kuhn 2022: 96f.).

Eine andere relevante Intersektion ist die von Sprache und *race*, die theoretisch mit der Analyse von raciolinguistic ideologies (Flores/Rosa 2015) ausbuchstabiert wurde und belegt, dass sprachliche Praktiken nicht notwendigerweise auf der Basis sprachlicher Kriterien, sondern häufig im Zusammenhang mit rassialisierten Körpern von Lernenden (und zugeschriebenen sprachlichen Praktiken – vgl. Zettl 2020) bewertet werden. Relevant für die Frühpädagogik ist darüber hinaus, dass Kinder schon früh in eine raciolinguistische Gesellschaft einsozialisiert werden und sich in ihren sprachlichen Praktiken an deren Regeln orientieren. So übernehmen etwa Kinder im öffentlichen Raum elterliche – an Rassismuserfahrungen orientierte – Sprachwechselpraktiken, indem sie in der dominanten Sprache kommunizieren und ihre (anderen) Familiensprache(n) unhörbar machen (Thoma 2018: 161–177).

Intersektionen von Sprache und *gender* sind ebenfalls noch unzureichend untersucht. Auch wenn ein naturalisierender Zusammenhang von Müttern und Sprachaneignung, wie etwa in Begriffen »Muttersprache« oder »motherese« zum Ausdruck kommt (Bonfiglio 2010) sowie zu geschlechtsspezifischem Sprachenlernen (Schmenk 2002; Steinlen 2018) längst dekonstruiert wurde, stellt die Intersektion von Sprache und Geschlecht im Alltagsgeschehen der Kita noch ein Desiderat einer kritischen Mehrsprachigkeitsforschung dar. Diese ersten intersektional generierten Erkenntnisse systematisch zu erweitern, scheint uns eine fruchtbare Entwicklungsperspektive.

These 5: Binäre Täter:innen-Opfer-Schemata und ›Überführungslogiken‹ überwinden

Eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung beschäftigt sich ausgehend von einem machtanalytisch informierten Erkenntnisinteresse bevorzugt mit denjenigen Praktiken und Prozessen im frühpädagogischen Alltag, die eine monolinguale Norm durchsetzen und zu einer Delegitimierung und Hierarchisierung bestimmter Sprachen und ihrer Sprecher:innen beitragen. Deshalb tendiert sie dazu, Kinder und pädagogische Fachkräfte gerade über ihre Fallauswahl in einem binären Schema von Opfern und Täter:innen zu repräsentieren, in dem in einer Art von ›Überführungslogik‹ die Fachkräfte die diskriminierenden Akteur:innen sind und die Kinder die Diskriminierten darstellen.

Eine solche ›Überführungslogik‹ muss aus mehreren Gründen problematisiert werden. Kinder sind keineswegs nur passiv unterworfene Opfer eines mehr oder minder repressiven Sprachregimes. Sie eignen sich dieses auch aktiv an, unterlaufen es über widerständige Praktiken (Simoes Lourêiro/Neumann 2020) oder leisten einen Beitrag zu dessen Stabilisierung, indem sie auf die Einhaltung bestimmter sprachlicher Regeln insistieren, diese gegenüber anderen Kindern durchsetzen oder andere Kinder bezogen auf Sprache spezifisch positionieren (exemplarisch: Zettl 2020). Diese Eigenleistungen

von Kindern zur Reproduktion sprachlicher Ordnungsverhältnisse wurden bislang noch kaum systematisch untersucht.

Die überwiegend ›kritischen‹ Repräsentationen der Fachkräfte als diskriminierende Akteur:innen sind nicht nur auf der analytischen, sondern auch auf der wissenspolitischen Ebene problematisch. Nimmt man nicht nur die Bedingungen der Wissensproduktion in den selbstreflexiven Blick, sondern auch deren gesellschaftliche Effekte, dann ist mitzubedenken, dass frühpädagogische Fachkräfte im bildungs- und sozialpolitischen wie im fachwissenschaftlichen Diskurs als eine stark veränderungsbedürftige Berufsgruppe mit weitreichenden Qualitäts- und Professionalitätsdefiziten adressiert werden (kritisch dazu: Thole 2008). Fachkräfte werden etwa für (noch) nicht eingelöste bildungspolitische Versprechen wie der Gewährung gleicher Teilhabemöglichkeiten für alle Kinder oder der gelingenden Realisierung von Inklusion verantwortlich gemacht (Thon et al. 2018). Hierbei ist zu reflektieren, inwiefern eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung, die Fachkräfte überwiegend als diskriminierende Täter:innen repräsentiert, dabei nicht auch einen Beitrag zur »Verachtung der Pädagogik« (Ricken 2007) leistet.

Zentral erscheint uns *erstens* darauf zu achten, auch beobachtete pädagogische Praktiken zum Gegenstand zu machen, an denen nicht nur exkludierende und hierarchisierende, sondern auch inkludierende und homogenisierende Effekte rekonstruierbar sind. *Zweitens* gilt es unserer Ansicht nach auch die Fachkräfte als *verstrickt* in institutionelle und politische Rahmenbedingungen frühpädagogischen Handelns, in *language education policies* zu konzeptualisieren und ihnen die Verantwortung für linguizistische (Dirim 2010) und diskriminierende Praktiken nicht individualisierend zuzuweisen. Zudem gilt es empirisch aufzuzeigen, *wie* konkret situiertes pädagogisches Handeln von jenen *language education policies* präfiguriert wird; so etwa, dass bildungspolitisch vorgegebene Sprachstanderhebungsverfahren für die Fachkräfte einen Kategorisierungs- und Klassifizierungszwang von Kindern evozieren (Diehm et al. 2016). So könnten Kontextualisierungen über die Rezeption bereits vorliegender (insbesondere diskursanalytischer) Studien hierzu einen Beitrag leisten, etwaigen individualisierenden Responsibilisierungen von Fachkräften entgegenzutreten (vgl. These 2). Denn wenn man die Organisationsstrukturen und Rahmenbedingungen des Felds der Frühpädagogik und die fachöffentlichen Diskurse ausblendet, dann betreibt man letztlich eine ›akteurszentriert-halbierte‹ Mehrsprachigkeitsforschung, welche die Reproduktion von Ungleichheitsverhältnissen durch frühkindliche Bildung einseitig den sozialen Praktiken von Leitungen, Fachkräften oder Eltern überantwortet.

These 6: Ambivalenzen und Widersprüche im Verhältnis von situierter Ungleichheitsreproduktion und Bildungsungleichheit stärker reflektieren

Während stärker kompensatorisch ausgelegte Studien im Bereich der frühen Mehrsprachigkeitsforschung beanspruchen, Erkenntnisse zu einer bestmöglichen Förderung der Mehrheitssprache zu generieren, die über eine Verbesserung individueller kindlicher Sprachkompetenzen perspektivisch einen Beitrag zum Abbau von *Bildungs*ungleichheit leisten sollen (z.B. Jahreiß et al. 2017), beziehen sich andere Arbeiten auf ein breiteres Konzept von Ungleichheit. Wenn etwa rekonstruiert wird, wie im situierten Kita-Alltag,

(bestimmte) Sprachen und ihre Sprecher:innen de/legitimiert werden, Sprecher:innenpositionen verhandelt werden oder welche sprachlichen Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen im Kita-Alltag haben, sowie welche Erfahrungen Kinder (und ggf. auch deren Eltern) in Institutionen frühkindlicher Bildung mit Bevorteilung und Diskriminierung machen, dann geht es hierbei ggf. auch, aber eben nicht nur, um Prozesse und Mechanismen, die ungleichen Zugang zum gesellschaftlich wertvollen Gut ›Bildung‹ im pädagogischen Alltag evozieren können. Vielmehr werden diese Phänomene in der kritischen Mehrsprachigkeitsforschung der Frühpädagogik stärker in einer linguizismuskritischen Perspektive (Dirim 2010) daraufhin befragt, inwiefern sie relevant für die Reproduktion gesellschaftlicher Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse sind.

Zentral erscheint uns für eine kritische Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik, dass diese ihren jeweiligen Ungleichheitsbegriff expliziert und Ungleichheit bezogen auf (neo)linguizistische Sprachhierarchien und Bildungsungleichheit nicht immer schon in eines setzt. Wie bereits an anderer Stelle argumentiert und hier bezogen auf Mehrsprachigkeit präzisiert: Ungleiche Positionierungen von Kindern entlang sprachlicher Normen und ungleiche sprachliche Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern in Institutionen frühkindlicher Bildung können sich, müssen sich aber nicht zwangsläufig auch in Bildungsbenachteiligungen niederschlagen (vgl. Kuhn 2020: 85f.). Im Anschluss an Berthele (2021: 451f.) lässt sich auch für die kritische Mehrsprachigkeitsforschung die Tendenz problematisieren, dass jede Form kompensatorischer Sprachförderung in der Mehrheitssprache aufgrund ihrer monolingualisierenden und kategorisierenden Implikationen als »unterdrückend und rassistisch« (ebd.: 451) gelabelt wird, während es umgekehrt empirisch bislang keineswegs geklärt ist, dass translinguale Pädagogiken, die programmatisch konzedieren, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und allen Kindern gleichberechtigte sprachliche Beteiligungsmöglichkeiten zu bieten, per se zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen. Zumindest denkbar – und bestenfalls empirisch analysierbar – sollte es sein, dass auch monolingualisierende und repressive pädagogische Praktiken wie das Verbot, in der Kita die Herkunftssprachen der Kinder zu sprechen oder kompensatorische Sprachförderprogramme mit ihren kategorisierenden und normalisierenden Effekten zwar diskriminierende, stigmatisierende und exkludierende Implikationen haben können und so als Neolinguizismus ungleichheitsrelevant sein können, dass diese paradoxerweise zugleich auch einen Beitrag zur Abschwächung von Bildungsbenachteiligung und dem Abbau von Bildungsungleichheiten leisten können. Insofern gilt es auch die widersprüchlichen Verwobenheiten von situierter Ungleichheitsreproduktion im Sinne neolinguizistischer Ordnungsverhältnisse und der Reproduktion von Bildungsungleichheit zum analytischen Gegenstand einer empirischen Klärung zu machen.

Fazit

Der Anspruch, der sich für eine sich kritisch verstehende Mehrsprachigkeitsforschung in der Frühpädagogik aus den sechs Thesen ergibt, kann aus unserer Sicht nicht lauten, dass diese erst dann kritisch genug sein kann, wenn alle benannten Leerstellen ausgefüllt

wurden. Es geht in erster Linie um eine (Selbst-)Vergewisserung, darum das Bewusstsein für vermeidbare Selbstbeschränkungen einerseits und Möglichkeiten der Erweiterung andererseits zu schärfen. Kaum eine zukünftige Arbeit wird sich all dieser Ambitionen gleichzeitig annehmen können, zumal die forschungspraktische Einlösung viel anspruchsvoller ist als die Formulierung entsprechender Vorschläge. Die vorliegenden Thesen sollen insofern als Anregung verstanden werden, sich mit bislang noch ungelösten Aufgaben der Forschung zu Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik zu beschäftigen.

Literatur

Amirpur, Donja/Schulz, Oksana (2022): »Hilfsdiagnose Sprachentwicklungsverzögerung – Wenn die Frühförderung über migrantisierte Kinder entscheidet«, in: Lalitha Chamakalayil/Oxana Ivanova-Chessex/Bruno Leutwyler/Wiebke Scharathow (Hg.), Eltern und pädagogische Institutionen. Macht- und ungleichheitskritische Perspektiven, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 54–70.

Ballweg, Sandra (2022): »Anticipating expectations. Family language policy and its orientation to the school system«, in: International Journal of Multilingualism 19 (2), S. 251–268.

Becker, Anna/Knoll, Alex (2021): »Establishing multiple languages in early childhood. Heritage languages and language hierarchies in German-English daycare centers in Switzerland«, in: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism 25(7), S. 2561–2572.

Bergroth, Mari/Palviainen, Åsa (2017): »Bilingual children as policy agents: Language policy and education policy in minority language medium Early Childhood Education and Care«, in: Multilingua 36(4), S. 375–399.

Berthele, Rafael (2012): »The influence of code-mixing and speaker information on perception and assessment of foreign language proficiency: An experimental study«, in: International Journal of Bilingualism 16(4), S. 453–466.

Berthele, Rafael (2021): »Speakers, Languages, and Multilingual Thank You Slides.«, in: Kristiansen Glitte/Karlin Franco/Stefano De Pascale/Laura Rosseel/Weiwei Zhang (Hg.), Cognitive Sociolinguistics Revisited, Berlin: De Gruyter, S. 446–456.

Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4jähriger Kinder, Belval: Université du Luxembourg.

Bonfiglio, Thomas P. (2010). Mother Tongues and Nations: The Invention of the Native Speaker, Berlin: De Gruyter.

Braband, Janne (2019): Mehrsprachigkeit in der Frühpädagogik. Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften vor dem Hintergrund migrationsgesellschaftlicher Ordnungen, Bielefeld: transcript.

Brandenberg, Kathrin/Kuhn, Melanie/Neumann, Sascha/Tinguely, Luzia (2017): »›Weisst Du auch, wie das auf Deutsch heisst?‹ Ethnographie der Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten der Westschweiz«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Marc Schulz/David Nolte (Hg.), Diversität in der Pädagogik der frühen

Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weinheim: Beltz Juventa, S. 253–270.

Büchner, Peter/Brake, Anna (2006): Bildungsort Familie: Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien, Wiesbaden: VS.

Busch, Brigitta (2015): »Über das Kategorisieren von Sprachen und Sprecher_innen. Zur Dekonstruktion von Sprachstatistiken«, in: Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften: Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis, Bielefeld: transcript, S. 45–67.

Diehm, Isabel/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia/Mai, Miriam (2016): »Ethnic Difference and Inequality. An Ethnographic Study of Early Childhood Educational Organizations«, in: Christine Hunner-Kreisel/Sabine S. Bohne (Hg.), Childhood, Youth and Migration: Connecting Global and Local Perspectives, Cham: Springer International Publishing, S. 101–113.

Dirim, İnci (2010): »›Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch so denkt oder so.‹ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft«, in: Paul Mecheril/İnci Dirim/Mechtild Gomolla/Sabine Hornberg/Krassimir Stojanov (Hg.), Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Waxmann Verlag, S. 91–112.

Fairclough, Norman (1989/1996): Language and Power, London/New York: Longman.

Flores, Nelson/Rosa, Jonathan (2015): »Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education«, in: Harvard Educational Review, 85(2), S. 149–301.

Fuhs, Burkhard (2012). »Kinder im qualitativen Interview: Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten«, in: Friederike Heinzel (Hg.), Methoden der Kindheitsforschung, Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa, S. 80–103.

Heller, Monika (2007): »Bilingualism as Ideology and Practice«, in: Monika Heller (Hg.), Bilingualism: A social approach, Palgrave Macmillan, S. 1–22.

Isler, Dieter (2016): Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien: Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern, Weinheim: Beltz Juventa.

Jahreiß, Samuel/Ertanir, Beyhan/Frank, Maren/Sachse, Steffi/Kratzmann, Jens (2017): »Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 12(4), S. 439–453.

Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/Roch, Anna (Hg.) (2018): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Jurczyk, Karin (2018): »Familie als Herstellungsleistung«, in: Kerstin Jergus/Jens Oliver Krüger/Anna Roch (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion: Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 143–166.

Kelle, Helga (2010): »Verfahren der Überprüfung von Sprachkompetenzen im Kontext medizinischer Früherkennung und Schuleingangsdiagnostik«, in: Helga Kelle (Hg.), Kinder unter Beobachtung: Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik, Opladen: Budrich, S. 207–254.

Knoll, Alex (2016): »Kindergarten as a Bastion. On the Discursive Construction of a Homogeneous Speech Community and National Identity«, in: Zeitschrift für Diskursforschung 4(2), S. 137–153.

Knoll, Alex/Jaeger, Ursina (2020): »Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens«, in: Ethnography and Education 15(2), S. 238–253.

Knoll, Alex/Kuhn, Melanie (2022): »Distinktive Mehrsprachigkeit. Intersektionale Perspektiven auf institutionelle und elterliche Selektions- und Marginalisierungspraxen in der frühkindlichen Bildung«, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.), Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 91–105.

Kuhn, Melanie (2020): »Ungleichheit in der frühen Kindheit – Zugänge und Befunde qualitativ-rekonstruktiver Studien«, in: Ramona Thümmler/Gabriele Müller (Hg.), Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik, Basel/Weinheim: Beltz Juventa, S. 82–101.

Künzli, Sybille/Isler, Dieter/Leemann, Regula Julia (2010): »Frühe Literalität als soziale Praxis«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30(1), S. 60–73.

Lengyel, Drorit (2009): Zweitspracherwerb in der Kita: Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder, Berlin: Waxmann.

Machold, Claudia (2015): »Wie Individuen zu ›ethnisch anderen‹ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit«, in: Soziale Passagen 7(1), S. 35–50.

Magyar-Haas, Veronika/Knoll, Alex (2021): Partizipation und Wohlbefinden in der frühen Kindheit. Eine qualitative Studie mit Kindern im Alter von 0 bis 6 Jahren im Kanton Fribourg, Fribourg: Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF).

Mecheril, Paul/Polat, Ayça (2019): »›Richtige‹ (sozial-)pädagogische Forschung in ›falschen‹ Verhältnissen? Von Migrationsforschung als Integrationsforschung zu Migrationsforschung als Kritik«, in: Verena Klomann/Norbert Frieters-Reermann/Marianne Genenger-Stricker/Nadine Sylla (Hg.), Forschung im Kontext von Bildung und Migration, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 47–61.

Pesch, Anja Maria (2021): »Semiotic landscapes as constructions of multilingualism – a case study of two kindergartens«, in: European Early Childhood Education Research Journal 29(3), S. 363–380.

Panagiotopoulou, Julie Argyro/Rosen, Lisa/Strzykala, Jenna (Hg.) (2020): Inclusion, Education and Translanguaging, Wiesbaden: Springer.

Panagiotopoulou, Julie Argyro/Uçan, Yasmine (2023): »Dynamic multilingualism of refugee families meets monolingual language policy in German ECE institutions«, in: International Journal of Multilingualism 20(4), S. 1369–1385.

Ricken, Norbert (2007): Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen, Materialen, Perspektiven, Wiesbaden: VS.

Rickert, M. (2023): »›You don't know how to say cow in Polish‹. – Co-creating and navigating language ideological assemblages in a linguistically diverse kindergarten in Germany«, in: International Journal of Multilingualism 20(4), S. 1287–1303.

Schmenk, Barbara (2002): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Forum Sprachlehrforschung: Bd. 4.

Schwartz, Mila (2010): »Family language policy: Core issues of an emerging field«, in: Li Wei (Hg.), Applied Linguistics Review, De Gruyter Mouton, S. 171–191.

Simoes Lourêiro, Kevin/Neumann, Sascha (2020): »Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres: Insights from field research in multilingual Luxembourg«, in: European Journal of Applied Linguistics 8(2), S. 157–180.

Steinlen, Anja K. (2018): »Grundschulen mit verschiedenen Englischprogrammen: Geschlecht und Mehrsprachigkeit auf dem Prüfstand«, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 29(1), S. 3–26.

Thole, Werner (2008): »›Professionalisierung‹ der Pädagogik der Kindheit«, in: Werner Thole/Hans-Günther Roßbach/Maria Fölling-Albers/Rudolf Tippelt (Hg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 271–294.

Thoma, Nadja (2018): Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent:innen, Bielefeld: transcript.

Thoma, Nadja (2022): »The Hierarchization of Educational Rights of Minorities. A Critical Analysis of Discourses on Multilingualism in South Tyrolean Preschools«, Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, 1(2), S. 134–150.

Thoma, Nadja/Platzgummer, Verena (2023): »›It's a bit contradictory‹: teachers' stances to (practiced) language policies in German-language ECEC in Italy«, in: International Journal of Multilingualism 20(4), S. 1319–1335.

Thomauske, Nathalie (2013): »Children's Home Languages in Early Childhood Education Systems. Handicap or Asset? A Comparative Study of Parents' and Teachers' Attitudes«, in: Diane B. Napier/Suzanne Majhanovich (Hg.), Education, Dominance and Identity, Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers, S. 83–99.

Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (Hg.) (2018): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte: Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Wiesbaden: VS.

Weichselbaum, Maria (2022): »›Dann rede ich mit ihr heimlich auf Türkisch.‹ Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen«, in: Yalız Akbaba/Tobias Buchner/Alisha M. B. Heinemann/Doris Pokitsch/Nadja Thoma (Hg.), Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen, Wiesbaden: Springer, S. 323–345.

Zettl, Evamaria (2019): Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte: Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Zettl, Evamaria (2020): »›Du bist doch braun, du sprichst Spanisch.‹ (…) ›Nein, ich bin englisch‹. Bearbeitung von Diversität in Alltagspraktiken einer Kindertagesstätte«, in: Halina Leontiy/Miklas Schulz (Hg.), Ethnographie und Diversität, Wiesbaden: Springer, S. 209–233.

Kindheitspädagogische Differenzdiskurse in disziplinärer Perspektive

Eine kritische Selbstvergewisserung am Beispiel von *Geschlecht*

Svenja Garbade und Melanie Kubandt

1. Hintergrund: Disziplinäre Entwicklungen und Normativitäten im Kontext der Kindheitspädagogik

Die *Kindheitspädagogik* ist sowohl disziplinär als auch begrifflich weiterhin unbestimmt (u.a. Cloos 2019). Im nachfolgenden Beitrag steht unter Fokussierung der Differenzlinie *Geschlecht* der Versuch einer Selbstvergewisserung bzw. Konturierung gängiger Geschlechterlogiken in dieser erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin im Zentrum, die sich im Zuge der Akademisierung einer Pädagogik der frühen Kindheit[1] nach Pisa 2000 teilweise parallel zu sozialpädagogischen Diskursen und Entwicklungslinien vollzogen hat (u.a. Thole et al. 2008). Denn die Entwicklungen der vergangenen 25 Jahre haben gezeigt, dass sich die Kindheitspädagogik verstärkt selbst disziplinär verortet und im Aufbau steht. Helm und Schwertfeger (2016: 11) definieren die Kindheitspädagogik in diesem Zusammenhang als ein disziplinär erziehungswissenschaftliches Forschungsfeld mit unterschiedlichen Handlungsfeldern. Cloos (2020) geht von einem zaghaften disziplinären Versuch der Konturierung aus, wobei die Anzahl der Forschungen in eben jenen Handlungsfeldern mehr und mehr gewachsen ist. So fassen Cloos et al. (2019) Kindheitspädagogik als »neue[n] Begriff«, der »in mehrfacher Hinsicht unbestimmt« ist (ebd.: 31). Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ist dabei stets in Relation zu normativen Erwartungen ihrer pädagogischen und wissenschaftlichen Gegenstände zu betrachten, denn die »disziplinäre Identität« der Erziehungswissenschaft als eigenständige Wissenschaft bestimmt sich u.a. über »die umfassende Inanspruchnahme pädagogischer Einflussnahme« mit dem Ziel, »gesellschaftliche

1 Während sich die DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit nennt, verwenden Studiengänge und Praxisfelder den Begriff Kindheitspädagogik. Auch das Berufsbild der Kindheitspädagog:in sowie die Herausgabe relevanter Handbücher für Kindheitspädagogik verweisen auf eine Übernahme dieses Begriffs in verschiedenen Handlungsfeldern (Helm/Schwertfeger 2016; Cloos et al. 2019, Cloos 2020). In diesem Beitrag verwenden wir daher Kindheitspädagogik, wohl wissend, dass dieser Begriff noch in der Verhandlung steht.

Probleme zu bearbeiten« (Dörner/Hummrich 2011: 171; Kubandt 2019). Möchte die Kindheitspädagogik demgemäß nicht nur empirisch vorgefundene Praxis evaluieren und sich auch nicht einem ausschließlichen Anspruch einer praxisorientierten Verwertbarkeit empirischer Erkenntnisse verpflichten, stellt sich die herausfordernde Frage, wie sie sich in normativen Spannungsverhältnissen als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin positioniert (Meseth 2011: 182ff.; Kubandt 2019: 289). Durch den Ausbau disziplin- und professionsspezifischer Profile seien normativ-programmatische Vorstellungen entwickelt worden, wobei sich erst noch zeigen müsse, ob diese Normen empirische Relevanz hätten (Cloos 2019: 32). Normativ-programmatische Vorstellungen zeigen sich auch im Kontext von Differenzdiskursen innerhalb der Kindheitspädagogik, die im Folgenden am Beispiel der Differenzlinie *Geschlecht* im Sinne einer kritischen Selbstvergewisserung einer reflexiv ausgerichteten Kindheitspädagogik näher in den Blick genommen werden. Normativitäten werden auf verschiedenen Ebenen virulent, wobei im Hinblick auf disziplinäre Kontexte u.a. eingrenzende Perspektiven bzw. theoretisch und empirisch verkürzte Vorstellungen in Bezug auf Forschungsarbeiten im Folgenden kritisch fokussiert werden. Unter anderem nehmen wir Bezug darauf, wie die Differenzlinie *Geschlecht* wissenschaftlich in der Kindheitspädagogik verhandelt wird und welche weiteren Auseinandersetzungen zukünftig erfolgen könnten. Der Gegenstand *Geschlecht* ist für die Disziplin der Kindheitspädagogik daher von besonderer Relevanz, weil diese zum einen alle Personen im pädagogischen Feld hinsichtlich der heteronormativen Ordnung betrifft und dahingehend die Reflexion der eigenen Standortgebundenheit im Sinne einer reflexiven Diversitätsforschung (Bührmann 2020, 2022) ermöglicht wird. Zum anderen nimmt die Differenzlinie *Geschlecht* gerade in der historischen Entwicklung der Kindheitspädagogik als Disziplin und Profession – mit dem Stichwort Erzieher:innen als Frauenberuf vor dem Hintergrund geistiger Mütterlichkeit – neben Generationalität eine zentrale Rolle ein.[2] In diesem Zusammenhang nehmen wir zwar im Folgenden immer wieder auch Bezug auf bildungspolitische und pädagogische Diskurse, die Anregungen zur Reflexion beziehen sich jedoch nicht auf pädagogische Praxis und Bildungspolitik, sondern auf die Ebene von Kindheitspädagogik als wissenschaftliche (Forschungs-)Disziplin.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welchen Logiken die Berücksichtigung von Differenz(en) (Kap. 2) und spezifisch *Geschlecht* (Kap. 3) derzeit in der Kindheitspädagogik folgt. Das Verhältnis von *Geschlecht* zu weiteren Differenzkategorien wie auch zu den *travelling concepts* Diversität und Intersektionalität (Bührmann 2009; Baader 2013; Smykalla/Vinz 2016; Kubandt 2022) wird beleuchtet, um aktuelle Perspektivverschiebungen zu erfassen (Kap. 4). Abschließend werden Anregungen für die disziplinäre (Selbst)Reflexion unterbreitet, die eine Beteiligung der Disziplin an der Hervorbringung von wissenschaftlichen Erkenntnissen im Hinblick auf die Differenzlinie *Geschlecht* sowie deren Transfer in die pädagogische Praxis deutlicher als bisher in die Verantwortung nimmt (Kap. 5).

2 Siehe hierzu auch Baader i.d.B.

2. Konstruktionen von Differenz(en) in der Kindheitspädagogik

Betrachtungen und Analysen zur Relevanz von Differenzkategorien, wie bspw. *Geschlecht* und *Klasse*, die u.a. auch Institutionen der frühen Bildung und Erziehung betreffen, haben innerhalb der Sozialpädagogik eine lange Tradition (siehe für einen Überblick zu *Geschlecht* u.a. Heite 2009). In der sich seit Pisa 2000 mehr und mehr als eigenständige Teildisziplin etablierenden Kindheitspädagogik, sind Differenzdiskurse in den letzten fünfzehn Jahren auch zunehmend in den Fokus einer wissenschaftlichen respektive empirischen Betrachtung geraten (u.a. Rohrmann et al. 2010; Kuhn 2013; Machold 2015; Kubandt 2016; Meyer 2018; Garbade 2023). Eine kritische Kindheitspädagogik kommt in diesem Zusammenhang nicht umhin, sich mit als fraglos positionierten Ideen von Unterschieden zwischen Menschen theoretisch und empirisch auseinanderzusetzen und diese ins Verhältnis ihrer Ursachen, Erzählungen, Auswirkungen und Grenzen zu rücken. Dies ist notwendig, weil die Unterscheidung von Menschen aufgrund von Merkmalen wie u.a. gender, race*, class und dis/ability (Kuhn 2021) reale Konsequenzen für eine Bildungsbeteiligung von Kindern hat und damit verbundene Teilhabechancen begrenzt (De Gioia/Papic 2019). So führt die Konstruktion von Differenz(en) zur Einordnung von Menschen in einem dichotomen System der Auf- und Abwertung, welche bereits in Kindertageseinrichtungen eine hohe Wirksamkeit entfaltet (Thon et al. 2018). Dabei basieren dichotome Ordnungen auf historisch und kulturell durch rassistische, antisemitische, ableistische und klassistische Vorannahmen geprägten Habitualisierungen, die den Subjekten nur bedingt reflexiv zugänglich sind.

In der empirischen Auseinandersetzung mit der Konstruktion von Differenz(en) in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern – allen voran Kindertageseinrichtungen – wurde zunehmend deutlich, dass prinzipiell die Bereitschaft von Fachkräften vorhanden ist, sich den mit Differenzlinien verbundenen pädagogischen Herausforderungen zu stellen (Cloos et al. 2019; Garbade 2023). Es ist jedoch empirisch eine Diskrepanz zwischen den im fachlichen Diskurs an Fachkräfte herangetragenen Professionalisierungserwartungen, an ihren vorhandenen Einstellungen und Kompetenzen (Kuhn 2013; Machold 2015; Kubandt 2016) und an geeigneten Instrumenten der organisationalen Übersetzung bestehenden Wissens in pädagogische Handlungspraxis (Kuhn 2013; Garbade 2021) festzustellen. Die Konstruktion von Differenz unterliegt naturalisierten Bewertungen, die als festgeschrieben wahrgenommen werden (u.a. Tervooren 2019; Bührmann 2020), was stereotypengeleitete Entscheidungen in den wenig planbaren Handlungsanforderungen im pädagogischen Alltag zur Folge haben kann. Gerade mit Blick auf die Kenntnis der Notwendigkeit von diversitätsreflexivem Handeln in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern bleibt kritisch zu hinterfragen, wie empirisches Wissen aus der Disziplin übersetzt werden kann bzw. welche Rolle und Verantwortung der Disziplin selbst in Differenzdiskursen zukommt. So besteht zwar innerhalb gängiger Differenzdiskurse ein enges Verhältnis zwischen Profession und Disziplin, im Folgenden soll es jedoch nicht darum gehen, Reflexions- und Handlungsanregungen für die pädagogische Praxis zu formulieren, um die oben genannten Diskrepanzen in pädagogischen Handlungsfeldern zu bearbeiten. Vielmehr geht es uns darum vor dem Hintergrund professioneller Herausforderungen im Umgang mit der Differenzlinie *Geschlecht* nach der Rolle und den Aufgaben disziplinärer Diskurse und

empirischer Erkenntnisse zu fragen. Verbunden ist hiermit die Verhandlung darüber, wie disziplinäre Diskurse ins Verhältnis zur Praxis gesetzt werden und dabei unterschiedliche Eigenlogiken, aber auch Abgrenzungen zwischen beiden beachtet werden können, ohne bestehende heteronormative Gesellschafts- und Herrschaftsverhältnisse unbewusst durch das eigene kindheitspädagogische Tätigsein, sei es pädagogisch und/oder wissenschaftlich, zu reproduzieren. Demgemäß bestimmt den vorliegenden Beitrag die Frage, wie eine (selbst)kritische Reflexion des disziplinären Umgangs mit *Geschlecht(erdifferenzen)* sowie die dadurch transportierten Normen im Sinne einer Wissenschaftskommunikation (Garbade/Zehbe 2023; Schelle/Blatter 2023) aussehen könnte und welche Aufgaben sich eine kritische Kindheitspädagogik selbst stellen müsste, um einer wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* in Theorie und Empirie gerecht zu werden.

3. *Geschlecht* zwischen Binarität, Geschlechtergerechtigkeit und Reifikation: Normativitäten in kindheitspädagogischer Forschung

Im Zuge einer kritischen (Selbst-)Betrachtung wird in diesem Abschnitt für wissenschaftliche Perspektiveinnahmen in der Kindheitspädagogik nachgezeichnet, mit welchen normativen Vorannahmen die empirischen Verhandlungen der Differenzlinie *Geschlecht* in Forschungen verknüpft und welche Problematisierungen hiermit verbunden sind. Die Herausforderung, die sich im Kontext einer reflexiven Selbstvergewisserung stellt, ist: Wie kann die Kindheitspädagogik als Wissenschaftsdisziplin ein produktives Verhältnis von Normativität in der Betrachtung von Differenz hervorrufen, bestimmen und für den Umgang mit Geschlechterkonstruktionen sichern?

Denn kindheitspädagogische Geschlechterdebatten – und das gilt sowohl für bildungspolitische, pädagogisch-praktische und wissenschaftliche Rahmungen von Geschlechterkonstruktionen – können als normativ geprägte Räume verstanden werden, in denen Verhandlungen darüber stattfinden, wie (begrenzt) *Geschlecht* zum Thema wird und werden kann. Während die Kategorie *Geschlecht* zwar bildungspolitisch gerade im Hinblick auf eine institutionell verankerte Berücksichtigung im pädagogischen Feld in vielen Bereichen an Relevanz gewinnt – hier sei exemplarisch die mit mehreren Millionen geförderte Initiative »Mehr Männer in Kitas« genannt[3] – sind empirische und theoretische Auseinandersetzungen mit der Thematik *Geschlecht* jenseits von Perspektiven auf Unterschiede zwischen (zwei) Geschlechtern in der Kindheitspädagogik nach wie vor selten. Ein wesentliches Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* in Kubandt (2016) war daher die Kritik, dass *Geschlecht* in kindheitspädagogischen Disziplindebatten bisher umfangreich mit Fokus auf pädagogische Praxis und im Hinblick auf die Realisierung normativ gesetzter Anforderungen verhandelt wird, während eine *erziehungswissenschaftliche* Auseinandersetzung unter Bezugnahme

3 Während diese Initiative im Anschluss an sozialpädagogische Diskurse eher kritisch diskutiert wurde (vgl. u.a. Rose 2012; Fegter 2013; Breitenbach et al. 2015), dominierte in eher kindheitspädagogisch verorteten Veröffentlichungen häufiger eine affirmative Perspektive (u.a. Rohrmann et al. 2010; Cremers et al. 2012).

theoretischer und empirischer Erkenntnisse der Geschlechter- und Differenzforschung auf theoretischer und empirischer Ebene bisher in der Disziplin selbst unterrepräsentiert ist.[4] Bisherige Debatten zu *Geschlecht* im empirischen Feld der Kindertageseinrichtungen sind durch präskriptive Vorannahmen und inhaltliche Relevanzsetzungen – allen voran eine Perspektive auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen (u.a. Herrmann/Rohrmann 2020; Smidt et al. 2020; Oppermann et al. 2020) bzw. Männer und Frauen (u.a. Rohrmann/Andrä 2022) – geprägt, die sich im Hinblick auf *Geschlecht* im Spielraum zwischen einer *per se* vorausgesetzten Markierung als potentieller Problemkategorie und/oder als individuelle Ressource bewegen (kritisch hierzu Kubandt 2016; Meyer 2018; Garbade 2023). Unabhängig davon, ob *Geschlecht* eher problematisiert oder als produktives Merkmal von Individuen fokussiert wird, »orientieren sich die auf den ersten Blick konträren Ausrichtungen dabei offenbar vor allem an der gemeinsamen Frage, wie Geschlecht in Bildungsinstitutionen verhandelt werden sollte und nicht wie Geschlecht in pädagogischer Praxis verhandelt wird« (Kubandt 2016: 331).

In empirischen Betrachtungen werden folglich normative Anforderungen mal mehr oder weniger explizit übernommen und pädagogische Praxis im Hinblick auf einen angemessenen Umgang mit Differenzlinien vor der Folie normativer – nicht hinterfragter – Ansprüche bewertet. Dies wird besonders deutlich im Kontext der normativen Anforderung an die Realisierung von Geschlechtergerechtigkeit, die im Zusammenhang mit der Differenzlinie *Geschlecht* als Querschnittsaufgabe für pädagogische Handlungsfelder formuliert wird. Studien verweisen auf Unsicherheiten im pädagogischen Umgang mit Anforderungen an Differenz und einer inklusiven Handlungspraxis. Zum einen verstehen sich Fachkräfte als Verantwortliche für die Herstellung von Chancengleichheit (Garbade 2023; Cloos et al. 2019) bzw. werden als solche adressiert (Jergus/Thompson 2017; Kerle 2021). Gleichzeitig zeigen empirische Studien, dass weder Geschlechtergerechtigkeit einfach umzusetzen (Kubandt 2016) ist, noch liegt das an den Personen in den Handlungsfeldern (u.a. Garbade 2021, 2023). Die normative Forderung nach Gerechtigkeit wird zudem verkürzt in einer Dualität ausgedeutet und in binär angelegten Fragestellungen durch Forschung weiterhin reproduziert. Denn trotz langjähriger Kritik aus der erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung an einer empirischen Unterschiedsperspektive (u.a. Knapp 1997; Tervooren 2019) sind in der Kindheitspädagogik nach wie vor Perspektiveinnahmen prominent, die empirisch ausschließlich auf Unterschiede zwischen zwei Geschlechtern fokussieren (u.a. Herrmann/Rohrmann 2020; Smidt et al. 2020; Oppermann et al. 2020) und dabei »ein ontologisch ausgerichtetes Verständnis von Geschlecht zugrunde« legen (Smidt et al. 2020: 24).[5] In Anlehnung an Meyers (2018) Problematisierungen eines Faktums Differenz im Kontext kindheitspädagogischer Differenzdiskurse gilt hier als Kritik, dass eine Perspektive auf Geschlechterdifferenz bereits vom Ergebnis einer Differenz her

4 Eine solche Tendenz wird auch übergeordnet für die Erziehungswissenschaft von Baader, Breitenbach und Rendtorff beschrieben, indem sie konstatieren und gleichzeitig kritisieren, dass die Erkenntnisse der Geschlechterforschung im erziehungswissenschaftlichen Mainstream nicht bzw. nur bedingt Berücksichtigung finden (Baader et al. 2021).

5 Mit einer Ontologisierung geht allerdings immer auch die Gefahr der Essenzialisierung von Differenzen einher (u.a. Leinius/Mauer 2021; Bührmann 2020).

argumentiert und damit prinzipiell die Gefahr besteht, Vorannahmen durch verkürzte Geschlechterperspektiven zu verfestigen. Dies wird seit Jahren im Kontext von Reifizierungsdebatten problematisiert (u.a. Diehm et al. 2010), aber kindheitspädagogisch nur selten von Forschenden in Bezug auf die Differenzlinie *Geschlecht* reflektiert.[6] Ein Beharren auf einer (binären) Unterschiedsperspektive in der Kindheitspädagogik erstaunt auch insofern, da seit Jahrzehnten ausdifferenziertere Ansätze die erziehungswissenschaftliche Geschlechter- und Differenzforschung prägen, die nur in wenigen Fällen für Geschlechterstudien in der Kindheitspädagogik berücksichtigt werden. In diesem Zusammenhang kann einzelnen Studien im Hinblick auf den Forschungsgegenstand ein Theoriedefizit unterstellt werden, wenn *Geschlecht* als Kategorie kaum oder nur randständig theoretisch als empirischer Gegenstand eingeführt, und/oder gar nicht spezifisch in wissenschaftliche Differenzdiskurse eingebettet wird (u.a. Oppermann et al. 2020). Zwar ist die Berücksichtigung des interdisziplinären Forschungsstandes zu *Geschlecht* mit Herausforderungen verbunden, jedoch gerade für eine junge Disziplin notwendig, die bereits erfolgreich eigene Theoriebildung entwickelt hat. Des Weiteren stehen Forschende als Wissensproduzierende in der Verantwortung, ihre mit den Forschungen reproduzierten Normen zu perspektivieren und im Hinblick auf die Erforschung von Differenzmechanismen Reifizierungen ihres eigenen Gegenstandes zu reflektieren und zu beachten (Diehm et al. 2010; Garbade 2020a, 2020b; Garbade/Kerle 2021; Kubandt 2016, 2017). Alles in allem zeigt sich, dass Perspektiven auf *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik theoretisch und empirisch bisher eher unterkomplex ausgerichtet sind und die Bandbreite des Gegenstandes weder theoretisch noch empirisch abbilden.[7] Ziel müsste es daher längerfristig sein, eine wissenschaftliche Debatte innerhalb der Kindheitspädagogik anzuregen, »die Geschlecht zum einen jenseits von Geschlechtergerechtigkeit und zum anderen nicht ausschließlich für die Ebene pädagogischer Praxis fokussiert« (Kubandt 2016: 290).

Indem *Geschlecht* im Kontext erziehungswissenschaftlicher Perspektivverschiebungen von Differenz zu Differenzen (Walgenbach 2014; Prengel 2019; Kuhn 2021; Kasüschke 2022) immer seltener als unikategorialer Forschungsgegenstand in den Blick kommt, scheint die Gefahr weiterer Unterkomplexitäten und gar eine empirische De-Thematisierung der Geschlechterkategorie in kindheitspädagogischen Diskursen zudem aktueller denn je (Baader 2013; Kubandt 2024), worauf im folgenden Abschnitt spezifischer eingegangen werden soll.

6 Für exemplarische Beispiele zur konkreten Reflexion als Forscher:innen in Bezug auf Reifizierungsprozesse im Kontext von *Geschlecht* siehe u.a. Kubandt 2017 und Garbade 2020a, b.

7 In diesem Sinne verfolgen auch wir als Forschende jeweils nur einseitige Perspektiveinnahmen auf *Geschlecht*, sind ebenso verstrickt in normative Spannungsfelder und bieten nur kleinteilige theoretische und empirische Erkenntnisse zur Konturierung des Gegenstandes *Geschlecht*.

4. *Geschlecht* im Fokus der Diskurslinien Heterogenität, Diversity und Intersektionalität

Geschlecht wird in der Diskussion um Differenz und Heterogenität zunehmend als ein Bestandteil sozial relevanter Differenzlinien gesehen, die verstärkt in ihrem Zusammenspiel fokussiert werden (Kuhn 2021; Prengel 2019; Walgenbach 2012, 2014). Um dies zu berücksichtigen, werden Konzepte wie Diversität/Diversity, Heterogenität und Intersektionalität immer prominenter in erziehungswissenschaftlichen Diskursen bemüht. Dies ist von Vorteil, wenn es darum geht, Gemeinsamkeiten in der Erzeugung von Differenz zu thematisieren, wie Strukturen der Diskriminierung anzuzeigen und einen Oberbegriff – teilweise wird hier auch wiederholt von Containerbegriffen gesprochen – wie Diversity zu nutzen, um nicht erneut Ausschließungen zu erzeugen. Durch die Homogenisierung führen die Begriffscontainer indes zu einer Verdeckung (Baader 2013) und De-Thematisierung (Kubandt 2024) einzelner Differenzlinien. Baader (2013) fordert daher seit längerem einen reflexiven Umgang, um »genau jene Problematik der homogenisierenden Effekte des Buzzwords ›Diversity‹ kritisch mitzudenken und die Tendenz zur Entdifferenzierung der Differenz zwischen den Differenzen zu reflektieren« (ebd.: 55), um Macht- und Herrschaftsmechanismen weiterhin im Blick zu behalten. Intersektionalität wie auch Diversität werden als ›buzzwords‹ kritisiert (u.a. Baader 2013; Leinius/Mauer 2021), die herangezogen werden, um ein spezifisches Verständnis zu erzeugen: das der Berücksichtigung von Vielfalt und Diskriminierung. Intersektionalität hat im deutschen Diskurs der Geschlechterforschung jedoch immer eine postkoloniale und auch empowernde Perspektive für jene, die aufgrund gesellschaftlicher Strukturen mit weniger Macht als andere ausgestattet sind (Leinius/Mauer 2021; Bührmann 2009). »Während beim Begriff der Intersektionalität die Kreuzung dieser Differenzen und deren vor allem diskriminatorische Auswirkungen im Zentrum stehen, geht es bei Diversität vornehmlich um ein wie auch immer geartetes Zusammenwirken von Differenzen und deren möglicher produktiver Auswirkungen« (Bührmann 2022: 36).

Politisch wie gesellschaftlich erhalten gerade die Konzepte Vielfalt und Diversität einen hohen Stellenwert und werden im Sinne eines affirmativen Rahmens der Öffnung wie auch Transformation von Gesellschaft normativ verhandelt. Demnach stehen nicht mehr (nur) einzelne Differenzlinien im Fokus der Bildungsdebatten, sondern es herrscht Einigkeit darüber, dass Bildung, Erziehung und Sorge durch unterschiedlichste Diversitätsdimensionen geprägt sind, die immer auch pädagogisch bedeutsam werden können (u.a. Kuhn 2021). Da Diversität wie auch Intersektionalität in mehrfacher Hinsicht historisch als auch politisch als ›travelling concepts‹ sowohl disziplinär als auch inhaltlich zu betrachten sind (Walgenbach 2012, 2014), ist eine Reflexion des Rückbezugs auf diese Konzepte und deren jeweilige Ausgestaltung relevant, wenn es um die Wissensproduktion zum Umgang mit Heterogenität wie auch Diskriminierung in der Kindheitspädagogik geht (Kasüschke 2022). Statt Normen zu reproduzieren, die Annahmen von Unterschiedsperspektiven teilen, wäre es wissenschaftskommunikativ bedeutsam, die relevanten Normen, die sich ethisch aus dem Auftrag der Kindheitspädagogik heraus ergeben – wie bspw. Anti-Faschismus, Anti-Rassismus, Anti-Sexismus – auch als solche zu benennen. Damit wäre auch ein disziplinärer Auftrag Ungleichheitsstrukturen sichtbar zu machen und sich damit für eine Umsetzung von Anti-Diskriminierung einzusetzen.

Die verklausulierende Praxis Ungleichheitsmechanismen hinter komplexer Sprache zu verstecken (Ungleichheiten zu vermeiden, soziale Gerechtigkeit herzustellen), schützt die Autor:innen vor dem Vorwurf eine verkürzte ideologische Debatte führen zu wollen. Jedoch stellt sich die Frage, ob es dem Wissenstransfer dient, implizite Normen zu beschreiben. Hier wäre die theoretische Arbeit – unter Rückgriff bestehender Arbeiten von Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft an Begriffen in der Kindheitspädagogik – an Konzepten der Anti-Diskriminierung sinnvoll, um nicht nur hinter Differenzkonstruktionen eine Kritik zu verbergen. In Praxiskonzepten der Kindheitspädagogik wird Anti-Diskriminierung bereits thematisiert (u.a. Wagner 2017; Focks 2016), während aber die theoretische Begründung der ethischen Position der Kindheitspädagogik erst einmal ausbleibt. Außerdem ist das Verhältnis zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung für die Nutzbarkeit dieser Konzepte von hoher Relevanz, da diese bereits methodisch und theoretisch fundierte Elemente der Reflexion anbietet (Maier 2019; Baader et al. 2021).

Gerade an der Schnittstelle zwischen Disziplin und Profession ist die Kindheitspädagogik als Wissenschaft herausgefordert. Die Reflexion der eigenen Forschungszugänge sowie der theoretischen Perspektiven ist nur ein Element von Forschung. Dabei hat ein Wissenstransfer sowohl in der hochschulischen Lehre als auch in dem Kontakt mit Professionsfeldern eine bedeutsame Position. Der bisherige Transfer der eigenen Wissensproduktionen und die fehlende Verhältnisklärung zu *Geschlecht* in der empirischen Kindheitspädagogik hat zu Problematiken geführt, da normative Anforderungen an die Verwirklichung von Geschlechtergerechtigkeit auf Basis von empirischen Studien einseitig an pädagogische Praxis adressiert wurden (u.a. Rohrmann et al. 2010). So scheint die Verantwortung für den intentionalen Wissenstransfer verständlicherweise[8] im disziplinären Umfeld bisher anderen Akteur:innen überlassen, was in den empirischen Forschungen dann in Gleichheitspostulaten, symmetrischen Gerechtigkeitsansprüchen sowie Irrelevanzdemonstrationen sichtbar wird (Kubandt 2016; Garbade 2023). Im Rahmen der Diskussion um Qualität in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern konstatieren Schelle und Blatter (2023) hinsichtlich des Transfers von empirischem Wissen in praktische Felder allerdings folgenden Anspruch:

> Transfer wird theoretisch zunehmend als reziproker und interaktiver Prozess des Wissensaustausches zwischen allen relevanten Beteiligten gefasst, der idealerweise auf einer über einen längeren Zeitraum andauernden Kooperation und Ko-Konstruktion von Wissen basiert. Voraussetzung hierfür ist Kommunikation bzw. ein Austausch zwischen ebenbürtigen Beteiligten, dem eine gemeinsame Sprache zugrunde liegt (vgl. Wissenschaftsrat 2016). Wissen wird also nicht einfach weitergegeben, sondern diskutiert, reflektiert, für das eigene Handlungsfeld übersetzt und verändert, das heißt transformiert. (Schelle/Blatter 2023: 285)

8 Die Logiken der wissenschaftlichen Karriereführung sind an diesem Punkt als nachvollziehbarer Standort aufgrund der systematisch konkurrenzlastigen und wettbewerbsorientierten Ausformung zu verstehen (Leinfellner et al. 2023). Dies sind Spannungsfelder, in denen sich Wissenschaft bewegen und verhalten muss. Auch die Autor:innen dieses Beitrags sind in diese Logiken eingebunden.

Unter diesen Vorzeichen ist zu thematisieren, wie Kindheitspädagogik die Transformation der eigenen Wissensbestände gelingen kann, insbesondere, wenn diese Geschlechterstudien betreffen und damit zum Teil unhinterfragten Gegebenheiten wie Heteronormativität oder Binarität unterlegen sind (Kasüschke 2022: 56). Während Schelle und Blatter (2023: 287) diese Aufgabe nicht in der Disziplin selbst verorten, plädieren wir in diesem Beitrag vor dem Hintergrund der bisher erfolgten perspektivischen Komplexitätsreduktionen in Bezug auf Binarität und Geschlechtergerechtigkeit in kindheitspädagogischen Studien (vgl. u.a. Herrmann/Rohrmann 2020; Smidt et al. 2020; Oppermann et al. 2020; Rohrmann/Andrä 2022) für eine verantwortliche Reflexion der eigenen Forschungsergebnisse sowie eine umfassend theoretisch gelagerte Diskussion, wie das erfolgen kann. Zudem ist eine inhaltlich-theoretische Reflexion des Mehrwertes des Sprechens über Intersektionalität und Diversität notwendig, damit einzelne Kategorien wie *Geschlecht* nicht dahinter verschwinden bzw. an Relevanz verlieren (Kasüschke 2022; Baader 2013; Kubandt 2024).[9]

5. Anregungen für eine reflexive Selbstvergewisserung kindheitspädagogischer Geschlechterperspektiven

Im Beitrag wurden u.a. zwei zentrale Kritikpunkte hinsichtlich des disziplinären Umgangs mit Geschlecht(erstudien) formuliert: So ist *erstens* zu konstatieren, dass die Berücksichtigung der eigenen Transferleistungen der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der jeweiligen bedienten Normen nicht genug in den Blick rücken und disziplinär zu wenig diskutiert werden. *Zweitens* erfolgt kein konsequenter Anschluss an bestehende Theorien und empirische Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung, wodurch Heteronormativitätskritik sowie ein methodisch-reflexiver Umgang mit Reifizierungen bis dato nicht konsequent genug umgesetzt werden. Dies ist sicherlich auch damit verbunden, dass der Kategorie *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik sowohl ein »Sonderstatus« als auch eine »Querschnittsdimension« zugewiesen wird, was durch die Fokussierung auf Diversität, Heterogenität und Intersektionalität verstärkt wird (Kasüschke 2022; Baader 2013; Baader et al. 2021; Kubandt 2024). Folgt man den bisherigen Argumentationen, ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen, die eine kritische Kindheitspädagogik mit erkenntnistheoretischen Fragestellungen und Herausforderungen konfrontiert. Als eine zentrale erste Aufgabe im Sinne einer solchen kritischen Selbstvergewisserung als wissenschaftliche Teildisziplin, die sowohl theoretische als auch empirische Erkenntnisse produziert, wäre notwendig zu diskutieren, inwiefern die empirische Kindheitspädagogik zukünftig verantwortlich für die *Übersetzung der eigenen Erkenntnisse* im Sinne einer normenkritischen Positionierung ist. Die herausfordernde Aufgabe ist es dabei, nicht nur neue empirische Erkenntnisse über Ungleichheits- und Differenzkategorien als Forschende hervorzubringen, sondern in und durch die wissenschaftliche Praxis zu bearbeiten und somit das Wissenschafts- und Handlungsfeld der Kindheitspädagogik disziplinär wie professionell mitzugestalten (Schelle/Blatter 2023). Langfristiges Ziel könnte die

9 Siehe hierzu auch Baader i.d.B.

Arbeit an der Entwicklung einer nachhaltigen Wissenstransformationsstrategie sein. Erste Entwicklungen in diese Richtung sind bereits in Projekten bzw. konzeptionellen Ansätzen verankert (Garbade/Zehbe 2023; Garbade 2024; Cloos/Garbade 2025) und werden u.a. interdisziplinär mit einer Reflexiven Diversitätsforschung (Bührmann 2020) oder kindheitspädagogisch mit dem Begriff Diversitätsreflexivität verknüpft[10] (Garbade 2024). Zum Einlösen eines reflexiven Zugangs der Forschung zu *Geschlecht* gehöre hierbei eine Vergewisserung eines diversitätsreflexiven Zugangs zum eigenen Gegenstand sowie eine kritische Prüfung, wie Ergebnisse in praktischen Handlungspraxen übersetzt werden (ebd.). Dies erfordert aber ein aktives Arbeiten an Wissenstransferstrategien unter Einbezug der Vereinfachungen und Entwicklung simpler Konzeptstrategien in Verbindung mit konkreten Umsetzungsideen. So stellen wir insbesondere in Bezug auf die Erkenntnisse einer Erforschung von *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik heraus, dass das disziplinär und politisch hart umkämpfte Feld um eine weitere heikle Dimension ergänzt werden muss: Positionen für einen konstruktivistischen Geschlechterbegriff werden gerade im Sprechen über (Kindheits)Pädagogik umgedeutet für politische Perspektiven aus rechtsextremen Milieus und damit zweckentfremdet (u.a. Nentwig-Gesemann et al. 2015; Henninger et al. 2021). Unter diesen Umständen lässt sich erneut auf Optimierungs- und Anpassungsbedarfe in der Kindheitspädagogik hinsichtlich eines Rückgriffs auf theoretische und empirische Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung schließen.

Dementsprechend knüpft die zweite Aufgabe an: die fehlerhafte Umdeutung bzw. bewusste Zweckentfremdung der eigenen Erkenntnisse durch eine theoretisch fundierte Verortung der Geschlechterkategorie und empirische *Berücksichtigung von Erkenntnissen der Geschlechter- und Differenzforschung* zu erschweren. Hierin ist Heteronormativitätskritik sowie die Reflexion des Reifizierungsdilemmas methodisch und theoretisch bereits ausdifferenziert worden, sodass die Kindheitspädagogik von diesem interdisziplinären Bezug profitieren kann (Maier 2019). Diesbezüglich bedarf es einer konkreten Klärung des Verhältnisses zur erziehungswissenschaftlichen Geschlechter- und Differenzforschung sowie dem Stellenwert der Bezugnahme auf deren wissenschaftliche Grundlagen (Baader et al. 2021). In einem ähnlichen Sinne ist auch eine anhaltende Verhältnisbestimmung zur Sozialpädagogik unter Berücksichtigung entsprechender Geschlechterdiskurse (Frauen*berufe, geistige Mütterlichkeit etc.) überfällig. Des Weiteren bedarf die Auseinandersetzung mit der Differenzlinie *Geschlecht* in der Kindheitspädagogik eine Nachbesserung im Hinblick auf Theoriediskussionen und -bildung. In diesem Zusammenhang könnte auch eine Auseinandersetzung mit der Frage nach theoretischen und empirischen Perspektiven jenseits normativer Anforderungen – also beispielsweise auch jenseits von einem ausschließlichen Fokus auf (Geschlechter)Gerechtigkeit – für eigenständige disziplinäre Positionen erhellend sein und unterkomplexen Betrachtungen entgegenstehen.

10 Kerle, Hartmann und Cloos (2023: 221) schlagen vor, über methodologische Annahmen Reflexivität in Forschungsprozessen einzubinden und diese »insbesondere als Werkzeug der Erkenntnisgenerierung« zu nutzen.

Literatur

Baader, Meike S. (2013): »Diversity Education in der Erziehungswissenschaft. Diversity as a buzzword«, in: Katrin Hauenschild/Steffi Robak/Isabel Sievers (Hg.), Diversity Education. Zugänge – Perspektive – Beispiele, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 38–59.

Baader, Meike S./Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz, Stuttgart: Kohlhammer.

Bührmann, Andrea D. (2009): »Intersectionality – ein Forschungsfeld auf dem Weg zum Paradigma? Tendenzen, Herausforderungen und Perspektiven der Forschung über Intersektionalität«, in: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 1(2), S. 28–44.

Bührmann, Andrea D. (2020): Reflexive Diversitätsforschung, Opladen: Barbara Budrich.

Bührmann, Andrea D. (2022): »Wechselnde Verhältnisbestimmungen und ernsthafte Annäherungsversuche: Grundsätzliche Überlegungen zum ambivalenten Verhältnis von Diversität- und Intersektionalitätsforschung«, in: Astrid Biele Mefebu/Andrea D. Bührmann/Sabine Grenz (Hg.), Handbuch Intersektionalitätsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 35–49.

Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche, Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, Peter (2020): »Kindheitspädagogik als Projekt. Überlegungen zu einem sich neu konturierenden Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld«, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), Soziale Arbeit als Projekt: Konturierung von Disziplin und Profession, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–170.

Cloos, Peter/Garbade, Svenja (2025, i.E.): »Diversitätsreflexive Professionalisierung und hochschulische Qualifizierung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden«, in: Jens Kaiser-Kratzmann/Lars Burghardt/Andrea Eckhardt/Katrin Lattner/Susanne Viernickel (Hg.), Aufwachsen von Kindern gestalten, Weinheim: Beltz Juventa.

Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (2012) (Hg.): Männer in Kitas, Opladen: Barbara Budrich.

De Gioia, Katey/Papic, Marina (2019): »Children and Families Outside the Mainstream. Ensuring inclusion for all«, in: Catherine Patterson/Laurie Kocher (Hg.), Pedagogies für Children´s Perspectives, London: Routledge, S. 51–66.

Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2010): »Die Schwierigkeit, ethnische Differenz durch Forschung nicht zu reifizieren: Ethnographie im Kindergarten«, in: Friederike Heinzel/Argyro Panagiotopoulou (Hg.), Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich: Bedingungen und Kontexte kindlicher Lern- und Entwicklungsprozesse, Baltmannsweiler: Schneider, S. 78–92.

Dörner, Olaf/Hummrich, Merle (2011): »Auf der Suche nach dem Gegenstand – Gegenstand und Methode in der Erziehungswissenschaft«, in Zeitschrift für qualitative Forschung (ZFQ), 12(2), S. 171–175.

Focks, Petra (2016): Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita, Freiburg: Herder.

Garbade, Svenja (2020a): »Genderkonstruktionen bei Fachkräften in der Krippe – methodische Konsequenzen für eine geschlechterreflexive Haltung in einem schwierigen Themenfeld«, in: Lotte Rose/Elke Schimpf (Hg.), Sozialarbeitswissenschaftliche Geschlechterforschung: Methodologische Fragen, Forschungsfelder und empirische Erträge, Opladen: Barbara Budrich, S. 263–277.

Garbade, Svenja (2020b): »Interviews und Genderkonstruktionen: Rekapitulation zu Möglichkeiten und Grenzen eines empirischen Zugangs«, in: Melanie Kubandt/Julia Schütz (Hg.), Methoden und Methodologien in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen: Barbara Budrich, S. 84–106.

Garbade, Svenja (2021): »Geschlecht aus Perspektive frühpädagogischer Fachkräfte: Pädagogische Irrelevanzdemonstration. Konsequenzen für eine Inklusive Bildungsforschung« in: Carolon Bätge/Peter Cloos/Frauke Gerstenberg/Katharina Riechers (Hg.), Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge, Weihnheim: Beltz Juventa, S. 235–252.

Garbade, Svenja (2023): »Pädagogische Irrelevanzdemonstration als Professionalisierungsfolge der Bearbeitung von (Geschlechter-)Differenz«, in: Peter Cloos/Melanie Jester/Jens Kaiser-Kratzmann/Thilo Schmidt/Marc Schulz (Hg.), in: DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit: Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 242–255.

Garbade, Svenja (2024): »Die mobile Diversitätswerkstatt: Forschungsorientierte Lerngelegenheiten schaffen«, in: Katja Zehbe/Ina Kaul (Hg.): Reflexivität in Lehre und Profession. Beiträge zu didaktischen Arrangements für die Lehrformate in kindheitspädagogischen Studiengängen, Weinheim: Beltz Juventa, S. 202–220.

Garbade, Svenja/Kerle, Anja (2021): »Klassismusreflexivität als Forschungsperspektive. Forschungsprogramm für die Kindheitspädagogik?«, in: Forum Wissenschaft, 38(4), S. 31–34.

Garbade, Svenja/Zehbe, Katja (2023): »Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis«, in: Tamara Diederichs/Anna Katharina Desoye (Hg.), Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis, Weinhem: Beltz Juventa, S. 198–211.

Heite, Catrin (2009): »Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen«, in: Edith Glaser/Sabine Andresen (Hg.), Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 5, Opladen: Barbara Budrich, S. 49–59.

Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hg.) (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik: eine Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.

Henninger, Annette/Bergold-Caldwell, Denise/Grenz, Sabine/Grubner, Barbara/Krüger-Kirn, Helga/Mauerer, Susanne/Näser-Lather, Marion/Sandra Beaufaÿs (2021): »Mobilisierungen gegen Feminismus und ›Gender‹. Erscheinungs-

formen, Erklärungsansätze und Gegenstrategien«, in: Gender., Sonderheft 6, S. 9–24.

Herrmann, Tim/Rohrmann, Teresa (2020): »Geschlechterbezogene Interaktionen in kindlichen Peergruppen«, in: Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, 6 (2), S. 33–44.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): »Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Einleitung«, in: Dies. (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zur Adressierung der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 319–353.

Kasüschke, Dagmar (2022): »Geschlecht als soziale Differenzlinie in der Pädagogik der frühen Kindheit. Überlegungen zu erziehungswissenschaftlich (un-)gelösten Fragen«, in: Steffen Geiger/Sabrina Dahlheimer/Maria Bader (Hg.), Heterogenität und Differenz in Kindheits- und Sozialpädagogik. Theoretische und empirische Beiträge, Weinheim: Beltz Juventa. S, 38–59.

Kerle, Anja (2021): »Das positiv-blickende Selbst als Schauplatz der Armutsbearbeitung«, in: *Sozial Extra* 45, S. 192–195

Kerle, Anja/Hartmann, Magdalena/Cloos, Peter (2023): »Den Blick auf sich wenden – reflexives Forschen in der Kindheitspädagogik«, in: Lars Burghardt/Judith Durand/Svenja Peters/Regine Schelle/Katrin Wolstein (Hg.), Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 210–226.

Knapp, Gudrun-Axeli (1997): »Differenz und Dekonstruktion. Anmerkungen zum »Paradigmenwechsel« in der Frauenforschung«, in: Stefan Hradil (Hg.), Differenz und Integration. Die Zukunft moderner Gesellschaften, Frankfurt: Campus, S. 497–513.

Kubandt, Melanie (2016): Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie, Opladen: Budrich.

Kubandt, Melanie (2017): »Als GeschlechterforscherIn im frühpädagogischen Feld. Zwischen Subjektivität, (Re-)Konstruktion und Reifikation«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/David Nolte/Marc Schulz (Hg.), Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität, Weihnheim: Beltz Juventa, S. 271–285.

Kubandt, Melanie (2019): »Normativität in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung. Zum Potenzial rekonstruktiver Forschungszugänge zu Geschlecht im elementarpädagogischen Feld«, in: der ZQF/Zeitschrift für Qualitative Forschung: Normativität in der qualitativen Forschung Schwerpunkt 2/19, S. 287–303.

Kubandt, Melanie (2022): »Geschlechterperspektiven (auch) jenseits von Intersektionalität und Machtkritik? Zum Potenzial einer deskriptiven Forschungshaltung in der Kindheitsforschung«, in: Raphael Bak/Claudia Machold (Hg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken, Wiesbaden: Springer, S. 155–168.

Kubandt, Melanie (2024): »Zwischen Querschnittsdimension und De-Thematisierung: Diversity und Gender im Rahmen fachschulischer Qualifizierungen«, in: Nina Göddertz/Anke Karber (Hg.), Wege zu einer Didaktik der Sozialpädagogik – Perspektiven für die berufliche Bildung, Opladen: Barbara Budrich, S. 113–127.

Kuhn, Melanie (2013): Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden: Springer.

Kuhn, Melanie (2021): »Differenz als grundlegender Bezugspunkt Forschenden Lernens«, in: Barbara Lochner, B./Ina Kaul/Katja Gramelt (Hg.), Didaktische Potenziale

qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre, Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–70.

Leinfellner, Stefanie/Thole, Friederike/Simon, Stephanie/Sehmer, Julian (Hg.) (2023): Bedingungen der Wissensproduktion. Qualifizierung, Selbstoptimierung und Prekarisierung in Wissenschaft und Hochschule, Opladen: Barbara Budrich.

Leinius, Johanna/Mauer, Heike (2021): »Gratwanderungen zwischen Differenz und Gleichheit: Intersektionalität und Postkolonialität als Perspektiven der kritischen feministischen Forschung«, in: Heike Mauer/Johanna Leinius (Hg.), Intersektionalität und Postkolonialität. Kritische feministische Perspektiven auf Politik und Macht, Opladen: Barbara Budrich, S. 43–66.

Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz: Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext, Wiesbaden: Springer.

Maier, Maja S. (2019): »Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung? Ein Essay zu Verhältnisbestimmung und Forschungsprogrammatik«, in: Robert Baar/Jutta Hartmann/Marita Kampshoff (Hg.): Geschlechterreflektierte Professionalisierung – Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen, Opladen: Barbara Budrich, S. 15–29.

Meseth, Wolfgang (2011): »Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung. Methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen«, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 12(2), S. 177–197.

Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse, Wiesbaden: Springer VS.

Nentwig-Gesemann, Iris/Krähnert, Isabell/Hellbach, Felix (2015): »Der Umgang mit rechtsextremen Orientierungen aus der frühpädagogischen Perspektive«, in: Projekt Eltern stärken (Hg.), Eine Broschüre über Rechtsextremismus als Thema in der Kita, Berlin, S. 23–29.

Oppermann, Elisa/Keller, Lena/Anders, Yvonne (2020): »Geschlechtsunterschiede in der kindlichen MINT-Lernmotivation: Forschungsbefunde zu bestehenden Unterschieden und Einflussfaktoren«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 15(1), S. 38–52.

Prengel, Annedore (2019): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer.

Rohrmann, Tim/Cremers, Michael/Krabel, Jens (2010): »Männer in Kitas – welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte?«, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 41(2), S. 1–12.

Rohrmann, Tim/Andrä, Markus (2022): »Berufswege von Männern in Kindertageseinrichtungen: Bedingungsfaktoren für Ausstieg und Verbleib im Arbeitsfeld«, in: Dörthe Weltzien/Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hg.), Perspektiven der empirischen Kinder- und Jugendforschung, Freiburg: FEL, S. 5–22.

Rose, Lotte (2012): »Wiederkehr von Yin und Yang? Versteckte Geschlechterpolarisierungen im Ruf nach mehr Männern in Erziehung und Bildung«, in: Betrifft Mädchen, 25 (1), S. 10–15.

Schelle, Regine/Blatter, Kristine (2023): »Qualitätsentwicklung durch Empirie? Eine kritische Reflexion des Wissenstransfers in der Frühen Bildung«, in: Regone Schelle/Kristine Blatter/Stefan Michl/Bernhard Kalicki (Hg.), Qualitätsentwicklung in der Frühen Bildung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 276–292.

Smidt, Wilfried/Embacher, Eva-Maria/Kluczniok, Katharina (2020): Gleich oder anders? Geschlechtsspezifische Befunde zur kindlichen Interaktionsqualität im Kindergarten in Österreich«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 15(1), S. 21–37.

Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (2016): »Einleitung«, in: Sandra Smykalla/Dagmar Vinz (Hg.), Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit, 4. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 9–18.

Tervooren, Anja (2019): »Geschlecht«, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 113–120.

Thon, Christine/Menz, Margarete/Mai, Miriam/Abdessadok, Luisa (2018) (Hg.): Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Wiesbaden: Springer.

Wagner, Petra (2017): »Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung mit jungen Kindern«, in: Ayça Polat (Hg.), Migration und Soziale Arbeit, Stuttgart: Kohlhammer, S. 143–152.

Walgenbach, Katharina (2012): »Gender als interdependente Kategorie«, in: Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze/Lann Hornscheidt/Kerstin Palm (Hg.), Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen: Barbara Budrich, S. 23–64.

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich.

Thole, Werner/Rossbach, Hans Günther/Fölling-Albers, Maria/Tippelt, Rudolph (2008) (Hg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen: Barbara Budrich.

Themenfeld 3 | Frühe Kindheit im Blickfeld von Bildungs- und Professionspolitik

Über die (un-)verbindliche Steuerung früher Bildung

Eine Reproblematisierung der Bildungspläne im Horizont von Umsetzung, Wirksamkeit, Qualität und pädagogischer Verantwortung

Sandra Koch und Maxine Saborowski

1. Einleitung: Steuerung früher Bildung durch Bildungspläne?

In Deutschland wurden für alle Bundesländer ab ca. 2002 Bildungspläne für die frühe Kindheit erstellt. Diese Einführung wurde auch kritisch beobachtet, denn die den Bildungsplänen aufgegebene bildungspolitisch forcierte *Steuerung* frühpädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen stellt eine große, nicht unproblematische Veränderung dar: Aufgrund der Geschichte der deutschen Kindertagesbetreuung waren die Trägerhoheit, die eine zentralisierte Steuerung unmöglich bzw. undenkbar machte, und die damit verbundene Vielfalt ein hohes Gut. Vor dem Hintergrund kann die Einführung der Bildungspläne als ein bemerkenswertes Ereignis beschrieben werden, auch weil die Pläne – im Sinne einer Intensivierung und Veränderung institutioneller Kindheit – im quantitativen und qualitativen Ausbau früher Bildung im Nachgang der ersten PISA-Studien eine wichtige Stellung einnehmen.

Mit dieser Intensivierung der Debatte um frühe Bildung und dem bildungspolitisch angestrebten strukturellen Ausbau der Institutionen früher Kindheit haben sich zahlreiche Forschungen beschäftigt. Diese thematisieren in den letzten Jahren u.a. verstärkt Veränderungen in der De-/Professionalisierung (vgl. Betz/Cloos 2014; Kuhn 2013), der Akademisierung der Frühpädagogik (vgl. Cloos/Thole 2006), der Etablierung und Institutionalisierung einer Bildungskindheit (vgl. Neumann 2014; Koch 2022), der Intensivierung von Fortbildungen für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Jergus/Thompson 2017), den wohlfahrtsstaatlichen Verschiebungen im Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungs- und Bildungsverantwortung (vgl. Honig 2015; Mierendorff 2014, 2017) sowie auch der Institutionalisierung früher Förderung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme (vgl. Kutscher 2013). Der Professions- und Institutionsbereich der frühen Kindheit lässt sich damit als eine komplexe Gemengelage markieren, in der sich bildungspolitische, wissenschaftliche sowie arbeitsmarkt- und familienpolitische Interes-

sen überlagern. Diese Transformationsprozesse im Bereich der frühen Bildung werden in den genannten Forschungen vielfach im Hinblick auf die forcierte Steuerung früher Kindheit[1] und im Zusammenhang mit einem *Steuerungsimperativ* diskutiert.

Die Steuerung früher Bildung ist den Bildungsplänen bereits durch die Rahmenvorgaben mit aufgegeben: Im ersten »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« wurden die »Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele« (JMK/KMK 2004: 7f.) formuliert, festgeschrieben wurde dabei die »Steuerung von […] Qualität« (ebd.: 8) sowie die Frage nach der Wirksamkeit früher Bildung. Dies zeigt sich beispielhaft am Thüringer Bildungsplan: »Die Qualität einer Institution kindlicher Bildung wird dadurch bestimmt, wie sie ihrem Betreuung-, Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht wird. Die Qualität der Bildungsinstitutionen ist somit auch davon abhängig, wie es den in ihnen tätigen Professionellen gelingt, den pädagogischen Alltag auf der Grundlage des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre zu gestalten und zu reflektieren.« (Thüringer Bildungsplan 2010: 157) An diesem Beispiel wird einsichtig, und dies ließe sich auch durch andere Bildungspläne belegen, dass die Sicherung und Steigerung der Qualität früher Bildung an die Umsetzung der Bildungspläne gebunden ist und die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte dabei eine wichtige Rolle spielt.

Unser Beitrag in diesem Band zur Kritik (in) der Frühpädagogik nimmt Forschungen zu den Bildungsplänen in den Blick, die die Bildungspläne als Schlüsselereignis innerhalb der umfassenden Transformationsprozesse verstehen. Wir fragen danach, welchen (kritischen) Einsatz die Forschungen im Hinblick auf die Bildungspläne einnehmen und wie dabei auf Steuerung durch Bildungspläne Bezug genommen wird. Unsere vergleichende Perspektive richtet sich auf die Frage, wie mit der Problematisierung von Steuerung ggf. Handlungsaufforderungen oder eine Suche nach Lösungen begründet werden. Dabei greifen wir auf Ausführungen von Foucault zum Konzept der *Problematisierung* zurück, mit dem er sich von einer Form der Kritik als Vorschlag einer (besseren) Lösung abgrenzt (vgl. Foucault 2005b: 727f.).

In diesem Beitrag richten wir also den Fokus darauf, wie die Bildungspläne zum *Gegenstand von Forschungen* werden. Dazu beschreiben wir zunächst, wie Foucault das Konzept der Problematisierung verwendet und wie wir es auf die Diskussion um die Steuerung durch Bildungspläne übertragen (2), bevor wir ausgewählte Forschungsarbeiten zu den Bildungsplänen darstellen (3). Abschließend bündeln wir die Ergebnisse und fassen diese in zwei Spannungsfeldern zusammen (4). Diese Vorgehensweise als eine Praxis der Re-/Problematisierung kann allerdings nur unabgeschlossen bleiben.

2. Problematisierung als Einsatz von Kritik

Foucault formuliert zu Kritik als Widerstreit: »Kritik hat nicht die Prämisse eines Denkens zu sein, das abschließend erklärt: Und das gilt es jetzt zu tun. […] Sie darf nicht

1 Wenn wir von der Steuerung *früher Kindheit* sprechen, meinen wir stets die Institutionalisierung bzw. die gesellschaftliche Organisation früher Kindheit, die von der Steuerung früher Bildung eingeschlossen wird.

das Gesetz des Gesetzes sein. […] Sie ist eine Herausforderung für das, was ist« (Foucault 2005a: 41). Seit ca. 20 Jahren gibt es kontinuierlich Forschungen zu den Bildungsplänen, was darauf verweist, dass *das, was ist,* nach wie vor in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung einen produktiven Raum divergenter wissenschaftlicher Positionen erzeugt – und damit einen Raum für Kritik. Im Folgenden dient uns Foucaults Konzept der *Problematisierung* als Heuristik für einen kritischen Einsatz. Auch wenn sich Foucault in seinen Schriften mit diesem Konzept nicht systematisch beschäftigt hat, sondern sich eher verstreute Hinweise im Kontext einer kritischen Haltung finden, hat er sich wiederholt in Kommentierungen zu seinen diskursanalytischen Arbeiten damit auseinandergesetzt. Unter dem Stichwort *Problematisierung* versucht Foucault zu analysieren, »[w]ie und warum bestimmte Dinge (Verhalten, Erscheinungen, Prozesse) zum Problem wurden« (Foucault 1996: 178). Damit stellen Problematisierungen einerseits Gegenstände der Analyse dar. Die eigenen Analysen setzt Foucault andererseits aber nicht davon ab, sondern versteht sie ebenfalls als kritischen Einsatz: Die analytische Arbeit, »die man zu leisten hat, ist eine Arbeit der Problematisierung und der ständigen Reproblematisierung« (Foucault 2005c: 751). Foucault geht es mit dieser kritischen Haltung gerade *nicht* um eine »Geschichte der Lösungen« (ebd.), sondern er verweist, so Klöppel, auf den »gesellschaftlichen Konstruktionsprozess von Problemen, der hinterfragt und in den gegebenenfalls interveniert werden kann« (Klöppel 2010: 255). Insofern zielt Foucault mit Re-/Problematisierungen auch nicht auf die Entlarvung richtiger oder falscher Lösungen, richtiger oder falscher Problematisierungen. Die Aufgabe bestehe »nicht darin, das Übel zu entlarven, das allem, was existiert, im Geheimen innewohnen würde, sondern die Gefahr zu erahnen, die in allem droht, was gewöhnlich ist« (Foucault 2005c: 751). Zu analysieren, wie *das, was ist,* oder das, was als gewöhnlich erscheint, durch verschiedene Konstruktionsprozesse zu dem gemacht wurde, wäre eine Aufgabe solch kritisch-analytischer Arbeit.

Problematisierungen haben für Foucault zudem einen imperativen Charakter, »in denen das Sein sich gibt als eines, das gedacht werden kann und muss« (Foucault 1989: 19, vgl. Klöppel 2010: 260). In ihnen steckt also immer schon eine »Aufforderung zur Lösungssuche«, wie sie auch »Ausgangspunkte für Veränderungen« sein können (Klöppel 2010: 260). Zudem sind sie »regulierender Durchgangspunkt« (ebd.), denn, so Foucault, sie setzen die »Bedingungen […], unter denen mögliche Antworten gegeben werden können; [die Problemstellung] definiert die Elemente, die das konstituieren werden, worauf die verschiedenen Lösungen sich zu antworten bemühen« (Foucault 2005b: 733).

Für unseren Kontext der Re-/Problematisierung von Steuerung früher Kindheit heißt das, wir verstehen die Einführung der Bildungspläne im Sinne unseres diskursanalytischen Einsatzes als diskursives Ereignis, das einen wichtigen Ausgangspunkt im Rahmen der Transformationsprozesse der gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit darstellt. Die Bildungspläne sind in diese Verschiebungen, Veränderungen und Stabilisierungen der komplexen Gemengelage (stark) involviert, sofern die Einführung der Bildungspläne als eine *Lösung* für ein angenommenes Steuerungsdefizit früher Bildung gefasst wird und sie selbst in ihren Inhalten und der curricularen Form diese Problematisierung auch fortführen. Problematisierungen, so Klöppel, reflektieren »Ereignisse beziehungsweise Wendungen in den Kräfteverhältnissen innerhalb eines dynamischen Ensembles aus gleichgewichtigen sowie konfligierenden diskursiven und

nicht-diskursiven Praktiken« (Klöppel 2010: 259). Dies würde heißen, die Problematisierung des Steuerungsdefizits in der gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit als gemeinsames Anliegen fokussiert die Anstrengungen von (Bildungs-)Politik, Wissenschaft und Praxis auf dieses Problem hin und *stabilisiert* dadurch das Feld der frühen Bildung – bei all den gravierenden Veränderungen, die in den letzten 20 bis 25 Jahren eingeführt wurden. »Stabilisierung und Transformation greifen somit ineinander. Problematisierungen implizieren daher eine flexible, integrative Machtstrategie« (Klöppel 2010: 260). Eine Problematisierung wird dabei von Klöppel unter Machtgesichtspunkten als eine *strategische Intervention* analysiert, also nicht als etwas Vorgefundenes oder Selbstverständliches. Mit Foucault gesprochen, ist eine Problematisierung in diesem Sinne »immer etwas Schöpferisches« (Foucault 1996: 179f.); sie steckt spezifische »Spielräume für die Diskussionen über Lösungen und damit für Veränderungen« ab (Klöppel 2010: 260). Die gleiche Leistung würde Foucault Re-/Problematisierungen im Zuge kritischer Analysen zuschreiben.

Die Einführung der Bildungspläne wurde als Strategie einer intensiveren Steuerung früher Bildung an vielen Stellen sehr befürwortet, weil dadurch dem Bereich der frühen Kindheit sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich eine Aufwertung und Anerkennung zukam, die so bisher nicht existierte. Ihre Einführung wurde gar als lange überfällige Anerkennung verstanden, als eine Lösung und *strategische Intervention* im Hinblick auf eine stärkere Verbindlichkeit frühpädagogischer Konzeptionen und Programmatiken, als Annäherung an anerkannte schulische Logiken sowie als wichtiger Bestandteil der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Mierendorff 2014). Dabei stellt dieses diskursive Ereignis für die bisher dem Sozialwesen und nicht dem Bildungswesen zugehörige Institution Kindertageseinrichtung (vgl. Reyer 2006; Franke-Meyer/Reyer 2019; Thompson 2017: 55; Farrenberg i.d.B.) gleichzeitig eine wichtige und nicht selbstverständliche Veränderung dar, die das breite Aufgabenfeld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf den Aspekt der Bildung engführt (vgl. Koch 2022) und frühe *Bildung* so auch zum vorherrschenden Problem gemacht hat. Dieses »*re-framing*« wird »von Wissenschaft und Forschung wie selbstverständlich (mit-)vollzogen« (Honig 2015: 43, Herv. i. O.). Bildungspolitik und Bildungsforschung sind also gleichermaßen an den Veränderungen und Verschiebungen beteiligt, wie sie sich auch jeweils um Lösungen hinsichtlich eines sich verändernden Verhältnisses von öffentlicher und privater Betreuung, Erziehung und Bildung bemühen. Bildung ist dabei ein Sektor, der als Investition in die Zukunft beschrieben wird, in dem sich also Fragen nach der Wirksamkeit und der Steuerung öffentlicher Ausgaben inzwischen etabliert haben, wie erziehungswissenschaftliche Beiträge schon länger diskutieren (vgl. Thompson 2017; Bellmann/Müller 2011). Im Zuge dessen, wie sich der Fokus weiter auf die *frühe* Bildung ausweitet und verschiebt, findet sich auch eine Problematisierung der Steuerung dieses Bereichs (vgl. die kritischen Kommentare zur Idee einer ›Kita-PISA-Studie‹: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit et al. 2016; Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e. V. et al. 2016).

Indem die Bildungspläne für die frühe Kindheit als ein *neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument* (vgl. Diskowski 2008) markiert werden, öffnet sich ein kritischer Raum des möglichen Widerstreits und der Auseinandersetzung, sowohl im wissenschaftlichen als auch bildungspolitischen Bereich. Forschungen zu den Bildungsplänen

agieren in diesem Raum: Die für unsere Auseinandersetzung ausgewählten Forschungsbeiträge betrachten wir nicht allein als Beiträge, die ihren Forschungszugang und ihre Ergebnisse hinsichtlich der Bildungspläne in den Raum stellen, sondern wir untersuchen in unserem diskursanalytischen Vorgehen, *wie* durch den jeweiligen Zugang, d.h. die Anlage und die Forschungsfragen, Steuerung früher Bildung problematisiert und ggf. ein Steuerungsimperativ (re-)produziert wird. In diesem Zugang sehen wir auch eine politische Entscheidung, nämlich in der Weise, wie an gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen von Problemen mitgearbeitet wird. So verstehen wir die Forschungen zu den Bildungsplänen selbst als politischen Einsatz, als Handlung sowie als Bestandteil diskursiver Praktiken im wissenschaftlichen Feld der frühen Kindheit. Mit dieser Perspektive schließen wir an Ruth Sonderegger (2019) an, die Kritik als praktisches Handeln wie auch als politische Praxis versteht. Denn ein derart kritischer Einsatz im Streit um Positionen kann als Ziel und Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung verstanden werden – als »systematische Exploration von Widerstreit und Differenz« (Thompson 2021: 29), etwa in der Diskussion um ›Qualität‹ in der frühkindlichen Bildung.

3. Re-/Problematisierungen von Steuerung in Forschungen zu den Bildungsplänen

Die Bildungspläne sind inzwischen Gegenstand vieler Forschungsbeiträge. Die Bundesländer z.B. haben die Bildungspläne im Rahmen der Weiterentwicklung unter Beteiligung von Hochschulen evaluiert (für Niedersachsen z.B. Honig et al. 2006) und auch Evaluationen zur Umsetzung der Bildungspläne implementiert (vgl. Smidt/Schmidt 2012). Teilweise wurden Sekundärdatenanalysen zu diesen Evaluationen durchgeführt (z.B. Faas/Kluczniok 2023). Eine umfassende, zweiteilige Studie hat sich bundesweit übergreifend mit ausgewählten Themen der Pläne sowie mit der Umsetzung auf der Ebene der Kita-Teams beschäftigt (vgl. Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013). Ferner wurden Dokumenten- und Diskursanalysen durchgeführt, etwa mit Fragen danach, wie in den Bildungsplänen Bildung und weitere zentrale Begriffe wie Lernen, Erziehung und Betreuung definiert und unterschieden werden (vgl. Thiersch 2014; Jergus/Thompson 2011), wie einzelne Bildungsbereiche in Bildungsplänen dargestellt werden (vgl. zu Bewegung Abeck et al. 2022; zu Medienbildung Lienau/van Roessel 2019) oder wie Querschnittsthemen, etwa soziale Ungleichheit (vgl. Meyer 2018, 2020), Beobachtung und Dokumentation kindlichen Lernens (vgl. Cloos/Schulz 2011; Koch/Schulz 2016; Koch 2022) oder sozialräumliche Vernetzung (vgl. Töpfer et al. 2023) behandelt werden. Neben diesen auf die Inhalte der Bildungspläne fokussierten Analysen gibt es einige wenige Arbeiten, die auch die politischen und rechtlichen Dimensionen (vgl. Mierendorff 2017) herausstellen und auf Probleme und Spannungsverhältnisse eingehen (vgl. Jergus/Thompson 2011, 2015; Diskowski 2008) oder eine Perspektive der Kindheitsforschung einnehmen (vgl. Bollig/Kelle 2006; Koch 2022). Im Folgenden fragen wir anhand sechs ausgewählter Forschungsbeiträge danach, wie die Steuerung frühkindlicher Bildung durch die Bildungspläne verhandelt wird. Dafür haben wir einen Beitrag von Diskowski (2008) ausgewählt, der Steuerung als Problem diskutiert

und kontextualisiert, ferner drei Studien (Faas/Kluczniok 2023; Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013), die die Umsetzung der Bildungspläne und die Bedingungen dafür untersuchen, sowie zwei Forschungen (Jergus/Thompson 2011; Meyer 2018, 2020), die Bildungspläne als politische Instrumente rahmen und nach der Neujustierung pädagogischer Verantwortlichkeit fragen.

3.1 Die Einführung der Bildungspläne: WAS wird WIE verbindlich gemacht?

Der Beitrag mit dem Titel »Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument« (Diskowski 2008) nimmt eine differenzierte Kontextualisierung der Einführung der Bildungspläne vor. Es seien nicht nur bildungspolitische Gründe für die Einführung der Bildungspläne maßgeblich, sondern auch aus »demografischen und familienpolitischen Gründen« sei es den Bundesländern ein wichtiges Anliegen, die Kindertagesbetreuung intensiver zu steuern (ebd.: 49; ähnlich: Honig 2003). Mit dem Hinweis auf Spannungsfelder, die sich durch die Einführung der Bildungspläne ergeben, wird eine *Reflexion der Steuerung* bzw. des »traditionsbedingte[n] Steuerungsdefizit[s]« der Kindertagesbetreuung (Diskowski 2008: 48) angeregt: »Denn Steuerung, als zielgerichtete Einflussnahme zur Erreichung beabsichtigter Wirkungen, ist [in dem Feld] unterentwickelt und die Bildungspläne stellen« somit »einen radikalen Veränderungsschritt dar« (ebd.). Zumindest sei die Festlegung von Standards sowie die »fachliche[.] Steuerung für die westdeutsche Kindertagesbetreuung relativ neu und alles andere als selbstverständlich« (ebd.). Während die bildungspolitisch forcierte Steuerung einen neuen Anspruch darstelle, sei die Forderung, der Arbeit in Kitas eine pädagogische Konzeption zugrunde zu legen, *keine Neuerung*, denn die Arbeit mit pädagogischen Konzepten habe sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland eine lange Geschichte im Feld der Frühpädagogik (vgl. Reyer 2006). Durch den durch die Bildungspläne »eingeleitete[n] Abschied von der Unverbindlichkeit« (Diskowski 2008: 50) würden allerdings auch feldspezifische Merkmale und Traditionen drohen verloren zu gehen, was oft übersehen werde (vgl. Mierendorff 2017). Der kritische Einsatz des Beitrags von Diskowski – bezogen auf die verbindliche Einführung von Bildungsplänen – besteht demnach darin, auf die historisch komplexe Problemlage hinzuweisen, dafür werden Spannungsfelder herausgearbeitet, von denen wir folgend drei aufgreifen. Ausgeführt wird in dem Zuge auch, was die Bedingungen wären, um die Kindertagesbetreuung als erste Stufe des Bildungssystems anzuerkennen und strukturell auszubauen: Ein »neuer Weg« müsse »die Stärke (aus der Vielfalt, Innovationskraft und Situationsorientiertheit) [erhalten] und die Schwäche (der allgemeinen Beliebigkeit) vermeide[n]« (Diskowski 2008: 51). Damit argumentiert Diskowski keineswegs gegen die Einführung der Bildungspläne, sondern dafür, dass es mithin durchaus »verbindliche Rahmensetzungen« brauche, wenn »die Kindertagesbetreuung den ihr gebührenden Platz als erstes öffentlich organisiertes und verantwortetes Bildungsangebot einnehmen soll« (ebd.). »Fatal« wäre allerdings, »die Wirkung von Bildungsplänen zu überschätzen und sich darauf zu konzentrieren, sie nur ›umsetzen‹ zu wollen« (ebd.).

Ein *erstes Spannungsfeld*, das beschrieben wird, bezieht sich auf die Funktion, Geltungskraft und (Un-)Verbindlichkeit der Bildungspläne. Auf der Ebene der rechtlichen und finanziellen Bindung der Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung haben die

einzelnen Bundesländer unterschiedliche Wege eingeschlagen: Während in einigen Ländern (z.B. Brandenburg, Schleswig-Holstein) die Bildungspläne jeweils per »Gesetz zur verbindlichen Grundlage der Arbeit erklärt« wurden (ebd.: 52), gehen andere Länder den »Weg einer finanziellen Bindung« (ebd.), die bspw. in Berlin an Qualitätsvereinbarungen geknüpft ist. Andere Bundesländer wiederum versuchen, die Verbindlichkeit durch die Vorlage von »Empfehlungen« und »Orientierungen« zu erreichen, indem diese »auf einer breiten Basis erarbeitet und abgestimmt sind«, um dadurch »die Akzeptanz der Trägerverbände und Fachkräfte zu erreichen« (ebd.). Es sind diese hinsichtlich des »Verbindlichkeitsgrads« unterschiedlichen Wege, die Diskowski problematisiert – nicht nur, weil Verbindlichkeit nur angedeutet wird, »ohne auszuführen, was denn jeweils in welcher Form verbindlich werden soll und was ggf. Konsequenzen bei Nichteinhaltung sind« (ebd.), sondern schwerwiegender, weil der Versuch – gerade in den Fällen, die eine gesetzliche und finanzielle Bindung vorsehen – per Verfassung gar nicht durchsetzbar ist, solange die Kindertagesbetreuung der Zuständigkeit der Sozialgesetzgebung (SGB VIII) unterliegt und nicht dem Bildungssystems zugehörig ist. Denn dem Staat fehle die »Legitimation, von Trägern die Erfüllung eines bestimmten Bildungs- und Erziehungsauftrags zu verlangen« (ebd.), und für den »fachlichen Auftrag«, anders als beim Schulwesen, »hat die Kindertagesbetreuung keinen vom Willen der Eltern unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag« (ebd.). Eine rechtliche Bindung entsteht durch den Betreuungsvertrag zwischen Eltern und Trägern (vgl. ebd.). Durch die wohlfahrtsstaatlichen Strukturen und die Verantwortlichkeiten im Feld der frühen Kindheit sowie durch die spezifische Geschichte der deutschen Kindertagesbetreuung wird sowohl die *Funktion* als auch die *Geltung* der Bildungspläne fraglich, insbesondere im Hinblick auf die (noch) ungeklärte Legitimation von Eingriffen in elterliche Rechte. In Frage gestellt wird dadurch die Funktion von Bildungsplänen als geeignete *Instrumente der Steuerung*.[2]

Das *zweite Spannungsverhältnis* – die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung der Bildungspläne – steht damit im Zusammenhang. Denn, so »unbestimmt das ›WIE‹ der Verbindlichmachung ist auch das ›WAS‹« (ebd.: 53). Einerseits seien die hinsichtlich der Bildung, Entwicklung und Erziehung formulierten Ziele in den Plänen eher in Kompetenzen von Kindern verpackt als »Tatsachenbeschreibungen« (ebd.), die relativ beliebig sind, wie andererseits die neuen und an schulischen Logiken ausgerichteten *Bildungsbereiche* oder *themenbezogenen Förderschwerpunkte* normative Grundsätze formulieren, die in ihrem Umfang und in ihrer Detailliertheit höchst unterschiedlich sind (vgl. ebd.: 55). Die Pläne wurden von Diskowski jeweils daraufhin analysiert, welche Orientierung sie bereitstellen und welche Ziele verfolgt werden: »Sollen Bildungspläne normative Grundsätze darstellen oder ein pädagogisches Handlungskonzept anbieten?« (ebd.: 56). Diese Zuspitzung ist ein Alleinstellungsmerkmal dieses Beitrags, da selten die Funktion der Bildungspläne oder der Entstehungsprozess[3] angesprochen bzw. die Gültigkeit befragt

2 In diesem Sinne fragt auch Sauerbrey (i.d.B.) danach, um welche Wissensform es sich bei den Bildungsplänen handelt und wie diese Form eine Steuerung ermöglicht.

3 Dass für die Erstellung die je »von Landesseite bevorzugten Wissenschaftler« eingeladen wurden, kommentiert Diskowski skeptisch im Hinblick auf Kriterien, wie möglichst einfache, konsensfähige und weitreichend gültige Standards erreicht werden könnten (Diskowski 2008: 58).

wird.[4] Konsensfähige (Minimal-)Standards könnten, so Diskowski, durchaus eine Richtlinie für Entscheidungen über die Vergabe von öffentlichen Mitteln bieten, würden die Rechte des Staates begrenzen und Eingriffe in die Rechte der Eltern legitimieren (vgl. ebd.: 49). Die Bildungspläne seien aber zu detailliert, um für eine rechtliche Gültigkeit maßgeblich zu sein.

Eine neue Bedeutung erlangt auch das pädagogische Verhältnis zwischen Kindern und frühpädagogischen Fachkräften, da die Erzieher:innen vor dem Hintergrund der Debatten um Selbstbildung und Ko-Konstruktion in eine neue Position einrücken, was Diskowski als *drittes Spannungsverhältnis* aufnimmt. Durch die vielfältigen Adressierungen hinsichtlich der Neugestaltung des Pädagogischen werden Erzieher:innen »als Handelnde stark in den Mittelpunkt gerückt« (ebd.: 55) und es findet eine Neuformulierung der Verantwortlichkeit der Fachkräfte für die Bildungsprozesse der Kinder statt. »Im Kern geht es um eine Auseinandersetzung um das förderlichste Verhalten der Erziehungspersonen im Selbstbildungsprozess des Kindes« (ebd.: 55). Damit verschieben sich nicht nur die Anerkennungsverhältnisse von Erzieher:innen, also wie die Fachkräfte zwischen Selbstbildung des Kindes, Instruktion, Förderung und Erziehungspraktiken situiert sind, sondern ungeklärt bleibt auch, ob die »Bildungspläne normative Grundsätze darstellen oder ein pädagogisches Handlungskonzept anbieten« (ebd.: 56). Zusammengefasst besteht der kritische Einsatz von Diskowski also darin, die noch offenen Fragen und einen »dringenden Klärungsbedarf« (ebd.) hinsichtlich der Inhalte der Bildungspläne zu reklamieren sowie deren Geltungskraft und Funktion zu problematisieren.

3.2 Bildungspläne im Lichte des ›Umsetzungsdilemmas‹

Wir richten nun unseren analytischen Fokus auf die zweiteilige Studie »Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung«, die sich umfassend und systematisch mit der Einführung der Bildungspläne beschäftigt (Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013). Die erste Studie rückt *strukturelle Rahmenbedingungen* der Arbeit im Feld der frühen Kindheit in den Fokus und analysiert Bildungspläne systematisch nach »konsensfähigen Qualitätszielen« (Viernickel/Schwarz 2009: 3). Durch einen Vergleich von fünf Schlüsselthemen[5] in den Bildungsplänen aller Bundesländer werden 33 übergreifende »konsensfähige[.] Qualitätsziele[.]« identifiziert (Viernickel/Schwarz 2009: 3, vgl. auch 46). Auf Grundlage dieser Ziele wird gefordert, einen »bundesweiten Dialog zu konsensfähigen Qualitätszielen« zu führen (ebd.: 48). Der Schwerpunkt der zweiten Studie liegt neben der weiteren Erforschung der Rahmenbedingungen auf der Analyse von ›Umsetzungstypen‹, die beschreiben, wie Kita-Teams die Bildungspläne akzeptieren und in ihrer Einrichtung umsetzen (vgl. Viernickel et al. 2013: 10). Dafür wurden Gruppendiskussionen mit Kita-Teams sowie Interviews mit Leitungen und Trägervertreter:innen geführt.

---

4 Eine ähnliche Feststellung treffen Bollig und Kelle (2006: 105).

5 Diese Schlüsselthemen sind: »›Beobachtung und Dokumentation‹; ›Sprachförderung‹; ›Zusammenarbeit mit Familien‹; ›Zusammenarbeit mit Grundschulen‹ sowie ›Qualitätssicherung und -entwicklung‹« (Viernickel/Schwarz 2009: 5).

Als weiterführend ist hervorzuheben, dass die Schlüssel-Studien die Idee kritisch befragen, die Bildungspläne könnten mit ihren Bildungs- bzw. Qualitätszielen die (pädagogische) Arbeit in den Kitas direkt beeinflussen und die Ergebnisse verbessern. Damit wird die Wirksamkeit einer Steuerung durch Instruktion bzw. durch Zielvorgaben in Frage gestellt und der Fokus stärker auf die Bedingungen verschoben. Durch ein in der ersten Studie vorgestelltes komplexes Qualitäts-Modell (vgl. Viernickel/Schwarz 2009: 12–13) sowie Analysen der Rahmenbedingungen in deutschen Kitas macht die Studie detailliert und fundiert darauf aufmerksam, welch großen Einfluss strukturelle Bedingungen (Strukturqualität) darauf haben, wie Kindertageseinrichtungen arbeiten (Prozessqualität) und welche Ergebnisse sie erzielen können (Ergebnisqualität). Das Anliegen bzw. die entwickelten Vorschläge bewegen sich dabei in Richtung einer Unterstützung der Fachkräfte durch bessere Strukturen u. ä. (Viernickel et al. 2013: 147).

Allerdings wird die nachvollziehbare Kritik in den Schlüssel-Studien letztlich zu Lösungsvorschlägen enggeführt, die selbst mit einem Steuerungsmodell von pädagogischen Prozessen arbeiten, indem der Fokus auf die Formen der *Umsetzung* gelegt wird. Sowohl Fragen zur allgemeinen Akzeptanz und Umsetzung der Bildungspläne durch Kita-Teams als auch die analysierten Dimensionen (z.B. Beobachtung oder Sprachförderung) werden immer wieder auf ein sogenanntes »Umsetzungsdilemma« zurückgeführt (Viernickel et al. 2013: 13). So wird die Umsetzung der Bildungspläne mit ihren Bildungszielen zum Problem und zum Ausgangspunkt der Lösungssuche. Indem die Umsetzung zum zentralen Problem gemacht wird, bleibt die *Umsetzbarkeit* des z.T. von Trägervertreter:innen auch kritisch diskutierten »curricularen Formats« der Bildungspläne (ebd.: 82) wie auch der Inhalte letztlich außer Frage. Die »Orientierungsqualität« der Bildungspläne (Viernickel/Schwarz 2009: 12), die gemäß dem in der Studie vorgestellten Qualitäts-Modell auch einen großen Einfluss auf die Prozesse und Ergebnisse hat, wird nicht untersucht oder problematisiert, was das kritische Potenzial, das die Studien herausarbeiten, ungenutzt lässt. Mit dem wiederholten Bezug auf das Umsetzungsdilemma wird zwar Kritik an der mangelnden Strukturqualität (Personal, Zeit usw.) geübt. Der Fokus aller Bemühungen auf die Lösung des Problems der Umsetzung zeitigt aber auch Machteffekte, die kritisch in den Blick zu bringen sind, wenn etwa die Haltung der pädagogischen Fachkräfte zum Problem erklärt wird: In der zweiten Studie werden kritische Positionen, die von pädagogischen Fachkräften in Gruppendiskussionen bezogen auf die Bildungspläne artikuliert wurden, als Umsetzungsverweigerung interpretiert.[6] Somit wird Kritik an den Bildungsplänen als Teil des Problems einer gelingenden Umsetzung verstanden und als mangelnde Bereitschaft zur Transformation und »Abwertung des ›Neuen‹« (Viernickel et al. 2013: 17) beschrieben. Es stellt sich die Frage, wie Kritik aus dem Feld in Forschungsbeiträgen (noch) als Kritik sichtbar werden kann (vgl. auch Tervooren/Kelle, i.d.B.), und dies besonders, wenn der

6 Es wird beschrieben, dass manche Teams die Bildungspläne in ihrer Arbeit als »negativen Gegenhorizont« (Viernickel et al. 2013: 17) entwerfen, von dem sie sich explizit abgrenzen. Als drei Typen der Umsetzung von Bildungsplänen in Kita-Teams werden benannt: 1. Pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont, 2. Das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont, 3. Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont (vgl. ebd.: 14–17).

Fokus auf die Steuerung von Qualität durch Bildungspläne und deren Umsetzung gelegt wird und damit jede Kritik, die an anderen Ebenen ansetzt, störend erscheint.

3.3 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: zur Umsetzung der Bildungspläne

Inwiefern die Bildungspläne als »Steuerungsinstrument« Einfluss auf die »pädagogische Qualität in der Praxis« (Faas/Kluczniok 2023: 30) nehmen, fragt ein weiterer Beitrag. Ausgangspunkt für die Autor:innen ist, dass die Bildungspläne nach ca. 20 Jahren in der Praxis der Kindertagesbetreuung etabliert seien und als fachwissenschaftlich legitimiert beschrieben werden (vgl. ebd.: 31). Systematische Studien zur Umsetzung würden bislang aber fehlen (vgl. ebd.), sodass sich die Frage stelle, ob bzw. wie die Bildungspläne den Anspruch der Steuerung überhaupt einlösen. Vor diesem Hintergrund wird danach gefragt, wie die Bildungspläne »die pädagogische Qualität in der Praxis positiv […] beeinflussen« (ebd.: 30). Indem die Pläne als »ein pädagogisch-konzeptioneller Konsens« (ebd.: 35) gefasst werden, wird ihnen der Charakter von (Handlungs-)Konzepten und normativen Vorgaben zugeschrieben. Diese Form der Steuerung durch Bildungspläne wird als »Inputsteuerung« (ebd.: 36) klassifiziert. Mit Handlungskonzepten und Vorgaben wird die Ebene des pädagogischen Handelns als Zielebene der Steuerung anvisiert, als Verantwortliche für die Umsetzung der Bildungspläne und die Verbesserung der pädagogischen Qualität werden die Fachpersonen adressiert.

Als Problem wird in diesem Beitrag gefasst, dass eine »Inputsteuerung« durch Bildungspläne nicht ausreiche, um Qualität nachhaltig zu verbessern, sondern dass ein »Qualitätsmonitoring« pädagogischer Prozesse ergänzend notwendig sei, um die Lücke zwischen Anspruch und tatsächlich realisierter pädagogischer Qualität zu mindern (ebd.). Indem nach der Implementierung, also der Umsetzung der Bildungspläne gefragt wird, wird eine evaluative Logik verfolgt. Es sind auch Daten aus Evaluationen Berliner Kitas, d.h. »Daten zur pädagogischen Prozessqualität« (ebd.: 32), die die Autor:innen für ihre Metadatenanalyse nutzen. Eingeräumt wird, dass der Anspruch, *allein* durch die Steuerungsimpulse der Bildungspläne das pädagogische Handeln qualitativ zu verbessern, nicht erreicht werden könne (vgl. ebd.: 36). In der Form des verwendeten Forschungsdesigns wird allerdings genau das vorausgesetzt, was in der Schlüssel-Studie kritisiert wird, nämlich eine direkte Instruktion der Praxis durch die »normativen Vorgaben« (ebd.: 35) der Pläne. Dies verdeutlicht sich daran, dass bspw. die in den Evaluationen genutzten Skalen (etwa des CIS oder der KES-RZ) als direkte Übersetzungen der normativen Vorgaben des Berliner Bildungsplans verstanden werden. So werden dann auch die Ergebnisse der Evaluation unmittelbar auf den Status der Implementierung der Bildungspläne zurückgeführt (vgl. ebd.: 36). Zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass nicht von einer umfassenden Implementierung der Bildungspläne in allen analysierten Bereichen gesprochen werden könne (vgl. ebd.: 35).

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird der Bedarf an einem weitreichenden und längerfristigen *Qualitätsmonitoring* festgestellt, das eine »Outputsteuerung« (Prozessqualitätsmanagement) integriert. Impliziert wird damit, dass umfassendere Messungen und genauere Beobachtungen der pädagogischen Interaktionen einen Erkenntnis- und Qualitätsgewinn bedeuten würden. Solche Forderungen lassen sich dem Vorhaben einer *Educational Gouvernance* zuordnen, die einem »Steuerungsoptimismus« folgen

(Jergus/Thompson 2015: 810). Die hier zu findende Konstruktion des Problems einer unzureichenden Implementierung bzw. Umsetzung der Bildungspläne entspricht damit einer Bildungsforschung als Monitoring der Investitionen in Bildung (vgl. kritisch dazu Thompson 2021: 21): Dabei steht die *Qualität* der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen im Horizont von Rentabilität, die sich erst dann als ausreichend erweist, wenn eine Qualitätsveränderung mess- und erkennbar ist. So kann die Einführung der Bildungspläne in einem Qualitätsdispositiv verortet werden, das für das Feld der frühkindlichen Bildung charakteristisch ist, einen »Messbarkeitsanspruch« mit sich führt (ebd.: 22) und oft in der Forderung nach intensiverem Monitoring mündet (vgl. ebd.: 21). In diesem Verständnis von Outputsteuerung folgt die Studie von Faas und Kluczniok einem klassischen kausallogischen Verständnis von Steuerung und setzt in ihrem Forschungsdesign die Steuerbarkeit wie auch die Beobachtbarkeit von Bildungsprozessen voraus.

3.4 Zur politischen Dimension von Bildungsplänen

Zwei weitere Forschungen fragen nach den Bildungsplänen in ihrer politischen Dimension. Im ersten Beitrag richtet sich der Blick auf Konstruktionen frühkindlichen ›Lernens‹ und frühkindlicher ›Bildung‹ in den Bildungsplänen als einer diskursiven Praxis. Herausgearbeitet wird, wie Erzieher:innen als pädagogische Subjekte in ihrer Verantwortlichkeit für die Wirksamkeit und Optimierung von ›Lernen‹ und ›Bildung‹ adressiert werden. Diese diskursanalytische Betrachtung der Bildungspläne geht von der »rhetorische[n] Qualität dieser Wirklichkeitskonstruktion« (Jergus/Thompson 2011: 103) aus und zeigt, wie in den Bildungsplänen dadurch eine bestimmte pädagogische Wirklichkeit als ein Raum entsteht, in dem etwas als ›pädagogisch‹ bedeutsam und anerkennbar gemacht wird, was die Autorinnen als ›*Politik‹ der Bildung* rahmen.

Im Anschluss an die politikwissenschaftliche Unterscheidung zwischen Politik und dem Politischen wird die (bildungspolitische) Steuerung durch Bildungspläne als Engführung von (Bildungs-)Politik auf Steuerung kritisch kommentiert (vgl. ebd.: 103f.). Eine solche Ausweitung des Blicks auf das Politische der Bildung zeigt, dass z.B. Vorgaben und organisatorische Rahmenbedingungen dem Pädagogischen nicht äußerlich sind, sondern pädagogisch bearbeitet werden (vgl. Mierendorff 2017: 134). Dies gilt auch umgekehrt, d.h. wie in den Bildungsplänen frühpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die Förderung von ›Bildung‹ und ›Lernen‹ adressiert werden, wäre dann auch als *politischer* Einsatz zu betrachten, als Entwurf eines pädagogischen Raums, in dem ein bestimmtes Handeln als pädagogisches anerkennbar gemacht und anderes davon ausgeschlossen wird. Die Bildungspläne in dieser Weise zu lesen, legt den Fokus darauf, dass in der Logik dieser Entwürfe eines pädagogischen Raums »bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Handeln seitens der Erzieher:innen bezogen auf die Lernprozesse der Kinder ›einen Unterschied macht‹« (ebd.: 110). In einem subjektivierungstheoretischen Zugang mit Blick auf Adressierungen und Anrufungen werden die frühpädagogischen Fachkräfte nicht als vorgängig und für die Umsetzung verantwortliche Akteure vorausgesetzt, sondern es wird die Konstruktion von bestimmten Akteur:innen als ›pädagogische‹, als ›verantwortliche‹ Subjekte (z.B. für das Arrangieren von Lernumgebungen und -anlässen) allererst herausgearbeitet. Nach der Herstellung eines pädagogischen Raums durch das, wie Bildungspläne ›Lernen‹ oder ›Bildung‹ fassen, zu fra-

gen, wird dadurch in diesem Beitrag ernst genommen als eine Frage der *politischen Gestaltung:* Wie wird in den Bildungsplänen ein Handeln gefasst, das als pädagogisches qualifiziert wird, das gefordert und in Evaluationen anerkannt wird?

Anhand zweier Bildungspläne (Hessen und Thüringen) wird in der Studie danach gefragt, wie ›Lernen‹ u.a. als natürlicher Prozess bzw. als kindliche Selbsttätigkeit dargestellt wird (vgl. ebd.: 115). Herausgearbeitet wird, wie sich im Thüringer Bildungsplan »verschiedene Figurierungen des ›lernenden Kindes‹ [überlagern], das wechselnd Faktum, Forderung, Chance und Potential ist, von dem aus sich der pädagogische Raum dimensioniert. Insgesamt zentriert sich dieser Raum um die Nicht-Angewiesenheit des Lernens auf den pädagogischen Einsatz« (ebd.: 117). Daran wird die Frage angeschlossen, wie ein selbsttätiges und auf Begleitung nicht angewiesenes Lernen konstruiert werden kann, das doch durch pädagogische Einsätze gefördert bzw. verbessert werden solle. »Für pädagogische Einsätze gehen somit Vagheit und Verantwortungszuschreibung miteinander einher, ohne dass deren konkrete Verbindung ausbuchstabiert wäre« (ebd.: 118). Dieses Spannungsfeld bezogen auf die Herstellung des Pädagogischen zu problematisieren, ist eine der zentralen Leistungen des Beitrags. Wenn die Autorinnen festhalten, dass die Bildungspläne »an der Schnittstelle politischer Leitung, institutioneller Gestaltung, fachpolitischer Motivation und öffentlicher Information zu lokalisieren« sind (ebd.: 110), wird der Fokus darauf gelegt, dass das Pädagogische mit politischer Relevanz ausgestattet ist und gerade nicht außerhalb politischer Gestaltung liegt.

An diese Lesart schließt auch die Forschung von Meyer zum Querschnittsthema ›soziale Ungleichheit‹ in den Bildungsplänen an (vgl. Meyer 2018, 2020), in der die Funktion der Bildungspläne in verschiedenen, besonders bildungspolitischen Bezügen thematisiert wird.[7] Hierbei wird als zentrale Funktion der Bildungspläne herausgearbeitet, dass sie im konkreten Zusammenhang zu den PISA-Schulleistungsstudien stehen und – so die These von Meyer – dass das Feld der frühen Kindheit erst durch diesen Zusammenhang *bildungs*politisch anschlussfähig wurde (vgl. Meyer 2020: 10). Dies wird ausgearbeitet anhand des Themenfeldes ›soziale Ungleichheit‹. Indem ›soziale Differenz‹ in den Bildungsplänen zum Gegenstand pädagogischer Arbeit gemacht bzw. bearbeitbar gemacht wird, stellt sich der pädagogische Raum der Kindertageseinrichtung als ein Raum her, in dem es um die Herstellung gerechter Bildungschancen und den Ausgleich von sozialer Differenz geht (vgl. ebd.: 23f.).

Beide hier im Abschnitt diskutierten Studien fokussieren auf die Bildungspläne als diskursive Ereignisse und rahmen sie als politische Dokumente, in denen sich ganz bestimmte Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit durchsetzen. Mit diesem Fokus wird auch eine inzwischen etablierte erziehungswissenschaftliche (Bildungs-)Forschung problematisiert, die innerhalb der Logik bildungspolitisch forcierter Steuerung situiert ist: »Diese Entwicklung steht in einem Spannungsverhältnis zu jenen mannigfaltigen Situierungen des Pädagogischen in der Moderne, welche die Grenzen der Intentionalität, der Verfügung und der Machbarkeit in Bildungs- und Lernprozessen hervorheben« (Jergus/Thompson 2011: 103). Auch wenn in diesen Forschungsbeiträgen die Fragen nach

7 Meyer beschreibt diskursanalytisch, wie in ihrem Zugang die Bildungspläne »als methodisch gestaltete Kommunikationszüge mit Herstellungscharakter verstanden und analysiert werden« (Meyer 2020: 4).

den Grenzen der Machbarkeit von Bildung nicht im Zentrum stehen, bietet sich an dieser Stelle ein Anschluss zu Diskowski (2008) an. Denn bereits früh hat er auf die widersprüchlichen Anforderungen hingewiesen, die sich durch die Zentrierung auf die Fachkräfte (verbunden mit der Idee der ›Machbarkeit‹ von ›Bildung‹) einerseits bei gleichzeitig unklaren (normativen) Vorgaben der Bildungspläne andererseits, ergeben.

4. Ent|Übungen im Feld der Steuerung und Qualität früher Bildung, Erziehung und Betreuung

Ausgangspunkt unseres Beitrags war die Annahme, dass die Einführung der Bildungspläne im Horizont einer intensiveren Steuerung früher Bildung steht. Unser Einsatz bestand darin, danach zu fragen, wie der *mit* und *in* den Bildungsplänen angelegte Steuerungsimperativ in verschiedenen Forschungsbeiträgen aufgenommen ist oder, mit Foucault formuliert, wie Steuerung früher Bildung durch Bildungspläne jeweils problematisiert wird. Haben wir bis hierhin die unterschiedlichen Zugänge der Studien herausgestellt, so geht es uns nun um eine abschließende Pointierung, die wir in zwei Spannungsfeldern zusammenfassen.

Die Bildungspläne für die frühe Kindheit haben in ihrer Fokussierung auf Bildung und Lernen maßgeblich zur *Institutionalisierung einer Bildungskindheit* beigetragen u.a. durch den Fokus auf die Steuerung früher Bildung. Den Fragen, wie diese Prozesse der Institutionalisierung (kritisch) verfolgt und in ihren Herausforderungen gefasst werden können, hat sich Honig bereits früh in seinen Beiträgen gewidmet. Im Anschluss an Bernfelds Konzept der Instituetik, das die gesellschaftliche Ausrichtung pädagogischer Institutionen politisch kontextualisiert, formuliert Honig: »Instituetik [mündet] daher konsequent in eine Umgestaltung der Institution, nicht in Curricula. […] Die institutionentheoretische Perspektive erlaubt also, Einrichtungen der Tagesbetreuung von Kindern im Hinblick auf ihre Funktionen, Leistungen und auf ihre Gestaltbarkeiten hin zu diskutieren.« (Honig 2003: 101) Honig bereitet damit den Horizont – interessanterweise kurz bevor die Bildungspläne eingeführt werden – für Fragen zu Veränderungen der institutionellen (Ver-)Fassung früher Kindheit vor und problematisiert dadurch die Funktion, die Curricula für eine gesellschaftliche Ausrichtung pädagogischer Institutionen wie der Kindertagesbetreuung spielen könnten.

In diesem kritischen Horizont diskutieren wir als ein *erstes Spannungsfeld* die unterschiedlichen Problematisierungen, die im Hinblick auf die *Funktion* und das *curriculare Format der Bildungspläne* herausgearbeitet wurden: In einigen Studien werden die Bildungspläne als Steuerungsinstrumente, normative Vorgaben und fachlich legitimierte Dokumente betrachtet und als solche selbst nicht problematisiert (vgl. Faas/Kluczniok 2023), sondern es werden z.B. Empfehlungen zur Diskussion über länderübergreifende Abstimmungen gegeben (vgl. Viernickel/Schwarz 2009). Auch wenn die Umsetzbarkeit der normativen Vorgaben in Frage gestellt wird (z.B. von Trägervertreter:innen, zitiert in Viernickel et al. 2013: 82), wird diese Kritik nicht aufgenommen und an die Bildungspläne selbst zurückgespielt, bspw. durch die Frage, was sie – machtanalytisch gesprochen – *tun* und welche politische Funktion ihnen eingeschrieben ist. Im oben geschilderten Horizont wollen wir auch nicht anregen, bei der Frage stehenzubleiben, welches

Format die Bildungspläne haben sollten (normativ, Minimalkonsens, handlungsleitend etc.), sondern den Blick darauf richten, wie hier das *Curriculare* der Bildungspläne *als Lösung* des Problems markiert wird. Aus einer institutionentheoretischen Perspektive wären zunächst einmal Fragen zur gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit zu klären und Bedingungen festzulegen, bevor überhaupt rechtlich verbindliche und sinnvolle Dokumente erarbeitet werden können. So bietet die institutionentheoretischen Perspektive eine Reproblematisierung dessen, was zum Problem gemacht wird und worauf Curricula dann als Lösungsvorschläge akzeptabel erscheinen. Auch aus einer Perspektive, die nach der Gemengelage der Interessen und nach rechtlichen Befugnissen fragt (vgl. Diskowski 2008), wird deutlich, dass die Entstehungsgeschichte der Bildungspläne kritisch befragt werden kann und wie schwer deren Verbindlichkeit zu legitimieren ist.

Diskurs- und machtanalytische Einsätze (vgl. Jergus/Thompson 2011; Meyer 2020) erweitern diese Perspektive dahingehend, die Bildungspläne als politische Gestaltungen im Kontext anderer bildungspolitischer Strategien zu kontextualisieren, sie in ihrer kommunikativen und Reformen vermittelnden Funktion zu betrachten und Anschlüsse deutlich zu machen. Dazu gehört auch, die *Scharnierfunktion* von Bildungsplänen herauszustellen, da in der Erarbeitung, der Umsetzung, den Evaluationen und Überarbeitungen sehr viele Akteur:innen aus unterschiedlichen Feldern eingebunden werden (vgl. Jergus/Thompson 2011; Diskowski 2008). Dabei wird ein Vermittlungsraum zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis aufgespannt, der nur unter Beteiligung verschiedenster Akteur:innen bearbeitbar ist (vgl. auch Honig 2003). Dies stellt nicht (nur) eine innovative Transformation dar, sondern bedeutet auch eine *Stabilisierung und Bündelung* der Kräfte im Namen einer Verbesserung früher Bildung und der Suche nach Lösungen für das Problem der Unverbindlichkeit (vgl. Jergus/Thompson 2015: 819). Während einige Forschungsbeiträge also die Bildungspläne als Steuerungsinstrumente und demnach als Lösung für eine bessere Steuerung früher Kindheit betrachten, wird in anderen Zugängen die politische Steuerung durch Bildungspläne problematisiert und auch die Instruktionslogik, die der Figur der Steuerung durch normative Vorgaben innewohnt, in Frage gestellt bzw. als felduntypisch gefasst (vgl. Diskowski 2008: 57). Im Anschluss an diese Kritiken kann danach gefragt werden, welche Effekte die Bildungspläne mit der anvisierten Verbindlichkeit, den neu erzeugten Foren der Zusammenarbeit und dem Aufruf zur stetigen Evaluation und Weiterbildung zeitigen.

Ein *zweites Spannungsfeld* sehen wir in dem Fokus auf die *Umsetzung* der Bildungspläne und die *Qualität* früher Bildung, ansetzend an den Feststellungen, dass die durch die Bildungspläne beschriebene und wünschenswerte Qualität der pädagogischen Arbeit noch nicht erreicht sei (vgl. Faas/Kluczniok 2023; Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013). Gerade weil dies gemeinhin als unbestritten gelten kann, macht es aber doch einen Unterschied, wie das Problem gefasst wird: Werden die Umsetzung der Bildungspläne und die Qualität zum Problem gemacht, so wird die Aufmerksamkeit auf die Pläne als Reformprojekt und auf die pädagogischen Fachkräfte als die dafür Verantwortlichen gerichtet, deren Arbeit durch ein Prozessqualitätsmanagement noch genauer und engmaschiger erfasst werden könne (vgl. Faas/Kluczniok 2023). Ein solches Qualitätsmanagement richtet die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. An anderer Stelle werden diese Adressierungen als »individualisierende Autorisierung« (Thompson 2017: 83) beschrieben, die einen »unendlichen Regress von Legitimation und Wirksam-

keit« (ebd.: 82) nach sich ziehen: Fachkräfte werden dabei als Akteur:innen angerufen, die die Wirksamkeit ihrer Arbeit fortlaufend darstellen und damit ihre Arbeit *individuell* legitimieren müssen. Eine solche Fokussierung auf die Umsetzung der Bildungspläne führt also auch zur Herstellung eines Legitimationsdrucks. Mit Foucault lässt sich hier anmerken: »Die Notwendigkeit der Reform darf keinesfalls als Erpressung dienen, um die Ausübung der Kritik zu begrenzen, einzuschränken oder zu stoppen« (Foucault 2005a: 41).[8] Dies scheint aber hier zu geschehen, weil aus der Notwendigkeit der Reform oder der Qualitätsverbesserung heraus die allgemeine Anstrengung auf die Lösungssuche fokussiert und Kritik bspw. als Verweigerung der Mitarbeit an dieser Anstrengung bzw. der Umsetzung erscheint (kritisch zu ›Umsetzung‹ vgl. auch Neumann i.d.B.).

Sowohl im Hinblick auf die Diskussionen über das *Format* der Bildungspläne als auch zum Verständnis von *Qualität* lässt sich resümieren: Eine noch zu optimierende Steuerung der Qualität früher Bildung durch verbindlich umzusetzende Bildungspläne wird oft als Lösung des Problems markiert. Problematisch daran ist der Effekt, dass sich die Steuerung auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte reduziert. Die aus einer institutionentheoretischen Perspektive formulierte Kritik von Honig macht deutlich, dass die Diskussion um frühe Kindheit aber nicht auf der Ebene von Curricula für das pädagogische Handeln stehen bleiben kann. Was heißt es, wenn in der Mehrzahl der Forschungsbeiträge und auch in vielen Evaluationen der Umsetzung der Bildungspläne der Fokus auf die Qualität pädagogischen Handelns als Prozessqualität gerichtet wird und die Bildungspläne kaum als diskursive Ereignisse in ihrer politischen Dimension in den Blick kommen, was auch eine machtanalytische Perspektive auf die Institutionalisierung von Bildungskindheit eröffnen würde?

Die Argumentationsfigur der Steuerung pädagogischer Qualität erweist sich als eine wirkmächtige Figur, der zufolge diese Arbeit im Interesse aller Beteiligten läge, der sich also niemand entziehen kann.[9] Wenn dieser Figur zufolge Evaluationen mit ihrer »Evidenz des Faktischen« (Thompson 2021: 23) ausreichend Orientierung auf dem Weg zur Verbesserung der Qualität zu geben scheinen, erscheint eine Verständigung über Theorien, Werte und Normen unnötig bzw. *ohne Konflikte* auszukommen. Das »Qualitätsdispositiv« (ebd.) setzt prüfbare bzw. messbare pädagogische Prozesse voraus. Im Zuge solch neuer Autorisierungen zur Objektivierung durch Wirkungs-Forschungen und zur Wirksamkeit pädagogischen Handelns verändert sich jedoch »grundlegend die Vorstellung pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität« (ebd.: 29). Es mag also bedenklich stimmen, Fragen der gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit in erster Linie auf der Ebene individuellen pädagogischen Handelns lösen zu wollen.

Unser Anliegen war es, Forschungen in der Folge der Einführung der Bildungspläne systematisch zu diskutieren, um deutlich zu machen, welche offenen Fragen es gibt, die

8 Ähnlich wies auch Meyer-Drawe darauf hin: »Die spezifische Produktität kritischer Vernunft zeigt sich nicht, wenn sie am reibungslosen Fuktionieren von Praxis gemessen wird« (Meyer-Drawe 1984: 257).

9 Diese wirkmächtige Figur schlägt sich auch in den im Zusammenhang mit Qualität geführten Diskussionen um die (ebenso auf individuelles Handeln enggeführte) ›Professionalisierung‹ nieder (vgl. Mierendorff 2014).

weiterer Auseinandersetzungen bedürfen. Im »Ent|Üben« als Praxis der Kritik, so Sonderegger (2019: 253), eröffne sich die Möglichkeit »herauszufinden, an welcher Stelle bestehender Machtverhältnisse man zur Veränderung ansetzen könnte, wie eine weniger herrschaftsförmige Praxis aussehen könnte« (ebd.). Unseren kritischen Einsatz verstehen wir im Anschluss daran als »kollektive, solidarische Praxis« in einem »dichten Geflecht von einander unterstützenden Ent|Übungen« (ebd.: 174) im Rahmen widerstreitender wissenschaftlicher Positionen. Diese wären weiter fortzusetzen, um »normalisierte Praktiken zu verändern« (ebd.: 173) und um das, was »gewöhnlich« (geworden) ist (Foucault 2005c: 751), der Selbstverständlichkeit zu entheben und zu problematisieren. Denn um die gesellschaftliche Organisation früher Kindheit ist weiter zu ringen.

Literatur

Abeck, Ina-Marie/Meyer, Rudolph/Saborowski, Maxine (2022): »Thematisierungen kindlichen Sich-Bewegens in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühkindliche Bildung«, in: Jürgen Schwier/Miriam Seyda (Hg.), Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter, Bielefeld: transcript, S. 65–76.

Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.) (2011): Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2006): »Geschlechteraspekte als Elemente frühpädagogischen Orientierungswissens? Ein kritischer Kommentar zu den Bildungsplänen in Hessen und NRW«, in: Betrifft Mädchen, 19 (3), Heft 3, S. 105–110.

Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e.V./Bundeselternvertretung BEVKI/GEW/Institut für den Situationsansatz/Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (2016): Stellungnahme zu einer Beteiligung Deutschlands an der OECD Studie International Early Learning Assessment, Berlin, 09.03.2016.

Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Diskowski, Detlef (2008): »Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument«, in: Hans-Günther Roßbach/Hans-Peter Blossfeld (Hg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, Sonderheft 11, Wiesbaden: Springer VS, S. 47–61.

Faas, Stefan/Kluczniok, Katharina (2023): »Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bildungspläne im Elementarbereich und die Frage nach der Qualität pädagogischer Praxis«, in: Frühe Bildung, 12 (1), S. 30–38.

Foucault, Michel (2005): Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Bd. 4, hg. v. Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt a.M.: Suhkamp.

Foucault, Michel (2005a): »Diskussion vom 20. Mai 1978«, in: ders. (2005), S. 25–43.

Foucault, Michel (2005b): »Polemik, Politik und Problematisierungen [Gespräch von 1984]«, in: ders. (2005), S. 724–734.

Foucault, Michel (2005c): »Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit [Gespräch von 1983, überarbeitet für das Erscheinen auf Franz. 1984]«, in: ders. (2005), S. 747–776.

Foucault, Michel (1996): Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia, Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2019): »Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Institutionengeschichte. Die Geschichte des Kindergartens«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 172–183.

Honig, Michael-Sebastian (2015): »Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung«, in: Peter Cloos/Katja Koch/Claudia Mähler (Hg.), Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–55.

Honig, Michael-Sebastian (2003): »Institutionen und Institutionalisierung«, in: Lilian Fried/Barbara Dippelhofer-Stiem/Michael-Sebastian Honig/Ludwig Liegle (Hg.), Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–120.

Honig, Michael-Sebastian/Schreiber, Norbert/Netzer, Kristina (2006): Begleitstudie zur Umsetzung des »Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder« im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums, Universität Trier.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): »Autorisierung des pädagogischen Selbst – Einleitung«, in: dies. (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): »Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61(6), S. 808–822.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): »Die Politik der Bildung – eine theoretische und empirische Analyse«, in: Roland Reichenbach/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.), Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten, Paderborn: Schöningh, S. 103–123.

JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004, 9 Seiten.

KMK/JFMK – Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (2021/22): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK und der KMK von 2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK), 30 Seiten.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Koch, Sandra/Schulz, Marc (2016): »Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik«, in: Wolfgang Meseth/Jörg Dinkelaker/Olaf Dörner/Merle Hummrich/Katharina Kunze/Sascha Neumann/Kerstin Rabenstein (Hg.), Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaften. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–168.

Klöppel, Ulrike (2010): »Foucaults Konzept der Problematisierungsweise und die Analyse diskursiver Transformationen«, in: Achim Landwehr (Hg.), Diskursiver Wandel, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 255–263.

Kutscher, Nadia (2013): »Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme«, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.), Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45–55.

Lienau, Theresa/Van Roessel, Lies (2019): »Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen«, in: MedienPädagogik, S. 126–155.

Meyer, Sarah (2020): »Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen«, in: Fallarchiv Kindheitspäd¬agogische Forschung (FalKi) 3 (1), 25 Seiten.

Meyer, Sarah (2018): Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse, Wiesbaden: Springer VS.

Meyer-Drawe, Käte (1984): »Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems«, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik (60), S. 249–259.

Mierendorff, Johanna (2017): »Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen«, in: Sabrina Schenk/Christiane Thompson (Hg.), Zwischenwelten der Pädagogik, Paderborn: Schöningh, S. 125–138.

Mierendorff, Johanna (2014): »Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit?«, in: Peter Cloos/Katrin Hauenschild/Irene Pieper/Meike Sophia Baader (Hg.), Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Smidt, Winfried/Schmidt, Thilo (2012): »Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien«, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10(3), S. 244–256.

Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung, Wien: Zaglossus.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« der DGfE (2016): Stellungnahme des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit und des Vorstandes der Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« der DGfE zur Einschätzung des Vorhabens der KITA PISA Studie der OECD, Köln und Kiel, 22.02.2016, 5 Seiten.

Thiersch, Renate (2014): »Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen. Anmerkungen aus Anlass der Neuerscheinung des baden-württembergischen Orientierungsplanes«, in: Stefan Faas/Mirjana Zipperle (Hg.), Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 189–199.

Thompson, Christiane (2021): »Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung«, in: Oktay Bilgi/Gerald Blaschke-Nacak/Judith Durand/Thilo Schmidt/

Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), »Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–32.

Thompson, Christiane (2017): »Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 49–89.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar und Berlin: Verlag das netz.

Töpfer, Tim/Karner, Britta/Cloos, Peter (2023): »Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen«, in: Frühe Bildung 12 (1), S. 4–12.

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luisa (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Herausgegeben von dem Paritätischen Gesamtverband, Diakonie & GEW. 2. Aufl., Berlin: GEW.

Bildungspläne als eigenständige Wissensform

Über Probleme programmatischer Frühpädagogik

Ulf Sauerbrey

1. Bildungspläne – eine knappe zeitgeschichtliche Skizze zur Einführung

Im Mai 2004 haben die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz ihren so genannten ›Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‹ (vgl. JMK/KMK 2004) vorgelegt und damit eine tiefgreifende Reform institutioneller Frühpädagogik in Deutschland angestoßen. Das Dokument sei ein »Rahmen über Bildungsziele«, der »zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs bei[trage]« (JMK/KMK 2004: 2). »Bildungspläne präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. […] Sie […] bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen« (ebd.).

Bildungspläne seien darüber hinaus »Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen« (ebd.). Beauftragt für die Erstellung dieser auch als »Rahmenpläne« bezeichneten Programmatiken wurden die 16 Bundesländer, die auch den »Altersbereich der Kinder, für den diese Pläne gelten« für sich bestimmen sollten (ebd.: 3). In der Folge haben die zuständigen Länderministerien und Erziehungswissenschaftler:innen in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen aus weiteren pädagogisch relevanten Disziplinen Bildungspläne entwickelt und veröffentlicht, sprich: Politik- und Wissenschaftssystem haben sich hinsichtlich einer Reform des Bildungssystems ›gekoppelt‹. Von der Öffentlichkeit fast schon etwas unbemerkt wurde der ›Gemeinsame Rahmen‹ 2021 durch die JFMK und 2022 durch die KMK neu gefasst und dabei erweitert. Die Aufgabenbeschreibung hat sich von neun Seiten im Jahr 2004 auf 27 Seiten im Jahr 2021/22 verdreifacht. Diese Entwicklung, so heißt es dort, zeige die wachsende Bedeutung der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, insbesondere PISA, seit der Jahrtausendwende. »Bildungspläne haben […] die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe, individuelle und begabungsgerechte Förderung aller Kinder zu schaffen und […] die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen unabhän-

gig von Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, sozioökonomischem Hintergrund oder körperlichen Einschränkungen zu befördern« (JFMK/KMK 2021/2022: 3).

Neben der Aufnahme von Inklusion als Aufgabenbereich wurden in der Neufassung des Rahmens auch die vormals bereits entwickelten Bildungsbereiche erweitert. Mit ›Medien und digitale Bildung‹ etwa kam eine eigenständige Domäne hinzu, die 2004 noch mit dem Bildungsbereich Musik zusammengefasst war. Man könnte Bildungspläne daher wie Martin Spiewak in der der Wochenzeitung ›Die Zeit‹ polemisch als »pädagogische[] Wunschkataloge« (Spiewak 2022: 33) bezeichnen, die sich nahezu beliebig ändern lassen. Die beiden Versionen des ›Gemeinsamen Rahmens‹ zeigen aber im Grunde lediglich, dass Bildungspläne *dynamische bildungspolitische Programmatiken* sind. Anhand der Bildungspläne und ihrer überarbeiteten Versionen, wie sie inzwischen in den meisten Bundesländern vorliegen, lässt sich eine Kulturentwicklung nachzeichnen – und damit auch die Ausdifferenzierung der Ziele institutioneller Erziehung.

Auch wenn beim Grad der Verpflichtung[1] ebenso wie bei den in den Bildungsplänen beschriebenen Altersgruppen Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 98; Hemmerich 2020: 150ff.), so sind die Pläne mit ihren Aufgabenbereichen heute ein fester Bestandteil der organisationalen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas sowie von diversen Ausbildungssettings (vgl. Knauf 2022). Vonseiten der Bildungspolitik wird ihnen eine Schlüsselrolle für die Arbeit mit Kindern in Kitas zugeschrieben. Und dennoch wissen wir bislang noch zu wenig über die multiplen Funktionen von Bildungsplänen – auch über die Aufgabenbestimmung des ›Gemeinsamen Rahmens‹ hinaus. Laut Bildungsbericht 2022 mangele »es nach wie vor insgesamt an Erkenntnissen zur Wirksamkeit der in den Bildungsplänen genannten Ziele und Inhalte« und es wird eine »[f]ehlende Forschung zu Art und Umfang der Umsetzung der Bildungspläne im Kita-Alltag« (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 99; Smidt/Schmidt 2012) konstatiert. Doch sogar die grundlegende Frage, was ein Bildungsplan im Allgemeinen ist und um welche pädagogische Wissensform es sich dabei eigentlich handelt, wurde bislang kaum angemessen thematisiert.

Der Frage nach den Funktionen von Bildungsplänen und nach ihrer spezifischen Wissensform soll hier nachgegangen werden. Dabei wird mit einer Idee von Kritik gearbeitet, die angelehnt ist an Michael Winklers (vgl. 2013) kritische Perspektive auf die Soziale Arbeit: Winkler geht davon aus, dass die Soziale Arbeit »in der Moderne nicht angekommen« sei, »weil sie sich gewissermaßen zu spät entwickelt hat und daher den für die Krise der Aufklärung […] charakteristischen Weg der Kritik nicht gehen musste, aber auch nicht gehen konnte« (ebd.: 149). Da auch Frühpädagogik – trotz ihrer Ideengeschichte, wie sie sich rückblickend bei Comenius, Rousseau, Fröbel, Montessori u.a. als frühpädagogisch kanonisierten Klassiker:innen spiegelt – vorrangig im Kontext praktischer Bestrebungen entstanden ist und sich erst deutlich später wissenschaftlich institutionalisiert hat, befinden wir uns derzeit noch immer in einer Situation, in der versucht wird, die sich bislang entwickelte und zugleich weiterentwickelnde Praxis wissenschaftlich einzuholen. »Für Kritik fehlen in solchen Zusammenhängen Raum und

1 »Dabei schwankt der Verpflichtungsgrad der Bildungspläne der Länder zwischen einem verbindlichen Charakter, einer Selbstverpflichtung der Einrichtungen und Träger bis hin zu einem offeneren Orientierungsrahmen« (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 98).

Zeit, weil Projekte ohnedies nur vorübergehend Bestand haben und insofern gar nicht in kontinuierliche Diskussionszusammenhänge eingebunden sind« (ebd.). Die hier verfolgte Idee von Kritik bemüht sich daher im ganz grundlegenden Sinn, um eine *kritische Aufklärung* (vgl. Koselleck 1976) im Sinne einer Ausdifferenzierung des bisherigen Diskussionszusammenhangs, der an manchen Stellen so eng mit frühpädagogischer Praxis im Bildungssystem und mit dem Politiksystem verwoben ist, dass die Pädagogik der frühen Kindheit als Wissenschaft ihre Konturen und ihren Gegenstandsbereich – auch in Abgrenzung zu Kita-Praxis und Politik – sucht. Dies betrifft insbesondere die unterschiedlichen Formen frühpädagogischen Wissens, in die auch Bildungspläne eingeordnet werden können.

Im Folgenden wird daher zunächst vorgeschlagen, Bildungspläne in einer *Systematik frühpädagogischer Programmatiken* als *Meta-Konzepte* zu verstehen (Kap. 2). Im Anschluss werden verschiedene Funktionen von Bildungsplänen skizziert (Kap. 3). Dabei werden im Kontext der so genannten Einstellungs- und Handlungsreformfunktion einige der in den Bildungsplänen verbreiteten ›Kinder-sind‹-Aussagen skizziert und hinsichtlich ihrer Probleme diskutiert (Kap. 3). Bemerkungen zur Problematik einer ›Steuerung‹ der Arbeit in Kitas (allein) durch Bildungspläne schließen die Darstellung ab (Kap. 4).

2. Bildungspläne als Meta-Konzepte

(Früh-)Pädagogisches Wissen lässt sich grob gliedern in Theorien und Programmatiken. Mit Wolfgang Sünkel kann im Hinblick auf Theorien und Programmatiken von Ist-Pädagogiken und Soll-Pädagogiken gesprochen werden (vgl. Sünkel 1995), mit Elmar Drieschner (vgl. 2015; 2022) bei Theorien von einer Wissensform aus dem Reflexionssystem der Pädagogik (der Erziehungswissenschaft) und bei Programmatiken von einer Wissensform des pädagogischen Handlungssystems (sprich: der Profession oder auch dem familialen Alltag). Und mit Klaus Peter Horn ließen sich die Wissensformen auch schlichtweg in ›Erziehungswissenschaft‹ und »Pädagogik‹ ordnen (Horn 1999). Um Bildungspläne in einer Systematik der Wissensformen (vgl. Vogel 2022) verorten zu können, soll im Folgenden zunächst auf die Unterschiede von Theorien und Programmatiken näher eingegangen werden.

Theorien sind im Allgemeinen Aussagensysteme bzw. Lehrsätze, die etwas feststellen. In der frühpädagogischen Disziplin beschreiben sie als ›Theorien mittlerer Reichweite‹ (Merton) etwa, was Erziehung in der frühen Kindheit ist, was frühe Bildung ist oder was Betreuung von Kindern grundlegend charakterisiert. In diesem Sinne haben Theorien gemäß Aloys Fischer zunächst eine *deskriptive* Funktion (vgl. Fischer 1914). Theorien sind die grundlegende Form *wissenschaftlichen Wissens*, denn sie beschreiben (bestenfalls) *Tatsachen*, also das, *was ist*.

Dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber stehen Programmatiken. Diese können zwar auf Theorien Bezug nehmen, stellen aber eine eigenständige Wissensform dar, denn in ihnen geht es primär um fachlich informiertes Handlungswissen bzw. Professionswissen (vgl. ebd.). Programmatiken sind dabei nicht wie Theorien feststellend, sondern haben im Kern einen auffordernden Charakter. Das heißt, sie stellen nicht primär dar, was *ist*, sondern was *sein soll* und oft auch wie dieser *Soll-Zustand* erreicht werden

könne. In der Frühpädagogik prominente Beispiele hierfür sind Handlungskonzepte wie etwa die Fröbelpädagogik, die Montessoripädagogik oder der Situationsansatz. Sie zeichnen sich aus durch mehr oder minder konkrete pädagogische Absichten und Ziele und geben Empfehlungen für bestimmte pädagogische Handlungsformen im Umgang mit Kindern. Sowohl Theorien als auch Programmatiken sind als Wissensformen für die Pädagogik der frühen Kindheit als Disziplin und Profession notwendig. Sie machen Frühpädagogik überhaupt erst im Rahmen von Ausbildung bzw. Studium lehrbar.

Beide Wissensformen lassen sich an einem frühpädagogischen Klassiker knapp illustrieren: In Friedrich Fröbels (1782–1852) Werk ›Die Menschenerziehung‹ (1826) findet sich seine erste ausführliche Darstellung dazu, was *Spielen in der frühen Kindheit* sei. Fröbel grenzt das Spielen dabei ab von »Spielerei« (Fröbel, 1826/1982: 38). Er kennzeichnet es als »die höchste Stufe der Kindesentwicklung« (ebd.) und bestimmt es als »freitätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst« (ebd.). An dieser Stelle haben wir es in der ›Menschenerziehung‹ mit einer Theorie des Spielens zu tun, denn: Fröbel formuliert *Tatsachenaussagen* über das Spielen. Er stellt fest, was Spielen sei[2]. Nur wenige Zeilen später jedoch wird er programmatisch, wenn er über das Spielen schreibt: »Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? – […] Das Spiel […] hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater!« (ebd.).

Diese mit Emphase formulierte Textstelle samt handlungsbezogener Schlussfolgerung verdeutlicht, wie in Fröbels Hauptwerk neben seinem Spielbegriff auch ein *programmatischer Appell zur Wertschätzung und zur Notwendigkeit der Förderung des Kinderspiels* dargestellt sind. Gefördert werden sollte das Kinderspiel laut Fröbels später entwickeltem pädagogischen Handlungskonzept mit eigens konzipierten ›Spiel- und Beschäftigungsmitteln‹, ›Mutter- und Koselieder[n]‹, ›Kreis- und Bewegungsspielen‹ sowie Ideen zur ›Gartenpflege‹ (vgl. Sauerbrey 2021).

Eine solche Differenzierung von Wissensformen zwischen Theorie (Tatsachenaussagen) und Programmatik (programmatische Appelle)[3] hat in Bezug auf die Klassiker:innen erst in den vergangenen Jahrzehnten in der Frühpädagogik Eingang gehalten. In vielen Einführungswerken zur Pädagogik der frühen Kindheit wurde im Hinblick auf einen frühpädagogischen Wissenskanon zunächst kaum zwischen Theorien und (Handlungs-)Konzepten differenziert (vgl. etwa: Fthenakis, Textor 2000; Bamler et al. 2010), sondern meist unter Bezeichnungen wie ›Theorien‹, ›Ansätze‹ und ›Konzepte‹ vermengt – was im Übrigen auch bei Studierenden für Missverständnisse in Bezug auf pädagogische Theorien und Konzepte sorgen kann (vgl. Bloch 2022; Sauerbrey 2020).

Neben den frühpädagogischen Handlungskonzepten finden sich als eine weitere Form des programmatischen *Handlungswissens* auf der Ebene einzelner Kitas

2 Inwieweit diese vor dem Hintergrund des heutigen wissenschaftlichen Wissens empirisch gesichert sind, soll hier explizit nicht das Thema sein. Es geht hier primär um die Darstellungsform der Aussagen.

3 Ganz ähnlich lassen sich auch Theorien über Bildung und Entwicklung sowie die jeweils darauf bezogenen Programmatiken zum ›richtigen‹ pädagogischen Handeln in den anderen frühpädagogischen Handlungskonzepten, so etwa bei Maria Montessori, Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi und anderen Klassiker:innen bis in die Gegenwart hinein, rekonstruieren.

außerdem die ebenfalls laut dem ›Gemeinsamen Rahmen‹ geforderten *Einrichtungskonzeptionen*. Diese können wiederum auf Theorie, aber auch auf Bildungspläne und auf frühpädagogische Handlungskonzepte Bezug nehmen. In diesen z.T. sehr spezifischen Programmatiken finden sich vor allem Handlungsprinzipien für die konkrete Arbeitssituation vor Ort. Oftmals werden sogar verschiedene Handlungskonzepte – z.B. Fröbel und Kneipp oder der Situationsansatz und die Offene Arbeit – in einer Einrichtungskonzeption miteinander kombiniert. Auch Einrichtungskonzeptionen stellen eine programmatische Form des Handlungswissens dar, in der pädagogische Ziele aus Bildungsplänen mit Handlungskonzepten verschmelzen.[4]

Tab. 1: Frühpädagogische Wissensformen (Quelle: Eigene Abbildung)

	Theorien	**Programmatiken**
Charakteristika	… sind primär feststellend. … klären, was ist.	… sind primär appellierend. … bilden ab, was sein soll (Ziele).
Referenzsystem	Disziplin/(Erziehungs-)wissenschaft	Profession/Handlungsfelder
Beispiele	›Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie‹ (Sauerbrey 2018)	Bildungspläne (*Meta-Konzepte*) Handlungskonzepte Einrichtungskonzeptionen

Auf der Folie einer Systematik frühpädagogischer Wissensformen (vgl. Tab. 1) wird deutlich, dass auch Bildungspläne zu den Programmatiken zählen und nicht zu den Theorien. Was so banal klingt, muss tatsächlich gesondert hervorgehoben werden, weil über Bildungspläne im Fachdiskurs stellenweise als etwas ›Theoretisches‹ gesprochen wird: Bildungspläne sind keine primäre Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis, sie dienen nicht dem Erkenntnisaustausch innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin. Bildungspläne sind an die Kita-Praxis und in einigen Bundesländern auch an die Hort- und Grundschulpraxis adressiert (vgl. Hemmerich 2020: 153).[5] Und auch wenn Bildungspläne in ihren Grundlagenkapiteln auf Theorien Bezug nehmen und selektiv rezipieren (z.B. Bildungs- und Erziehungstheorien, die i.d.R. einleitend skizziert werden), so bleiben sie Dokumente, die neben bestimmten Kindbildern primär auf die Ziel- und eine Handlungsebene Bezug nehmen: *Mit Handlungskonzepten und Einrichtungskonzeptionen haben Bildungspläne grundlegend gemeinsam, dass sie an die Einstellungen, Haltungen, Orientierungen von Fachkräften appellieren und Bekundungen hinsichtlich dessen dokumentieren, was Kinder in der frühen Kindheit lernen sollen und wie dies geschehen soll.*

4 Was ich hier aus Darstellungsgründen unter den Programmatiken nicht gesondert thematisieren kann, ist das pädagogische Alltagswissen, das oftmals keinerlei Bezug auf wissenschaftliches Wissen nimmt – ein typisches Medium hierfür ist der Ratgeber (vgl. zur Systematik: Vogel 2022).

5 Eine Ausnahme stellt der Bildungsplan Thüringens dar, der seit 2015 bis 18 Jahre konzipiert ist und daher auch andere pädagogische Handlungsfelder einschließt (vgl. Hemmerich 2020: 153).

In diesem Sinne werden Bildungspläne ähnlich den Einrichtungskonzeptionen in Deutschland als »neue Steuerungsinstrumente« (Meyer 2020: 11) verstanden, welche die Qualität der Arbeit in Kitas verbessern sollen, die allerdings nur »mit eingeschränktem und länderspezifischem Steuerungsvermögen« (ebd.: Diskowski 2012) fungieren (vgl. JMK/KMK 2004; JFMK/KMK 2021/2022). Da Bildungspläne in Deutschland bislang als eher einrichtungs- und konzeptübergreifend verstanden werden (vgl. Diskowski 2008: 47), können sie *organisationslogisch* im Elementarbereich des deutschen Bildungssystems *über* den Einrichtungskonzeptionen und auch *über* den verfügbaren frühpädagogischen Handlungskonzepten platziert werden (vgl. Abb. 1). Ich nenne sie daher *Meta-Konzepte*, um sowohl die Gemeinsamkeiten zu Handlungskonzepten und Einrichtungskonzeptionen (programmatisch-konzeptuelles Handlungswissen) mit, als auch die Abgrenzung zu diesen innerhalb der Programmatiken im Bildungssystem (Meta-Position) begrifflich deutlich zu machen (vgl. Sauerbrey 2023).

3. Funktionen von Bildungsplänen und die ›Kinder-sind‹-Aussagen

Die Bildungspläne der deutschen Bundesländer wurden inzwischen aus verschiedenen Perspektiven im Rahmen von Dokumentenanalysen untersucht. Neben Untersuchungen, die die Strukturmerkmale– etwa Umfang und thematisierte Altersspannen der Kinder – vergleichend herausarbeiten (vgl. Hemmerich 2020), finden sich vor allem Analysen zu den pädagogischen Zielen, die oft ›Bildungsbereiche‹ genannt werden: Stephanie Bahr, Janine Stahl von Zabern und Lena von Zabern (2016) haben untersucht, welcher Stellenwert dem Bildungsbereich Bewegung in den Bildungsplänen der Länder zukommt und konnten zeigen, dass dort »ein stark entwicklungsorientiertes Verständnis von Bewegung« vorherrscht, das primär auf »das Erlernen motorischer Grundfertigkeiten und die Steigerung konditioneller/koordinativer Fähigkeiten« (ebd: 141) fokussiert sei. Theresa Lienau und Lies van Roessel sowie Henrike Friedrichs-Liesenkötter haben die Bedeutung von Medienerziehung und Medienbildung vergleichend untersucht und dabei herausgearbeitet, dass deutliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen und dass der entsprechende Bildungsbereich teilweise noch zu oberflächlich oder gar nicht zum Tragen kommt (vgl. Lienau/van Roessel 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2019). Für die Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte haben Bildungspläne in diesem Sinne eine *allgemeine Orientierungsfunktion*, denn sie »können als orientierender Bewertungsmaßstab der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verstanden werden« (Meyer 2020: 11). Das heißt, Fachkräfte können sich in Bezug auf die Vorbereitung von Lernarrangements oder bei der Beobachtung und Dokumentation an Bildungsbereichen, aber auch etwa hinsichtlich der Gestaltung eines Elterngesprächs an Empfehlungen in den Bildungsplänen orientieren.

Darüber hinaus weisen Bildungspläne eine *systemische Legitimationsfunktion* im Hinblick auf die *Stellung von Kitas im Bildungssystem* auf. Bildungspläne fungieren hier »als Medium der Ausweisung und Legitimation der öffentlichen Kindertagesbetreuung« (ebd.) – insbesondere im Vergleich zu Schulen, die sich im 21. Jahrhundert anders als Kitas kaum mehr legitimieren müssen.

Bildungspläne stellen außerdem »als konkrete Antwort auf die schulische Leistungsvergleichsstudie PISA bildungspolitische Handlungsfähigkeit dar« (ebd.: 10f). Eine solche *politische Legitimationsfunktion* bezieht sich auf die Positionierung und Leistungsdokumentation bildungspolitischer Akteur:innen zur Ausweisung einer Reaktion auf öffentlich diskutierte ›Bildungskrisen‹.

In den vergangenen 20 Jahren wurde darüber hinaus eine weitere Funktion der Bildungspläne deutlich: Kerstin Jergus und Christiane Thompson (2015) haben Bildungspläne im Hinblick auf die Debatten über Frühpädagogik als »Schauplatz der Innovation« (ebd.: 812) bezeichnet. In Bezug auf Vorstellungen von ›guter‹, ›reformierter‹ und ›innovierter‹ Bildung in Kitas stechen in den bisherigen Bildungsplänen insbesondere der Selbstbildungsansatz (Gerd. E. Schäfer) und die Ko-Konstruktion (Wassilios E. Fthenakis) heraus (vgl. Smidt/Schmidt 2012: 246; Röhner 2020). Eng verbunden mit diesen Bildungskonzepten wurde durch die Erstellung der Bildungspläne in Deutschland versucht, bestimmte Kindbilder als Vorstellungsmuster in die gesamte Breite des Arbeitsfeldes zu bringen. Vorstellungen darüber, wie Kinder seien und was diese für ein erfolgreiches Lernen im Kontext der definierten Bildungsbereiche benötigen, sind ein zentrales Querschnittsthema aller 16 Bildungspläne der Bundesländer. Hierin zeigt sich neben der Orientierungsfunktion daher auch eine *Einstellungs- und Handlungsreformfunktion* der Bildungspläne im Hinblick auf das Denken und Handeln der Fachkräfte. Da die präferierten pädagogischen Handlungsformen in den Bildungsplänen eng an die Kindbilder gebunden werden, handelt es sich m.E. um eine eigenständige Funktion.

Eine vielfach in den Bildungsplänen rezipierte Vorstellung hierzu ist der ›kompetente Säugling‹, der in seiner Formulierung auf die einschlägige Monografie von Martin Dornes (1993) zurückgeht. Beim ›kompetenten Säugling‹ handelt es sich ein Kindbild, das u.a. im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sowie im Hessischen Bildungsplan stark gemacht wird (vgl. BSFAS 2019: 11, 30; HMSI, HKM 2019: 20, 124; Meyreiß 2017). Vor diesem Hintergrund lassen sich Bildungspläne auch »Steuerungsversuch zur Qualitätsverbesserung im Bereich frühkindlicher Bildung« (Luthardt 2021: 47; Diskowski 2012) verstehen. Anhand einiger Beispiele soll im Folgenden illustriert werden, wie Bildungspläne ebenso wie die pädagogischen Handlungskonzepte (vgl. Kap. 2) auf der Ebene der Textfunktionen (teils auch vermeintliche) *Tatsachenaussagen nutzen, um Handlungsappelle zu begründen*. In der ›Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 10 Jahre‹, dem Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns (›BiKo-MV‹), ist bzgl. des Bereichs *Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung* zu lesen:

> *Kinder sind besonders sensibel und begeisterungsfähig* für Themen der Umweltbildung, weil diese viele ihrer Lebensbereiche berühren. Begegnungen mit der Natur ermöglichen vielfältige Zugänge zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Kindern ist die Begegnung mit der Natur zu ermöglichen* (MSIG 2022, K2: 13, Herv. U.S.).

Die Kinder-sind-Aussagen werden hier als Tatsachen formuliert: Kinder seien sensibel und begeisterungsfähig. Die Aufforderung, die gegenüber Fachkräften aus dieser Annahme folgt, lautet im Kontext des Bildungsbereichs ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹, dass Kindern die Begegnung mit der Natur zu ermöglichen sei. Solche Appelle werden in den meisten Bildungsplänen der Bundesländer mit entsprechenden Hand-

lungsanregungen unterfüttert. Ähnlich zeigt sich dies in der BiKo-MV beim Bildungsbereich ›Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten‹:

> *Kinder sind neugierige Zuhörer*, entscheidend sind die entwicklungsgerechten Zugangsweisen, um die musikalische Erlebnisfähigkeit weiterzuentwickeln und die musikalische Empfindsamkeit zu verfeinern. *Die Rezeption von Musik muss viel Fantasie zulassen* aber auch *erstes ästhetisches Werten anregen*, das über die zunehmende Fähigkeit ermöglicht wird, *musikalische Merkmale und Verläufe zu erkennen, zu vergleichen und ihren Sinn emotional und rational zu erfassen* (MSIG 2022, K2: 139, Herv. U.S.).

Auch hier zeigt sich neben einer deklarativen Aussage – Kinder seien neugierige Zuhörer – die darauf bezogene pädagogische Schlussfolgerung, die als Handlungswissen zur Anregung ästhetischen Wertens, des notwendigen Erkennens musikalischer Merkmale und Verläufe hervorgehoben wird.

Die ›tatsachenartig‹ formulierten Kinder-sind-Aussagen sind auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan präsent: Im Teilkapitel ›Lernen im Kindesalter‹ ist dort etwa zum so genannten »entdeckenden Lernen« zu lesen: »Kinder sind höchst motiviert, kreativ, konzentriert und ausdauernd bei der Sache, wenn Sie Aufgaben lösen, die viele Lösungswege zulassen« (BSFAS 2019: 18). Zur so genannten Resilienzförderung heißt es Bildungs- und Erziehungsplan darüber hinaus: »Kinder sind fähig und kompetent, ihre Entwicklungsaufgaben auch unter erhöhten Anforderungen mitzugestalten und aktiv zu lösen, sie verfügen über erstaunliche Widerstands- und Selbsthilfekräfte« (BSFAS 2019: 71). Die meisten expliziten Zuschreibungen gegenüber Kindern jedoch enthält bislang der Bildungsplan des Bundeslandes NRW im Kapitel zum ›Verständnis von Bildung‹, wo das »aktive, kreative Kind«, das »kompetente Kind«, das »selbstständige, starke Kind«, das »soziale Kind«, das »konstruierende Kind«, das »einzigartige Kind« (MKFFI, MSB 2018: 16–21) beschrieben werden.

Obgleich an dieser Stelle keine tiefgründige und vollständige Analyse aller 16 Bildungspläne der Bundesländer vorgelegt werden kann: Es ist offensichtlich, dass solche Zuschreibungen darüber, wie Kinder seien, eine Signalwirkung gegenüber Fachkräften entfalten sollen, um Kinder als Subjekte pädagogischen Geschehens und nicht als Objekte erzieherischer Einwirkung zu verstehen. Die Textstellen zu den für frühpädagogische Programmatiken typischen ›Kinder-sind-Aussagen‹ weisen aber auf ein Problem hin, das vonseiten der frühpädagogischen Disziplin künftig untersucht werden sollte: Erziehung ist im Allgemeinen kontingent und diffus (vgl. Sünkel 2011), die Bildungspläne hingegen argumentieren durch die o.g. Zuschreibungen mit *Idealvorstellungen* über lernende Subjekte, die im Einzelfall eben auch ganz anders sein können. Jede:r kennt Einzelsituationen mit Kindern, in denen diese gerade nicht ›besonders sensibel‹ oder ›begeisterungsfähig‹, besonders ›aktiv‹ oder ›kompetent‹ zu sein scheinen und in denen sie sich gerade nicht als ›neugierige Zuhörer‹ entpuppen. In der Logik, in der die o.g. Zuschreibungen formuliert sind, kann es somit praktisch-situativ immer auch ›hilflose‹, ›verzweifelte‹, ›schwache‹ oder ›passive‹ Kinder geben, denen Fachkräfte in Kitas begegnen. Es ist bislang unklar, wie frühpädagogische Fachkräfte mit den o.g. Tatsachenaussagen umgehen, wenn sie konträre Erfahrungen im Kita-Alltag machen.

Ein weiteres Problem kommt hinzu: Ein Großteil der ›Kinder-sind‹-Aussagen, die sich in den Bildungsplänen der Länder finden, ist darüber hinaus empirisch kaum untersucht und als einfache Tatsachenaussage nicht selten nur schwer wissenschaftlich begründbar.[6] Es lässt sich daher kritisch nachfragen, wie die tatsachenartig formulierten Aussagen über die Seinsweise von Kindern überhaupt Eingang in die Bildungspläne gefunden haben – allzumal, da die Dokumente die zumindest aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Quellen für solche Textstellen nahezu durchweg schuldig bleiben. Viele der getroffenen Kinder-sind-Aussagen mögen auf Schlussfolgerungen über wissenschaftliches Wissen aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie der vergangenen Jahrzehnte stammen,[7] scheinen aber doch kaum die Befunde selbst, sondern vielmehr *handlungsbezogene Interpretationen bzw. Transformationen wissenschaftlicher Theorien und Befunde* darzustellen. Auch wenn Untersuchungen hierzu noch ausstehen: Für mich hat es stellenweise den Anschein, als ob die Kinder-sind-, aber auch die ›Kinder-brauchen‹- und die ›Kinder-wollen‹-Aussagen in den Bildungsplänen kaum über das Wording und den Gehalt eines populären Ratgeberbuches zur Erziehung hinauskommen. Da nicht wenige Wissenschaftler:innen aus der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ›Pädagogik der frühen Kindheit‹ an der Überarbeitung von Bildungsplänen mitwirken, sollten wir m.E. dringend diskutieren, welchen Maßstab in Bezug auf Wissenschaftlichkeit und empirische Belastbarkeit der Aussagen wir uns für Bildungspläne wünschen und welche problematischen Nebeneffekte wenig oder nicht belastbare Aussagen für die Orientierungen und das pädagogische Handeln von Fachkräften haben könnten.

4. Schlussbemerkungen

Zum Abschluss drei knappe Anmerkungen zum Wissenstransfer durch Bildungspläne, zum Problem der Steuerung durch Bildungspläne und zum Dilemma ihrer Ko-Produktion vonseiten der Erziehungswissenschaft:

Wie die Darstellung bis an diese Stelle zeigt, weisen Bildungspläne als *Meta-Konzepte* immer einen Transfer aus der Dimension wissenschaftlichen Wissens in die Dimension programmatischen Handlungswissens auf. Dabei ist anzumerken, dass ein solcher Transfer gar nicht zwingend unidirektional – also von der Wissenschaft in die Fachpraxis – gedacht werden muss (vgl. Blatter/Schelle 2021). Ein »Transfer zwischen den Wissensformen ist [zudem, U.S.] aus unterschiedlichen Gründen nicht einfach, z.B., weil eine wissenschaftliche Erkenntnis sich nicht ›einfach so‹ in die Praxis übersetzen lässt« (Vogel 2022: 33). Daher sollten die an der Erstellung von Bildungsplänen mitwirkenden

6 Tatsächlich belastbare empirische Befunde über die Seinsweise von Kindern – so etwa zur Kooperativität vieler Zweijähriger (vgl. Tomasello 2002) – werden in vielen Bildungsplänen nicht thematisiert.

7 Wobei anzumerken ist, dass auch in den Referenzen vieler Bildungspläne populäre Ratgeberautoren mit ihren Werken zu finden sind. Diese Affinität für populäre Sachbücher und Ratgeber stellt m.E. ein grundsätzliches Problem in der Pädagogik der frühen Kindheit dar. In etablierten Professionen und ihren Reflexionssystemen (z.B. in der Medizin) wäre es irritierend, wenn eine Programmatik (z.B. eine Leitlinie zur Diagnostik und Therapie einer klassifizierten Erkrankung) sich auf ein populäres Sachbuch stützt.

Akteur:innen weitaus vorsichtiger sein mit der Darstellung vermeintlicher Erkenntnis, wie sie sich an den skizzierten Tatsachenaussagen darüber spiegeln, wie Kinder ›sind‹, aber auch, was ›Kinder wollen‹ und was ›Kinder brauchen‹. Es wäre nicht nur ehrlich vonseiten der Wissenschaft, wenn wir gegenüber frühpädagogischen Fachkräften deutlich machen würden, wie wenig wissenschaftlich generiertes Wissen bislang tatsächlich über frühpädagogische Sachverhalte existiert bzw. wie umstritten beschriebene Merkmale von Kindern im Lichte verschiedener Paradigmen allein in der Kindheitsforschung sind. Eine entsprechende Zurückhaltung könnte auch vor überzogenen Erwartungen aufseiten der Fachkräfte schützen und mglw. eher einen ›forschenden Habitus‹ gegenüber Kindern initiieren.

Inwieweit die Idee einer Steuerung des Früherziehungssystems durch Bildungspläne im Sinne der o.g. Funktionen (vgl. Kap. 3) grundsätzlich problematisch sein kann, zeigt sich auch im Hinblick auf das bisherige Wissen zum *Umgang frühpädagogischer Fachkräfte mit Bildungsplänen*: In der bislang umfangreichsten Studie hierzu haben Susanne Viernickel et al. (2013) drei Typen von Fachkräften identifiziert: Typ 1 ist demnach ›wertekernbasiert‹ und sieht Bildungspläne »als wichtige Anregung und Grundlage für die Arbeit« – die Pläne bilden »aber nicht den zentralen Orientierungsfokus der Teams dieses Typs« (ebd.: 14). Typ 2 ist ›umsetzungsorientiert‹, wobei er sich in einem »Umsetzungsdilemma« bei der Arbeit mit Bildungsplänen befindet, »weil die Rahmenbedingungen zu schlecht sind (ebd.: 16). Diesem Typ können Bildungspläne regelrecht Stress bereiten, wenn Hürden der Umsetzung aufkommen. Typ 3 ist gegenüber den Bildungsplänen ›distanziert‹ und begreift sie »als negative[n] Gegenhorizont« – Fachkräfte dieses Typs »greifen in der pädagogischen Praxis stark auf bewährte und ›eingespielte‹ Handlungsorientierungen und -praktiken zurück« (ebd.: 17). Kurzum: Bildungspläne können aufseiten der Orientierungen und Handlungsweisen frühpädagogischer Fachkräfte ziemlich konträr ›wirken‹! Neben dieser qualitativen Studie deuten auch weitere empirische Untersuchungen an (vgl. Hemmerich 2020), dass aufgrund der unterschiedlichen Nutzungsweisen eine ›Steuerung‹ der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen durch Bildungspläne, wie sie vor allem während der Einführung der Bildungspläne in Deutschland als »Abschied von der Unverbindlichkeit« (Diskowski 2008: 50) stark gemacht wurde, alles andere als gezielt möglich ist. Auf Bildungsplänen allein kann keine Reform des Früherziehungssystems aufbauen.

Bleibt daher für Wissenschaftler:innen möglicherweise doch nur eine Radikalkritik und Verweigerung gegenüber der Produktion von Bildungsplänen? Vermutlich nicht: Würden wir uns im Rahmen der gegenwärtig institutionalisierten Bildungspolitik samt Gesetzen und Verordnung auf Länderebene als Forscher:innen entscheiden, nicht an Bildungsplänen mitzuwirken, so würden wir den Transfer wissenschaftlichen Wissens anderen Akteur:innen überlassen, die fachlich eher randständig oder gar nicht mit wissenschaftlichem Wissen arbeiten. Welche Probleme dies erzeugen würde, deutet etwa die fachliche Provenienz von Ratgebermedien (auch Programmatiken) an, die selten aus der Erziehungswissenschaft stammen.[8] Der Notwendigkeit, Bildungspläne

8 Ratgebermedien werden auch von Kita-Fachkräften in Anspruch genommen werden – u.a. deshalb, weil sie aus Sicht einiger Fachkräfte im Vergleich zu genuin wissenschaftlicher Fachliteratur besser lesbar sind (vgl. Sauerbrey/Andreeva 2022).

mitzugestalten, entkommen Erziehungswissenschaftler:innen daher kaum. Diese ›Verstrickheit‹ von Erziehungswissenschaft, früher Bildung im Bildungssystem und Politik im Kontext der Erstellung und Weiterentwicklung von Bildungsplänen sollte jedoch regelmäßig kritisch beleuchtet werden – bestenfalls von einer unabhängigen Gruppe, die die spezifische Wissensproduktion rund um frühpädagogische Meta-Konzepte im Rahmen einer kritischen und bundesländerübergreifenden Evaluation dauerhaft begleitet. Zumindest könnte die Frühpädagogik so eine beständige Selbstkritik im Umgang mit Programmatiken als prominenter Form frühpädagogischen Wissens praktizieren.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld: wbv.

Bahr, Stephanie/Stahl von Zabern, Janine/von Zabern, Lena (2016): »Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogen«, in: Klaus Fischer/Gerd Hölter/Wolfgang Beudels//Christina Jasmund/AstridKrus/Stephanie Kuhlenkamp (Hg.), Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften, Wiesbaden: Springer VS, S. 133–143.

Bamler, Vera/Schönberger, Ina/Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim u.a.: Juventa.

Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, München: BSFAS.

Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.

Bloch, Bianca (2022): Das Theorie-Praxis-Verhältnis aus Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik – Eine empirische Studie über kindheitspädagogische Studiengänge. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen: JLUpub.

Diskowski, Detlef (2008): »Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument«, in: Hans Roßbach, Günther/Hans-Peter Blossfeld (Hg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 11), S. 47–62.

Diskowski, Detlef (2012): »Bildung im Elementarbereich – Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung«, in: Monique Ratermann/Sybille Stöbe-Blossey (Hg.), Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–143.

Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt a.M.: Fischer.

Drieschner, Elmar (2015): »Zur Problematik von Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft. Formen der Kopplung zwischen pädagogischem Handlungs- und Reflexionssystem«, in: Ulrich Binder (Hg): Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 38–69.

Drieschner, Elmar (2022): »Konzepte in der Kindheitspädagogik: Zwischen Theorie und Konzeption«, in: Norbert Neuß/Samuel Kähler (Hg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 34–46.

Fischer, Aloys (1914): »Deskriptive Pädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 15(2), S. 81–95.

Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019): »Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin‹. Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung«, in: Medienimpulse, 57(1), S. 1–47.

Fröbel, Friedrich (1826/1982): »Die Menschenerziehung«, in: Rosemarie Boldt/Erika Knechtel/Helmut König (Hg.): »Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!« (Bd. II), Berlin: Volk und Wissen, S. 14–245

Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hg) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim: Beltz.

Hemmerich, Fabian (2020): »Bildungspläne für den Elementarbereich als Chance für den Übergang«, in: Sanna Pohlmann-Rother/Ute Franz/Sarah D. Lange (Hg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Bd. 1: Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis, Köln: Wolters Kluwer, S. 145–174.

HMSI, HKM – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium (2019): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden: Zeidler.

Horn, Klaus-Peter (1999): »Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium«, in: Pädagogischer Blick, 7(4), S. 215–221.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): »Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61(6), S. 808–822.

JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). o. O.: o. V. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [Zugriff am 23.12.2022].

JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2021/2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). o. O.: o. V. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff am 23.12.2022].

Knauf, Tassilo (2022): »Bildungsauftrag und Bildungspläne in der Elementarpädagogik«, in: Norbert Neuß/Samuel Kähler (Hg.), Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 60–72.

Koselleck, Reinhart (1976): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lienau, Theresa/van Roessel, Lies (2019): »Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen«, in: MedienPädagogik, (Dezember), S. 126–155.

Luthardt, Jasmin (2021): Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu kognitiv anregender Interaktion in Kindertagesstätten, Berlin: Freie Universität Berlin.

Meyer, Sarah (2020): »Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen«, in: Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (Hg.): Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre 3(1), S. 1–25.

Meyreiß, Werner (2017): Der kompetente Säugling, das autonome, sozialfähige und religiös begabte Kind. Dissertation, Kassel: Universität Kassel.

MISG – Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung in Mecklenburg-Vorpommern [2022]: Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin: MSIG.

MKFFI/MSB – Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW/Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018): Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Freiburg i.Br.: Herder.

Röhner, Charlotte (2020): »Bildungspläne im Elementarbereich«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hg.), Handbuch Frühe Kindheit. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 689–701.

Sauerbrey, Ulf (2018): Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie Sauerbrey, Weinheim: Beltz.

Sauerbrey, Ulf (2020): »Konzepte als Theorien? Über Konzeptförmigkeiten und pragmatische Gestaltungszwecke in der gegenwärtigen Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Detlef Gaus/Elmar Drieschner (Hg.): Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Beiträge zu Sinn, Zweck und Funktion von pädagogischen Konzepten im Bildungssystem, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 54–70.

Sauerbrey, Ulf (2021): »Fröbelpädagogik«, in: Thilo Schmidt/Ulf Sauerbrey/Wilfried Smid (Hg.): Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme, Münster: Waxmann UTB, S. 23–41.

Sauerbrey, Ulf/Andreeva, Liubov (2022): »Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch frühpädagogische Fachkräfte – eine qualitative Explorationsstudie zu Nutzungsgründen, Inhalten und medialen Formaten«, in: Bildung und Erziehung, 75(3), S. 317–335.

Sauerbrey, Ulf (2023): »Bildungspläne – Handhabung durch frühpädagogische Fachkräfte«, in: Kita aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung (BB, MV, SN, ST, TH, BE), 32 (11), S. 4–6.

Smidt, Wilfried/Schmidt, Thilo (2012): »Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne. Eine Übersicht über empirische Studien«, in: Zeitschrift für Sozialpädagogik, 10(3), S. 244–255.

Spiewak, Martin (2022): »Frühkindliches Lernen. Nein, nein und noch mal nein! Der Bund streicht die Förderung für Sprach-Kitas«, in: Die Zeit, Nr. 35, S. 33.

Sünkel, Wolfgang (1995): »Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung«, in: Hans-Walter Leonhard/Eckart Liebau/Michael Winkler (Hg.): Pädagogische Er-

kenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung, Weinheim u.a.: Juventa, S. 197–207.

Sünkel, Wolfgang (2011): Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis, Weinheim u.a.: Juventa.

Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht, Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.

Vogel, Katharina (2022): »Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen?«, in: Sozial Extra, 46(1), S. 31–36.

Winkler, Michael (2013): Kritische Soziale Arbeit – Anmerkungen zu Möglichkeiten und Grenzen einer Idee, in: Bettina Hünersdorf/Jutta Hartmann (Hg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse, Wiesbaden: Springer VS, S. 145–164.

Kindheitspädagogik als Forschungs-, Professions- und Praxisfeld

Peter Cloos

1. Relationale Beobachtungsweisen

Im Kontext der pädagogischen Arbeit mit Kindern erfährt der Begriff »Kindheitspädagogik« in der Praxis, der Profession und der Disziplin eine wachsende Beliebtheit. Es scheint aktuell der Begriff zu sein, der sich disziplinär durchzusetzen scheint, auch wenn z.B. auch der Begriff der Frühpädagogik weiterhin Verwendung findet. Allerdings bleibt unklar, ob Kindheitspädagogik überhaupt als ein spezifisches Forschungs-, Praxis- und Professionsfeld beschrieben werden kann. Dieser Frage geht der Beitrag nach, skizziert das Zusammenspiel von Disziplin-, Professionsfeld- und Praxisfeldentwicklung und beschreibt damit verbundene Herausforderungen. Ausgangspunkt dieses Beitrages ist die Überlegung, dass es Aufgabe von wissenschaftlichen Disziplinen ist, sich ihrer eigenen Disziplinentwicklung reflexiv zu vergewissern. Disziplinforschung, die die eigene Entwicklung kritisch in den Blick nimmt, ist damit ein wichtiger Baustein von Disziplinentwicklung. Will sich Kindheitspädagogik als eine forschende Disziplin platzieren, muss sie nicht nur notwendige Forschungsstandards reflektieren, sondern auch im Widerstreit anderer Disziplinen aufzeigen können, dass sie als Disziplin die eigenen disziplinären Forschungsaktivitäten reflexiv absichern kann, »indem sie sich selbst beim Beobachten beobachtet« (Bätge et al. 2021: 76). Eine solche selbstkritische Selbstbeobachtung sollte allerdings relational erfolgen. Der Beitrag greift damit Überlegungen von Dominik Farrenberg (2023) auf, der die Institutionalisierung der Kindheitspädagogik unter Bedingungen sekundärer Disziplinbildung reflektiert. Er geht davon aus, dass die Disziplinentwicklung in der Kindheitspädagogik bereits existierenden Praxis- und Berufsfeldern nachfolgen muss, um sich sukzessive institutionalisieren zu können. Sekundäre Disziplinbildung vollzieht sich in Interaktion mit dem jeweiligen Praxis- und Professionsfeld sowie im Vielklang unterschiedlicher (Sub-)Disziplinen. Diesem Aufruf zur relationalen Betrachtung wird im Beitrag gefolgt,[1] um daraus Ambivalenzen und Brüche

1 Der Beitrag greift bereits publizierte Überlegungen auf und erweitert diese: Cloos (2015, 2014, 2016); Cloos/Jung (2021); Cloos et al. (2019); Cloos (2021).

abzuleiten. Somit will der Beitrag im Kontext frühpädagogischer Debatten eine kritische Diskussion dazu anregen, inwieweit der Begriff der Kindheitspädagogik eine neue Klammer für ein Forschungs-, Professions- und Praxisfeld sein kann.

2. Disziplinentwicklung

Die disziplinäre Entwicklung der Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin ist eine Erfolgsgeschichte.[2] Das Forschungsfeld hat sich in den letzten zwanzig Jahren von einer empirisch wenig fundierten und im Wissenschaftssystem kaum beachteten kleinen Forschungssparte zu einer institutionalisierten, forschungsintensiven und im Kanon anderer Forschungsbereiche anerkannten Teildisziplin gewandelt (Cloos 2017, 2021). Grundlage dafür war der seit 2004 begonnene dynamische Aufbauprozess kindheitspädagogischer Studiengänge, mit dem Resultat, dass nun 76 Bachelor- und 14 Masterstudienangebote vorzufinden sind (im Folgenden: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023). Die Anzahl der Studienanfänger:innen ist 2021 im Vergleich zum Vorjahr noch einmal um 10 % auf 3.791 gestiegen. Im Zuge der Etablierung kindheitspädagogischer Studiengänge wurden kindheitspädagogische Professuren ausgeschrieben, entstanden neue Buchreihen, Handbücher, Zeitschriften und Promotionskollegs, gründeten sich die Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) und der Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Auch wurden wissenschaftliche Tagungsreihen institutionalisiert. Die Anzahl der Professuren, der Mitglieder der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der DGfE (Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 2024), der Promotionen, der Forschungsinstitute, der wissenschaftlichen Artikel und der Drittmittelprojekte in diesem Themenfeld hat sich erheblich gesteigert (Hechler/Hykel/Pasternack 2021). Zusammenfassend kann unterstrichen werden, dass sich die Kindheitspädagogik als Disziplin formal weitgehend institutionalisiert hat, und dies in einer relativ kurzen Zeit von nur zwanzig Jahren (Cloos et al. 2024; Viernickel 2024).

Allerdings lässt sich aus wissenschaftstheoretischer Perspektive nachfragen, ob das Projekt der Disziplinbildung auch so abgesichert ist, dass die Kindheitspädagogik im Konzert anderer (Teil-)Disziplinen eine Kontur herausgebildet hat, die in der Lage ist, das Projekt auch dauerhaft abzusichern. Nach Daniel Hechler et al. (2021a) würde eine disziplinäre Stabilisierung nicht nur durch die oben beschriebene institutionelle Absicherung zum Ausdruck kommen, sondern auch epistemisch durch ein gemeinsames Gegenstandsverständnis, durch geteilte Begrifflichkeiten, einen Kanon an Wissensbeständen und Theorieansätzen sowie durch gemeinsam geteilte Normen und Werte (ebd.: 10). In Bezug auf diese Aspekte fallen die Einschätzungen deutlich skeptischer aus. So

2 Diese dynamische Entwicklung der Disziplin ist sicherlich auch mit der vielfach beschriebenen gewachsenen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für die Kindheitspädagogik als Disziplin, Profession und Praxis in Zusammenhang zu bringen (Liegle 2006). Es würde aber den Anstrengungen der Disziplin nicht gerecht werden, wenn die hier beschriebenen Entwicklungen sich nur auf politische Entscheidungen zurückführen ließen. Disziplinentwicklung ist wesentlich daran gebunden, dass nach innen und außen die Notwendigkeit eines mehr oder weniger abgegrenzten Forschungsfeldes markiert werden kann (auch Hechler/Hykel/Pasternack 2021).

hat sich die Kindheitspädagogik begrifflich noch nicht als disziplinäre Klammer für ein heterogenes Forschungsfeld etabliert (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019), zumal weiterhin andere Begrifflichkeiten, wie z.B. Früh- und Elementarpädagogik, genutzt werden (Farrenberg 2024). Zwar kann festgestellt werden, dass mit der Etablierung der Studiengänge und dem Ausbau der Forschung ein spezifisches epistemisches Objekt als forschungsrelevant erzeugt wurde. Hechler et al. (2021a: 80) identifizieren hier »die Konstruktion des Kleinkindes als bildungsfähiges Subjekt« (ebd.). Farrenberg (2024) argumentiert auf Basis der Auswertung von Veröffentlichungen in zentralen Publikationsorganen, dass die »epistemischen Objekte des kindheitspädagogischen Projektes formalstrukturell bereits relativ solide Konturen aufweisen« (ebd.: 145). Allerdings würde die Disziplin im Kontext der sekundären Disziplinbildung, »die die Ausbildung der Disziplin an die Etablierung eines ihr vorgängigen und mit ihr korrespondierenden Praxis- und Professionsfeldes knüpft« (ebd.: 125), thematisch stärker Professionalisierungsfragen als Fragen zu Kindheit und Bildung bearbeiten. Eine Verwissenschaftlichung der Kindheitspädagogik muss einerseits auf ihr Praxis- und Professionsfeld verweisen und andererseits »eine hinreichende, Analysen und Reflexionen ermöglichende Distanz hierzu aufrechterhalten […], möchte sie […] eine relative Autonomie gegenüber den Problemen der Praxis erhalten« (Farrenberg 2024: 144f.). Ausdruck einer solchen Distanzierung gegenüber den konkreten Problemlagen der Praxis ist, dass sich die kindheitspädagogische Forschungskultur erheblich ausdifferenziert hat.

Von der Praxis- zur Disziplinforschung: Die fortschreitende Institutionalisierung der kindheitspädagogischen Forschung seit Anfang der 2000er-Jahre war eng mit den gestiegenen Professionalisierungserwartungen an das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen verbunden, sodass eine Vermischung von Politik- und Forschungsinteressen zu beobachten war (Liegle 2006). Mittlerweile hat sich jedoch eine kindheitspädagogische Grundlagenforschung etabliert (Viernickel 2015, 2024), sodass sich Forschungsansinnen und Themenspektren erheblich erweitert haben, auch wenn weiterhin Professionalisierung ein zentrales Anliegen zu sein scheint (Farrenberg 2024). Im Sinne von Disziplinforschung lässt sich innerhalb der kindheitspädagogischen Forschung die Entwicklung einer reflexiven Forschungskultur beobachten (Cloos 2017). Eine solche reflexive Forschungskultur zeichnet sich dadurch aus, dass die Disziplin die eigenen Bestimmungsmerkmale systematisch reflektiert und Entwürfe für zukünftige Forschungskonturen entwickelt. Ausdruck dieser reflexiven Forschungskultur ist, dass sie sich zunehmend mehr ihrer historischen, theoretischen und empirischen Grundlagen versichert (Cloos et al. 2024). Allerdings kann insgesamt noch nicht von einer *kindheitspädagogischen* Kontur der Forschung gesprochen werden, der Schwerpunkt liegt weiter auf der *frühen Kindheit* und auf dem Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen (Farrenberg 2024). Weitere, die Lebensphase Kindheit adressierende Praxiskonstellationen, die auch über die Kinder- und Jugendhilfe hinaus gehen, werden innerhalb der Kindheitspädagogik kaum untersucht oder werden von anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen in den Blick genommen. Dies kommt einer Reduktion des möglichen Portfolios kindheitspädagogischer Fragestellungen gleich. In diesem Sinne ist die Kindheitspädagogik ein Projekt, das die programmatisch geforderte Ausweitung der Forschungsthemen über die Pädagogik der frühen Kindheit hinaus erst beginnt einzulösen.

Von der Professionalisierungs- über die Professionsforschung zur Professionalisierungsfolgenforschung: Ausdruck einer zunehmenden reflexiven Forschungskultur ist, dass die Kindheitspädagogik nicht nur professionalisierungsbezogene Ansinnen verfolgt, sondern zunehmend im Sinne einer Professionsforschung die Bedingungen der professionsbezogenen Institutionalisierung reflektiert. Dabei erweitert sie die Perspektiven von den individuellen Möglichkeiten Professionalität auszubilden zu den kollektiven Prozessen der Professionsentwicklung. Sie rekonstruiert professionelle Anforderungsstrukturen in Form von Normen und darauf bezogene kollektive praktische Bezugnahmen (Habitus) (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019: 284; auch Jooß-Weinbach/Schoyerer 2024). Bedingungen der professionsbezogenen Institutionalisierung zu reflektieren, schließt ein, Professionalisierungsfolgenforschung zu betreiben (Neumann 2014; Cloos 2017). Professionalisierung ist dann nicht das »Ziel von Forschung, sondern ihr ›Objekt‹ (Neumann 2014: 147)« (Krähnert 2023: 91). Gefragt wird, wie und mit welchen Konsequenzen das kindheitspädagogische Praxisfeld auf Professionalisierungserwartungen reagiert (ebd.).

Methodische Innnovation: Eng mit der Entwicklung der Kindheitspädagogik als forschender Disziplin verbunden ist, dass sie ihre Forschungsmethoden an ihre Gegenstände anpasst, zumal kindheitspädagogische Fragestellungen nicht ausschließlich mit dem Kanon der bereits etablierten Methoden bearbeitet werden können. Viernickel (2024) attestiert der Kindheitspädagogik, sie sei »aufgeschlossen für kreative und innovative Methodenentwicklung und den Diskurs hierüber« (ebd.: 177). Sie reagiere damit »auf das wechselseitige Verweisungsverhältnis von Gegenstand und Methode: Das Wissen darum fügt dem Ringen um den kindheitspädagogischen Gegenstand die Herausforderung hinzu, die eigene methodologische Verortung und die gewählten methodischen Zugriffe selbst als wirksam werdende Konstituenten beständig zu reflektieren« (ebd.: 177).

Von einfachen zu komplexen Transfermodellen: In den letzten Jahren hat sich in der Kindheitspädagogik eine breite Debatte um Fragen des Transfers in der Kindheitspädagogik entwickelt, über die lineare Modelle des Transfers wissenschaftlichen Wissens in die Praxis überwunden werden, so dass dieser auf komplexen Transferstrategien einer dialogischen Wissenstransformation aufbaut (Sehmer et al. 2020; Blatter/Schelle 2022). Auf dieser Grundlage entstehen zunehmend empirische Arbeiten der Transferforschung (u.a. Weltzien et al. 2022; Blatter/Schelle 2023), die wiederum Möglichkeiten der Professionalisierung (vgl. Kap. 3) erweitern.

Von der Akademisierung zur Hochschuldidaktik: Innerhalb der Disziplin hat sich eine breite Debatte um eine kindheitspädagogische Hochschuldidaktik etabliert (Lochner et al. 2021; Zehbe/Kaul 2024). Hochschuldidaktische Fragen sind für die disziplinäre Selbstvergewisserung zentral, reflektieren sie doch die hochschulischen Bedingungen der Herausbildung einer darauf bezogenen Profession.

Die Weiterentwicklung der Disziplin in Richtung einer Disziplinforschung und einer Professions- und Professionalisierungsfolgenforschung, ihre forschungsmethodischen Anpassungen an den Gegenstand, ihre Reflexionen zum Transfer sowie zur Hochschuldidaktik können insgesamt als Ausdruck einer reflexiven disziplinären Absicherung angesehen werden.

3. Professionsentwicklung

Professionsentwicklung kann aus einer feldspezifischen Perspektive als Entwicklung von Berufssystemen betrachtet werden, in denen Professionen, über ein gesellschaftliches Mandat und mit einer beruflichen Lizenz ausgestattet, spezifische zentralwertbezogene Aufgaben bearbeiten (Dick 2016). Professionen verfügen innerhalb von Berufssystemen über einen von der Laienwelt abgegrenzten Orientierungs- und Handlungsbereich und erbringen, am Wohl von Klient:innen ausgerichtet, Dienstleistungen. Sie besitzen das Mandat zur »Verrichtung besonderer Leistungen der Problembewältigung und zur Verwaltung ihr übertragener besonderer gesellschaftlicher Werte« (Schütze 1996: 191). Mandat und Lizenz werden spezifischen Berufsgruppen jedoch nicht »einfach so« zugesprochen. Professionsentwicklung kann als ein dynamischer Prozess in Berufssystemen beschrieben werden, innerhalb derer einzelne Berufsgruppen um Vorrangstellung und Vorrechte kämpfen, um ein Zuständigkeitsmonopol für die autonome Ausübung ihres Berufs zu erreichen. Diese Vorrechte werden »mit Hilfe des Einsatzes von Machtressourcen gegen widerstreitende Interessen erkämpft und durch staatliche Lizenzierung abgesichert« (Olk 1986: 28). Aus Perspektive von Professionsentwicklung ist es am Beispiel »Kindheitspädagogik« nun besonders interessant zu untersuchen, inwieweit sich bereits ein spezifisches Berufsfeld der Kindheitspädagogik herausbilden konnte. Dies geschieht unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven:

Akademisierung: Da Professionsentwicklung grundsätzlich nicht losgelöst von Disziplinentwicklung betrachtet werden kann, kann die oben beschriebene disziplinäre Entwicklung als eine grundlegende Bedingung angesehen werden, dass überhaupt von einem kindheitspädagogischen Professionsfeld die Rede sein kann. Die beschriebene disziplinäre Unschärfe bleibt jedoch nicht ohne Konsequenzen für die Professionsentwicklung. Im Mittelpunkt der Diskussion standen zunächst Fragen der Akademisierung und Verwissenschaftlichung des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtungen, ohne dass eine handlungsfeldübergreifende Sichtweise auf *eine kindheitspädagogische* Profession entwickelt wurde – während z. B. in der Sozialen Arbeit, trotz der Vielfältigkeit der dort vorzufindenden Berufsgruppen und -felder, wie selbstverständlich von der Profession Sozialer Arbeit gesprochen wird.

Aus Sicht klassischer Professionstheorien (u.a. Parsons 1939) stellt das Kernarbeitsfeld der Kindheitspädagogik, die Kindertageseinrichtungen, wegen der dort vorzufindenden geringen Akademisierungsrate von 7 % kein professionalisiertes Berufsfeld dar (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 36). Die akademisch ausgebildeten Kindheitspädagog:innen haben 2022 laut Fachkräftebarometer nur einen marginalen Anteil am Personal (ebd.: 35). Jedoch sind hier nominell deutliche Anstiege zu verzeichnen, sodass mittlerweile fast 11.000 Kindheitspädagog:innen in Kindertageseinrichtungen (1 % des pädagogischen und leitenden Personals) und rund 1.550 in anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe (ohne Kindertageseinrichtungen 0,6 %

des Gesamtpersonals) arbeiten (ebd.: 35).[3] Ergebnis der Akademisierungsdiskussion ist auch ein erheblicher Zuwachs bei den in Kindertageseinrichtungen beschäftigten Sozialpädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen, sodass mittlerweile 37 % der Kindertageseinrichtungen über akademisch erweiterte Teams verfügen. 2007 betrug dieser Anteil nur 14 % (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023: 56). In anderen kindheitspädagogischen Handlungsfeldern differieren die Quoten an einschlägig qualifizierten Akademiker:innen erheblich (Hilfen zur Erziehung 36,9 %, Kinder- und Jugendarbeit 46 %, Jugendsozialarbeit 24 %, Jugendamt 55,4 % und Allgemeiner Sozialer Dienst 92,1 %;[4] Mühlmann et al. 2024), sodass hier von einem uneinheitlichen Professionsprofil auszugehen ist. Der aktuelle Fachkräftemangel scheint einerseits auch für Kindheitspädagog:innen eine Platzierung in Handlungsfeldern jenseits von Kindertageseinrichtungen möglich zu machen (vgl. ebd.), andererseits stellen Fachkräftekataloge (Oelerich/Hengstenberg 2022) zum Teil eine Hürde dar, weil diese wenig transparent und regional unterschiedlich Zugänge für Kindheitspädagog:innen beschränken.

Formale Absicherung der Akademisierung: Aus Perspektive der Professionsentwicklung kann in *formaler Hinsicht* eine recht zügige Absicherung der Profession Kindheitspädagogik verzeichnet werden: 2011 wurde durch die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK 2011) das Berufsprofil für die Absolvent:innen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge durch die Berufsbezeichnung »staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge« abgesichert. In dem Beschluss wird aber von »Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung« (Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) 2011: 1) gesprochen. Damit wird die Kindheitspädagogik auf die Frühe Bildung und Erziehung enggeführt. Auf Basis des Beschlusses wurde in den Bundesländern ein berufspolitischer Prozess der Anerkennung dieser Berufsbezeichnung angestoßen u.a. durch die Aufnahme der Berufsbezeichnung in Fachkräftekataloge und durch die Vergabe der staatlichen Anerkennung (Stieve/Worsley/Dreyer 2014). Einen Beitrag zur bildungspolitischen Absicherung bietet auch das vom Studiengangstag entwickelte Berufsprofil (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015) und das auf Bachelorstudiengänge der Kindheitspädagogik bezogene Kerncurriculum (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2022).

Fachliche Absicherung der Professionsentwicklung: Auf Basis von in der Kindheitspädagogik diskutierten Professionstheorien (u.a. Kuhn 2019), wird festgestellt, dass die Binnenlogiken des Handelns der kindheitspädagogischen Arbeit nicht grundlegend vom Handeln in anderen pädagogischen Feldern unterschieden werden können. In diese Lesart erbringen die in der Kindheitspädagogik Tätigen für die Gesellschaft ebenso essenzielle, zentralwertbezogene Leistungen. Sie sind fortwährend mit Risikopotenzialen und widersprüchlichen Anforderungen, mit Ungewissheit, Deutungsoffenheit und Komplexität konfrontiert (Schütze 2000). Darüber hinaus begegnen sie diesen Handlungsanforderungen mit generalisierten Analyse- und Handlungsverfahren, die den Prozess der Anamnese, Diagnose und Behandlung sowie deren Evaluation steuern

3 https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kinderhilfe-Jugendhilfe/Publikationen/Downloads-Kinder-und-Jugendhilfe/sonstige-einrichtungen-5225403209004.pdf?__blob=publicationFile

4 Die Werte beziehen sich hier auf das Jahr 2020.

(Abbott 1988). Aus diesen Überlegungen heraus wird dann grundlegend festgestellt, dass Kindheitspädagogik ein Praxisfeld ist, das jedoch professionalisierungsbedürftig ist (König/Pasternack 2008). In berufspolitischen Papieren wird dies aufgegriffen, wenn im »Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge« formuliert wird: Kindheitspädagog:innen erbringen für die Gesellschaft »essenzielle Leistungen, indem sie Kinder auf der Grundlage verlässlicher Beziehungen in individuellen und sozialen Entwicklungs-, Sozialisations- und Bildungsprozessen begleiten, ihre jeweiligen Interessen, Erfahrungen und Lebenswelten anerkennen und wertschätzen, und damit ihre Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten fördern« (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015: 2).

Faktische Professionalisierung im Feld: Empirisch nachzeichnen lässt sich (im Folgenden: Cloos/Jung 2021), dass akademisch qualifizierte Kindheitspädagog:innen auf der *individuellen Ebene* auf spezifische wissenschaftliche Wissensressourcen zurückgreifen können, über ausgewiesene akademische Könnensdispositionen verfügen und sich diese auch in Form von professionellen Handlungskompetenzen im Berufsfeld abbilden. Die bislang vorliegenden Forschungsbefunde zeigen auf, dass Kindheitspädagog:innen und andere akademische Fachkräfte auf der *institutionellen bzw. teambezogenen Ebene* eine hohe Bedeutung dafür haben, dass das professionelle Wissen und Können der neuen Profession in der Handlungspraxis systematisch eingebunden wird (Cloos et al. 2015). Allerdings müssen Akademiker:innen als eine marginale Gruppe, insbesondere im Feld Kindertageseinrichtungen, nach wie vor um ihre Anerkennung kämpfen und in den Teams dementsprechend vorsichtig agieren (ebd.). Auch angesichts der voranschreitenden Ausweitung von Anforderungen an die pädagogische Arbeit in der Kindheitspädagogik und der zunehmenden Heterogenität der Teams wird die Chance noch nicht umfänglich wahrgenommen, ihre erweiterten Kompetenzen u.a. bei der fachlichen Absicherung des täglichen Handelns, beim Umgang mit neuen professionellen Herausforderungen und bei komplexen Aufgaben zu nutzen.

Insgesamt werden die Effekte und Erfolge der noch jungen Akademisierungsbewegung als eher durchwachsen bewertet (Cloos/Jung 2021; Fuchs-Rechlin/Hartwich 2024). Wenn auf Basis der klassischen Professionstheorie die akademische Qualifizierung als zentrale Bedingung von Professionalisierung erachtet wird, ist in der Kindheitspädagogik eine unsichere Koppelung der Profession mit Instanzen der wissenschaftlichen Wissensproduktion festzustellen. Zumindest hat die Etablierung von Studiengängen einen Prozess vermehrter Wissensproduktion in Form von empirischer Forschung, Theoriebildung und Anstrengungen im Bereich Wissenstransfer hervorgerufen (Cloos 2017), wobei unsicher bleibt, wie das wissenschaftliche Wissen in das Feld einsickern kann, wenn der Wissenstransfer nicht durchgängig auch durch eine akademische Qualifizierung des Personals abgesichert wird. Mit der Etablierung von kindheitspädagogischen Studiengängen wurde jedoch grundlegend die Möglichkeit geschaffen, eine auf Kindheit bezogene pädagogische Profession zu etablieren.

Professionsentwicklung in einem heterogenen Berufsfeld: In den letzten zwanzig Jahren wurde bildungspolitisch insgesamt weniger stark auf Akademisierung als auf die Weiterentwicklung der Qualifizierung von Erzieher:innen gesetzt. Es wurden neue bundesweite Rahmenvereinbarungen erarbeitet (JFMK/KMK 2010), kompetenzorientierte Qualifikationsprofile entwickelt (KMK 2011) oder auch ein länderübergreifender

Lehrplan Erzieherin/Erzieher (Länderoffene Arbeitsgruppe (LOAG) 2012) etabliert. Zusammenfassend ist festzustellen, dass diese Reformen zu einer curricularen Absicherung der fachschulischen Ausbildung geführt haben, was an sich jedoch noch kein Garant für eine gute Ausbildungsqualität darstellt.

Vorliegende Studien bescheinigen der Fachschulausbildung eine gute Qualität, aber auch eingeschränkte Möglichkeiten der Qualifizierung. Die fachschulische Ausbildung hat nach Meinung von Schulleitungen vor allem Stärken in der »Schulung des Reflexionsvermögens und der Persönlichkeitsentwicklung« (Rudolph 2012: 29). Auch verfüge sie über eine enge »Praxisanbindung und intensive Praxisbetreuung« (ebd.). Schwächen werden gesehen in der »Theorievermittlung, Theorieaneignung und (…) [in der] Fähigkeit zu wissenschaftlichem Arbeiten« (ebd.: 30). Die Qualität der Vorbereitung der Schüler:innen auf die Arbeit in Kindertageseinrichtungen für das pädagogische Kernarbeitsgeschäft wird von Fachschulen allgemein positiv eingeschätzt (Leygraf 2012; Kleeberger/Stadler 2011), in Bezug auf besondere pädagogische Situationen, auf die Einrichtungsorganisation, den Sozialraumbezug und auf die Zusammenarbeit mit Eltern in besonderen Problemlagen wird sie als weniger erfolgreich bewertet (Kleeberger/Stadler 2011). Somit stellt sich die Frage, ob sie dem professionstheoretisch formulierten Anspruch einer Qualifizierung für komplexe Aufgaben unter Ungewissheitsbedingungen hinreichend nachkommen kann.

Vor dem Hintergrund eines wachsenden Fachkräftemangels kommt hinzu, dass sich nach einer Phase der Konsolidierung der Fachschulausbildung eine Phase der Ausdifferenzierung anschloss: Zugänge und Formen wurden weiter pluralisiert (König et al. 2018: 50) durch praxisintegrierte Ausbildungsformen (PIA), Modelle der Vergütung der Auszubildenden, berufsbegleitende und Kurzzeitausbildungen sowie Möglichkeiten des Quereinstiegs (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Vorliegende Studien (König et al. 2018; Kratz/Stadler 2015) können zwar zum Teil die Potenziale der Pluralisierung für die Fachkräftegewinnung herausstellen, jedoch ist nicht auszuschließen, dass die Entwicklung in der Tendenz zu einer De-Professionalisierung führt, wenn »Ausbildung letztlich zur Nebensache [wird], denn nicht sie, sondern der möglichst rasche Arbeitseinsatz in den Einrichtungen wird vergütet« (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019).

Lücken in der empirischen Absicherung von Professionsentwicklung: Die Weiterentwicklung der Qualifizierung an Fach- und Hochschulen steht vor dem Problem einer kaum etablierten Fachschul- und Hochschulforschung. Zwar besteht grundlegendes Wissen zur Struktur (u.a. König et al. 2018) und zu einigen Fragen der Ausgestaltung der Fachschulausbildung (Leygraf 2012; Rudolph 2012; Deppe 2011). Diese Studien können als erste Versuche gewertet werden, eine Qualifizierungsforschung im Bereich Kindheitspädagogik zu etablieren. Jedoch besteht insgesamt noch wenig empirisches Wissen darüber bereit, wie die Qualifizierung (didaktisch) gestaltet und organisiert und wie ein fach- oder hochschulisches Lernen möglich wird. Eine Weiterentwicklung der Qualifizierungslandschaft bedarf der Absicherung durch empirisches Wissen über Qualifizierung für die Kindheitspädagogik.

4. Praxisfeldentwicklung

Während der Begriff der Kindheitspädagogik in wissenschaftlichen Publikationen zunehmend häufiger Verwendung findet, wird er in der pädagogischen Praxis als Selbstbeschreibung kaum genutzt. Allerdings versucht die Kindheitspädagogik *als Disziplin* zunehmend Zuständigkeiten für spezifische Handlungsfelder zu reklamieren, die zusammen als Praxisfelder der »Kindheitspädagogik« gefasst werden. Solche Zuständigkeitsreklamationen sind u.a. in einschlägigen Sammelbänden, Handbuchartikeln und Berufsprofilen zu finden (Helm/Schwertfeger 2016; Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015).

Das Zuständigkeitsprofil wird beispielsweise im »Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge« folgendermaßen konturiert: Kindheitspädagog:innen seien »im Feld der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bildungs- und Gesundheitswesen tätig« (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015: 2). Als die zentralen Handlungsfelder des Praxisfeldes werden die Kindertageseinrichtungen und die Tagespflege bezeichnet. Zusätzlich wird auch Zuständigkeit für Handlungsfelder an der Schnittstelle von Familie, Schule und Kinderkultur zugeschrieben. Frühförderung, Familienbildung und -beratung, Betreuung an der Schule, Freizeit- und Kulturangebote für Kinder und ihre Familien werden hier ebenso genannt wie Hilfen zur Erziehung, Frühe Hilfen und Kinderschutz. Darüber hinaus wird der Kindheitspädagogik die Aufgabe zugewiesen, handlungsfeldübergreifend in Feldern der medienbezogenen, kulturellen, politischen, gesundheitsbezogenen und diversitätsbewussten Bildung in Bezug auf unterschiedliche Bildungsbereiche tätig zu sein (vgl. ebd.). An diese, auf die direkte Interaktionsarbeit mit Kindern und ihren Familien bezogenen Handlungsfelder, wird ein weites Angebotsspektrum zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung, zur Aus- und Fortbildung in der Kindheitspädagogik und der politischen Interessenvertretung angeschlossen (Helm/Schwertfeger 2016). Insbesondere durch die Einbeziehung des Kinderschutzes und den Hilfen zur Erziehung wird der Rahmen der Kindheitspädagogik erheblich erweitert, zumal Kindheitspädagogik dann nicht nur familienunterstützende und -ergänzende, sondern auch familienersetzende Maßnahmen einschließt.

Eine auf Kindheit bezogene Zuständigkeitsreklamation schließt an eine neuerliche sozial- und bildungspolitische Aufmerksamkeit für die Kindheit nach PISA an. Fragestellungen rund um die Qualität von Kindertageseinrichtungen wurden aus ihrem jahrzehntelangen wissenschaftlichen Nischendasein herausgeführt und ins breite öffentliche Bewusstsein gebracht. Aber auch die Schulkindbetreuung in Form schulischer Ganztagsangebote auf der einen Seite und die im SGB VIII verankerten Betreuungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe (u.a. der Hort: Tillmann 2022: 20) auf der anderen Seite erfuhren eine erheblich gewachsene bildungspolitische Bedeutung. Die Frühen Hilfen wurden durch das Bundeskinderschutzgesetz (BKiSchG) 2012 von einem Projekt zur Verbesserung der frühen Prävention im Schnittfeld von Sozial- und Gesundheitswesen in ein dauerhaft institutionalisiertes, rechtlich abgesichertes Regelangebot überführt (Nationales Zentrum Frühe Hilfen (NZFH) 2023; Buschhorn 2018). Auch im Bereich Familienbildung und -beratung lassen sich Veränderungen durch die Ausdifferenzierung und Erweiterung des Angebotes feststellen, wenn auch mit geringerem quantitativem Wachstum (Juncke et al. 2021). Die Kinder- und Jugendarbeit ist

vor dem Hintergrund gestiegener Kosten bei den mit Rechtsansprüchen versehenen Angeboten (insb. Kindertagesbetreuung, Ganztagsbildung, Hilfen zur Erziehung) mit einem Abbau an Angeboten, Einrichtungen und Personal konfrontiert (Mühlmann et al. 2024: 145ff.). Auf die wachsenden gesellschaftlichen Erwartungen wird zum Teil durch eine Erweiterung von Konzepten und Methoden, durch Ausdifferenzierung der Organisationsformen, auch durch die Integration unterschiedlicher Angebote in Form von Familienzentren, Bildungshäusern, Angeboten der Kinder und Jugendhilfe im Ganztag etc. und durch multiprofessionelle Zusammenarbeit (Bauer 2014) und Vernetzung von Einrichtungen (Töpfer/Cloos 2023) sowie durch neue Schwerpunktsetzungen (Wald- oder Bewegungskindergarten, Hochbegabung etc.) reagiert. Der damit eingeläutete Transformations- und Professionalisierungsprozess im Feld der Kindheitspädagogik wurde bildungspolitisch durch Bildungspläne und fachlich durch vielfältige Konzepte u.a. zur Sprachförderung, Bildungsbeobachtung oder naturwissenschaftlichen Bildung flankiert.

*Professionalisierungserwartungen und Gratifikationskrisen***:** Mit der neuerlichen bildungspolitischen Aufmerksamkeit geht einher, dass teilweise neue, nicht einfach erfüllbare Erwartungen an kindheitspädagogische Handlungsfelder herangetragen werden (Viernickel et al. 2013). Dies betrifft z.B. erweiterte Öffnungszeiten und flexible Buchungsmodelle, aber auch gestiegene inhaltliche Erwartungen an das pädagogische Handeln, wie sie in den Bildungsplänen formuliert werden. Solche Erwartungen können zwar Professionalisierungsprozesse unterstützen, erzeugen aber ebenso in hohem Maß einen Professionalisierungsdruck, dem zum Beispiel im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen mit einem großen Interesse gefolgt wird, die erwarteten Transformationen anzunehmen und umzusetzen (Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019). Da sich zugleich die Rahmenbedingungen der kindheitspädagogischen Praxis nicht wesentlich verändern, führen laut *AQUA-Studie* die Disparitäten zwischen Erwartungen und Möglichkeiten der Realisierbarkeit zu Gratifikationskrisen (Schreyer et al. 2014). Diese bestehen dann, wenn ein Ungleichgewicht zwischen geforderten Anstrengungen und zu erwartenden Belohnungen (Bezahlung, Wertschätzung) besteht. Das Autor:innenteam stellt fest: »Die vielfältigen, komplexen und sich ständig weiter entwickelnden Aufgaben in einer Kita fordern von den Fachkräften ihren Tribut: Immer mehr fühlen sich stark belastet« (ebd.: 78). Laut dieser Studie befindet sich ein Großteil der Fachkräfte in einer Gratifikationskrise (ca. 72 %). Die Befragten schätzen die gesellschaftliche Anerkennung ihrer Tätigkeit als gering ein. Auch gäbe es eine hohe Belastung durch Arbeiten außerhalb der Arbeitszeit. Der Grad der Burnout-Gefährdung liege bei 36 % (ebd.: 188). Die Fachkräfte sind belastet, weil sie zu wenig Zeit für die mittelbare Arbeit, nicht ausreichend Zeit für die pädagogische Arbeit mit den Kindern und erheblichen Zeitdruck haben (Viernickel et al. 2013: 160). Allerdings können die Fachkräfte auf ein hohes Maß an Ressourcen, die in Zusammenhang mit Abwechslungsreichtum, Flexibilität und Kreativität sowie mit Wertschätzung durch Kolleg:innen und Teamklima stehen, zurückgreifen (vgl. ebd.: 164). Aufstiegsmöglichkeiten, gesellschaftliches Ansehen des Berufs und Höhe des Einkommens werden von den Fachkräften jedoch besonders schlecht eingeschätzt (ebd.). Hinzu kommt in den letzten Jahren in den westdeutschen Bundesländern der Fachkräftemangel als Faktor für gestiegene Arbeitsbelastungen. Diese stehen in Zusammenhang mit Arbeitszeitverdichtungen, hohen Krankenständen und Fallzahlen, mit längeren als

vertraglich geregelten Arbeitszeiten und mit drohenden Einrichtungsschließungen. Ähnliche Entwicklungen zeigen sich auch in anderen, für die Kindheitspädagogik relevanten Arbeitsfeldern (Meyer/Alsago 2023). In Zusammenhang mit der in den letzten Jahren stetig anwachsenden Krise wird von einem Kollaps des Systems gesprochen (Meyer-Lantzberg et al. 2023).

5. Fazit

Im Beitrag konnte *erstens* auf Ebene der Disziplinentwicklung ein dynamischer Prozess des Ausbaus einer Disziplin im Werden aufgezeigt werden. Deutlich wurde, dass die Kindheitspädagogik sich als forschende und reflexive Disziplin im Kanon anderer (pädagogischer Teil-)Disziplinen in einer beachtlichen Geschwindigkeit bereits gut etabliert hat. Allerdings bleibt weiterhin unklar, ob sich der Begriff Kindheitspädagogik dauerhaft als eine Klammer für unterschiedliche disziplinäre Perspektiven für das Aufwachsen von Kindern in institutionalisierten Kontexten etablieren wird. Zudem konnte *zweitens* eine voranschreitende Professionsentwicklung herausgearbeitet werden. Berufspolitisch hat die Profession eine gute Absicherung erfahren. Kindheitspädagogik scheint sich innerhalb des Feldes pädagogischer Berufe als Profession zu etablieren, wenn auch auf einem quantitativ niedrigen Niveau. Unklar ist, ob sich Kindheitspädagog:innen auch außerhalb von Kindertageseinrichtungen neben Sozialpädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen als akademische Berufsgruppe werden etablieren können. Im Kontrast zu anderen Professionen kann von einem Professions*feld* Kindheitspädagogik noch lange nicht die Rede sein, da die Entwicklungen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern zu heterogen sind, auch was die unterschiedliche Bedeutung von akademischen Berufen und der Anerkennung kindheitspädagogischer Perspektiven betrifft. Etabliert sich der Begriff Kindheitspädagogik nicht dauerhaft im Praxisfeld, kann von einer unvollständigen Professionsentwicklung ausgegangen werden. *Drittens* kann geschlussfolgert werden, dass die Entwicklung einer Disziplin und Profession Kindheitspädagogik in kindheitspädagogischen Praxisfeldern zu einer voranschreitenden Professionalisierung, zur empirischen Grundierung des Handelns und zur Ausdifferenzierung von Konzepten und Methoden beitragen kann. In Zeiten voranschreitender gesellschaftlicher Transformationsprozesse könnte eine kindheitspädagogische Profession einen fachlichen Anker für das Professionsfeld bieten. Zugleich muss aber auch kritisch festgehalten werden, dass die Professionsentwicklung nicht mit der voranschreitenden Disziplinentwicklung standhält, sodass es zu einer Entkoppelung von Disziplin- und Professionsentwicklung kommt. Betrachtet man die empirischen Erkenntnisse zur Fachlichkeit in der Kindheitspädagogik vor dem Hintergrund der beschriebenen Erfolgsgeschichte der kindheitspädagogischen Forschung, werden die Ambivalenzen dieser gegenläufigen Entwicklungen deutlich: Während auf der einen Seite das wissenschaftlich generierte Wissen der Kindheitspädagogik wächst, findet es über die akademische Ausbildung noch nicht hinreichend einen Weg in die kindheitspädagogische Praxis. Somit werden die Potenziale der Akademisierung nicht ausgeschöpft. Dies ist insbesondere angesichts der Entwicklung der Kindheitspädagogik in Richtung einer reflexiven Forschungskultur zu bedauern. Das reflexive

Wissen, das über eine Vielzahl an Mitteln der Forschungsförderung entstanden ist, hat zumindest über den Weg der Akademisierung keine breite Möglichkeit, ins Feld zu gelangen.

Kritisch eingewendet werden kann auch, dass die Professions- und Disziplinentwicklung ebenso dazu beitragen, den Professionalisierungsdruck in den Praxisfeldern zu erhöhen. Neben positiven Effekten kann eine Professionalisierungsfolgenforschung auch die damit verbundenen Ambivalenzen aufzeigen. Abschließend lässt sich festhalten, dass in einem Professions- und Praxisfeld, das einerseits durch auch disziplinär herangetragene Professionalisierungserwartungen und andererseits durch Fachkräftemangel bei nur begrenzt verbesserten Rahmenbedingungen geprägt ist, Professionalisierungsprozesse besser als bislang durch Maßnahmen einer kohärenten, systemisch angelegten Professionalisierungsstrategie begleitet werden müssten (Friederich et al. 2024). Dies schließt ein, dass die Kindheitspädagogik die Folgen ihrer Disziplinentwicklung im Verhältnis von Professions- und Praxisfeldentwicklung zu reflektieren hat.

Literatur

Abbott, Andrew D. (1988): The system of professions. Chicago IL: Univ. of Chicago Press.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung, München: DJI.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023, Bielefeld: wbv Media.

Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Riechers, Katharina/Gerstenberg, Frauke (2021): »Perspektivierungen im Rahmen einer Inklusiven Bildungsforschung der frühen Kindheit«, in: Carolin Bätge/Peter Cloos/Frauke Gerstenberg/Katharina Riechers (Hg.), Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 56–98.

Bauer, Petra (2014): »Kooperation als Herausforderung in multiprofessionellen Handlungsfeldern«, in: Stefan Faas/Mirjana Zipperle (Hg.), Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 273–286.

Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen, München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2023): Wissenstransfer in der Frühen Bildung. Empirische Erkenntnisse einer qualitativen Studie. Empirische Studie, Frankfurt: DIPF Leibniz Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Buschhorn, Claudia (2018): »Förderung der Erziehung in der Familie und Frühe Hilfen«, in: Karin Böllert (Hg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: Springer VS, S. 783–804.

Cloos, Peter (2014): »Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.), Kindheit und Profession, Weinheim: Beltz Juventa, S. 100–115.

Cloos, Peter (2015): »Frühpädagogische Profession(alisierung)sforschung. Möglichkeiten und Grenzen professionstheoretischer Zugänge«, in: Empirische Pädagogik 29, 324–335.

Cloos, Peter (2016): »Kindheitspädagogik«, in: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Mieg (Hg.), Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 577–585.

Cloos, Peter (2017): »Frühpädagogische Forschung. Wege in eine reflexive Forschungskultur.«, in: Iris Nentwig-Gesemann/Klaus Fröhlich-Gildhoff (Hg.), Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen., Freiburg i.Br.: FEL, S. 111–130.

Cloos, Peter (2021): »Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung. Chancen, Ambivalenzen und Widersprüche«, in: Anke König (Hg.), Wissenschaft für die Praxis, Weinheim: Beltz Juventa, S. 136–155.

Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche., Weinheim: Beltz Juventa.

Cloos, Peter/Göbel, Anika/Lemke, Ilka (2015): »Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen«, in: Anke König/Hans R. Leu/Susanne Viernickel (Hg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik, Weinheim: Beltz Juventa, S. 144–162.

Cloos, Peter/Jung, Edita (2021): »Kindheitspädagogische Qualifizierung an Hochschulen – Zwischen den Erwartungshorizonten und Realitäten des frühpädagogischen Feldes«, in: Bildung und Erziehung 74, S. 135–151.

Cloos, Peter/Jung, Edita/Stieve, Claus/Viernickel, Susanne/Weltzien, Dörte (Hg.) (2024): Das kindheitspädagogische Projekt. Suchbewegungen und Perspektiven zum zwanzigjährigen Bestehen kindheitspädagogischer Studiengänge, Weinheim: Beltz Juventa.

Dick, Michael (2016): »Professionsentwicklung als Forschungs- und Handlungsfeld«, in: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Mieg (Hg.), Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9–24.

Farrenberg, Dominik (2023): »Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Peter Cloos/Melanie Jester/Jens Kaiser-Kratzmann/Thilo Schmidt/Marc Schulz (Hg.), Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 20–34.

Farrenberg, Dominik (2024): »Disziplinäre Konturen und Gegenstandsbereiche. Empirisch-systematische Einblicke in die Disziplinbildung des kindheitspädagogischen Projektes«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), Das kindheitspädagogische Projekt, Weinheim: Beltz Juventa, S. 124–147.

Friederich, Tina/Liebers, Katrin/Jankowicz, Victoria/Reinhold, Simone/Rönnau-Böse, Maike (Hg.) (2024): Facetten der Professionalisierung im System frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung. Festschrift für Susanne Viernickel, Freiburg: FEL.

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Hartwich, Pascal (2024): »Konsolidiert – Homogenisiert – Pluralisiert: Schlaglichter auf Entwicklungstrends kindheitspädagogischer Studiengänge«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), Das kindheitspädagogische Projekt, Weinheim: Beltz Juventa, S. 22–38.

Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer (2021): Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge, München: Deutsches Jugendinstitut.

Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (Hg.) (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik eine Einführung, Weinheim: Beltz Juventa.

Jooß-Weinbach, Margarete/Schoyerer, Gabriel (2024): »Feldspezifische Professionalisierungsforschung als Beitrag zur professionellen Entwicklung der Kindheitspädagogik«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), Das kindheitspädagogische Projekt, Weinheim: Beltz Juventa, S. 72–86.

Jugend- und Familienministerkonferenz (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Beschluss von 26./27. Mai 2011, Essen.

Jugend- und Familienministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen »Bildung und Erziehung in der Kindheit«. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010), https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf vom 15.11.2019.

Juncke, David/Lehmann, Klaudia/Nicodemus, Johanna/Stoll, Evelyn/Weuthen, Ulrich (2021): Familienbildung und Familienberatung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme, Düsseldorf: Prognos AG.

Kleeberger, Fabian/Stadler, Katharina (2011): Zehn Fragen – zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus der Sicht der Lehrkräfte, München: DJI.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (2024): Mitgliederversammlung der Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« der DGfE, Halle (Saale).

König, Anke/Kratz, Joanna/Stadler, Katharina/Uihlein, Clarissa (2018): Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik, München: DJI.

König, Karsten/Pasternack, Peer (2008): Elementar + professionell. Die Akademisierung der elementarpädagogischen Ausbildung in Deutschland, Halle, Saale, Lutherstadt Wittenberg, http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-8558.

Krähnert, Isabell (2023): Inklusive Kindertagesstätten in der Inklusivgesellschaft? Eine rekonstruktive Studie zur Professionalisierungsfolgenforschung im frühpädagogischen Handlungsfeld, unveröffentlichte Dissertation, Hildesheim.

Kuhn, Melanie (2019): »Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, 2019, S. 368–383.

Kultusministerkonferenz (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der KMK vom 01.12.2011., https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf vom 15.11.2019.

Länderoffene Arbeitsgruppe (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf. Stand 01.07.2012, https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf vom 15.11.2019.

Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern, München: DJI.

Liegle, Ludwig (2006): »Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. Thesen zum Spannungsverhältnis zwischen politischer Steuerung, Eigendynamik und wissenschaftlicher Verantwortung«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1, S. 307–315.

Lochner, Barbara/Kaul, Ina/Gramelt, Katja (Hg.) (2021): Didaktische Potenziale qualitativer Forschung in der kindheitspädagogischen Lehre, Weinheim: Beltz Juventa.

Meyer, Nikolaus/Alsago, Elke (2023): »Arbeitsbedingungen in der Sozialen Arbeit und die Gesundheit der Beschäftigten. Empirische Befunde und professionsbezogene Einordnungen«, in: Forum Jugendhilfe, S. 12–19.

Meyer-Lantzberg, Franziska/Kerber-Clasen, Stefan/Kutlu Yalçın (2023): »Kita – Krise – Kollaps?«, in: Blätter für deutsche und internationale Politik, S. 111–116.

Mühlmann, Thomas/Meiner-Teubner, Christiane/Fendrich, Sandra/Volberg, Sebastian/Olszenka, Ninja/Afflerbach, Lena Katharina/Tabel, Agathe/Pothmann, Jens/Erdmann, Julia/Böwing-Schmalenbrock, Melanie/Tiedemann, Catherine/Froncek, Benjamin/Röhm, Ines/Haubrich, Julia/Kopp, Katharina (Hg.) (2024): Kinder- und Jugendhilfereport 2024. Eine kennzahlenbasierte Analyse mit einem Schwerpunkt zum Fachkräftemangel, Opladen: Barbara Budrich.

Nationales Zentrum Frühe Hilfen (2023): Daten zum Stand der Frühen Hilfen in Deutschland. Verbreitung von Netzwerken., über: https://www.fruehehilfen.de/grundlagen-und-fachthemen/daten-zum-stand-der-fruehen-hilfen-in-deutschland/verbreitung-von-netzwerken-fruehe-hilfen/vom 15.12.2023.

Neumann, Sascha (2014): »Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.), Kindheit und Profession, Weinheim: Beltz Juventa, S. 145–159.

Oelerich, Gertrud/Hengstenberg, Charis (2022): »Das Fachkräftegebot in der Kinder- und Jugendhilfe«, in: EW (Erziehungswissenschaft) 33, S. 45–55.

Olk, Thomas (1986): Abschied vom Experten, Weinheim: Juventa.

Parsons, Talcott (1939): »The Professions and Social Structure«, in: Social Forces 17, S. 457–467.

Rudolph, Brigitte (Hg.) (2012): Das Berufsbild der Erzieherinnen und Erzieher im Wandel, München: DJI.

Schreyer, Inge/Krause, Martin/Brandl, Marion/Nicko, Oliver (2014): AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Abschlussbericht., www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf vom 06.11.2017.

Schütze, Fritz (1996): »Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen«, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), Pädagogische Professionalität, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183–273.

Schütze, Fritz (2000): »Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß«, in: ZBBS 1, S. 49–96.

Sehmer, Julian/Gumz, Heike/Marks, Svenja/Prigge, Jessica/Rohde, Julia/Schildknecht, Lukas/Simon, Stephanie (2020): »Dialogische Wissenstransformation«, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), Soziale Arbeit als Projekt, Wiesbaden: Springer VS, S. 171–184.

Stieve, Claus/Worsley, Caroline/Dreyer, Rahel (2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen, Köln: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit; BAG-BEK e.V.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge, https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun.

Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2022): Kerncurriculum »Kindheitspädagogik«, https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun.

Tillmann, Katja (2022): »Ganztag für Grundschulkinder«, in: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.), Ganztag für Grundschulkinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, München: DJI, S. 16–31.

Töpfer, Tom/Cloos, Peter (2023): »Kindertageseinrichtungen als sozialräumlich vernetzte und vernetzende Akteure? «, in: Regine Schelle/Kristine Blatter/Stefan Michl/Bernhard Kalicki (Hg.), Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung, Weinheim: Beltz Juventa.

Viernickel, Susanne (2015): »Die AWiFF-Förderlinie in der frühpädagogischen Landschaft«, in: Anke König/Hans R. Leu/Susanne Viernickel (Hg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik, Weinheim: Beltz Juventa, S. 21–46.

Viernickel, Susanne (2024): »Kindheitspädagogische Forschung. Beobachtungen zu ihren Strukturen, Gegenständen und Methoden«, in: Peter Cloos/Edita Jung/Claus Stieve/Susanne Viernickel/Dörte Weltzien (Hg.), Das kindheitspädagogische Projekt, Weinheim: Beltz Juventa, S. 164–180.

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung, Berlin: Alice-Salomon-Hochschule.

Viernickel, Susanne/Voss, Anja/Mauz, Elvira/Gerstenberg, Frauke/Schumann, Miria (2013): STEGE – Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen, Berlin, www.gew.de/Binaries/Binary109551/STEGE _NRW_Abschlussbericht.pdf vom 06.11.2017.

Weltzien, Dörte/Wadepohl, Heike/Cloos, Peter/Friederich, Tina/Schelle, Regine (Hg.) (2022): Transfer in der Frühpädagogik, Freiburg i. Br.: FEL.

Zehbe, Katja/Kaul, Ina (Hg.) (2024): Reflexivität in Lehre und Profession, Weinheim: Beltz Juventa.

Der institutionalisierte Alltag als Bildungsraum im Kontext von Inklusion

Ina Kaul und Katja Zehbe

Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind Orte, an denen Kindheiten stattfinden – damit wird der kindliche Alltag für knapp 92 % (vgl. BMFSFJ 2023: 28) der in Deutschland lebenden Kinder pädagogisch in diesen gestaltet. Die »Institutionalisierung der Kindheit« (Bock 2013) führt demnach nicht nur zu einem biographischen Einschreiben der Kindertageseinrichtung in das Leben und den Alltag der Kinder, sondern Kindertageseinrichtungen werden für Kinder zu alltäglichen Lebens- und Erfahrungsorten. Zugleich sind die Institutionen der frühen Bildung angefragt, zwei wesentliche Bestrebungen umzusetzen: Sie sind erstens aufgerufen, Bildung in der Kindheit ubiquitär und inhaltlich breit zu ermöglichen sowie zweitens aufgefordert, einer umfassenden diversitätsreflexiven Umsetzung von Inklusion im Sinne der Anerkennung von Vielfalt gerecht zu werden. Bildung und Inklusion sind damit Bestandteile eines pädagogischen Selbstverständnisses (Ricken 2023). Dies ernstnehmend sowie miteinander verschränkt aufgreifend, sind Kindertageseinrichtungen herausgefordert, Kinder individuell und individualisiert zu begleiten und zu fördern (Zehbe 2021), sie mit Blick auf ihre Vielfältigkeit anzuerkennen, Bildung, Partizipation, Teilhabe und Entfaltung zu ermöglichen. Im wohlfahrtsstaatlichen Kontext von Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit wird dabei eine möglichst frühe und effektive Investition (Diehm 2018) in Kinder angestrebt: So wird bspw. die Entwicklung der Kinder bereits in der frühen Kindheit über Screenings sowie Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in den Blick genommen und mit Bezug auf präventive Bestrebungen Kinder v.a. hinsichtlich ihrer (Bildungs)Potenziale geordnet (u.a. Kelle/Mierendorff 2013). Auf diese Weise rückt der »Trend der Entwicklungsoptimierung« (Seitz/Hamacher 2021) in der Gestaltung von Bildung und Alltag in den Fokus, fordert darüber den inklusiven Gedanken heraus.

Der institutionelle Alltag von Kindern ist damit mit z.T. ambivalenten Aspirationen aufgeladen, die u.a. politisch und gesellschaftlich gerahmt sind sowie dem folgend pädagogisch ausbuchstabiert werden müssen. Bildung und Inklusion sind somit Leitlinien pädagogischen Handelns. Die Tashkent-Declaration (UNESCO 2022) hat erneut ein-

drücklich diese Relevanz von Inklusion in der frühen Bildung herausgearbeitet: So formulieren die Mitgliedsstaaten das Recht eines jeden Kindes auf eine inklusive frühe Bildung und einigen sich für eine »inclusive quality ECCE service for all« (ebd.: 3) auf Bestrebungen der Intensivierung von Maßnahmen, die ihren Ausgangspunkt in Möglichkeiten der Teilhabe aller Kinder haben – auch im Alltag. Inklusion wird damit auf einer internationalen, bildungsprogrammatischen und bildungspolitischen Ebene als zentraler Schlüssel zu ›guter‹ institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung gefasst, die es – die o.g. Anfragen einschließend – auch auf nationaler Ebene umzusetzen gilt. Diese hier eingangs aufgeworfenen Perspektiven zeigen, dass unterschiedliche, hochkomplexe Aufgaben durch verschiedene Akteur:innen an die Institutionen der Kindheitspädagogik adressiert werden, die zudem in einem Spannungsverhältnis stehen und die folgend dezidierter zu thematisieren sind. Folgend wird der Fokus auf den Anspruch der Bildung und Inklusion im institutionellen Alltag gelegt und kritische Einordnungen vorgenommen.

Vorerst werden anhand der aufgeworfenen Bezugnahmen früher, institutioneller Kindheit Bildung und Inklusion nochmals hinsichtlich ihrer Relevanzsetzungen für Kindertageseinrichtungen thematisiert (1). Vielfach kann hier auf theoretische Bezüge zu Bildung und Inklusion aufgrund der jeweils dahinterliegenden Komplexität lediglich verwiesen werden. Hieran anknüpfend wird ein erster Diskursstrang – der Versuch einer begrifflichen Fassung von Alltag – expliziert, um Herausforderungen und Spannungsfelder von Bildung und Inklusion sowie ihre Verschränkung thematisieren zu können (2). Kritisch zu diskutieren sind schließlich Fragen einer optimierten bzw. optimierbaren Gestaltung von inklusiver Bildung und inklusivem Alltag, die letztlich eine reflexive Standortbestimmung notwendig machen (3).

1. Alltagsorientierung in Kindertageseinrichtungen

Der Alltagsbegriff, der über institutionalisierte Bildung und Inklusion aufgerufen wird und für diese unerlässlich ist, wird vorerst hinsichtlich ausgewählter, auf den Alltag einwirkender und rahmender Orientierungen mit Bezug zu Bildung und Inklusion skizzenhaft aufgefächert, um seine Relevanzsetzung und die damit verbundenen (gesellschaftspolitischen wie pädagogischen) Aspirationen aufzuzeigen. Anliegen ist es, eine gedankliche Kontur für ein Verständnis von Alltag in bildungs- und inklusionsorientierten Institutionen anzubieten, um anschließend kritische Annäherungen an genau diese Konturierung von Alltag zu perspektivieren (Kap. 2).

1.1 Bildungsorientierter Alltag in Kindertageseinrichtungen

In Anerkennung der institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung als Teil des Bildungssystems (u.a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) und in dem seit den PISA-Debatten stärker aufgerufenen Bildungsimpetus zeigt sich ein spezifisch geführter Diskurs, der hier in seiner Breite und Tiefe nicht weiter referiert wird, da er durchaus mittlerweile als Allgemeinplatz gelten kann (bspw. Jergus/Thompson 2017b: 1–5). Folgend wird konkretisierend fokussiert, was mit einer Bildungsorientierung in

Kindertageseinrichtungen verwoben ist, wohlwissend, dass an dieser Stelle nicht alle Bildungsdiskurse, kritischen Bezugnahmen und Desiderate thematisiert und diskutiert werden können.

Einen Niederschlag finden die hier gemeinten Debatten u.a. in der Implementierung länderspezifischer Bildungspläne, die alle den Begriff »Bildung« aufgenommen haben und sich über Bildungsprogramm, -empfehlung, -konzeption, Grundsätze zu Bildung oder auch Leitlinien semantisch positionieren und die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zuweilen auch darüber hinaus (u.a. Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre) rahmen. Zugleich verweisen die Ausführungsgesetze der Länder auf vielfältige Bildungsaufgaben, zumeist eng gekoppelt mit den Begriffen Erziehung und Förderung (Kaul et al. 2023), rahmen damit die pädagogische Arbeit und laden sie mit spezifischen Bildungsaspirationen auf. Der (alltagsintegrierten und/oder angebotsorientierten) Bildung in Kindertageseinrichtungen steht zugleich eine zum Teil diversifizierte fachwissenschaftlich Konturierung des Bildungsbegriffs gegenüber (Kaul et al. 2023). Bildung akzentuiert zuweilen Förderung, Kompetenzerwerb und Prävention (u.a. Zehbe 2021) und ist zugleich und insbesondere in der (frühen) Kindheit untrennbar mit Erziehung und Betreuung verbunden (Kaul et al. 2023). Bildung wird damit zum Bezugspunkt eines zu gestaltenden Alltags (auch in der Familie) (Lange 2010). Ein erziehungswissenschaftlich informierter Bildungsbegriff zielt nicht allein auf den Erwerb von Fähigkeiten, sondern auf die Befähigung des Subjektes, sich selbst als eingebettet in soziale Zusammenhänge zu erkennen, sich die Welt zu erschließen und sich und die Weltbezüge kritisch-reflexiv zu betrachten, um sich in diesen verorten zu können (Frost 2019: 33; Kaul et al. 2023: 53–57). Gerade weil einem solchen Bildungsbegriff eine umfängliche Komplexität auch im Sinne einer Eigentätig- und Eigenständigkeit, einer »wehrhafte[n] Selbstsorge« (Frost 2019: 39) innewohnt, die von gerade jungen Kindern nicht erwartet werden kann, sind in kindheitspädagogischen Settings Erwachsene explizit gefordert, diese zu eröffnen (ebd.) und in advokatorischer Rahmung zu übernehmen (Kaul 2019: 199ff.).

Insgesamt wird über den frühkindlichen, institutionalisierten Bildungsdiskurs die Lebensphase der frühen Kindheit »zum herausgehobenen Gegenstand pädagogischer Beschäftigung« (Jergus/Thompson, 2017b: 1), der zugleich auf sehr unterschiedlichen Ebenen geführt und eine spezifische »Verschränkung von Wissenschaft, Politik und Praxis« zeigt (ebd.: 3). Die Institutionalisierung von Kindheiten kann als »Bildungskindheit« (u.a. Jergus/Thompson 2017a; Simon 2018) überschrieben werden, die zu »einem professionellen Leistungsversprechen« (Starke 2017: 145) avanciert. Hier schließen zugleich Fragen nach einer Optimierung (u.a. Bröckling 2020) institutionalisierter Kindheiten u.a. im Sinne einer »Optimierungsorientierungen einer lebenslangen Bildungsbiografie« an (Jergus 2017: 205).

In einer kritischen Perspektivierung bleibt dabei offen, für wen oder was diese Bildungskindheit hergestellt und gestaltet wird: für die Kinder selbst, für die Gesellschaft, für die Fortschrittlichkeit eines Landes? Eine reflexiv (inklusive) Perspektive auf Bildung verweist damit insgesamt – und gleich in welchen Zusammenhängen das Aufwachsen der Kinder gestaltet wird – auf einen ermöglichten, gestalteten und hergestellten Alltagszusammenhang. In diesem Sinne ist Alltag ein entscheidender Bezugspunkt für Bildung.

1.2 Inklusionsorientierter Alltag in Kindertageseinrichtungen

Inklusion prägt als normatives wie kritisches Konstrukt (u.a. Boger 2017; Trescher/Börner 2023), als gesellschaftlicher Leitgedanke (u.a. Böttinger 2016), politisches »Anliegen« (u.a. sog. Gute-Kita-Gesetz) sowie pädagogische Orientierung (u.a. Knauf/Graffe 2016) und menschenrechtliche Perspektive (u.a. UN-BRK Kinderrechtskonvention) institutionelle Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth/Ainscow 2019) in der frühen Bildung. Dabei legen die verschiedenen Inklusionsverständnisse differente Gegenstandsbestimmungen offen (zur Übersicht: Bätge et al. 2021). Damit ist der Inklusionsbegriff in der Bildungspolitik, Disziplin und Profession der Kindheitspädagogik allgegenwärtig – alltäglich – und bleibt dennoch unklar (u.a. Wocken 2009; Müller et al. 2023). Aufgrund der inhaltlichen divergenten Akzentuierungen sind innerhalb der Inklusionsdebatte v.a. Fragen der Differenzierung, Umsetzung, Steuerung und Ausgestaltung von Settings virulent. In einer kritischen Perspektivierung werden zudem auf der theoretischen Ebene Fragen an die reflexive (kritische) (Selbst-)Vergewisserung aufgeworfen, die v.a. die eigene Perspektive auf Inklusion aufgrund des eigenen fachlichen Standorts in den Fokus rücken (Müller et al. 2023; Dederich 2020: 39–40; Hummrich 2017) und damit zu Ein- und Ausschließungen im Diskurs führen: Im Sinne der vielfach zitierten Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel (2018) hebt sich Inklusion von einer v.a. dichotomen Betrachtung, kategorialen Etikettierung von Kindern, ihrem Sein sowie ihren Lern- und Entwicklungsprozessen ab, die in einem engen Verständnis von Inklusion betont werden. In Abhängigkeit vom pädagogischen Blick auf ein Kind (resp. der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen bzw. der aufgemachten Differenzkategorien) werden demnach stets nur Facetten beschrieben, die das Kind nicht selten in Bezug auf eine gesellschaftliche und/oder soziale oder pädagogische Normalität fokussiert. Institutionelle Strukturen, Kulturen der institutionellen Gemeinschaft sowie pädagogische und peer-kulturelle Praktiken (Booth/Ainscow 2019) im pädagogischen (Bildungs-)Alltag reifizieren, (de-)konstruieren, normalisieren und/oder empowern (Boger 2017) u.a. spezifische Orientierungen im Hinblick auf Inklusion. Formen der Adressierung, der Planung, Beobachtung und Dokumentation zeigen demgemäß Ein- und Ausschließungen in Bezug auf eine konstruierte Normalitätsvorstellung (u.a. Urban et al. 2015), eingebettet in soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (u.a. Zehbe 2024). Die diversitätsreflexive Umsetzung von Inklusion ist eng an eine alltagsintegrierte Perspektive dieser Prozesse geknüpft. In Interaktion, in gelebten Strukturen und Kulturen werden diese inkludierenden und exkludierenden Prozesse im Alltag erlebbar – Inklusion ist damit sowohl zumindest partiell (nicht) alltäglich als auch (nicht) allgegenwärtig. Dies kritisch betrachtend erscheint Inklusion als Brennglas gesellschaftlicher und fachlicher Anliegen von Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment (Boger 2017) im Kontext von Bildung und Inklusion und der mit dieser trilemmatischen Kartographie verbundenen Möglichkeit zur »Reflexion der Selbstperspektivierung« (ebd.).

Inklusion und Bildung sind notwendige Bezugspunkte für den Alltag und die Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. Eine reflexive Bildungsperspektive muss auch kritisch danach fragen, wie Bildung und Inklusion zueinander im Verhältnis stehen, inwiefern sie im Alltag von Kindertageseinrichtungen konkret und aufeinander bezogen, pädagogisch auszubuchstabieren sind.

2. Herausforderungen und Spannungsfelder: Eine kritische Annäherung

Es zeigt sich ein eng gewebtes Bündnis von Inklusion und Bildung in kindheitspädagogischen Arrangements, das politisch aufgeladen, gesellschaftlich eingefordert und zugleich pädagogisch herzustellen ist. Zugleich ist es tief eingebunden in pädagogisches Alltagsgeschehen – eine damit spezifisch pädagogisch zu rahmende Alltäglichkeit, ohne dabei jedoch kritische Diskurse zu thematisieren, was Alltag im pädagogischen Setting überhaupt ist. Folgend werden daher kritische Annäherungen an den Alltagsbegriff vorgenommen, die einerseits Alltag über institutionelle Arrangements wie Kindertageseinrichtungen und andererseits Optimierungsfragen mit Blick auf Bildung und Inklusion anrufen. Sie fordern diesbezüglich zu einer kritischen Auseinandersetzung heraus, Alltag, Bildung und Inklusion reflexiv zu denken. Folgend wird in einer eher deskriptiven Weise eine Annäherung vorgenommen und es werden begriffliche Beobachtungen rezipiert, die sich mit der pädagogischen Frage nach Alltag befassen. Vordergründig wird dabei Überlegungen Hans Thierschs gefolgt, der eine sozialpädagogische Perspektivierung des Alltags vornimmt und hierbei fruchtbare Anschlüsse für kindheitspädagogische Zusammenhänge ermöglicht.

Alltag in Kindertageseinrichtungen wird zumeist vorausgesetzt und ist zugleich Bedingung pädagogischen Handelns (bspw. Göbel 2018; Thole et al. 2016). Er wird u.a. in Zusammenhängen wie Alltagswissen, Alltagspraxis, Alltagstheorie gefasst, die mit lebenspraktischen Bezügen identifiziert werden (u.a. Oevermann 2001). Weniger dezidiert wird dabei der Alltagsbegriff umrissen, der sich als fluides Konstrukt darstellt. Hans Thiersch (2014: 38–40) zeigt im Versuch einer Kartografie des »Problemgeländes« der Fassung von Alltag eindrücklich, wie ambivalent aufgeladen der Alltagsbegriff ist. Er wird verstanden als Lebensbewältigung, Konstrukt der Trivialität und Borniertheit und des Überschaubaren, kann jedoch nicht einfach als Gegenhorizont zu »rational technologisch orientierten Strukturen« (Thiersch 2014: 41) gefasst werden. Oder wie Michael Winkler (2022: 215) überspitzt formuliert: »Im Alltag reichen praktische Einfachheit und – boshaft – Einfalt«. Das Verständnis von Alltag changiert bspw. in Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Anrufung und dem Versuch, familiäre Gegebenheiten in Kontexte der Institution Kindertageseinrichtung zu überführen und hierüber gelebten, erlebten und widerfahrenen Alltag zuzulassen bzw. herzustellen (Kirchhöfer 2002: 120). Faktum ist, dass in pädagogisch-institutionalisierten Kontexten von einer »Unhintergehbarkeit von Alltagserfahrungen der Adressat_innen« auszugehen ist (Grunwald/Thiersch 2016: 25). Alltag ist demnach nicht ausgeklammert, sondern Voraussetzung pädagogischen Handelns. Die Herausforderung, »[d]en Alltag als selbstverständlich geltende Bewältigungsleistung anzuerkennen« (Behnisch 2018: 42), ist für die hier eingenommene Perspektive aufseiten der Kinder und aufseiten der Fachkräfte bedeutsam. Die von Karel Kosík (1986: 9) konstatierte »Pseudokonkretheit« des Alltags meint dabei eine doppelte Perspektive: das Hinnehmen des Alltags als durch eine »Regelmäßigkeit, Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit« ebenso, wie das daran schicksalhafte (Er-)Leiden und möglicherweise ein Verhindern von Möglichkeiten (Grunwald/Thiersch 2016: 25; Behnisch 2018: 42). Alltag sei konkret »in der Unmittelbarkeit seiner Erledigungszwänge« jedoch dies nur pseudohaft, »weil er sich auch mit

vordergründigen Lösungen zufrieden gibt und die Schwierigkeiten der Bewältigung im Anspruch des Gelingenderen verstellt und verdrängt« (Thiersch 2020: 67).

Pädagogisches Handeln habe einerseits den Alltag der Adressat:innen anzuerkennen und zu respektieren, jedoch andererseits zu einem gelingenderen Alltag beizutragen (Thiersch 2014: 49). Dies ernstnehmend, ist Alltag als »Modus des Handelns, eine spezifische Art, Wirklichkeit zu erfahren, sich in ihr zu orientieren, sie zu gestalten« (Thiersch 2014: 43), doppelt pädagogisch adressiert: im Sinne der Anerkennung des Alltags der Kinder und Familien und zugleich in der Frage der pädagogischen Gestaltung und Gestaltbarkeit von Alltag selbst. Aufgerufen ist damit, so Hans Thiersch, auch ein spezifischer »Bezug auf die erfahrene Zeit, auf den erfahrenen Raum, auf erfahrene Sozialbezüge« (Thiersch 2014: 45), wie sie auch im Konzept der alltäglichen Lebensführung thematisiert werden und sich u.a. durch Fragen nach Sinn, Motivation und Deutungen des Handelns ergänzen lassen (Voß 2001: 205). Pädagogischer Alltag hat dem folgend eine räumliche, zeitliche, soziale und sinnhafte Dimension, die jeweils zu gestalten ist. Mit Blick auf Kindertageseinrichtungen zeichnet Dominik Farrenberg (2020) das Bild eines hochstrukturierten Raumes, der zeitlich, materiell-territorial und sozial geordnet und ritualisiert ist und auf diese Weise vor allem organisational verfasst ist. Zugleich ist dieser hochstrukturierte Raum von spezifischen Leitbildern u.a. einer sog. ›guten Kindheit‹ durchzogen (Betz/Bischoff-Pabst/de Moll 2020), die Kinder v.a. als Werdende und zu Fördernde und Lernende entwirft (Betz 2022) – und weniger als Seiende. Das beschriebene Ordnungsgeschehen scheint zwar Einbindung der Kinder zu ermöglichen, allerdings sei dennoch weitgehend unklar, »an welchen Vorstellungen von Pädagogik sich die alltägliche Praxis in Kindertageseinrichtungen im Detail ausrichtet« (Farrenberg 2020: 81). Tanja Betz arbeitet hier bspw. rekonstruktiv als ein Ziel sog. ›guter Kindheit‹ einen »möglichst normale[n], das heißt unauffällige[n] Entwicklungsverlauf des Kindes« (Betz 2020: 45) heraus.

Alltag in Kindertageseinrichtungen folgt daher einem doppelten Bezug: der Anerkennung des kindlich-familiären Alltags und zugleich ist er als Ort eines pädagogischen Geschehens von Beziehungen (auch zu Dingen) und von Aktivitäten zu verstehen (Thiersch 1998: 448), also ein Ort der Auseinandersetzung mit sich und der Welt. »Alltag bleibt […] der Ort unmittelbarer Auseinandersetzung von und Aneignungen mit Erfahrung« (ebd.: 455). Bildung und Inklusion sind unmittelbar eingewoben und als Praxis der optimalen Ermöglichung einer egalitären Bildung und Begleitung im Alltäglichen herausgefordert und in besonderer Weise pädagogisch adressiert. »Wenn im Alltag Praxis immer nur in der Vermittlung möglich ist und lernen freigesetzt werden muss, bleibt dies […] immer auch ein moralisch riskanter Balanceakt. Alltag ist gefährdet durch die Einseitigkeit einer weichen, überidentifizierten Alltäglichkeit ebenso wie durch die Verfremdung der abstrakten Ansprüche und Theorien. Daraus resultieren Loyalitätskonflikte, Unsicherheiten, Zweifel, Verzweiflung in der Identität und Selbstverständnis der Pädagogen« (Thiersch 1998: 461). Dies ruft neben dem Austarieren von allgemeinen Fragen der pädagogischen Gestaltung kindlichen Alltags auch Fragen nach einer Positionierung pädagogischer Fachkräfte in Diskursen von Legitimität bspw. der Gestaltungshoheit und Anerkennung von Subjekten auf (u.a. Thompson/Jergus 2017b), die ein pädagogisches Gestalten und eben auch Eingreifen in den Alltag durchaus kritisch diskutierbar machen. Verbunden damit zeigen sich drei Herausforderungen, die eine kritische Perspektivierung erfordern.

1. Ausgehend von der Herausforderung eines doppelten Alltagserlebens von Kindern – in der Familie und in der Kindertageseinrichtung – ist kritisch zu reflektieren, inwiefern und inwieweit Kinder (sich) selbst als Akteur:innen der (Aus-)Gestaltung ihres Alltags wahrnehmen und wie dies im Verhältnis zur Konstruktion von Normalität und Bildung auch im Sinne einer sog. ›guten Kindheit‹ in Familie und Institution einhergeht. Eng damit verwoben sind zudem generationale Ordnungsbildungen, die Erwachsene für Erziehung, Bildung und Sorge autorisieren (Simon/Schildknecht/Sehmer 2023: 367) sowie hegemoniale und adultistische Relationierungen im Kontext einer ungleichheitssensiblen und diversitätsreflexiven Pädagogik (Zehbe 2024), die es im Kontext von Alltags-, Bildungs- und Inklusionsverständnissen mit Blick auf verschiedene Akteur:innen zu reflektieren gilt.
2. Pädagogische Fachkräfte sind indes mit der Aufgabe einer doppelten Alltagsgestaltung konfrontiert. Im Kontext eines professionellen Handelns gilt es u.a. die o.g. Unhintergehbarkeit sowie der Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit von (inklusionsorientierten) Alltagserfahrungen sowohl für sich selbst als auch für die Kinder über Routinen ebenso wie im Aufbrechen dieser zu gestalten und zugleich pädagogisches Handeln bildungs- und inklusionsorientiert auszurichten und in Handhabbarkeit zu transformieren. Gerade weil Bildung und Inklusion sowohl implizit wie explizit in den Alltag eingewoben sind, ist im Kontext von Diversitätsreflexivität eine kritische Diskussion dieser Verwobenheit notwendig. Zu beleuchten wäre dann u.a., wie Bildung und Inklusion sowohl alltags- als auch angebotsintegriert im Sinne von Chancengerechtigkeit und der vielfach diskutierten Optimierungslogik für institutionelle Settings zu denken und welche Implikationen für die pädagogische Praxis damit verbunden wären. Alltag ist damit einerseits als Herausforderung einer doppelten Gestaltung für zwei Akteur:innengruppen zu lesen. Zugleich bricht sich der Alltagsbegriff über das explizit-Machen von Bildung und Inklusion sowie Effizienzbestrebungen sozialer Investitionen in die frühe Bildung (Bröckling 2020). Dem folgend ist kritisch zu diskutieren, inwieweit Routinen im Alltag selbst von Bildungs- und Inklusionsorientierung und/oder Vereinfachungen, Belanglosigkeiten, Alltäglichkeit und Ordnungen von Kindern durchdrungen werden und inwiefern eine systematische Trennung von (bildungs- und inklusionsorientiertem) Alltag und Nicht-Alltag im Zuge pädagogischen Handelns grundlegend möglich, pädagogisch explizit oder implizit gestaltbar und letztlich auch reflektierbar ist. Inwiefern unterliegt die Umsetzung von Bildung und Inklusion im Alltag Zuspitzungen, Eingrenzungen und Aufweichungen und inwiefern sind diese an normative Vorstellungen in einer hegemonialen Ordnung gebunden?
3. Wenn Alltag zugleich Voraussetzung wie Anforderung von pädagogischem Handeln ist und überdies ungewiss bleibt, inwiefern diese Setzungen für die verschiedenen Akteur:innen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen dezidiert reflexiv zugänglich sind, so kann das Konstrukt von Alltag selbst als Herausforderung formuliert werden. Auf der Ebene von kindheitspädagogischer Disziplin und Forschung kann kritisch angefragt werden, wie Alltag auch in empirischen Forschungszugängen als solcher analytisch (einheitlich/diversifiziert) gefasst und von anderen Konstrukten, bspw. Normalität, abgegrenzt werden kann und welche Potenziale der Erhebung und im wissenschaftlichen Verständnis für das (subjektive) Alltagsverständ-

nis, die Erfassung von Alltagserleben und Alltagsgestaltung aus Sicht der verschiedenen Akteur:innen im Feld damit verbunden sind. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderung und der damit verbundenen, hier skizzierten kritischen Perspektiven rückt dann auf der Ebene des Wissenstransfers ebenfalls in den Fokus, wie (angehende) pädagogische Fachkräfte für den sie erwartenden (pädagogischen) Alltag befähigt und vorbereitet werden können. Inwiefern kann es demnach in Lebensphasen der Qualifizierung didaktisch gelingen, pädagogische Reflexivität auf (bildungs- und inklusionsorientierten) Alltag hin zu etablieren und mit verschiedenen Wissensbeständen zu verschränken und damit Reflexion zu stärken (Häcker 2019).

3. Der institutionalisierte Alltag als Bildungsraum im Kontext von Inklusion: Eine kritische Perspektivierung

Eine erste Perspektivierung ist an dieser Stelle aufzurufen, die den Zusammenschluss von Bildung und Inklusion kritisch infrage stellt. Wie Norbert Ricken (2023: 36) konstatiert, habe Bildung »auch systematisch dazu beigetragen, Differenz, Distinktion und Ausgrenzung mitzutragen« – Aspekte, die Inklusion in seinem Anspruch gerade zu überwinden sucht. Diskurse um Inklusion und Bildung rufen »Individualisierungs– und Gemeinschaftsmaximen« (ebd.) auf: »Einerseits soll kein Kind ausgeschlossen werden, was auf sozial hervorgebrachte Formen der Nicht-Teilhabe verweist, andererseits aber werden Differenzen individualtheoretisch verrechnet und stillgestellt«. Dieser Modus »gleichzeitiger Individualisierung und Verallgemeinerung« (ebd.: 37) adressiert pädagogisches Handeln im Alltag von Kindertageseinrichtungen geradezu komplex und zuweilen ambivalent. Institutionalisierter Alltag ist im Kontext von Bildung und Inklusion – und dies kann als zweite kritische Perspektivierung ergänzt werden – aufgerufen, pädagogische Praxis passgenau und optimal herzustellen. Das kindheitspädagogische Paradigma eines alltagsintegrierten Bildungs- und Inklusionsverständnisses macht in dritter kritischer Perspektive deutlich, dass das Verhältnis individueller, familialer und außerschulischer Erfahrungen zu eher formal – inhaltsbezogenen Wissensbeständen nicht gänzlich zu klären ist. Informelle Bildungsprozesse (u.a. Schulz 2015) realisieren sich demnach in familialen und gleichaltrigen Strukturen und sind in den Alltag eingelagert. Sie sind Lern- und Erfahrungsfelder, die das formal strukturierte Bildungssystem kaum vorhalten kann. Zudem zeigt sich, dass bisher über Fachtermini deutlich abgegrenzte Ansätze, bspw. der alltagsintegrierten Sprachbildung, die Linien zwischen Alltag und Bildung zum einen weicher zeichnen und zugleich symbiotisch verbinden. Ähnliches ist für die Umsetzung von Inklusion zu denken: Im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wird Inklusion stets – ethisch begründet – in einer alltagsintegrierten Spezifität entworfen, gerade in der angestrebten Abgrenzung von Segregation und Integration. In Anlehnung an Merle Hummrich (2017) und Katja Zehbe (2021) geht es nicht mehr darum, wie Inklusion in »individuierte[n] Ausdrucksgestalten der Ordnung von« (ebd.) Bildung und Alltag entsteht, sondern wie in Ordnungen von Bildung und Alltag Inklusion hervorgebracht wird. Damit verknüpft sind dann vor dem Hintergrund von Leitbildern von Kindheit auch Fragen der skizzierten Optimierungsbestrebungen im Bereich der alltagsintegrierten Bildung in inklusiven Settings.

Deutlich wird, dass eine so angelegte Perspektive Anschluss an die reflexive Inklusionsforschung (Hummrich 2017; Budde et al. 2017; Budde/Hummrich 2014) nimmt und somit Bildung und Alltag in Erweiterung der sodann inklusiven Perspektive fokussieren kann. Orientiert wird sich dem folgend nicht mehr an den Kindern zugeschriebenen Eigenschaften entlang von Heterogenitätsdimensionen und deren (horizontale oder vertikale) Ordnung für Bildungsprozesse (Krähnert 2020; Zehbe 2021). Es geht damit nicht um eine Ordnung »des Klientels« (Hummrich 2017: 171) innerhalb von Bildung, Inklusion und Alltag, sondern um eine dezidiert veränderte Perspektive von Bildung und Alltag als inklusive Bildung und inklusiver Alltag bzw. als bildungs- und inklusionsorientierter Alltag. Damit würde die optimierungslogische Debatte um die (hegemoniale und adultistische) Ordnung der Kinder entlang von Eigenschaften und »fähigkeitsorientiertem Regime der Kindheit« (Buchner/Pfahl 2017: 213) abgelöst werden von einem diversitäts- und ungleichheitssensiblen Blick auf kindliches Sein und Bedürfnisse, die u.a. für Bildung und Inklusion bedeutsam sind.

Die hier angelegten kritischen Bezugnahmen von Bildung und Inklusion im Alltag institutionalisierter Kindheiten machen Auseinandersetzung notwendig, die an kritisch informierten Perspektivierungen auf kindheitspädagogische Kontexte und Fragestellungen ansetzen. Reflexive (rekonstruktive) Inklusionsforschung spitzt somit einerseits den Gegenstandsbezug (von genuin in der Pädagogik bekannten Spannungsfeldern) zu und erweitert ihn andererseits zugleich (Hummrich 2017: 171) über eine Standortbestimmung im Anspruch einer allgemeinen Pädagogik für alle Kinder (u.a. Sander 2003). Die Erweiterung des Gegenstandsbereichs vollzieht sich spezifisch durch die Erweiterung der Perspektive auf »die Relation von Inklusion und Exklusion[,] […] die [die] Antinomie von Gleichheit und Differenz« (Budde/Hummrich 2013) reformuliert. In den Fokus rücken somit u.a. Fragen der Konstruktion von Normalität und Normativität sowie von Ordnungen von Bildung und Alltag vor dem Hintergrund einer wertebasierten Inklusionsdebatte. Das hiermit verbundene Spannungsfeld um Inklusions- und Exklusionsprozesse (ebd.) in Bildung und Alltag ist damit auch als eine Zuspitzung der genuin in der Pädagogik vorhandenen Herausforderung zu verstehen, Ein- und Ausschließungsprozesse mit Blick auf die Potenzialität von Reifizierungs-, Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen in eben diesen übergreifend zu fokussieren. Eine solche Perspektivierung ist für eine (selbst-)kritische Kindheitspädagogik unerlässlich, da sie sowohl disziplinäre wie auch auf Praxis fokussierte Reflexionen von Bildung, Alltag und Inklusion ermöglicht.

Die Verschiebung der Grundprämissen – eine inklusive Wirklichkeit nicht als normative Option oder Optimierungsmöglichkeit, sondern als gegebene Voraussetzung zu sehen und zu entwerfen – eröffnet so den Raum über den institutionellen Alltag als Bildungs- und Lebensraum, der von Spannungsverhältnissen geprägt ist, nachzudenken. Zu reflektieren sind demnach kulturell-historisch gewachsene Vorstellungen und politisch forcierte Implikationen von Bildung und Inklusion, die dann im pädagogischen Alltag auf individuelle Kinder und Kindergruppen treffen sowie eine kritische Auseinandersetzung der Gestaltung des Alltags notwendig machen. Bildung und Inklusion in einem reflexiven Sinn hat genau diesem Alltag, in sich diversifizierten Ansprüchen zu begegnen und fordert pädagogische Fachkräfte in der Gestaltung des pädagogisch-bildenden Alltags, aber auch in der Selbstpositionierung u.a. gegenüber Eltern heraus. Dies

erfordert auch eine kritische Perspektivierung von am Alltag orientierten und an diesen adressierten Optimierungsbestrebungen. Mit Tony Booth und Mel Ainscow (2017) kann gefragt werden: Wie können institutionelle Strukturen so geschaffen werden, dass eine reflexive und inklusive Bildungsorientierung im Alltag aller möglich wird? Wie lassen sich Kulturen einer institutionellen Gemeinschaft in diesem Sinne ermöglichen? Welche pädagogischen Praktiken sind förderlich für das Individuum und das Kollektiv einer Gruppe? Mit einem diversitätsreflexiven Blick (Garbade/Zehbe 2023) kann ergänzend kritisch gefragt werden, inwiefern die Effekte von Differenzkonstruktionen mit Macht- und Herrschaftsmechanismen zusammenhängen.

Wie viel Bildung steckt also in Inklusion und wie ermöglicht Inklusion Bildung im Alltag? Und nicht zuletzt ist kritisch zu reflektieren, welche Konstruktion von ›normalem‹ Alltag hergestellt und/oder aufrechterhalten werden. Hier schließen einerseits Fragen einer kritisch-reflexiven Qualifizierung von Kindheitspädagog:innen an, die ebendiesen Alltag von Kindern pädagogisch gestalten und sich genau hier mit einer gesellschaftspolitischen Anrufung, Bezugnahme, Doppeldeutigkeit und Ambivalenz des Alltags kritisch auseinanderzusetzen haben. Sie sind es, die den Alltag in all seinen Facetten, zeitlich, räumlich, materiell, sozial und motivational gestalten und dabei Bildung und Inklusion ermöglichen. Andererseits rufen sie die Disziplin Kindheitspädagogik dazu auf, sich kritisch mit Konzepten wie Bildung und Inklusion gerade im Hinblick auf eine Anrufung des Alltags und des Alltäglichen zu befassen. Auch wenn Alltag als solcher vorausgesetzt und präfiguriert scheint, ist ein kritischer Diskurs zu dem, was Alltag unter Prämissen von Bildung und Inklusion ist, wie er hergestellt und pädagogisch zu transformieren ist, notwendig.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld: wbv Publikation.

Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hg.) (2021): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge, Weinheim: Beltz Juventa.

Behnisch, Michael (2019): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens, Regensburg: WALHALLA Fachverlag.

Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (2020): Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben, Weinheim: Beltz Juventa.

Betz, Tanja (2022): »Leitbilder »guter Kindheit«: Die Utopie der Chancengleichheit«, in: Kinder und Politik APuZ, H. 13–14, S. 41–47.

Bock, Karin (2013): »Biographiesierung oder Institutionalisierung der Kindheit? Mögliche Forschungsperspektiven aus sozialpädagogischer Sicht«, in: Cornelia Wustmann/Anke Karber/Anita Giener (Hg.), Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, Graz: Leykam, S. 23–34.

Boger, Mai-Anh (2017). »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion, (1). Siehe https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413.

Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion, Weinheim: Beltz Juventa.

Bröckling, Ulrich (2020): Optimierung, Preparedness, Priorisierung: Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart, Soziopolis: Gesellschaft beobachten. Siehe https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-81264-8.

Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa (2017): »Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik«, in: Donja Amirpur/Andrea Platte (Hg.), Handbuch Inklusive Kindheiten, Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 210–222.

Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (2017): »(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge, Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 11–20.

Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): »Reflexive Inklusion«, in: Zeitschrift für Inklusion, (4). Siehe https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2023): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2022, Siehe https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Kindertagesbetreuung_Kompakt_Ausbaustand_Bedarf_2022_BF.pdf.

Dederich, Markus (2020): »Rekonstruktion und Kritik. Eine Rückfrage an die rekonstruktive Inklusionsforschung«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Petra Herzmann/Lisa Rosen/Argyro Panagiotopoulu/Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.), Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Opladen: Barbara Budrich, S. 39–48.

Diehm, Isabell (2018): »Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen«, in: Christine Thon/Margarete Menz/Miriam Mai/Luisa Abdessadok (Hg.), Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Wiesbaden: Springer VS, S. 11–22.

Farrenberg, Dominik (2020): »Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen als Ordnungsgeschehen. Ethnographische Einsichten in ein als selbstverständlich vorausgesetztes Begriffskonzept«, in: Dörte Weltzien/Heike Wadepohl/Iris Nentwig-Gesemann/Marjan Alemzadeh (Hg.), Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Forschung in der Frühpädagogik XIII, Freiburg: FEL, S. 59–87.

Frost, Ursula (2019): »Ist der Bildungsbegriff für die frühe Kindheit brauchbar?«, in: Gerd Schäfer/Rahel Dreyer/Matthias Kleinow/Julia M. Erber-Schropp (Hg.), Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, Kognitionswissenschaftliche, Sozial- und Kulturwissenschaftliche Zugänge, Wiesbaden: Vieweg, S. 33–43.

Garbade, Svenja/Zehbe, Katja (2023): »Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis«, in: Tamara Diederichs/Anna Katharina Desoye (Hg.), Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 198–211.

Göbel, Sabrina (2018): Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Grunwald, Klaus/Thiersch, Hans (2016): »Lebensweltorientierung«, in: Klaus Grunwald/Hans Thiersch (Hg.), Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel, München: Beltz Juventa, S. 24–64.

Hummrich, Merle (2017): »Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – eine Rahmung«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge, Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 165–180.

Jergus, Kerstin (2017): »Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 201–230.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017a): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017b): »Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.

Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Kaul, Ina/Cloos, Peter/Simon, Stephanie/Thole, Werner (2023): »Fachwissenschaftliche Expertise, Stärken und Schwächen der Trias »Erziehung, Bildung und Betreuung«, in: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hg.), Rethinking frühkindliche »Erziehung, Bildung und Betreuung«. Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung : eine Expertise im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbands e.V. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 17–96.

Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hg.) (2013): Normierung und Normalisierung von Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.

Kirchhöfer, Dieter (2002): »Die Vereinbarkeit des Unvereinbaren in kindlichen Lebensführungen«, in: Margit Weihrich/G. Günter Voß (Hg.), Tag für Tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? München: Hampp, S. 119–136.

Kosík, Karel (1986): Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Krähnert, Isabell (2020): »Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der ›Aktivgesellschaft‹?«, in: Torsten Dietze/Dietlind Gloystein/Vera Moser/Anne Piezunka/Laura Röbenack/Lea Schäfer/Grit Wachtel/Maik Walm (Hg.), Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–194.

Lange, Andreas (2010): »Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv«, in: Doris Bühler-Niederberger/

Johanna Mierendorff/Andreas Lange (Hg.), Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden: Springer, S. 89–114.

Müller, Norina/Obermayr, Tina/Paudel, Florentine/Hager, Barbara/Doblmair, Michael/Kleinlein, Eva/Proyer, Michelle (2023): »Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs«, in: Mirjam Hoffmann/Thomas Hoffmann/Lisa Pfahl/Michael Rasell/Hendrik Richter/Rouven Seebo/Miriam Sonntag/Josefine Wagner (Hg.), Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106–116.

Oevermann, Ulrich (2001): »Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern«, in: Sozialer Sinn, H. 1, S. 3–33.

Prengel, Annedore (2018): »Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung«, in: Frank Müller (Hg.), Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion, Band 2, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 33–55.

Ricken, Norbert (2023): »›Inklusion‹ und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite«, in: Tanja Sturm/Nicole Balzer/Jürgen Budde/Anja Hackbarth (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 21–41.

Schulz, Marc (2015): »Informelles Lernen, Alltagsbildung und (frühes) Kindesalter. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Konturen einer zentralen Dimension kindlichen Lernens«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Anke König (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung, Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 84–101.

Seitz, Simone/Hamacher, Catalina (2021): »Schattenseiten der Optimierung. Befunde und Analysen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderung«, in: Frühe Bildung, H. 3, S. 119–126.

Simon, Stephanie (2018): »Belastete Kindheit – belastete Kinder? Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens«, in: Ina Kaul/Desirée Schmidt/Werner Thole (Hg.), Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer, S. 13–32.

Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas/Sehmer, Julian (2023): »Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten. Kind-Bilder in rechtspopulistischen und/oder wissenschaftsfeindlichen Narrativen im Kontext der Covid-19-Pandemie«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 43, H. 4, S. 356–372.

Starke, Pauline (2017): »Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 131–173.

Stenger, Ursula (2015): »Erziehung (in früher Kindheit): Ein phänomenologischer Zugang«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Anke König (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung, Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 39–67.

Thiersch, Hans (1998): »Alltagshandeln und Sozialpädagogik«, in: Werner Thole/Michael Galuske/Hans Gängler (Hg.), KlassikerInnen der sozialen Arbeit. Sozialpäd-

agogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 443–466.

Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 9. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited. Grundlagen und Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hg.) (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Trescher, Hendrik/Börner, Michael (2023): Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

UNESCO (2022): Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education, Siehe https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf.

Voß, Günter G. (2001): »Der eigene und der fremde Alltag«, in: Günter G. Voß/Margit Weihrich (Hg.), Tagaus – Tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung, München, Mering: Hampp, S. 203–217.

Wehner, Ulrich (2021): »Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung – programmatisch mittendrin, theoretisch marginalisiert. Über Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Betreuung systematisch als ein (früh)pädagogisch vollwertiges Moment zu achten«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (Hg.), Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim: Beltz, S. 12–26.

Winkler, Michael (2022): »Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen«, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.), Ethik in pädagogischen Beziehungen, Verlag Julius Klinkhardt, S. 213–235.

Wocken, Hans (2009): Inklusion & Integration. Siehe https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion %20vs %20Integration_Wocken.pdf.

Zehbe, Katja (2021): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung, Weinheim: Beltz Juventa.

Zehbe, Katja (2024): »Intersektionalität in der Kindheit – Herausforderungen und Möglichkeiten für die Kindheitspädagogik«, in: Corinna Schmude/Michael Brodowski (Hg.), Handbuch Kindheitspädagogik, Kronach: Carl Link, S. 163–184.

Themenfeld 4 | Teilhabe, Emanzipation, Mündigkeit

»Kindermündigkeit«? Zu Spannungsfeldern politischer Bildung für Kinder am Beispiel von Kindernachrichten

Kerstin Jergus, Johanna Fritz und Elena Schellenberg

Einleitung: Herausforderungen der politischen Bildung für Kinder

Angesichts aktueller Herausforderungen liberaler Demokratien wird immer wieder der Ruf nach politischer Bildung für die nachwachsende Generation vernehmlich und obwohl diesem Ruf keineswegs eine auskömmliche Ressourcenausstattung zu folgen scheint,[1] wird an der Notwendigkeit politischer Bildung kaum gezweifelt. Es bestehen dabei spezifische Problemstellungen politischer Bildung für Kinder, etwa im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen der Mediatisierung und Digitalisierung politischer Arenen oder auch mit Blick auf aktuelle Verschiebungen in der politischen Kultur angesichts antidemokratischer Tendenzen.

Es scheint uns dringlich, diese Frageräume in den Kontext einer »Kritik (in) der Frühpädagogik« einzubeziehen, denn sie verweisen zum einen auf die Problematik, wie Kritikfähigkeit und demokratische Praxis ineinander verflochten sind und zum Gegenstand einer (früh-)pädagogischen Verständigung gemacht werden können. Zugleich könnte in dieser Formulierung bereits eine Vereinseitigung von Kritikfähigkeit und kritischer Praxis dahingehend ausgemacht werden, dass diese rein instrumentell im Sinne von Befähigung und Erwerb von Kompetenzen verstanden wird, die zu beherrschen in einem durchaus komplizierten Gegensatz zum Anliegen stehen kann, »nicht dermaßen regiert zu werden« (Foucault 1992: 12). Wenn es also um die Möglichkeit einer kritischen Praxis geht, dann ist diese verzahnt mit der demokratischen Möglichkeit, anders sein zu dürfen und anderen (anders) zu begegnen (vgl. Bünger/Jergus 2025). Mit dem Bezugspunkt der Kritik ist aus der und für die Frühpädagogik danach gefragt, wie die Rahmungen und Bedingungen einer solchen kritischen Praxis beschaffen sind. Diese Frage ist zugleich zu allgemein gestellt, als dass sie sich in einem einzigen Beitrag

1 Der Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. hat im Rahmen drastischer Haushaltskürzungen für die politische Bildung im Bundeshaushalts 2024 einen Pressespiegel zusammengestellt, der exemplarisch einen Überblick über entsprechende Einschnitte vermittelt und darüber hinaus einhergehende Befürchtungen bündelt. Nachzulesen unter: https://arbeitundleben.de/politische-bildung-staerken.

angemessen bearbeiten lässt; sie führt uns in diesem Beitrag somit zunächst zur Auseinandersetzung damit, wie politische Bildung für Kinder derzeit gestaltet wird und worin deren Beitrag für eine demokratisch-politische Praxis von Kindern zu sehen ist.

Titelgebend für diese Überlegungen ist die im Wort »Kindermündigkeit« zum Ausdruck kommende Problemstellung – das Wort entstammt einem Interview mit der Redaktion der Kindernachrichtensendung »logo!«. Es soll uns einige hinführende Bemerkungen im Vorgriff auf die folgenden Überlegungen erlauben, in denen auch die Interviewpassage sowie der Kontext des Formats Kindernachrichten genauer in den Blick gerückt wird: Gleichwohl der Ausdruck »Kindermündigkeit« zunächst etwas ungewohnt ist, kommt darin doch eine Problemstellung zum Ausdruck, der nachzugehen in unseren Augen lohnenswert für die Auseinandersetzung mit Fragen der Kritik (in) der Frühpädagogik ist. Denn bei genauerem Hinsehen scheint es alles andere als klar umrissen, wie genau Mündigkeit im Hinblick auf Kindheit zu fassen ist. Die Formulierung »Kindermündigkeit« scheint ein ebenso treffender wie allenfalls behelfsmäßiger Ausdruck für die Problematik zu sein, Kindern gleichermaßen eine Hinführung in die bestehende Welt und eine eigenständige Seinsweise in dieser Welt zu ermöglichen.

Diese Problematik lässt sich unter Rückbezug auf Hannah Arendts Gedanken der Natalität als Kernfrage pädagogischer Beziehungen beschreiben (vgl. Jergus 2023): Im Angesicht der Neuankömmlinge wird zur Frage, welche Teile der bewohnten Welt weiterzugeben, zu bewahren oder auch zur Disposition zu stellen sind, woraus Arendt (1958/1994) bekanntermaßen die Verschränkung einer zweifachen Verantwortung folgert: Der Verantwortung für die existierende Welt und zugleich für die Neuankömmlinge – mit der ebenso zweifachen Ungewissheit über das Werden der Neuankömmlinge und die zukünftige Gestalt der Welt. Der daraus resultierende, unumgängliche Konflikt zwischen den Generationen hat sowohl eine politische als auch eine pädagogische Dimension, die beide nicht ineinander aufgehen (Bünger/Jergus 2024). Während der politische Streit um die Gestaltung der Gegenwart und ihrer zukünftigen Folgen unterschiedliche Gewichtungen und Prozesse mit sich bringen kann, steht in pädagogischer Hinsicht – möglicherweise sogar entgegen der politischen Gewichtung – die Verantwortung für die heranwachsende Generation im Vordergrund – womit der Bogen zurück zu den Fragen der politischen Bildung geschlagen ist, die sich insbesondere an Kinder richtet.

Mit den hier vorgestellten Überlegungen geht es uns zunächst um ein Ausloten der Problematiken, die sich im Kontext kindlicher Mündigkeit ergeben. Nicht nur, weil für die kindlichen Akteur:innen politische Praxis gleichermaßen Lerngegenstand und Handlungspraxis ist, sondern auch in Bezug auf die jeweiligen politischen Praxen sind mit Blick auf die spezifischen Möglichkeiten von Kindern eigenständige Reflexionsbedarfe angesprochen. Unsere Erkundungen zu den Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung für Kinder dient uns dabei sowohl als Skizze eines Theorieproblems als auch zur Auslotung eines Forschungsbedarfs, für die wir exemplarisch auf eine Case Study eingehen, nämlich die Kindernachrichtensendung »logo!« in den Fokus rücken. Dafür werden wir im ersten Schritt zunächst die Forschungslage und die spezifischen Herausforderungen im Bereich der politischen Bildung für Kinder beleuchten (1). Daran anschließend diskutieren wir den Bereich der medialen Bildungsräume für Kinder (2), ehe wir im dritten Schritt anhand des Beispiels der Kindernachrichtensendung »logo!« einige analytische Blickschneisen vornehmen (3). Aus diesen Erkundungen treten wir

im vierten Schritt heraus und diskutieren nach einigen bündelnden Überlegungen drei Spannungsfelder, die sich anhand des Fallbeispiels und dessen Situierung im Kontext politischer Bildung für Kinder ergeben (4), ehe wir mit einem knappen Fazit unsere Überlegungen beschließen (5).

1. Herausforderungen und Problemstellungen politischer Bildung für Kinder

Kinder in den Fokus politischer Bildung zu rücken, ist vor dem Hintergrund, dass sich ein Großteil der Angebote im Feld der politischen Bildung an Jugendliche, und (junge) Erwachsene richtet, zunächst nicht naheliegend. Mehrheitlich ist die theoretische Verständigung und praktische Institutionalisierung im Feld der politischen Bildung und politischen Theorie offen oder unausgesprochen orientiert an erwachsenen Verstehens- und Handlungsweisen. Politische Prozesse, Vorgänge und Ideen werden vorrangig kognitionsbasiert, versprachlicht und auf Artikulationsfähigkeit basierend behandelt und sind im Wesentlichen mit der politischen Praxis der Mitwirkung, Beteiligung und Mitbestimmung verschränkt (vgl. Chehata et al. 2024; Sander/Pohl 2022). Nur sehr wenige Auseinandersetzungen beziehen sich unmittelbar auf den Bereich der politischen Bildung für Kinder und diese sind zumeist im Bereich des Grundschulalters und dort insbesondere im Kontext schulischen Lernens situiert (vgl. Richter 2007; Bade/Kalsciks/Kallweitet al. 2024;, Knauer/Sturzenhecker 2016;, Behrmann et al. 1996; Baumgardt/Lange 2022; Neuß 2022); weitaus seltener noch wird das Augenmerk auf den vorschulischen Bereich gerichtet (vgl. Eberlein et al. 2021; Durand/Birnbacher 2021; Birnbacher/Durand 2024).

Für diese Schwerpunktsetzungen der Verständigungen innerhalb der politischen Bildung sind gute Gründe zur Hand: Es ist vor allem die kindliche Verstehens- und Erkenntnisweise, durch die ein eigener Reflexionsbedarf über die Verständlichkeit, Zugänglichkeit und Umgangsweise mit Wissensinhalten in politischen Praktiken und Prozessen erforderlich wird. Werden herkömmlicherweise Kenntnisse und Fähigkeiten zu politischen Abläufen, Vorgängen und Praktiken im schulischen Unterricht behandelt und somit zumeist wissens- bzw. kognitionsbasiert vermittelt, ist damit noch nicht die Frage ausreichend berücksichtigt, wie in eine politische und demokratische Praxis eingeführt werden kann, »sodass es hier in besonderer Weise darum gehen muss, Formen zu finden, in denen Mitsprache möglich ist und Kinder und Jugendliche zugleich an Praktiken des Mitsprechens herangeführt werden« (Klingler 2024: 186). Diese Problematik lässt sich auffächern in mehrere, unterschiedliche Themenkomplexe: Zum einen geht es um die Möglichkeiten und Limitationen kindlicher Verstehens- und Erkenntnisweisen, zum anderen sind damit auch die spezifischen Voraussetzungen politischer Praxis und politischer Urteilsfähigkeit in den Blickpunkt zu rücken. Quer dazu und in Ergänzung sind rechtliche Dimensionen der Beteiligungs- und Partizipationsmöglichkeiten in gegenwärtigen demokratischen Gesellschaften zu berücksichtigen.

Mindestens zwei problematisierende Rückfragen werden in diesem Kontext immer wieder aufgebracht: Die eine Fragerichtung betrifft das Verhältnis von politischer Bildung und Demokratie. In den Debatten hierzu wird hervorgehoben, dass eine kritisch-problematisierende Infragestellung der herrschenden Normen, Verfahren und Abläufe Teil demokratischer Politik ist und also der Dissens, die Konflikthaftigkeit und Herr-

schaftskritik immanenter Bestandteil der Demokratie ist (Chehata et al. 2023; Friedrichs 2021; Heil/& Hetzel 2015; Marchart 2010). Rückbezogen auf das erlernende Einfinden in demokratische Gesellschaftsformen steht hier also auch zur Diskussion, wie der Lerngegenstand »politische Praxis« wiederum mit Möglichkeiten einer Kritik und Problematisierung verbunden werden kann, ohne hierbei antidemokratischen Entwicklungen Vorschub zu leisten. Eine zweite Fragerichtung resultiert in diesem Kontext aus dem spannungsreichen Connex zwischen politisch-demokratischer Praxis und kindlichem Weltzugang. Es ist mittlerweile politischer wie pädagogischer Konsens, dass Kinder in allen Belangen in die sie betreffenden Entscheidungen einzubinden sind, wenngleich dieser Konsens sich nicht überall in die pädagogischen Praxis übersetzt ist. Eine besondere Bedeutung erlangte in diesem Zusammenhang die Berücksichtigung kindlicher Interessen und die möglichst umfassende Partizipation an der Gestaltung ihrer Belange (vgl. Ballaschk/Anders 2020; vgl. auch Papperitz i.d.B., Neumann i.d.B.). In diesem Zusammenhang enthält der Bezug auf Partizipation einerseits das Versprechen, politische Bildungsprozesse bereits bei Kindern und Jugendlichen vorbereiten und anleiten zu können, während zugleich unter Schutz- und Schonraumgesichtspunkten eine umfassende Beteiligung der Kinder und Jugendlichen durch volle Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte ausgeschlossen wird (vgl. Walther 2012; Betz et al. 2010). Bezogen auf Bildungsprozesse erhält Partizipation so eine mindestens ambivalente Position (vgl. Jergus 2019): Mitwirkung wird sowohl in Aussicht gestellt, erklärt und eingeübt, während die politischen Verfahren, Abläufe und Institutionen aus dieser Handhabung als Lerngegenstand heraus nicht, oder nur ansatzweise zum Gegenstand einer kritischen Infragestellung werden können (Hedtke 2015). Nicht selten gerät Partizipation so in das Spannungsfeld von ambitionierter Programmatik und Theorie gegenüber ihrer Durchführung im Modus des Probehandelns oder der Scheinpartizipation (vgl. Zirfas 2015).

Eine Auseinandersetzung mit der frühen Teilhabe an politischen Prozessen steht bislang sowohl auf der Ebene der theoriesystematischen Durchdringung als auch im Hinblick auf empirische Forschungen und pädagogische Praxis weitgehend aus, wie insbesondere der 16. Kinder- und Jugendbericht herausstellt (vgl. BMBFSJ 2020). Auch hier wird zwischen dem Gegenstand politischer Bildung und dessen Bezug auf Demokratie unterschieden bzw. genauer noch entsprechend der mittlerweile etablierten Heuristik wird differenziert zwischen Demokratie als Gegenstand von Bildungsangeboten, Demokratie bezogen auf ihre strukturelle Verankerung in den politischen aber insbesondere auch den Bildungsräumen und schließlich der Erfahrungs- und Vollzugsdimension von Demokratie, die insbesondere die soziale Seite in den Vordergrund stellt (vgl. ebd.: 129ff.).

Differenzierungen dieser Art schließen an Auseinandersetzungen im Feld der politischen Bildung an, die insbesondere im Kontext der Demokratiepädagogik über die Institutionalisierung der Demokratie und der dafür nötigen Kenntnisse hinausgehend deren Vielschichtigkeit als »Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform« (Himmelmann 2016: 267) in den Blick rücken. In diesem Zusammenhang ist auch die wichtige Unterscheidung von sozialem Lernen, Selbstlernen und Politiklernen vorgenommen worden, anhand derer ein altersdifferenzierender Bezug der jeweiligen Lernvorgänge in schulischen Formen aufgefächert wurde (vgl. ebd.: 266ff.). Diese begrifflich-systematischen Klärungen verhelfen nicht nur einer didaktisch interessierten Perspektive zu einer dif-

ferenzierten Perspektivierung der Möglichkeiten und Limitationen von politischen Bildungsprozessen (vgl. Reinhardt 2009), sondern sie verweisen zugleich auch auf wichtige begriffliche Unterscheidungen entlang der spezifischen Adressat:innengruppe ›Kinder‹. Diese gehen im Vor- und Grundschulalter mit je eigenen Welt- und Sinnzugängen auf Angebote und Fragen der politischen Verständigung und des gemeinschaftlichen Lernens ein. So sind im Vorschulalter soziale Lernprozesse der Einübung wechselseitiger Perspektivübernahmen ein wichtiger Bestandteil und insofern Voraussetzung demokratischer Praxis, wenngleich sie kaum selbst bereits als politische Bildung oder demokratische Praxis gelten können (vgl. Himmelmann 2016: 266f.).

Vor dem Hintergrund solcher Differenzierungen und auch der generellen Problematisierung politischer Bildung als Vermittlung staatsbürgerlicher Kompetenzen ist es bemerkenswert, dass es eine stetig wachsende Anzahl an Programmen, Projekten und Invektiven gibt, die eine möglichst umfassende und breite Beteiligung von Kindern instituieren, wie dies etwa auch in den frühkindlichen Bildungsplänen aller Bundesländer und in den Landesschulgesetzen verankert ist (vgl. Prengel 2016). Zu diesen bildungspolitischen Invektiven tritt eine Vielzahl an programmatischen Konzepten zur möglichst frühen politischen Bildung und dem Erlernen von Demokratie hinzu (bspw. Durand/Birnbacher 2021).[2] Zugleich ist in diesem Feld wenig Forschung und profunde Theoriebildung mit Blick auf die Spezifik kindlicher politischer Bildung zu verzeichnen (vgl. Widmaier 2018).

Zusammenfassend überkreuzen sich insbesondere im Hinblick auf kindliche Bildungsprozesse mindestens zwei unterschiedliche Ansprüche im Feld der politischen Bildung: Zum einen steht die pädagogische Anleitung und Heranführung von Kindern in gesellschaftliche, kulturelle und politische Verhältnisse im Zentrum von Bildung und Erziehung. Insbesondere im Feld der Kindheitsforschung haben hierzu in den letzten Jahren umfangreiche Neubestimmungen kindlicher Bildung stattgefunden (vgl. Jergus/Thompson 2017; Honig/Neumann 2013; Mierendorff 2017), indem einerseits durch bildungspolitische Initiativen die Bildungsbedeutsamkeit der frühen Kindheit hervorgehoben und andererseits auf wissenschaftlicher Seite die kindliche Agency bzw. Akteur:innenschaft verstärkt zum Ausgangs- und Ankerpunkt pädagogischer Reflexionen zu frühkindlichen Bildungsprozessen gemacht wurde (vgl. Bollig/Kelle 2014; Eßer et al. 2016). Zum anderen besteht im Hinblick auf politische Bildung von Kindern und Jugendlichen die Herausforderung darin, kindgemäße und altersgerechte Formen der Teilhabe und Mitbestimmung zu arrangieren und im Modus von Lernwegen und Bildungsgegenständen zugänglich zu machen. Im Anschluss daran lassen sich mehrere Klärungsbedarfe aufrufen. So ist zunächst danach zu fragen, inwiefern und auf welche Weise sich die spezifische Adressierung als politische Subjekte vollzieht, genauer noch: Wie werden Anspruch einer politischen Mündigkeit und Kinderschutz miteinander ins Verhältnis gesetzt? Zudem stellt sich die Frage, in welchen Arenen und Konstellationen die kindliche politische Bildung stattfindet und welche Spannungsfelder und

2 Eine Bündelung dieser Programme findet sich hier: https://demokratie-profis.adb.de/publikationen/* und https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/bildung-und-demokratie-mit-den-juengsten-bilde-2.html.

Herausforderungen hierbei auftreten. Wir wollen uns nun in Vorbereitung auf die Auseinandersetzung mit dem Format der Kindernachrichten zunächst mit der medialen Seite kindlicher Bildungsräume beschäftigen.

2. Mediale Bildungsräume für Kinder

Zu den bis zu dieser Stelle beschriebenen grundsätzlichen Herausforderungen der politischen Bildung für Kinder tritt mit Blick auf gegenwartsorientierte Fragestellungen eine weitere Dimension hinzu, die durch die zunehmende Digitalisierung und Mediatisierung aller Lebenswelten und so auch derjenigen von Kindern auftritt (vgl. Tillmann/Hugger 2014; Tillmann 2020; Wegener 2016).[3]

Die Bedeutung von Medien für Kinder beginnt nicht erst gegenwärtig, vielmehr haben Medien und Dinge stets eine eigenständige Rolle gespielt und zur Ausformung der kindlichen Lebenssphäre historisch beigetragen (vgl. Schachtner 2014; Stenger 2013; Starke 2017; Zirfas/Klepacki 2013). Von den ersten Kinderbüchern über Spielzeuge bis hin zu den vielfältigen Varianten eigener Lernmaterialien und didaktisierter Arrangements begleiten und prägen umfangreiche Formen ästhetischer und didaktischer Art die Kindheit in der Moderne (vgl. Caruso 2019). In der bürgerlichen Moderne entstanden so Formate, die je eigene Lebens-, Lern- und Erlebnisräume für Kinder errichteten. Für zeitgenössische Gesellschaften ist neben frühen popkulturellen Phänomenen wie Kinderfilmen auch an Kinderzeitungen, Kinderradio und Kinderspiele zu denken, deren Reichweite und Erreichbarkeit im Kontext postdigitaler Konstellationen zunimmt. Zu den medienbezogenen Räumen gehört auch das Kinderfernsehen und damit auch Kindernachrichten, denen wir uns im Folgenden genauer zuwenden möchten.

Zuvor jedoch ist eine weitere Einordnung hinsichtlich des Verhältnisses von ästhetischem Konsum und bildungsbezogenen Räumen von Belang. Neben den bereits oben dargestellten Differenzierungen, die politische Bildung in schulischen Settings entlang von Lebensaltern bzw. Schulformsegmenten differenzierter zu betrachten erlauben, sind nun hier weitere Schärfungen begrifflicher Art für die Zuordnung des Kinderfernsehens bzw. von Kindernachrichten zu ergänzen. Dies betrifft vor allem die gängige Unterscheidung von Bildungsräumen, die häufig in formale, non-formale und informelle Lern- und Bildungssettings untergliedert werden (vgl. Overwien 2005). Es wird stets hervorgehoben, dass diese Unterscheidungen heuristisch-theoretischer Natur sind und der Spezifizierung der jeweils dafür nötigen Rahmungen, pädagogischen Gestaltungsweisen und der darin eingelagerten Akteur:innenschaft dienen. Vor dem Hintergrund einer solchen Unterteilung kann zunächst argumentiert werden, dass das Format der Kindernachrichten im Feld der informellen Bildung des alltäglichen Lernens zu situieren wäre – womit zugleich die Rückfrage aufgeworfen ist, inwiefern es sich hier überhaupt um einen Raum der politischen Bildung handelt, der über eine Praxis des privaten bzw. ästhetischen Konsums hinaus geht.

3 Die Debattenlage zu Digitalisierung generell und zu Digitalisierung in der Kindheit im Besonderen ist mittlerweile sehr breit (vgl. u.a. Hugger et al. 2015; Tillmann/Fleischer/Hugger 2014).

Es spricht jedoch auch einiges dafür, Kindernachrichten als non-formales Arrangement der kulturellen Bildung zu verstehen. Zur Stärkung dieses Arguments lässt sich auf den im Medienstaatsvertrag verankerten Bildungsauftrag der öffentlichen Medien rekurrieren (vgl. MSTV 2023). Wenngleich der kulturelle Bildungsauftrag einen höchst diffusen Bezugspunkt für Medien-, Kultur- und Bildungspolitik abzugeben scheint, stellt die informationsbezogene Bildungsadressierung dennoch für die öffentlich-rechtlichen Medien einen wichtigen Bestandteil ihres Selbstverständnisses dar: Gegenüber anderen popkulturellen und privatwirtschaftlich situierten Medienformaten haben diese im verankerten Bildungsauftrag ihre spezifische Grundlage (Grewenig 2005: S. 6), gerade und im Besonderen, da der Medienstaatsvertrag trotz grundsätzlicher föderaler Strukturen bundesweit gilt: »Die öffentlich-rechtlichen Angebote haben der Kultur, Bildung, Information, Beratung zu dienen« (MStV 2023: 30). Die Altersspezifik wird im §33 ausgeführt: »Das Jugendangebot soll inhaltlich die Lebenswirklichkeit und die Interessen junger Menschen als Zielgruppe in den Mittelpunkt stellen« (ebd.: 42). Darüber hinaus gilt die Interaktivität der Formate einerseits und Kommunikationsmöglichkeiten mit der Zielgruppe anderseits als Grundlage zur Partizipation der Nutzer:innen und damit als Maßgabe »zur Erfüllung der demokratischen, sozialen und kulturellen Bedürfnisse« (ebd.: 40). Unter dem Gesichtspunkt dieser formalen Rahmungen könnten Kindernachrichten des öffentlich-rechtlichen Rundfunks auch als Teil eines non-formalen Bildungsarrangements eingeordnet werden. Es ist jedoch unter den bereits genannten Rahmungen einer »Kultur der Digitalität« (Stalder 2016) eher davon auszugehen, dass nicht nur im Feld der außerschulischen politischen Bildung eine Hybridisierung von Lern- und Bildungsräumen vor sich geht, die eigene Rückfragen an das Verhältnis von Entertainment und Bildung aufbringt (vgl. u.a. Gröschner/Jergus 2023). So lässt sich nicht nur beobachten, wie spielerische und popkulturelle Elemente wie auch mediale Arrangements wie Youtube-Videos und Social Media längst Teil schulischer Bildungs- und Lernwelten geworden sind. Auch kann zugleich gesehen werden, wie in außerschulischen und informellen Settings wie Gaming, Literatur, Kino oder Social Media Lern- und Bildungselemente einfließen. Bei der Auseinandersetzung mit medialen Bildungsformaten ist also möglicherweise sogar eher von einem Kontinuum des informellen Lernens auszugehen (vgl. Rohs 2013; Overwien 2005). Anders gesagt: Die Grenzen zwischen den herkömmlichen Bildungsräumen sind derzeit eher fließend und es bestehen mehr Fragen als profunde Antworten mit Blick auf die Neustrukturierung öffentlicher und privater Bildungsräume.

Für unseren Gegenstand der Kindernachrichten ist die Berücksichtigung dieser Bildungsräume insofern von Belang, als sie die Frage mitbringen, wie der pädagogische und also der bildende Gehalt von Kindernachrichten einzuschätzen ist. Diese Frage verschränkt sich zum einen mit den Möglichkeiten und Grenzen pädaagogisch-didaktischer Ansprüche und Gestaltungsweisen, etwa wenn es um das Moment der Vermittlung und Verständnisfähigkeit geht. Sie verschränkt sich zum anderen aber auch mit der politischen Bildungsqualität ästhetischer Arrangements wie dem Kinderfernsehen, wenn diese durch Kinderschutzfragen, wie etwa dem FSK, oder auch dem Bemühen um Aufklärung und Informiertheit verbunden werden. Vor diesen Hintergründen wollen wir nun eine explorative Sichtung eines spezifischen Phänomens vornehmen und uns der Kindernachrichtensendung »logo!« des öffentlich-rechtlichen Rundfunks zuwenden.

3. Die Kindernachrichtensendung »logo!« als Raum politischer Bildung?

Im Anschluss an die Ausführungen des vorherigen Abschnitts werden wir im Folgenden Kindernachrichten allgemein als ein Beispiel politischer Bildung verstehen, das uns erlaubt, Rückfragen an politische Bildung für Kinder formulieren zu können. Zunächst wollen wir das Format Kindernachrichtensendung darstellen. Dafür wird zurückgegriffen auf die vielfältigen Informationen und ersten Eindrücke, die auf der Website der Sendung gewonnen werden können.[4] Hier finden sich kleine Videos zur Geschichte und zur Arbeitsweise der Kindernachrichtensendung,[5] zusätzlich wurde für Recherchezwecke mit der Redaktion der Nachrichtensendung ein Interview am 17.01.2024 geführt, auf das wir an geeigneten Stellen eingehen werden.

Die Kindernachrichtensendung »logo!« ging erstmals 1989 auf Sendung. Seitdem besteht der Anspruch der kontinuierlich fortgesetzten Live-Sendung darin, »komplexe Zusammenhänge dieser Welt möglichst einfach und nachvollziehbar zu erklären – sodass sie Kindern möglicherweise weniger erschreckend erscheinen, als wenn sie sie gar nicht verstehen« (Radlicki 2015: 38), wie die damalige Redaktionsleiterin formuliert (vgl. auch Mörchen 2018). Die hier zum Ausdruck kommende leitende Zielvorstellung der Redaktionsarbeit bestätigt sich auch im Gespräch mit der jetzigen Redaktion: »Unser Credo ist eben auch, wir wollen die Kinder ernst nehmen« und »wir sind der Meinung, dass Kinder dadurch, dass sie Themen eingeordnet bekommen, auch besser damit umgehen können«. Formuliert ist damit der Anspruch, Kinder durch die Bereitstellung adressat:innengerechter Informationen zu stärken und damit auch einem (politischen) Bildungsanspruch zu folgen, wie in einem Interview mit der Süddeutschen Zeitung deutlich gemacht wird: »Wir nehmen Kinder als Menschen wahr, die ein Recht auf Information haben und die ja eben auch neugierig sind und Fragen stellen« (Fromme 2023). Diese übergreifende Zielvorstellung speist sich aus einem spezifischen Blick auf Kinder, wie die Redakteurin von »logo!« in unserem Gespräch erläutert: »Da nehmen wir die Kinder dann aktiv als, jetzt, ich kann ja jetzt nicht sagen Mündige, aber irgendwie ja dann doch in ihrer Kindermündigkeit als Zuschauer:innen wahr«. Es wird im Einklang mit dem Bildungsauftrag des öffentlich-rechtlichen Rundfunks mithin davon ausgegangen, dass Kinder durch Nachrichten Zugang zu Inhalten erhalten, die zur Einordnung von Themen und deren Verstehen befähigen und in der Folge ein aktives Mitgestalten und Engagement für konkrete Themen und Menschen ermöglichen[6].

Auf der praktischen Ebene der Durchführung bedeutet dies seit 2010 täglich 10 Minuten live im Fernsehen über aktuelle Themen zu berichten, die im Format einer herkömmlichen Nachrichtensendung mit Anmoderation, Bebilderung, kleinen Clips, Reportagen und Berichterstattung vor Ort gestaltet sind. Im Interview konnten einige Einblicke in die Arbeitsweise gewonnen werden, die auch auf der Homepage in einzelnen Erklärvideos nachvollziehbar gemacht wird.[7] Ausgehend von den täglichen Themen der

4 www.zdf.de/kinder/logo/trailer-darum-gehts-bei-logo-100.html.
5 www.zdf.de/kinder/logo.
6 https://www.zdf.de/kinder/logo/erklaerstueck-nachrichten-sind-wichtig-100.html.
7 https://www.zdf.de/kinder/logo.

Welt- und Tagespolitikberichterstattung werden im Redaktionsteam die für Kinder relevanten Themenstellungen identifiziert und journalistisch aufgearbeitet, d. h recherchiert, entsprechende Expert:innen befragt, Texte geschrieben, sowie Grafikvideos produziert, mit deren Hilfe komplizierte Sachverhalte erklärt werden, Bildmaterial wird geschnitten und Texte werden eingesprochen. Themen aus Technik, Politik und Gesellschaft sowie Gesundheit werden ebenso behandelt wie herausfordernde Inhalte, beispielsweise werden der Holocaust oder sexueller Missbrauch thematisiert. Forschungsbefunden zufolge vermittle die Sendung Kindern ein Bild vom relevanten aktuellen Geschehen in Deutschland und in anderen Ländern (Krüger/Müller 2014). Die Sendung sei »vielfältig in der Themenwahl, behandelt schwierige Sachverhalte in Erklärungsbeiträgen, verknüpft die Themen mit dem Lebensalltag der Kinder und bezieht diese in die Entstehung von Sendungen mit ein. Durch eine ausgewogene Mischung von anspruchsvollen und unterhaltsamen Inhalten wird ein breites Kinderpublikum angesprochen« (ebd.: 20).

Besonderes journalistisches Anliegen ist es, die Inhalte sachlich angemessen und kindgerecht aufzubereiten. In den wenigen Forschungen zu diesem Feld wird bestätigt, dass auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung auf eine möglichst gute Verständlichkeit geachtet werde, die »dem eher niedrigen kindlichen bzw. jugendlichen Wortschatz Rechnung« (Lange et al. 2023: 183) trage. Der spezifische Adressat:innenbezug lässt sich jedoch nicht allein auf der Ebene der sprachlichen Angemessenheit festhalten, sondern verzahnt sich mit weiteren didaktischen Fragen und pädagogischen Gesichtspunkten, die sich in die journalistische Arbeitsweise eintragen: »Was ist die Kinderfrage?« – mit diesem Arbeitsprinzip werden Sachgehalt und didaktisch-pädagogische Fragen der Verstehbarkeit und Vermittlung ineinander geschaltet, wie die Redakteur:in im Interview erläutert: »… wir haben so »logo!«-Grundsätze also zum Beispiel, wenn wir einen Beitrag angehen, dann sagen wir, formulieren wir immer, bevor wir überhaupt den Text schreiben und so weiter: Wie ist denn die Kinderfrage?! Also was möchte ein Kind an diesem Thema wissen. Wo und wie kriegen wir den Bezug zur Kinderwelt hin; es gelingt mal mehr und mal weniger.«

Aus journalistischem Interesse wird also nicht nur auf Verständlichkeit geachtet, sondern hinzu treten Überlegungen zu den Limitierungen und Möglichkeiten des Verstehens auf Seiten der Adressat:innengruppe. Neben dieser Ebene der Adreassat:innenorientierung, die journalistische Sachdarstellung mit einem an Vermittlung orientierten und daher durchaus didaktischen Blick auf die Aneignungs- und Verständnisfähigkeiten verschränkt, werden weitere pädagogische Gesichtspunkte berührt. Dies gilt umso mehr da, wo es um schwierige oder herausfordernde Themenstellungen geht, die bspw. mit Gewalt oder Sexualität in Verbindung stehen und eigene Frageräume der altersangemessenen Darstellungsweise mit sich bringen, wie auch eine Redakteurin im Zeitungsinterview formuliert. »›Wir machen alle Themen‹«, sagt Constanze Knöchel. ›Aber wir machen sie anders.‹ Sexualisierte Gewalt, Holocaust, Atombomben. »logo!« erklärt Kindern alles – am liebsten in kurzen Filmchen« (Fromme 2023). Aus journalistischer Sicht geht der Anspruch, adressat:innengerecht zu informieren, auch damit einher, eine durchaus auch unterhaltsame und adressat:innenfreundliche Umgangsweise mit den Inhalten zu finden. Dies zeigt sich nochmals in besondere Weise am typischen Schluss jeder Sendung, die mit einem aufmunternden Clip eher der Unterhaltung und Auflockerung

dient: »Auf Krisen folgen in den zehn Minuten Sendezeit bei »Logo!« Popstars oder auch mal ein Bär, der Selfies mit einer Wildtierkamera von sich gemacht hat. […] Seit der ersten Sendung 1989 kommt nach dem Wetter immer ein Tier, dem mit verstellter Stimme ein mehr oder minder lippensynchroner Kalauer untergejubelt wird. Frontalhumor, aber ein beruhigendes Ritual vor dem Zubettgehen« (Fromme 2023). Wir kommen auf diese Herausforderungen in der Verschränkung journalistischer und pädagogischer Gesichtspunkte in unserem Fazit zurück.

Ein großes Bemühen der Sendung richtet sich auf die Einbindung der Adressat:innen durch ein breites Spektrum an Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten. Dazu gehört nicht nur die umfangreiche Mediathek, in der zahlreiche weitere Informationen und ergänzende Filme und Clips aufbereitet sind. Teils wird unter dem Motto »Fernsehen zum Mitreden«[8] die ganze Sendung mobilisiert, sodass die Themen der Zuschauer:innen in ihrer vertrauten Umgebung besprochen und abgedreht werden können. Bei besonders problematischen Vorkommnissen reisen die Moderator:innen möglichst an den Ereignisort. Gegebenenfalls werden zu bestimmten Themen Fragen live im Studio von den Moderator:innen und den Expert:innen beantwortet. Nicht zuletzt wird die Sendung von Kinderreporter:innen mitgestaltet. »Teilhabe als Grundlage für demokratisches Verständnis«[9] so nennt »logo!« die Möglichkeit der Mitsprache in sozialen Medien der Sendung (vgl. ebd.).[10]

Zwar werden als Zielgruppe der Nachrichtensendung Kinder zwischen acht und zwölf Jahren beschrieben. Im Interview wurde jedoch deutlich, dass die Redaktion davon ausgeht, dass vor allem die jüngeren Kinder die Nachrichten im Beisein und mit der Begleitung von Eltern bzw. Erwachsenen sehen. Gleichwohl richtet sich das bereits angesprochene Zusatzangebot der Homepage und Mediathek an Kinder, die über die materiellen und kognitiven Ressourcen im Zugang zu Informationen verfügen und selbständig Inhalte erschließen können. Auch die Kinderreporter:innen – ein wichtiges Element in der Berichterstattung, durchgeführte Interviews und Recherchen finden regelmäßig Platz in der Sendung – sind eher in der Altersgruppe 10–12-Jährigen zu verorten.[11] Der Austausch mit den Kinderreporter:innen dient zudem der Redaktion als Rückfrageraum zur Adäquatheit und Aktualität der Themenstellungen für Kinder. Auch werde regelmäßig der Kontakt mit Schulklassen gesucht und es fänden kontinuierliche Schulbesuche statt.

Mit diesen Beschreibungen der Arbeit und Produktionsweise der Kindernachrichtensendung sind bereits viele wichtige Aspekte angesprochen. Vorgehensweise, Adressierung und Bearbeitung tagespolitischer Inhalte innerhalb des Formats beinhalten ei-

---

8 Nachzusehen im Video: Darum geht's bei logo!, Abrufbar unter: logo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivilogo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivi, Min. 1:42 [20.06.2024].

9 Nachzusehen im Video: Darum geht's bei logo!, Abrufbar unter: logo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivilogo!: Darum geht's bei logo! – ZDFtivi, Min. 1:56 [20.06.2024].

10 Begleitforschung zu logo! in der Anfangsphase der Sendung Ende der 1980er-Jahre von Winterhoff-Spur (2004) bestätigte Wissenszuwächse für Kinder, die die Sendung rezipiert hatten (Lange et al., 2023: 183).

11 »Wir haben ja Kinderreporter, auch die sind ja auch so im Alter von 10 bis 12, mit denen tauschen wir uns in einer Social Media Gruppe häufig aus, um mal ganz schnell eine Rückmeldung zu bekommen.« (Interviewauszug).

ne Verschränkung journalistischer und pädagogischer Dimension, die besondere Reflexionsräume für die politische Bildung von Kindern eröffnen. Abschließend wollen wir nun auf der Ebene einer übergreifenden Diskussion einigen Problematiken der politischen Bildung für Kinder in medialen Formaten nachgehen.

4. Kindernachrichten als Medium politischer Bildung? – Spannungsfelder und Rückfragen

Wir wollen in unserem abschließenden Gedankengang auf die Frage zurückkommen, welche Spannungsfelder und Herausforderungen im Kontext der politischen Bildung für Kinder und hierbei insbesondere im Feld der medialen politischen Bildung eine Rolle spielen. Die Rede von Spannungsfeldern deutet bereits an, dass in diesem Beitrag keine evaluativen Beurteilungen eines Gelingens oder Verfehlens politischer Bildung zu erwarten sind. Vielmehr führt uns der Fall »Kindernachrichten« als ein exemplarisches Phänomen zur Diskussion darüber, welche theoretischen Problemstellungen politischer Bildung für Kinder bestehen und welche Forschungsbedarfe dabei aufscheinen. Im Anschluss an unsere Überlegungen sehen wir mindestens drei Spannungsfelder, die zu reflektieren lohnenswert erscheinen.

Ein erstes Spannungsfeld lässt sich im unmittelbaren Anschluss an die Darstellungen im vorherigen Abschnitt auf der Ebene der Produktion und Aufbereitung von Kindernachrichten sehen, da es zwischen dem journalistischen und dem pädagogischen Aspekt der Kindernachrichten angesiedelt ist. Es bestehen Nähen zwischen der journalistischen Arbeit und der pädagogischen Praxis im Hinblick auf die Orientierung an den Adressat:innen und deren Verstehensmöglichkeiten. Die journalistische Arbeit steht vor der Herausforderung, mit den Grenzen der Verstehbarkeit einen Umgang zu finden, denn die Sachlichkeit des Informationsgehalts wird durchkreuzt von der adressat:innenbezogenen Reduktion. Die Differenz zwischen Nachrichtenanlass und Lebenswirklichkeit von Kindern wird zwar journalistisch aufbereitet und didaktisch bearbeitet, dennoch gibt es welt- oder tagespolitische Ereignisse, die kaum anders als verstörend oder irritierend erlebt werden können, wie gewaltvolle Konflikte, Kriege und Fluchtgeschehen etc. – eine rein beobachtende oder eher an Unterhaltung orientierte Gestaltungsebene wie etwa in den kurzen Abschluss-Clips würde am Sachverhalt vorbei gehen. Als Problemfeld kristallisiert sich hier also heraus, wie durch den Bezug auf Kinder als Adressat:innen das journalistische Arbeiten auch mit einem pädagogischen Reflexionsraum in Berührung kommt, der sich mit den Störungen und Irritationen des Sachgehalts von Nachrichten auseinandersetzt und Wege des Verständlichwerdens aufsucht. Auch wenn – wie im Interview mehrfach betont – die journalistische Arbeit der Redaktion häufig von einem pädagogischen Rahmen offensiv abgegrenzt wird, sehen wir in Folge dieses Spannungsfeldes eine Verbindung von journalistischer Arbeit mit einem genuinen päd-

agogischen Raum des Nachdenkens über Bildung als Irritation, Fremdheitserfahrung und Überschreitung des Gegebenen.[12]

Ein zweites Spannungsfeld ist auf der Gegenseite dieser ersten Ebene der Produktion von Kindernachrichten situiert: Auf Seiten der Rezeption wiederholt und verschiebt sich die Ambivalenz zwischen Entertainment und politischer Bildung, die sich als Spannung zwischen unterhaltenden bzw. interessierten Konsum und demgegenüber teils irritierenden oder auch herausforderndem Bildungsgeschehen zeigen kann. Aus dem zuvor Gesagten war bereits auf der Ebene der Produktion von Nachrichten deutlich geworden, dass didaktische Choreographien die Sachlichkeit des Informationsgehalts im Wesentlichen mitbestimmen. Insbesondere da es sich hier um ein mediales Format handelt, das selbst Teil einer außerschulischen Institution ist, gilt darüber hinaus eine ästhetische Dimension der Unterhaltung als wesentlich. Die journalistische Aufgabe, das Weltgeschehen in berichtenswerte Informationen zu übersetzen, steht nicht nur hier in Spannung zu dem Problem, dies auf eine Weise zu tun, die es zu einer konsumierbaren Informationseinheit werden lässt. Es besteht ein Spannungsfeld, wo journalistischer Anspruch und pädagogische Schutz- oder Schongesichtspunkte in einer Weise ineinander amalgamieren, dass der politische Bildungsanspruch in den Hintergrund tritt. Die Popularisierung des Weltgeschehens durch didaktisch-journalistische Elemente wie die erwähnten Tierwitze als Entlastungs- und Gestaltschließungsmomente, ebenso wie die anderen journalistischen Elemente der Bebilderung, Entschlackung, Vereinfachung des Nachrichtengehalts – im Falle von »logo!« eine konstatierte »ansprechende (kindgerechte) visuelle Gestaltung« (Lange et al. 2023: S. 184) – sprechen auf der Ebene der Zuschauer:innen, unabhängig vom o.a. Spannungsfeld zwischen journalistisch oder pädagogisch ausgerichteter Produktion, eher der unterhaltenden Seite statt einer bildenden Seite zu. Im Kontext Letzterer wären Verstörungen und Irritationen Teil und nicht Gegenteil des Bildungsprozesses. Eine zu schlichte Gegenüberstellung von ernsthaft-sachlichen Bildungsgehalten und popkulturell-ästhetischen Medienformaten ist bereits weiter oben mit Blick auf die Hybridisierung von Bildungsräumen angesprochen worden; innerhalb der fachlichen Auseinandersetzungen sind sie unter dem Stichwort »Edutainment« (Eis 2016; Dust/Lohmann/Steffens 2016) bereits als Problematik in die Debatten der politischen Bildung eingeführt worden.

Ein drittes Spannungsfeld sehen wir auf der Ebene der Akteur:innen und Adressat:innen angesiedelt: Zwischen Informationsanspruch der Kindernachrichten und der Adressierung als kindliche Zuschauer:innen zeigt sich die Problematik der pädagogischen Stellvertretung (vgl. Röhr 2002), die hier die Form der journalistischen Bearbeitung erfährt und dennoch auch eine pädagogische Fragestellung beinhaltet: Wie werden die Zuschauer:innen als Kinder angesprochen und wie werden sie in den Adressierungen zu politischen Subjekten? Bereits erwähnt haben wir die sogenannte »Kinderfrage«, die den journalistischen Prozess orientiert und das Nachrichtengeschehen in das Format der Kindernachrichten übersetzt. Diese Frage wird aus der Position der Erwachsenen heraus überhaupt erst gestellt und erneuert die generationale

12 Dieses Bildungsverständnis schließt an aktuelle Bildungstheorien an, die Irritationen und Fremdheitsmomente als Auslöser und Teil von Bildungsprozessen fassen (vgl. Koller 2023) und in denen bildende Erfahrungen (Thompson 2009) wesentliches Moment sind (vgl. auch Koller et al. 2007).

Differenz, zu deren Minimierung das Format Kindernachrichten seinerseits beitragen möchte. Erwachsene und Kinder sind in diesem Horizont als politische Subjekte adressiert, deren Meinungsbildungsprozess in Gang gesetzt werden soll mit dem Ziel einer selbständigen und selbstbestimmten Lebensführung. Dieses Anliegen drückt sich auch in der Formulierung aus, den »Kindern auf Augenhöhe«[13] begegnen zu wollen. Für das journalistische Format der Kindernachrichten begrenzt sich dieser Anspruch »auf Augenhöhe« zu einem Produkt, das – um im Register des Visuellen zu bleiben – *ohne Blickkontakt* mit den Adressat:innen auskommen muss und auf diese Weise dem Bildungsprozess notwendig eine Grenze setzt. Die doppelte Adressierung der Zuschauer:innen als Kinder und als mündige politische Subjekte ist nicht ohne Ambivalenzen, die sich im eingangs erwähnten Begriff der »Kindermündigkeit« ausdrückt und auf den wir abschließend gebündelt reflektieren wollen.

5. Rückfragen an »Kindermündigkeit« als Bezugspunkt von (politischer) Bildung

Wird von »Kindermündigkeit« gesprochen, wird durch die ergänzende Qualifizierung von Mündigkeit durch jene, die für Kinder kennzeichnend oder einschränkend markiert wird, eine Herausforderung kenntlich gemacht. Denn Mündigkeit, wie sie im Kontext der westeuropäischen Aufklärung als aus dem Rechtsraum der Unmündigkeit herausführende Existenzweise bestimmt ist und zum Kennzeichen moderner Subjektivität als Form der selbständigen Lebensführung konzipiert wurde, kann schlechterdings kaum eingrenzend formuliert werden (Bünger 2024). Was es heißt, im eigenen Namen zu sprechen und eine eigenständige Lebensführung zu praktizieren, gilt für die bürgerliche Moderne als Ausgangspunkt der Bestimmung von Subjektivität (vgl. Jergus 2020). Diese gleichermaßen politische wie pädagogische Seite der Mündigkeit lässt sich etwa daran ablesen, dass die frühestmögliche Beteiligung aller bürgerlichen Individuen an demokratischen und politischen Prozessen zum fortwährenden Frageraum gemacht wird, bspw. ob die rechtlichen und formalen Limitierungen einer eingeschränkten Selbständigkeit in der Lebensführung angemessen sind. Zu denken ist hier auch an die Diskussionen um eine Absenkung des Wahlalters oder auch an jene im Kontext des Rechtsstatus von Kindern und der ihnen zukommende Akteur:innenstatus, die im Horizont der Frage nach legitimen Einschränkungen selbstbestimmter Lebensführung debattiert werden.

Anders gesagt ist die rechtlich-politische Unterteilung in Mündigkeitspassagen entlang der Lebensalter einer der Schauplätze, an denen die generationale Ordnung ihre Gestalt gewinnt (vgl. Alanen 2005; Alanen 2009; Honig 2009; Jergus 2024). Die generational gelagerte Unterscheidung zwischen Erwachsenheit und Kindheit führt nicht nur entlang politischer Mitwirkungs- und Entscheidungsrechte eine grundsätzliche Differenz

13 »Also ich glaube, einmal ist es schon so n Credo hier bei Logo, dass wir Kindern auf Augenhöhe begegnen, ja, dass wir vielleicht dann eben nicht die Pädagogädagog:innen sind oder Lehrer:innen, die jetzt ihnen: ihr müsst es aber jetzt lernen und wissen, sondern wir wollen Ihnen auf Augenhöhe begegnen und vor allem eben auch das abbilden, was Sie interessiert.« .« (Interview, S. 10, Z. 346).

ein, sie bildet als eine zentrale Differenzlinie bürgerlicher Gesellschaften einen eigenständigen sozialen, rechtlichen und politischen Raum aus. Historisch und systematisch eng verzahnt mit der politisch-rechtlichen Seite von Mündigkeit ist die pädagogische Dimension, die Fragen nach dem Verhältnis von erzieherischer Einwirkung und Lenkung zu kindlicher Autonomie und Selbstbestimmung zum fortwährenden Anlass professioneller Reflexion macht. Ob Mündigkeit ein universelles und allen Menschen zukommendes Kriterium ist, und also auch jeder erzieherischen Einwirkung eine Grenze setzt oder aber Mündigkeit ein Resultat des pädagogisch geleiteten Aufwachsens zu einer freiheitlich-selbstbestimmten Subjektivität zu verstehen ist – diese zunächst theoretischen Pole bilden nicht nur in der Theoriehistorie je eigene Reflexionsräume aus, sie fordern auch in jeder pädagogischen Praxis zu einer an Mündigkeit ausgerichteten Perspektive heraus.

Mit dem Wort »Kindermündigkeit« ist also in unseren Augen alles andere als eine Verengung oder Verunklarung der Beanspruchung und des Anspruchs politischer Bildung von Kindern im Gange, als darin vielmehr ein Problemgehalt zum Ausdruck kommt. Dieser spezifische Problemgehalt verweist auf die systematische Fragestellung, wie Heranwachsenden eine eigenständige Lebensführung und selbstbestimmte Zugangsweise zur Welt ermöglicht werden kann. Anders gesagt: Die grundsätzliche Spur des Worts »Kindermündigkeit« weist auf das Problem hin, dass Mündigkeit weder ein qua Alter oder Qualifikation zu erreichender Status ist, noch einer, der sich durch Befähigung und Unterrichtung herstellen oder durch Lernen und Kompetenzschulung erwerben ließe. Im Anschluss an Adornos Hinweis, ist Mündigkeit vielmehr »nicht als eine statische, sondern […] als eine dynamische Kategorie, als ein Werdendes und nicht als Sein« (Adorno 1969/1971: 144) zu verstehen. Diese grundsätzliche Spur setzt sich bis in das Format der Kindernachrichten fort, und wird dort als pädagogische Fragestellung anwesend, die durch Formulierungen wie »auf Augenhöhe« und »Kindermündigkeit« analoge Herausforderungen bearbeiten muss, die auch den Umgang mit der Asymmetrie in pädagogischen Beziehungen ausmachen (Reichenbach 2011; Jergus 2024). Im journalistischen Anliegen, das Tages- und Weltgeschehen adressat:innengerecht für Kinder aufzubereiten, erneuert sich schließlich auch die generationale Ordnung, in der Erwachsene die Sicht der Kinder für die Kinder stellvertretend wahrnehmen. Dass diese pädagogischen Spuren in den Kindernachrichten begrenzt bleiben, weil über die Adressierung von Kindern als politische Subjekte hinausgehend eine politische Bildungsarbeit aufgrund des Formats selbst ausbleiben muss, macht die darin eingelagerten Fragestellungen und Umgangsweisen nicht weniger instruktiv.

Dennoch lassen sich vor dem Hintergrund der aufgeworfenen Komplexität in der Problemstellung einige Rückfragen aufwerfen, die dem Selbstanspruch der Befähigung zu mündigen Kindern eingelagert sind. So ist etwa aus demokratietheoretischer Sichtweise zu diskutieren, inwiefern die Vorstellung einer:s informierten Zuschauer:in selbst überhaupt Gegenstand und Orientierung politischer Bildung sein kann. So wird in der Politikdidaktik überaus kontrovers diskutiert, ob hierbei nicht eher im Sinne kompetenzorientierter Auffassungen von Bürger:innenleitbildern argumentiert wird. Das Leitbild von ›reflektierten Zuschauer:innen‹ vermag zwar den Möglichkeiten einer Kindernachrichtensendung nahe liegen, ist jedoch aus unterschiedlichen Perspektiven heraus kritisch befragt worden. So wird unter anderem darauf hingewiesen, dass in solchen kompetenzorientierten Bürger:innenleitbildern eine Gleichsetzung

von Bürgerlichkeit und Staatsbürger:innen vorgenommen werde, womit auch eine staatskritische Auseinandersetzung aus dem Bereich der politischen Bildung und Kontroverse ausgeklammert werde (Salomon 2012). Und auch die höchst differenten Ausgangsbedingungen der politischen Subjektivierung und politischen Praxis seien in dieser Sichtweise kaum im Blick, so dass die sozialen Voraussetzungen der Beteiligung und bürgerlichen Praxis kaum Aufmerksamkeit erlangten.

Ganz in diesem Sinne argumentieren auch Marten Simons und Jan Masschelein (2019) für eine Differenzierung der unterschiedlichen Subjektivierungen angesichts der Ausweitung von Partizipationsofferten und Beteiligungsimperativen (vgl. auch Neumann i.d.B., Papperitz i.d.B.). Denn viele politische Praktiken würden bereits die Herausbildung eines sich selbst als mit Interessen, Anliegen und Forderungen verstehenden Selbst voraussetzen und die Schule sei jener Raum, der diese Herausbildung zu oft institutionell besorge. Gegenüber dieser Form ›gouvernementaler Subjektivierung‹ – die in etwa den oben genannten kompetenzorientierten Leitbildern von Bürger:innen entsprechen könnte und auch dem Bild des informierten Kindes als politisches Subjekt nahekommen – weisen Simons und Masschelein auf die politischen Subjektivierungsräume hin. Sie unterscheiden diese Formen aus der Einsicht heraus, dass das schulische Erlernen bürgerlicher Praxis oder auch das Einüben in demokratische Politikformen zugleich eine Entpolitisierung insofern mit sich bringe, als sie die Rückfrage zur politischen Dimension kaum noch ermöglichten (Simons/Masschelein 2019: 178f.). Diese unautorisierte Sprechpraxis – sie entwickeln dieses Argument unter Rückgriff auf Rancière (2006) – richtet sich gerade gegen die bereits verteilten Sprech-, Sag- und Hörbarkeitsregime, in denen politische Subjekte allein auf eine bereits präfigurierte und vorgesehene Weise in Erscheinung treten dürfen.

Für unseren vorliegenden Sachverhalt ist jedoch vor allem die von den Autoren eingebrachte Differenz zur pädagogischen Subjektivierung von Belang, die auf die Möglichkeit Bezug nimmt, dass in pädagogischen Arrangements eine Sache zum gemeinsamen Gegenstand der Verständigung und Befragung gemacht wird, über das politische Moment hinaus (oder daneben). Mit diesen Überlegungen wird auch Bezug auf das eingangs erwähnte Kritikverständnis Michel Foucaults genommen – das mit Rancière (2006) neu gelesen – und die pädagogische Subjektivierung an jenen Stellen ermöglicht sieht, die »zu einer Erfahrung der Potenzialität führt (anders regiert werden zu können und sich selbst anders zu regieren)« (Simons/Masschelein 2019: 185). Denn die Möglichkeit, den gemeinsamen Gegenstand ins Zentrum einer grundsätzlichen Befragung zu stellen, impliziere eine »radikale Erfahrung der Gleichheit« (ebd.: 184), die in pädagogischen Räumen der Bildung und Erziehung angelegt und möglich sei.

Vor diesen Hintergründen sind die Gestaltungsrahmungen der Kindernachrichtensendung einerseits, der beanspruchte Raum einer Kindermündigkeit andererseits auch als durchaus limitierende Rahmungen sowohl hinsichtlich der Möglichkeit politischer Subjektivierung als auch der pädagogischen Subjektivierung einzuschätzen. Denn der:die informierte Bürger:in vermag sehr wohl im Interesse der Regierbarkeit ein Leitbild abgeben, die Infragestellung der Inhalte, Räume, Praktiken, Positionen und Voraussetzungen der sozialen und politischen Welt jedoch wird auf diese Weise nicht ermöglicht. Für politische Subjektivierungen und in diesem Sinne auch mit Blick auf eine radikaldemokratische Bildungspraxis, wäre dies jedoch Voraussetzung und

möglicherweise ist die pädagogische Subjektivierung – die Erfahrung der Gleichheit – notwendiger Teil für politische Subjektivierungen. Es bleibt weiteren Forschungen zu den Spezifiken und Herausforderungen politischer Bildung für Kinder vorbehalten, die hier aufgeworfenen Fragen zu differenzieren und theoretisch sowie analytisch weiter zu bearbeiten.

Literatur

Adorno, Theodor W. (1969/1971): »Erziehung zur Mündigkeit«, in: Gerd Kadelbach (Hg.), Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 133–146.

Alanen, Leena (2005): »Kindheit als generationales Konzept«, in: Heinz Hengst/Helga Zeiher (Hg.), Kindheit soziologisch, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 65–82.

Alanen, Lilli (2009). »Generational Order«, in: Jens Qvortrup/William A. Corsaro/Michael-Sebastian Honig (Hg.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies, Houndmills: Palgrave Macmillan, S. 159–174.

Arendt, Hannah (1958/1994): »Die Krise in der Erziehung«, in: Arendt, Hannah (Hg.), Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München: Piper, S. 255–276.

Bade, Gesine/Kalcsics, Katharina/Kallweit, Nina (2024): »Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht. Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe«, in: Yasmine Chehata/Andreas Eis/Bettina Lösch/Stefan Schäfer/Sophie Schmitt/Andreas Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hg.), Handbuch kritische politische Bildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag, S. 377–385.

Ballaschk, Itala/Anders, Yvonne (2020): »Partizipation aus der Perspektive von Kindern«, in:; Frühe Bildung. Interdisziplinäre Zeitschrift für Forschung, Ausbildung und Praxis. Schwerpunkt: Partizipation und Kinderrechte 9(1), S. 3–8.

Baumgardt, Iris/Lange, Dirk (Hg.) (2022): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Birnbacher, Leonhard/Durand, Judith (2024): »Frühe ›Bildung für Demokratie‹. Ein gesellschaftspolitisches Leitbild zwischen bildungspolitischen Vorgaben und pädagogischen Orientierungen«, in: Lars Alberth/Christoph T. Burmeister/Nicoletta Eunicke/Markus Kluge (Hg.), Politiken der Kindheit. Reihe: Kindheiten, Weinheim-Basel: Beltz Verlag, S. 186–203.

BMBFSJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: bmfsfj.de.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 34(3), S. 263–279.

Bünger, Carsten (2024): »Mündigkeit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.), Schlüsselbegriff der Allgemeinen Erziehungswis-

senschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, 2. erw. akt. Aufl., Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 330–337.

Bünger, Carsten/Jergus, Kerstin (2024): »Zur Politizität pädagogischer Beziehungen«, in: Steffen Wittig/Ralf Mayer/Julia Sperschneider (Hg.), Ernesto Laclau. Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: Springer VS, S. 43–65.

Bünger, Carsten/Jergus. Kerstin (2025): »Zum Bildungsversprechen der Demokratie. Aspekte politischer Subjektivierung«, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange/Oliver Marchart/Lara Kieroth, Lara (Hg.), Zwischen Demokrat:in-Sein und Demokrat:in-Werden. Radikale Demokratiebildung, Wiesbaden: Springer VS.

Caruso, Marcelo (2019): Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel. Paderborn; Brill, Schöningh.

Chehata, Yasmine/Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schäfer, Stefan/Schmitt, Sophie/Thimmel, Andreas/Trumann, Jana/Wohnig, Alexander (Hg.) (2024): Handbuch Kritische politische Bildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): »Demokratiebildung in der Kita«, in:; DJI Impulse. Politische Bildung von Anfang an. Wie Kinder und Jugendliche Demokratie lernen und erfahren können 21(1), S. 14–18.

Dust, Martin/Lohmann, Ingrid/Steffens, Gerd (Hg.) (2016): Events & Edutainment. Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.

Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung, Weinheim-Basel: Beltz Juventa.

Eis, Andreas (2016): »Edutainment statt Politische Bildung? (Post-)politische Events, simulierte Partizipation und Gelegenheiten der Selbstermächtigung im Zeitalter des ›communicative capitalism‹«, in: Martin Dust/Ingrid Lohmann/Gerd Steffens (Hg.), Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M. u.a.: Verlag Peter Lang, S. 183–196.

Eßer, Florian/Baader, Meike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies, London: Routledge.

Friedrichs, Werner (2021): »Radikale Demokratiebildung«, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 97(4), S. 430–445.

Fromme, Claudia (2023): »logo!: Wie man Kindern die Welt erklärt«, in: Süddeutsche Zeitung, 10.02.2013. online: https://www.sueddeutsche.de/projekte/artikel/gesellschaft/logo-krieg-krisen-kinder-e868844/?reduced=true (letzter Aufruf 02.07.2024).

Grewenig, Siegmund (2005): »Qualität fürs Kinderfernsehen«, in: TELEVIZION 18(2), S. 6–8.

Gröschner, Caroline/Jergus, Kerstin (2023): »Zwischen Edutainment und politischer Bildung? Rückfragen zu Bildung in einer digitalen Kultur«, in: Marc F. Buck/Miguel Zulaica y Mugica (Hg.), Digitalisierte Lebenswelten – Bildungstheoretische Reflexionen, Berlin-Heidelberg: J.B. Metzler, S. 289–306.

Heil, Reinhard/Hetzel, Andreas (2015): »Die unendliche Aufgabe – Perspektiven und Grenzen radikaler Demokratie«, in: Reinhard Heil/Andreas Hetzel (Hg.), Die unendliche Aufgabe, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–24.

Himmelmann, Gerhard (2016): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch, 4. Aufl., Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Honig, Michael-Sebastian (Hg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim: Beltz Juventa.

Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha (2013): »Ethnographie der Frühpädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 33(1), S. 4–25.

Jergus, Kerstin (2019): »Partizipation«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 453–465.

Jergus, Kerstin (2020): »Unaufhörliches Werden und die Grenzen des Selbst. Subjektivierungstheoretische Perspektiven«, in: Ulrike Deppe (Hg.), Die Arbeit am Selbst. Theoretische Positionen und empirische Befunde zu Identitätskonstruktionen zwischen herausgehobenen Bildungsorten und Bildungsverläufen, Wiesbaden: VS, S. 105–121.

Jergus, Kerstin (2023): »Pädagogische Beziehungen. Zur pädagogischen Signatur der Weitergabe in Generationenverhältnissen«, in: Malte Brinkmann/Gabriele Weiß/Markus Rieger-Ladich (Hg.), Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft, Weinheim: Beltz Juventa, S. 94–114.

Klingler, Birte (2024): »Beteiligung autonomer Subjekte? Die pädagogische Aufforderung zur Partizipation im Kontext institutioneller Ordnung«, in: Stephan Dahmen et al. (Hg.), Politisierung von Jugend, Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 184–203.

Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt. (2016): Demokratische Partizipation von Kindern, Weinheim- Basel: Beltz Juventa.

Koller, Hans-Christoph (2023): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, 3. erw. akt. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Koller, Hans-Christoph/Marotzki, Winfried/Sanders, Olaf (Hg.) (2007): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld: transcript Verlag.

Krüger, Udo M./Müller, Christiane. (2014): »logo!«: Fernsehnachrichten für Kinder – Inhaltsanalyse«, in: Media Perspektiven 2014 (1), S. 2–20. online: https://www.ard-media.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/pdf/2014/01-2014_Krueger_Mueller.pdf (letzter Aufruf 24.05.2024).

Lange, Benjamin P./Jonas, Hanna/Schwab, Frank (2023): »Bist du schlau? Dann guckst du (,) logo! Ein Vergleich der Wissensvermittlung durch die Nachrichtensendungen Tagesschau und logo! und ihrer sprachlichen Gestaltung«, in: Silke Fürst/Thilo von Pape/Jolanta Drzewiecka/Katharina Lobinger, Studies in Communication Sciences 23 (2), S. 181–199.

Marchart, Oliver (2010): Die politische Differenz, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mörchen, Markus (2018): »logo! – definieren, differenzieren und Hintergründe anbieten. Ein Gespräch mit Markus Mörchen«, in: Televizion31 (2), S. 58–59.

Medienstaatsvertrag (2024): online: https://www.die-medienanstalten.de/fileadmin/user_upload/Rechtsgrundlagen/Gesetze_Staatsvertraege/Medienstaatsvertrag_MStV.pdf (letzter Aufruf 12.02.2024).

Neuß, Norbert (2022): »Vorschulische Einrichtungen«, in: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hg.), Handbuch politische Bildung, 5. akt. Aufl., Frankfurt a.M.: Wochenschau-Verlag, S. 135–142.

Overwien, Bernd (2005): Stichwort: Informelles Lernen, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(3), S. 339–355.

Prengel, Annedore (2016): »Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)«, in: Inklusion, WiFF Expertisen 47, München: Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI)

Radlicki, Eva (2015): »logo!: Die Evolution statt Revolution. Ein Gespräch mit Eva Radlicki«, in: Televizion 28 (2), S. 38–39.

Reichenbach, Roland (2011): Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Reinhardt, Sibylle (2009). »Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden«,; in: Gesellschaft-Wirtschaft-Politik 58(1), S. 119–125.

Richter, Dagmar (Hg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Rohs, Matthias (2013):. »Social Media und informelles Lernen, Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum«, in: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2, S. 39–42.

Wolfgang Sander, Wolfgang/Pohl, Kerstin Pohl (Hg.) (2022): Handbuch politische Bildung (5. akt. Aufl.), Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.

Salomon, David (2012): »Mündige Bürger oder Mündel der Bürgerlichkeit? Zur Kritik von Bürgerleitbildern in der politischen Bildung«, in: Sven Kluge/Ingrid Lohmann (Hg.): Schöne neue Leitbilder. Jahrbuch für Pädagogik, Frankfurt a.M., S. 73–86.

Schachtner, Christina (Hg.) (2014): Kinder und Dinge, Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs, Bielefeld: transcript Verlag.

Simons, Marten/Masschelein, Jan (2019): »Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière«, in: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische. Paderborn: Schöningh, S. 165–188.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität, Berlin: Suhrkamp.

Starke, Pauline (2017): »Spielen und Üben. Formate des Als-Ob in Fortbildungsveranstaltungen«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 297–318.

Stenger, Ursula (2013): »Die Entdeckung der Gegenstände der frühen Kindheit«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 16(2), Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27–41.

Tillmann, Angela (2020): »Veränderte Lebenswelten im Zuge gesellschaftlicher Digitalisierungsprozesse«, in: Nadja Kutscher/Thomas Ley/Udo Seelmeyer/Friederike Siller/Angela Tillmann/Isabel Zorn et al. (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit und Digitalisierung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 89–100.

Tillmann, Angela/Hugger, Kai-Uwe (2014): »Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten«, in: Angela Tillmann/Sandra Fleischer/Kai-Uwe Hugger

(Hg.), Handbuch Kinder und Medien, Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 1, Wiesbaden: Springer VS, S. 31–46.

Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe (Hg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Digitale Kultur und Kommunikation, (Bd. 1), Wiesbaden: Springer VS.

Thompson, Christiane (2009): Bildung und die Grenzen der Erfahrung. Randgänge der Bildungsphilosophie, Paderborn: Schöningh.

Wegener, Claudia (2016): Aufwachsen mit Medien,. Wiesbaden: Springer VS.

Widmaier, Benedikt (2018): »Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung… wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung«, in: Hessische Blätter für Volksbildung. Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland68 (3), S. 258–268.

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, online: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische (letzter Aufruf 20.10.2024).

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold (2013): »Die Performität der Dinge, Pädagogische Reflexionen über Bildung und Design«, in: Arnd-Michael Nohl/Christoph Wulf (Hg.), Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 43–57.

Kritik, Kindheit und Mündigkeit

Überlegungen aus relationstheoretischer Sicht

Theresa Lechner

Auf die Frage nach den Möglichkeiten und Herausforderungen einer Kritik der bzw. durch die Frühpädagogik bringe ich mit diesem Beitrag einen Vorschlag ein, in dem (früh-)pädagogische Praxis als eine dezidiert kritische skizziert wird. Dafür werde ich im ersten Abschnitt ein Verständnis der Pädagogik als praktische Wissenschaft (Lechner 2024)[1] anbieten, diese in einem zweiten Schritt als eine kritische Praxis (Sonderegger 2019) ausweisen, um daraus drittens die antizipatorische Struktur von pädagogischer Praxis abzuleiten.[2]

1. Pädagogik als praktische Wissenschaft

Werden Beziehungen *zwischen* Menschen zum Ausgangspunkt von pädagogischem Denken und Handeln genommen, wird implizit eine wesentliche Prämisse gesetzt: Pädagogische Praxis wird als interrelationales Geschehen betrachtet. In pädagogischen Beziehungen tritt, wie potentiell in allen Beziehungen, die »personale Einmaligkeit« (Arendt 1958/2016: 225) eines Menschen in Erscheinung, die sich wiederum über die gesamte Lebensspanne in einem Wechsel unterschiedlicher Beziehungserfahrungen verändert (Buber 1923/2014: 32). Pädagogische Beziehungen zeichnen sich nun durch eine Asymmetrie dieses Verhältnisses aus, die sich zumindest im frühpädagogischen

1 In dieser Studie mit dem Titel »Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen« (2024) wird ein relationales Menschenbild gezeichnet und in der geisteswissenschaftlichen Tradition der Pädagogik verortet. Mit dem existenzphilosophisch verstandenen Begriff Zwischen wird eine Sphäre zwischen Personen aufgegriffen, in der sowohl die subjektive Ebene im Sinne einer personalen Mündigwerdung als auch die gesellschaftliche Ebene im Sinne einer Veränderung hin zu wünschenswerten Beziehungsweisen gefasst werden kann. Die relational-anthropologische These lautet demnach: Menschen werden in und durch die reziproke Beziehungsweise des Zwischen, was sie sind.

2 Dieser allgemeinpädagogische Vorschlag lässt sich nicht auf einen spezifisch frühpädagogischen Rahmen beschränken, sondern ist als Reflexion von pädagogischen Grundproblemen zu verstehen.

Bereich durch eine Generationendifferenz begründen lässt: Dieses intergenerationale Verhältnis war wiederum ein wesentlicher Bezugspunkt für die Verwissenschaftlichung der Pädagogik im 18. Jahrhundert. So stand die Frage »Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?« (Schleiermacher 1926/2017: 547) bei Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher am Ausgangspunkt seiner dialektischen Ausformulierung der Pädagogik als praktische Wissenschaft (vgl. Schmied-Kowarzik 2018). In seinen Vorlesungen über die Pädagogik (1813/14, 1821/22 und 1826; vgl. ebd.) analysierte er die Erziehungspraktiken der damaligen Zeit hinsichtlich ihrer Reproduktions- und Transformationsfunktion für das bestehende Gesellschaftssystem. Schleiermacher besprach insbesondere den gegenwärtigen Moment als Zweck für sich selbst, der jedoch auch über die konkrete pädagogische Interaktion hinauswirken kann (ebd.: 394). Zieht man diese dialektische Dynamik zur Analyse und für ein besseres Verständnis von gegenwärtiger pädagogischer Praxis heran, so hinterlässt bspw. das gemeinsame Spiel in Institutionen der frühen Kindheit Spuren in den Beteiligten, die als Erfahrungen in Erinnerung bleiben können und je nach subjektiv empfundener Relevanz und Möglichkeiten weitererzählt und verarbeitet werden. Demensprechend hat eine Pädagogik in der Tradition Schleiermachers nicht nur die Aufgabe, die jüngere Generation in »die eigenthümliche Beschaffenheit der Lebensgemeinschaft« (ebd.: 364) einzuführen; »die Jugend [soll] erzogen werden tüchtig, um in das einzutreten, was sie vorfindet, aber auch tüchtig um verbessernd einzuwirken« (ebd.: 565).

Nach Schleiermacher kann Kritik somit gewissermaßen als Notwendigkeit von Pädagogik angesehen werden: Die Heranwachsenden sollen nicht nur bestmöglich auf die zu erwartenden Aufgaben und Rollen vorbereitet werden, die sie als Teil der bestehenden Gesellschaft zu erfüllen haben werden. Pädagogisch Denkende und Handelnde tragen auch eine Mitverantwortung, die bestehende Gesellschaft selbst von einer Generation zur nächsten zu »vervollkommnen« (ebd.: 566). »Hier der Standpunkt für unseren hier zu behandelnden Gegenstand [der Pädagogik; Anm. TL], rein mit der Ethik zusammenhängende Wissenschaft coordinirt der Politik« (ebd.). Es kann mit Schleiermacher somit ein konstitutiver Zusammenhang zwischen Pädagogik, Ethik und Politik abgeleitet werden, aus dem sich wiederum eine gewichtige Konsequenz für die Pädagogik ergibt: Pädagogisches Handeln braucht ein Ideal, an dem sich die ›Vervollkommnung‹ ausrichten lässt (ethische Dimension).

Da Schleiermacher die Pädagogik jedoch als genuin zwischenmenschliches Geschehen betrachtet, ist sie trotz dieser Ausrichtung nicht kontrollierbar. Die Beschäftigung mit dieser Unkontrollierbarkeit von zwischenmenschlichen Beziehungen – ich kann nie mit Gewissheit sagen, wie mein Gegenüber auf meine Worte und Taten reagieren wird – macht sie zumindest reflektier- und damit auch bedingt gestaltbar. Diese potentielle Gestaltbarkeit sollte nicht als planbarer Herstellungsprozess missverstanden werden (vgl. Seichter 2015). Vielmehr ist darin – im Anschluss an Schleiermacher gedacht – die politische Dimension einer Pädagogik als *praktische* Wissenschaft aufgehoben.

Das für diese potentielle Gestaltung von pädagogischer Praxis notwendige Kritikverständnis soll nun nicht die teleologische Fortschrittsgläubigkeit der abendländischen Geschichte von Kritik reproduzieren, die sich auch bei Schleiermacher finden lässt (vgl. Schmied-Kowarzik 2018: 47). Anstatt ›das Bessere‹ stets in die Zukunft auszulagern, wird

im nächsten Abschnitt ein praktisches Kritikverständnis vorgeschlagen, das »nach einem anderen Leben für alle« (Sonderegger 2019: 98) im Hier und Jetzt sucht.

2. Kritische Praktiken

Ein für diese praktische Pädagogik anschlussfähiges Verständnis von Kritik kann mit der Philosophin Ruth Sonderegger »von woanders her« (ebd.: 360) skizziert werden. Für die Rekonstruktion dieses Verständnisses von Kritik ist der systematische Bezugspunkt – wie bereits im ersten Abschnitt – die Kategorie der Sozialität. Die soziale Dimension von Kritik, die Ruth Sonderegger in ihrem Buch »Vom Leben der Kritik« (2019) ins Zentrum stellt, leitet sie aus Versatzstücken der Kritischen Theorie nach Adorno, Horkheimer und Benjamin ab, die sie mit neueren kritischen Theorien – von Foucault über Rancière und (diese europäische Tradition kritisierende) dekolonialen Ansätzen von Chela Sandoval sowie Gloria Anzaldúa – in Dialog bringt. Ganz im Sinne einer »koalitionär und kollaborativ differenziellen Ausrichtung der *Methodology of the Oppressed*« (ebd.: 300) nach Sandoval sind die theoretischen Brücken, die Sonderegger zwischen den unterschiedlichen Ansätzen baut, Dreh- und Angelpunkte ihres Verständnisses von kritischen Praktiken. Diese sind nach Sonderegger sozial, weil es sich um »ein sich zwischen den Vielen aufspannendes solidarisches Geflecht der Affizierung und Intensivierung einer so analytischen wie ästhetisch-praktischen Kritik« (ebd.: 356) handelt. In ihrer Studie wirft sie einen Blick auf dieses »soziale Gefüge der wechselseitig affizierenden Unterstützung« (ebd.: 354), das mit Anzaldúa sowohl ermächtigend als auch beherrschend wirken kann.

Kritische Praktiken sind genau jene Dynamiken, die in der abendländischen Geschichte der Kritik kaum vorkommen, so Sonderegger. Durch den Fokus darauf deckt sie somit eine Leerstelle auf, die etwas zu Bewahrendes in sich birgt: eine differenzielle Beweglichkeit (ebd.: 299) bzw. die Einsicht in »einen gebrochenen Universalismus der wechselnden normativen Orientierungen und Koalitionen« (ebd.: 302). Daraus lässt sich schließen, dass Abhängigkeiten nicht länger geleugnet, sondern zur Grundprämisse zwischenmenschlichen Handelns werden können, denn solange die in der Sozialität aufgehobene Dimension der Abhängigkeit gelebt und gewollt wird, kann »ein Sichsicher und Sich-anerkannt-Fühlen in der Ungesichertheit und Abhängigkeit« (ebd.: 355) auch in kritischen Praktiken realisiert werden.

Damit solche kritischen Praktiken aber nicht der »habituelle[n] Kritikgläubigkeit der bürgerlichen Gesellschaft« (ebd.: 16) verfallen, muss trotz und während der aktiven Ausübung von Kritik stets eine Distanz zum Kritisieren als leitendes Handlungsideal bewahrt werden. Sonderegger beschreibt diese kritischen Praktiken als ein Verlernen von Ansichten; auch und gerade von pädagogisch Handelnden und Denkenden, die davon ausgehen, dass sie immer alles ›richtig‹ machen können und müssen: »Für genau dieses Falsche [d.h. das Ideal der Unfehlbarkeit], das sich in einer falsch eingerichteten Gesellschaft notwendiger Weise irgendwo Bahn brechen muss, gilt es, Verantwortung zu übernehmen, statt sich mit sauberen Händen aus dem Staub zu machen und dies noch als antiautoritäre, kritische Position zu verkaufen« (ebd.: 162). Es ist also notwendig, sich mit den eigenen Fehlbarkeiten auseinanderzusetzen; auch und gerade im Umgang mit Kindern. Durch das damit verbundene Verlernen von Sicherheiten und Gewissheiten kann

eine Verlagerung der Perspektive stattfinden, die – ganz im Sinne des oben ausgeführten praktischen Verständnisses von Pädagogik – Kritik als ein Tun erkennbar macht, das aktiv vollzogen werden muss.

Diese Perspektivverschiebung vollzieht sich jedoch laut Rancière nicht ausschließlich auf individueller Ebene, sondern ist auch als ein kollektiver Emanzipationsprozess zu verstehen, der die individuelle Dimension übersteigt und also die Sozialität des Mündigwerdens hervorhebt. Denn der Prozess kann durch Andere initiiert, unterstützt und intensiviert werden. Bei Rancière, den Sonderegger rezipiert und kritisch weiterdenkt, ist der Zusammenhang zwischen dieser individuellen und der kollektiven Dimension ein ungeklärter (ebd.: 190). Daher soll im nächsten Abschnitt ein Vorschlag zur Vermittlung gemacht werden.

3. Ermöglichungsräume für kritische Praktiken

Das oben dargelegte Verständnis von kritischen Praktiken kann als ein möglicher »Ausgang aus der gegenwärtigen Ohnmacht der Kritik« (Sonderegger 2019: 109) betrachtet werden, der nach Marina Garcés nicht mehr durch reine Ideologiekritik, sondern durch die Einübung in eine aktive Handlungsfähigkeit zu erreichen sei (vgl. ebd.). Da diese Handlungsfähigkeit jedoch durch gesellschaftlich hervorgerufene Ohnmachtserfahrungen beschränkt werde, möchte ich abschließend die Frage stellen, wie im pädagogischen Geschehen Initiativen zur Beendigung dieser Ohnmacht zugearbeitet werden kann (ebd.: 27).

Ich gehe davon aus, dass Pädagogik einen Beitrag dafür leisten kann und auch eine Mitverantwortung trägt, um den »Abgrund zwischen der individuellen Handlungsfähigkeit und der Handlungsunfähigkeit auf der Ebene der Gesellschaft zu verringern« (Horkheimer, zit.n. ebd.: 19). Um diesen Gedanken auszuführen, soll an das eingangs vorgestellte praktische Wissenschaftsverständnis der Pädagogik angeschlossen werden. Dieses praktische Verständnis eröffnet eine *andere* Logik neben der herrschenden. Daran wird auch der kritische Impetus bei Sonderegger festgemacht, was eine Verknüpfung mit deren Kritikverständnis erlaubt: In kritischen Praktiken vollziehen sich experimentierend Veränderungen von »aufgezwungene[n] habituelle[n] Praktiken« (ebd.: 337), im Rahmen derer es möglich wird, »das Resultat von lange zurückliegenden, oft über Generationen weitergegebenen Gewalterfahrungen […] in praktischen Ent|Übungen zu erkunden, beweglicher zu machen oder sich ihnen ganz zu entziehen« (ebd.: 339). Diese Lebensform der Kritik kann – auf (früh-)pädagogische Kontext übertragen – veränderte (oder zumindest verändernde) Muster im Zusammenleben etablieren, ohne einen Weg der Umsetzung festzuschreiben. Wie sich solche Veränderungen realisieren lassen, ohne wiederum auf eine instrumentelle Logik in der Pädagogik zurückgreifen zu müssen, soll abschließend mithilfe von Hannah Arendts Konzept des politischen Handelns skizziert werden.

Nach Arendt wird das »Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten« (Arendt 2016: 226) von Personen hervorgebracht, die miteinander Handeln und Sprechen. Dieses Bezugsgewebe geht einerseits all ihren einzelnen Taten und Worten voraus und wird andererseits ständig von neuen Taten und Worten affiziert. Menschen ziehen demnach durch

ihr Miteinander-Handeln und -Sprechen »Fäden […] in ein bereits vorgewebtes Muster« (ebd.). Diese Fäden verändern wiederum das aktuelle Bezugsgewebe und alle Fäden, die sich in diesem Gewebe berühren, interagieren miteinander (vgl. ebd.).

Mit diesem Arendt'schen Verständnis für die genuin politische Tätigkeit des Handelns lässt sich somit nicht nur der Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Dimension präzisieren, sondern auch über die Gestaltbarkeit von pädagogischer Praxis nachdenken.

Im Anschluss an Arendt kann Handeln – ganz im Sinne von pädagogischer Praxis – zwar potentiell scheitern, es kann aber auch Neues hervorbringen. Mit der Wendung auf *pädagogische* Praxis gehe ich jedoch über Arendt hinaus, denn sie betrachtet Erziehung gerade *nicht* als politisches Handeln und damit als freie und verantwortliche zwischenmenschliche Praxis, die sich im Vollzug selbst erfüllt (siehe dazu Lechner 2024, insbesondere Kap. 5). Arendt ordnet Erziehung nämlich dem Bereich des Gesellschaftlichen zu, den sie analytisch von der Sphäre des Politischen unterscheidet. Aus Perspektive der praktischen Pädagogik gerät man mit Arendt daher in gewisse Unstimmigkeiten.

Mit Arendt lässt sich aber verstehen, warum die Veränderungen des Bezugsgewebes von einzelnen Personen nicht kontrolliert werden können. Menschen können die Reaktionen auf ihre Taten und Worte nicht vorhersagen. Sie können sich aber auf die einmalige Personalität ihres Gegenübers einlassen und in solch raren Momenten der Gegenseitigkeit artikulieren und aktualisieren, »was sie sonst nur erleiden und erdulden würden. Und diese artikulierende Aktualisierung vollzieht sich in den Tätigkeiten, die selbst reine Aktualitäten sind« (ebd.: 264) – im politischen Handeln, griechisch Praxis.

An der von Arendt angesprochenen ›artikulierenden Aktualisierung‹ kann festgemacht werden, dass wir den gesellschaftlichen Dynamiken – die wiederum aus Beziehungen resultieren – nicht absolut unterworfen sind. Es ist nämlich möglich, die mit Schleiermacher aufgeworfene Aufgabe der ›Vervollkommnung‹ der gesellschaftlichen Gesamtpraxis pädagogisch mitzutragen. Denn Taten und Worte ziehen potentiell Neues nach sich. Sie bringen Fäden hervor, die weitergesponnen werden können. Ob, wie und welche Fäden ins bestehende Bezugsgewebe geschlagen werden, ist eine Frage, die auch in (früh)pädagogischen Kontexten problematisiert werden kann. So können kritische Praktiken im Hier und Jetzt etabliert werden. »Was daraus wird, wissen wir nie« (Arendt 2019: 263), aber es ist ein Versuch, die kritische Tradition der praktischen Pädagogik aufrecht zu erhalten.

Literatur

Arendt, Hannah (1958/2016): Vita activa oder Vom tätigen Leben, 18. Aufl., München, Berlin: Piper.

Arendt, Hannah (2019): Denken ohne Geländer. Texte und Briefe,10. Aufl., Hg. von Heidi Bohnet und Klaus Stadler, München, Berlin: Piper.

Buber, Martin (1923/2014): »Ich und Du«, in: Ders.: Das dialogische Prinzip,13. Aufl., München: Gütersloher Verlagshaus, S. 5–136.

Lechner, Theresa (2024): Zwischen – Eine relationale Anthropologie pädagogischer Beziehungen, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2017): »Vorlesungen über die Pädagogik im Sommer 1826«, in: Jens Beljan/Christiane Ehrhardt/Dorothea Meier/Wolfgang Virmond/Michael Winkler (Hg.), Vorlesungen über die Pädagogik und amtliche Voten zum öffentlichen Unterricht, Band 12, Berlin, Boston: De Gruyter, S. 543–858.

Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (2018): »Pädagogik als gesellschaftskritische Wissenschaft«, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hg.), Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 44–64.

Seichter, Sabine (2015): »Erziehungswissenschaft zwischen Einfalt und Vielfalt«, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 91/2, S. 171–181.

Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung, Wien: zaglossus.

Partizipation in Kindertageseinrichtungen

Zur Kritik und Kritisierbarkeit eines Akklamationsdiskurses

Sascha Neumann

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag bewegt sich im Horizont der übergreifenden Frage nach dem kritischen Potential der deutschsprachigen frühpädagogischen Fachdiskussion und Forschung. Aufgegriffen wird sie am Beispiel der programmatischen und praxisbezogenen Debatte um *Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Dabei wird die zentrale These vertreten, dass sich aus der Programmatik der Partizipation zwar mannigfache Möglichkeiten für eine kritische Adressierung der institutionalisierten frühpädagogischen Praxis in Kindertageseinrichtungen eröffnen, der frühpädagogische Diskurs um Partizipation selbst jedoch nur schwer kritisierbar ist. Um diese These zu begründen, wird der Partizipationsdiskurs in einem *ersten Schritt* als spezifische Variante eines »Akklamationsdiskurses« (Wernet 2024) gekennzeichnet. Akklamationsdiskurse können sich der Kritik vor allem deshalb leicht entziehen, weil sie sich aufgrund der allgemeinen Zustimmung zu den von ihnen erhobenen Forderungen weder wissenschaftlichen »Geltungs-« noch pädagogischen »Angemessenheitsfragen« stellen müssen und überdies eine besondere Praxisnähe für sich reklamieren (ebd.: 37).

Die von akklamativ ausgerichteten Diskursen beanspruchte ›Praxisnähe‹ findet im Rahmen des frühpädagogischen Partizipationsdiskurses etwa in der unablässigen Forderung nach ›*Umsetzung*‹ ihren Ausdruck. Hier liegt ein möglicher Ansatzpunkt dafür, den frühpädagogischen Partizipationsdiskurs um eine (selbst-)kritische Komponente zu bereichern. Denn bei der Beantwortung der Frage nach dem ›Wie‹ der ›Umsetzung‹ bleibt der Akklamationsdiskurs auf die Reflexion der Bedingungen von Praxis, also auf die Erweiterung um einen Geltungs- und Angemessenheitsdiskurs angewiesen, soll es nicht bei bloßen Forderungen bleiben. Dies ist Gegenstand des *zweiten Schritts* der Argumentation. Hier wird am Beispiel der empirischen Befunde eines ethnographischen Forschungsprojekts zu Partizipation in Kindertageseinrichtungen (vgl. Neumann et al. 2019) nicht nur gezeigt, inwiefern sich die reklamierte Praxisnähe des Partizipationsdiskurses als missverständlich erweist, weil im Kontext eines Akklamationsdiskurses die Spannung zwischen programmatischer Forderung und realer Praxis systematisch über-

blendet wird. Darüber hinaus wird anhand der praktischen Umsetzung von Partizipation in Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet, unter welchen Bedingungen eine solche Umsetzung wahrscheinlich wird und was dies wiederum für die Relativierung darauf gerichteter Erwartungen und Forderungen bedeutet.

2. Der akklamative Gehalt des frühpädagogischen Partizipationsdiskurses

In der frühpädagogischen Fachwelt im deutschsprachigen Raum ist der Begriff der Partizipation breit verankert und in zahlreichen Bildungsrahmenplänen als gleichsam transversales Leitprinzip festgelegt (siehe auch Papperitz i.d.B. und Jergus/Fritz/Schellenberg i.d.B.). Dies zeigt sich nicht nur in den Bildungsplänen der Länder der Bundesrepublik Deutschland, sondern auch im Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung der Schweiz, im luxemburgischen Rahmenplan für die non-formale Bildung im Vorschulalter wie auch im österreichischen Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020; Danner 2012; MENJE/SNJ 2021; Wustmann Seiler/Simoni 2016). Darüber hinaus ist die Maxime einer partizipativen Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen mittlerweile zu einer zentralen Qualitätsanforderung geworden, wie ein Blick in das Arsenal etablierter Qualitätsentwicklungsinstrumente zeigt (vgl. u.a. Preissing/Heller 2019; Kibesuisse/Jacobs Foundation 2019; Tietze/Viernickel 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2020). Entsprechend existiert eine nahezu unüberschaubare Palette an Beiträgen für Fachkräfte und Multiplikator:innen, die in Fachzeitschriften, auf Fachtagen und Fortbildungsveranstaltungen sowie in Form von Handreichungen, Praxisleitfäden und Arbeitsinstrumenten veröffentlicht werden (vgl. z.B. Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2017: 172ff.; Hansen/Knauer 2015; Prengel 2016; Regner/Schubert-Suffrian 2021).

Um die Notwendigkeit einer partizipativen Ausgestaltung der frühpädagogischen Praxis zu begründen, wird in der Fachdebatte auf ein breites Spektrum an (kinder-)rechtlichen, entwicklungs-psychologischen sowie lern- und bildungstheoretischen Perspektivierungen zurückgegriffen (vgl. hierzu Hekel/Neumann 2022). Entsprechend zahlreich und vielfältig sind die identifizierbaren Zielsetzungen, deren Erreichen mit der vielbesagten ›Umsetzung‹ von Partizipation in Aussicht gestellt wird. Mit realisierter Partizipation wird – teilweise auch unter Verweis auf empirische Studien – eine Vielzahl positiver Effekte verbunden. Betont wird zum Beispiel, dass Partizipation selbsttätiges Lernen und ko-konstruktive Bildungsprozesse fördere (vgl. Hansen et al. 2006), zum Wohlbefinden von Kindern beitrage (vgl. Hekel/Neumann 2022; Nentwig-Gesemann et al. 2017), Demokratiebildung ermögliche (Richter et al. 2017) und die Kinderkultur stärke (Prengel 2016). Zudem wird Partizipationsmöglichkeiten und -erfahrungen zugetraut, soziales Lernen und die Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein für die Gemeinschaft zu unterstützen (vgl. Wustmann Seiler/Simoni 2016; Ruppert 2016). Unabhängig von ihrem spezifisch ›pädagogischen Wert‹ wird ebenfalls hervorgehoben, dass die Beteiligung der Kinder im Sinne ihrer ›Selbsttätigkeit‹ und des Mithelfens auch eine organisatorische Rationalisierung des Alltags und die Entlastung von Fachkräften mit sich bringen kann (Beutin et al. 2018; Hansen/Knauer 2015; Lente 2015).

Die zahlreichen, mit Partizipation verknüpften Zielsetzungen verweisen auf die Unschärfe eines Konzepts (vgl. Betz et al. 2010; Ahrens/Wimmer 2014), das sehr unterschiedlich semantisch aufgeladen werden kann. Die diversen Aufladungen untermauern den *polyvalenten Status* der Partizipationssemantik. Innerhalb des frühpädagogischen Begründungszusammenhangs verknüpfen sich vor allem zwei zentrale Argumentationslinien miteinander: Zum einen werden Kinder als ›Expertinnen und Experten in eigener Sache‹ und als grundsätzlich ›partizipationsfähig‹ angesprochen (Hansen/Knauer 2015), zum anderen wird zur Geltung gebracht, dass Kinder bei der Artikulation ihrer Bedürfnisse und Interessen sowie der nachhaltigen Entfaltung ihrer Partizipationsrechte und -möglichkeiten auf die Unterstützung durch (kompetente) Erwachsene angewiesen sind (vgl. Balluseck 2016; Schubert-Suffrian/Regner 2015: 5). Das heißt: In erster Linie werden die (erwachsenen) pädagogischen Fachkräfte als wesentliches Impulszentrum für die Realisierung kindlicher Partizipation im Kita-Alltag ins Spiel gebracht (Neumann/Hekel 2016). Partizipation erscheint damit sowohl als eine Aufgabe, die in der Verantwortung Erwachsener liegt als auch als ein Recht, das Kindern in erster Linie von den dafür verantwortlichen Erwachsenen *zugestanden* wird. Dabei gilt Partizipationsfähigkeit als eine Art *unhintergehbares kindliches Vermögen* und praktikzierte Partizipation gleichsam folgerichtig als *notwendiges* Qualitätsmerkmal von pädagogischen Interaktionen sowie Resultat erwünschten professionellen Handelns (Jergus 2017; Neumann 2018). Letztlich wird also der Prämisse einer prinzipiellen Partizipationsfähigkeit von Kindern die Forderung zur Seite gestellt, ihnen auch Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen. Kurz: *›Was man tun kann, soll man auch nicht lassen‹.*

Hinsichtlich seines Aufforderungscharakters profitiert der frühpädagogische Partizipationsdiskurs nicht zuletzt davon, dass der Terminus als so genannter ›Umarmungsbegriff‹ (vgl. Jergus 2020: 461) funktioniert: Auf Anhieb erzeugt er eine »allgemeine Zustimmung […], weil niemand das Gegenteil ernsthaft wollen kann« (Bellmann/Waldow 2007: 492). Die Unhinterfragbarkeit der Zielsetzung stellt auch jede begriffliche Auseinandersetzung über Partizipation zunächst einmal still. Auf Partizipation abzielende pädagogische Programme folgen in diesem Sinne nicht selten einfach dem Motto: »Je mehr, desto besser« (Reichenbach 2006: 39). Das Partizipationskonzept der Frühpädagogik bezieht sich demnach auf *Ziele wie Mittel* gleichermaßen, bezeichnet sowohl ein »Medium« als auch einen »Prozess« (Jergus 2017: 340).

Der Partizipationsdiskurs der Frühpädagogik weist dabei über weite Strecken durchaus Züge dessen auf, was Andreas Wernet als »Akklamationsdiskurs« (2024: 29ff.) charakterisiert hat. Hierbei handelt es sich um eine »Diskursform« (ebd.: 31), für die sich in der Pädagogik und ihrer Geschichte viele Beispiele finden (etwa Diskurse um Chancengleichheit im Bildungssystem).[1] Zu den zentralen Kennzeichen von Akklamationsdiskursen gehört es, normativ so verfasst zu sein, »dass sie eine Kritik im Sinne einer gegenteiligen Aussage […] ausschließ[en]« (Wernet 2024: 29). »Eine Widerrede«,

1 Auch die Verbreitung und Durchschlagskraft des seit gut zwei Jahrzehnten anhaltenden Bildungsdiskurses in der Frühpädagogik verdankt sich natürlich u.a. dem Umstand, dass seine Zielsetzungen ein hohes Akklamationspotential aufweisen. Als Beleg dafür kann nicht zuletzt dienen, dass der Bildungsdiskurs auch in der Praxis euphorisch aufgegriffen worden ist (vgl. hierzu etwa die Analysen von Sandra Koch (2022)).

so Wernet weiter, »könnte sich allenfalls auf das Problem der Realisierbarkeit berufen«, jedoch nicht die Legitimität der mit der Aussage verbundenen normativen Forderung in Frage stellen (ebd.). Zudem hat die fehlende Unterscheidung von Zielen und Mitteln zur Folge, dass über die Unbestreitbarkeit der Ziele auch die Mittel selbst den Status der Unbestreitbarkeit erlangen. Aus der »normativ-moralische(n) Aufladung von Partizipation« resultiert eine Unhinterfragbarkeit der damit verbundenen Zielsetzung der Verwirklichung von Partizipation, so dass die für die ›Umsetzung‹ des Ideals als verantwortlich erklärte ›Praxis‹ letztlich als »fortwährend unzureichend oder mangelhaft […} erschein(t)«, was erneut »den Ruf nach optimierter und gesteigerter Partizipation antreibt« (Jergus 2020: 462).

Akklamationsdiskurse sind vor allem *auf Beifall des jeweils adressierten Publikums aus* – und: *Sie können genauso auf Beifall rechnen*. Selbst wenn man auf Schwierigkeiten und Herausforderungen bei der ›Umsetzung‹ von Partizipation verweist, würde das die normative Überzeugungskraft der Forderung nach mehr Partizipation nicht außer Kraft setzen oder zu dem Schluss führen, weniger Partizipation für erstrebenswert zu halten. Die Überzeugungskraft von Akklamationsdiskursen, gerade in pädagogischen Kontexten, beruht überdies nicht zuletzt darauf, dass sie erfolgreich ›*Praxisnähe*‹ simulieren, indem »sie typischerweise im Namen einer ›besseren‹ pädagogischen Praxis« sprechen (Wernet 2024: 29). Das hat wiederum Folgen für die mit Partizipationsanforderungen konfrontierte Praxis, denn sie wird dabei – wenn auch mittelbar – in gewisser Weise negativ präkonfiguriert. Am Beispiel des Partizipationsdiskurses gesprochen: Kindertagesstätten erscheinen im Lichte der unablässigen Forderung nach mehr Partizipation zunächst einmal als eher nicht-partizipativ. Genau das macht es vermeintlich erforderlich, besondere fachliche Anstrengungen zu unternehmen, um einen partizipativen Alltag herzustellen (vgl. in diesem Sinne Richter et al. 2017: 18).[2] In diesem Sinne lassen sich Akklamationsdiskurse auch als »parasitär« kennzeichnen, denn die vermuteten oder berichteten praktischen Umsetzungsprobleme liefern wiederholt eine Grundlage, auf der sich akklamationsdiskursive Strategien immer wieder neu aufrichten können (Wernet 2024: 31).

Vor dem Hintergrund dieser Einordnung wäre es zu *trivial*, den frühpädagogischen Partizipationsdiskurs *per se als unkritisch zu bezeichnen*. Die aus seiner Kennzeichnung als Akklamationsdiskurs resultierende Konstellation ist komplizierter. Offensichtlich nämlich eröffnet sich der Frühpädagogik aus ihrem Partizipationsdiskurs die Möglichkeit, die institutionelle Praxis im Lichte der Vermaßstäblichung von Partizipationsforderungen einer ständigen kritischen Prüfung im Hinblick auf deren Realisierung zu unterziehen. Dem klassischen Kritikverständnis der Moderne folgend also kann die Praxis im Sinne einer derart adressierten Wirklichkeit an dem gemessen werden, was man als Horizont ihrer Möglichkeiten betrachtet (vgl. Rustemeyer 2003). Die Konsequenz ist: Im Sog des Akklamationsdiskurses erscheint sie dabei konstant als (immer noch) unzureichende Form der Verwirklichung ihrer ›*besseren*‹ Möglichkeiten.

Mit Blick auf die Frage, inwiefern dem frühpädagogischen Partizipationsdiskurs auch ein darüber hinaus reichendes kritisches Potential innewohnt, zeigt sich neben

2 Darin spiegelt sich eine Defizitperspektive wie sie auch der frühpädagogischen Professionalisierungsdiskussion insgesamt eigen ist (vgl. hierzu Neumann 2014).

der *Polyvalenz* der Partizipationssemantik auch eine *Ambivalenz*. Zwar eignen sich die im Partizipationsdiskurs verankerten Zielsetzungen und Versprechungen durchaus in vielfacher Weise als Ausgangspunkte für Kritik, sie bieten gegenüber der institutionalisierten frühpädagogischen Praxis sogar ein nahezu unerschöpfliches Reservoir dafür. Gleichwohl gilt dies nur mit Blick auf die jeweils adressierte Praxis, denn es ist der akklamative Charakter des Partizipationsdiskurses, der dafür sorgt, dass die Voraussetzungen der Kritik selbst der kritischen Befragung entzogen bleiben.

Wie aber lässt sich der frühpädagogische Partizipationsdiskurs um eine kritische Komponente bereichern, die auch eine Kritik seiner (oft) stillschweigenden oder ›im Applaus‹ leicht verhallenden Prämissen miteinschließt? Ein Anknüpfungspunkt liegt hier gerade in der durchaus aporetischen Konstellation, dass der Akklamationsdiskurs trotz seines »selbst kultivierten Anschein(s)« von »Praxisnähe« (Wernet 2024: 36) dauerhaft eine unzureichende ›Umsetzung‹ von Partizipation beobachtet, die dann wiederum wiederholt Anlass bietet, diese ›Umsetzung‹ immer wieder aufs Neue zu fordern.

3. Die reklamierte ›Praxisnähe‹ des Partizipationsdiskurses und die institutionelle Praxis der Partizipation

Die beobachtete Ambivalenz, dass der akklamative Partizipationsdiskurs für sich Praxisnähe in Anspruch nimmt, zugleich aber notorisch mangelnde ›Umsetzung‹ beklagt, lässt sich als ein Anzeichen dafür interpretieren, dass der Akklamationsdiskurs seine Praxisnähe selbst womöglich überschätzt oder jedenfalls doch von einer unterkomplexen Vorstellung über sein Verhältnis zur Praxis ausgeht. Aufschlussreich ist hier z.B. die mechanistisch anmutende Vorstellung der ›Umsetzung‹, die selbst wiederum mit einer bestimmten, nicht-explizierten Vorstellung von Praxis korrespondiert und den Eindruck der vermeintlichen Praxisnähe des Partizipationsdiskurses entscheidend mit hervorbringt. Mit der Metapher der ›Umsetzung‹ wird nämlich – implizit und gleichsam präreflexiv – ein lineares Modell von Innovationsprozessen in Anspruch genommen, wie es nicht zuletzt in der Transferforschung immer wieder kritisiert worden ist (vgl. Godin 2006; Rosenberg 1994): Prozesse der Implementation von Programmen funktionieren nach der Idee dieses Modells als eine Art ›Einbahnstraße‹, d.h., es rechnet weder mit der Widerständigkeit und dem Eigensinn institutioneller Praxis noch mit daraus resultierenden Rückkopplungen, weil Praxis hier zu einem reinen Schauplatz der Anwendung von Programmen und Wissensbeständen herunterskaliert wird.

Weiter oben war davon die Rede, dass im Kontext der frühpädagogischen Partizipationssemantik Ziele und Mittel miteinander konfundieren. Für die Überzeugungskraft des akklamativen Partizipationsdiskurses nicht unvorteilhaft, entsteht dadurch der Eindruck, die tatsächliche Praxis folge immer schon unmittelbar aus den postulierten Maßstäben ihres Gelingens, so dass sich die Frage, was tatsächlich in den Institutionen im Namen von Partizipation geschieht, erst gar nicht mehr stellt (vgl. hierzu auch Neumann 2019). Die simulierte Praxisnähe des häufig akklamativ auftretenden Partizipationsdiskurses in der Pädagogik der frühen Kindheit kommt im Wesentlichen also dadurch zustande, dass systematisch nicht klar zwischen programmatischen Aussagen sowie Aussagen über realisierte bzw. realisierbare Praxis der Partizipation unterschieden

wird (Neumann 2018). Dies lässt sich als ein weiteres Indiz dafür heranziehen, dass der akklamative Partizipationsdiskurs mit einer simplifizierten Vorstellung von Praxis operiert. In dieser Vorstellung ist kein Platz für deren Eigenlogik, so dass es – daran anschließend – möglich wäre, ein potenziell problematisches Verhältnis der Forderungen des Partiziaptionsdiskurses zu dieser Praxis zu antizipieren.

Unter anderem an dieser Leerstelle setzte ein ethnographisches Forschungsprojekt an, das sich mit der alltäglichen Praxis der Partizipation in schweizerischen Kindertageseinrichtungen für Kinder im Alter von 0 bis 4 Jahren befasst hat (vgl. Neumann et al. 2019). Dieses Forschungsprojekt wurde zwischen 2015 und 2019 am Universitären Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg (ZeFF) durchgeführt. Es untersuchte, inwieweit Kinder im Alter von 0 bis 4 Jahren in Kindertageseinrichtungen die Möglichkeit haben, ihren Alltag mitzugestalten und als soziale Akteure zu beeinflussen. Die Feldforschung im Rahmen des Projektes umfasste mehrwöchige teilnehmende Beobachtungen in insgesamt neun Kindertageseinrichtungen, die in ihren Konzepten eine partizipative Ausgestaltung des Alltags als zentrale Zielsetzung und pädagogische Strategie ausgewiesen haben. Im Rahmen der ethnografischen Forschungsstrategie bildete die teilnehmende Beobachtung vor Ort das wesentliche methodische Element.

Unsere Analyse der im Rahmen dieses Projekts erhobenen ethnographischen Daten hat zunächst einmal grundsätzlich gezeigt, dass partizipativ intendierte Arrangements in den Kindertagesstätten vielfältige Formen annehmen können (vgl. ausführlich Neumann et al. 2019; Neumann 2022). Es geht nicht nur um demokratieorientierte Prozeduren, vielmehr wurde die Praxis der Partizipation in den Einrichtungen mit diversen Formen aktiven Involviertseins der Kinder in Verbindung gebracht: »Dabeisein«, »Mitmachen«, »Auswählen«, »selbst entscheiden«, »selbst etwas tun« usw. – und das in je verschiedenen Modi: als »Dürfen«, »Müssen«, »Wollen-Sollen« oder auch »Nicht-Müssen«, »trotzdem Müssen« oder »später Müssen« (Neumann/Hekel 2016). Die damit verknüpften Einflussmöglichkeiten von Kindern variierten mit der Intensität ihrer Beteiligung sowie der Wahrscheinlichkeit, durch ihr Verhalten (als Individuum oder als Kollektiv) den Verlauf von Alltagssituationen beeinflussen zu können. In diesem Sinne ließen sich die beobachtbaren Formen der Akteur:innenschaft von Kindern in ein breites Spektrum einordnen, das von der bloßen »Anwesenheit« oder »Teilnahme an etwas« bis hin zur »Einflussnahme« oder »Kontrolle« über eine Situation reichte (ebd.: 98). Erkennbar wird daran nicht zuletzt, dass Praktiken, die als ›partizipativ‹ gelten, die Akteur:innenschaft von Kindern sowohl zur Voraussetzung haben als auch auf einer performativen Ebene sichtbar machen. Gleichzeitig kann aber die Akteur:innenschaft von Kindern durch diese Praktiken auch eingeschränkt werden. Ein einschlägiges *Beispiel* für das einschränkende Potenzial von partizipativ orientierten Praktiken ist der Prozess der kollektiven Entscheidungsfindung über den Tagesablauf (z.B. in einem Morgenkreis): Die Entscheidungsfindung wird – wie wiederholt und einrichtungsunabhängig beobachtbar – als eine Wahl der Kinder zwischen von den Erwachsenen festgelegten Alternativen gestaltet und dabei nicht zuletzt von den Überlegungen der Erwachsenen zu organisatorischen Erfordernissen geleitet (Anzahl der Kinder pro Betreuer:in, verfügbare Räume, verfügbares Spielzeug, das Wetter draußen und die Kleidung der Kinder usw.). Im Kontext einer solchen Auswahl sind die Möglichkeiten der Kinder, Kontrolle über eine Situation

auszuüben, von vorne herein limitiert, nämlich mindestens durch die Anzahl der möglichen Alternativen, etwas zu tun.

Die Verflechtung organisatorischer Erwägungen mit aufwendigen Bemühungen, partizipative Situationen im Alltag zu schaffen, konnte regalmäßig in den einzelnen Forschungssettings beobachtet werden. Diese Verflechtung zeigt an, dass die Funktion partizipativer Arrangements in Kindertageseinrichtungen offenbar nicht allein in einer Stärkung kindlicher Selbst- und Mitbestimmung oder in der Bildungsrelevanz partizipativer Arrangements des selbsttätigen Lernens zu suchen ist. Stattdessen besteht die Leistung solcher Arrangements gerade darin, eine *Verknüpfung* pädagogischer Zielsetzungen mit der notwendigen Rationalisierung des organisatorischen Alltags herzustellen. Diesen Sachverhalt bezeichnen wir als »*institutionellen Sinn der Partizipation*«, womit eines der Hauptergebnisse des Projekts auf den Punkt gebracht wird (Neumann et al. 2019: 340). Der institutionelle Sinn der Partizipation verweist auf die Bearbeitung der Doppelanforderung von *organisationaler Praktikabilität* und *pädagogischer Legitimität*. Pädagogische Legitimität heißt dabei, gegenüber einer realen oder imaginierten sozialen Umwelt den Eindruck zu erzeugen, dass die organisationalen Praktiken als ›wünschenswert‹, ›richtig‹ oder ›angemessen‹ wahrgenommen werden (Suchman 1995). Anders wäre es nicht zu erklären, warum diese Prozesse in den Kindertageseinrichtungen mit so großem Aufwand arrangiert und durchgeführt werden. Die Legitimität des Vorgehens beruht also nicht allein auf seiner Organisiertheit (Regelhaftigkeit, Berechenbarkeit), vielmehr müssen sich Kindertageseinrichtungen damit auch im Kontext eines institutionalisierten normativen Erwartungshorizonts als *pädagogisch* operierende Organisation bewähren. Die institutionelle Alltagspraxis versucht wiederum dieser Doppelanforderung gerecht zu werden, indem sie ihr – praxeologisch betrachtet – auf dem Wege einer »performativen Fusion« (Alexander 2011) begegnet und zugleich *partizipativ lesbare* wie *organisational effektive* Arrangements ins Werk setzt. Die Folge ist wiederum, dass durch die Pädagogisierung und Rationalisierung des Organisationsalltags mithilfe partizipativer Arrangements die Teilhabe von Kindern zugleich ermöglicht und auf ein bestimmtes Maß begrenzt wird.

Dieser Befund hat konkrete praktische Implikationen, die jedoch in einem rein akklamativ geführten frühpädagogischen Partizipationsdiskurs weitgehend unberücksichtigt bleiben. Zunächst legt der Befund nahe, dass *realisierte* Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen nicht einfach mit einer Steigerung ihrer Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten verwechselt werden sollte. Partizipation in institutionalisierten Kontexten operiert im Modus von gleichsam ›ermöglichenden Einschränkungen‹ der kindlichen Akteur:innenposition und sie wird als *pädagogische* Praxis genau dort in Gang gesetzt, wo es keinen beliebigen Freiheitsspielraum gibt. Die Implementierung partizipativer Praktiken scheint also vielmehr gerade die Lösung des Problems zu sein, dass die tatsächliche Verwirklichung solcher, denkbarer Möglichkeiten (z.B. als vollkommen freie Wahl der Kinder zwischen *selbst definierten* Alternativen) die Glaubwürdigkeit der Repräsentation eines wohlorganisierten Alltags in den Kitatageseinrichtungen (organisatorische Rationalität) bedrohen würde. Daraus kann man wiederum schließen, dass die ›Umsetzung‹ partizipativ interpretierbarer Arrangements umso wahrscheinlicher wird, je eher damit *zugleich* jenseits kinderrechtlicher oder bildungsbezogener Motive liegende Zielsetzungen der organisatorischen Rationalisierung

des Alltags erreicht werden können. Das bedeutet aber auch, dass die Chancen einer direkten, gleichsam ›ungefilterten‹ ›Umsetzung‹ partizipativer Ansprüche, wie sie ein akklamativ ausgerichteter, mit Praxisnähe kokettierender Partizipationsdiskurs sowohl fordert als auch in Aussicht stellt, eher gering sind und nicht einfach dadurch steigen, dass die Praxis mit immer neuen Umsetzungsforderungen konfrontiert wird. Dies gilt zumindest solange, wie die organisatorischen Anforderungen die Gleichen bleiben und solange der akklamative Partizipationsdiskurs die stillschweigenden Voraussetzungen seiner reklamierten Praxisnähe keiner kritischen Infragestellung unterzieht.

4. Schlussbemerkungen: Mögliche Nebenwirkungen eines akklamativen Partizipationsdiskurses

Akklamationsdiskurse bewähren sich in der Regel in öffentlichen Arenen, in denen es weder um (wissenschaftliche) Geltungsfragen noch um (pädagogische) Angemessenheitsfragen geht. Das erschwert das Geschäft einer kritischen Auseinandersetzung mit ihnen. Eine strukturelle Schwäche von Akklamationsdiskursen stellt die reklamierte ›Nähe‹ zur Praxis dar, die sich aber bei einer empirischen Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen der Hervorbringung von Praxis schnell entmystifizieren lässt. Offensichtlich wird dabei, dass im Partizipationsdiskurs pädagogische Praxis einseitig von ihren vermeintlich ›besseren Möglichkeiten‹ her entworfen wird, also die *Grenzen* des Pädagogischen, nicht zuletzt in seiner institutionalisierten Form, außer Acht bleiben (vgl. hierzu grundlegend Honig 2019). Zwar findet ein derart verfasster Partizipationsdiskurs in gesellschafts- und fachpolitischen »Akklamationsarenen unmittelbar Anschluss«, gleichzeitig jedoch werden damit »konstitutive Grenzen ausgeblendet« und »Ansprüche […] formuliert«, die auf Seiten der Praxis zu dem schon in Siegfried Bernfelds Sisyphos thematisierten »Erleben von Mühsal und Erfolglosigkeit beitragen« (Goldmann 2024: 62).

Damit ist bereits eine weitere Nebenwirkung der ›simulierten Praxisnähe‹ angedeutet. Sie betrifft die Glaubwürdigkeit des frühpädagogischen Partizipationsdiskurses in seiner akklamativen Ausrichtung, was wiederum mit einem Glaubwürdigkeitsproblem bei seiner reklamierten Praxisnähe zusammenhängt. Die performative Kraft des Akklamationsdiskurses nämlich »verflüchtigt sich […], wenn pädagogische Fragen praktisch bearbeitet werden müssen« (Wernet 2024: 31). Stattdessen tritt dann seine »handlungspraktische Bedeutungslosigkeit« hervor (ebd.). Die praktische Bedeutungslosigkeit resultiert wiederum daraus, dass die Simulation der Nähe zur Praxis deren spezifische Eigenlogik mit einer simplen Vorstellung von ›Umsetzung‹ überblendet. Dies könnte dazu beitragen, auf Dauer das Vertrauen von Fachkräften und Institutionen in die Konzepte der Partizipation zu untergraben und wäre nur Wasser auf die Mühlen derjenigen, die ohnehin dagegen sind. Damit wäre dann freilich nichts gewonnen, wie man an den aktuellen *pushbacks* von Diversitätspolitiken in Unternehmen studieren kann, die – *zum Teil* – auch damit begründet werden, dass hier lediglich symbolische, aber kaum tiefgreifende transformative Effekte erzielt werden (vgl. Levi/Fried 2024). Für den Partizipationsdiskurs in der Frühpädagogik könnte daraus gefolgert werden: Statt die Praxis mit immer neuen Forderungen des Wünschbaren vor sich herzutreiben, müsste es darum gehen,

die häufig unausgesprochenen Vorannahmen dieser Forderungen einer kritischen Revision im Lichte der empirischen Erkenntnisse über die Möglichkeiten und Grenzen institutionalisierter Pädagogik zu unterziehen.

Literatur

Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): »Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses. Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation«, in: Alfred Schäfer (Hg.), Hegemonie und autorisierende Verführung, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 175–199.

Alexander, Jeffrey C. (2011): Performance and Power, Cambridge: Polity Press.

Balluseck, Hilde von (2016): Kindheitspädagogik, https://www.xn--kindheitspdagogik-zqb.de/vom 07.12.2024.

Bellmann, Johannes/Waldow, Florian (2007): »Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und empathischer Reformpädagogik«, in: Bildung und Erziehung 60, S. 481–503.

Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hg.) (2010): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten (= DJI-Studien kompakt), Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.

Beutin, Anna/Flämig, Katja/König, Anke (2018): »Hilfearrangements in integrativen Kindertageseinrichtungen. Ethnografische Annäherungen an Teilhabe von Kindern im integrativen Alltag«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 165–176.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009, Wien.

Danner, Stefan (2012): »Partizipation von Kindern in Kindergärten. Hintergründe, Möglichkeiten und Wirkungen«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 62, S. 40–45.

Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (2017): Bildungsteilhabe und Partizipation. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 12, München, https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WW12_Bildungsteilhabe_web_01.pdf vom 07.12.2024.

Godin, Benoît (2006): »The Linear Model of Innovation«, in: Science, Technology, & Human Values 31, S. 639–667.

Goldmann, Daniel (2024): »Sisyphos oder die Grenzenlosigkeit der Erziehungswissenschaft«, in: Daniel Goldmann/Sophia Richter/Thomas Wenzl (Hg.), Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 41–64.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern, Gütersloh: Bertelsmann.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2006): »Bildung und Partizipation«, in: KiTa spezial 15, S. 4–8.

Hekel, Nicole/Neumann, Sascha (2022): »Den Alltag mitgestalten. Partizipation und Inklusion von Kindern in Strukturen der non-formalen Bildung in Luxemburg«, in: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE) (Hg.), Nationaler Bericht 2022 zur Situation der Kinder in Luxemburg: Wohlbefinden von Kindern in Luxemburg., S. 45–73.

Honig, Michael-Sebastian (2019): »Pädagogische als soziale Phänomene auffassen. Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 63–77.

Jergus, Kerstin (2017): »Ausblick: Zwischen Teilnahme und Teilhabe. Das pädagogische Selbst zwischen Aneignung und Aussetzung«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst, Wiesbaden: Springer VS, S. 319–353.

Jergus, Kerstin (2020): »Partizipation«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 453–465.

Kibesuisse/Jacobs Foundation (2019): QualiKita-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten, Zürich.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Basel: Beltz Juventa.

Lente, Sabine (2015): »Partizipation in der Kita. Wie Kinder an Entscheidungen in der Kita beteiligt werden und was das bringt – für Kinder und Erziehende«, in: Zehn 14. Das evangelische Familienmagazin 5, S. 13.

Levi, Ariel/Fried, Yitzhak (2024): »Diversity, equity, and inclusion programs' emphasis on symbolism: Causes and consequences«, in: Journal of Organizational Behavior 45, S. 1–16.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)/Service National de la Jeunesse (SNJ) (2021): Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter, Luxembourg, https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2021/09/Rahmenplan_DE_14092021_WEB.pdf vom 08.12.2024.

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Qualität aus Kindersicht – Die QuaKi-Studie. Abschlussbericht, Berlin, https://kita.rlp.de/fileadmin/kita/KiTa_in_RLP/Qualitaet_und_Evaluation/Qualitaet/Dokumente/2017_07_27_QuaKi_Abschlussbericht.pdf vom 08.12.2024.

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Neumann, Sascha (2014): »Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.

Neumann, Sascha (2018): »Die Wissenschaft und ihre Kinder. Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch et al. (Hg.), Kin-

der und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 40–54.

Neumann, Sascha (2019): »Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionen-theoretischer Perspektive«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 342–354.

Neumann, Sascha (2022): »The institutionalisation of childhood and the institutionalisation of education. Reconsidering a not so simple relationship«, in: Social Work and Society 20, 1. https://ejournals.bib.uni-wuppertal.de/index.php/sws/article/view/769 vom 05.05.2024.

Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): »Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag«, in: undKinder 98, S. 95–102.

Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): »Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen«, in: Anja Sieber Egger/Gisela Unterweger/Marianna Jäger/Melanie Kuhn/Judith Hangartner (Hg.), Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz, Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS, S. 321–342.

Preissing, Christa/Heller, Elke (Hg.) (2019): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen, 5. Auflage, Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

Prengel, Annedore (2016): Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), München, https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28524/pdf/Prengel_2016_Bildungsteilhabe.pdf vom 08.12.2024.

Regner, Michael/Schubert-Suffrian, Franziska (2021): Partizipation in der Kita. Projekte und den Alltag demokratisch mit Kindern gestalten, Freiburg i.Br., Basel, Wien: Herder.

Reichenbach, Roland (2006): »Diskurse zwischen Ungleichen. Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik«, in: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hg.), Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Zürich, Chur: Rüegger, S. 39–61.

Richter, Elisabeth/Lehmann, Teresa/Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts »Die Kinderstube der Demokratie«, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Rosenberg, Nathan (1994): Exploring the black box. Technology, economics, and history, Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Ruppert, Anne (2016): Ab jetzt entscheiden wir gemeinsam. Partizipation in der (früh-)pädagogischen Arbeit, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rustemeyer, Dirk (2003): »Kritik als Gewohnheit«, in: Dirk Rustemeyer (Hg.), Erziehung in der Moderne. Festschrift für Franzjörg Baumgart, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 289–324.

Schubert-Suffrian, Franziska/Regner, Michael (2015): Partizipation in Kita und Krippe (= Kindergarten heute – praxis kompakt), Freiburg i.Br.: Verlag Herder.

Suchman, Mark C. (1995): »Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches«, in: The Academy of Management Review 20, S. 571–610.

Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hg.) (2017): Pädagogische Qualität entwickeln. Praktische Anleitung und Methodenbausteine für die Arbeit mit dem Nationalen Kriterienkatalog, Kiliansroda: verlag das netz.

Wernet, Andreas (2024): »Geltungsdiskurse – Angemessenheitsdiskurse – Akklamationsdiskurse. Zu den Grenzen des Sisyphos«, in: Daniel Goldmann/Sophia Richter/Thomas Wenzl (Hg.), Die Grenzen der Erziehung revisited. Zum Ringen um das Verhältnis von Idealen und pädagogisch Möglichem, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 19–39.

Wustmann Seiler, Corina/Simoni, Heidi (2016): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, erstellt im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz, https://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/media/filer_public/eb/e4/ebe4a788-061e-44f9-aedf-f71e397d33bf/orientierungsrahmen_d_3_auflag_160818_lowres.pdf vom 08.12.2024.

Partizipations(un)möglichkeit?

Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Spannungsfeld von Partizipation in der Kindertagesstätte und Postdemokratie

Therese Papperitz

»Kinder zu einer mündigen, demokratieorientierten Haltung zu führen, liegt, aufgrund des gesetzlichen Auftrages [vgl. §1KitaGe-Rlp] sowie der langen Aufenthaltszeiten von Kindern in institutioneller Betreuung, mit in der Verantwortung von Kindertagesstätten« (Jacobi-Kirst 2019: 26). In diesem Sinne ist die Stärkung des Selbstkonzeptes des Kindes für eine verantwortungsvolle Teilhabe an der Gesellschaft u.a. durch die Vermittlung demokratischer Grundideen und der Förderung von Autonomie und Selbstwirksamkeit, erklärtes bildungspolitisches Ziel ganzheitlicher Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen (vgl. Kultusministerkonferenz [KMK] 2004).

Gegenstand dieses Beitrags sind erstens die Relationen von Frühpädagogik und Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit sowie zweitens Beobachtungen der pädagogischen Praxis in Kindertagesstätten vor dem Hintergrund zweier postdemokratischer Phänomene. Illustriert durch ein empirisches Beispiel, geht es um Situationen, in denen Fachkräfte Kinder in Entscheidungsprozessen zu ihrer Meinung befragen, im Ergebnis jedoch die Meinung des Kindes nicht berücksichtigen – Situationen, in denen Unmündigkeit reproduziert wird. Ausgehend von der nachfolgend ausgeführten postdemokratischen Perspektive interessiert mich, wie sich Partizipation in Kindertagesstätten unter den beiden postdemokratischen Phänomenen *Entscheidung durch Expert:innen* und *effizientes Management* verstehen lässt. Der postdemokratische Diskurs wird dabei als sensitizing concept für die Betrachtung von partizipativen Praktiken in der Frühpädagogik herangezogen, wobei der Bezug dieser Phänomene auf die Empirie dabei nicht auf eine normativ geleitete Pathologisierung der Empirie abzielt[1]. Im Anschluss an Lindemann (vgl. 2008) wird die Beschäftigung mit der Empirie auch als produktiver Irritationsmoment für diesen gesellschaftstheoretischen Diskurs gewertet. Für die Auseinanderset-

1 In diesem Kontext mahnt auch Blühdorn (2013) zur Vorsicht mit Krisendiagnosen, als welche die der Postdemokratie häufig angeführt wird, da sie als »politische Kampfbegriffe« (ebd.: 41) zu verstehen sind, die »eine normative Vorstellung von einem gesunden, intakten Zustand, der vorübergehend aus der Ordnung geraten und vermittels der unterbreiteten Therapievorschläge wiederherzustellen sei« propagieren (ebd.).

zung mit Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit bietet Foucaults (1992) Ermutigung, als forschendes Subjekt im Sinne der Kritik nach Machteffekten zu fragen – die dem pädagogischen und generationalen Verhältnis von pädagogischen Fachkräften und Kindern immanent sind – und sich irritieren zu lassen, einen anregenden Ansatz.

In diesem Beitrag skizziere ich zuerst ein Begriffsverständnis von Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Kontext von Frühpädagogik. Anschließend stelle ich den pädagogischen Gegenstandsdiskurs zu Partizipation in der Kita dar und umreiße daraufhin Gedanken/Konzepte postdemokratischer Gesellschaftstheorie, die für die folgende theoriegeleitete Interpretation einer beispielhaften Beobachtung aus meinem Dissertationsprojekt besonders relevant sind. Im abschließenden Fazit rekapituliere ich zentrale Diskussionspunkte.

1. Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit im Kontext von Frühpädagogik

Grundlage der Teilhabe in der Frühpädagogik bilden sowohl der Zugang zu Bildung und Betreuung für alle Kinder als auch ihre Einbeziehung in Abläufe und Aktivitäten im Alltag. Demokratische Grundideen legen nahe, Teilhabe nicht als den bloßen Zugang zur Institution Kindertagesstätte, sondern darüber hinaus als partizipativ zu verstehen. Im Kontext von Erziehung und Bildung wird Partizipation häufig quasi synonym mit Demokratie verwendet und, zudem, selten differenziert, als Form, Methode, Fundament und Praxis von Demokratie konstruiert (vgl. Ahrens/Wimmer 2014). Die Unschärfe des Begriffes der Partizipation trägt laut Jergus (2019) »nicht unwesentlich zu dessen Konjunktur bei: Die Rede von Partizipation bezieht sich sowohl auf formalisierte Verfahren der Beteiligung und Mitbestimmung als auch auf informellere Dimensionen der Mitwirkung, wie auch zudem auf grundsätzlichere Fragen im Hinblick auf kulturelle Teilhabe und Teilnahme« (ebd.: 454). Wenig überraschend ist, dass dieser Sachverhalt in Konsequenz diverse Problematiken im Verhältnis von Partizipation und der Theorie und Praxis von Pädagogik erzeugt. Sich im Kontext von Frühpädagogik mit Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit auseinanderzusetzen, erfordert eine fundierte theoretische Auseinandersetzung, wie sie Neumann und auch Jergus/Fritz/Schellenberg i.d.B. vornehmen. Wie Bünger (2022) darstellt, beschreibt der Begriff der Mündigkeit »die Qualifizierung von Subjekten« »im Sinne einer Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit« sowie »den Anspruch auf ein Zusammenleben in Selbstbestimmung, in kultivierter Freiheit« (ebd.: 304). Pädagogik, die sich Mündigkeit und Emanzipation zur Zielformel der Erziehung macht und somit an Kants Ziel der Aufklärung anknüpft, die »selbstverschuldete Unmündigkeit« zu überwinden (sich von ihr zu emanzipieren) (Kant 1783/2000: 53), stellt sich »in einen expliziten Zusammenhang mit den gesellschaftlichen und politischen Dimensionen der Lebensführung« (Bünger 2022: 304). Letzteres wird auch im KMK-Beschluss (2004) für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen angedeutet.

(Früh)Pädagogik, Emanzipation und Partizipation ist gemein, dass sie sich in ihrer pädagogischen und generationalen Ordnung stets in asymmetrischen Macht- und Ressourcenverhältnissen vollziehen. So ist im Anschluss an Wehner (2011) im Kontext von Frühpädagogik nicht von einer selbstverschuldeten Unmündigkeit zu sprechen, da jün-

gere Generationen stets »in eine von der erziehenden Generation vorab gestaltete Welt hineingeboren« werden, in der Selbstbestimmungschancen zwar nicht determiniert, aber »in vielen Punkten *vorgegeben* werden« (ebd.: 84, Herv. i. O.). Der Widerspruch, »wie aus Fremdbestimmung Selbstbestimmung hervorgehen soll« (Bünger 2022: 306), stellt demnach eine Herausforderung für eine (Früh)Pädagogik dar, die Mündigkeit als Ziel und Partizipation als Ziel und Praxis verfolgt. Emanzipation kann als Prozess des Erlangens ebenjener Selbstbestimmung und Selbststeuerung eines Individuums und als *Widerstand gegen Unterdrückung* (vgl. Marx/Engels 1890/1972) »wie Täuschung, Bevormundung, Entrechtung etc.« (Bünger 2013: 9) verstanden werden, hin zum mündigen und (selbst)kritischen Subjekt, das ermächtigt ist, sich selbst und die Gesellschaft verantwortungsvoll und nach Maßstäben der Vernunft umzugestalten.

Wird Mündigkeit nicht als Resultat prozesshafter Emanzipation, sondern als Naturrecht diskutiert, werden die asymmetrischen Macht- und Ressourcenverhältnisse generationeller Pädagogik verkannt. Eine in diesem Rahmen folgende Artikulation eines »egalitären Anspruch[s] einer umfassenden Beteiligung aller« (Jergus 2019: 458) hat zur Folge, dass Partizipationspraxen, die von einer solchen, vermeintlich umfassenden Beteiligung abweichen, »vornehmlich als unzureichendes Partizipationsbemühen der Institutionen und der Akteur:innen deklariert« werden (ebd.). Dies führe Jergus zufolge »nicht selten zur Intensivierung des Rufs nach verbesserter und umfassenderer Partizipation« (ebd.), der in der Frühpädagogik beispielsweise mit der Betonung der Bedeutung demokratischer Erziehung und Bildung von Kindern als entscheidender Beitrag für die Zukunft einer demokratischen Gesellschaft formuliert wird. Diese Forderungen nach umfassender(er) Partizipation erscheinen jedoch nicht nur als Bestandteil demokratiepädagogischer Anstrengungen, sondern auch im Rahmen postwohlfahrtsstaatlicher Analysen.

2. Partizipation in der Kindertagesstätte

Partizipation bezieht sich auf die aktive Teilnahme der Kinder an Entscheidungsprozessen und an der Gestaltung ihrer Umgebung. Diese Mitbestimmung ist im Kontext des demokratischen Rechtsstaates nicht nur ein moralischer Imperativ, sondern geltendes Recht »von Kindern, sich in ihre eigenen Angelegenheiten einzumischen« (Hansen et al. 2009: 46). Die von nahezu allen Staaten der Welt ratifizierte UN-Kinderrechtskonvention betont in Artikel 12 das Recht von Kindern auf Beteiligung und Meinungsäußerung. Kinder haben das Recht, in allen Belangen, die sie betreffen, ihre Meinung frei zu äußern und darin berücksichtigt und ernstgenommen zu werden. In dieser Anerkennung des Kindes als Subjekt liegt eine bedeutsame Perspektive auf die Mündigkeit von Kindern. Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit können als drei Aspekte der Partizipation verstanden werden, die beschreiben, wie Kinder an der Gestaltung und Durchführung ihrer Angelegenheiten teilhaben können, wie hoch der Grad an Selbstbestimmung ist und welches Gewicht Perspektiven und Bedürfnisse von Kindern dabei haben. Kinder können demzufolge insbesondere dann von Bildung profitieren, wenn sie in die Gestaltung und Planung einbezogen werden (vgl. Hansen et al. 2009).

So bekräftigen und fordern beispielsweise der 16. Kinder- und Jugendbericht sowie alle Bildungspläne, dass frühkindliche Bildungseinrichtungen – als erste institutionalisierte Bildungsorte von Kindern – Demokratielernen ermöglichen.[2] In Beiträgen zur Professionalisierung in der Frühpädagogik gilt bereits die Bereitstellung von Möglichkeiten zur »Partizipation als Schlüssel zur Demokratiebildung« (Doll 2020: 13) und demnach auch zu Emanzipation und Mündigkeit. Demokratie(bildung) erscheint ohne Partizipation nicht möglich. Mit Blick auf die generationale Ordnung der Institution Kita beginnt Partizipation mit der *Haltung* der Erwachsenen: Um Partizipation zu gewähren muss Macht abgegeben werden (vgl. ebd.; Hansen et al. 2011). Partizipative Teilhabe sowie die Ermöglichung von Emanzipation und Mündigkeit sind somit nicht nur Ziel, sondern auch Anforderung an die pädagogische Arbeit mit Kindern.

Hansen et al. (2011) schlagen die fünf Prinzipien Information, Transparenz, Freiwilligkeit, Verlässlichkeit und individuelle Begleitung zur Berücksichtigung für die Partizipation von Kindern, auch in frühpädagogischen Settings, vor. In der pädagogischen Praxis bedeutet dies, dass z.B. Entscheidungen von Fachkräften weder zur Scheinabstimmung gestellt noch als objektive Gegebenheiten dargestellt, sondern als solche benannt und begründet werden sollten. Straßburger und Rieger (2014) differenzieren in ihrer Partizipationspyramide zwischen ›Informieren‹, ›Meinung erfragen‹ und ›Lebensweltexpertise einholen‹ als »Vorstufen von Partizipation« (ebd.: 233f.) und ›Mitbestimmung zulassen‹, ›Entscheidungskompetenz teilweise abgeben‹ und ›Übertragung der Entscheidungsmacht‹ als die *eigentlichen* drei Stufen der Partizipation (vgl. ebd.) in denen der Prozess von Emanzipation sichtbar wird.

Darauf, dass Kinder mitbestimmen wollen, verweisen etliche Studien der letzten Jahre, die Perspektiven von Kindern betrachtet haben. In ihrer rekonstruktiven Studie »Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas – Forschung, Weiterbildung, Praxisentwicklung« konstatieren Nentwig-Gesemann et al. »eine starke Orientierung der Kinder daran, ihre eigenen Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich der Tagesgestaltung und der geltenden Regeln in der KiTa zum Ausdruck bringen zu können, damit gehört und berücksichtigt zu werden« (Nentwig-Gesemann et al. 2021: 72). Ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Kinder in ihrer Kita mitbestimmen möchten, kommen Sommer-Himmel et al. (2016) ihn ihrer Kinderinterview-Studie »Kinder bewerten ihre Kita« sowie Gruppendiskussionen im Rahmen des 16. Kinder- und Jugendberichts. Zusammengefasst: Kinder wünschen sich sowohl Mitbestimmung bei Entscheidungen, die sie betreffen, als auch, von Erwachsenen ernst genommen zu werden.

Doch wie steht es um Partizipation von Kindern als Praxis in frühkindlichen Bildungseinrichtungen? Lehmann (2020) untersuchte in ihrer ethnografischen Studie in einer Kindertageseinrichtung die Vollversammlung im Spannungsfeld demokratischer Partizipation und pädagogischer Ordnung. Sie beobachtet wiederholt, dass Kinder »dazu fähig sind, sinnvolle Forderungen an eine Öffentlichkeit heranzutragen, Argumente für und gegen diese Forderungen zu finden und generell ein gemeinsames Thema zu finden und kommunikativ zu bearbeiten« (ebd.: 286). Die Beobachtungen zeigen ebenfalls, dass mit den Vollversammlungen zwar die Einhaltung von Partizipation formal eingelöst wird, »die Anliegen der Kinder jedoch häufig unbearbeitet« bleiben (ebd.: 242), z.B.

2 Eine ausführliche Darstellung findet sich beispielsweise bei Eberlein et al. (2021).

indem »die Versammlungen mit Wiederholungen und/oder mit eigenen Themen der Erwachsenen« aufgefüllt werden (ebd.). Sie kommt zu der Schlussfolgerung, dass häufig »das Anliegen, die Kinder demokratisch zu beteiligen, nicht umgesetzt wird« (ebd.: 294). Im Rahmen der BiKa-Studie (Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag) wurde ebenfalls wiederholt beobachtet, dass es »schnell […] passiert, dass ein Team oder auch einzelne Teammitglieder die Kinder an einer aktiven Teilnahme und Mitgestaltung des Alltages hindern« (Hildebrandt et al. 2021: 65). Auch hier wird der partizipativen Fachkraft-Kind-Interaktion Optimierungspotenzial attestiert. Im Fokus stehen dabei die Anerkennung von Bedürfnissen und Handlungsfähigkeit der Kinder in Alltagssituationen in Krippen sowie die Schaffung von »Gelegenheiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kinder« (ebd.: 64).

Ernüchternde Ergebnisse empirischer frühpädagogischer Forschung zu Partizipation in Kindertagesstätten stehen bildungspolitischen Zielen zu (Demokratie)Bildung, Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit in der frühen Bildung entgegen. Forschungsergebnisse zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit Blick in die pädagogische Praxis immer wieder beobachtet und kritisiert, dass die Beteiligung von Kindern in Kindertagesstätten eingeschränkt ist, teilweise als Fassade erscheint und, dass keine *tatsächliche* Partizipation stattfindet: *Teilhabe wird simulativ performt*. Häufig werden Anliegen und Meinungen von Fachkräften durchgesetzt, Bedürfnisse und Meinungen von Kindern überhört und Kinder lediglich in Entscheidungen einbezogen, die für sie keine Relevanz haben; in Bezug auf Mitbestimmung werden die Auswahloptionen häufig vorselektiert (vgl. Sommer-Himmel et al. 2016; Lehmann 2020; Nentwig-Gesemann et al. 2021) – obwohl Kinder durchaus als kompetent wahrgenommen werden.

3. Skizze einer postdemokratischen Perspektive

Das Verständnis frühpädagogischer Partizipationspraxen als simulativ oder Form von Scheinpartizipation erweckt den Eindruck, dass Partizipation in der Theorie gelingen kann, während sie in der Praxis zum Scheitern verurteilt sei (vgl. Zirfas 2015). Kritik, die sich auf die Ermöglichung von Partizipation durch Fachkräfte bezieht, erinnert teilweise an Ausführungen zur Postdemokratie. Fragen nach Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit in der frühkindlichen Bildung erfordern es, ebenfalls *die demokratische Frage* – in Bezug auf den Zustand, die Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit der aktuellen Demokratie – zu stellen (vgl. Blühdorn 2013) und jene damit in einen zeithistorischen und gesellschaftlichen Kontext einzurücken. Im Hinblick auf die Analyse der ausgewählten empirischen Beobachtung einer Abstimmungssituation möchte ich im Folgenden die – kontrovers diskutierbare – Gesellschaftsdiagnose der Postdemokratie als Ausgangslage weiterführender Überlegungen skizzieren. Im Fokus stehen dabei die beiden charakteristischen Phänomene *Entscheidung durch Expert:innen* und *effizientes Management.*

Crouch (2008) attestiert westlichen Demokratien einen Zustand der demokratischen Ernüchterung, in dem »die demokratischen Institutionen formal weiterhin vollkommen intakt sind« (ebd.: 13), jedoch die Mehrheit der Bürger:innen »eine passive, schweigende, ja sogar apathische Rolle« (ebd.: 10) spielt. Auch seitens der politischen Eliten bestehe kein wahrhaftiges Interesse an »wirklicher, umfassender Beteiligung« (ebd.). Dies

lässt sich laut Blühdorn (2013) sowohl auf das Interesse politischer Eliten an effizientem Management zurückführen als auch auf eine Emanzipation zweiter Ordnung, dem »*Auszug aus der selbst erstrittenen Mündigkeit*« (ebd.: 144, Herv. i. O.). Diese ist als, von Bürger:innen selbst gewählte, Entpolitisierung zur »Komplexitätsreduktion« (ebd.: 188) zu verstehen. Im Sinne der hohen Effektivität und Effizienz von ›good governance‹ werden demokratische Grundprinzipien von Freiheit, Selbstbestimmung und Mitbestimmung ausgesetzt und politische Partizipation an Expert:innengruppen delegiert. Diese verfügen über die erforderliche Fachkompetenz für die *richtige* Entscheidung. Entpolitisierung stellt also, im Interesse der Bürger:innen, die *Sache* in den Mittelpunkt. Die Konsequenz ist, dass wesentliche Rahmenbedingungen des gesellschaftlichen Lebens nicht mehr politisch ausgehandelt werden, sondern als Alternativlosigkeiten, als unverhandelbare Systemimperative umgesetzt werden (vgl. ebd.).

Während *Postdemokratie* nach Crouch (2008) als provokativer Kampfbegriff zu verstehen ist, der für die Einlösung der demokratischen Versprechen, also eine progressive emanzipatorische Agenda oder auch für die Demokratisierung der Demokratie steht, plädiert Blühdorn dafür, »die beobachteten Entwicklungstrends [nicht] aufzuhalten, zu korrigieren oder gar [umzukehren]« (2013: 190). Das Potenzial von Postdemokratie als sozialwissenschaftlichem Begriff sieht Blühdorn stattdessen in der Untersuchung, »wie diese Paradoxa und Dilemmata [fortgeschrittener moderner Demokratien] politisch-praktisch gehandhabt und gesellschaftlich erträglich gemacht werden« (ebd.: 125).

4. Theoriegeleitete Interpretation einer Abstimmung im Morgenkreis

Ausgehend von den dargestellten empirischen Arbeiten zur demokratischen Praxis in Kindertagesstätten sowie von theoretischen Überlegungen zu postdemokratischen Tendenzen westlicher Demokratien wird nun eine Abstimmungssituation im frühpädagogischen Setting *Morgenkreis* betrachtet. In der Kindertagesstätte, in der die nachfolgende Situation beobachtet wurde, sind Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit durch Partizipation und Selbstbestimmung von Kindern – gleichermaßen als Lerngegenstand und zu lebende Praxis – konzeptionell verankert. Dies manifestiert sich im offenen Konzept, in der Mitbestimmung im und durch ein Kinderparlament, sowie in der Rolle des *Tageskindes* das den Morgenkreis co-moderiert und ein besondere Mitgestaltungsrechte und Entscheidungsfreiheiten an verschieden Punkten im Tagesablauf besitzt. Demgegenüber stehen im Rahmen der ethnographischen Studie wiederholt beobachtete Entscheidungs- und Abstimmungssituationen, die den Eindruck einer simulativen Beteiligung der Kinder erwecken.

> *Die Erzieherin (Silke) schaut zu Fatma (Tageskind, 5 J.) und stellt die Frage »Sollen wir zuerst den Adventskalender machen oder sollen wir zuerst die Überraschungen aus dem Nikolaussack knuspern?«. Fatma antwortet »zuerst die Überraschungen aus dem Sack«. Sie spricht relativ leise, sodass ich den Eindruck habe, dass sie nur von wenigen Kindern gehört wird. Silke sagt »ODER wir öffnen zuerst den Adventskalender und knuspern erst danach die Dinge aus dem Nikolaussack«. Marius stimmt Silke zu und sagt »Ich finde, das ist eine gute Idee«. Die Erzieherin initiiert eine Abstimmung über das weitere Vorgehen. Sie übertönt die Gespräche der*

Kinder und sagt »Wir stimmen ab: Wer ist dafür zuerst in den Adventskalender zu schauen?« Vier Kinder melden sich. Die Erzieherin wiederholt die Frage noch zwei Mal, dann melden sich insgesamt elf Kinder, was mehr als die Hälfte der anwesenden Kinder ist. Sie sagt: »Ok dann beginnen wir mit dem Adventskalender«, steht auf und geht in Richtung des Adventskalenders. Sie fragt nicht danach, wer zuerst die Geschenke aus dem Nikolaussack »knuspern« möchte. (Beobachtungsprotokoll A211206TP)

Anhand dieses Beispiels möchte ich im Folgenden erörtern, wie sich Partizipation in Kindertagesstätten unter den beiden postdemokratischen Phänomenen *Entscheidung durch Expert:innen* und *effizientem Management* verstehen lässt. In der Situation werden durch die pädagogische Fachkraft komplexe Möglichkeiten von Partizipation suggeriert. Mit Blick auf die vorangestellte theoretische Sensibilisierung werden nun zwei postdemokratische Beteiligungsphänomene diskutiert: zum einen die pädagogische Fachkraft (Erzieherin) als Expertin und zum anderen effizientes Management im Morgenkreis.

Die Fachkraft scheint zunächst mit der Frage »*sollen wir zuerst den Adventskalender machen oder sollen wir zuerst die Überraschungen aus dem Nikolaussack knuspern?*« Partizipation zur Praxis zu machen, indem sie dem Tageskind teilweise Entscheidungskompetenz überträgt, in welcher Reihenfolge der Morgenkreis fortgeführt werden soll. Dass das weitere Vorgehen nicht der Antwort »*zuerst die Überraschungen aus dem Sack*« entspricht, die Fatma gibt, zeigt sich in der Beschreibung. Fatma als Tageskind und Silke als pädagogische Fachkraft unterscheiden sich grundlegend in der Durchsetzung ihrer Positionen. Begründet durch Argumente *generationaler Ordnung* und *Professionalisierung* entwerfe ich die pädagogische Fachkraft zunächst als Expertin in einer postdemokratischen Konstellation.

Generationale Ordnungen sind machtvolle und hierarchische Strukturen (vgl. Honig 2009). Im Kontrast zu dem sehr leisen, in der Vielzahl der Kinderstimmen kaum hörbaren Tageskind Fatma, verschafft sich die pädagogische Fachkraft Silke mittels ihrer lauten Stimme über die Gespräche der Kinder hinweg Präsenz und Gehör. Ihr Alters- und Wissensvorsprung, der sowohl mit Autorität als auch der Erfahrung eigene Belange durchzusetzen einhergeht, ist dabei für sie zentrale Parameter. Die Institutionalisierung dieser generationalen Ordnung legitimiert einen Expert:innenstatus von Fachkräften in diesem pädagogisch-generationalen Verhältnis: Ausbildung und staatliche Anerkennung als Erzieher:innen mit hoheitsstaatlichen Aufgaben qualifizieren sie fachlich zu professionalisierten Expert:innen in der Kita. Bereits die Berufsbezeichnungen als pädagogische Fachkraft und Erzieher:in unterstreichen die machtvolle Differenz der Rollen zwischen Expert:innen und Kindern. Erzieher:innen sind diejenigen, von denen Kinder betreut, erzogen und gebildet werden. Kinder hingegen gelten rechtlich als unmündig und schutzbedürftig. Die Rolle *Tageskind* impliziert neben einer privilegierten Position zugleich einerseits auch eine zeitliche Befristung dieser und andererseits die gesellschaftliche Konstruktion von Unterlegenheit und Unmündigkeit (vgl. ebd.) durch die Betonung des Status *Kind*. Das Selbstverständnis, ohne vorherige Befragung der Kinder, zwei Optionen zur Weitergestaltung des Morgenkreises vorzugeben, stützt die Hypothese der Expert:innenrolle der Fachkraft ebenfalls. Mit Blick auf Partizipation im generational geprägten Verhältnis vom (Tages)Kind zur pädagogischen Fachkraft zeigt die Situation eine Ungleichverteilung der Potenziale von (Handlungs)macht und -möglich-

keiten. Aus einer kindheitssoziologischen Sichtweise heraus wird das Generationenverhältnis in der Situation von allen Beteiligten, sowohl durch die Fachkraft als auch durch das Tageskind, hervorgebracht. Die Unmündigkeit von Fatma, auch in der Rolle als Tageskind, zeigt sich in dreifacher Weise: Zunächst werden die dem Tageskind durch die Fachkraft offerierten Optionen lediglich im Sinne einer Entscheidungsmacht des Kindes deklariert, ohne dass eine tatsächliche Machtabgabe an das Tageskind stattfindet. Anschließend bestärkt Marius diese Praxis mit seiner unaufgeforderten Zustimmung zur Absichtserklärung der Fachkraft: *»ODER wir öffnen zuerst den Adventskalender und knuspern erst danach die Dinge aus dem Nikolaussack«.* Die Fachkraft betont damit eine, in pädagogischen Kontexten geläufige, Reihenfolge, dass oft erst nach einem Erlebnis gegessen wird. Zuletzt leistet Fatma, trotz vorher geäußerter abweichender Meinung, keinen Widerstand gegen das Vorgehen der Fachkraft. Ein entwicklungswissenschaftliches Argument, die Positionierung des Tageskindes zu übergehen, im Sinne, Fatma könne die Konsequenzen ihrer Entscheidung nicht absehen oder sei von der Entscheidung überfordert, greift hier nicht: So wählt sie zwischen zwei von der Fachkraft formulierten Optionen, deren Angemessenheit vor dem Hintergrund der Professionalität und Arbeitserfahrung der Fachkraft anzunehmen wäre. Zudem gibt es keinen Hinweis – wie ein Zögern – für eine Überforderung Fatmas, die mit ihren fünf Jahren zu den älteren Kindern der Kita gehört.

Auch wenn die Positionierung des Tageskindes keinen Einfluss auf die Gestaltung des Ablaufs des Morgenkreises hat, scheint die Positionierung von Marius für die, von der Fachkraft, betonte Option *»ODER wir öffnen zuerst den Adventskalender«* als Legitimation für diesen Ablauf nicht auszureichen. Die Privilegien des Tageskindes scheinen dafür zu bedeutsam zu sein. Die an alle Kinder gerichtete Aufforderung *»Wir stimmen ab«* – als demokratisches Instrument zur Klärung des Meinungsbildes bzw. der Bedürfnislage einer Gruppe – kann ebenfalls als Partizipationspraxis, die der gesamten Gruppe Entscheidungsmacht zu Mitgestaltung zugesteht, interpretiert werden. Der Wille der Gruppe ist es, der das Tageskind zu überstimmen vermag und letztendlich den weiteren Verlauf des Morgenkreises bestimmen soll.

Nach der Argumentation der Expert:innenrolle pädagogischer Fachkräfte in einer postdemokratischen Konstellation, soll nun der Ablauf der initiierten Abstimmung als, für postdemokratische Prozesse charakteristisches, effizientes Management (vgl. Blühdorn 2013) diskutiert werden. Mit den zwei von der Fachkraft eingebrachten Optionen, von denen in der Abstimmung nur eine artikuliert und mehrfach wiederholt wird, sodass eine mehrheitliche Zustimmung gesichert werden kann, erhält die Praxis der Abstimmung einen rein formalen, fast schon symbolischen Anklang. Die zur Abstimmung gebetenen Kinder erinnern in ihrer schleppenden Beteiligung an die von Crouch (2008) als passiv und schweigend konstruierten Bürger:innen in der postdemokratischen Konstellation. Mit einer Lesart, die sensibel für die Handlungsmacht der Kinder ist und bewusst eine Gegenperspektive zu Täter:innen-Opfer-Schemata und ›Überführungslogiken‹[3] eröffnet, könnte die schleppende Beteiligung in dieser Situation hingegen auch als

3 Hier möchte ich an die von Knoll et al. in diesem Band entfaltete fünfte These anknüpfen, dass Mehrsprachigkeitsforschung bisweilen binären Täter:innen-Opfer-Schemata und ›Überführungslogiken‹ aufsitzt. Denn genauso, wie die Autor:innen das Risiko binärer Repräsentation von Opfern

widerständige Praktik, z. B. gegen das Übergehen des Willens des Tageskindes oder auch als bewusster Rückzug aus der Verantwortung der Mitbestimmung und somit auch als demokratische Praxis interpretiert werden. Auch wenn diese Lesart in dieser Situation wenig plausibel erscheint – mit weiteren empirischen Belegen könnte eine solche Praxis im Kontext von Emanzipation zweiter Ordnung (vgl. Blühdorn 2013) diskutiert werden.

Der formale, fast schon symbolische Stil der Abstimmung erweckt unter der postdemokratischen Perspektive den Eindruck, dass seitens der Fachkraft der Fokus nicht auf wirklicher, umfassender Beteiligung (vgl. ebd.) liegt. Dies lässt vermuten, dass es in dieser Situation weniger um die Teilhabe der Kinder an der Gestaltung des Morgenkreises, als um die effiziente Durchführung des Morgenkreises geht, die sich aus Perspektive der Fachkraft als Leitung der Gruppe möglicherweise mit der bekannten Struktur *›erst das Erlebnis, dann Essen‹* besser realisieren ließe. Die Tatsache, dass es einer Abstimmung der Gruppe bedarf, um die Position des Tageskindes zu überstimmen, weist jedoch auf die Bedeutsamkeit der Rolle ›Tageskind‹ hin. Die Verstrickung der Fachkraft in institutionell-strukturelle Rahmenbedingungen und Widersprüche sozialer und demokratischer Ordnung frühpädagogischer Praxis sind deutlich.

5. Diskussion und Fazit

Mithilfe des empirischen Beispiels habe ich diskutiert, inwiefern Partizipation in einer Beteiligungssituation im Morgenkreis unter den Symptomen einer postdemokratischen Gesellschaftsdiagnose vollzogen wird. Dazu wurde die Fachkraft als Expert:in und ihr Handeln als effizientes Management (vgl. Blühdorn 2013) argumentiert. Unabhängig von der postdemokratischen Theorieperspektive illustriert das empirische Beispiel aufkommende Problematiken, wenn Partizipation in frühpädagogischer Praxis gleichermaßen als Lerngegenstand und Praxis konstruiert wird. Wie können Kinder in die Möglichkeiten der Artikulation ihrer Belange als demokratische, emanzipierte und mündige Subjekte eingeführt werden? Und wie können alle Anwesenden mit ihren Belangen gehört und berücksichtigt werden? So wird Partizipation sowohl subjektive als auch soziale Praxis zum Lerngegenstand, was jede frühpädagogische Situation in ein Spannungsverhältnis von Sozialstruktur und Lerngegenstand verstrickt.

Wie in der anfangs herangezogenen Studie von Lehmann (2020) zu Partizipation und Teilhabe von Kindern im Kita-Alltag beschrieben, wurde auch im ausgewählten Beispiel Partizipation als Praxis formal ermöglicht: Das Tageskind mit symbolischem Status und Privilegien der Mitbestimmung und Mitgestaltung des Morgenkreises wurde eingesetzt und (simulativ) einbezogen. So konnte der Eindruck einer Adressierung als handlungsmächtige:r Akteur:in mit Rechten und relevanten Sichtweisen entstehen. Überdies

---

und Täter:innen durch die Fallauswahl in der Mehrsprachigkeitsforschung beschreiben, kann es jeder Forschungsrichtung gehen, die mit empirischen Daten bzw. Fällen arbeitet. So kann durch die Fallauswahl pädagogischer Situationen im Hinblick auf Partizipation der Eindruck von Scheinpartizipation und einer Unterdrückung des kindlichen Willens durch Fachkräfte erweckt werden. Zirfas (2015) formuliert in diesem Kontext treffend, dass Partizipation in der Theorie immer gelingen kann, während sie in der Praxis zum Scheitern verurteilt sei.

erfolgte eine Abstimmung als grundsätzlich demokratisches Instrument zur Klärung des Meinungsbildes einer Gruppe. In Bezug auf Mündigkeit und Demokratielernen können Abstimmungen eine Möglichkeit sein, Partizipation zum Lerngegenstand zu machen, indem beispielsweise über den Ablauf einer Abstimmung, die Möglichkeiten des Eintretens für konkrete Anliegen oder den Umgang mit Abstimmungsergebnissen gesprochen wird. In der beobachteten Praxis des empirischen Beispiels zeigt sich jedoch, dass dies nicht geschieht: Angefangen bei der Nichtbeachtung der Meinung des Tageskindes, über die Artikulation der Optionen durch die Fachkraft bis hin zur Form der Abstimmung, die mit Crouchs Worten als Mittel verstanden werden könnte, »minimal[e] Beteiligung maximal auszureizen« (2008: 143). So entstand der Eindruck, dass hier Partizipation inszeniert, aber letztendlich nicht praktiziert wurde.

Dieser Schluss ist keine Kritik im Sinne einer Überführung, Anschuldigung und Problematisierung pädagogischer Arbeit von Fachkräften, denn er verschließt nicht den Blick vor der Handlungsfähigkeit und -macht von Kindern: Kinder sind dabei nicht als passive Objekte pädagogischer Situationen zu verstehen, sondern als beispielsweise widerständige, sich-unterwerfende und reproduzierende in Bezug auf pädagogische Ordnungsverhältnisse[4]. Darauf wurde in der Interpretation, unter anderem mit dem Fehlen von Widerstand durch das Tageskind Fatma und – im Sinne einer Emanzipation zweiter Ordnung – der Möglichkeit eines bewussten, widerständigen Rückzugs der Kinder aus der Verantwortung der Mitbestimmung in der Abstimmungssituation, hingewiesen.

Kritik erfordert auch Selbstkritik der Kritiker:innen. Die Fallauswahl frühpädagogischer Forschung kann den Eindruck erwecken, dass nahezu jede frühpädagogische Situation der Partizipation als Form von Scheinpartizipation verstanden werden kann und, dass Partizipation in der Theorie immer gelingen kann, während sie in der Praxis zum Scheitern verurteilt ist (vgl. Zirfas 2015). Im Sinne transdisziplinärer Selbstkritik mit offenem Ausgang muss auch für eine wissenschaftliche Perspektive auf Frühpädagogik gelten, ihre (Be)Deutungsmacht, ihr System der Bewertungen und Bewertungsmaßstäbe, zu hinterfragen. In diesem Sinne muss auch eine postdemokratische Perspektive im Kontext von Partizipation in der Frühpädagogik strukturelle Asymmetrien (z.B. generationaler Erziehung) mitdenken. Der Kern der hier erarbeiteten Kritik, die aus der Irritation am Datenmaterial entsteht, ist, dass die postdemokratische Argumentation nach Crouch eine partizipationsfeindliche Intention unterstellt, die in der frühkindlichen Pädagogik geprüft werden muss: Ist es die Absicht der Pädagogin, die Entscheidungsmacht der Kinder als Fachkraft und im Sinne der Effizienz zu beschränken oder liegt in der Vermengung einer demokratischen Sozialordnung, die konstitutiv auf Egalität ausgerichtet ist, und einer pädagogischen Sozialordnung, die konstitutiv Machtasymmetrien beinhaltet, ein Widerspruch der nicht auflösbar ist? Demokratie, sowohl als Praxis als auch als Gegenstand, steht vor dem Dilemma von Anerkennung des postdemokratischen Charakters moderner Demokratien und der (mindestens formalen) Verteidigung normativer Demokratieideale im deutschen Bildungssystem.

Es ist denkbar, dass konsequente simulative Partizipation, wie die Teilhabe auf dem Niveau der Vorstufen von Partizipation, die sich nicht durch rechtliche Argumente

4 Vgl. romantischer Kindheitsmythos (Baader 2004).

zu Mündigkeit (z.B. Schutzbedürftigkeit) oder entwicklungswissenschaftliche Argumente (z.B. angemessene an kognitive Entwicklung angepasste Beteiligungsformen und Entscheidungsfreiheiten) begründen lässt, Kinder durch die Erfahrung, dass ihre Meinungen und Ideen nicht berücksichtigt werden, frustriert und weiter entpolitisiert. Frühpädagogische Praxis kann hier die Entscheidung treffen, sich demokratietheoretisch zu positionieren. Für eine Frühpädagogik, die auf Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit abzielt, ist es essenziell, dass Partizipation der Kinder im Kindergartenalltag nicht nur formal, sondern aktiv, gemeinsam und effektiv – mit diversen Möglichkeiten zur Selbstbestimmung, Mitgestaltung und Aushandlung des gemeinsamen Alltags – gestaltet wird. Eine auf Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit ausgerichtete frühpädagogische Praxis müsste folglich als Reflexions- und Anspruchshorizont die Frage mit sich führen, wie sie für Kinder und Fachkräfte als das erfahrbar wird, was sie zu sein beabsichtigt.

Literatur

Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2014): »Das Demokratieversprechen des Partizipationsdiskurses: Die Gleichsetzung von Demokratie und Partizipation«, in: Alfred Schäfer (Hg.), Hegemonie und autorisierende Verführung, Paderborn: Schöningh (Theorieforum Pädagogik, Bd. 6), S. 175–199.

Baader, Meike Sophia (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3, S. 416–430.

Blühdorn, Ingolfur (2013): Simulative Demokratie. Neue Politik nach der postdemokratischen Wende, Berlin: Suhrkamp.

Bünger, Carsten (2013): »Bildung und Emanzipation? Perspektiven nach dem Ende ihres selbstverständlichen Zusammenhangs«, in: Eveline Christof/Erich Ribolits (Hg.), Bildung und Emanzipation, Innsbruck: StudienVerlag, S. 7–22.

Bünger, Carsten (2022): »Mündigkeit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.), Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 303–310.

Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Deutsche Erstausgabe, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Doll, Inga/Herrmann, Karsten/Kruse, Michaela/Lamm, Bettina/Sauerhering, Meike (2020): Demokratiebildung und Partizipation in der KiTa, Osnabrück: nifbe Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung, online: https://www.nifbe.de/images/nifbe/Infoservice/Demokratie_Druck.pdf (letzter Abruf 15.05.2024).

Eberlein, Noemi/Durand, Judith/Birnbacher, Leonhard (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugstheorien, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve-Verlag.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2009): »Die Kinderstube der Demokratie. Partizipation von Kindern in Kindertageseinrichtungen«, in: TPS – Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 2, S. 46–50.

Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard/Sturzenhecker, Benedikt (2011): Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!, Weimar: das netz.

Hildebrandt, Frauke/Walter-Laager, Catherine/Flöter, Manja/Pergande, Bianka (2021): Abschlussbericht zur Studie. BiKA – Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag, Fachhochschule Potsdam/Entwicklungsinstitut PädQUIS/An-Institut der Alice Salomon Hochschule/Kooperationsinstitut der Universität Graz, online: https://www.kompetenznetzwerk-deki.de/material/abschlussbericht-der-bika-beteiligung-im-kita-alltag-studie.html (letzter Abruf 19.06.2024).

Honig, Michael-Sebastian (2009): »Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den Childhood Studies«, in: Michael-Sebastian Honig (Hg.), Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 25–52.

Jacobi-Kirst, Carmen (2019): »Erziehung zur Mündigkeit« – Ein notwendiges Erziehungsziel in Kindertagesstätten«, in: Armin Schneider/CarmenJacobi-Kirst (Hg.), Demokratiepädagogik in Kindertageseinrichtungen: Partizipation von Anfang an, Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 25–34.

Jergus, Kerstin (2019): »Partizipation«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.), Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 453–465.

Kant, Immanuel (1783/2000): »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, in: Ders.: Werkausgabe Band XI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 51–61.

Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Fassung vom 24.03.2022), online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (letzter Abruf 15.05.2024).

Lehmann, Teresa (2020): Demokratiebildung und Rituale in Kindertageseinrichtungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Lindemann, Gesa (2008): »Theoriekonstruktion und empirische Forschung«, in: Herbert Kalthoff/Stefan Hirschauer/Gesa Lindemann (Hg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 107–128.

Marx, Karl/Engels, Friedrich (1890/1972): »Das kommunistische Manifest«, in: Dies.: Werke. Band 4, Berlin: Dietz, S. 459–493.

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2021): Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung, Gütersloh: Bertelsmannstiftung.

Straßburger, Gaby/Rieger, Judith (2014): Partizipation kompakt – Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe, Belz: Juventa.

Wehner, Ulrich (2011): Generationelle Pädagogik. Über die menschheitsgeschichtliche Seite von Bildung und das öffentliche Moment von Erziehung, Würzburg: Schöningh.

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, online: https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische (letzter Abruf 15.05.2024).

Themenfeld 5 | Körper, Sexualität und Emotionen

Doing Body – (Un-)Doing Theory

Kritische Bewegungen um Körper und Emotionen im diskursiven Raum der Frühpädagogik[1]

Jennifer Carnin und Sylvia Wehren

1. Einleitung

In der frühpädagogischen Fachdebatte[2] wird das Thema Körper oftmals normalisiert, auch im Sinne eines selbstverständlichen Rekurses auf die herausragende Bedeutung des Gegenstandes. Auch diskursive Verknüpfungen von Körper und Emotionen, die jedoch zumeist naturalistisch grundiert sind, sind gängig. Drieschner (2018: 184) z. B. konstatiert »[o]hne Körperlichkeit keine Frühpädagogik«, sie sei »integrativer Bestandteil der Früherziehung« (Drieschner 2020: 155), zudem eine »biologische Tatsache« und es liege im »natürlichen Bedürfnis kleiner Kinder«, »körperliche Nähe zu emotional zugewandten Personen zu erfahren« (Drieschner 2018: 184). Der Mensch, so Zimmer (2014: 681), benötige »seinen Körper und seine Sinne«, denn der Körper sei »Mittler der Erfahrungen«. Bewegung in den ersten Lebensjahren sei daher nicht nur notwendig, sondern auch »Motor kindlicher Entwicklung«, sie sei Grundlage von »Selbstvertrauen und Selbstkompetenz« (ebd.). Innerhalb der wissenschaftlichen Frühpädagogik hebt Stenger (2012: 29) hervor, dass »die leibliche Erfahrung die wesentliche Erfahrung des Menschen« sei. Deshalb gelte es, die Bedeutung von Gefühlen zu erforschen, sie seien eine »zentrale Herausforderung in der frühen Kindheit« (ebd.: 26).

Angesichts der so selbstverständlich vertretenen konstitutiven Funktion von Körpern und ihrer Bedeutung für Emotionen von frühkindlicher Entwicklung, können die Ergebnisse einer Untersuchung, wie Körperlichkeit und Emotionalität in der wissenschaftlichen Frühpädagogik tatsächlich zum Gegenstand empirischer und theoretischer Aufmerksamkeit werden, überraschen. Unter anderem zeigt der Literaturstand zum

1 Wir danken sehr herzlich Meike S. Baader, Britta Hoffarth und Helga Kelle für die produktive Durchsicht und ausführliche Diskussion unseres Beitrags.

2 Die Frage, wie, über welche Gegenstandsbereiche und vor dem Hintergrund welcher disziplin- und professionspolitischen Überlegungen die Frühpädagogik zu bestimmen ist, ist selbst Gegenstand der wissenschaftlichen Frühpädagogik und wird derzeit aktiv bearbeitet (vgl. z. B. Burkhardt et al. 2023; Cloos 2020; Farrenberg 2023; Viernickel 2024).

Themenfeld Körper für den Zeitraum von 1950 bis 2022, dass tatsächlich sehr wenige Publikationen zu diesem Bereich erschienen sind (vgl. Bibliografien der PdfK 2008–2022; Carnin 2020; Institut für Frühpädagogik 1972). Zwar lässt sich eine Beschäftigung mit einigen wenigen körperassoziierten Themen feststellen – häufiger werden z.B. emotionale Entwicklung, Gesundheit, Ernährung, Bewegungsförderung und in jüngerer Zeit auch Geschlecht, Verletzlichkeit und Gewalt thematisiert. Viele andere Themen bleiben empirisch jedoch unerforscht und theoretisch unreflektiert oder werden nur sehr vereinzelt betrachtet. Dies betrifft grundlegende Fragen, wie die erzieherischen Phänomene Schwangerschaft und Geburt oder die körperpädagogische Erziehung und Bildung von Säuglingen und Kleinkindern. Es betrifft aber auch die pädagogische Ausbildung von z.B. Gliedmaßen oder der Ausscheidungsvorgänge sowie die habituelle oder auch sensorische Erziehung. Auch Themen auf stärker reflexiver Ebene, wie biopolitische oder machtbezogene Verhältnisse in frühpädagogischen Körpersituationen, oder die konzeptionelle Situierung und Relationierung von Körperlichkeit in den anhängigen Praxisbereichen oder pädagogische Raum-Körper-Arrangements werden kaum bedacht.

Auffällig ist zudem, dass eine direkte Auseinandersetzung mit Fragen, wie Körper im Rahmen frühpädagogischer Settings überhaupt zu verstehen und für die Frühpädagogik auch in Bezug auf emotionale Entwicklung bzw. Bildung zu theoretisieren sind, wie eigentlich eine empirische und theoretische Annäherung an Körper und Körperverhältnisse in der Frühpädagogik stattfinden kann und wie eine emotionsbezogene Körperpädagogik in diesem Feld aussehen könnte, zumeist fast vollständig ausbleibt. In der Konsequenz bedeutet dies, dass sich die Frühpädagogik zwar insbesondere in der Fachdebatte als besonders körperbezogen versteht, die zugrundeliegenden Körperverständnisse jedoch nicht ausreichend diskutiert werden. Daraus folgt u.a., dass auch der diskursive Zusammenhang von Körper und Emotion nicht als kontingent reflektiert wird. Das führt im Weiteren dazu, dass Disziplin, Profession und Praxis in Bezug auf Wissen über Körper (und Emotionen) bei Bedarf zumeist auf (entwicklungs-)psychologisches, medizinisches, (neuro-)biologisches oder seltener auf soziologisches und kulturwissenschaftliches Wissen zurückgreifen müssen.

Innerhalb der wissenschaftlichen Frühpädagogik finden sich auch Bezüge zu philosophischen Diskursen, wie der Phänomenologie (vgl. z.B. Thörner 2020; Stenger/Thörner 2019). Eine systematische, frühpädagogisch wie erziehungswissenschaftlich orientierte Erforschung von Körpern, sowie ihres Zusammenhangs mit Emotionen, ist jedoch zumeist und primär an andere Disziplinen ausgelagert. Dass Körper, Körperlichkeit und Verkörperungen in alle Forschungen konsequent einzubeziehen sind, ist in der frühpädagogischen Fachdebatte nicht selbstverständlich. Es fehlen grundlagentheoretische Auseinandersetzungen mit dezidiert frühpädagogischer Ausrichtung, die die Relevanzsetzung des Körpers im frühpädagogischen Feld sowie im frühpädagogischen Diskurs aufgreifen und theoretisch wie empirisch weiterführen. So fehlt auch eine frühpädagogische Emotionsforschung, die integrativ auf neuere, erziehungswissenschaftlich entwickelte, körpertheoretische Perspektiven rekurriert.

Zwar gibt es mittlerweile eine rege erziehungswissenschaftliche Körperforschung, auch wenden sich immer wieder einzelne Forschende der Theoretisierung von Körpern in der Frühpädagogik zu (vgl. z.B. Carnin 2020; Stenger/Thörner 2019; Hännikäinen

2015; Neumann 2013; Schultheis 1998). Diese Arbeiten werden jedoch kaum breiter rezipiert. Wie Körper für das Feld der Frühpädagogik zu verstehen sind, wird damit noch nicht gemeinschaftlich diskutiert. Das gilt insbesondere für die Reflektion anthropologischer Vorannahmen in Bezug auf frühpädagogische Phänomene wie Erziehung, Bildung, Sorge und Lernen. Die Menschenbilder, die den frühpädagogischen Debatten zugrunde liegen, führen daher in Bezug auf die Dimensionen Körper oftmals veraltete Körperbilder wie auch eine unzulässige Zentrierung der geistig-kognitiven Aspekte des Menschen mit sich. Damit gehen Ordnungen sozialer Ungleichheit einher, insofern sich Formen von z.B. Adultismen, Rassismen, Sexismen und Klassismen diskursiv am Körper entfalten, was sich auf die Bearbeitung anliegender Themen überträgt.

In diesem Sinne erweist sich nicht nur das Thema Körper, sondern auch der Zusammenhang von Körper und Emotion in der wissenschaftlichen Frühpädagogik als unter- bzw. detheoretisiert. Zwar werden Körper diskursiv auch ›getan‹, d.h. es wird z.B. in den frühpädagogisch-akademischen Debatten immer wieder beiläufig auf sie rekurriert, und auch die Praxis geht beständig und kreativ mit ihnen um. Dies wird jedoch nur wenig theoretisch reflektiert, wie auch Körper in der frühpädagogischen Fachdebatte zu wenig verhandelt werden, gerade unter Einbezug erziehungswissenschaftlicher Körperforschung. Körper sind also häufig thematisch an- aber theoretisch abwesend. Diese Verfasstheit der Debatten lässt sich narrativ mit der Figur des ›*doing body – (un-)doing theory*‹ verdichten.

Ein Grund dafür ist u.E., dass Körper oft als Sub- oder Sonderthema behandelt werden, das denjenigen überlassen wird, die sich dezidiert mit Körper und körperassoziierten Themen beschäftigen.[3] Dies unterschätzt jedoch massiv die Bedeutung der Kategorie Körper, die jeden Themen- und Praxisbereich der Pädagogik durchdringt. Im Folgenden möchten wir nun einige ausgewählte, diskursive Eigenarten des frühpädagogischen Körperverständnisses kritisch rekonstruieren. Wir tun dies am Beispiel von Emotionen und explizieren diesen Zugriff entlang zweier Diskursfiguren, die wir anschließend über die Analyse der historischen Genese frühpädagogischer Verständnisse von Kinderkörpern retrospektiv kontextualisieren.

2. Kritik in Relationen: ›Wahrheiten‹ des Körpers im Diskurs der Frühpädagogik

Michel Foucault, der viele seiner Auffassungen entlang der Kategorie Körper entwickelt hat, schlägt in seinem mittlerweile kanonisch gewordenen Essay ›Was ist Kritik‹ vor, Kritik als »Bewegung [zu verstehen], in welcher das Subjekt sich das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf diese Wahrheitsdiskurse hin« (Foucault 1978/1992: 15). Kritik unter dieser Prämisse als Bewegung bzw. Dynamik zu verstehen, verweist auf grundlegende Aspekte kritischen Tuns. Dieser

3 Dies gilt nicht nur für die wiss. Frühpädagogik. Ähnliche Kritiken wurden für die Allgemeine Erziehungswissenschaft (vgl. Wehren et al. 2025) oder z.B. die Soziale Arbeit (vgl. Hünersdorf 2015) formuliert. Diese disziplinären Zustände sehen wir systematisch als Effekt von steten Entkörperungstendenzen in der Erziehungswissenschaft (vgl. Wehren 2020a).

Anspruch impliziert, dass kritische Positionen stets in einem Verhältnis eingenommen werden. Eine kritische Haltung ist nicht für sich, sondern zu etwas einzunehmen – damit ist Haltung stets in eine Bewegung eingebunden, womit nicht nur Körper, sondern auch Kritiken relational entworfen sind. Formen dieses Kritikverständnisses werden seit langem z.B. von feministischer Theorie vertreten, die auf die Situiertheit von Wissen und die (geschlechtlichen) Mechanismen der Wissensproduktion verweist (vgl. für einen Überblick Hoppe/Vogelmann 2024). Mit diesem Aspekt wird deutlich, dass Kritik als Praxis im sozialen Raum zu verstehen ist, die aufgrund von Performanz, Kontingenz und Historizität notwendigerweise Momente und Dynamiken von Unbestimmtheit, Brüchigkeit und Ambivalenz aufweist. Folgt man in dieser Beziehung Ludwik Fleck, der Überlegungen zur ›Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache‹ anhand der theoretischen Figuren von Denkstil und Denkkollektiv angestellt hat, dann wird ein Denkkollektiv stets durch einen Denkstil zusammengeführt, der als »gerichtetes Wahrnehmen, mit entsprechendem gedanklichem und sachlichem Verarbeiten des Wahrgenommenen« (Fleck 1980: 130) definiert werden kann. Mit Foucault und Fleck gesprochen bedeutet dies, dass ein (historisch gewordener und sozial kontingenter) Denkstil bestimmt, was innerhalb eines thematisch gebundenen Kollektivs als wissenschaftliches Problem, evidentes Urteil oder angemessene Methode gilt, auch wenn es innerhalb von Denkstilen/-kollektiven durchaus argumentative Differenzen, Ausschlüsse und Ambivalenzen geben kann und sie sich vielleicht nur entlang weniger paradigmatischer Wissensstrukturen einen und in Bezug auf andere nicht.

Die diskursive Verbundenheit im Hinblick auf einen bestimmten Gegenstand ist u.E. gerade für das Thema Körper in der Frühpädagogik zu behaupten. Wir gehen davon aus, dass Körperdiskurse in der Frühpädagogik auf hegemonialen Grund- und Vorannahmen beruhen, die sich insbesondere im Hinblick auf die mit ihnen transportierten anthropologischen Grundannahmen und damit auch in ihrer Verwobenheit mit allen Dimensionen sozialer Ungleichheit, insbesondere Geschlecht und Klasse, kollektivieren. Dies gilt über einen sehr langen Zeitraum hinweg. Das ist mit der problematischen Zentrierung eines vermeintlich vernünftig-rationalen und autonomen Subjekts im globalen Norden in Verbindung zu bringen (vgl. Braidotti 2014; Kamper/Wulf 1982). Damit werden auch anthropologische Vorstellungen vom Kind hervorgebracht (vgl. Murris 2016), die im Kern auf die Verdrängung und Disziplinierung des Körperlichen verweisen (vgl. Kamper/Wulf 1982).

In Pädagogik und Erziehungswissenschaft gehen Körper und Kritik schon lange zusammen, in vielerlei Hinsicht wurde Kritik an pädagogischer Praxis und Theorie auch über die Kategorie Körper geführt. Erinnert sei z.B. an historische Debatten wie den Anti-Onanie-Diskurs und die Still- und Abhärtungsdiskussionen in der Aufklärung oder den Hygienediskurs und die reformpädagogischen Setzungen des Kaiserreichs, aber auch an kapitalismus- und institutionskritische Einsätze (vgl. Wehren et al. 2025; Meyer-Drawe 2021, 2004; Dreßen 1984, 1982; Rumpf 1981).

Auch wenn viele der im 18. und 19. Jahrhundert geäußerten Kritiken heute nicht mehr als adäquat gelten, lässt sich bereits an ihnen zeigen, dass pädagogische Kritik, die Körper thematisierte, auf Kultur- und Gesellschaftskritik abzielte. Körper sind auf diese Weise also bereits vielfach in den Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik

eingetreten, allerdings zumeist nicht mit dem Interesse an einer (früh-)pädagogischen Theoretisierung, sondern in erziehungs- und bildungspolitischen Zusammenhängen.

Mit der Thematisierung von Körpern über die historisch-pädagogische Anthropologie und in der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie der 1980er Jahre, setzte erstmalig ein wissensreflexives Nachdenken in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ein, die bis heute Gültigkeit beansprucht. Jeder Körperdiskurs, so die (damalige) Rede, sei Teil einer ›abendländischen‹ Praxis, die zum einen Menschen nur dualistisch, als in Leib und Seele getrennte Wesen verstehen kann und die zum anderen Körper nur noch als zivilisatorisch degradierte, entfremdete Objekte kenne. Daher, so die Kritik, die zugleich eine »Wiederkehr des Körpers« (Kamper/Wulf 1982) diskutierte, seien in Gesellschaft und Wissenschaft immer Tendenzen zur Verdrängung und Exklusion des Körperlichen und die Aufwertung der geistig-kognitiven Seiten menschlicher Existenz zu beobachten.

Die Kritiken der historisch-pädagogischen Anthropologie fungieren damit als Gegenpol zu den (pädagogischen) Fortschrittsnarrativen der Aufklärung, die stets auf eine geistig-kognitive Vernunft als das eigentliche Ziel von Erziehung setzen (und damit Körper systematisch degradieren). In der erziehungswissenschaftlichen Phänomenologie wurden körper- und leibintegrative Neutheoretisierungen einiger ausgewählter Grundbegriffe versucht (vgl. z.B. Meyer-Drawe 1986, 1984), die aber keinen systematischen Eingang in die wiss. Frühpädagogik gefunden haben. In Rekurs auf den Bildungsbegriff und in Reflexion auch der Frühpädagogik knüpfte u.a. Mollenhauer (1987) an diese Debatten an. Er konstatierte, dass bei aller Leibvergessenheit der Bildungstradition, die nur dort auf Leib rekurriere, wo sich Bildungstheorie mit Anthropologie verbinde (ebd.: 8), sich zumindest die Debatte um die frühe Kindheit der »Leibhaftigkeit des Bildungsprozesses« (ebd.) bewusst sei. Allerdings, so Mollenhauer, wäre doch eher von einer Verbannung des Körpers in die Praxen der Frühpädagogik zu sprechen, denn der (früh-)pädagogischen Theorie »blieb der Körper, das Sinnliche in allen Bildungsvorgängen, […] ziemlich fremd« (ebd.). So ließe sich der theoretische Umgang mit dem Körper in der Pädagogik auch als »Geschichte einer Obsession« verstehen, die davon ausging, dass die »Bildung des Kindes […] nichts anderes sein [könne] als die vernunftförmige Herstellung einer gesellschaftlich akzeptablen Biographie« (ebd.).

Vor dem Hintergrund dieser historischen Verflechtungen sind Fragen nach der Theoretisierung des Körpers für die Erziehungswissenschaft im Allgemeinen und für die sich als besonders körperbezogen konstituierende Frühpädagogik im Besonderen erneut zu diskutieren. Dabei sind alle Forschenden stets selbst involviert, weshalb kritische Versuche notwendigerweise nicht nur Arbeit am Thema Körper, sondern auch an der Art körperbezogener Kritik bedeuten. Deshalb gehen wir in diesem Beitrag davon aus, dass die Theoretisierung des Körpers und damit Fragen nach Körperlichkeiten und Verkörperungen in der wissenschaftlichen Frühpädagogik, ebenso wie Figuren der Kritik in der (Körper-)Pädagogik als Diskursivierungen zu verstehen sind, denen diskursanalytisch begegnet werden kann. Der Problematisierung der Felder Körper und Kritik wollen wir uns über das Thema Emotionen nähern, wobei wir die thematische Verknüpfung von Körper und Emotion als Diskurseffekt begreifen. Dass Emotionen im Pädagogischen vornehmlich körperlich verstanden werden und in dieser Hinsicht einer als individuell gedachten ›Innenwelt‹ zugeordnet werden, die nur nach ›außen‹ tritt und z.B. nicht als

soziale Phänomene zwischen und im Prozess von Individuen gedacht werden können, beschreibt Burkitt (1999) als Teil eines historischen Prozesses der Individualisierung von Emotionen. Dieser bedingt eine stete konzeptionelle Trennung – zwischen einem ›inneren‹ Erleben, das nicht nur individuell verortet wird, sondern auch naturalistisch gedacht ist, und einem ›äußeren‹ Ausdruck von Emotionen, der als kausal körperlich gilt. Unser Ansatz will nun diese Trennung zur Disposition stellen.

3. Diskursive Figuren der aktuellen (De-)Thematisierung von Körper und Emotion

Obwohl es z.B. phänomenologische oder soziologische Ansätze zur Theoretisierung von Körper bzw. Leib und Gefühl gibt, ist das wissenschaftliche, bildungspolitische und praktische Feld der Frühpädagogik in Bezug auf Körper und Emotionen entlang entwicklungspsychologischer Perspektiven ausgerichtet.[4] Dies ist im Kontext der Disziplinentwicklung insofern plausibel, als sich die wiss. Frühpädagogik trotz breiter Kritik weiterhin auf die Qualität pädagogischer Praxis und die Professionalisierung des Feldes konzentriert, die im Modus der Pädagogisierung von Entwicklung operiert (vgl. Honig 1999). Die körpertheoretischen und körperpolitischen Implikationen dieses Vorgehens werden jedoch selten expliziert. In dezidiert frühpädagogischen Beiträgen werden daher entwicklungspsychologisch orientierte Körper- und Emotionsbegriffe implizit oder explizit mitgeführt (vgl. z.B. Roux/Sechtig 2018), während es disziplinär kaum körpertheoretische Angebote gibt, die sich dezidiert auf die Frühpädagogik beziehen. Unsere kritische Bewegung setzt an den Setzungen entwicklungspsychologischer Emotionsverständnisse in der Frühpädagogik an, nicht um einzelne frühpädagogische Positionen zu disqualifizieren, sondern um die Notwendigkeit einer breiteren erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Debatte über Körper weiter anzutreiben. Ausgehend von der Annahme, dass Vorstellung über Körper immer auch anthropologische Setzungen mitführen, orientieren wir unseren kritischen Einsatz an der in der neueren sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung etablierten, theoretisch wie empirisch formulierten Kritik an einer Perspektivierung von Kindheit als Entwicklungskindheit.

Eine intensivere Beschäftigung mit Körpern und ihrer Bedeutung für die Konstitution von Kindheit und Kindsein ist in der Kindheitsforschung in den letzten Jahren verstärkt zu sehen. Betz und Kolleg:innen (2017: 4) konstatieren daher, dass die Kindheitsforschung einen eigenständigen Beitrag für das Fortkommen des sozialwissenschaftlichen *body turn* leistet. Dies geschehe u.a. durch empirische Studien, die die »je besondere Körper- und Leiblichkeit von Kindern *als Kinder*« (ebd. Herv. i. O.) untersuchen. Auch wir gehen davon aus, dass die Beschäftigung mit Körpern im Zuge dieses Paradigmenwechsels zugenommen hat, jedoch ist nach wie vor eine erkenntnistheoretische und grund-

4 Einwände verweisen auf die Gesellschaftlichkeit von Kindheit und Frühpädagogik. Sie haben sich ab den frühen 2000er Jahren parallel und verschränkt mit den Akademisierungsbestrebungen der Frühpädagogik entwickelt (vgl. z.B. Honig 1999) und sind/haben inzwischen einen festen Platz in der wiss. Frühpädagogik (vgl. Farrenberg 2023).

lagensystematische Lücke in der Theoretisierung von Körper für den Bereich der Kindheitsforschung, insbesondere für das frühpädagogische Feld, zu konstatieren.

Eine in der Kindheitsforschung bereits vereinzelt rezipierte körper- und kindheitstheoretische Position wurde von James und Prout (1997) vorgelegt. Diese theoretisierten in den 1990er Jahren die konstitutive Bedeutung von Körpern für die Relationierung von Erwachsenen und Kindern im Sinne einer generationalen Ordnung. Entwicklung wird von ihnen als Dispositiv verstanden, das sowohl thematisch als auch als Materialisierung mit dem Kinderkörper verwickelt ist (vgl. Bollig 2013: 25). Ein solches Verständnis von Entwicklung ermöglicht es, in einer kritisch-reflexiven Bewegung zu untersuchen, wie Kindheitswissenschaften (z.B. Pädagogik, Psychologie und Medizin) eine diskursive Formation von Kindheit erzeugen, die als körperbezogene Entwicklungskindheit hervorgebracht wird. Entwicklung, so eine daraus resultierende Erkenntnis, »is mapped onto the child's body« (James 2000: 20), wobei Körper dann entweder als altersdifferenziert fähig oder nicht fähig betrachtet werden.

Bedeutsam an dieser diskursiven Figuration ist u.E., dass Kinder nicht nur in Abgrenzung zu Erwachsenen als weniger fähig – und in diesem Sinne auch körperdefizitär – positioniert werden, sondern dass durch die Annahme einer stufenweisen und altersorientierten Entwicklung, Kinder auch zu anderen Kindern sowie einer imaginierten ›normalen Kindheit‹ unterschieden werden und somit innerhalb der Statusgruppe Kinder Hierarchisierungen entlang des Konstrukts körperlicher Entwicklung vollzogen werden (vgl. Kelle 2013). Der Kinderkörper wird damit zum Adressaten pädagogischer Praktiken, die sich in dieser Vorstellung an der Programmatik früher Förderung orientieren und vor dem Hintergrund der Vorstellung standardisierter Entwicklungsverläufe operieren (vgl. ebd.), die der Frühpädagogik eine entwicklungspsychologisch gedachte Förderlogik einschreibt. Zudem wird ein statischer Entwicklungsverlauf imaginiert, wobei sich empirisch zeigt, dass entwicklungsbezogene Kompetenzen jeweils situiert zur Aufführung gebracht werden müssen (vgl. Carnin 2024).

Diese körpertheoretische Position schafft die Legitimation, Kindheit vor allem als Entwicklungskindheit zu perspektivieren, die daran anschließenden kritischen Bezugnahmen auf das Entwicklungsparadigma aber verzichten darauf, die zugrundeliegenden Körpervorstellungen zu explizieren und damit die Theoretisierungen von Körper und Kindheit streitbar zu halten. Insbesondere aufgrund der gegebenen Dependenz ist es aber notwendig, die bereits etablierte Kritik am frühpädagogischen Entwicklungsparadigma körpertheoretisch zu dimensionieren, gerade um die konstitutiven Grund- und Vorannahmen diskutierbar zu machen und um diese auf anthropologischer, kindheitstheoretischer und anti-diskriminierender Ebene zu erneuern. Die bereits geleistete theoretische Arbeit zu Entwicklung, wird jedoch u.E. nicht auf der Ebene körpertheoretischer Betrachtungen weitergeführt.[5] So wird der Zusammenhang von Körper und Entwicklung in der Debatte stets argumentativ vorausgesetzt, aber nicht mehr selbst zum Gegenstand der Auseinandersetzungen.

Wir problematisieren mit der folgenden Analyse daran anschließend exemplarisch zwei Figuren entwicklungspsychologischer Thematisierung von Emotion in der

5 Es gibt einzelne Studien im Zusammenhang mit pädiatrischen Kindervorsorgeuntersuchungen (z.B. Bollig 2013) oder für die ausgehende Kindheit (Tervooren 2006).

Frühpädagogik. Die erste Diskursfigur, auf die wir nun eingehen, ist die der *emotionalen Kompetenz*. Diese scheint omnipräsent, wenn es um die Thematisierung von Emotionen in der Frühpädagogik geht. Bezüge zu dieser Figur finden sich sowohl in der wiss. Frühpädagogik; aber auch über die jeweiligen Bildungspläne hinweg wird emotionale Kompetenz als Zielperspektive aufgeworfen (vgl. z.B. Kultusministerium Niedersachsen 2018) und findet entsprechend auch Eingang in die frühpädagogische Fachdebatte (vgl. Bischoff et al. 2012). Während sich die Thematisierungsweisen in den jeweiligen Materialsorten in Nuancen unterscheiden, zeigen sich dennoch gemeinsame Setzungen, die im Folgenden näher beschrieben werden.

Die Beherrschung der persönlichen Gefühlslagen als Anforderung an Kinder wird im Anschluss an entwicklungspsychologische Perspektiven als Voraussetzung für emotionale Kompetenz und diese als Basis für soziale Kompetenz verstanden. Die kompetente Regulation der eigenen (körperlich verstandenen) Gefühle wird damit zum Ziel der Entwicklungsförderung erklärt. Emotionale Kompetenz wird in dieser Weise als individuelle, körperbezogene Fähigkeit verstanden, die durch das pädagogische Einhegen der Emotionen erreicht werden soll. Kindliche Emotionen werden auf diese Weise jedoch nicht als Teil der Prozessierung eines sozialen Geschehens begriffen, sondern individualisiert, indem sie in ein imaginiertes ›Innenleben‹ der Kinderkörper verlagert werden. Diese Vorstellung verantwortet nicht nur die Bearbeitung der Emotionen an das Kind, sondern Emotionen erscheinen als aus dem als vereinzelt wahrgenommen und der Sphäre des Natürlichen zugeschriebenen Kinderkörper stammend.

Ausgehend von diesen Individualisierungs- und Responsibilisierungstendenzen, die diskursiv in immer gleicher Weise mit der Kategorie Körper verbunden sind, ist zu diskutieren, dass damit Erziehungs- und Bildungsvorstellungen befördert werden, die immer schon als übergriffig auf das Individuum konzipiert sind, weil sie sich auf das einzelne Kind – bzw. den individuellen Kinderkörper – und nicht relational auf alle am Pädagogischen beteiligten Akteur:innen in ihren Verbindungen und Verbundenheiten beziehen. Mit Einsätzen aus körperorientierten Praxistheorien oder dem Neomaterialismus ließe sich dies anders diskutieren (vgl. Hoppe/Lemke 2021; Balzer/Huf 2019; Murris 2016). Das eben aufgezeigte Emotionsverständnis legt zudem eine Pädagogik nahe, die auf kindliche Anpassung am Körperobjekt zielt, das über emotionale Disziplinierung erreicht werden soll.

Diese diskursive Tendenz wird zudem durch eine starke Verknüpfung mit dem Kompetenzbegriff und den Anforderungen an die Kompetenzentwicklung von Kindern auch im Rahmen von Professionalisierungsdebatten getragen. Aus körpertheoretischer und frühpädagogischer Perspektive ist daran zu kritisieren, dass Körper und Emotionen auch in wissenschaftsreflexiver Perspektive nicht systematisch mit Konzepten wie Lernen, Erziehung, Sorge oder Bildung verknüpft werden können. Der Effekt, dass die (körper-)pädagogische Einhegung von Emotionen die ›eigentliche‹ pädagogische Praxis erst ermöglichen soll, wird im Folgenden gezeigt.

Die zweite Diskursfigur knüpft in diesem Sinne an die Frage nach der Bedeutung von Emotionen für die frühpädagogische Praxis an. Exemplarisch wird hier auf die diskursive Verhältnissetzung von Emotion und Bildung in Bezug auf emotionale Kompetenz eingegangen. Emotionale Kompetenz wird zumeist mit späterem Schulerfolg in Verbindung gebracht (vgl. z.B. Raver 2002). Auch dominiert die Figur einer körperlichen und

emotionalen Anpassung des Kindes. Während jedoch in der Literatur (vgl. z.B. Piegsda/Jurkowski 2022; Petermann/Wiedebusch 2008) emotionale Kompetenz eher in Zusammenhang mit Schulvorbereitung gebracht wird, adressieren Bildungspläne die frühkindliche Bildung in der Kindertagesstätte, so z.B. der Bildungs- und Orientierungsplan des Landes Niedersachsen. In diesem wird im Abschnitt zur Explikation des Bildungsverständnisses argumentiert, dass »die Erfüllung emotionaler Grundbedürfnisse« (vgl. Kultusministerium Niedersachsen 2018: 12) als *Voraussetzung* für erfolgreiches Lernen in der Kindertagesstätte erbracht sein muss. Erziehung, Bildung bzw. Lernen und Emotion werden auf diese Weise konzeptionell voneinander getrennt, wobei die Beherrschung von Emotionen als Voraussetzung für gelingende Bildung in der Kita fungiert. Bildung wird damit von grundlegenden Gefühlsstrukturen entledigt. Auch damit wird sie als ein primär rationaler Prozess gezeichnet, der durch Emotionen nicht angeregt, sondern gestört wird.

Beide Diskursfiguren verweisen auf eine spezifische Relationierung von Kindern und Erwachsenen. In dieser Hinsicht verstehen wir die Anforderung, die eigenen Emotionen kompetent zu bearbeiten, um pädagogische Zugriffe erst möglich zu machen, als hierarchisierende Unterscheidung, die entlang eines entwicklungsbezogenen ›noch-nicht‹ operiert und damit Körperlichkeit des Kindes im Defizit entwirft und individualisiert. Als Ziele der emotionalen Entwicklungsförderung werden vor allem Kompetenzansprüche formuliert, die verlangen, dass die individuellen Emotionen bearbeitet werden. Damit wird zugleich ein Entwurf von Erwachsensein lanciert, der diese Kompetenzen voraussetzt, wenngleich die (gerade körperbezogene) Position des Erwachsenen unreflektiert bleibt. Körpertheoretisch ist anzumerken, dass nicht nur inadäquate generationale Unterscheidungen vorausgesetzt werden, die das komplexe Gefühlserleben von Kindern und Erwachsenen zu vereindeutigen suchen. Darüber hinaus werden diese generationalen Positionen auch als unterschiedliche Sphären – kognitiv-rational versus körperlich – hervorgebracht. Damit wird ein dualistisches Menschenbild ebenso prozessiert wie das Leib-Seele-Problem, zudem wird die Unterscheidung von Emotion (kindlich) und Kognition (erwachsen) vollzogen.

Anhand dieser beiden Diskursfiguren lässt sich im Weiteren zeigen, dass die beschriebene Fokussierung auf entwicklungspsychologische Konzepte von Emotionen und emotionaler Entwicklung nicht nur die Individualisierung von Gefühlen, sondern auch eine De-Thematisierung des Körpers in der frühpädagogischen Fachdebatte vorantreibt. Dies verstehen wir als Effekt der Primärorientierung an psychologischen bzw. geistig-kognitiven Dimensionen von Emotion. Pädagogisches Handeln und Denken wird damit auch von kindlichen ›Störungen‹ und noch unerzogenen ›Unzulänglichkeiten‹ des Körpers befreit. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass Körper gleich welchen Alters immer wirken, dass Individuen keine ›beherrschten‹ Körper haben und dass pädagogische Situationen Emotionen aller Beteiligten mit sich führen, was entsprechend der theoretischen Reflexion zugeführt werden muss.

4. Historische Begründungen sowie systematische Einsätze zu Körper und Emotionsbildung

In Hinwendung zu historisierenden Perspektiven, die in der Retrospektive die bislang vorgenommenen Feststellungen kontextualisieren und in ihren paradigmatischen Grundstrukturen systematisch erklärlich machen, folgen wir zunächst der Einschätzung Baaders (2021: 157), dass sich auch die historische Kindheitsforschung seit einiger Zeit verstärkt dem Thema Körper zuwendet. Auch dies sehen wir als Effekt des akademischen *body turns*. Trotzdem drängt sich wiederholt der Eindruck auf, dass dies kaum für die Historisierung früher Körperkindheit gilt, auch nicht für körpergeschichtliche Rekonstruktionen der frühen Kindheit und auch nicht für eine Auseinandersetzung mit der körperbezogenen Historie der Frühpädagogik. Weder gibt es in größerem Umfang körperhistorische Arbeiten zu frühkindlichen/-pädagogischen Theorien, noch werden die Konzeptionen zu Körpern sehr junger Menschen z.B. ideen-, disziplin- oder wissenschaftsgeschichtlichen Analysen zugeführt, auch sind bildungshistorische Arbeiten im frühpädagogischen Feld selten aufmerksam auf die systematische Fokussierung des Körpers.[6] Wie für die aktuelle Debatte konstatiert, werden Körper auch in historischen Studien damit eher theoretisch voraussetzungslos thematisch. Dies gilt auch für Überblicksdarstellungen der Geschichte der Frühpädagogik. In diesen sind zwar teilweise Fokussierungen auf Körper zu erkennen – deutlicher z.B. bei Grell (2013) –, dezidiert körperbezogene Historisierungen bleiben jedoch die Ausnahme. Körpergeschichte, dies sei zusätzlich bemerkt, ist zudem nur marginal Bestandteil aktueller frühpädagogischer Diskussionen. Auch auf diese Weise bleiben die Paradigmen des Körperdenkens in ihren historischen Gewordenheiten unreflektiert, auch mit ihren diskriminierenden Anteilen. Wir vermuten, dass dies nicht nur an den allgemeinen Fokussierungen der Pädagogik auf eine vernünftige resp. geistig-ethische Ausbildung der Kinder liegt, sondern auch daran, dass Körper in der Frühpädagogik zumeist als überzeitlich verstanden werden. Dies ist jedoch eine falsche Annahme; auch Körper sind, wie die Vorstellungen über diese, in historischer Veränderung begriffen (vgl. z.B. Mitterauer 1986: 10–16).

Mit diesem Literaturstand stehen nicht nur körperbezogene Theoretisierungen für aktuelle Zusammenhänge aus, sondern auch körpergeschichtliche Arbeiten zur Geschichte der Frühpädagogik sowie die Beforschung der vielen anliegenden Themen. So fehlen emotionsgeschichtliche Studien zu frühpädagogischen Theorien, Konzepte und Praxen, die Historisierungen körpersystematischer Denkfiguren inkludieren. In der Historischen Bildungsforschung werden Emotionen zwar seit Längerem beforscht, ein vertieftes Interesse z.B. an der Historizität von Gefühlen in pädagogischen Kontexten ist seit mehr als einem Jahrzehnt zu beobachten (vgl. Caruso/Frevert 2012), Anschlüsse an kritische Theoretisierungen Früher Kindheit als Entwicklungskindheit und an die

6 Auch in Bezug auf dieses Feld gibt es vereinzelt Studien, die (auch) den Zusammenhang von früher Kindheit und Körper zum Gegenstand haben. Diese finden sich z.B. im Rahmen der Geschlechterforschung (z.B. Wehren 2020b; Toppe 1996), im Bereich disziplingeschichtlicher Überlegungen (z.B. Stroß 2000; Kersting 1992) oder im Rahmen von Kindheitsgeschichte (z.B. Chantseva 2021;Christensen 2003; Tremp 2003; Neumann 2000).

systematische Theoretisierung von Körpern resp. menschliche Körperlichkeit müssten jedoch erst hergestellt werden.

Um nun grundlegend die diskursiven Figuren der (De-)Thematisierung von Körperlichkeit in Bezug auf den Entwicklungs- und Kompetenzdiskurs zu entfalten, ist für die Geschichte deutschsprachiger Pädagogik zunächst übergreifend zu konstatieren, dass Körper und Gefühl als wichtige bürgerlich-christlich geprägte Ausdrucksmedien Bedeutung erlangt haben (vgl. Frevert 2013; Gleixner 2005). Dieser Hinweis ist relevant, weil aktuell bürgerliche Körper- und Gefühlskulturen hegemoniale Bedeutung in der Pädagogik innehaben, woran sich die Kategorien sozialer Ungleichheit knüpfen. Dies gilt in besonderer Weise für die Kategorie Geschlecht, da pädagogische Körper- und Gefühlsdiskurse (spätestens) seit der Spätaufklärung nicht nur bürgerlich, sondern dominant androzentrisch und patriarchal organisiert sind. Damit sind Klasse und Geschlecht in Bezug auf Körper stets im Zusammenhang zu beachten.

Zur weiteren Explikation der historischen Gewordenheit des Körper-(Gefühls-)Denkstils soll nun kurz auf die Entstehungszeit modernen (früh-)pädagogischen Denkens, auf die Zeit am Ende der Renaissance und in der Aufklärung rekurriert werden. Deren diskursive Wirkungen lassen sich auch für aktuelle Kontexte konstatieren, wie sich z.B. an dem tradierten Ensemble der für die wiss. Frühpädagogik als ›klassisch‹ verorteten Personen zeigen lässt (vgl. Franke-Meyer/Reyer 2015; Grell 2013). Vor allem an Johann A. Comenius (1592–1676) und Friedrich W.A. Fröbel (1782–1852) werden nun körper- und emotionsgeschichtliche Diskurse belegt, die wir als zentral für die Organisation der aktuellen frühpädagogischen Körperdiskussion ansehen. Auch wenn sich die pädagogischen Konzepte und theoretischen Grundlagen von Comenius und Fröbel stark voneinander unterscheiden, können dennoch, hinsichtlich der Hervorbringung von Körper und Emotion, deutliche Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden, eben ein gemeinsamer Denkstil.

Da der Erziehungs- und Bildungsdiskurs als hegemonial (post-)bürgerliche Debatte akademisiert und rezipiert wird, schneidet dies wissenschaftliches, frühpädagogisches Denken stark zu. Ein Merkmal dessen ist u.E. in der Verquickung von körper- und emotionspädagogischen Ansprüchen und den Anforderungen der Instandsetzung des (männlichen) Individuums in Bezug auf seine gesellschaftliche ›Bestimmung‹ zu sehen (vgl. Wehren 2023). Grundlegend hierfür sind meritokratische Ansprüche im Erziehungs- und Bildungsbereich, die sich zwar einerseits auf eine ganzheitliche Bildung und Erziehung aller körperlichen und seelischen Kräfte des (ehemals bürgerlichen, männlichen) Menschen beziehen – ein Ziel, das z.B. lange für die bäuerliche oder weibliche Erziehung nicht vorgesehen war (Wehren 2020a: 222–230) –, die sich aber andererseits in sehr ambivalenten Figuren auf Triebkontrolle, Disziplinierung und zivilisatorische Einhegung alles Körperlichen konzentrieren (Meyer-Drawe 2004: 612–619). Diese diskursiven Setzungen führen zu den beschriebenen stark einhegenden und abspaltenden Zugriffen auf Körper und dessen diskriminierenden Effekten.

In aufklärerischer Perspektive zeigen Gefühle den Individualzustand des Kindes an. So wissen nach Fröbel (1826: 37–38) »Mütter […], dass das erste Lächeln des Kindes« einen »Zeit- und Entwicklungsabschnitt« repräsentiert, der »Ausdruck […] des ersten leiblichen (physischen) Sich-Selbstfindens« sei. Auf diese Weise werden insbesondere Säuglinge und Kleinkinder diskursiviert, da Kinder in jungem Alter, im Horizont (früh-)auf-

klärerischer Anthropologien, als von Körperlichkeit beherrscht galten und als noch fast vollständig der Natur zugehörig betrachtet wurden. Auch deshalb wurden sie häufig in die Nähe von Tieren gerückt (vgl. Wehren 2022a). Es galt daher als erzieherisch notwendig, dass durch »Disziplin oder Zucht die Tierheit in die Menschheit« umgeändert werde (Kant 1803: 2), da eben die animalische bzw. die körperlich-emotionale Natur am Kleinkind zunächst im Prozess der Wartung zivilisiert werden sollte.[7] Systematisch betrachtet ist dies eine körperbezogene Figurierung früher Kindheit, aus der sich bis heute naturalisierende und biologistische Diskurse in der Frühpädagogik speisen, die u.E. dazu führen, dass Kindern immer wieder ein Sonderstatus (nicht nur) in Bezug auf Verkörperung und Emotionalisierung zugesprochen wird. Natur – resp. aktuell Biologie – wird dabei »als jene ungesellschaftliche Instanz gesehen, die außerhalb menschlicher Einrichtungen steht« (Tremp 2003: 100). Die diskursive Zuordnung des Kleinkindes zu Körper und Natur ist mit weiteren zentralen Setzungen verknüpft, die mit dem 18. Jahrhundert paradigmatisch für pädagogisches Denken, auch für den entstehenden Diskurs der wissenschaftlichen Pädagogik, wurden. So bildete sich die Vorstellung heraus, dass die erste, also die frühkindliche Erziehung als »physische Erziehung« – so der damalig vorherrschende Begriff – zu denken sei (vgl. Kunze 1971: 40–93). Die Rede von der Physis basiert auf dem körperdominierten Bild von jungen Kindern. Sie wird im Horizont des streng dualistischen Menschenbildes gedacht, das stets Körper und Seele unterscheidet und ins Verhältnis setzt. So tritt zur ersten, frühkindlichen bzw. körperlichen Erziehung, die als häusliche Erziehung konzipiert war und Themen wie Ernährung, Gesundheit, Hygiene, Ausbildung der Sinne, Körperglieder und Ausscheidungsorgane sowie Abhärtung beinhaltete, die Idee einer zweiten, späteren Erziehung, die als seelische, geistige und vernunftorientierte Bildung fungierte, v.a. im Rahmen von Unterricht und Schule (vgl. Wehren 2020a: 199–208). Betrachtet man nun die erziehungswissenschaftlichen Prozesse der Akademisierung, so fällt auf, dass gerade die erste, körperliche und damit frühkindliche Erziehung zunächst nicht in die Prozesse der Disziplinbildung eingebunden wurde (vgl. Wehren 2023: 46f.).

Im Diskurs um die ›physische Erziehung‹ überschneiden sich sowohl im 17. als auch im 18. Jahrhundert medizinische und pädagogische Diskurse. Kunze (1971: 9) wies darauf hin, dass lange in Verhandlung war, ob körperliche Erziehung in pädagogische oder medizinische Verantwortung gehöre. Stroß (2000: 139–150) zeigt, wie die Theoretisierung des Körpers von der Pädagogik in die Medizin ausgelagert wurde, die ihrerseits ein naturwissenschaftliches, biologisches Verständnis von Körpern vertritt. Dies unterstützte Prozesse der Detheoretisierung von Körper in der Frühpädagogik und das, obwohl der historische frühpädagogische Diskurs auch starke Tendenzen der thematischen Körperintegration kannte (vgl. Wehren 2020a: 200–207). Laut Grell (2013: 149) wurden diese u.a. durch Comenius angestoßen. In dessen Schrift, die auf deutsch unter dem Titel »Mutter-Schul […]« (1633) erschien, sei eine Verkörperung des Bildungsbegriffs damals bereits theoretisch gelungen. Das Verständnis frühpädagogischer Erziehung als vornehmlich körperliche war dabei jedoch stark vergeschlechtlicht u.a. weil Mütter gerade in den

7 Zeitgenössisch gehört dieser Begriff in das Begriffsfeld der physischen resp. der körperlichen Erziehung (Wehren 2020a: 190–225).

aufklärerischen Erziehungsbewegungen programmatisch für diese erzieherische Periode als verantwortlich markiert wurden, wie in der Frühpädagogik bekannt (z. B. Franke-Meyer 2018: 98). Jedoch wurden gerade feminisierte Erziehungsthemen nicht akademisiert (vgl. Wehren 2023).

Da jedoch bereits das Ungeborene als pädagogisch formbar galt, geriet nicht nur dieses, sondern auch der Mutterleib in den Fokus pädagogischer Gestaltungswünsche (vgl. Toppe 1996). Dies ist ein Umstand, der Mutterschaft stark emotional-ideologisch auflädt und zu diskriminierenden Praxen gegenüber anderen weiblichen (Früh-)Erziehenden führte, wie die körper- und emotionsbezogene Debatte gegen das Wärterinnen- und Ammenwesen zeigt (vgl. Badinter 1981: 69–112, 178–188). Die geschlechtliche Dimensionierung historischer Körper- und Kindheitsdiskurse geht jedoch über diese Aspekte weit hinaus. Da (früh-)pädagogische Programmatiken zumeist männliche Zu-Erziehende im Blick hatten, wenn sie allgemein über Erziehung und Bildung sprachen – dies kann man an den Schriften von Comenius, Fröbel und Kant nachvollziehen – und eine vernunftorientierte Geistesbildung eben vordringlich für die männlich-bürgerliche Erziehung vorgesehen war, sind die pädagogischen Versuche der Objektivierung, Disziplinierung und Überwindung von Körperlichkeit als von androzentrischen und klassistischen Motiven angetriebene Bewegungen zu verstehen. Und weil sehr junge Kinder als vornehmlich körperlich und ungeschlechtlich galten, wurden sie, als noch nicht ganz (männlicher) Mensch, sondern als in Menschwerdung begriffen verstanden. In diesem Verständnis konstatiert auch Comenius (1633/1874: 305): »Der Mensch muss zum Menschen erst gebildet werden«.

Dies ist ein Motiv, das nicht nur bürgerlich, sondern auch religiös begründet ist, denn die Konzepte kindlicher Körperlichkeit sind an die gottbezogene Diskursivierung von ›Leib und Seele‹ gebunden (vgl. Wehren 2020a: 69–85), wobei diese Grundlegung für die aktuelle pädagogische Theorie noch wirksam ist (vgl. u.a. Baader 2005; Oelkers et al. 2003). Dabei wird die Seele als unsterblich und göttlich inszeniert, der Leib hingegen als irdisch und sterblich. Im pädagogischen Diskurs, auch in Schriften, die sich mit Frühpädagogik bzw. Aspekten früher Kindheit beschäftigen, finden sich unzählige Hinweise darauf. Sei es Comenius (1633/1874: 26f.), der den Leib als »von der Erde genommen« sowie der Erde zugehörig und die Seele als »von Gott eingegeben« versteht, weshalb der Körper »nur eine Hütte des Menschen ist«, worin die »vernünftige Seele« wohne (ebd.). Oder sei es Fröbel (1826: 50), der Gott als den »einzige[n] Grund aller Dinge« bestimmt, weshalb Erziehung auf Annäherung an Gott durch Vergeistigung und Geisteserziehung hinwirken müsse. Dabei wird Kindheit nun als Individualkindheit gedacht, denn jedes einzelne Kind soll sich durch die geistige Höherentwicklung der Seele zu Gott entwickeln. Daher – und dies betrifft nun die anhängige Diskursivierung von Emotionen – müsse die erste Erziehung mit der »Pflege und Reinhaltung« der Gefühle verbunden sein (ebd.: 16). Gefühle werden dabei stark normativ sortiert, was auch im aktuellen Diskurs dazu führt, dass nur bestimmte Emotionspraxen als Gefühle aufgerufen und sozialdiszipliniert werden. Denn wenn Kinder »unglückselige[n] Gefühle[n]« (ebd.: 34) überlassen werden, dann werde »Eigensinn, der erste und hässlichste aller Fehler« erzeugt und diese Charakterart wirke zerstörerisch auf Kind und Umwelt, womit es bei Gefühlsbildungen um soziale Einpassung geht (ebd.: 37f.). Auch deshalb sei darauf zu achten,

dass Kinder sich keine falschen Körperlichkeiten angewöhnen, diese stünden der Vergöttlichung durch Vermenschlichung entgegen (ebd.: 64f.).

Mit diesen diskursiven Setzungen korrespondiert die religiöse Hierarchisierung von Leib und Seele mit Moralität sowie mit den körperpädagogischen Vorstellungen im Horizont von Geschlecht, Anthropozentrik und Bürgerlichkeit. Sie führen dazu, die Seele und damit in einem aufklärerischen Impetus die Vernunft als das eigentliche Ziel von (männlicher) Erziehung und Bildung durch die zivilisatorische Einhegung von Körperlichkeit zu verstehen. In dieser Grundstruktur gleichen sie den aktuellen frühpädagogischen Diskursen zu Körper und Emotion.

5. Schluss

Für den Beitrag verfolgten wir die Annahme, dass sich das Feld der Frühpädagogik über hegemoniale Grund- und Vorannahmen eint, dass es also einen historisch gewordenen frühpädagogischen Denkstil des Körpers gibt, der auch die akademische Debatte durchzieht. Dies verorteten wir als strukturelles, überindividuelles Problem. Unser Einsatz sollte daher frühpädagogische Körperverständnisse kritisch befragen, da wir davon ausgehen, dass diese grundlegende anthropologische Setzungen vornehmen, die zumindest als ungleichheitsrelevant reflexiv zugänglich gemacht werden müssen. Darüber hinaus sollten jene Thematisierungsweisen von Körper auf ihre Konsequenzen für die frühpädagogische Fachdebatte hin untersucht werden. Im Hinblick auf die Gestaltungsmöglichkeiten einer Frühpädagogik als ›Disziplin im Werden‹ verweist unser Beitrag auf eine diskursive Leerstelle. Die Bedeutung des Körpers wird zwar disziplinär anerkannt, aber nicht umfassend theoretisch und empirisch bearbeitet und reintegriert.

Der genealogische Zugang zeigt, dass die Individualisierungs- und Naturalisierungstendenzen von Körper und Emotion auch spezifische Theorien der Frühpädagogik evozieren, die immer im Kontext aller Kategorien sozialer Differenz u.a. Geschlechter- und Klassenverhältnissen zu verstehen sind. Der aktuelle Körper- und Emotionsdiskurs hat somit immer auch ungleichheits(re-)produzierende und diskriminierende Effekte, auch z.B. rassistische, die im Beitrag nicht ausgeführt wurden.

So lassen sich im Körper- und Emotionsdiskurs hegemoniale Setzungen in Bezug auf Kinderkörper und deren (fehlender) Pädagogisierung zeigen, die in ihrer historischen Gewordenheit Grundfiguren originär frühpädagogischen Denkens bilden. Die daran anhängigen performativen Detheoretisierungen begreifen wir daher als tradierte Effekte, die Körper und damit Körperthemen, Körperpädagogiken und Körperforschungen permanent vom Zentrum an die Peripherie verschieben. Dies geschieht sowohl als Effekt (post-)bürgerlicher Pädagogik und Wissenschaft als auch als Ausdruck problematischer geschlechtlicher, aber auch adultistischer, generationaler Ordnungsstrukturen.

Die Kritik an den impliziten Körper- und Emotionsvorstellungen muss erziehungswissenschaftlich reflexiv erfolgen und kann sich nicht allein an die Entwicklungspsychologie oder die Medizin richten. Daher bedarf es nun relationaler, ungleichheitssensibler und an erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen entwickelter Impulse, die es leisten, die impliziten Körperbilder der Frühpädagogik steter Kritik zu unterziehen.

Welche theoretischen Setzungen dafür vorgenommen werden, ist gemeinschaftlich zu eruieren. Körper und Emotionen können, so ein möglicher Vorschlag, in relationale und damit kontextuelle, situative Denkverhältnisse eingebunden werden. Sie können sowohl als historisch gewordene und gesellschaftlich wirkmächtige (intersektionale) Differenzlinien und diskursivierte Objekte individualbiographischer und kollektivierter Aufmerksamkeit, als auch als materiale Bedingungen mit eigener Agency gelten.

Literatur

Baader, Meike S. (2021): »Kindheit«, in: Gerhard Kluchert/Klaus P. Horn/Carola Groppe/Marcelo Caruso (Hg.), Historische Bildungsforschung. Konzepte – Methoden – Forschungsfelder, Bad Heilbrunn: UTB, S. 149–160.

Baader, Meike S. (2018): »Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken? Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische Traditionen, neue Perspektiven«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim/Basel: Beltz, S. 22–39.

Baader, Meike S. (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik 1880–1950, Weinheim/München: Juventa.

Badinter, Elisabeth (1981): Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute, München: DTV.

Balzer, Nicole/Huf, Christina (2019): »Kindheitsforschung und ›Neuer Materialismus‹«, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 50–58.

Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (2017): »Kinderkörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, H. 1, S. 3–9.

Bollig, Sabine (2013): Entwicklungskindheit als Beobachtungsprojekt. Ethnografische Studien zu den Praktiken der Entwicklungsbeobachtung in kindermedizinischen Untersuchungen, Dissertation, Universität Bielefeld.

Braidotti, Rosi (2014): Posthumanismus. Leben jenseits des Menschen, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Burkitt, Ian (1999): Bodies of thought. Embodiment, identity and modernity, London: Sage.

Carnin, Jennifer (2020): Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit, Wiesbaden: Springer VS.

Carnin, Jennifer (2024): »Zur Materialität alltäglicher Übergänge. Eine institutionalisierungsanalytische Perspektive auf die Herstellung von Übergängen im (pädagogischen) Alltag der Kindertagesstätte«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 19, S. 7–20.

Caruso, Marcelo/Frevert, Ute (Hg.) (2012): Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 18, Schwerpunkt: Emotionen in der Bildungsgeschichte, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Chantseva, Victoria (2021): »From ›drilling‹ to ›thrilling‹. French toilet training literature and the child's body«, in: Maarit Alasuutari/Marleena Mustola/Niina Rutanen (Hg.), Exploring Materiality in childhood. Body, Relations and Space, London: Routledge, S. 40–51.

Christensen, Pia H. (2003): »Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper«, in: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hg.), Kinder, Körper, Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel, Weinheim/München: Juventa, S. 115–137.

Cloos, Peter (2020): »Kindheitspädagogik als Projekt«, in: Peter Cloos/Barbara Lochner/Holger Schoneville (Hg.), Soziale Arbeit als Projekt. Konturierungen von Disziplin und Profession, Band 17, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 159–170.

Comenius, Johann A. (1633/1874): Die Mutterschule, Halle: Pfeffer.

Dreßen, Wolgang (1984): »Infame Körper, Widerstand im Erziehungsprozess«, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.), Der andere Körper, Frankfurt a.M.: Verlag Mensch und Leben, S. 67–121.

Dreßen, Wolfgang (1982): Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen, Deutschland, Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein.

Drieschner, Elmar (2018): Ethik des Anfassens – Ein Plädoyer für reflektierte Körperlichkeit in der Kita, KiTa BW 9, S. 184–186.

Drieschner, Elmar (2020): »Ethik des Anfassens. Zur Reflexion von Berührungen in der Frühpädagogik.«, in: Pädagogische Rundschau, 74, S. 155–172.

Farrenberg, Dominik (2023): »Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit. Kartographierungsversuche eines sich zunehmend institutionalisierenden Feldes«, in: Peter Cloos/Melanie Jester/Jens Kaiser-Kratzmann/Thilo Schmidt/Marc Schulz (Hg.), Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit), S. 20–34.

Fleck, Ludwik (1980): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1978/1992): Was ist Kritik? Berlin: Merve.

Franke-Meyer, Diana (2018): »Frühe Kindheit im Spannungsfeld zwischen Familie und pädagogischer Institution. Eine historische Betrachtung der Anfangszeit öffentlicher Kindererziehung«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim: Juventa, S. 96–120.

Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2015): Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Frevert, Ute (2013): Vergängliche Gefühle, Göttingen: Wallstein.

Fröbel, Friedrich (1826): Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt, Leipzig: Verlag der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt.

Gleixner, Ulrike (2005): Pietismus und Bürgertum. Eine historische Anthropologie der Frömmigkeit. Württemberg 17.–19. Jahrhundert, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Grell, Frithjof (2013): »Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive«, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer, S. 147–164.

Hännikäinen, Maritta (2015): »The teacher's lap – a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups«, in: Early Child Development and Care 185, H. 5, S. 752–765.

Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung, Hamburg: Junius.

Hoppe, Katharina/Vogelmann, Frieder (Hg.) (2024): Feministische Epistemologien. Ein Reader, Berlin: Suhrkamp.

Hünersdorf, Bettina (2015): »Körper – Leib – Soziale Arbeit«, in: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Soziale Arbeit. Unter Mitarbeit von Klaus Grunwald, Karin Böllert, Gaby Flösser und Cornelia Flüssenhäuser, 5. Aufl., München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 896–901.

Institut für Frühpädagogik (1972): Bibliografie zur Frühpädagogik, bearbeitet von Helga Kochan-Döderlein/Hella Maria Erler/Erika Kolb/Helga Riedel/Hartmut Schirm, Pullach: Verlag Dokumentation.

James, Allison (2000): »Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood«, in: Alan Prout/Jo Campling (Hg.), The Body, Childhood and Society, Basingstoke: Palgrave, S. 19–37.

James, Allison/Prout, Alan (1997): »Re-Presenting Childhood. Time and Transition in the Study of Childhood«, in: Allison James/Alan Prout (Hg.), Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood, London, Routledge, S. 230–250.

Kamper, Dietmar/Wulf, Christoph (1982): »Die Parabel der Wiederkehr. Zur Einführung«, in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.), Die Wiederkehr des Körpers, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–21.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik, hg. von Rink, Friedrich Theodor, Königsberg: Friedrich Nicolovius.

Kelle, Helga (2013): »Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 15–37.

Kersting, Christa (1992): Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert. Campes »Allgemeine Revision« im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft, Weinheim: Dt. Studien Verlag.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit Publikationslisten 2008–2022, www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit/publikationen (Abfrage: 03.04.2023).

Kunze, Lydia (1971): »Die physische Erziehung der Kinder«. Populäre Schriften zur Gesundheitserziehung in der Medizin der Aufklärung, Dissertation Medizinische Fakultät, Marburg.

Meyer-Drawe, Käte (2021): »Leiblichkeit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (Hg.): Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 268–276.

Meyer-Drawe, Käte (2004): »Leiblichkeit«, in: Dietrich Benner/Jürgen Oelkers (Hg.), Historisches Wörterbuch der Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 603–619.

Meyer-Drawe, Käte (1986): »Lernen als Umlernen. Zur Negativität des Lernprozesses«, in: Wilfried Lippitz (Hg.), Lernen und seine Horizonte. Phaenomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen (Monographien Pädagogik, 32), 3. Auflage, Frankfurt a.M.: Scriptor Verlag, S. 19–45.

Meyer-Drawe, Käte (1984): Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität (Übergänge, Bd. 7), München: Fink.

Mitterauer, Michael (1986): Sozialgeschichte der Jugend. Neue Historische Bibliothek, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mollenhauer, Klaus (1987): »Korrekturen am Bildungsbegriff?«, in: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 1, S. 1–20.

Murris, Karin (2016): The posthuman child. Educational transformation through philosophy with picturebooks, London: Routledge.

Neumann, Josef N. (2000): »Die ›physische Erziehung des Kindes‹ – Medizin unter dem Paradigma der Erziehung in Pietismus und Aufklärung«, in: Josef N. Neumann/Udo Sträter (Hg.), Das Kind in Pietismus und Aufklärung: Beiträge des Internationalen Symposiums vom 12.–15. November 1997 in den Franckeschen Stiftungen zu Halle, Tübingen: Verlag der Franckeschen Stiftungen Halle im Max Niemeyer Verlag Tübingen, S. 201–224.

Neumann, Sascha (2013): »Die Leiblichkeit der Pädagogisierung. Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.), Pädagogisierung, Halle: Martin-Luther-Universität, S. 125–137.

Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder.

Oelkers, Jürgen/Osterwalder, Fritz/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2003): Das verdrängte Erbe. Pädagogik im Kontext von Religion und Theologie, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Petermann, Franz/Wiedebusch, Silvia (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern, 2. Auflage (KlinischeKinderpsychologie, Band 7), Göttingen: Hogrefe.

Piegsda, Felix/Jurkowski, Susanne (2022): »Die Bedeutung sozialemotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und Pädagog:innenkompetenzen«, in: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen (ESE), 4, H. 4, S. 44–56.

Raver, Cybele C. (2002): »Emotions matter: Making the Case for the Role of Young Children's Emotional Development for Early School Readiness«, in: Social Policy Report 16, S. 3–18.

Roux, Susanna/Sechtig, Jutta (2018): »Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen«, in: Tilo Schmidt/Wilfried Smidt (Hg.), Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit, Münster: Waxmann, S. 231–248.

Rumpf, Horst (1981): Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München: Juventa Verlag.

Schultheis, Klaudia (1998): Leiblichkeit – Kultur – Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung, Weinheim: Dt. Studien Verlag.

Stenger, Ursula (2012): »Bildung der Gefühle in der frühen Kindheit«, in: Ute Frevert/Christoph Wulf (Hg.), Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Die Bildung der Gefühle, 16, S. 25–39.

Stenger, Ursula/Thörner, Uta (2019): »Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen«, in: Malte Brinkmann (Hg.), Verkörperungen. (Post-)Phänomenologische Untersuchungen zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und leiblichen Praxen in pädagogischen Feldern, Wiesbaden: VS Springer, S. 13–33.

Stroß, Anette M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in »Gesundheitserziehung« und wissenschaftlicher Pädagogik 1779–1933, Weinheim: Dt. Studien Verlag.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit, Weinheim/München: Beltz Juventa.

Thörner, Uta (2020): »Sprach-Erfahrungen von Kindern – eine leiblich-responsive Annäherung am Beispiel unerwarteter Antworten.«, in: Bianca Bloch/Lucie Kluge/Hoa Mai Trân/Katja Zhebe (Hg.), Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten, Weinheim: Beltz Juventa, S. 70–87.

Toppe, Sabine (1996): »Mutterschaft und Erziehung zur Mütterlichkeit in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts«, in: Elke Kleinau/Claudia Opitz (Hg.), Geschichte der Mädchen und Frauenbildung. Bd. 1. Vom Mittelalter bis zur Aufklärung, Frankfurt a.M./New York: Campus, S. 346–359.

Tremp, Peter (2003): «Ein guter Diener muss kräftig sein«. Der Körper in Rousseaus Konstruktion des Naturkindes«, in: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hg.), Kinder, Körper, Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel, Weinheim/München: Juventa, S. 97–114.

Wehren, Sylvia (2020a): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wehren, Sylvia (2020b): »Geschlechtliche Differenzierungen im frühpädagogischen Diskurs über die ›physische Erziehung‹«, in: Janette Windheuser/Elke Kleinau (Hg.), Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Generation und Sexualität 16/20, Opladen: Budrich, S. 69–78.

Wehren, Sylvia (2022a): »Ungeheuerlich Tierisches entgegen edler Menschlichkeit. Aufklärungspädagogik zu Kinderkörpern in Zwischenräumlich- und Zwischenzeitlichkeit«, in: Monika Frohnapfel-Leis/Muriel González Athenas (Hg.), Zwischen

Raum und Zeit. Zwischenräumliche Praktiken in den Kulturwissenschaften, Oldenburg: De Gruyter, S. 337–368.

Wehren, Sylvia (2023): »In den Traditionen von Androzentrismus und Verschulung. Zum Einbezug der Kategorie Körper in die Erziehungswissenschaft«, in: Susann Hofbauer/Felix Schreiber/Katharina Vogel (Hg.), Grenzziehungen und Grenzbeziehungen des Disziplinären. Verhältnisbestimmungen (in) der Erziehungswissenschaft (Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Band 49), Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 42–52.

Wehren, Sylvia/Carnin, Jennifer/Hoffarth, Britta (2025): »Zur Genese und Systematik erziehungswissenschaftlicher Körperforschung«, in: Jennifer Carnin/Britta Hoffarth/Sylvia Wehren (Hg.), Anregungen. Theoretische, empirische und methodologische Impulse erziehungswissenschaftlicher Körperforschung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 22–59.

Zimmer, Renate (2014): »Bewegungserziehung«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Michaela Hopf/Heinz Sünker (Hg.), Handbuch Frühe Kindheit, Leverkusen: Budrich, S. 681–690.

Kindliche Sexualität in der Kritik

Ein Plädoyer für mehr Zurückhaltung und Irritationstoleranz

Julia König

Zunächst habe ich mich über die Einladung gefreut, einen Beitrag in einem Band über »Kritik (in) der Frühpädagogik« zum Verhältnis von Sexualität und Kindheit zu schreiben. Das Thema eben jenes Verhältnisses und die kindliche Sexualität gehören zu einem meiner großen Forschungsschwerpunkte, und es liegt mir am Herzen, deren mal prekäre, mal vernachlässigte, mal tabuisierte, mal überbetonte und vielfach und vielfältig missverstandene Rolle in der (Früh-)Pädagogik zu diskutieren, darüber nachzudenken und dieses Nachdenken öffentlich zugänglich zu machen. Je mehr ich mich allerdings mit der gestellten Aufgabe beschäftige, das Thema kindlicher Sexualität mit einer möglichen Kritik in Verbindung zu bringen, desto weniger behagt mir das Unterfangen. Nach reiflicher Überlegung und einigen Umwegen entschließe ich mich daher nun, mein Unbehagen an der Fragestellung zum Ausgangspunkt zu nehmen, um meinen Beitrag zu strukturieren. Mein erster Punkt betrifft das Verhältnis von Kritik und Sexualität, welches mir häufig durch falsche Erwartungen und entsprechende Enttäuschungen gezeichnet scheint, was einerseits in seiner geschichtlichen Dimension überdeutlich wird, wie es aber auch aktuelle Konstellationen betrifft; kommt Kindheit hinzu, verdoppeln sich die Probleme. Sodann möchte ich als zweites die Schwierigkeit adressieren, zum Objekt kindlicher Sexualität überhaupt etwas sagen zu können; hierzu muss ich erkenntnistheoretisch ausholen – was der Zugänglichkeit meiner Überlegungen hoffentlich nicht allzu abträglich sein wird –, um dann auf die Praxis der Frühpädagogik zu sprechen zu kommen.

1. Kritik und Sexualität

Kritik und Sexualität konstituieren ein Verhältnis, das bei einem Blick auf die ältere und jüngere Sexualgeschichte vor allem eins scheint, und zwar überdeterminiert. Sexualität hat sich in der Geschichte immer wieder als ein Vehikel und ihre Kritik sich als Marker von Revolutionen und Umwälzungen des gesellschaftlichen Status quo und damit gesellschaftlicher Bezugssysteme erwiesen; Fragen von Kindern im Bezug zu Sexualität

und kindlichen Sexualpraktiken haben die Kritik oft schärfer gemacht und signalisierten übergenerational große Dringlichkeit; ich möchte nur drei Stationen nennen: Die Umwälzung der antiken (im Hellenismus geprägten) Weltanschauung im Zuge des sich in den ersten Jahrhunderten unserer Zeitrechnung etablierenden Christentums, das mit einem neuen Verhältnis von Geist und Leib einherging, wurde dezidiert *auch* als Kritik der für schlecht befundenen alten sexuellen Ordnung formuliert.

Was Augustinus von Hippo, dessen Sexualkompromiss die kirchliche Doktrin Jahrtausende prägte (vgl. Ranke-Heinemann 2008/1988: 118; Clark 1996: 1), Ende des 4. und weiter im 5. Jahrhundert unserer Zeitrechnung im Rahmen seiner Prädestinations- und Erbsündenlehre gelang, war eine wirkmächtige Integration der Positionen radikaler christlicher Sektierer:innen aus den ersten Jahrhunderten christlicher Zeitrechnung.[1] Frühchristliche Denker:innen kritisierten die sexuelle Ordnung der Antike und formulierten ein Programm, in dem Sexualität mit der Sünde amalgamiert war.[2] Entgegen dem frühchristlichen Asketismus mit seiner unnachgiebig verfochtenen Anti-Ehe Doktrin argumentierte Augustinus allerdings in *De bono coniugali* (um 400) für die Sexualität in der Ehe zur Fortpflanzung unter vielen Auflagen, die der Elimination der Lust dienen sollten. Augustinus vermochte somit die frühchristliche Kritik an dem antiken Verhältnis von Leib und Seele so zu reformulieren, dass der Fortbestand der christlichen Gemeinschaften wesentlich erleichtert und die neue sexuelle Ordnung für eine breite Masse von Menschen lebbar(er) wurde. Als charakteristisch für die Einführung einer neuen sexuellen Ordnung zeigte sich hier – wie ich an anderer Stelle ausführlich analysiert habe (vgl. König 2020: 180f.) –, ein Zurücktreten der Generationengrenze. Die neue christliche Sexualordnung galt zunächst unterschiedslos für Angehörige aller Generationen; Augustinus extrapolierte diesen Punkt in seinen *Confessiones* (397) seitenlang im Rahmen einer geradezu psychoanalytisch anmutenden Selbstanalyse[3] seiner eigenen Wollust als sündiger – da mit der *concupiscentia carnis* behafteten – Säugling.

---

1 Hatten jene Frühchrist:innen in Erwartung der unmittelbar bevorstehenden Rückkehr des Gottessohns der Freuden der Leiblichkeit gänzlich entsagt und sich in diesem Zuge z.B. gerne in Rom als Märtyrer:innen im Zirkus hinrichten lassen, um die Überlegenheit ihrer Ideologie der Leibesverachtung aufsehenerregend unter Beweis zu stellen (vgl. Binder 2004; Waldner 2005), integrierte Augustinus diese neue Art des Denkens in seinen Entwurf einer lebbare(re)n und bis heute verbreiteten sexuellen Ordnung des Christentums.

2 Vor Augustinus von Hippo predigten etwa die frühchristlichen Denker:innen Tertullian (*155; †225) und – etwas gemäßigter – Clemens von Alexandria (*150; †230) sexuelle Askese; knapp anderthalb Jahrhunderte später argumentierten der Mystiker und Bischoff Gregor von Nyssa (*um 335/340; †394) und Erzbischof von Konstantinopel Johannes Chrysostomos von Antiochia (*um 344/349; †407), dass Lust und Begehren in Verbindung mit Sexualverkehr in der göttlichen Vorsehung und auch im Garten Eden nicht vorkommen und folglich auch nicht menschlich, sondern tierisch seien (vgl. Hawkes 2004: 51). Auch die Kirchenlehrer Hieronymus (*340; †420) und Ambrosius (*339; †397) lehnten jede Art von Sexualität strikt ab: Gott habe niemals intendiert, dass Menschen sexuelle Lust erführen, während sie gleichzeitig die am eigenen Leib erfahrene Bedrohung durch das in ihnen brodelnde Begehren in tagebuchartigen Texten dokumentierten (vgl. ebd.: 51f.).

3 Die Ähnlichkeit von christlichem Bekenntnis und psychoanalytischer Selbstbefragung hat Michel Foucault erkannt und als ›Geständniszwang‹ analysiert. Alles, was diese beiden Befragungen fundamental voneinander unterscheidet, hat er dabei leider übersehen (vgl. Whitebook 1998).

Unzweifelhaft ging es bei dieser Neufassung des Verhältnisses von Leib und Seele (moderner gefasst könnte von einem neuen Sexualitätsentwurf gesprochen werden) jedoch nicht in erster Linie um dieses Verhältnis an sich, sondern um die gesellschaftliche Transformation in der Spätantike und den Niedergang des polytheistischen Römischen Reiches. Innerhalb dieser Transformation verschoben sich die Vorstellungen vom Körper, von der Seele, der Lust und der Sexualität, insofern eine neue subjektive Formation der neuen gesellschaftlichen Ordnung (besser) entsprach (vgl. Binder 2005: 9; Brown 1991/1988: 35ff., 45; Hawkes 2004: 51ff.). Sexualität musste hier prominent als Schauplatz für weltanschauliche Kämpfe herhalten. Solche Konstellationen sind in der Geschichte nicht selten.

Als zweites historisches Beispiel möchte ich kurz die Hexenverfolgungen im ausgehenden Spätmittelalter und in der beginnenden Neuzeit nennen, innerhalb derer die neue Gesellschaftsordnung an den sexuellen Körpern der Hexen, Hexer und – auch hier galt der Verfolgungswahn auf dem Feld des Sexuellen generationsübergreifend – Hexenkinder buchstäblich dingfest gemacht wurde (vgl. Behringer/Opitz-Belakhal 2016; Braun 1985: 39; Duerr 1978; König 2020: 293ff.; Lorenzer 1984: 43f.; Roper 1995/1994, 2000);[4] der Zusammenhang vom Aufschwung der kapitalistischen Produktionsweise, Gesellschafts- wie Geschlechterordnung und Sexualität ist in jüngerer Zeit sehr prägnant von Silvia Federici (2014/2012) analysiert worden. Auch hier geriet die Sexualität zu einem Schauplatz, auf dem Unmut an den bestehenden Mühen und Zumutungen der sich transformierenden Welt zum Objekt gemacht, schauderhaft inszeniert und verfolgt werden konnte.

Viele andere soziohistorische Konstellationen beiseitelassend möchte ich zuletzt noch an die zweite sexuelle Revolution der westdeutschen 1960er und 1970er Jahre erinnern, innerhalb derer Sexualität mit rosigen Hoffnungen aufgebläht und ihr ein revolutionäres Befreiungspotenzial angedichtet wurde. Im Klima der deutschen Nachkriegsgesellschaft, in der »moralische Fragen […] in erster Linie an die Sexualität […], nicht an den Mord« (Herzog 2005: 197) geknüpft wurden, konnte das von Dagmar Herzog als grundlegendes Missverständnis der sogenannten 1968er – der Kurzschluss von Nationalsozialismus und ›unterdrückter‹ Sexualität – so viele überzeugen, eine Renaissance der Lektüre von Wilhelm Reich einleiten und die sexuellen Revolutionär:innen im Glauben agieren lassen, dass sie ein hervorragendes Mittel gefunden hätten, ihre Nazi-Eltern mit einem radikal antifaschistischen Programm zu konfrontieren. Dahingegen rekonstruierte Herzog, inwiefern die sexualliberalen Einstellungen aus der Weimarer Republik vielmehr entsprechend der rassistisch-antisemitischen Ideologie des nationalsozialistischen Faschismus transformiert und produktiv gemacht, nicht aber ›unterdrückt‹ wurden (ebd.: 25).[5]

Die problematischen Auswirkungen dieses Kurzschlusses für den Umgang mit und die ideologische Überfrachtung kindlicher Sexualität sind mittlerweile vielfach analy-

4 So weisen die Protokolle der Folter der Hexen im ›peinlichen Verhör‹ eine wahnhafte Fixierung auf die Spuren der Teufelsbuhlschaft an den Körpern der Verfolgten auf, deren Programmatik im *Malleus Maleficarum* (Kramer/Sprenger 1923/1487) detailversessen dokumentiert ist.

5 In seiner Analyse der nationalsozialistischen Zeitschrift »Das Schwarze Korps« hat Sebastian Winter die Analyse von Herzog differenziert und teilweise korrigiert (vgl. Winter 2013).

siert worden (z.B. Baader 2015; Baader et al. 2017; Friedrichs 2017, 2018; Sager 2008, 2015); sie sind aber auch kein deutsches Phänomen. So zeigt beispielweise ein Blick nach Frankreich etwa die diesbezüglichen Irrungen und Wirrungen Michel Foucaults oder René Schérers und Guy Hocquenghems, die im Zuge der *libération sexuelle* auf die *Funktion* kindlicher Sexualität in gesellschaftlichen Diskursformationen – besonders: reaktionärer Kräfte – abstellten (vgl. König 2020: 54ff.; König 2022).

In der Tat sind die rechtskonservativen und rechtsradikalen Instrumentalisierungen (kindlicher) Sexualität unübersehbar massiv und dienen seit Jahrzehnten dazu, die progressiven Entwicklungen in den Bereichen von Gleichberechtigung und sexueller Ermächtigung von Frauen*, Entpathologisierung vormaliger ›Perversionen‹ und Enttabuisierungen – die Volkmar Sigusch (2005) unter dem Begriff der ›Neosexualitäten‹ diskutierte – anzugreifen und wo es möglich ist, zu blockieren (vgl. König 2017; Kracher 2020; Pohl 2013, 2019; Schmincke 2015; Winter 2022). Darüber ließe sich noch viel mehr sagen, vorerst möchte ich lediglich deskriptiv festhalten: Das Verhältnis von Kritik und Sexualität ist auch hier unabhängig des politischen Lagers (was wohlgemerkt *keine Gleichsetzung* der jeweiligen Zugriffe insinuiert!) eines, in welchem Sexualität zum Schauplatz geriert: Im westdeutschen Nachkriegsdeutschland richtete sich die 1968er ›Revolution‹ gegen die verknöcherte und enorm verspießerte, autoritäre Nachkriegsgesellschaft, in der kindliche Sexualität in der Tat tabuisiert und mit Unanständigkeit und Gefahr assoziiert war. Das Spießer:innentum jener Gesellschaft wurde jedoch nicht als Reaktion auf den – selbst eher mehr als weniger begeistert gelebten – Nationalsozialismus verstanden, und in diesem Kontext nahm die etwas unbestimmte ›Kritik‹ der Nachkommen die Form einer antiimperialistischen, *sexuellen* Revolution an.[6] Sexualität geriet zum Medium der Revolution, und die Sexualität der Kinder wurde in diesem Zuge besetzt mit der Rolle des revolutionären Subjekts – so etwa in den berühmt gewordenen Passagen des 1969 im Kursbuch 17 erschienenen Beitrags von Bewohner:innen der *Kommune 2* zu ihrer repressionsfreien Sexualerziehung oder in Entwürfen zu einer ›revolutionären‹ Frühpädagogik im Zuge der Kinderladenbewegung (z.B. Baader 2008; Eder 2015: 48; Janssen 2017; Sager 2008, 2015: 179ff.).

2. Wie sprechen über kindliche Sexualität?

Das Reden *über* kindliche Sexualität verstellt den Gegenstand kindlicher Sexualität. Dieser Punkt klingt in dem vorigen bereits deutlich an, ich möchte ihn jedoch gesondert adressieren, da es mir um mehr als diese Diagnose geht, die wohl aus dem Obigen schon deutlich hervorgeht. Denn in der Tat: Das Spannungsfeld ›Kinder und Sexualität‹ ist ein Thema, über das interessierte Lesende im Handumdrehen nicht nur entgegengesetzte

6 Schmerzlich ist hierzu das erst in jüngerer Zeit (etwa in der von Katharina Rhein und Tom David Uhlig kuratierten Ausstellung *Das Gegenteil von gut. Antisemitismus in der deutschen Linken seit 1968*) wieder ausgegrabene Zitat von Rudi Dutschke zu lesen: »Man kann nicht gleichzeitig den Judenmord aufarbeiten und die Revolution machen. Wir müssen erst einmal was Positives gegen diese Vergangenheit setzen« (Dutschke, zit.n. Uhlig 2020).

Informationen finden werden, sondern mannigfache, sich überschneidende, sich widersprechende, korrelierende, und gar nichts miteinander zu tun habende Urteile. Von Präventions- über Befreiungsdiskurse, Abhandlungen über kindliche Entwicklung und über sexuelle oder sexualisierte Gewalt gegen Kinder ist die schiere Zahl der Quellen überwältigend, in denen sich Pamphlete, Meinungen, fundierte Positionen, naturwissenschaftliche wie auch kultur-, sozial- und geschichtswissenschaftliche Abhandlungen finden, zu denen auch die Autorin dieser Zeilen einiges beigetragen hat. Dies mag nicht weiter verwundern, handelt es sich bei beiden Gegenständen – Kindheit und Sexualität – um komplexe und in ihrer kontingenten Form von den soziohistorischen Konstellationen ihrer jeweiligen Realisierung abhängige Gegenstände. Etwas weniger vielstimmig wird es, wenn es um ›kindliche Sexualität‹ geht, aber auch hier sind die Bezüge und Positionen mannigfach. Auf das Thema Kinder und Sexualität wie auch kindliche Sexualität bezogen sehen wir somit in unterschiedlichen soziohistorischen Situationen unterschiedliche Fassungen. Aber Fassungen von was eigentlich? Dekonstruktivistisch lässt sich weiter fragen, ob der Gegenstand sich nicht in verschiedenen gesellschaftlichen Machtkonstellationen genuin neu konstituiert und lediglich durch einerseits sprachliche Konventionen (der Vergangenheit) und rückblickende (Re)Konstruktionen (der Gegenwart) in einem Zusammenhang gehalten wird. Für die entscheidende – der vorigen nur scheinbar entgegengesetzten – Frage halte ich allerdings, ob es etwas gibt, von dem wir ›etwas‹ sehen können, ohne einen plumpen Dualismus von Wesen und Erscheinung postulieren zu müssen. Dieses erkenntnistheoretische Problem erweist sich meiner Auffassung nach nicht zuletzt auch entscheidend für die weiterführende Frage, welche Bedeutung kindlicher Sexualität in der Frühpädagogik zukommt oder auch zukommen sollte.

Notwendig scheint mir eine Alternative zur makroanalytischen Untersuchung von Sexualität und Macht, weil in dieser Entscheidendes verloren geht, wie besonders die oben angesprochenen Einwürfe Foucaults zum Thema kindlicher Sexualität zeigen, auf die ich gleich noch einmal eingehe. An anderer Stelle habe ich dieses erkenntnistheoretische Problem der historischen Dynamik von Begriff und Sache systematisch untersucht und im Rekurs auf Philip Hoghs (2015) Entwurf einer kritischen Theorie der Sprache eine Herangehensweise im Zeichen des *Vorrangs des Objekts* (Adorno 2003/1966: 185) entwickelt, die ich hier nur anreißen kann. Dabei ging ich von der Schwierigkeit aus, den Gegenstand kindlicher Sexualität in seinen von der jeweiligen sozialen Praxis abhängigen Formen überhaupt zu bestimmen. Michel Foucault, der die Dynamik soziohistorischer Arrangements von Gegenständen der Vergangenheit im Lichte aktueller Interessenskonstellationen meisterlich interpretierte, stolperte bei Fragen der kindlichen Sexualität in zugleich nachvollziehbarer wie sachlich fataler Weise. Denn im Zuge seiner hellsichtigen Erkenntnis der *Funktion* kindlicher Sexualität reduzierte Foucault den Gegenstand kindlicher Sexualität makroperspektivisch auf Fragen von Sexualität und Macht: Akademisch sexualgeschichtlich erkannte er die Rolle des infantilen Masturbators in der Engführung von »Perversität und Kinderei« (Foucault 2007/1999: 47) als eine der Säulen des sich im 18. und 19. Jahrhundert formierenden Sexualitätsdispositivs; aktivistisch kritisierte er die Rolle kindlicher Sexualität in sexualpolitischen Diskursen in der *libération sexuelle* der 1960er und 1970er Jahre (z.B. Foucault 1977: 457, 1979: 965).

Was Foucault entsprechend seiner anders gelagerten Fragestellung nicht nur nicht interessierte, sondern systematisch ausblendete, interessiert mich nun genauso wie die

Fragen, die den Diskurs berühren, also Bestimmtheiten und Qualitäten des Gegenstandes kindlicher Sexualität. Wie erleben Kinder, wie erleben Erwachsene sexuelles Interesse und Akte von Kindern, und inwiefern macht sich die Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen in Bezug auf Sexualität für Kinder und wie für Erwachsene bemerkbar? Diese Fragen sind in den 1960ern und 1970ern wie heute – in geänderter Diskurslage – viel im konkreten Bezug auf Fragen von Pädosexualität und sexueller/sexualisierter Gewalt gegen Kinder diskutiert worden. Für den Kontext dieses Bandes – die Frühpädagogik – stellt sich aber auch gerade *unabhängig* von der pädosexuellen Beziehung die Frage, wie Erwachsene beispielsweise das Interesse von Kindern an eigenen oder den Geschlechtsorganen anderer erleben, wie kindliche Fragen zum Thema Sexualität behandelt und wie mit Beobachtungen von sexuellem Interesse und Akten von Kindern umgegangen wird. Erkenntnistheoretisch halte ich diese Fragen für ebenso relevant wie sie in der Frühpädagogik konkret bedeutsam sind, weswegen ich mir ein paar weitere erkenntnistheoretische Bemerkungen zum Begriff und Objekt kindlicher Sexualität erlaube: Hogh zufolge liegt die geschichtlich-gesellschaftliche Bedeutungsdimension der Sprache in ihrer Ausrichtung auf das Nichtbegriffliche als ihrem »objektiven Aspekt«, der in die dynamische Einheit von Sache und Sprache von *beiden* Polen der Einheit aus mit eingeht (vgl. Hogh 2015: 167). So trägt der Begriff geschichtliche Spuren seiner Gebrauchsweisen, wie sich z.B. deutlich am Bedeutungswandel von Begriffen wie ›queer‹ ablesen lässt; in der Selbstbezeichnung steckt die ganze Geschichte der Begriffsaneignung, die auch nicht aus jeder Sprecher:innenposition gleich klingt. Nur negativ vorauszusetzen ist zudem das Nichtbegriffliche, auf das der Begriff sich in gesellschaftlicher Praxis bezieht, das aber nicht im Begriff aufgeht; Adorno sprach vom Nicht-Identischen. Der Gehalt eines Begriffs besteht somit in einer sachlichen und einer semantischen Konstellation, die sich gegenseitig bestimmen und so sehr praktische Einheit sind, dass sie lediglich theoretisch voneinander trennbar sind. Um noch einmal ein Beispiel aus dem vorigen Abschnitt aufzugreifen: So ist etwa die sexuelle Praxis der Frühchrist:innen in eine bestimmte sachliche (gesellschaftlich-historische und nichtbegriffliche) Konstellation eingebunden, über die Augustinus in ganz bestimmten semantischen Konstellationen, hier der Sprache der Philosophie, zu berichten wusste. Die Konstellationen sind nicht voneinander zu isolieren, hebt doch letztere bestimmte Momente der ersteren hervor und verhilft somit einer bestimmten Dimension der Sache zum Ausdruck, während andere Momente der Sache in den Hintergrund treten.

Um noch ein anderes Beispiel aus dem Bereich der Frühpädagogik zu wählen: So evoziert derzeit beispielsweise bei einem Elternabend in einer beliebigen Kindertagesstätte der Begriff kindlicher Sexualität bei vielen Eltern den Eindruck, dass es dabei um genitale Praktiken ginge, die eigentlich Erwachsenen vorbehalten sein sollten und im Kontext des Kindergartenalltags problematisch seien (so etwa zu lesen in den jüngeren Diskussionen um »Sex-Räume« in KiTas, vgl. z.B. Kröger 2024). Eine entgegengesetzte Konnotation erweckte der Begriff etwa im alternativen Milieu Westberliner, Frankfurter oder Heidelberger Kinderläden in den 1970er Jahren, in welchem Eltern und Erziehende bei dem Begriff ›kindliche Sexualität‹ eher an sexuelle Befreiung, die Überwindung eigener bürgerlicher Verklemmtheit und an die Gefahren der Repression revolutionären Potentials dachten, das in der kindlichen Sexualität angelegt sein könnte (vgl. Sager 2008: 60ff.; Baader 2017; Jansen 2017). Derselbe Begriff evozierte demnach in der Alltags-

kommunikation in verschiedenen sozialen und historischen Kontexten unterschiedliche Assoziationen: entgegengesetzte Momente des in Frage stehenden Gegenstands wurden durch die jeweils aktuell relevante Sprachkonvention hervorgehoben, produzierten unterschiedliche Sichtbarkeiten und damit auch verschiedene Realitäten kindlicher Sexualität. Den darin zutage tretenden Mangel des Begriffs, als Urteil über eine Sache diese in ihrer Besonderheit zu erfassen, fasst Adorno als den »bestimmbaren Fehler« (Adorno 2003/1966: 62) des Begriffs.[7] Eben dieser »bestimmbare Fehler« kennzeichnet den – mit Hogh – konventionellen Sprachgebrauch (vgl. Hogh 2015: 156), er findet sich jedoch verwandelt auch in der, von den Spuren der Geschichte und realen Erfahrungen gereinigten Wissenschaftssprache wieder (vgl. ebd.: 173ff.). So bleibt die »Sache selbst« stets ein »Zugehängtes« (Adorno 2003/1966: 189).

3. Von der Praxis der Theorie zur Theorie der Praxis der Frühpädagogik

Vielleicht fragen sich Lesende dieses Beitrags, warum diese erkenntnistheoretischen Fragen für die Frühpädagogik relevant sein sollen. Meines Erachtens nach sind sie das, um zu erkennen, dass die ganz konkret derzeit in Kindertagesstätten um das Thema kindliche Sexualität diskutierten Fragen – Orte, Ermöglichungsbedingungen, Begrenzungen kindlicher Lust und Lustsuche, Erkundungen der eigenen und anderer Körper, Fragen nach Nacktheit, der (Un)Angemessenheit von sogenannten Doktorspielen sowie Erkennungszeichen für möglicherweise vorliegende sexuelle Gewalterfahrungen – schwer zu greifen und vielfach überlagert sind durch vergangene Sprachpraxen und die aktuelle Diskurslage. Dies ist meiner Beobachtung nach zumindest Teil des aktuellen (Fach-)Diskurses über Kinder und Sexualität, etwa als große Sorge von Fachkräften, sich höchst besorgten Eltern gegenüber für sexualpädagogische Entscheidungen verteidigen zu müssen. Andererseits legt Anne Schernes (2022) aktuelle Forschung über Einstellungen pädagogischer Fachkräfte in KiTas zu kindlicher Sexualität neben einer großen Aufmerksamkeit für diesbezügliche Verstrickungen eine Ambivalenz in den Haltungen von Fachkräften nahe: Parallel zu fast durchweg progressiven und dabei zugleich um- und vorsichtigen Haltungen evoziert die Berührung mit dem Gegenstand selbst – untersucht an der Einschätzung von Doktorspielen – den Selbstbeschreibungen der befragten Fachkräfte nach eher ›neutrale‹ bis negative Gefühle wie Unbehagen,

7 Dieser »bestimmbare Fehler« (Adorno 2003/1966: 62), nach welchem jedes Urteil daran scheitern müsse, eine Sache als Ganzes zu bestimmen, kann Adorno zufolge nicht vermieden, sondern nur korrigiert werden. Gleichwohl müsse die Korrektur als zweites Urteil über die Sache genauso fehlerhaft bleiben, wie das erste Urteil. Deswegen könne es gar nicht darum gehen, den Fehler nicht zu machen, vielmehr gehe es darum, »den Fehler richtig zu machen« (Menke 2012: 166): und das wiederum heißt, »eingedenk der Tatsache, dass Begriffe Gegenstände nie vollkommen als Besondere treffen können, dem begrifflichen Zusammenhang eine solche Form zu geben, dass er sich auf den Gegenstand als Besonderen richtet« (Hogh 2015: 166). Hogh betont, dass gerade in dem »bestimmbaren Fehler« der Begriffe auch ein befreiendes Potential liege: Wenn jedes Urteil ein bestimmtes Moment der Sache hervorhebe, dem gegenüber es allerdings ungenau bleiben müsse und auf dessen Kosten es andere verschweige, so eröffne diese Situation Möglichkeiten zur Präzisierung der Bestimmung durch weitere Urteile (vgl. ebd.).

Irritation oder Skepsis (vgl. Scherne 2022: 71ff.). Wie diese Diskrepanz zu interpretieren ist, bleibt eine spannende Frage (in) der Frühpädagogik. Die generell progressiv-behutsamen Einschätzungen der Fachkräfte legen nicht unbedingt nahe, dass aufklärende Bildungsmaterialien zum Thema fehlen würden.[8]

Meines Erachtens legt dies die Vermutung nahe, dass der Gegenstand selbst generell für Irritationen aufseiten der Erwachsenen sorgt, die schwer zu versprachlichen sind. Dies ist insofern eine weitreichende Vermutung, als es auch bedeuten würde, dass eine gewisse Unübersetzbarkeit des (kindlich) Sexuellen auch der besten Konzeption sexueller Bildung anhaften wird und sich aus dem Sprechen über kindliche Sexualität besonders im Generationenverhältnis nicht tilgen lassen wird. Verstehen lassen sich diese Irritationen im Rekurs auf die qualitative Differenz von kindlicher und erwachsener Sexualität, wobei erstere lebensgeschichtlich in letzterer aufgehoben ist und insofern für eine im wahrsten Sinne *un*heimliche Vertrautheit und befremdende Erfahrung in einem sorgt. Das bedeutet insofern gerade nicht, dass Fachkräfte diese Ambivalenz loswerden könnten und dies im Zuge ihrer Professionalisierung tun sollten. Es heißt vielmehr, dass die Fähigkeit, mit dieser Ambivalenz und dem Irritationspotenzial (gerade auch bei sich selbst) umzugehen, im Zuge der Professionalisierung der Fachkräfte eine große Rolle spielen sollte.

Offen für diese genuin irritierende Erfahrung zu sein angesichts eines Gegenstandes, über den so unendlich viel geredet wird, stellt Fachkräfte und Erziehende fraglos vor beträchtliche Herausforderungen. Zudem habe ich in diesem Abschnitt auch argumentiert, dass die diskursiven Überlagerungen des Phänomens kindlicher Sexualität unauflöslich zu diesem dazugehören und dieses *mit*konstituieren, während sie die Irritationserfahrungen zugleich zuschütten. So bleibt es wahrlich sehr herausfordernd, in konkreten Situationen innerhalb frühpädagogischer Settings, in denen kindliche sexuelle Aktivität oder kindliche Lust virulent sind, *pädagogisch*, und das heißt hier auch: generativ zu handeln. Es erfordert neben genauen Beobachtungen, Beschreibungen und der Analyse konkreter Situationen *auch* ein Sich-Einlassen auf die innere Situation – erinnert sei hier an die von Siegfried Bernfeld (1925) beschriebene dritte *Grenze der Erziehung*, die er als das *Kind im Erzieher* beschreibt, das in der pädagogischen Situation mit anklingt. Darin aber – so hoffe ich mit den erkenntnistheoretischen Überlegungen gezeigt zu haben – geht die Schwierigkeit, mit kindlicher Sexualität in der (früh)pädagogischen Praxis umzugehen, nicht auf. Das Objekt selbst entzieht sich, ist durch vergangene und aktuelle Sprachpraxen gezeichnet, die bestimmtes daran in einem soziohistorischen Kontext hervorheben und anderes verschwinden lassen. Das Phänomen ist nicht einzufangen. Aber konkrete Konstellationen kindlicher Sexualität in der frühpädagogischen Praxis lassen sich analysieren, wenn sie stets als solche begriffen werden: als *konkrete*, die ihren je unterschiedlich historisch und situativ bestimmten Ermöglichungskontext haben. Als ein spezifisch verfasster Gegenstand wird kindliche Sexualität immer Irritationen hervorbringen, die nicht abzuschaffen sind. Im Gegenteil sind sie als genuiner Teil der Kon-

8 Ein spannendes weiteres Ergebnis aus Schernes Studie besteht darin, dass die von Scherne befragten Fachkräfte mehrheitlich angaben, dass sie sich durch ihre Ausbildung oder ihr Studium nicht genügend auf das Thema kindlicher Sexualität vorbereitet zu fühlen; gleichzeitig allerdings schätzten sie sich mehrheitlich als kompetent in Fragen der Sexualpädagogik ein (vgl. ebd.: 76f.).

stellation mit einzubeziehen, wobei sie sich – etwa im Rahmen einer guten Supervision – gerade als erkenntnisleitend erweisen können. Hilfreiche Konventionen pädagogischer Praxis können hier als Leitplanken Fachkräften und Erziehenden den Rahmen für die anspruchsvolle Arbeit des Sich-Einlassens und Analysierens geben. Ohne eine aufmerksame Gelassenheit gegenüber den mit dem Gegenstand einhergehenden Irritationen, und ohne ein Einlassen auf konkrete Konstellationen können allerdings andersherum allgemeine Verhaltensregeln für pädagogische Settings keine Abhilfe für unangenehme Situationen schaffen.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2003/1966): Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit. Gesammelte Schriften, Band 6. Hg. von Rolf Tiedemann unter Mitwirkung von Gretel Adorno, Susan Buck-Morss und Klaus Schultz, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Augustinus, Aurelius (2009/397): Confessiones. Bekenntnisse. Übers. von Kurt Flasch und Burkhard Mojsisch, Stuttgart: Reclam.

Augustinus, Aurelius (2013/401): De bono coniugali, in: ders.: De fide et symbolo, De fide et operibus, De agone christiano, De continentia, De bono coniugali, De sancta virginitate, De bono viduitatis, De adulterinis coniugiis, De mendacio, Contra mendacium, De opere monachorum, De divinatione daemonum, De cura pro mortius gerenda, De patientia. Hg. von Joseph Zycha, in: CSEL, Band 41, Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, S. 187–231.

Baader, Meike S. (Hg.) (2008): »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!« Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim: Beltz.

Baader, Meike S. (2015): »Blinde Flecke der Disziplin und ihrer Geschichte. Die Involviertheit der Wissenschaft in pädosexuelle Diskurspositionen der 1960er bis 1990er Jahre«, in: Markus Rieger-Ladich/Karin Amos/Anne Rohstock (Hg.), Erinnern. Umschreiben. Vergessen. Die Stiftung des disziplinären Gedächtnisses als soziale Praxis, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 254–276.

Baader, Meike S./Jansen, Christian/König, Julia/Sager, Christin (Hg.) (2017): Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968, Köln und Wien: Böhlau.

Behringer, Wolfgang/Opitz-Belakhal, Claudia (2016) (Hg.): Hexenkinder – Kinderbanden – Straßenkinder, Bielefeld: Verlag für Regionalgeschichte, S. 163–182.

Bernfeld, Siegfried (1973/1925): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Binder, Timon (2004): »Der Körper in der Vernichtung – Kommunikationsstrategien der frühchristlichen Märtyrerliteratur am Beispiel der Passio Montani et Lucii«, in: Barbara Feichtinger/Helmut Seng (Hg.), Die Christen und der Körper. Aspekte der Körperlichkeit in der christlichen Literatur der Spätantike, München und Leipzig: K.G. Saur, S. 75–97.

Binder, Timon (2005): Semen est sanguis Christianorum. Literarische Inszenierungen von Macht und Herrschaft in frühchristlicher Passionsliteratur, Berlin: Logos.

Braun, Christina von (1985): Nichtich. Logik. Lüge. Libido, Frankfurt a.M.: Verlag Neue Kritik.

Brown, Peter (1991/1988): Die Keuschheit der Engel. Sexuelle Entsagung, Askese und Körperlichkeit am Anfang des Christentums, übers. von Martin Pfeiffer, München und Wien: Hanser.

Clark, Elisabeth Ann (1996) (Hg.): St. Augustine on Marriage and Sexuality, Washington, DC: Catholic University of America Press.

Duerr, Hans Peter (1978): Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation, Frankfurt a.M.: Syndikat.

Eder, Franz Xaver (2015): »Die lange Geschichte der ›Sexuellen Revolution‹ in Westdeutschland (1950er bis 1980er Jahre)«, in: Peter-Paul Bänziger/Magdalena Beljan Franz X. Eder/Pascal Eitler (Hg.), Sexuelle Revolution? Zur Geschichte der Sexualität im deutschsprachigen Raum seit den 1960er Jahren, Bielefeld: transcript, S. 25–59.

Federici, Silvia (2014/2012): Caliban und die Hexe. Frauen, der Körper und die ursprüngliche Akkumulation. Übers. von Max Henniger. Hg. von Martin Birkner, Wien: mandelbaum.

Foucault, Michel (1977): »La Folie encerclée. Einsperrung, Psychiatrie, Gefängnis. Gespräch mit D. Cooper, J. P. Faye, M.-O. Faye, M. Zecca«. Übers. von Hans-Dieter Gondek, in: Change, 22–23. 10, 76–110, in: ders.: 1976–79: Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band III. Hg. von Daniel Defert und Francois Ewald. Übers. von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 434–467.

Foucault Michel (1979): »Das Sexualstrafrecht. Gespräch mit Jean Danet, Pierre Hahn und Guy Hocquenghem«, in: France-Culture, 4. April, in: Dits et Ecrits, Band III. Hg. von Daniel Defert und Francois Ewald. übers. von Michael Bischoff, Hans-Dieter Gondek, Hermann Kocyba und Jürgen Schröder, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 954–970.

Foucault, Michel (2007/1999): Die Anormalen. Vorlesungen am Collége de France (1974/1975). Übers. von Michaela Ott und Konrad Hosel, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Friedrichs, Jan-Henrik (2017): »Delinquenz, Geschlecht und die Grenzen des Sagbaren. Sexualwissenschaftliche Diskursstränge zur Pädophilie in ausgewählten Periodika, 1960–1995«, in: Zeitschrift für Sexualforschung 30, S. 161–182.

Friedrichs, Jan-Henrik (2018): »›Freie Zärtlichkeit für Kinder‹. Gewalt, Fürsorgeerziehung und Pädophiliedebatte in der Bundesrepublik der 1970er Jahre«, in: Geschichte und Gesellschaft 44. 4, S. 554–585.

Hawkes, Gail (2004): Sex and Pleasure in Western Culture, Cambridge: Polity Press.

Hogh, Philip (2015): Kommunikation und Ausdruck. Sprachphilosophie nach Adorno, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Jansen, Christian (2017): »Die Diskussionen um kindliche Sexualität und ›Pädophilie‹ in Heidelberg 1978–1981«, in: Meike S Baader/Christian Jansen/Julia König/Christin Sager (Hg.), Tabubruch und Entgrenzung. Kindheit und Sexualität nach 1968, Köln und Wien: Böhlau, S. 232–250.

König, Julia (2020): Kindliche Sexualität. Geschichte, Begriff und Probleme, Frankfurt a.M.: Campus.

König, Julia (2022): »Mit dem kindlichen ›Wunsch-Körper‹ Revolution machen. Konstellationen von Kindheit, Sexualität und Entführung bei Guy Hocquenghem«, in: soziopolis Dossier »Eine Revolution des Begehrens? Guy Hocquenghem und der Front

homosexuel d'action révolutionnaire«, hg. von Lukas Betzler und Jan-Hauke Branding, 8. 12. 2021.
Kracher, Veronika (2020): Incels. Geschichte, Sprache und Ideologie eines Online-Kults, Mainz: Ventil Verlag.
Kramer, Heinrich (Henricus Institoris) und Jakob Sprenger (1923/1487): Malleus maleficarum. Der Hexenhammer. Übers. von J. W. Richard Schmidt. Berlin: H. Barsdorf. Drei Teile.
Kramer, Heinrich (Henricus Institoris) und Jakob Sprenger (1923/1487): Malleus maleficarum. Der Hexenhammer. Teil 1: [Was sich in d]er Zauberei zusammenfindet. 1. Der Teufel. 2. Der Hexer oder die Hexe. 3. Die göttliche Zulassung. Übers. von J. W. Richard Schmidt. Berlin: H. Barsdorf.
Kramer, Heinrich (Henricus Institoris) und Jakob Sprenger (1923/1487): Malleus maleficarum. Der Hexenhammer. Teil 2: Die verschiedenen Arten und Wirkungen der Hexerei und wie solche wieder behoben werden können. Übers. von J. W. Richard Schmidt. Berlin: H. Barsdorf.
Kramer, Heinrich (Henricus Institoris) und Jakob Sprenger (1923/1487): Malleus maleficarum. Der Hexenhammer. Teil 3: Der Kriminal-Kodex: Über die Arten der Ausrottung oder wenigstens Bestrafung durch die gebührende Gerechtigkeit vor dem geistlichen oder weltlichen Gericht – Index über alle drei Teile. Übers. von J. W. Richard Schmidt. Berlin: H. Barsdorf.
Kröger, Michelle (2024): Warum Sex-Räume in Kitas für emotionalen Zündstoff sorgen. Sind Sex-Räume in Kitas wirklich angemessen? Die Meinungen sind gespalten: Eine Sexualpädagogik sagt JA zu solchen Räumen, eine betroffene Mutter eher NEIN, in: Leben & erziehen, https://www.leben-und-erziehen.de/kind/kinderbetreuung/sex-raeume-kitas-16920.html vom 9.8.2024. [letzter Aufruf: 9.9.2024]
Lorenzer, Alfred (1984): Intimität und Soziales Leid. Archäologie der Psychoanalyse, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
Menke, Christoph (2012): »Zweite Natur. Kritik und Affirmation«, in: Malte Völk/Oliver Römer/Sebastian Schreull/Christian Spiegelberg/Florian Schmitt/Mark Lückhof/David Nax (Hg.): »…wenn die Stunde es zuläßt.« Zur Traditionalität und Aktualität kritischer Theorie, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 154–171.
Uhlig, Tom David (2020): Antisemitismus im linken Spektrum; https://www.bpb.de/themen/antisemitismus/dossier-antisemitismus/307887/antisemitismus-im-linken-spektrum/[30.4.2020; letzter Aufruf: 6.9.2024].
Pohl, Rolf (2013): »Die feindselige Sprache des Ressentiments. Über Antifeminismus und Weiblichkeitsabwehr in männerrechtlichen Diskursen«, in: L'Homme. Europäische Zeitschrift für feministische Geschichtswissenschaft, Jg. 24, Heft 1 (2013), S. 125–136.
Pohl, Rolf (2019/2004): Feindbild Frau. Männliche Sexualität, Gewalt und die Abwehr des Weiblichen, Hannover: Offizin (Neuauflage mit einem aktuellen Vorwort).
Ranke-Heinemann, Uta (2008/1988): Eunuchen für das Himmelreich: Katholische Kirche und Sexualität, München: Heyne.
Roper, Lyndal (1995/1994): Ödipus und der Teufel. Körper und Psyche in der Frühen Neuzeit, Frankfurt a.M.: Fischer.
Roper, Lyndal (2000): »Evil Imaginings and Fantasies«. The Child-Witch and the End of the Witch Craze«, in: Past and Present 167. 1, S. 107–139.

Sager, Christin (2008): »Das Ende der Unschuld. Die Sexualerziehung der 68er-Bewegung«, in: Meike S. Baader (Hg.), »Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!« Wie 1968 die Pädagogik bewegte, Weinheim: Beltz, S. 56–68.

Sager, Christin (2015): Das aufgeklärte Kind: Zur Geschichte der bundesrepublikanischen Sexualaufklärung (1950–2010), Bielefeld: transcript.

Scherne, Anne (2022): Kindliche Sexualität und Sexualpädagogik in Kindertageseinrichtungen. Eine empirische Erhebung. Masterarbeit am Institut für Erziehungswissenschaft, Fachbereich Sozialwissenschaften, Median und Sport der Johannes Gutenberg-Universität: Unveröffentlichtes Manuskript.

Schmincke, Imke (2015): »Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland«, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.), (Anti-)Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld: transcript, S. 93–108.

Sigusch, Volkmar (2005): Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion, Frankfurt a.M. und New York: Campus.

Waldner, Katharina (2004): »›Was wir also gehört und berührt haben, verkünden wir auch euch…‹ Zur narrativen Technik der Körperdarstellung im Martyrium Polycarpi und der Passio Sanctarum Perpetuae et Felicitatis«, in: Barbara Feichtinger/Helmut Seng (Hg.), Die Christen und der Körper. Aspekte der Körperlichkeit in der christlichen Literatur der Spätantike, München und Leipzig: K. G. Saur, S. 29–74.

Whitebook, Joel (1998): »Freud, Foucault und der ›Dialog mit der Unvernunft‹«, in: Psyche 52. 6, 505–544.

Winter, Sebastian (2013): Geschlechter- und Sexualitätsentwürfe in der SS-Zeitung *Das Schwarze Korps*. Eine psychoanalytisch-sozialpsychologische Studie, Gießen: Psychosozial.

Winter, Sebastian (2022): »Die Geschlechtlichkeit zwischen sexueller Malaise und autoritärer Identität. Zur affektiven Funktion des antigenderistischen Wahns«, in: Karin Stögner/Alexandra Colligs (Hg.), Kritische Theorie und Feminismus, Berlin: Suhrkamp, S. 345–366.

Kindliche Sexualität in der Frühpädagogik

Kritische Perspektiven auf Schutz, Bildung und gesellschaftliche Debatten

Christin Sager

Im Sommer 2023 geriet ein Kindergarten aus der Region Hannover in die Schlagzeilen, nachdem er einen Raum für »Doktorspiele« eingerichtet hatte. Die Eltern wurden vorab in einem Schreiben über den Zweck des Raums informiert, darin stand: »Jedes Kind entscheidet selbst, ob und mit wem es körperliche und sexuelle Spiele spielt.« Ebenso wurden Regeln für die Nutzung des Raums festgelegt. Nach Beschwerden eines Elternteils wurde der Fall öffentlich und deutschlandweit kontrovers diskutiert. Die Einrichtung erhielt zahlreiche Hasskommentare, darunter den Vorwurf der »Pädophilie«. Das Landesjugendamt stoppte das Konzept und beauftragte den Träger, sowohl das pädagogische als auch das Kinderschutzkonzept in Zusammenarbeit mit externen Expert:innen zu überarbeiten (vgl. NDR 2023; Spiegel Panorama 2023; Frankfurter Allgemeine Zeitung 2023).

Dieser Fall zeigt eindrücklich, wie emotional aufgeladen und kontrovers das Thema kindliche Sexualität diskutiert wird. Gleichzeitig verdeutlicht er, wie stark sexualpädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen sowohl von Eltern als auch von der Öffentlichkeit hinterfragt und kritisiert werden. Kaum ein anderer frühpädagogischer Lernbereich steht derart im Fokus öffentlicher und institutioneller Debatten wie die Beschäftigung mit der Sexualentwicklung von Kindern.

Im Folgenden wird die Kritik an der Pädagogisierung kindlicher Sexualität auf unterschiedlichen Ebenen beleuchtet. Dabei wird zunächst die weiterhin wirksame Vorstellung des romantisierten Kindheitsmythos betrachtet. Anschließend rückt die erziehungswissenschaftliche und frühpädagogische Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität in den Fokus. Schließlich wird das Handlungsfeld der Kindertagesstätten beleuchtet, wobei die Herausforderungen einer professionellen Sexualpädagogik thematisiert werden. Dies umfasst die Aufgaben des Schutzes, der sexuellen Bildung sowie die Notwendigkeit reflexiver Arbeit durch pädagogische Fachkräfte.

1. Zum Kritikbegriff

»Schon dass man die Dinge anders *sehen* kann, ist ein wirksamer Hinweis darauf, dass sie dann auch anders *sein* könnten – oder wenigstens anders *werden* können. Der Beweis der Kritik liegt in der Zukunft […].« (Nassehi 2023: 209) Die Kritik (griech. *krinein* für »trennen, scheiden«) steht in einem engen Verhältnis zur *analysis* (»Aufteilung«). Sie zielt darauf ab, Sachverhalte präzise zu analysieren, in Bestandteile zu zerlegen und detailliert zu bewerten, um Klarheit zu schaffen. Foucault beschreibt die Entwicklung von Kritik im 15. Jahrhundert als Gegenbewegung zur zunehmenden »Kunst der Regierung«, die in allen Lebensbereichen – von der Erziehung bis zur Selbstführung – etabliert wurde. Dies führte zur Frage: »Wie nicht regiert werden?« (Foucault 1992: 14).

Ausgehend von einer Kritik an den Kontrollmechanismen der katholischen Kirche entwickelte sich die Frage nach Autorität zu einer umfassenden Infragestellung von Macht und unhinterfragter Unterwerfung. Das Subjekt nimmt das Recht für sich in Anspruch, »die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin« (Foucault 1992: 15), um sich aus seiner »Unmündigkeit« zu befreien. Foucault zufolge basiert diese kritische Haltung auf dem Zusammenspiel von Macht, Wahrheit und dem individuellen Streben nach Autonomie.

Kritik ist ein dynamischer Prozess, der alltägliche Selbstverständlichkeiten, gesellschaftliche Ordnungen und wissenschaftliche Praktiken gleichermaßen problematisiert, auf Missstände und Widersprüche hinweist, um so Raum für Veränderungen zu schaffen (vgl. Ritsert 2019: 49). In diesem Sinne verbindet die kritische Haltung die theoretische Reflexion mit der praktischen Umsetzung und strebt sowohl nach Einsicht als auch Handlungsfähigkeit. Zugleich ist kritisches Denken untrennbar mit der bestehenden gesellschaftlichen Struktur verbunden aus der sie hervorgeht, wie die Kritische Theorie von Beginn an betont hat. Die Forderung nach einer »kritischen Haltung« ist somit von einer grundlegenden Ambivalenz geprägt: Sie fordert dazu auf, sich aktiv und reflektiert mit der sozialen Ordnung auseinanderzusetzen, anstatt sich ihr passiv zu fügen. Gleichzeitig erhebt sie jedoch den Anspruch auf eine Unabhängigkeit, die faktisch nicht existiert, da die »kritische Haltung« eine Autonomie voraussetzt, »wo es sie nicht gibt« (Jergus 2019: 82).

Auch kann der kritisierte Gegenstand zum Teil nicht als solcher adressiert werden – wenn es sich zum Beispiel um die »Gesellschaft« handelt –, oder er entzieht sich der Wirkung der Kritik. Ebenso wenig sind die Konsequenzen der Kritik kontrollierbar, sie werden erst in der Zukunft deutlich (vgl. Nassehi 2023: 216). Damit Kritik dennoch sinnvoll und wirksam sein kann, bedarf es Nassehi zufolge ihrer Institutionalisierung und sie muss sich »an der Lösung konkreter Probleme bewähren« (ebd.: 228). Dies gelte im besonderen Maße für Bildungsprozesse und pädagogische Settings (vgl. ebd.: 216).

Die Erziehungswissenschaft und die Frühpädagogik tragen als Disziplinen eine zentrale Verantwortung, wenn es darum geht, gesellschaftliche Missstände wie Diskriminierung, Gewalt, Machtmissbrauch und soziale Benachteiligung zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Gleichzeitig sind sie entscheidend dafür, pädagogische Fachkräfte dazu zu befähigen, in sensiblen und komplexen Bereichen professionell zu agieren. Dazu gehören auch die sexuelle Bildung, die Sicherung sexueller Rechte von Kindern und

Jugendlichen sowie die Aufdeckung, Prävention und Intervention bei sexualisierter Gewalt.

Diese Verantwortung erfordert nicht nur fachliche Qualifikationen, sondern auch eine tiefgehende kritische Reflexion auf mehreren Ebenen. Institutionell bedeutet dies, dass Bildungs- und Betreuungseinrichtungen ihre Strukturen, Prozesse und Machtverhältnisse hinterfragen und sich aktiv gegen diskriminierende und missbrauchsfördernde Dynamiken positionieren müssen. Auf individueller Ebene umfasst dies die Reflexion eigener Werte, Vorurteile und Handlungsweisen der Fachkräfte, um eine respektvolle und unterstützende Beziehungsgestaltung zu gewährleisten. Diese Reflexionsprozesse sind integraler Bestandteil pädagogischer Professionalität und fördern nicht nur die individuelle Handlungskompetenz, sondern schaffen auch die Grundlage für institutionelle Veränderungen hin zu einer Kultur der Achtsamkeit, des Respekts und der Gerechtigkeit – müssen aber auch in der Aus- und Fortbildung pädagogischer Fachkräfte strukturell verankert werden.

2. Kindliche Sexualität zwischen Unschuldsmythos und politischer Instrumentalisierung

Sigmund Freud betonte bereits vor über 100 Jahren die grundlegenden Unterschiede zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität und beschrieb die Sexualentwicklung als einen heterogenen Prozess. Die kindliche Sexualität charakterisierte er als »polymorph-pervers« und »auto-erotisch«, da sie nicht auf Fortpflanzung ausgerichtet ist und ihre Befriedigung unabhängig von einem äußeren Objekt durch die Erkundung des eigenen Körpers erfolgt. Der Begriff »polymorph« verweist dabei auf die Formbarkeit und Vielgestaltigkeit der kindlichen Sexualität, während »pervers« lediglich den fehlenden Fokus auf die Genitalien beschreibt. Kinder können jede Körperregion als erogene Zone erleben, und bereits Neugeborene zeigen sexuelle Regungen (vgl. Freud 1905/2000; 1910/2009; 1924/2000).

Die spielerische Erkundung des Körpers, das Bedürfnis nach Nähe sowie die Entdeckung von Zuneigungs- und Liebesgefühlen sind wesentliche Merkmale der kindlichen Sexualität, die einen zentralen Bestandteil der frühkindlichen Entwicklung darstellen. Erst in der Pubertät wandelt sich diese Form der Sexualität zu einer genitalen, erwachsenen Sexualität, die auf Fortpflanzung ausgerichtet ist. Dieser Übergang, so Freud, ist das Ergebnis sowohl biologischer Reifung als auch psychischer Hemmungen, die durch Erziehung entstehen. Die Unterdrückung des kindlichen Sexualtriebs, so Freud weiter, sei notwendig, um kulturelle Entwicklung und den Fortbestand der Gesellschaft zu sichern, indem sie den Fokus von Sexualität auf produktives Handeln verschiebt (vgl. Freud 1907, 1916/1917).

Die qualitative Andersartigkeit kindlicher Sexualität erklärt, warum sie von Erwachsenen oft als fremdartig empfunden wird. Kinder können das sexuelle Begehren Erwachsener nicht nachvollziehen, während Erwachsene dazu neigen, die kindliche Sexualität aus ihrer eigenen Perspektive misszuverstehen. Freud wies bereits darauf hin, dass diese Unsicherheit im Umgang mit kindlicher Sexualität häufig mit der Vorstellung von kind-

licher »Reinheit« und »Unschuld« verbunden ist und kindliche Ausdrucksformen des Sexuellen gezielt verleugnet würden.

Damit übte er zugleich Kritik an dem zeitgenössischen Kindheitsbild, das stark geprägt war vom »romantischen Kindheitsmythos« (vgl. Baader 2004), der bis heute wirksam ist und die pädagogische Auseinandersetzung mit kindlichem Sexualverhalten erschwert. Dieser Mythos idealisiert das Kind nicht nur, sondern geht zentral von der Annahme aus, dass Kinder keine Sexualität besitzen. Diese Idee der kindlichen Unschuld begründete Jean-Jacques Rousseau in seinem Erziehungsroman *Emile* (1762) auf zwei verschiedenen Ebenen. Zum einen durch die Ablehnung der Erbsündenlehre, zum anderen erklärte er im vierten Buch eine grundlegende kindliche Asexualität. Erst mit der Pubertät – der »zweiten Geburt« – werde der Mensch zum sexuellen Wesen. Rousseau zeigt dabei, dass dieser Prozess durch gezielte pädagogische Maßnahmen und Manipulationen hinausgezögert werden könne (vgl. Rousseau 1762/2004).

Die Verdrängung kindlicher Sexualäußerungen zugunsten der Vorstellung des »unschuldigen« Kindes ist auch heute noch weit verbreitet. Dies zeigt sich in der Unsicherheit vieler Erwachsener, wenn sie mit sexuellen Fragen von Kindern oder kindlichem Verhalten wie Körpererkundungen, »Doktorspielen« oder auffälligem sexuellen Verhalten konfrontiert werden. Auch Eltern fällt es oft schwer, eine angemessene Sprache zu finden, um auf solche Situationen zu reagieren (vgl. Stone et al. 2013; Tuider 2016; Henningsen/List 2019: 93; Hess/Retkowski 2019: 234).

Gleichzeitig wird die Vorstellung von »kindlicher Unschuld« sowie die Möglichkeit, diese durch pädagogische Maßnahmen entweder aufrechtzuerhalten oder frühzeitig zu beenden, von rechten, (rechts-)populistischen Akteur:innen, »Besorgten Eltern« und christlichen Fundamentalist:innen gezielt propagiert. Diese Gruppen wenden sich in Petitionen, auf Demonstrationen und in politischen Programmen aktiv gegen Liberalisierungstendenzen der letzten Jahrzehnte. Ihr Widerstand richtet sich insbesondere gegen die wachsende Vielfalt von Familien- und Lebensformen, die Anerkennung unterschiedlicher Begehrensformen sowie geschlechtlicher und sexueller Identitäten, die zunehmend politisch anerkannt und rechtlich gleichgestellt wurden. Sie nutzen hierfür gezielt den Mythos des »unschuldigen Kindes«, um die Ängste und Unsicherheiten von Eltern zu verstärken und so sowohl die Sexualpädagogik als auch die Genderstudies anzugreifen. Mit Warnungen vor einer vermeintlichen »Frühsexualisierung der Kinder«[1] werden sexualpädagogische Konzepte oder sogar die bloße Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Vielfalt diskreditiert (vgl. Schmincke 2015). Stattdessen wird eine Vorstellung kindlicher Asexualität propagiert, die angeblich durch sexuelle Bildung im Kindesalter bedroht oder gar frühzeitig beendet werde und zu einer »ideologischen Umerziehung«, ja zu einer »Verwirrung« in der geschlechtlichen und sexuellen Identitätsentwicklung führe bis hin zur Behauptung, Kinder könnten »homosexualisiert« werden (vgl. Besorgte Eltern 2015; Kuby 2016; AfD 2017: 41).

In den vergangenen 15 Jahren sind die Auswirkungen dieser Strategien europaweit deutlich geworden (vgl. Paternotte 2015; Strube et al. 2021). In Deutschland richteten sich

1 Der Begriff »Frühsexualisierung« leugnet nicht nur alle (sexual-)wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Sexualentwicklung des Kindes, sondern wurde bereits Mitte der 1920er Jahre im Kontext rassenhygienischer Ideologien verwandt (vgl. Nitschke 2019).

diese Protestbewegungen ab 2013 zunächst gegen die Überarbeitung der Schulcurricula in Baden-Württemberg, Hessen, Bayern und Rheinland-Pfalz (vgl. Schmincke 2015; Klein/Schweitzer 2018). Mit der Zeit weiteten sich die Proteste auf andere Bundesländer aus. Im frühpädagogischen Bereich gerieten Bildungs- und Erziehungspläne, wie etwa in Niedersachsen, sowie spezifische Publikationen, darunter eine Berliner Broschüre über Transgeschlechtlichkeit für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Nordt/Kugler 2018), in den Fokus dieser Akteur:innen.

Die Wirksamkeit dieser Argumentationen beruht vor allem auf der Emotionalisierung von Begriffen wie »Frühsexualisierung«, »Pornografisierung« und »sexuelle Verwahrlosung«,[2] die mit einer angeblich gesteigerten Gefahr sexualisierter Gewalt für Kinder verknüpft werden. Die verstärkte öffentliche Aufmerksamkeit für sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche hat den Diskurs entscheidend geprägt, Ängste bei Eltern geschürt und gleichzeitig erhebliche Unsicherheiten bei pädagogischen Fachkräften ausgelöst. Obwohl der Schutz vor »Frühsexualisierung« ideologisch motiviert ist, schafft diese Haltung paradoxerweise zusätzliche Risiken: Sie behindert den effektiven Schutz vor sexualisierter Gewalt, da Kindern durch den Verzicht auf Sexualbildung wichtige Informationen über ihre Rechte und Schutzmöglichkeiten vorenthalten werden.

3. Zur Thematisierung kindlicher Sexualität in der Frühpädagogik und der Erziehungswissenschaft

In den letzten 25 Jahren hat sich die Frühpädagogik tiefgreifend verändert. Die Theoriebildung wurde erweitert, politische und ökonomische Strategien haben den Aufgabenbereich neu definiert, und die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte wurde intensiv vorangetrieben. Der Ausbau der Kleinkindbetreuung, die Einrichtung von Professuren und Studiengängen sowie umfassende Qualifizierungsmaßnahmen spiegeln gesellschaftliche Entwicklungen wider, verdeutlichen jedoch auch eine zunehmende Ökonomisierung der frühkindlichen Bildung (vgl. Kunert 2018: 382ff.). Parallel dazu hat sich das Bild vom Kind gewandelt: Kinder werden heute vermehrt als autonome Subjekte mit eigenen Rechten und Bedürfnissen wahrgenommen – eine Perspektive, die vor wenigen Jahrzehnten noch kaum verbreitet war und stark durch die Kinderladenbewegung geprägt wurde (vgl. Baader/Sager 2010).

Trotz dieser Fortschritte bleibt das Thema kindliche Sexualität weitgehend marginalisiert. Schon 2005 wies Gunter Schmidt darauf hin, dass die kindliche Sexualität kaum erforscht sei (vgl. Schmidt 2005). Auch heute findet sie in der Erziehungswissenschaft und Frühpädagogik nur geringe Beachtung (vgl. Quindeau/Brumlik 2012; König 2020; Klein/Ritter 2021). Häufig wird Sexualität lediglich im Kontext schulischer Sexualerziehung behandelt, während Studien zur Sexualität von Kindern, insbesondere im Vorschulalter rar sind. Methodische Herausforderungen erschweren die Forschung

2 Auch dieser Begriff blickt auf eine lange und leidvolle Geschichte zurück, die Mitte des 19. Jahrhunderts ihren Anfang nahm. Im Nationalsozialismus wurde er instrumentalisiert, um Kinder und Jugendliche mit entsprechenden Zuschreibungen in Jugendkonzentrationslager zu deportieren – ein Schicksal, das für viele einem Todesurteil gleichkam (vgl. Lützke 2002).

zusätzlich, da kindliche Sexualität meist indirekt über Eltern oder Erzieher:innen untersucht und das kindliche Erleben aus der Perspektive von Erwachsenen oft nur unzureichend erfasst wird (vgl. O'Sullivan 2003; Früh 2005).

Die Thematisierung sexualisierter Gewalt hat in den letzten Jahren zu einer wachsenden Zahl von Veröffentlichungen geführt, die sich vor allem mit Präventionsmaßnahmen beschäftigen. Während in Schulen und der Kinder- und Jugendhilfe erste empirische Untersuchungen vorliegen (vgl. Klein/Ritter 2021), bleibt die Frühpädagogik in diesem Bereich weitgehend unerforscht. Einige Publikationen sind in den letzten Jahren jedoch zu sexualpädagogischen Fragestellungen in frühpädagogischen Einrichtungen erschienen (z.B. Schmidt/Sielert 2012, 2013; Menne/Rohloff 2014; Hubrig 2014; Maywald 2018; Bienia/Kägi 2021).

Die geringe Präsenz des Themas und die fehlende empirische Erforschung ist auch auf die schwache Verankerung von Sexualwissenschaften und Sexualpädagogik an deutschen Hochschulen zurückzuführen. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts wurden psychoanalytische und sexualwissenschaftliche Ansätze fast vollständig aus den Hochschulen verdrängt.[3] Die Hochschule Merseburg ist aktuell die einzige Hochschule, die sexualpädagogische Studiengänge anbietet. Von fünf im Jahr 2010 eingerichteten Juniorprofessuren im Kontext des Diskurses um sexualisierte Gewalt wurde lediglich eine, ebenfalls an der Hochschule Merseburg, verstetigt. Sexualpädagogische Inhalte sind somit nur punktuell in den Curricula pädagogischer Studiengänge vertreten. Ob die Revision des »Kerncurriculums Erziehungswissenschaft« hier langfristig Veränderungen bewirken wird, bleibt abzuwarten.

4. Sexuelle Bildung und Prävention in der Frühpädagogik

Die sexuelle Entwicklung eines Kindes beginnt unmittelbar nach der Geburt und umfasst körperliche, emotionale und soziale Dimensionen. Bereits beim Eintritt in eine frühpädagogische Einrichtung haben Kinder grundlegende Vorstellungen von Sexualität und Geschlechtsidentität entwickelt. Diese sind geprägt durch die sexuellen Normen und Werte ihrer Familie, durch Einflüsse aus Medien und dem sozialen Umfeld. Kinder verfügen über ein – wenn auch fragmentiertes – Wissen, das sexuell konnotierte Begriffe oder Schimpfwörter einschließt, deren Bedeutung sie häufig nicht vollständig verstehen. Gleichzeitig haben sie gelernt, dass bestimmte Themen oder Fragen in der Gegenwart von Erwachsenen besser unausgesprochen bleiben.

Mit ihrem Wissen, ihren (Geschlechts-)Körpern, Wünschen, Gefühlen und ihrer Neugier betreten sie die Kita und treffen dort häufig auf einen Raum, in dem eine »asexuelle« Atmosphäre dominiert. Ähnlich wie in Schulen herrscht in vielen pädagogischen Einrichtungen ein »Asexualitätsparadigma« (Siemoneit 2021: 68), das sexuelle Aspekte aus der Wahrnehmung von Kindern und Fachkräften ausklammert. Diese Ausblendung scheint als Voraussetzung dafür zu gelten, professionelle Distanz und pädagogische

3 Zur Geschichte der Sexualpädagogik und Sexualwissenschaft und ihrer hochschulischen Verankerung siehe Weller 2020.

Neutralität zu wahren. Kinder benötigen jedoch auch in der Entwicklung ihrer Geschlechts- und Sexualvorstellungen Vorbilder, die Orientierung geben (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 63).

Die bewusste Ausklammerung sexueller Themen führt nicht dazu, dass diese für Kinder verschwinden. Vielmehr äußern sich unbeantwortete Fragen oder Unsicherheiten in anderen Verhaltensweisen wie Rückzug oder auffälligem Verhalten. Sexualerziehung findet somit auch dann statt, wenn sie nicht aktiv gestaltet wird – jedoch ungeordnet, verborgen und häufig mit Scham behaftet. Ein ganzheitlicher sexualpädagogischer Ansatz, der körperliche, psychische und soziale Aspekte berücksichtigt, schafft hingegen die Grundlage dafür, dass Kinder ihre geschlechtliche und sexuelle Identität in einem geschützten und altersgerechten Rahmen entwickeln können (vgl. Maywald 2018: 70).

Obwohl die frühkindliche Bildung in Kindertageseinrichtungen auch die sexuelle Entwicklung der Kinder einschließt und als Bestandteil einer ganzheitlichen Förderung betrachtet wird, unterscheiden sich die Rahmenvorgaben der Bundesländer inhaltlich und im Umfang erheblich. Sie reichen von kurzen Erwähnungen mit wenigen Zeilen bis hin zu umfassenden und praxisnahen Darstellungen, die mehrere Seiten umfassen.

Auch die Begrifflichkeiten in den Bildungs- und Erziehungsplänen variieren deutlich und spiegeln unterschiedliche sexualpädagogische Ansätze wider. Seit den 2000er-Jahren hat sich der Begriff der »sexuellen Bildung« in der Sexualpädagogik zunehmend etabliert. Dieser Ansatz geht über gezielte Erziehungsmaßnahmen hinaus. Der Fokus liegt auf selbstbestimmten Lernprozessen und der Entwicklung eines reflektierten sexuellen Selbst über die gesamte Lebensspanne hinweg und ist damit anschlussfähig für das Konzept des »Kindes als Akteur«. Sexuelle Bildung wird zudem als Teil politischer Bildung verstanden. Ihr Ziel ist es, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse zu hinterfragen, sexistische und rassistische Strukturen sichtbar zu machen und Formen von Ausgrenzung und Diskriminierung zu thematisieren. Gleichzeitig sensibilisiert sie für die potenzielle Instrumentalisierung von Sexualität und sexueller Bildung durch politische Akteur:innen, wie etwa rechtspopulistische Gruppierungen (vgl. Valtl 2008).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) und die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) legten 2012 in einem altersstufenbezogenen Curriculum die Inhalte sexueller Bildung für Kinder fest. Bis zum vierten Lebensjahr sollen Kinder die verschiedenen Körperteile und ihre Funktionen kennenlernen, körperliche Unterschiede wahrnehmen und ihre eigene Geschlechtsidentität entwickeln. Sie sollen ein grundlegendes Verständnis für die Gleichstellung der Geschlechter, Schwangerschaft, Geburt und menschliche Fortpflanzung erlangen. Zudem wird Wert darauf gelegt, die Vielfalt von Familienformen, einschließlich alternativer Wege der Familiengründung und kinderloser Familien, zu vermitteln. Kinder sollen lernen, Wünsche und Grenzen klar zu kommunizieren, »Ja« oder »Nein« zu sagen und das Bedürfnis nach Privatsphäre – sowohl für sich selbst als auch für andere – zu respektieren. Das Curriculum betont das Recht der Kinder auf Körpererkundung, begleitet von der Vermittlung, welche Berührungen akzeptabel sind und wann Grenzen gesetzt werden müssen. Ab dem vierten Lebensjahr werden diese Inhalte erweitert. Kinder sollen ihre Fähigkeiten im Umgang mit sexuellen Themen vertiefen, ihre Geschlechtsidentität weiter festigen und lernen, mit Emotionen wie Eifersucht, Wut und Enttäuschung umzugehen. Gleichzeitig sollen sie verstehen, dass sie im Bereich Sexualität Entscheidungsfreiheit besitzen, jedoch auch

Gefahren begegnen können, gegen die sie sich aktiv schützen müssen. Zudem sollen sie Werte, Normen und Rechte erkennen, ein sozial verantwortungsvolles Verhalten entwickeln und lernen, ihre Rechte selbstbewusst einzufordern (vgl. WHO-Regionalbüro für Europa und BZgA 2012: 20). Die WHO und BZgA schließen mit diesem Curriculum an die Kinderrechte der UN-Kinderrechtskonvention an, die Kindern Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte, aber auch das Recht auf Aufklärung (Artikel 24) sowie Schutz vor Diskriminierung und sexualisierter Gewalt garantiert (vgl. Maywald 2018: 37ff.).

Die Umsetzung von Kinderrechten in pädagogischen Institutionen gestaltet sich oft ambivalent. Seit der Aufdeckung zahlreicher Fälle sexualisierter Gewalt in pädagogischen Einrichtungen ab 2010 hat der Schutz vor Übergriffen verstärkte Aufmerksamkeit erhalten. Durch den Ausbau der Kindertageseinrichtungen können heute nahezu alle Kinder eines Jahrgangs erreicht werden, wodurch sich neue Möglichkeiten zur Vermittlung von sexueller Bildung, aber auch von Präventionswissen eröffnen. Die Verpflichtung zur Entwicklung von Schutzkonzepten in Kindertageseinrichtungen trägt ebenfalls dazu bei, stellt die Einrichtungen jedoch vor erhebliche strukturelle und personelle Herausforderungen. Die Erstellung solcher Konzepte erfordert nicht nur einen hohen zeitlichen Aufwand und das Engagement aller Beteiligten, sondern auch eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung des Konzeptes im Team. Schutzkonzepte müssen als partizipative Prozesse der Organisationsentwicklung gestaltet werden, die die Perspektiven, Bedürfnisse und Sorgen aller Akteur:innen einbeziehen. Nur so können Schwachstellen erkannt und gezielt angegangen werden.

Diese Konzepte bestehen aus vier zentralen Komponenten: Gefährdungsanalysen, Prävention, Intervention und Aufarbeitung. Dabei werden zunächst Schutz- und Risikofaktoren identifiziert, die in Präventionsmaßnahmen wie Beschwerdeverfahren, Verhaltenskodizes und Fortbildungen münden. Im Verdachtsfall dienen klar definierte Interventionsschritte der Orientierung, während die systematische Aufarbeitung institutionelle Lernprozesse anstößt. Ziel ist es, die Rechte aller Beteiligten – auf Schutz, Unversehrtheit und Partizipation – zu wahren und eine achtsame Organisationskultur zu etablieren (vgl. Domann et al. 2019; Oppermann et al. 2018; Wolff et al. 2017).

Ein umfassender Schutz erfordert jedoch die Ergänzung dieser Maßnahmen durch sexualpädagogische Ansätze. Fachberatungsstellen und Expert:innen der Sexualpädagogik betonen, dass Prävention allein nicht ausreicht. Wird das Kind lediglich als potenzielles »Sexualobjekt« betrachtet, ohne es zugleich als sexuelles Subjekt mit eigenen Rechten und Bedürfnissen anzuerkennen, bleiben grundlegende Lernfelder unberührt. Sexualpädagogische Konzepte sind unerlässlich, um Kindern ein positives und selbstbestimmtes Verhältnis zu ihrer Sexualität zu ermöglichen und sie zu befähigen, ihre Rechte zu erkennen und ihre körperlichen Grenzen wahrzunehmen. Präventionsarbeit ist somit untrennbar mit einer fundierten sexualpädagogischen Begleitung verbunden. Fehlt Kindern die Möglichkeit, über ihre Gefühle und Erfahrungen zu sprechen – z.B. aufgrund eines fehlenden Vokabulars für Körperteile oder sexuelle Handlungen –, sind sie nicht in der Lage, Übergriffe zu melden oder Hilfe zu suchen. Dadurch steigt ihr Risiko, Opfer sexualisierter Gewalt zu werden (vgl. Henningsen 2018; Maywald 2018; Gnielka 2019).

Genau hier zeigt sich die Ambivalenz: Während dem Schutzaspekt in der Frühpädagogik zunehmend Beachtung geschenkt wird, bleibt der sexualpädagogische Bil-

dungsauftrag häufig unberücksichtigt. Diese Vernachlässigung verdeutlicht, dass der sexualpädagogischen Arbeit und der Aufklärung über Sexualität in der Frühpädagogik noch immer zu wenig Raum eingeräumt wird.

Präventionsmaßnahmen dürfen jedoch nicht allein auf Kinder abzielen. Es ist ebenso wichtig, die Erwachsenen anzusprechen, da diese die Verantwortung für den Schutz der Kinder tragen. Besonders jüngere Kinder sind oft nicht in der Lage, Übergriffe zu erkennen oder sich zu wehren. Um diese Schutzaufgaben effektiv wahrnehmen und bei Verdachtsfällen angemessen handeln zu können, benötigen pädagogische Fachkräfte gezielte Schulungen. Erfahrungen zeigen zudem, dass Präventionsangebote häufig sogenannte *Disclosure-Prozesse* auslösen. Auch in solchen Fällen müssen Fachkräfte ausreichend geschult sein, um betroffenen Kindern die notwendige Unterstützung und Hilfe anbieten zu können, wenn diese sich ihnen anvertrauen (vgl. Pfeffer/Storck/Feldmann 2019).

5. Anforderungen an pädagogische Fachkräfte

Die Begleitung von Kindern in ihrer körperlichen und sexuellen Entwicklung stellt pädagogische Fachkräfte vor anspruchsvolle Aufgaben. Sie unterstützen Kinder dabei, ein gesundes Körpergefühl zu entwickeln, ihre physischen und emotionalen Grenzen wahrzunehmen und einen respektvollen Umgang miteinander zu erlernen, um ein positives Selbstbild sowie stabile soziale Beziehungen aufzubauen (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 60f.). Hierfür kann die Kita entsprechend mit Rückzugs- und Kuschelecken oder Snoezelräumen gestaltet werden, aber auch Materialien wie Decken, Massagebälle und Sinneswerkzeuge sind zentral bei der Körpererfahrung der Kinder. Pädagogische Fachkräfte müssen zugleich klare Regelungen schaffen, damit Kinder ihre Freude an Nacktheit und Körpererfahrungen sicher und respektvoll ausleben können, ohne die Grenzen anderer zu überschreiten (vgl. Maywald 2018: 76). Aber: Sexualität ist ein intimes und emotional aufgeladenes Thema, das oft tabuisiert und mit Scham besetzt ist. Wenn Fachkräfte zu ihren Sichtweisen auf kindliche Sexualität befragt werden, äußern viele noch immer Vorstellungen von »kindlicher Unschuld«. So werden körperliche Erkundungen der Kinder oft als bloßes Neugierverhalten interpretiert, nicht jedoch als Ausdruck von Lust oder Erregung (vgl. Henningsen/List 2019: 93), auch fehlt es den Fachkräften häufig an klaren Handlungsoptionen oder einer fundierten Basis, um angemessen und professionell zu reagieren (vgl. Philipps 2014, S. 127ff).

Das Beobachten »aktiver, selbstbestimmter Aspekte kindlicher Sexualität« führt häufig zu Unsicherheiten bei Fachkräften, insbesondere in Bezug auf ihre eigene Rolle (Hess/Retkowski 2019: 234). Diese Herausforderung wird zusätzlich verstärkt durch die Möglichkeit, dass Eltern das Verhalten der Kinder sowie die pädagogischen Reaktionen kritisch beurteilen könnten. Kerstin Jergus und Sandra Koch zeigen, dass pädagogisches Handeln oft sogar dann von einer imaginierten elterlichen Bewertung beeinflusst wird, wenn die Eltern physisch nicht anwesend sind. Besonders abwesende Väter spielen hierbei eine zentrale Rolle, da ihnen, gestützt auf männliche Autorität, eine besondere Bedeutung bei der Legitimation pädagogischer Entscheidungen zugeschrieben wird (vgl. Jergus/Koch 2021: 130ff.).

Die kindliche Erkundung von Körper und Geschlecht kann also die persönlichen Grenzen der Fachkräfte berühren, aber auch ihre eigenen Professionalisierungsansprüche in Frage stellen. Fachkräfte benötigen darum ein fundiertes Wissen über die Entwicklung der kindlichen Sexualität und müssen zugleich eine sexualpädagogische Handlungskompetenz entwickeln. Diese umfasst sowohl methodische Fähigkeiten als auch eine reflektierte Haltung zu sexuellen Fragen. Diese kann nur erworben werden, wenn sich Fachkräfte gezielt und unter professioneller Anleitung mit ihrer eigenen sexuellen Identität und Biografie auseinandersetzen, ihre persönlichen »Erfahrungen und Vorstellungen, Sehnsüchte und Enttäuschungen« beleuchten und ihre eigenen Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität – insbesondere auch der kindlichen Sexualität – kritisch hinterfragen (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 62f.; Hess/Retkowski 2019).

Eine klare Balance zwischen Nähe und professioneller Distanz ist für die sexualpädagogische Arbeit unerlässlich. Dabei sollten gesellschaftliche Werte, Normen und Vorstellungen von Normalität sowie die damit verbundenen Machtverhältnisse kritisch reflektiert werden. Der Umstand, dass in Kindertageseinrichtungen überwiegend Frauen tätig sind, beeinflusst die Gestaltung sexualpädagogischer Arbeit und sollte ebenfalls in die Reflexion einbezogen werden.

Nur durch eine bewusste Auseinandersetzung ist es möglich, die eigene Haltung und Motivation zu hinterfragen und unbewusste persönliche Ansichten von der Arbeit mit Kindern und der Kommunikation mit Eltern zu trennen. Gleichzeitig ist es für Fachkräfte entscheidend, ihre Werte und Grenzen klar zu formulieren, um Kindern ein authentisches Verhalten vorzuleben, das Vertrauen und Sicherheit schafft (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 62ff.; Maywald 2018: 71).

Oft bleibt das Thema kindliche Sexualität jedoch unausgesprochen, und es fehlen strukturierte Konzepte. Die Entwicklung eines sexualpädagogischen Konzepts, das klare Prinzipien, Schutzmaßnahmen und geeignete Materialien definiert, kann Fachkräften Orientierung bieten und als partizipativer Prozess, idealerweise unter Einbezug von Eltern und Kindern, das Vertrauen bei allen Beteiligten stärken (vgl. Maywald 2018: 72; Wanzeck-Sielert 2004: 62ff.).

Die Familie ist der zentrale Ort für die Vermittlung von Sexualität, weshalb die Zusammenarbeit zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern besondere Sensibilität und Aufmerksamkeit erfordert. Eltern geben ihren Kindern von Beginn an grundlegende Werte und Vorstellungen über Körper, Geschlechterrollen, Sexualität und Intimität im Kontext ihrer familiären Kultur mit. Gerade bei einem so sensiblen Thema, das eng mit dem Elternrecht und ihrem Mitbestimmungsanspruch verknüpft ist, ist eine vertrauensvolle und enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften unerlässlich.

Fachkräfte stehen jedoch häufig vor der Herausforderung, dass Eltern abweichende oder ablehnende Haltungen gegenüber sexualpädagogischen Konzepten einnehmen. Diese Einstellungen können aus persönlichen Überzeugungen, religiösen Werten oder Unsicherheiten resultieren, die durch mediale Berichterstattung und kontroverse Debatten, etwa zum Thema »Frühsexualisierung«, verstärkt werden. In solchen Fällen ist es wichtig, dass Fachkräfte souverän und selbstbewusst mit unterschiedlichen Perspektiven umgehen, ohne sich überfordert zu fühlen oder das Bedürfnis zu verspüren, sich rechtfertigen zu müssen. Dennoch berichten viele Fachkräfte, dass Gespräche über Sexualität und sexualpädagogische Ansätze oft schwierig sind und in der Praxis nur selten

stattfinden (vgl. Wanzeck-Sielert 2004: 74f.). Zugleich stellen Eltern bei diesem Thema »einen zentralen Bezugspunkt für die professionelle Autorisierung der pädagogischen Fachkräfte« dar (Jergus/Koch 2021: 131).

Um diesem sensiblen Themenfeld gerecht zu werden, ist es entscheidend, dass Fachkräfte nicht nur die kindliche Entwicklung begleiten, sondern auch im Dialog mit Eltern professionell und sicher agieren. Durch gezielte Informationen und offene, konstruktive Gespräche können sie das Verständnis der Eltern für kindliche Sexualität stärken und eine gemeinsame Basis für die Zusammenarbeit schaffen. Dafür benötigen sie fundierte Kenntnisse über kindliche Sexualität sowie ausgeprägte Kompetenzen in Gesprächsführung und Beratung.

Regelmäßige Abstimmungen im Team und die Einbindung externer Fachberatung oder Supervision können hierbei eine wertvolle Unterstützung sein und eine Grundlage schaffen, um Unsicherheiten zu klären, gemeinsam Lösungen für herausfordernde Themen zu finden und Konflikten vorzubeugen (vgl. Maywald 2018: 72).

6. Fazit

Der Ausbau der institutionellen Ganztagsbetreuung und die zunehmende Professionalisierung der Frühpädagogik haben zu einem veränderten Bildungsverständnis geführt. Dieses legt einerseits einen Schwerpunkt auf Kompetenzorientierung und betont andererseits die Bedeutung von Selbstbildungsprozessen, die bereits im Kindesalter angelegt sind und gezielt gefördert werden sollen. Kindertageseinrichtungen haben sich dadurch zu Bildungsinstitutionen entwickelt, in denen das Kind als aktiver Gestalter und Ko-Konstrukteur seiner Welt adressiert wird.

Wird dieser Ansatz konsequent verfolgt, muss er auch die sexuelle Bildung einschließen und das Kind auch als »sexuellen Akteur« wahrnehmen. Die Auseinandersetzung mit kindlicher Sexualität muss als eine Querschnittsaufgabe verstanden werden, die in den Alltag der pädagogischen Arbeit integriert ist – nicht zuletzt da sie sowieso durch die Beteiligten in die Kita hereingebracht wird und dort – auch ohne pädagogischen Ansatz – wirksam ist.

Ein sexualpädagogisches Konzept kann nicht nur die Kinder in ihrer Entwicklung stärken, sondern auch die Fachkräfte in ihrer beruflichen Rolle, zu der eine bewusste, reflektierte und professionelle Haltung gehört, die sowohl die kindliche Entwicklung als auch die eigene Einstellung einbezieht.

Die Arbeit von Pädagog:innen bewegt sich stets im Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz sowie Intimität und Autonomie als zentrale Aspekte pädagogischer Beziehungen. Dieses Spannungsfeld erfordert eine kontinuierliche Reflexion, sowohl auf institutioneller als auch auf personeller Ebene. Nur durch eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung und den zugrunde liegenden Denkmustern lassen sich potenzielle Risiken wie Abhängigkeiten, Machtmissbrauch oder Grenzverletzungen minimieren. Ohne diese Reflexion besteht die Gefahr, dass neue Dynamiken von Gewalt oder Abhängigkeit entstehen.

Pädagogische Einrichtungen sind im Rahmen ihres Erziehungsauftrags verpflichtet, den Schutz von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen. Dazu gehört die systemati-

sche Analyse und Offenlegung von Machtstrukturen, die sexualisierte Gewalt begünstigen könnten, sowie die Gestaltung struktureller Rahmenbedingungen, um derartige Übergriffe präventiv zu verhindern. Die Dringlichkeit dieser Aufgabe wird durch die erschreckend hohen Zahlen von Kindern und Jugendlichen, die von sexualisierter Gewalt betroffen sind, deutlich.[4] Gleichzeitig zeigt der Diskurs über sexualisierte Gewalt in pädagogischen Einrichtungen, dass häufig vergessen wird, dass weit mehr als die Hälfte dieser Übergriffe im familiären Umfeld stattfindet (Helming et al. 2011).

Frühpädagogische Einrichtungen können sowohl präventiv als auch intervenierend tätig werden, da sie durch den Ausbau des Betreuungsangebots nahezu alle Kinder erreichen. Fachkräfte übernehmen hier eine zentrale Verantwortung, indem sie Kindern Wissen zu sexuellen Rechten und sexueller Gesundheit vermitteln, aber auch Prävention und Intervention im Kontext sexualisierter Gewalt leisten können, fassen betroffene Kinder im Rahmen von primärpräventiven Angeboten doch oft den Mut, über ihre Erlebnisse zu sprechen (vgl. Pfeffer/Storck/Feldmann 2019). Dafür sind gezielte Schulungen und Sensibilisierungsmaßnahmen unerlässlich. Zusätzlich ist ein tragfähiges Unterstützungsnetzwerk erforderlich, das sowohl die betroffenen Kinder als auch die Fachkräfte einbindet. Insbesondere Erzieher:innen, die in Fällen sexualisierter Gewalt aktiv werden, benötigen Unterstützung, um mögliche Sekundärtraumatisierungen zu vermeiden oder zu bewältigen. Solche Netzwerke sind essenziell, um eine langfristige und nachhaltige Begleitung sicherzustellen.

Um all diese Aufgaben zu erfüllen, müssen aber die Fachkräfte dementsprechend qualifiziert sein und die Frühpädagogik und Erziehungswissenschaft Konzepte zur Verfügung stellen, die in der Praxis genutzt werden können.

Aktuell ist dies nur bedingt gegeben, weil eine institutionelle Verankerung an den Hochschulen fehlt. Die Themen Sexualpädagogik, kindliche Sexualität, sexualisierte Gewalt und Schutzkonzepte werden in der Ausbildung (früh-)pädagogischer Fachkräfte an Hochschulen häufig nur unzureichend oder gar nicht behandelt (vgl. Baader et al. 2023). Zwar finden sich entsprechende Inhalte in Fortbildungsangeboten, jedoch meist in fragmentierter Form, ohne einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen. Der Fokus liegt oft auf Geschlechterfragen oder der Prävention sexualisierter Gewalt, während die psychosexuelle Entwicklung von Kindern nur selten thematisiert wird (vgl. Maywald 2018: 69). Gerade dieses Wissen hilft aber auch Fachkräften, die Differenz zwischen kindlicher und erwachsener Sexualität zu verstehen und die Idee von der »kindlichen Unschuld« als Mythos zu entlarven und anstelle dessen sexuelle Verhaltensweisen der Kinder pädagogisch begleiten zu können. Untersuchungen zeigen zudem, dass in sexualpädagogischen Fortbildungen häufig grundlegendes Wissen vermittelt werden muss, da dieses in der Ausbildung der Fachkräfte kaum Berücksichtigung fand. Auch wird stärkere Bereitschaft

4 Die Polizeiliche Kriminalstatistik (PKS) meldete für das Jahr 2023 in Deutschland über 16.000 registrierte Fälle von sexuellem Kindesmissbrauch, bei denen fast 18.500 Kinder betroffen waren. Mädchen waren mit etwa 14.000 Fällen besonders häufig Opfer. Zudem wurden mehr als 54.000 Fälle im Zusammenhang mit kinderpornografischen Inhalten erfasst, ein Bereich, der eine alarmierende Zunahme verzeichnet. Diese Zahlen beziehen sich jedoch ausschließlich auf das sogenannte »Hellfeld«, also auf die der Polizei bekannten Fälle. Fachleute gehen davon aus, dass die Dunkelziffer erheblich höher ist, da zahlreiche Taten unbemerkt bleiben oder nicht angezeigt werden (vgl. UBSKM 2024).

zur Teilnahme an Fortbildungen beobachtet, wenn entsprechende Grundlagen bereits im Studium oder in der Ausbildung vermittelt wurden (vgl. Sielert/Valtl 2000: 52f.; Sielert 2013: 762).

Die Zusammenarbeit mit Fachberatungsstellen hat sich seit der Einführung der Verpflichtung zur Entwicklung von Schutzkonzepten in Kitas deutlich verstärkt und ist dringend zu empfehlen. Im Idealfall sollte diese Zusammenarbeit nicht erst erfolgen, wenn ein konkreter »Fall« auftritt, sondern präventiv, etwa durch Fortbildungen für Fachkräfte, sexualpädagogische Projekte für Kinder, der Unterstützung bei der Entwicklung von Präventionskonzepten oder der Etablierung von Schutzmaßnahmen. Die Expertise dieser Beratungsstellen ist in all diesen Bereichen ein Gewinn für frühpädagogische Einrichtungen. Aber auch die Fachberatungsstellen stehen vor erheblichen Herausforderungen, insbesondere in finanzieller Hinsicht. Ein Großteil ihrer Einnahmen stammt aus Projekten und Spenden, was zu einer chronischen Unterbesetzung führt, obwohl die Anfragen nach Unterstützung und Beratung in Fällen sexualisierter Gewalt stetig zunehmen. Um den Kinderschutz in frühpädagogischen Einrichtungen wirksam zu stärken, ist daher auch ein umfassendes bildungspolitisches Engagement notwendig. Neben der Verankerung dieser Themen in der Ausbildung und einem Ausbau der Fortbildungsangebote müssen die finanziellen Mittel für Fachberatungsstellen abgesichert und erheblich erweitert werden, um eine langfristige und zuverlässige Unterstützung zu gewährleisten.

Auch wenn weder die Erziehungswissenschaft noch die Frühpädagogik gesellschaftliche Probleme allein lösen können, liegt es in ihrer Verantwortung, diese Missstände kritisch zu analysieren und darauf aufmerksam zu machen. Gleichzeitig ist es ihre Aufgabe, sicherzustellen, dass angehende pädagogische Fachkräfte während ihres Studiums eine »kritische Haltung« entwickeln. Diese Haltung sollte auf fundiertem wissenschaftlichen Wissen und pädagogischer Handlungskompetenz basieren, um eine nachhaltige Kritikfähigkeit in pädagogischen Einrichtungen zu verankern. Dies kann durch die Entwicklung und Implementierung von Schutzkonzepten geschehen, die dazu beitragen, die Rechte der Adressat:innen besser zu schützen und umzusetzen.

Literatur

AFD (2017): Programm für Deutschland. Wahlprogramm der Alternative für Deutschland für die Wahl zum Deutschen Bundestag am 24. September 2017, Siehe https://www.afd.de/wp-content/uploads/2017/06/2017-06-01_AfD-Bundestagswahlprogramm_Onlinefassung.pdf [Zugriff: 13.11.2024].

Baader, Meike Sophia (2004): »Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuitäten in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, Heft 3, S. 416–431.

Baader, Meike Sophia/Birke, Alida/Riechers, Katharina/Sager, Christin (2023): Thematisierung von sexualisierter Diskriminierung und Gewalt in der Lehre pädagogischer Studiengänge, Hildesheim, Siehe https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/allgemeine-erziehungswiss/forschung/forschu

ngsprojekte/laufende-projekte/thematisierung-von-sexualisierter-gewalt-an-hochschulen-in-der-lehre-und-der-organisation/#c118117 [Zugriff: 13.11.2024].

Baader, Meike Sophia/Sager, Christin (2010): »Die pädagogische Konstitution des Kindes als Akteur im Zuge der 68er-Bewegung«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5, Nr. 3, S. 255–267.

Besorgte Eltern (2015): Die verborgenen Wurzeln der ›modernen‹ Sexualaufklärung, O.O., Siehe https://www.besorgte-eltern.net/pdf/broschure/broschure_wurzeln/BE_Verborgene-Wurzeln_A5_v02.pdf [Zugriff: 13.11.2024].

Bienia, Oliver/Kägi, Sylvia (Hg.) (2021): Kindliche Sexualität in Kindertageseinrichtungen. Pädagogische, psychologische, soziologische und rechtliche Zugänge, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Domann, Sophie/Oppermann, Carolin/Rusack, Tanja (2019): »Institutionelle Schutzkonzepte. Plädoyer für partizipative Organisationsentwicklung.«, in: Julia Schröder (Hg.), Gewalt in Pflege, Betreuung und Erziehung. Verschränkungen, Zusammenhänge, Ambivalenzen, Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 52–72.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve-Verlag.

Frankfurter Allgemeine Zeitung (2023): »AWO in Hannover. Landesjugendamt stoppt »Körpererkundungsraum« in Kita«, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 01.07.2023, Siehe https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/awo-kita-warum-das-jugendamt-einen-koerpererkundungsraum-in-hannover-stoppte-19004571.html [Zugriff: 13.11.2024].

Freud, Sigmund (1905/2000): »Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie«, in: Ders., Studienausgabe. Band V: Sexualleben, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 37–145.

Freud, Sigmund (1907/2000): »Zur sexuellen Aufklärung der Kinder. Offener Brief an Dr. M. Fürst«, in: Ders., Studienausgabe. Band V: Sexualleben, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 159–168.

Freud, Sigmund (1910/2009): »Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen, gehalten zur zwanzigjährigen Gründungsfeier der Clark University in Worcester, Mass., September 1909«, in: Ders., Abriß der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 105–183.

Freud, Sigmund (1916–17/2009): »Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse.«, in: Ders., Studienausgabe. Band I: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 34–445.

Freud, Sigmund (1924/2000): »Der Untergang des Ödipuskomplexes«, in: Ders., Studienausgabe. Band V: Sexualleben, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 243–251.

Früh, Friedl (2005): »Warum wird die infantile Sexualität sexuell genannt?«, in: Ilka Quindeau/Volkmar Sigusch (Hg.), Freud und das Sexuelle. Neue psychoanalytische und sexualwissenschaftliche Perspektiven, Frankfurt a.M.: Campus, S. 97–111.

Gnielka, Martin (2019): »Lustvolle Sexualpädagogik – furchteinflößende Missbrauchsprävention? Von der Möglichkeit, beide Ansätze zusammenzubringen«, in: Sozial Extra 2, S. 131–136.

Helming, Elisabeth/Kindler, Heinz/Langmeyer, Alexandra/Mayer, Marina/Mosser, Peter/Entleitner, Christine/Schutter, Sabina/Wolff, Mechthild (2011): Sexuelle Gewalt gegen Mädchen und Jungen in Institutionen. Abschlussbericht, München: DJI.

Henningsen, Anja (2018): »Gewaltpräventive Potenziale der Sexualpädagogik«, in: Alexandra Retkowski/Angelika Treibel/Elisabeth Tuider (Hg.), Handbuch Sexualisierte Gewalt und pädagogische Kontexte, Weinheim: Juventa Verlag, S. 561–570.

Henningsen, Anja/List, Inga-Marie (2019): »Zwischen Einfühlung, Meidung und Kontrolle«, in: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.), Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen, Wiesbaden: Springer VS, S. 89–106.

Hess, Johanna/Retkowski, Alexandra (2019): »Berufsbiographische Identitätskonstruktionen und Sexualität«, in: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.), Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen, Wiesbaden: VS Verlag, S. 231–245.

Hubrig, Silke (2014): Sexualerziehung in Kitas. Die Entwicklung einer positiven Sexualität begleiten und fördern, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jergus, Kerstin (2019): »Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik«, in: Antje Langer/Martin Nonhoff/Martin Reisigl (Hg.), Diskursanalyse und Kritik, Wiesbaden: Springer VS, S. 69–87.

Jergus, Kerstin/Koch, Sandra (2021): »Vater, Mutter, Kind(er)!? Pädagogische Professionalität und Geschlechterverhältnisse im Feld der Frühpädagogik«, in: Susann Fegter/Antje Langer/Christine Thon (Hg.), Diskursanalytische Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Jahrbuch Geschlechterforschung, Jg. 17, S. 123–136.

Klein, Alexandra/Ritter, Bettina (2021): »Kindheit, Jugend und Sexualität«, in: Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert/Katja Ludwig (Hg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Wiesbaden: Springer VS. [Zugriff: 9.12.2024].

Klein, Alexandra/Schweitzer, Jann (2018): »Besorgte Eltern, die Kinder und die Anderen. Leidenserfahrungen und Zumutungen schulischer Sexualerziehung«, in: Widersprüche, Heft 148, S. 31–56.

König, Julia (2020): Kindliche Sexualität. Geschichte, Begriff und Probleme, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.

Kuby, Gabriele (2016): Die globale sexuelle Revolution. Zerstörung der Freiheit im Namen der Freiheit, 6. Auflage Kißlegg: Fe-Medienverlag.

Kunert, Simon (2018): »Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hg.), Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 382–398.

Lützke, Annette (2002): Öffentliche Erziehung und Heimerziehung für Mädchen 1945 bis 1975 – Bilder »sittlich verwahrloster« Mädchen und junger Frauen, unveröffentlichte Dissertation Essen, siehe: https://duepublico2.uni-due.de/receive/duepublico_mods_00010668 [Zugriff: 9.12.2024].

Maywald, Jörg (2018): Sexualpädagogik in der Kita. Kinder schützen, stärken, begleiten, 3. Auflage Freiburg i.Br.: Herder Verlag.

Menne, Klaus/Rohloff, Jacqueline (Hg.) (2014): Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Nassehi, Armin (2023): Gesellschaftliche Grundbegriffe. Ein Glossar der öffentlichen Rede, München: C.H. Beck.

NDR (2023): »Landesjugendamt stoppt geplanten Raum zu Körpererkundung an Kita«, in: NDR vom 03.07.2023, Siehe https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/hannover_weser-leinegebiet/Landesjugendamt-stoppt-geplanten-Raum-zu-Koerpererkundung-an-Kita,kita1492.html [Zugriff: 13.11.2024].

Nitschke, Jörg (2019): »›Schützt unsere Kinder!‹ Der Topos »Frühsexualisierung« und die Diskreditierung sexueller Bildung im Kindesalter«, in: Sozial Extra 2, S. 127–130.

Nordt, Stephanie/Kugler, Thomas (2018): ›Murat spielt Prinzessin, Alex hat zwei Mütter und Sophie heißt jetzt Ben‹. Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Themen frühkindlicher Inklusionspädagogik. Handreichung für pädagogische Fachkräfte der Kindertagesbetreuung. Herausgegeben von Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFOMAT im Rahmen der Initiative ›Berlin tritt ein für Selbstbestimmung und Akzeptanz sexueller und geschlechtlicher Vielfalt‹, Berlin: Bildungsinitiative Queerformat.

O'Sullivan, Lucia F. (2003): »Methodological Issues Associated with Studies of Child Sexual Behaviour«, in: John Bancroft (Hg.), Sexual Developement in Childhood, Indiana: Indiana University Press, S. 23–33.

Oppermann, Carolin/Winter, Veronika/Harder, Claudia/Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2018): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Paternotte, David (2015): »Blessing the Crowds. Catholic Mobilisations against Gender in Europe«, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld: transcript, S. 129–147.

Pfeffer, Simone/Storck, Christina/Feldmann, Julia (2019): »Primärprävention sexualisierter Gewalt in Kindertageseinrichtungen«, in: Martin Wazlawik/Heinz-Jürgen Voß/Alexandra Retkowski/Anja Henningsen/Arne Dekker (Hg.), Sexuelle Gewalt in pädagogischen Kontexten. Aktuelle Forschungen und Reflexionen, Wiesbaden: Springer VS, S. 169–180.

Philipps, Ina-Maria (2014): »Kindliche Sinnenfreudigkeit. Reaktionsmuster Erwachsener und pädagogische Aufgaben«, in: Klaus Menne/Jacqueline Rohloff (Hg.), Sexualität und Entwicklung. Beratung im Spannungsfeld von Normalität und Gefährdung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 116–136.

Quindeau, Ilka/Brumlik, Micha (Hg.) (2012): Kindliche Sexualität, Weinheim & Basel: Beltz.

Ritsert, Jürgen (2019): »Grundbegriff: Kritik«, in: Uwe H. Bittlingmayer/Alex Demirović/Tatjana Freytag (Hg.), Handbuch Kritische Theorie, Wiesbaden: Springer VS, S. 45–88.

Rousseau, Jean-Jacques (1762/2004): Emile oder Über die Erziehung, Stuttgart: Reclam.

Schmidt, Gunter (2005): »Kindersexualität – Konturen eines dunklen Kontinents«, in: Barbara Burian-Langegger (Hg.), Doktorspiele. Die Sexualität des Kindes, Wien: Picus-Verlag, S. 114–128.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.) (2012): Sexualpädagogik in beruflichen Handlungsfeldern, Köln: Bildungsverlag EINS.

Schmidt, Renate-Berenike/Sielert, Uwe (Hg.) (2013): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Schmincke, Imke (2015): »Das Kind als Chiffre politischer Auseinandersetzung am Beispiel neuer konservativer Protestbewegungen in Frankreich und Deutschland«, in: Sabine Hark/Paula-Irene Villa (Hg.), Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen, Bielefeld: transcript Verlag, S. 93–107.

Sielert, Uwe (2013): Professionalisierung in der Sexualpädagogik«, in: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 757–767.

Sielert, Uwe/Valtl, Karlheinz (2000): Sexualpädagogik lehren: Ein didaktisches Modell für die Aus- und Fortbildung, in: Dies. (Hg), Sexualpädagogik lehren. Didaktische Grundlagen und Materialien für die Aus- und Fortbildung, Weinheim & Basel: Beltz, S. 11–125.

Siemoneit, Julia Kerstin Maria (2021): Schule und Sexualität. Pädagogische Beziehung, Schulalltag und sexualerzieherische Potenziale, Bielefeld: transcript Verlag.

Spiegel Panorama (2023): AWO Hannover. Behörde stoppt geplanten »Körpererkundungsraum« in Kita (02.07.2023), *Siehe* https://www.spiegel.de/panorama/gesellschaft/hannover-behoerde-stoppt-geplanten-koerpererkundungsraum-in-kita-a-3d86556a-4a5c-4161-87fb-3ae7ba573d7d [Zugriff: 13.11.2024].

Stone, Nicole/Ingham, Roger/Gibbins, Katie (2013): »›Where do babies come from?‹ Barriers to early sexuality communication between parents and young children«, in: Sex Education 13, 2, 228–240.

Strube, Sonja A./Perintfalvi, Rita/Hemet, Raphaela/Metze, Miriam/Sahbaz, Cicek (Hg.) (2021): Anti-Genderismus in Europa. Allianzen von Rechtspopulismus und religiösem Fundamentalismus. Mobilisierung – Vernetzung – Transformation, Bielefeld: transcript Verlag.

Tuider, Elisabeth (2016): »Diskursive Gemengelagen. Das Bild vom ›unschuldigen, reinen‹ Kind in aktuellen Sexualitätsdiskursen«, in: Anja Henningsen/Elisabeth Tuider/Stefan Timmermanns (Hg.), Sexualpädagogik kontrovers, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 176–193.

Unabhängige Beauftragte für Fragen sexuellen Kindesmissbrauchs (UBSKM) (2024): Zahlen und Fakten: Sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche. Berlin. *Siehe* https://beauftragte-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Zahlen_und_Fakten/240703_Fact_Sheet_Zahlen_und_Fakten_zu_sexuellem_Kindesmissbrauch_UBSKM.pdf [Zugriff: 13.11.2024].

Valtl, Karlheinz (2008): »Sexuelle Bildung: Neues Paradigma einer Sexualpädagogik für alle Lebensalter«, in: Renate-Berenike Schmidt/Uwe Sielert (Hg.), Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung, Weinheim: Beltz, S. 125–140.

Wanzeck-Sielert, Christa (2004): Kursbuch Sexualerziehung. So lernen Kinder sich und ihren Körper kennen, München: Don Bosco.

Weller, Konrad (2020): »Von Sexualwissenschaft und Sexualpädagogik«, in: Heinz-Jürgen Voß (Hg.), Die deutschsprachige Sexualwissenschaft. Bestandsaufnahme und Ausblick, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 449–472.

WHO-Regionalbüro und BZgA (2011): Standards für die Sexualaufklärung in Europa: Rahmenkonzept für politische Entscheidungsträger, Bildungseinrichtungen, Gesundheitsbehörden, Expertinnen und Experten, Köln: BZgA.

Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg M. (Hg.) (2017): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch, Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Themenfeld 6 | Sorge und Vulnerabilität

Abhängigkeit, Sorge und Vulnerabilität

Anschlussfragen für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik[1]

Angela Janssen

Abhängigkeit, Sorge und Vulnerabilität sind zentrale Dimensionen und Bedingungen menschlichen Lebens. Diese Dimensionen sind aufeinander verwiesen: Als verletzliche Wesen sind Menschen auf Sorge/Care[2] durch andere angewiesen und von ihnen abhängig. In besonderer Weise trifft dies auf den Anfang und häufig auf das Ende des Lebens zu – aber grundsätzlich gilt es ein Leben lang. Wenn diese Momente auf eine (selbst-)kritische Frühpädagogik bezogen werden, rücken insbesondere das asymmetrische Generationenverhältnis sowie Kindheit und damit die Differenzlinie Alter – in ihrer Verwobenheit mit weiteren Differenzlinien – in den Blick.

Aus einer differenztheoretischen und -sensiblen sowie machtkritischen Perspektive werden in diesem Artikel die Bedeutung sozialer Differenzlinien sowie damit verbundener sozialer Situierungen und Kontexte in ihrer Beziehung zu Verletzbarkeit in den Blick gerückt. Binär und hierarchisch strukturierte symbolische Ordnungen sowie damit verbundene Konstruktionen werden aus einer dekonstruktiven Perspektive problematisiert und (dadurch) auch die Mehrdeutigkeit und Unabschließbarkeit von Bedeutungen veranschaulicht.

Die Fragen, denen in diesem Text nachgegangen wird, lauten: Was lässt sich unter Verletzbarkeit verstehen und welche Bedeutung haben Differenzlinien für Verletzbar-

1 Dieser Beitrag geht auf meinen Impulsvortrag für die gemeinsame Diskussion im Rahmen der Tagung »Möglichkeiten und Herausforderungen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik« in Hannover im April 2021 zurück. Themen des Diskussionsforums zu *Abhängigkeit, Sorge und Vulnerabilität* waren Asymmetrie, Abhängigkeits- sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse in generationalen Ordnungen und Verhältnissen. Das Spannungsfeld von Angewiesenheit und Agency von Kindern wurde u.a. in Bezug auf Fragen nach Verantwortung, Care und Macht diskutiert. Ich beziehe mich in diesem Beitrag auf bereits erschienene Publikationen von mir zu Verletzbarkeit (vgl. Janssen 2018, 2019, 2021). Für die detaillierte und hilfreiche Rückmeldung zum Text danke ich Kerstin Jergus und Sandra Koch.

2 Sorge und Care werden hier synonym verwendet. Care umfasst laut Margrit Brückner »den gesamten Bereich familialer und institutionalisierter pflegender, erziehender und betreuender Sorgetätigkeiten im Lebenszyklus […] sowie personenbezogener Hilfen in besonderen Lebenslagen« (Brückner 2018: 212).

keit? Wie ist das Verhältnis von Verletzbarkeit, Sorge und Abhängigkeit? Welche Fragen schließen sich davon ausgehend für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik an? Im Folgenden gehe ich daher zunächst auf einige Bedeutungsdimensionen von Vulnerabilität bzw. Verletzbarkeit[3], vorwiegend im Anschluss an Judith Butler, ein (Kap. 1), um davon ausgehend den Blick auf Verletzbarkeit und Differenz und im Besonderen auf Kinder und Kindheit zu richten (Kap. 2) sowie Anschlussfragen für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik zu skizzieren (Kap. 3). Hierbei werden vornehmlich frühpädagogische Auseinandersetzungen mit Sorge und Bildung aufgegriffen.

1. Bedeutungsdimensionen von Verletzbarkeit

Verletzbarkeit lässt sich als eine unhintergehbare Bedingung des Mensch(lich)en verstehen, die gleichzeitig ungleich verteilt ist. Diese ungleiche Verteilung ist abhängig von der Situiertheit bzw. Position im sozialen und gesellschaftlichen Gefüge, die wiederum beeinflusst ist von interdependent miteinander verschränkten Differenzlinien wie Geschlecht, Alter oder natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Mit Judith Butler gesprochen, ist Verletzbarkeit abhängig von der Infrastruktur, in der wir uns bewegen, das heißt von dem »komplexe[n] Geflecht aus Umwelt, Sozialbeziehungen, Unterstützungs- und Versorgungsnetzwerken […], das sich über die Grenzen des Menschlichen, des Tierischen und des Technischen hinweg erstreckt« (Butler 2016: 175). Verletzbarkeit muss also in dem Sowohl-als-Auch konstitutiver Bedingungen menschlichen Lebens verstanden werden: als zentrales Moment der conditio humana sowie als sozial hervorgebracht unter bestimmten Bedingungen und in spezifischen Kontexten.

Verletzbarkeit hat eine physische und eine symbolische Dimension. Menschen sind also sowohl körperlich-leiblich als auch sprachlich verletzbar. Diese Dimensionen lassen sich nur heuristisch trennen, weil sprachliche Verletzungen ›ins Mark treffen‹ können (siehe dazu Gehring 2007) und zum Beispiel Cyber-Mobbing bis zum Suizid führen kann.

Das hängt mit der »grundlegenden Abhängigkeit von der Anrede des anderen« (Butler 2006: 15) zusammen: Sprachlich werden Subjekte ins Leben gerufen: »Vielmehr wird eine bestimmte gesellschaftliche Existenz des Körpers erst dadurch möglich, daß er sprachlich angerufen wird.« (Ebd.) Weil das Ausbleiben von Ansprache den sozialen Tod bedeuten kann, sind Menschen im Besonderen auch in Hinblick auf fehlende Ansprache verletzlich (vgl. dazu u.a. Butler 2006; Herrmann et al. 2007). Nach Butler werden Körper durch Sprache und Anrede sowohl bedroht als auch erhalten (vgl. Butler 2006: 16), was das ambivalente Moment von Subjektivation und Verletzlichkeit verdeutlicht: Individuen müssen sich anerkennbaren Namen und Kategorien und damit auch Normen unterwerfen, damit sie eine soziale Existenz und Handlungsfähigkeit erhalten können, die es wiederum möglich macht, Normen entgegentreten zu können (vgl. Butler 2001).

Judith Butler spricht von einer sozialen – und nicht individuellen – Ontologie des Körpers (vgl. u.a. Butler 2010). Körper seien Anderen sowie »gesellschaftlich und politisch geprägten Kräften« (ebd.: 11) ausgesetzt. Wegen dieser Verletzlichkeit, dieser kör-

3 Vulnerabilität, Verletzbarkeit und Verletzlichkeit verwende ich hier synonym.

perlich-leiblichen Verbundenheit mit Anderen und der auch gesellschaftlichen Formierung des Körpers, könne Ontologie nur als soziale angemessen beschrieben werden (vgl. ebd.).

Körper haben nach Butler auch eine öffentliche Dimension; sie gehören nicht immer nur uns allein und werden »im Schmelztiegel des sozialen Lebens geformt« (Butler 2005: 43). Butler schreibt: »[J]ede (jeder) einzelne von uns [ist] zum Teil aufgrund der sozialen Verwundbarkeit unserer Körper politisch verfaßt […] – als ein Ort des Begehrens und der physischen Verwundbarkeit […]« (ebd.: 37). Die soziale Verwundbarkeit verweist darauf, dass Menschen verletzlich und Gewalt ausgesetzt sind – und dieses Ausgesetztsein bzw. das Gefährdetsein unterscheidet sich u.a. abhängig davon, welchen sozialen Gruppen sich Menschen angehörig fühlen bzw. zugeordnet werden. Außerdem stellt sich die Frage, welche Raster oder Rahmen ein Leben überhaupt als gefährdet wahrnehmbar werden lassen (vgl. Butler 2010).

Unsere leibliche Verwobenheit mit anderen und damit auch unsere Verletzlichkeit wird nach Butler insbesondere in der Trauer deutlich, wenn wir spüren, dass wir beim Tod eines geliebten Menschen zugleich einen Teil von uns verlieren und nicht wissen, »wer wir sind oder was wir tun sollen« (Butler 2005: 39). Auch im Begehren und in der Wut zeige sich, wie sehr wir von anderen ›besetzt‹ sind. Wir sind leiblich mit anderen verwoben und können uns somit nicht als feste, individuelle Entitäten fassen, denn ein Teil von uns besteht immer schon »aus den rätselhaften Spuren der anderen« (ebd.: 64).

In dieser sozialontologischen Konzeption des Körpers steckt politisches Potential und es stellt sich die Frage, was die Anerkennung von Verletzbarkeit für unser Zusammenleben und für die Frage nach Verantwortung bedeuten kann. Butler fragt: »Wie lässt sich Verantwortung auf der Grundlage dieser sozial ekstatischen Struktur des Körpers denken?« (Butler 2010: 39) Und weiter: »Kann es nicht sein, dass das ›Ich‹ sich mit der Übernahme von Verantwortung zumindest in Teilen als ›Wir‹ erweist?« (Ebd.: 41) Unsere mit anderen geteilte Verletzlichkeit, die sich in Trauer, Wut oder Begehren offenbart, kann uns – potentiell – für die Verletzlichkeit anderer sensibilisieren und dazu führen, dass wir uns gegen Gewalt und Ausbeutung engagieren. So könnte die Erfahrung von Trauer aufmerksam machen auf den Verlust, den auch andere Menschen beim Tod eines geliebten Menschen erleiden. Weil Vulnerabilität – bei allen Unterschieden – für etwas Geteiltes steht, werde ein »Vorstellungsraum der Gleichheit« (Bünger 2022: 47) aufgerufen, wie Carsten Bünger bezugnehmend auf Judith Butler schreibt.

Dass eine solche Sensibilisierung für den Verlust und das Leid anderer eintritt – gerade wegen der geteilten Erfahrung von Verletzbarkeit –, scheint zwar nur bedingt der Fall zu sein und die Betrauerbarkeit von Leben ist ersichtlich insbesondere von (gefühlten) Ähnlichkeiten wie z.B. einer geteilten Nationalität abhängig und damit davon, *wer* betroffen ist und für wen Menschen sich verantwortlich fühlen (vgl. dazu Butler 2010).[4] Dennoch bleibt eine zentrale Frage: Wie ist es möglich, dass Verletzbarkeit zu politischem Handeln anregt und wie kann daraus zum Beispiel der Entschluss entstehen, sich

4 Dass die Betrauerbarkeit nicht gleich verteilt ist, zeigt sich auch in Bezug auf die öffentlich und medial unterschiedlich große Aufmerksamkeit für Fälle sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen: So wurden die Fälle in der Odenwaldschule stärker diskutiert als Fälle in Heimeinrichtungen (vgl. Baader 2016: 24).

in der Verletzbarkeit auszusetzen und einzusetzen für eine andere Gesellschaft, gegen Unterdrückung oder Ausbeutung? Verletzbarkeit kann mobilisiert werden und in ihrer politischen Dimension zu gesellschaftlichen und sozialen Veränderungen führen (vgl. Butler 2016). Sie kann somit Handlungsfähigkeit ermöglichen. Das Risiko für Gewalt ist dabei unterschiedlich hoch, je nachdem, unter welchen gesellschaftspolitischen Bedingungen und von welcher Position aus Menschen agieren.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass sich die Verletzbarkeit des Körpers nicht »auf die Möglichkeit seiner Verwundung reduzieren lässt« (Butler 2010: 39). Sie ist damit nicht allein bezogen auf Gewalt, sondern ermöglicht u.a. auch Begehren, Hoffnung, Liebe (vgl. ebd.: 39f.). Und so sind Menschen einander sowohl in der Liebe als auch in der Gewalt ausgesetzt und voneinander abhängig.

2. Verletzbarkeit, Sorge und Differenz

Wenngleich Verletzbarkeit unterschiedlich verteilt ist, warnt Judith Butler (2016) davor, einige Gruppen als per se verletzlicher als andere zu fassen, weil dies zu paternalistischen Schutzvorstellungen und -maßnahmen führen kann. Die Kennzeichnung von beispielsweise Frauen* oder Kindern als besonders verletzliche Gruppen ist ein ambivalentes Unterfangen (vgl. Butler 2016: 186): Einerseits wird mit dieser Zuschreibung der in Bezug auf Frauen* tatsächlich besonders hohen Betroffenheit durch Gewalt in Paarbeziehungen und der Tatsache von Femiziden Rechnung getragen, wodurch diese Verletzungs- und Gewalterfahrungen anerkannt werden; andererseits besteht dabei die Gefahr einer Festlegung von Frauen* auf einen Opferstatus, auf Hilfsbedürftigkeit und womöglich auf die Vorstellung, Frauen* müssten durch Männer* beschützt werden.

Es zeigt sich hier das grundsätzliche und unaufhebbare Dilemma im Umgang mit Differenz (vgl. Mecheril/Plößer 2009). Paul Mecheril und Melanie Plößer (2009) nennen drei »zentrale pädagogische und erziehungswissenschaftliche Umgangsweisen mit ›Differenz‹ (Ignoranz, Anerkennung, Dekonstruktion)« (ebd.: 196) und weisen auf deren Machtwirkungen hin. Wenn Differenz ignoriert werde, würden Machtverhältnisse verschleiert (vgl. ebd.: 199). In einem solchen ignorierenden Zugang führe Differenzunempfänglichkeit bei gegebenen Unterschieden zu Ungleichbehandlung, wenn Privilegierte vom »›gleichen Wettbewerb unter Ungleichen‹ profitieren« (ebd.: 197). Doch auch ein anerkennender Umgang mit Differenz, der die unterschiedlichen Voraussetzungen nicht ignoriert, habe problematische Implikationen, denn hier bestehe die Gefahr der Reproduktion von Differenz. So gebe es mit Blick auf die Differenzlinie Geschlecht das Risiko, die Geschlechter-Binarität fortzuschreiben und geschlechtliche Positionen festzuschreiben (vgl. ebd.: 199f.). Demgegenüber ermögliche ein dekonstruktiver Zugang »die Infragestellung des binären Rahmens« (ebd.: 204) und der symbolischen Ordnung, es werde dabei womöglich aber übersehen, dass Differenzen wirkmächtig und anerkannte Subjektpositionen notwendig sind, um sie von einer solchen Position aus problematisieren zu können (vgl. ebd. 204f.). Außerdem bestehe die Gefahr, dass alltagsweltliche Selbstverständnisse (bspw. als Frau oder Schwuler) negiert werden. Das Dilemma im Umgang mit Differenz lasse sich nicht auflösen, aber es komme auf das Wie der Thematisierung von Differenzen an (vgl. ebd.: 206).

Neben Frauen* gelten auch Kinder als besonders verletzliche Gruppe, die gerade im jungen Alter existenziell abhängig von anderen, auf Sorge durch andere angewiesen und damit anderen ausgesetzt sowie ausbeutbar sind (vgl. dazu Butler 2001). Überdies wird vieles für sie entschieden – auch im Sinne eines durch Erwachsene definierten Kindeswohls. Gerade hieran zeigt sich, wie nah Liebe und Gewalt bisweilen liegen können, wenn ›gut gemeint‹ oder (vorgeblich) aus Sorge und Liebe für Kinder Entscheidungen getroffen werden, diese Entscheidungen aber auch gewaltsam sein können. Hier lässt sich z.B. an Urteile und Entscheidungen im Umgangsrecht denken, wenn mitunter gegen den Willen des Kindes ein Umgangs- oder Besuchsrecht von Elternteilen durchgesetzt wird. Dieses Recht wird teilweise sogar trotz des Wissens um Vorfälle häuslicher Gewalt umgesetzt, obschon die Istanbul-Konvention in §31 für das Sorge- und Besuchsrecht die Berücksichtigung gewalttätiger Vorfälle fordert (vgl. dazu BMFSFJ 2022; Franke 2023).[5]

Verletzbarkeit wie auch Care/Sorge bewegen sich damit in einer grundlegenden Ambivalenz und verweisen auf die doppelte Möglichkeit von Angewiesenheit und Abhängigkeit. So können Verletzbarkeit und Care zu Gewalt und Ausbeutung führen, ermöglichen zugleich aber auch eine liebevolle Bezogenheit aufeinander (vgl. Janssen 2021).

Nach Margrit Brückner sind Sorgegebende wie -empfangende »aufgrund der sozialen Konstruktion von Abhängigkeiten und der asymmetrischen Struktur von Sorgeprozessen in besonderer Weise verletzungsoffen« (Brückner 2011: 264). So wie alle Menschen auf Sorge angewiesen sind, haben auch alle die Fähigkeit zur Fürsorglichkeit, wie Brückner mit Nussbaum argumentiert (vgl. ebd.: 265). Weil »alle Menschen strukturell von einander abhängig« (ebd.: 266) seien, müsse Care im Zusammenhang mit Interdependenz verstanden werden. Abhängigkeit sei zudem »eine auf einem Kontinuum anzusiedelnde, menschliche Normalsituation« (ebd.), so argumentiert Brückner mit Nussbaum und Fraser/Gordon. Anknüpfend an eine Studie zu einem Sorgenetzwerk »einer psychisch erkrankten Frau« (ebd.: 267) plädiert Brückner für einen Care-Begriff, der nicht für den Verlust von Autonomie steht, »sondern für Ermöglichungen im Sinne der Teilhabe aller Beteiligten am Care-Prozess« (ebd.: 266f.).

Kinder sind Verletzungen ausgesetzt und gefährdet, einerseits aufgrund ihrer existenziellen Abhängigkeit von sorgenden Erwachsenen, weshalb es zwingend notwendig ist, u.a. Kinderrechte und Maßnahmen zum Schutz von Kindern zu etablieren – und damit die Gefährdetheit und Betroffenheit von Kindern durch Gewalt anzuerkennen und zu versuchen, die Gewalt gleichzeitig durch diese Maßnahmen potentiell auch zu verringern. Andererseits muss aber auch die Frage gestellt werden, wie Verletzlichkeit diskursiv und in Praktiken hergestellt wird und wie Kinder zu verletzlichen Wesen gemacht werden, wobei Verletzlichkeit wiederum kontextuell und mit Blick auf soziale Differenzlinien strukturiert und daher unterschiedlich und ungleich unter bzw. zwischen Kindern verteilt ist.

Es muss überdies berücksichtigt werden, welche performativen Effekte die Zuschreibung einer besonderen Verletzlichkeit und Schwäche haben kann: dass sich Menschen dann nämlich tatsächlich als ohnmächtig und wehrlos verstehen können. So

5 Auf der Seite des Council of Europe lässt sich das *Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt* nachlesen: https://www.coe.int/en/web/istanbul-convention/text-of-the-convention [15.04.2024].

müsste es gegenüber Zuschreibungspraktiken z.B. an das vermeintlich schwache und das vermeintlich starke Geschlecht, um eine Veränderung der Geschlechterstereotype gehen und Frauen* – wie auch Kinder – müssten ebenfalls in ihrer Widerständigkeit und der Fähigkeit, sich gegen Gewalt zu wehren, anerkannt werden (vgl. Butler 2016: 185; vgl. Glammeier 2011). In einem solchen Verständnis müssten Aktivität und Handlungsfähigkeit auf der einen und Passivität und Verletzbarkeit auf der anderen Seite einander nicht gegenübergestellt werden. Dies könnte zudem ein Entweder-Oder von Zuweisung eines Akteursstatus an Kinder einerseits oder Fokussierung von Angewiesenheit andererseits unnötig machen.

Somit ist die Konstruktion von Kindern als per se besonders verletzliche Gruppe ein ambivalentes Unterfangen, weil daraus u.a. paternalistische Schutzkonzepte aus der machtvoll(er)en erwachsenen Position abgeleitet werden können.

2.1 Perspektiven auf kindliche Verletzbarkeit

Meike Sophia Baader macht darauf aufmerksam, dass es in Bezug auf die kindliche Verletzbarkeit mindestens zwei Perspektiven gibt: jene, die die (besondere) Verletzbarkeit von Kindern voraussetzt, und jene, die danach fragt, wie in Diskursen und Praktiken kindliche Verletzlichkeit hervorgebracht wurde und wird (vgl. Baader 2015: 79, 95). Wie Baader es für die Moderne und die europäische und deutsche Geschichte nachzeichnet, wurde Kindheit bzw. wurden Kinder nicht immer als vulnerabel gefasst.[6] Sie plädiert dafür, die Auseinandersetzung um vulnerable Kinder in einer konsequent relational gedachten generationalen Ordnung zu verorten, so dass auch die Selbstbeschreibungen von Erwachsenen in den Blick rücken, wenn kindliche Vulnerabilität thematisiert wird (vgl. ebd.: 94). So weisen auch Sabine Andresen, Claus Koch und Julia König (2015) neben der Annahme einer »prinzipiellen Verletzlichkeit des Menschen« (ebd.: 10), darauf hin, dass Heranwachsende erst in spezifischen Beziehungskonstellationen »zu vulnerablen Kindern und Jugendlichen« (ebd.: 11) werden. Wie bereits angesprochen, sind – neben den Beziehungskonstellationen – Differenzlinien in ihrer interdependenten Verschränkung relevant für die je spezifische und ungleich verteilte Verletzlichkeit: Wer ist welchen Verletzungen ausgesetzt und unter welchen Bedingungen ist die Gefahr von Verletzungen erhöht? Verletzbarkeit muss daher immer kontextualisiert werden, so dass die Verhältnisse berücksichtigt werden, in denen Verletzungen geschehen und überhaupt als solche wahrgenommen und anerkannt werden (vgl. Butler 2010; Bünger 2022). Außerdem müssen laut Meike Sophia Baader der Sorgebegriff sowie auch Macht- und Geschlechterverhältnisse in die Reflexion auf kindliche Verletzbarkeit einbezogen werden (vgl. Baader 2015: 94).

Grundsätzlich stellt sich im Generationen- und Erziehungsverhältnis die Frage, wie das asymmetrische und machtvolle (Sorge-)Verhältnis von Erwachsenen und Kindern nicht zu Gewalt und Hierarchisierungen führen kann. Dies ist eine Frage, die sich sowohl für Theorie als auch für Praxis stellt. Beispiele, in denen aus Sorge und mit Bezug

6 Abgesehen davon ist die Anerkennung bzw. der Schutz der Verletzlichkeit von Kindern global unterschiedlich verteilt. Rechte und Möglichkeitsräume von Kindern sind abhängig u.a. von ihrer sozialen Herkunft, ihren Lebensbedingungen und dem Ort, an dem sie aufwachsen.

auf (vermeintliches) Kindeswohl gewaltsame Entscheidungen getroffen und Handlungen vollzogen werden, lassen sich einige finden, wie z.B. das oben bereits angesprochene Durchsetzen eines elterlichen Besuchsrechts – auch gegen den Wunsch und Willen des Kindes.

Hier stellen sich Fragen nach der Beteiligung und Einbindung von Kindern und ihren Perspektiven und Interessen in (auch) sie betreffende Entscheidungsprozesse. Für Kinder wird vieles entschieden: »Die Umwelt von Kindern wird wesentlich von Erwachsenen determiniert, auch in der Forschung«, so Andresen und Seddig (2020: 294). Sie monieren, dass die Abhängigkeit und Verletzlichkeit von Kindern in der Kindheitsforschung, auch forschungsethisch, zu wenig reflektiert worden sei (vgl. ebd.). Es stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis von Sorge, Verantwortung und Nicht-Bevormundung: Wie lassen sich Verantwortung und Sorge so übernehmen und gestalten, dass sie nicht allzu paternalistisch werden?[7]

Im Folgenden werden schlaglichtartig einige Ansätze und Anschlussfragen für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik skizziert. Ausgehend von den Veränderungen im Feld der Frühpädagogik mit einer Fokussierung auf Bildung, werden Ansätze vorgestellt, die sich mit Thematisierungs- und Umgangsweisen von und mit Bildung sowie Sorge in der Frühpädagogik kritisch beschäftigen.

3. Anschlussfragen für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik mit Blick auf Sorge und Bildung

Das Feld der Frühpädagogik befindet sich in Veränderung. So steht in der frühpädagogischen Trias von Betreuung, Erziehung und Bildung seit etwa der Jahrtausendwende Bildung im Fokus (vgl. Koch/Nebe 2013: 111ff.). Beobachtung und Dokumentation haben im Alltag von Kindertageseinrichtungen an Bedeutung gewonnen und in diesen Praktiken und Prozessen werde das Kind konstituiert (vgl. ebd.). Wie Kerstin Jergus und Christiane Thompson (2017) konstatieren, ist »›Bildung‹ im Feld der Frühpädagogik zu einer *hegemonialen Referenz* avanciert« (ebd.: 2), die Konsequenzen für die Auseinandersetzung mit dem Bild vom Kind, mit pädagogischen Praktiken sowie mit pädagogischen Fachkräften und ihrer Professionalisierung haben (vgl. ebd.: 4f.).

Während der Bildungsbegriff stark thematisiert wird, steht eine systematische Bestimmung von Betreuung noch aus, so Oktay Bilgi und Ursula Stenger (2020: 154f.). Sie verstehen Sorge nicht als nachrangige Aufgabe gegenüber Bildung und Erziehung, sondern als deren Bedingung der Möglichkeit (vgl. ebd.: 159). Zu bemerken sei gleichwohl, dass das Thema Sorge »in vielen Feldern des Pädagogischen« zunehmend an Bedeutung

7 In Hannah Arendts Kritik an der sogenannten Progressive Education spricht sie von einer Verantwortung, die Erwachsene gegenüber den Kindern bzw. den Neuankömmlingen in der Welt haben, die sie zunächst vor der Welt schützen müssen (vgl. Arendt 1994/1958). Die Welt müsse jedoch auch vor den Neuankömmlingen geschützt werden, denn die erwachsenen Erzieher:innen tragen ebenso ihr gegenüber Verantwortung. Wer diese Verantwortung (den Kindern und der Welt gegenüber) nicht übernehmen wolle, dürfe sich nicht an der Erziehung beteiligen.

gewinnt, wie Cornelie Dietrich und Niels Uhlendorf (2020: 9) in der Einleitung des Sammelbandes *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* schreiben.

So beschäftigt sich Dominik Farrenberg (2020) mit unterschiedlichen Modi des Sorgens in Kindertageseinrichtungen und den damit einhergehenden Adressierungen und Subjektivierungen von Kindern.[8] Er unterscheidet die Modi des *Ver*sorgens und des *Um*sorgens und stellt dar, dass Sorgearbeit in den von ihm untersuchten Kindertageseinrichtungen »als Sorgearbeit im Modus eines *Versorgens*« (Farrenberg 2020: 184) interpretiert werden kann. In einem solchen Modus werde das Kind eher als *Objekt* und Gesprächsgegenstand, *über* den gesprochen wird, adressiert, nicht als Gesprächspartner:in. Sprachlich werde das in einer Aussage wie »›der Marvin wird jetzt mal wieder etwas leiser‹« (ebd.: 185) deutlich, einer indirekten Adressierung, die sich nicht nur an Marvin, sondern »an das gesamte Kinderkollektiv« (ebd.) zur Regelbefolgung richte. Abgesehen davon, dass in einer objektivierenden Adressierung eher *über* als *mit* dem Kind gesprochen werde, zeige sich in diesem Modus auch ein Übergehen der Deutungen von Kindern, wenn pädagogische Fachkräfte Situationen beurteilen und die Einschätzung der Kinder dabei ausblenden, z.B. wenn ein Sturz, ein Problem o.a. von den Erwachsenen als nicht so schlimm eingeordnet werde (vgl. ebd.). Hier wird eine Asymmetrie mit Blick auf die Deutung der Situation sichtbar.

Demgegenüber würden Kinder im Modus des *Umsorgens* »als ernst zu nehmende[.] Gegenüber« (ebd.: 186) adressiert, wobei sie als *Subjekte* in Erscheinung träten. Umsorgen lässt sich eher als Haltung denn als Tätigkeit fassen, so Farrenberg; als Sorgearbeit, die sich am Gegenüber orientiert (vgl. ebd.: 186f.). In den untersuchten Kindertageseinrichtungen zeige sich vorwiegend »eine *versorgende Sorgearbeit*« (ebd.: 187), die mitunter »von Momenten einer *umsorgenden Sorgearbeit*« (ebd.) durchbrochen werde.[9] Schließlich nennt er als Forschungsdesiderat die Frage, welche institutionellen Bedingungen es ermöglichen, »*versorgende* Sorgearbeit um *umsorgende* […] zu ergänzen« (ebd.: 188).

Mit Blick auf Verletzlichkeit ließe sich fragen, ob Umsorgen als Verletzlichkeit und Abhängigkeit berücksichtigendes Sorgen verstanden werden kann, das weniger paternalistisch ist, weil es die Perspektive der Kinder berücksichtigt.

Ein weiteres Thema, das im Zusammenhang mit Fragen von Abhängigkeit, Sorge und Verletzlichkeit in der Frühpädagogik steht, sind Standardisierungs- und Normalisierungsprozesse von Kindheit (siehe auch Kelle/Tervooren i.d.B.). Diese Standardisierungsprozesse benötigen Daten und so stellen sich auch forschungsethische Fragen sowie Fragen der Beteiligung und Einbindung von Kindern in den Forschungsprozess (vgl. dazu Andresen/Sedding 2020). Mit Normalisierungsprozessen rücken überdies Überwachungs- und Kontrollmechanismen in den Blick. Festzustellen ist, dass im Sinne von Bildungsbemühungen einerseits und des Schutzes von Kindern andererseits

8 Farrenberg unterzieht eine von ihm durchgeführte ethnographische Studie in einer Kindertagesstätte einer Re-Lektüre mit Blick auf die sich dort konstituierende Sorgearbeit (vgl. Farrenberg 2020: 179f.).

9 Farrenberg (2020) stellt einen Zusammenhang her zu Nel Noddings Unterscheidung von indirektem »*Sich-Kümmern*« und direktem »*für Jemanden Sorgen*« (ebd.: 187). Ersteres sei dem Modus des Versorgens ähnlich, letzteres jenem des Umsorgens.

immer mehr Überwachung und Kontrolle Eingang in das Leben von Kindern gefunden hat, wenn an Tracking-Apps und durchorganisierte Zeit, ebenfalls von Freizeit, mit Blick auch auf Bildungsaspirationen gedacht wird. Das ist vielleicht stärker ein bildungsbürgerliches Phänomen, aber die Optimierung von Kindheit ist auch allgemeiner ein Thema, wenn berücksichtigt wird, was Bildungseinrichtungen, als die heute ebenso Kindertagesstätten gefasst werden, leisten sollen.[10] Es scheint auch in diesen Einrichtungen immer weniger unregulierte Orte und Zeiten zu geben. Eine derart durchgetaktete, Kompetenzen vermittelnde Bildung von früher Kindheit an lässt sich ferner als Versuch einer Optimierung der Kindheitsphase lesen (siehe hierzu auch King 2015, 2013).[11] Frühkindliche Einrichtungen sind auch Orte von Sorgeverhältnissen und diese benötigen – so wie Bildungsprozesse – Zeit, die familial wie institutionell weniger zur Verfügung zu stehen scheint, wie Vera King bereits 2015 konstatierte (vgl. dazu King 2015: 37).

Wie Bedia Akbaş und Ayça Polat (2022) anmerken, ist der Diskurs um frühkindliche Bildung und auch um deren Professionalisierung eng verbunden mit Praktiken der Kategorisierung und Standardisierung und einer ökonomistischen Verkürzung von Bildung (vgl. ebd.: 150). Wenn Differenzkategorien in den Blick genommen werden, zeigen sich hier Ungleichheiten bzw. ungleiche Beurteilungen z.B. von Sprachkenntnissen. So werde mit der Monopolstellung der deutschen Sprache und dem monolingualen Habitus in der Schule Mehrsprachigkeit von sogenannten Kindern mit Migrationshintergrund abgewertet, wenn es sich nicht um jene Sprachen handelt, die in den schulischen Curricula enthalten sind (wie z.B. Französisch oder Englisch) (vgl. ebd.: 151ff.). Dies lässt sich im Anschluss an İnci Dirim als Ausdruck eines Neo-Linguizismus verstehen, einer verdeckteren Form von Linguizismus, worunter Diskriminierung aufgrund der Herkunftssprache und/oder der durch sie beeinflussten Sprechweise verstanden wird (vgl. ebd.: 151). Unter Bezugnahme u.a. auf benachteiligende Selektionsmechanismen und auch auf Mechtild Gomollas und Frank-Olaf Radtkes Studien zu institutioneller Diskriminierung weisen Polat und Akbaş darauf hin, dass »Bildungsprozesse […] demzufolge nicht losgelöst von Machtverhältnissen und hegemonialen Herrschaftsstrukturen im Bildungssystem interpretiert werden« (ebd.: 155) können. Indem sich frühpädagogische Einrichtungen verändern und nun als erste Bildungseinrichtungen »Kinder für ›normale‹ Bildungsverläufe ›fit‹ machen und möglichst ›problemlose‹ Übergänge gewährleisten sollen, erfährt der Diskurs über ›Sprachdefizite von Migrantenkindern‹« (ebd.) besonderes Gewicht im Austausch zwischen Lehrer:innen und Erzieher:innen. Neo-Linguizismus und monolingualer Habitus zeigten sich auch im Umgang mit bzw. der Abwertung der Mehrsprachigkeit pädagogischer Fachkräfte, was wiederum Einfluss nehme auf deren

10 Das ist allerdings kein gänzlich neues Phänomen. So weist Helmut Lambers darauf hin, dass sich bereits im 18. Jahrhundert in Familien der Oberschicht eine »Förderung des Kindes, bei gleichzeitig zielgerichteter Disziplinierung« (Lambers 2018: 93) findet sowie eine »Durchpädagogisierung aller Lebensbereiche der Kinder der Oberschicht« (ebd.).

11 Simon Kunert spricht in seiner Auseinandersetzung mit der »Ökonomisierung frühkindlicher Pädagogik« (Kunert 2018: 391) von einer »Verschleierung der tatsächlich beabsichtigten Implementierung von Selbstoptimierungsverinnerlichungsmechanismen unter dem Deckmantel des Bildungsbegriffs« (ebd.: 392).

(Nicht-)Verbleiben in den Institutionen (vgl. ebd.). Diese Normalisierungs- und Kategorisierungspraktiken machen Verletzbarkeit sichtbar: Kinder, aber auch Erzieher:innen, erweisen sich in den Bildungsinstitutionen als verletzlich – aufgrund der spezifischen an sie gestellten Ansprüche, Normen und Normalitätserwartungen.

Interessant ist diese Ausdehnung von Bildung auf den frühkindlichen Bereich auch mit Blick auf Geschlechterfragen. So machen Baader, Eßer und Schröer (2014: 7) darauf aufmerksam, dass Erziehung in Deutschland traditionell der familiären und weiblichen Sphäre zugeordnet wird, während Bildung eher männlich konzipiert und mit Schule als öffentlichem Raum verbunden ist. Mit der Einteilung in diese zwei Sphären gehe auch eine Unterscheidung der Wertigkeit einher: eine Abwertung sorgender gegenüber gestaltender Tätigkeiten (vgl. ebd.: 10). Vor diesem Hintergrund lässt sich nachvollziehen, dass der Bezug auf Bildung auch eine Aufwertung der Frühpädagogik bedeutet, wie Kerstin Jergus und Christiane Thompson (2017: 11) schreiben.

Abschließend möchte ich das Verhältnis von Verletzlichkeit und Bildung aufgreifen. Wie bereits angesprochen, steht seit der Jahrtausendwende Bildung im Mittelpunkt der frühpädagogischen Trias von Erziehung, Betreuung und Bildung. Insbesondere seit den ersten PISA-Ergebnissen 2001 lässt sich eine Fokussierung auf einen spezifischen Zuschnitt von Bildung im Sinne von Kompetenzerwerb erkennen (vgl. dazu bspw. Kunert 2018: 388). Auch in der Frühpädagogik geht es um den Erwerb von Kompetenzen, womit zugleich Veränderungen in der Ausbildung von Erzieher:innen einhergehen. Der veränderte Anspruch an ihr professionelles Handeln, die Erwartungen an Eltern und an die Bildungs-Adressat:innen, also die Kinder, rücken die Verletzbarkeit der unterschiedlich in diesen Kontexten situierten und involvierten Personen in den Blick.

Verletzlichkeit bedingt Offenheit und Empfänglichkeit für andere und Welt. Sie kann somit als Voraussetzung von Bildungsprozessen gelten. Mit dem Bezug auf Abhängigkeit, Sorge und Verletzlichkeit rückt auch der leibliche Widerfahrnischarakter von Bildung in den Blick. Dieses wichtige Moment gerät in einem kompetenzorientierten Verständnis von Bildung, in zeitlicher Durchtaktung und in Optimierungslogiken jedoch in den Hintergrund. Es fehlt Zeit »auch für (vermeintlich) Unproduktives […], nicht unmittelbar oder später Verwertbares […]« (Kunert 2018: 396).

Schließen möchte ich diesen Text mit einigen Fragen, die sich hier anschließen und sich weiter zu verfolgen lohnen: Welche für Bildungsprozesse wichtigen unregulierten Orte bleiben angesichts von Optimierungsprozessen und frühpädagogischen Standardisierungs-, Kategorisierungs- und Normalisierungspraktiken? Welche Bedeutung haben diese Prozesse und Praktiken für die einerseits konstitutive und andererseits ungleich verteilte Verletzlichkeit? Wie wird Verletzlichkeit dadurch hergestellt bzw. inwiefern wird die ungleiche Verteilung von Verletzlichkeit durch diese Prozesse erhöht? Was bedeutet ein kompetenzorientierter und individualistischer Zugang zu Bildung von früher Kindheit an für das zentrale politische sowie kritische Moment von Bildung? Welcher Raum bleibt hier für Eigensinn und Widerstand? Welche Sorgeverhältnisse berücksichtigen und anerkennen Verletzlichkeit?

Weil Individuen in und durch Adressierungen subjektviert werden – auch als verletzliche Subjekte –, ist es notwendig, diese Adressierungspraktiken und Anrufungen in den Fokus zu rücken und zu untersuchen, welche Bedeutung sie für die Konstitution von ungleich verteilter Verletzlichkeit haben; seien es Anrufungen in Form von Bezeich-

nungen und Kategorisierungen, in Form von räumlichen und materiellen Arrangements oder von Normen und Standards, z.B. bezogen auf spezifische Sprachkenntnisse.

Literatur

Akbaş, Bedia/Polat, Ayça (2022): »Von ›Sprachdefiziten‹ und anderen Mythen – Praxen der Herstellung von Differenz in Einrichtungen der Elementarpädagogik«, in: Yalız Akbaba/Bettina Bello/Karim Fereidooni (Hg.), Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse, Wiesbaden: Springer VS, S. 149–166.

Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): »Kinder in vulnerablen Konstellationen. Zur Einleitung«, in: Dies. (Hg.), Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–19.

Andresen, Sabine/Seddig, Nadine (2020): »Methoden der Kindheitsforschung«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hg.), Handbuch Frühe Kindheit, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 293–303.

Arendt, Hannah (1994/1958): »Die Krise in der Erziehung«, in: Dies., Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I, München/Zürich: Piper, S. 255–276.

Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): »Einleitung. Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge«, in: Dies. (Hg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 7–20.

Baader, Meike Sophia (2015): »Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 79–101.

Baader, Meike Sophia (2016): »History and gender matters. Erziehung – Gewalt – Sexualität in der Moderne in geschlechtlicher Perspektive«, in: Claudia Mahs/Barbara Rendtorff/Thomas Viola Rieske (Hg.), Erziehung, Gewalt, Sexualität. Zum Verhältnis von Geschlecht und Gewalt in Erziehung und Bildung, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 13–36.

Bilgi, Oktay/Stenger, Ursula (2020): »Betreuung – Pädagogisch-anthropologische Notizen zu kindheitspädagogischen Dimensionen der Sorge«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders (Hg.), Anthropologien der Sorge im Pädagogischen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 154–166.

BMFSFJ (2022): Umgangsrecht gewährleisten und Gewaltschutz sicherstellen, online: https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/umgangsrecht-gewaehrleisten-und-gewaltschutz-sicherstellen-207600 (letzter Abruf: 15.04.2024).

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2005): »Gewalt, Trauer, Politik«, in: Dies., Gefährdetes Leben. Politische Essays, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 36–68.

Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2010): Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Butler, Judith (2016): Anmerkungen zu einer performativen Theorie der Versammlung, Berlin: Suhrkamp.

Brückner, Margrit (2011): »Care Prozesse und Verletzungsrisiken: Sorgen aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure am Beispiel des Sorgenetzwerkes einer psychisch erkrankten Frau«, in: Feministische Studien, 29, S. 264–279.

Brückner, Margrit (2018): »Care – Sorgen als sozialpolitische Aufgabe und als soziale Praxis«, in: Hans-Uwe Otto/Hans Thiersch/Rainer Treptow/Holger Ziegler (Hg.), Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 6. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 212–218.

Bünger, Carsten (2022): »Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 68, S. 42–49.

Dietrich, Cornelie/Uhlendorf, Niels (2020): »Einleitung«, in: Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders. (Hg.), Anthropologien der Sorge im Pädagogischen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–15.

Farrenberg, Dominik (2020): »Versorgen und Umsorgen. Institutionalisierte Sorgearbeit in pädagogischen Institutionen am Beispiel der Kindertageseinrichtung«, in: Cornelie Dietrich/Niels Uhlendorf/Frank Beiler/Olaf Sanders. (Hg.), Anthropologien der Sorge im Pädagogischen, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 179–189.

Franke, Lena (2023): Häusliche Gewalt im Umgangs- und Sorgerecht. Gesetzliche Handlungsbedarfe, Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte, online: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Analyse_Studie/Analyse_HaeuslicheGewaltimUmgangsundSorgerecht.pdf (letzter Abruf: 27.04.2024).

Gehring, Petra (2007): »Über die Körperkraft von Sprache«, in: Steffen K. Herrmann/Sybille Krämer/Hannes Kuch (Hg.), Verletzende Worte. Die Grammatik der sprachlichen Missachtung, Bielefeld: transcript, S. 211–228.

Glammeier, Sandra (2011): »Widerstand angesichts verleiblichter Herrschaft? Subjektpositionen gewaltbetroffener Frauen im Kampf um Anerkennung und ihre Bedeutung für die Prävention von Gewalt«, in: Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, 3, S. 9–24.

Herrmann, Steffen K./Krämer, Sybille/Kuch, Hannes (2007): Verletzende Worte. Die Grammatik der sprachlichen Missachtung, Bielefeld: transcript.

Janssen, Angela (2018): Verletzbare Subjekte. Grundlagentheoretische Überlegungen zur conditio humana, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress.

Janssen, Angela (2019): »›Aufstand auf der Ebene der Ontologie‹. Zur Bedeutung des verletzlichen Leibes in der Pädagogik«, in: Rita Casale/Markus Rieger-Ladich/Christiane Thompson (Hg.), Verkörperte Bildung, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 205–221.

Janssen, Angela (2021): »Care und Vulnerabilität als zentrale Dimensionen Sozialer Arbeit«, in: Christiane Bomert/Sandra Landhäußer/Eva Maria Lohner/Barbara Stauber (Hg.), Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit, Wiesbaden: Springer VS, S. 63–80.

Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): »Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung«, in: Dies. (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.

King, Vera (2013): »Optimierte Kindheiten. Familiale Fürsorge im Kontext von Beschleunigung und Flexibilisierung«, in: Frank Dammasch/Martin Teising (Hg.), Das modernisierte Kind, Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel, S. 31–51.

King, Vera (2015): »Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–43.

Koch, Sandra/Nebe, Gesine (2013): »Wie das Kind geschrieben wird. Lerngeschichten als Inszenierungspraxis in Kindertageseinrichtungen«, in: Ralf Mayer/Christiane Thompson/Michael Wimmer (Hg.), Inszenierung und Optimierung des Selbst. Zur Analyse gegenwärtiger Selbsttechnologien, Wiesbaden: Springer VS, S. 111–135.

Kunert, Simon (2018): »Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hg.), Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Neuausgabe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 382–398.

Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): »Differenz«, in: Sabine Andresen/Rita Casale/Thomas Gabriel/Rebekka Horlacher/Sabina Larcher Klee/Jürgen Oelkers (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim: Beltz, S. 194–208.

Zum Ertrag vulnerabilitätstheoretischer Perspektiven für eine (selbst-)kritische Frühpädagogik

Veronika Magyar-Haas

Im Rückgriff auf zentrale Ansätze der *childhood studies* wird im vorliegenden Beitrag die Relevanz einer vulnerabilitätstheoretischen Perspektivierung für frühpädagogische Forschung und Theoriebildung ausgelotet. Damit wird zum einen die Frage im Fokus stehen, inwiefern sich der kritische Blick auf frühpädagogische Praktiken verschiebt bzw. erweitert, wenn die Analyse dieser Praktiken durch vulnerabilitätstheoretische Ansätze sensibilisiert ist. Zum anderen werden das Konzept der Vulnerabilität sowie insbesondere Zuschreibungen von Vulnerabilität an spezifische Gruppen, wie etwa jene der Kinder, kritisch reflektiert. Bezug genommen wird dabei auf eine ethnographische Studie im Bereich der Kindertagesbetreuung, welche den gesellschaftlichen Auftrag hat, die ›Entwicklung‹ der Kinder zu fördern.

1. Über die Konzepte der *agency* und Vulnerabilität in der Kindheitsforschung

Als zentraler Ansatz der *childhood studies* lässt sich seit bald vier Jahrzehnten das Konzept der *agency* ausweisen. Seine anhaltende Relevanz und Popularität im Bereich der Kindheitsforschung lässt sich mit zwei Argumenten begründen, auf welche Florian Eßer, Meike Sophia Baader, Tanja Betz und Beatrice Hungerland (2016: 2–4) hingewiesen haben: Die eher akademisch-forschungsbezogene Begründung ist, dass sich die sogenannte ›neue‹ sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung seit den 1980er-Jahren gegen eine erwachsenenzentrierte Perspektive wendete und die Kinder nicht als Objekte, sondern als Subjekte der Forschung wahrzunehmen suchte. Im Zuge dieser Perspektive, nicht über Kinder, sondern mit Kindern zu forschen, kamen Kinder *peu à peu* als aktive, handlungsfähige, eben mit *agency* ausgestattete Subjekte in den Blick. Damit steht bereits die zweite, eher politische Begründung des anhaltenden ›Erfolges‹ des *agency*-Ansatzes im Zusammenhang: denn mit der Wahrnehmung von Kindern als soziale Akteur:innen ihrer Lebenswelt wurden auch Fragen nach ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen genauso virulent, wie die nach den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Partizipation. Entsprechend richtete sich die Forschung auf die Rekonstruktion der *agency* der Kinder und

somit auch ihrer – affirmativen oder rebellischen – Umgangsweisen mit den von den Erwachsenen etablierten Strukturen (Eßer et al. 2016; vgl. auch Magyar-Haas 2017).

Dieses Schlüsselkonzept der Kindheitsforschung bzw. der starke Akteur:in-Status der Kinder erfährt in zeitgenössischen Arbeiten (vgl. Wihstutz 2016) insofern Kritik, als die Annahme, dass Kinder *per se* mit Handlungsfähigkeit ausgestattet und unabhängig seien, einer Anthropologisierung und Ontologisierung gleichkäme, wodurch die sozialen Bedingtheiten dieser Handlungsfähigkeit ausgeblendet blieben. So wird in den Kritiken zu *agency* zugleich für die Berücksichtigung der physischen, materiellen und emotionalen Abhängigkeiten von Kindern sowie der spezifischen Kontextbedingungen plädiert (Wihstutz 2016: 62; Magyar-Haas 2017: 40; Eßer et al. 2016).

An dieser Stelle, an der Frage nach den *Bedingungen und Bedingtheiten von Handlungsmöglichkeiten*, setzen in den letzten Jahren vulnerabilitätstheoretisch angelegte Analysen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung an. Dabei sind es primär Diskurse in der Bioethik und der feministischen Philosophie, in denen Vulnerabilität bzw. Verletzbarkeit prominent thematisch werden. So hat etwa Judith Butler (2010) in »Frames of War« eine Ethik aufgrund der in den Körper eingeschriebenen Vulnerabilität formuliert, die sie als ontologische Bedingung menschlichen Seins ansieht. Dabei wies sie darauf hin, dass der Körper und seine Sozialität nicht getrennt voneinander zu diskutieren sind, denn: »Körper sein heißt vielmehr, gesellschaftlichen Gestaltungskräften und Formierungen ausgesetzt zu sein« (Butler 2010: 11). Auch Catriona Mackenzie, Wendy Rogers und Susan Dodds argumentieren 2014, dass menschliches Sein – aufgrund der Sozialität und Abhängigkeit des Körpers – durch Vulnerabilität bedingt sei. Menschen sind demnach verletzbar, weil sie auf Andere und Anderes angewiesen und von den ›Antworten‹ und der Sorge Anderer abhängig seien. Als soziales und emotionales Sein sei der Mensch Beschämung, Missbrauch etc. ausgesetzt, als sozialpolitisches Sein wiederum etwa politischer Gewalt (Butler 2010).

Damit ist aber Vulnerabilität nicht nur als *ontologische* Kategorie diskutierbar, also nicht nur als jene Kategorie, welche das menschliche und leibliche Dasein an sich und *per se* betrifft. Denn auf die Sorge Anderer sind leibliche Wesen je nach Lebensphase in unterschiedlicher Intensität angewiesen. Menschliche Vulnerabilität ist immer in konkreten sozialen und politischen Verhältnissen situiert und kann von diesen nicht getrennt werden. So betont Butler die besondere Verletzbarkeit von Gruppen, die politischer Gewalt, Armut, Krankheiten etc. ausgesetzt sind. Auch Mackenzie, Rogers und Dodds formulieren, dass die Angewiesenheit auf die Anderen, die gesellschaftliche Bedingtheit des Selbst und die darin eingeschriebenen Möglichkeiten, verletzt zu werden, zwar zum Mensch-Sein dazugehören, heben jedoch zugleich die Relationalität von Vulnerabilität hervor. Damit lässt sich differenzieren zwischen einer *ontologischen* Vulnerabilität, die dem Körper inhärent ist und von einer grundsätzlichen Angewiesenheit auf Andere und Anderes zeugt, und einer *relationalen* Vulnerabilität, die situativ und kontextspezifisch ist und entsprechend nicht in dem Körper, sondern in externen Faktoren und Situationen begründet liegt. Diese spezifische Angewiesenheit auf Hilfe und Unterstützung durch Andere gilt es im Zusammenhang mit verschiedenen Ungleichheitskategorien zu reflektieren – schließlich sind Menschen durch Klassen-, Geschlechter-, religiöse oder ethnische Zugehörigkeiten unterschiedlich verletzbar.

Im Falle der relationalen Vulnerabilität kann diese kurz, vorübergehend oder anhaltend sein. Zu welcher Dauer von Vulnerabilität verschiedene Ereignisse führen, hängt dabei nicht lediglich von der betreffenden Person, von ihrem Können, ihrer Resilienz oder ihrem sozialen Umfeld ab, sondern stark von der staatlichen Organisation des Sozialen, etwa von dem Vorhandensein sozialer Unterstützungssysteme. Weiterführend lässt sich mit Mackenzie, Rogers und Dodds (2014: 8) zwischen zwei Modi von Vulnerabilität unterscheiden: zwischen »dispositional« und »occurrent«, welche sich vielleicht mit »potentieller« sowie »auftretender« Vulnerabilität wiedergeben ließen. Diese Unterscheidung erlaubt zu differenzieren zwischen Vulnerabilitäten, die noch nicht zu Quellen von Verletzungen wurden und solchen, die über die bloße Möglichkeit hinaus bereits zu konkreten Verletzungen führten. Gesellschaften begegnen potentiellen Vulnerabilitäten mit präventiven Maßnahmen und stellen für »auftretende« Vulnerabilitäten konkrete, fallspezifische, medizinische etc. Unterstützungs- und Hilfsangebote bereit.

Anschlüsse vulnerabilitätstheoretischer Perspektiven für die Kindheitsforschung zeigen sich dort, wo Kinder als in besonderer Hinsicht vulnerable ›Gruppe‹ angesehen werden. So wird Vulnerabilität, im Sinne einer ›konstitutionellen Versehrbarkeit‹, sowohl zum Merkmal menschlicher Existenz als auch zu dem der Kindheit stilisiert: In zahlreichen neueren Arbeiten zur Kindheitsforschung wird Vulnerabilität als eine grundlegende Dimension und zugleich Folge der leiblichen und psychischen ›Bedürftigkeit‹ diskutiert. Diese besondere, ›kindheitsspezifische‹ Verletzbarkeit wird meist mit der generationalen Differenz, mit der lebensgeschichtlich konstitutiven Asymmetrie zwischen den Generationen erklärt. Die Forschungen von Sabine Andresen (2015), Vera King (2015), aber auch von Meike Sophia Baader (2015) nehmen zwar ihren Ausgang von der basalen Feststellung, dass Neugeborene und heranwachsende Kinder in besonderer Weise auf die Erwachsenen angewiesen sind, und es diese Schutzlosigkeit und Bedürftigkeit sei, die besonders verletzbar mache, bleiben aber dabei nicht stehen. Vielmehr plädieren sie dafür, nach den Ermöglichungsbedingungen des Aufwachsens zu fragen und in die Analysen auch Formen der Macht, Gewalt und Herrschaft einzubeziehen. Dieses lässt sich realisieren bereits mit der Berücksichtigung des Konzeptes der generationalen Ordnung bzw. der »*generational ordering*« (Bühler-Niederberger 2016), welche Kindheit und Erwachsenenalter als relationale Komponenten der sozialen Struktur betrachtet (Alanen 2009: 160; Qvortrup 1987) und die altersbezogene Differenzierung innerhalb der Gesellschaft als eine konstruierte, historisch gewachsene Ordnung ansieht. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen auch als – politisch und wirtschaftlich verflochtene – Machtverhältnisse lesen, denen sowohl Fürsorge als auch Dominanz innewohnen (vgl. Magyar-Haas/Heite 2025). Zudem können Formen der Macht, Gewalt und Herrschaft je nach historischer, sozialer und kultureller Konstellation unterschiedliche Gestalt annehmen – und entsprechend Vulnerabilität positiv bearbeiten oder aber zusätzliche Formen der Vulnerabilität herbeiführen. Da ließe sich, in Bezugnahme auf die Studien von Baader (2015), an Phänomene denken wie an die bis Ende des 18. Jahrhunderts anhaltende hohe Kindersterblichkeit, an die Ausbeutung von Kindern als Arbeitskräfte während der Industrialisierung im 19. Jahrhundert, an sexuelle Ausbeutung im Kontext von Kinderprostitution, an die Beteiligung von Kindern in bewaffneten Konflikten – und

zugleich an die Gründungen von Wohltätigkeits- und Kinderschutzorganisationen, an den gesetzlich verankerten Schutz der Kinder, etwa an die UN-Kinderrechtskonvention. Alle diese Gründungen lassen sich als gesellschaftliche und rechtliche Antworten auf die Verletzbarkeit von Kindern und als ihre Anerkennung deuten.

Die Relevanz einer so gefassten vulnerabilitätstheoretischen Perspektivierung für frühpädagogische Forschung und Theoriebildung wird im Folgenden auf Basis einer qualitativ-empirischen Untersuchung im Bereich der Kindertagesbetreuung veranschaulicht. Der Auftrag der Kindertagesbetreuung, als Teil des Kinder- und Jugendhilfesystems, ist im Sozialgesetzbuch VIII festgelegt. Demnach hat die Kindertagesbetreuung den Auftrag der Förderung der »Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit« (SGB VIII: §22, Abs. 2).

2. Zu den Anschlüssen vulnerabilitätstheoretischer Perspektiven für frühpädagogische Forschung

Folgende Sequenz ist im Rahmen einer teilnehmenden Beobachtung in einem Kindergarten entstanden, welcher sich in einem sozialstrukturell stark belasteten Stadtteil in Deutschland befand. Die Studie hatte zum Ziel, Weisen der Sprachförderung und sprachlichen Bildung in Kindergärten zu rekonstruieren.

> Die Erzieherin Petra bindet den Kindern Pedro und Francesco ein Geschirrtuch um den Hals. […] »Wieso haben sie denn Tücher an?«, fragt eines der Vorschulkinder. »Weil sie noch kleckern« – setzt Petra an – »und ich hab' keine Lust, die fünfmal am Tag umzuziehen oder sie in der Kleckerbluse in den Ruheraum aufs Bettzeug zu legen«. Francesco fängt an zu weinen. »Ich versteh' nicht, du musst auf Deutsch mit mir sprechen«, sagt die Erzieherin laut. Sie stellt sich direkt hinter den dreijährigen Francesco, der heftig seinen Kopf schüttelt und vom Stuhl abzusteigen versucht. Sie hält mit den Händen des Jungen das Besteck, klopft mit der Gabel und dem Messer auf den Tisch und sagt: »Das ist Gabel! Das ist Messer! Du musst nicht immer heulen. Du musst das lernen«. Danach stellt sich Petra erneut gerade hin und geht zu einem anderen Tisch.

In der Szene tritt das Normierungsverhalten der Erzieherin äußerst unverhohlen zu Tage. Die direktiven Satzstrukturen und die Verwendung des Modalverbs »müssen« lassen durch ihren Aufforderungscharakter keinerlei Fragen oder andere Verhaltensweisen zu. Sowohl diese Art des Sprechens als auch der unpersönliche, namenlose, objekthafte Umgang hat in der Situation einen gebieterischen, missachtenden und nahezu gewaltförmigen Charakter. Diese Sprechweise wird von der Erzieherin durch das Gebot des »Deutsch-sprechen-Müssens« legitimiert. Sogar das Weinen des Jungen wird von der Erzieherin als unverständlich markiert und damit als Äußerungsform delegitimiert – sozusagen als ›falsche Sprache‹. Der expressive Ausdruck einer spezifischen emotionalen Verfasstheit, das Weinen, mag *par excellence* von Francescos Vulnerabilität in der Situation zeugen.

Eine solche Absolut-Setzung der deutschen Sprache mutet zunächst befremdlich an, denn zum einen betrug der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Kita mehr als 50 %, zum anderen waren zahlreiche Dreijährige Teil dieser Gruppe, die überwiegend in einer je eigenen Sprache ihren Bedürfnissen, Freuden, Traurigkeiten und ihrem Willen Ausdruck verliehen haben. Durch die Nichtanerkennung anderer, weiterer Verständigungsmittel wird in der Interaktion alles, was nicht auf Deutsch geäußert wird, entwertet und diffamiert. Die Hegemonie der deutschen Sprache wird durch ein Paradoxon *ad absurdum* geführt: die intendierte »Sprachförderung«, im Sinne einer »Praxis der Unterweisung im Offiziellen« (Mecheril 2006: 363), erscheint fast grotesk durch die Anwendung von unvollständigem, artikellosem Deutsch seitens der Erzieherin bei ihrem Ausruf »Das ist Gabel! Das ist Messer!«

Potenziell verletzbar ist Francesco zunächst in seiner Ausgesetztheit den Erzieher:innen gegenüber. Seine situationale Vulnerabilität wiederum zeigt sich auf der Ebene konkreter Interaktionen: in der sprachlichen Strenge der Erzieherin Petra, aber auch darin, dass er – wie alle Kinder mit den Geschirrtüchern – in seinem Unvermögen, das Mittagessen den eingeforderten sozialen Regeln gemäß zu sich zu nehmen, zur Schau gestellt wird. Zugleich wehrt sich Francesco gegen einen solchen machtvollen Zugriff – und tut mittels seines leiblich ausgedrückten Protestes seinem Unwillen und seiner Handlungsfähigkeit kund.

Dabei wäre es genauso einfach wie unzulässig verkürzt, die Form der sprachlichen Kommunikation der Erzieherin als ihre eigene ›Unfähigkeit‹ oder als mangelnde Professionalität zu deuten und diese als alleinigen Grund der kindlichen Verletztheit hinzustellen. Es ist zwar offensichtlich, dass das Verhalten der Erzieherin Vorstellungen von ›gutem‹ und erwünschtem pädagogischem Handeln massiv erschüttert. Doch eine individualisierende Deutung wäre insofern problematisch, als sie Strukturen und Verhältnisse ›entlastet‹, die auch einen Beitrag dazu leisten, dass die Erzieherin so agiert wie in der dargestellten Sequenz.

Vulnerabilitätstheoretisch muss die Frage gestellt werden, *wovon* solche verletzenden Mitteilungsweisen zeugen mögen. Was sind die Bedingungen, welche die Erzieherin selbst verletzbar machen – deren Verletztheit wiederum zu Verletzungen bei Anderen führt? Zur Klärung dieser Fragen ist es zwingend, neben der Ebene konkreter Interaktionen drei weitere zu berücksichtigen: die gesellschaftspolitische Ebene, die institutionelle sowie jene des Diskurses. Diese Ebenen strukturieren Verhaltensmöglichkeiten vor und tragen mit dazu bei, dass die Erzieherin an ihrem Agieren wenig Zweifel hegen mag.

Auf der *gesellschaftspolitischen* Ebene werden verbindliche Anforderungen an frühe Sprachförderung formuliert mit der Idee, den späteren Schulerfolg zu sichern. Die unterschiedlichen Verfahren zur Sprachstandserhebung sowie der hohe politische Stellenwert der Sprachförderung mögen dazu beitragen, dass auf den Erzieher:innen der Druck lastet, einzelne Kinder sprachlich zu fördern – eine ›Förderung‹, die verletzende und beschämende Formen annehmen mag.

Wird die *institutionelle* sowie *organisationale* Rahmung der dargestellten Szene beachtet, zeigt sich die mangelnde Ausstattung dieser Einrichtung in räumlich-materieller und zeitlich-personeller Hinsicht. Dass jener Kindergarten, der materielle und personelle Ressourcen am nötigsten hätte, um Benachteiligungen in den Elternhäusern auszugleichen, am schlechtesten ausgestattet ist, mag zur Reproduktion sozialer Ungleich-

heit sowie zu einer möglichen Überforderung seitens der Erziehenden und der Kinder im Alltag beitragen.

Auf der *diskursiven* Ebene wiederum zeigt sich die Wirkmächtigkeit des »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994). Die Aufforderung: »du musst auf Deutsch mit mir sprechen« reproduziert den Mythos der einen Sprache in dem deutschen Kontext und lässt ihre »Hybridhaftigkeit«, Offenheit und Historizität genauso außer Acht wie die alltagsweltliche Viel- und Mehrsprachigkeit der Gesellschaft.

Die eingangs dargestellten, terminologischen Überlegungen sowie die empirischen Analysen werden nun im dritten Teil anhand eines Spannungsverhältnisses zusammengeführt, welches frühpädagogische Praxis, Theorie und Forschung kennzeichnet: das Spannungsverhältnis von Vulnerabilität und Agency. Anschließend wird auf die Konsequenzen eines so gefassten Verhältnisses für die Frühpädagogik eingegangen.

3. Zu den Anschlüssen vulnerabilitätstheoretischer Perspektiven für frühpädagogische Theoriebildung

Wie die Analyse der Sequenz veranschaulichen sollte, geht es bei der Rezeption vulnerabilitätstheoretischer Ansätze nicht darum, den Blick lediglich auf die Bedürftigkeit und Ausgesetztheit der Adressat:innen zu richten und dabei ihre Handlungsfähigkeit, ihre ›agency‹ und auch ihre Autonomie außer Acht zu lassen. Vulnerabilitätstheoretische Überlegungen etwa in der feministischen Ethik und der Philosophie (vgl. Rössler 2018; Giesinger 2019; Anderson 2019) haben zwar gemeinsam, dass sie die liberale Idee vom autonomen Subjekt kritisieren, Autonomie relational denken, und dass sie ethische Verpflichtungen aus der grundlegenden Bedürftigkeit menschlichen Seins begründen. Damit setzen sie also nicht kompetente, rationale und handlungsfähige Subjekte bereits voraus, sondern setzen die Verletzlichkeit und Angewiesenheit der Menschen an den Anfang ihrer theoretischen Betrachtung.

Zugleich macht die Philosophin Catriona Mackenzie (2014) auf die Notwendigkeit aufmerksam, an der Autonomie in einer re-konzipierten Hinsicht festzuhalten, ohne diese gleich vorauszusetzen. Sie schlägt vor, Autonomie nicht individualistisch zu denken, sondern den Blick auf die sozialen, politischen, kulturellen und ökonomischen Bedingungen zu richten, die Selbstbestimmung und Selbstachtung fördern oder eben unterbinden können. Vor diesem Hintergrund entwirft sie das Konzept einer relationalen Autonomie (2014: 42), die davon ausgeht, dass die Reichweite der Autonomie nur in Relation zu den Anderen und zu sozialen Bedingungen zu bestimmen sei. Jegliche Interventionen – früh- und sozialpädagogische wie sozialpolitische – wären in diesem Sinne nur dann gerechtfertigt, wenn sie auf die Verletzlichkeit so reagieren, dass sie die Möglichkeiten für autonomes Handeln nicht beschränken, sondern erweitern. Als Ziel frühpädagogischen Handelns ließe sich entsprechend bestimmen, Fragen von Vulnerabilität so zu bearbeiten, dass dabei die *agency* der Kinder bzw. die Autonomie der Lebensgestaltung der Adressat:innen ins Zentrum gerückt wird.

Welche Konsequenzen hat nun eine so gefasste In-Verhältnis-Setzung von Vulnerabilität, Autonomie und *agency* für frühpädagogische Reflexionen? Um dies zu zeigen, wird auf zwei Aspekte eingegangen, welche sich – vor dem Hintergrund des

als verschränkt entworfenen Verhältnisses von Vulnerabilität und Autonomie – als problematisch erweisen. Anhand des Aspektes des ›Paternalismus‹ wird die Problematik der Instrumentalisierung von Vulnerabilität dargelegt, während anhand des Aspektes der ›Ohnmacht‹ die Problematik der einseitigen Zuschreibung von Vulnerabilität an die Kinder bzw. Adressat:innen aufgezeigt wird.

3.1 Zum Aspekt des ›Paternalismus‹ in der Frühpädagogik

Mackenzie (2014) weist darauf hin, dass die einseitige Betonung von Vulnerabilität hinsichtlich der darauf reagierenden Verpflichtung des Staates zum Schutz seiner vulnerablen Mitglieder schnell auch als eine Rechtfertigung für Zwang und Paternalismus missbraucht werden könne. Dies ist auch mit der Grund, weshalb sie dafür plädiert, die Autonomie im Blick zu behalten – da sonst die Gefahr bestünde, die potentielle und auftretende Vulnerabilität zur Durchsetzung staatlicher Präventions- und Regulierungsmaßnahmen zu instrumentalisieren.

Im Bereich der Frühpädagogik zeichnen sich solche Gefahren – auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene – bezüglich zahlreicher Präventionsprogramme, etwa im frühkindlichen gesundheitlichen Bereich, ab (Bollig/Kelle 2013). Diese Idee, biographisch so frühe Bildungsinvestitionen wie möglich zu tätigen und damit Gesellschaften so sicher, so unverletzbar und damit so wettbewerbsfähig wie möglich zu machen, mag eine Allmachtsphantasie bedienen, die anzunehmen scheint, jegliche Unsicherheiten und Ungewissheiten sowie Verletzbarkeiten seien aus pädagogisch-professionellen und sozialen Verhältnissen zu tilgen. Exemplarisch für solche Allmachtsphantasien lassen sich Steuerungspraktiken in den frühpädagogischen Handlungsfeldern erwähnen, welche die Handlungsautonomie der Professionellen beschränken und Pseudo-Sicherheiten dort versprechen, wo es keine Handlungssicherheit geben kann.

So ist – aus vulnerabilitätstheoretischer Perspektive – darauf zu verweisen, dass gesellschaftliche Antworten, die Vulnerabilitäten einseitig zu instrumentalisieren suchen, massiv zu hinterfragen sind.

3.2 Zum Aspekt der ›Ohnmacht‹ in der Frühpädagogik

Wenn die Vulnerabilität der Kinder nicht lediglich ontologisch gesetzt wird, sondern im Sinne der relationalen Vulnerabilität gefragt wird, »wie das vulnerable Kind im Diskurs und durch bestimmte Praktiken hervorgebracht wird« (Baader 2015: 95), welche Differenzpraktiken Kinder vulnerabel machen, dann stellt sich im Bereich der Frühpädagogik auch die Frage nach dem Erkennen und Anerkennen der Verletzbarkeit konkreter Anderer und nach den Weisen der Begegnung dieser Verletzbarkeit.

Dabei lässt sich mittels der Verschränkung der Konzepte der Vulnerabilität und Autonomie die Gefahr erkennen, zwischen Kindern bzw. Adressat:innen der Frühpädagogik und den professionellen Fachkräften eine eindeutige Zuordnung von Ohnmacht und Macht vorzunehmen. Denn eine so gefasste vulnerabilitätstheoretische Orientierung erlaubt, nach der Bedürftigkeit und Ohnmacht der Professionellen selbst zu fragen und sie in ihrer eigenen Verletzbarkeit auszuweisen. Dies wäre auch hinsichtlich einer Stärkung des berufspolitischen Profils von Bedeutung: Denn eine Profession, die

einen gesellschaftlichen Auftrag erfüllt, professionellen Standards verpflichtet ist und dabei stets mit der Verletzlichkeit der menschlichen Existenz konfrontiert ist, zuweilen an konkreten Verletzungen arbeitet und dies zum Teil in prekären Arbeitsverhältnissen leistet – wie etwa in unterbesetzten Kindergärten –, muss systematisch nach der eigenen Ohnmacht befragt werden.

4. Zum Ertrag einer vulnerabilitätstheoretischen Perspektivierung der Frühpädagogik[1]

Frühpädagogische Praktiken rechnen, erstens, historisch gesehen immer schon mit einer ontologischen Vulnerabilität – und in diesen wird ihre konkret auftretende Ausprägung bearbeitet. Damit reagiert die Frühpädagogik auch auf soziale, politische und ökonomische Verhältnisse, die für ihre Adressat:innen strukturell und situativ verletzend sind.

Vulnerabilitätstheoretisch betrachtet erscheinen, zweitens, solche Ansätze als vielversprechend, die das Verhältnis von Autonomie und Verletzbarkeit relational konzipieren, ohne dem einen ›Pol‹ ein Übergewicht zu geben. Diese In-Verhältnis-Setzung macht zum einen darauf aufmerksam, dass im Zuge frühpädagogischer Praktiken durchaus neue Formen von Vulnerabilität entstehen können; zum anderen darauf, Adressat:innen nicht nur in ihrer Vulnerabilität, sondern auch in ihrer Handlungsmacht, in ihrer *agency* wahrzunehmen.

Vor dem skizzierten Hintergrund muss, drittens, auch mitgedacht werden, dass Professionelle ebenso situativ verletzbar, ohnmächtig und handlungsunfähig sein können. Mit einer solchen Auslegung lassen sich omnipotente Machtvorstellungen auf Seiten der Professionellen sowie der frühpädagogischen Einrichtungen kritisieren.

Vulnerabilität ist, viertens, eingebettet in ein relationales Gefüge: in soziale und gesellschaftliche Ungleichheits- und Machtverhältnisse. Damit stellt sich die Frage nach ethischer Verantwortung – und zwar nicht nur hinsichtlich des frühpädagogischen Erbringungsverhältnisses.

Entsprechend reicht es, fünftens, nicht aus, Antworten auf Vulnerabilität in der Resilienz zu suchen, da solche psychologisierenden Vorschläge die politischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen der Verletzbarkeit systematisch ausklammern und damit soziale Probleme individualisieren. Stattdessen ist es im Kontext der Frühpädagogik aufschlussreicher, danach zu fragen, in welchen spezifischen Gesellschaftsformationen Kinder und Professionelle in welcher Hinsicht potentiell und konkret verletzlich sind oder gemacht werden. Individualisierende, verkürzte Analysen und Interventionsvorschläge missverstehen nicht nur die skizzierten Problematiken, sondern bringen weitere Formen der Verletzbarkeit mit hervor.

---

1 Einige der folgenden Überlegungen gehen auf gemeinsame Diskussionen und intensive Zusammenarbeit mit Holger Schoneville zurück, insb. im Rahmen des gemeinsamen Vortrages mit dem Titel »Zum Konzept der Vulnerabilität: Ontologische und ethische Perspektivierungen, soziostrukturelle und sozialpolitische Bedingungen«, auf der Tagung »Theorie AG« im Dezember 2017.

Literatur

Alanen, Leena (2009): »Generational Order«, in: Jens Qvortrup/William A. Corsaro/Michael-Sebastian Honig (Hg.), The Palgrave Handbook of Childhood Studies, London: Palgrave Macmillan, S. 159–174.

Anderson, Joel (2019): »Vulnerability, Autonomy Gaps and Social Exclusion«, in: Christine Straehle (Hg.), Vulnerability, Autonomy and Applied Ethics, London: Routledge, S. 49–68.

Andresen, Sabine (2015): »Das vulnerable Kind in Armut. Dimensionen von Vulnerabilität«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder, Wiesbaden: Springer, S. 137–153.

Baader, Meike Sophia (2015): »Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder, Wiesbaden: Springer, S. 79–101.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2013): »The implicit construction of children at risk. On the dynamics of practise and programme in preventive paediatric checkups in early childhood«, in: Journal of Early Childhood Research 11(3), S. 248–261.

Bühler-Niederberger, Doris (2016): »Kindheit und Ungleichheit – Kritik einer Defizitrhetorik«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 3, S. 287–299.

Butler, Judith (2010): »Einleitung: Gefährdetes Leben, betrauerbares Leben«, in: Judith Butler, Raster des Krieges. Warum wir nicht jedes Leid beklagen, Frankfurt a.M.: Campus, S. 9–38.

Giesinger, Johannes (2019): »Vulnerability and Autonomy – Children and Adults«, in: Ethics and Social Welfare 13(3), S. 216–229.

Gogolin, Ingrid (1994): »Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule«, Münster: Waxmann.

King, Vera (2015): »Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder, Wiesbaden: Springer, S. 23–43.

Mackenzie, Catriona (2014): »The Importance of Relational Autonomy and Capabilities for an Ethics of Vulnerability«, in: Catriony Mackenzie/Wendy Rogers/Susan Dodds (Hg.), Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy, Oxford: University Press, S. 33–59.

Mackenzie, Catriona/Rogers, Wendy/Dodds, Susan (2014): »Introduction: What is Vulnerability, and Why Does it Matter for Moral Theory?«, in: Catriony Mackenzie/Wendy Rogers/Susan Dodds (Hg.), Vulnerability. New Essays in Ethics and Feminist Philosophy, Oxford: University Press, S. 1–18.

Magyar-Haas, Veronika/Heite, Catrin (2025): »On vulnerability in interview situations in the field of childhood research. Reflections on the reproduction of the generational order«, in: Lise Mogensen/Susann Fegter/Lisa Fischer/Jan Mason/Tobia Fattore (Hg.), Qualitative Fieldwork with Children. Context and Participation in Child Well-Being Research across Nations, Bristol: Policy Press, i.E.

Rössler, Beate (2018): »Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben«, Berlin: Suhrkamp.

Qvortrup, Jens (1987): »The Sociology of Childhood. Introduction«, in: International Journal of Sociology, 17(3), S. 3–37.

Babys: ultravulnerabel und hyperbedürftig?

Erziehungswissenschaftliche Erkundungen zu einem vergessenen Gegenstand

Kaja Kesselhut

> Szene I: Die vier Wochen alte Felia Müller[1] liegt auf dem Sofa und wird von ihrer Mutter Enna Förster mit der Milchflasche gefüttert. Plötzlich reißt sie Felia hoch und schreit panisch: »Spuck aus, spuck aus!«.
>
> Szene II: Marie Hauck hatte vergessen, das Babyfon anzuschalten. Ihr sechs Monate alter Sohn Levi Hauck weinte deshalb einige Minuten ungehört im Schlafzimmer. »Ich habe Rotz und Wasser geheult«, erzählt sie mir später. »Du?«, frage ich irritiert zurück. »Ja, wegen der Bindungstheorie …, weil ich Angst hatte, dass ich etwas kaputt gemacht habe«.
>
> Szene III: Enna ist in der engen Küche ihrer staatlich geförderten Wohnung gegen ihre Tasse mit heißem Kaffee gestoßen. Die inzwischen acht Monate alte Felia hat sich dabei leichte Verbrennungen an der Kopfhaut zugezogen und trägt jetzt einen Kopfverband. »Ich war schuld«, bekennt Enna sofort und – als gelte es einen Vorwurf auszuräumen – schiebt sie direkt hinterher: »Natürlich aus Versehen«. Ich muss an ihre Worte von vor ein paar Wochen denken: »Dir dürfte das [ein Sturz o.ä. des Kindes] passieren … ist halt ein Unfall … bei mir ist es Vernachlässigung der Aufsichtspflicht«.

Die drei Szenen entstammen Feldprotokollen aus einem ethnografischen Forschungsprojekt zum ersten Lebensjahr des Kindes in der Familie. Sie verweisen auf gleich drei ausgewählte Dimensionen kindlicher Vulnerabilität: In der ersten Szene steht für einen Moment die konkrete Gefahr des Erstickens des Säuglings im Raum, die Mutter reagiert alarmiert und kann durch ihr promptes Eingreifen Schlimmeres verhindern. Die Szene zeigt die spezifische Leiblichkeit des Säuglings und die damit assoziierte fundamentale Angewiesenheit auf Schutz und Fürsorge. Dass diese Verletzbarkeit nicht allein auf einem »pseudo-anthropologischen Unterschied« (Honig 1999: 181) beruht, wurde in kind-

1 Die Namen aller im folgenden genannten Personen sind durch Pseudonyme anonymisiert. Zusätzlich wurden zum Schutz der Familien einzelne personenbezogene Merkmale, die Hinweise auf ihre Identität geben könnten, bewusst vage formuliert oder verfremdet.

heitsforscherischen Debatten zuletzt (auch in Reaktion auf eine Überbetonung des Akteursstatus) immer wieder scharf gestellt (vgl. Andresen/Koch/König 2015: 9). Die zweite Szene beleuchtet den Prozess der kulturellen Konstitution von Vulnerabilität (vgl. Christensen 2003) und Sorgebedürftigkeit (vgl. Baader/Eßer/Schröer 2014): Der Säugling wird von der Mutter auf Grundlage der Bindungstheorie als spezifisch schadensanfällig und in Bezug auf die ausbleibende ›Mutternähe‹ nachhaltig verwundbar naturalisiert; gleichzeitig setzt sie sich aktiv als jene Person in Verantwortung, der das Mandat obliegt, psychische Schadensrisiken zu verhüten (vgl. hierzu auch Seehaus 2016). In der letzten Szene wird nochmals die spezifische Körperlichkeit aufgerufen, die den Säugling real anfällig macht: Das Baby, das sich nur bedingt autonom fortbewegen kann, ist auf dem Küchenfußboden konkreten Gefahren (wie in diesem Fall der herabstürzenden Kaffeetasse) ausgesetzt, infolge dessen es zu erkennbaren Verletzungen kommt. Darüber hinaus steht diese Szene vor allem für die ungleiche Verteilung von Verletzbarkeit (vgl. Janssen 2021: 65). Die wohnräumliche Enge der von staatlichen Sozialleistungen finanzierten Wohnung erhöht hier die Bedingung der Möglichkeit, Opfer von häuslichen Unfällen zu werden. Zudem geht es um die Erfahrungen einer Frau, die indirekt zur Sprache bringt, dass ihr das gesellschaftliche Stigma der Risikomutter anhaftet und sie ihre Elternschaft daher einem besonderen Kontrollregime unterworfen sieht.

Im folgenden Beitrag werden die hier knapp skizzierten Dimensionen von Verletzbarkeit im Kontext der frühesten Kindheit in der Familie anhand zweier Fallbeispiele vertiefend diskutiert. Das Augenmerk liegt auf folgenden Fragen: Wie wird mit der faktischen Angewiesenheit auf nicht-reziproke Sorgebeziehungen am Lebensbeginn binnenfamilial umgegangen? Wie mobilisieren die Eltern die Figur des vulnerablen Kindes? Wie positionieren sie sich kritisch-reflexiv im Verhältnis zu dominanten Diskursen, die das sehr junge Kind als spezifisch verletzlich ausweisen?

Für die folgenden Auseinandersetzungen lautet die grundlegende These des Beitrages – und das ist zugleich die Kritik an/in der Frühpädagogik – dass die früheste Kindheit bislang weitestgehend einseitig durch die Theorien und Paradigmen der empirisch-experimentellen Säuglingsforschung aus dem Feld der Pädiatrie, Psychologie und den Neurowissenschaften bestimmt ist (vgl. Dornes 1994; Kenny 2013; Leuzinger-Bohleber 2014; Pauen 2007)

Etwa seit Mitte der 2000er-Jahre lassen sich in der internationalen Forschungslandschaft auch stärker sozialwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsarbeiten finden. Diese beleuchten den Lebensanfang von seiner gesellschaftlichen Situiertheit her. Unter den Gesichtspunkten von ›*race, class, gender*‹ formulieren sie z.B. verstärkt Diskurskritik an den einseitigen Inbesitznahmen durch die entwicklungspsychologische Bindungstheorie. In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Frühpädagogik stellt das erste Jahr des Kindes in der Familie dagegen bislang weitestgehend ein Desiderat dar. Welche Effekte von dem Entwurf des Säuglings als einerseits verletzlich und andererseits kompetent sowie kognitiv und emotional anspruchsvoll auf die Praxis von Familien ausgehen, ist wenig bekannt. An diese Forschungslücke knüpft der vorliegende Beitrag an.

Dazu werden in einem ersten Schritt schlaglichtartig zentrale Diskursverschiebungen im Blick auf die früheste Kindheit herausgearbeitet (Kap. 1). Anschließend wird das Forschungsprojekt, aus dem die ethnografischen Daten stammen, kurz vorgestellt (Kap.

2). Dann rücken Levi und Felia mit ihren Familien wieder in den Mittelpunkt; die Falldiskussionen schließen mit einem fallvergleichenden Zwischenfazit (Kap. 3 und 4). Abschließend wird ausgehend von den empirischen (Zwischen-)Befunden die Frage aufgegriffen, was zentrale Problemstellungen einer (kritischen) Frühpädagogik in Bezug auf den Lebensbeginn sind (Kap. 5).

1. Vom ›Dümmling‹ zum hochkompetenten Bedürfniswesen

Erziehungshistorisch betrachtet sind Kinder als mal »mehr« mal »weniger vulnerabel« (Baader 2015: 79) konzeptualisiert worden. Die westliche Vorstellung, dass sich die Phase der Kindheit durch eine spezifische Verletzlichkeit auszeichnet und Kinder daher eines besonderen Schutzes bedürfen, ist eng mit der Etablierung des Musters der bürgerlichen Familienkindheit im 19./20. Jahrhundert verknüpft (vgl. ebd.). In diesem Licht können auch die Anfänge der Säuglingsforschung in Nordamerika und Westeuropa betrachtet werden. Als sogenannte Väterstubenforschung (vgl. Schmid 2001) nahmen diese ihren Ausgangspunkt darin, dem bis dato verbreiteten Bild vom Säugling als ›dumm, blind, taub‹ (Sigismund 1897) – und damit gleichfalls nahezu un(de)formierbaren Subjekt – ein komplexeres Kindheitsbild entgegensetzen zu wollen. Im 20. Jahrhundert kommt es – auch angestoßen durch technische Innovationen im Bereich der Methoden der Säuglingsbeobachtung[2] – zu einem »Boom« an empirischer Säuglingsforschung (Leuzinger-Bohleber 2014: 141). Als ein Schlüsselwerk sei an dieser Stelle »The Competent Infant« (Stone/Smith/Murphy 1974) herausgegriffen.[3] Das umfassende Kompendium trägt in weit über einhundert internationalen Einzelbeiträgen zentrale Ergebnisse zur frühkindlichen Entwicklung – vorrangig aus dem Feld der empirisch-experimentellen Psychologie – zusammen. Die Herausgeber:innen markieren in ihrem Vorwort eine Zäsur im Blick auf den Säugling, den sie als ein »active, perceiving, learning and information organizing individual« (ebd.: 4) definieren. Diese radikale Neukonzeptualisierung der frühesten Kindheit, in der eine Abkehr vom primitiven Naturwesen vollzogen wird, bleibt gewissermaßen nicht folgenlos. Im fast warnenden Duktus verweisen die Entwicklungspsycholog:innen zugleich auf die Kehrseite des enormen Veränderungs- und Entwicklungspotenzials des Säuglings, die sie in dessen konstitutiver Verletzbarkeit sehen. Diese Feststellung verbinden sie mit einem moralisierenden Appell an Eltern und Politik:

> »We may discover in infancy some of the sources of vulnerability that make for later emotional disturbance or destructive defenses, we may be approaching the identification of specific events and experiences and relationships that make for later competence, confidence, and generosity. Without becoming […] manipulators, we may

2 Hierzu zählt konkret die Verbreitung der Kinematographie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Mit der Filmaufzeichnung wurde eine extensive Analyse z.B. von Mikro-Interaktionen des Säuglings mit Gegenständen möglich (vgl. Curtis 2011).

3 Weitere Popularität erlangt das Bild vom ›kompetenten Säugling‹ mit seiner Übertragung auf die deutschsprachige psychoanalytische Säuglingsforschung (siehe Dornes 1994).

> yet provide powerful information to guide wise parental choices and social decisions« (ebd.: 10).

Ohne das an dieser Stelle historisch bzw. kindheitstheoretisch systematisch ausführen zu können,[4] sei festgehalten, dass sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts ein ›ver(-natur)wissenschaftlichtes‹ Bild vom Kind (Eßer 2014: 126) entfaltet, das in Bezug auf die früheste Kindheit vor allem entwicklungspsychologisch formatiert ist. Neben den Stufentheorien der Entwicklung (z.B. Freud, Piaget) nimmt die psychoanalytische Bindungstheorie (Bowlby, Ainsworth) eine zentrale Position in der Ausdeutung des Kindes ein. Das »psychoanalytic infant« (Kenny 2013) ist durch (Bindungs-)Erfahrungen am Lebensbeginn im positiven wie im negativen Sinne bestimmt. Die britische Soziologin Jan Macvarish (2014) verzeichnet seit den späten 1990er Jahren in den USA, Kanada, Australien, Neuseeland und Großbritannien unter dem Einfluss der Neurowissenschaften eine Verschärfung der Figur des vulnerablen Kindes. Dieser Forschungszugang postuliere eine erhöhte Plastizität der frühkindlichen Hirnentwicklung. Die auf dieser Grundlage veranschlagten (Erziehungs-)Empfehlungen, so Macvarish, changierten daher stets zwischen »optimizing and warning« (ebd.: 166).

Für den deutschsprachigen Raum liegen bislang keine ähnlich gelagerten Untersuchungen vor, die sich explizit mit der Rezeption des neurowissenschaftlichen Diskurses im Kontext der Pädagogik der frühe(ste)n Kindheit (insbes. in den Frühen Hilfen oder der Familienbildung) befassen.[5] Gleichwohl lässt sich kursorisch nachzeichnen, dass dieser ab den 2000er-Jahren offenkundig auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft Widerhall erfährt: Die Zeitschrift für Pädagogik widmet sich in einem Thementeil dem Zusammenhang von »Gehirnforschung und Pädagogik«. Die Entwicklungsneurobiologin Anna Katharina Braun und die Pädagogin Michaela Meier (2004) konzeptualisieren hier die Idee einer »Neuropädagogik«. Sie fußt auf der Vorstellung von ›kritischen‹ oder ›sensiblen Phasen‹ am Lebensanfang, diese böten

> »Eltern, Erziehern und Lehrern, eine bislang weit unterschätzte Chance, um die funktionelle Entwicklung des kindlichen Gehirns wesentlich zu beeinflussen, d.h. biologisch betrachtet dafür zu sorgen, aus den genetisch vorgeformten Entwicklungsprogrammen das optimale Ergebnis herauszuholen« (ebd.: 508f.).

Auch aktuellere Publikationen greifen dieses neurowissenschaftliche Argumentationsmuster der bestmöglichen Entwicklungsförderung auf. Exemplarisch zu nennen sei der Erziehungsratgeber, der Eltern unter der Einhaltung der »Brain Rules« (Medina 2021) das Versprechen des ›schlauen‹ und ›glücklichen‹ Babys in Aussicht stellt sowie das Lehrbuch der Entwicklungspsychologinnen Sabina Pauen und Jeanette Roos (2024), das in der Reihe

4 Für einen detaillierten Überblick über die verschiedenen Stationen der empirischen Säuglingsforschung und die damit verbundenen Diskursverschiebungen siehe: Schütze 1986; Hardyment 2007 und etwas allgemeiner Gstettner 1981.

5 Siehe jedoch die Studie von Nicole Becker (2006) zum Verhältnis von Neurowissenschaften und Pädagogik, in der die Autorin u.a. die Rezeption neurowissenschaftlicher Befund etwas allgemeiner gefasst im Feld der »[v]orschulische[n] Erziehung« thematisiert hat (ebd.: 84f.). Ich danke Sandra Koch für diesen Hinweis.

›Basiswissen Frühpädagogik‹ erschienen ist. Die Autorinnen verbinden Bindungs- und Kognitionstheorie und betonen, das »Gehirn« könne sich »nur dann« »optimal« entwickeln, wenn das Kind »neben feinfühligen Bezugspersonen die parallele Ansprache verschiedener Sinne und die Möglichkeit, selbstwirksam handeln zu können« erlebe (ebd.: 34).

Die hier zugrunde gelegte Figur, dass Eltern über das praktizierte Beziehungsmuster oder das Arrangement von stimulierenden Lerngelegenheiten regelrecht in die Materialität des Gehirns eingreifen und damit die (Lern-)Entwicklung ihres Kindes nachhaltig prägen, lässt sich im Kern als reduktionistisch kritisieren. »Parents supposedly have the power either to damage their child, or to improve their life chances« moniert der britische Soziologe Frank Furedi (2014: ix) moderne westliche Elternschaftskulturen. Er hat hierfür den Begriff des *parental determinism* eingeführt. Dieser fungiere als Spiegelbild zum *biological* oder zum *economic determinism*: Nicht die Gene oder die soziale Herkunft seien entscheidend für die zukünftige Positionierung des Kindes, sondern die ›Wahl‹ der alltäglichen ›parenting practices‹ bildeten den Rahmen für den späteren (Miss-)Erfolg des Kindes (vgl. ebd.). Dieser neoliberale Diskurs responsibilisiert Eltern bereits pränatal als »*manager[s] of risk*« (Lee 2014: 12, H. i. O.) und bringt sie, zugleich als »cause of, and solution to, soical problems« (ebd.: 16) in Anschlag.

Mit Blick auf die Fragestellung des Artikels lässt sich festhalten, dass vor diesem Hintergrund grundsätzlich *alle* Familien in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, dass einige jedoch ungleich verletzbarer sind als andere (siehe auch Janssen i.d.B.): nämlich jene, die im Verdacht stehen, ein Risiko für den ›kompetenten Säugling‹ darzustellen. Wie Familien sich in diesem Feld zwischen *optimizing and warning* bewegen, soll empirisch rekonstruiert werden. Zuvor wird noch der methodische und theoretische Rahmen der Studie knapp erläutert.

2. Ein ethnografisches Forschungsprojekt zum ersten Lebensjahr des Kindes

Die ethnografische Pilotstudie,[6] aus der die eingangs diskutierten Szenen entnommen sind, ist im Schnittfeld einer sozialwissenschaftlichen Kindheits- und Familienforschung angesiedelt. Es geht unter anderem um die Frage, wie das erste Lebensjahr des Kindes im Spannungsfeld von Familien- und Bildungskindheit organisiert und gestaltet wird. Die theoretische Rahmung der Untersuchung greift auf Konzepte zur Praxeologisierung der Familie, wie sie von David Morgan (1996, 2011) bzw. Karin Jurczyk (2018) vorliegen, zurück. Damit rückt die alltägliche Herstellungsleistung der familialen Ordnung durch Eltern und Kinder in den Blickpunkt. Gleichfalls können die diskursiven, sozialen und biografischen Einfärbungen der familialen Routinen und insbesondere auch von (Care-)Praktiken analytisch erfasst werden. Eine weitere Referenz sind subjektivierungstheoretische Konzeptualisierungen der Familienerziehung, wie

6 Die Studie findet an der Universität Osnabrück im Rahmen meines Habilitationsprojekts am Institut für Erziehungswissenschaft (AG Pädagogische Kindheits- und Familienforschung) statt. Darin untersuche ich u.a., wie das erste Lebensjahr des Kindes in der Familie (und ihren umliegenden Institutionen) als ein pädagogischer Erfahrungsraum hervorgebracht und organisiert wird.

sie von Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger (2019) ausgearbeitet wurden. Der Begriff der »pädagogisch-praktischen Reflexivität« (Müller/Krinninger 2016: 143) betont die Möglichkeit der kritisch-reflexiven Distanznahme der Akteur:innen von gesellschaftlichen Adressierungen und stellt den »pädagogische[n] Eigensinn« (ebd.) des Erziehungsgeschehens jenseits einer diskursiven Vereinnahmung in Rechnung (vgl. auch Müller/Krinninger 2019). Einen letzten Baustein bilden praxistheoretisch fundierte Konzepte aus der Kindheitssoziologie, die sich gegen die einseitige Naturalisierung und Marginalisierung des Säuglings als ein unterkomplexes und seinen Trieben unterworfenes Wesen wenden. Damit kann zum einen nach den relationalen Ermöglichungsbedingungen einer frühkindlichen Akteurschaft (vgl. Betz/Eßer 2016; Bollig/Kelle 2014) – z.B. auch unter Berücksichtigung präverbaler somatischer Mitteilungsformen (vgl. Gottlieb 2000) – gefragt werden. Zum anderen kann die Frage lauten, wie Eltern selbst die »spezifische Sorgebedürftigkeit« (Baader/Eßer/Schröer 2014: 11) des Kindes als unveränderbare Natur hervorbringen oder kulturell daran arbeiten, Angewiesenheiten auf Fürsorge zu transformieren (z.B. indem sie das eigenständige Halten der Flasche trainieren). Dazu wurde ein ethnografisches, methodenplurales Längsschnittdesign (vgl. Breidenstein et al. 2020) entwickelt. Darin werden die Familien mit regelmäßigen Familienbesuchen innerhalb des ersten Lebensjahres ihres Kindes begleitet. Eine Pilotstudie wurde im Mai 2021 in einer westdeutschen Großstadt gestartet; das Laufzeitende ist auf Herbst 2024 terminiert. Das Sample besteht aus vier Familien und weist hinsichtlich der sozialstrukturellen Lagen Differenzen auf. Das vorliegende empirische Material umfasst, neben Feldprotokollen von teilnehmenden Beobachtungen aus dem Alltag der Familien, Videografien von ausgewählten Szenen (wie z.B. dem Füttern der Kinder), Familienfotos und Transkripte von leitfadengestützten Interviews sowie von ethnografischen ad hoc Gesprächen. Die laufende Auswertung der empirischen Daten orientiert sich an dem Codierverfahren der Grounded Theory (vgl. Charmaz 2014). Das Ziel ist eine theoretisch dichte Beschreibung (vgl. Geertz 1987) frühester Kindheit(en) in der Familie.

Im Folgenden werden zwei Familien vergleichend porträtiert, die sich stark im Hinblick auf ihre soziale Lage voneinander unterscheiden und die mit jeweils unterschiedlichen Vulnerabilitätserfahrungen und -zuschreibungen konfrontiert sind. Nach einer Hinführung wird in beiden Darstellungen eine Essenszene im Zentrum stehen. Anschließend folgt ein fallvergleichendes Fazit.

3. Fallbeispiel I: Familie Hauck

Marie und Vincent Hauck sind beide Anfang dreißig und seit zwei Jahren miteinander verheiratet. Sie leben gemeinsam mit ihrem fünf Monate alten Sohn Levi in einer geräumigen Vier-Zimmer-Altbauwohnung mit Balkon zur Miete. Ihre soziale Lage lässt sich als gesichert beschreiben. Vincent ist ausgebildeter Handwerksmeister und hat sich kurz nach der Geburt seines Sohnes selbstständig gemacht. Marie hat nach ihrem Bachelorabschluss ebenfalls eine Ausbildung absolviert und war bis zum Mutterschutz Vollzeit bei einem großen Unternehmen tätig. Zum Zeitpunkt der Erhebungen befindet sich Marie in einer geplanten anderthalbjährigen Elternzeit.

Das Care- und Erziehungskonzept der Familie zeichnet sich durch eine ausgeprägte Kindzentrierung beziehungsweise Co-Präsenz von Mutter und Kind aus. Hinzu kommt eine erkennbare Verwissenschaftlichung, bei der der Fokus auf entwicklungspsychologischen bzw. bindungstheoretisch fundiertem (Ratgeber-)Wissen liegt. Marie beschreibt die Beziehung zu ihrem Sohn, mit dem sie in der Regel »vierundzwanzig sieben« zusammen ist, als »sehr eng«. In den wortreichen Gesprächen, in denen Marie sehr exakt darlegen kann, was sie *wie* und *wozu* mit Levi tut (oder auch unterlässt), sagt sie häufig »laut Wissenschaft« oder »ich habe im Internet gelesen …«. Seit Levis Geburt hat sie eine Stillberaterin, eine Trageberaterin sowie eine Stoffwindelberaterin konsultiert.

Ihre Aufmerksamkeit richtet Marie in ihrem Alltag intensiv auf die potenzielle (De-)Formierbarkeit des Säuglings. Es ist, als nehme sie der Modus der verantworteten Elternschaft nahezu unablässig in die Pflicht. Im Ton der Bekenntnis erzählt sie:

> »Ich google *auch nachts* gern, weil mir was plötzlich in den Kopf geschossen ist oder weil ich es tagsüber nicht geschafft habe, also ((holt tief Luft)), ich mache mir oft Gedanken …, es fängt an mit Sonnenschutz, ja, nein? Wie muss ich ihn richtig anziehen, gerade bei diesem heißen Wetter? Wie kann ich ihn vielleicht fördern? Wie ist das mit der Beikost? Welche Milchnahrung nehmen wir, sind da irgendwelche Schadstoffe drin? Ich verrenne mich da leider manchmal auch so' n bisschen, ich find es auch … also, es ist superschön, ich bin echt gerne Mama, *aber* es ist eine *riesen* Herausforderung … so 'n kleiner Wurm; wir haben nun mal die Verantwortung für ihn und ich möchte halt nicht, dass er irgendwo –, … ((Marie holt tief Luft, lässt ihre Hände in ihren Schoß fallen und schweigt ernst))«.

Die formulierte Sorge, das vulnerabel konzipierte Kind könnte durch eine riskante Handlung, wie z.B. die Wahl der falschen Milchnahrung, oder auch nur durch ein Unterlassen – wie die eingangs geschilderte nicht prompte Reaktion beim Weinen Levis – sich nicht optimal entwickeln oder gar nachhaltig Schaden nehmen, stellt eine sich wiederholende Referenz in der Alltagspraxis der Familie dar. Auch die Einführung fester Nahrungsmittel wird vor diesem Hintergrund mit einem erkennbaren Aufwand betrieben.

Marie hat sich explizit gegen die ›normale‹ Breikost entschieden, bei der das Baby unter elterlicher Regie mehr oder weniger hygienisch mit einem Löffel gefüttert wird. Sie präferiert dagegen die sogenannte breifreie Beikost[7] als »natürlicher[e]« Variante, bei der die Kinder »selbständig« nach (den weitgehend unverarbeiteten) Nahrungskomponenten greifen können. Die Wahl der falschen Ernährungsform bzw. des falschen Settings (Marie nennt exemplarisch das Füttern des Babys vor dem Fernseher) könne »laut Wissenschaft zu Essstörungen führen«: »Das möchte ich nicht«, wehrt Marie mit Nach-

7 Dahinter steht das Ernährungskonzept des *Baby-led Weaning*, das 2008 von der Britin Gill Rapley entwickelt wurde. Es bedeutet so viel wie die ›selbstgesteuerte Entwöhnung des Kindes von der Milch‹ und knüpft an Ideen von einer ›natürlichen‹ Ernährung an, die in Abgrenzung zum *spoon feeding* als entwicklungsförderlicher und insgesamt gesünder propagiert wird (vgl. Rapley/Murkett 2019).

druck ab. Dagegen sieht sie in dem autonomen Essen Bildungspotenzial[8]: »Eine Erzieherin hat gesagt, durch das Matschen mit dem Essen würden sich Synapsen im Gehirn ausbilden und dadurch würden sie in Anführungszeichen ›schlauer‹«.

Im Vorfeld hat Marie einen entsprechenden Workshop bei einer Ernährungsfachberaterin besucht und zusätzlich einen Erste-Hilfe-Kurs absolviert. Der Start erfolgt schließlich entlang wissenschaftlicher Gesichtspunkte exakt zum 181. Lebenstag.[9] Marie versucht es einzurichten, mindestens einmal täglich mit Levi das selbstständige Essen fester Kost zu »üben«.[10] Diese Szenen wurden mehrfach teilnehmend beobachtet und videografiert und werden im Folgenden näher beleuchtet.[11]

Am Vorabend hat Marie drei ausgewählte Gemüsekomponenten gedünstet und mithilfe eines eigens dafür gekauften Wellenschneidemessers in eine griffige Form gebracht. Das geschnittene Gemüse hat sie auf einem Teller angerichtet sowie einen angefeuchteten Waschlappen auf einem kleinen Porzellanteller bereitgelegt. Das Arrangement auf dem Wohnzimmertisch erinnert an die akribische Versuchsanordnung eines entwicklungspsychologischen Experiments. Unter dem Esstisch liegt »eine Ikeaauflage für Bürostühle«, die Marie extra gekauft hat, um das Parkett vor herabfallendem Essen zu schützen. Marie legt sich zu ihrem eigenen Schutz ein Frotteehandtuch über ihre Beine. Levi wird in ein regenjackenähnliches Lätzchen gehüllt. Marie platziert Levi nicht einfach in seinem Babystuhl, sondern »wegen der Wirbelsäule« auf ihrem Schoß, wo sie ihn »halten und stützen« kann. Jetzt ist die Gefahr der Wirbelsäulenverkrümmung (vor der stets gewarnt wird) zwar abgewendet, doch es ergeben sich neue Sorgen: »Wenn die Lippen blau anlaufen, ist das ein Anzeichen für Ersticken … das sehe ich ja jetzt nicht«, problematisiert sie. Daher hat Marie Vorkehrungen getroffen. Sie deutet auf ihr Handy, das griffbereit neben ihr liegt, und erklärt: »Falls ich den Notarzt rufen muss«.

> Marie sitzt sehr eng am Tisch und beugt sich seitlich vorne über und beobachtet genau, was Levi vom Teller greift. Ihre Körperhaltung vermittelt eine gewisse Anspannung. Er hält jetzt in jeder Hand einen Gemüsestick. Dann schiebt er sich den Kohlrabi tief in seinen Mund und zieht ihn wieder raus, dazu macht er schmatzende Lutschgeräusche. Es sieht ein bisschen so aus, als würde er sich die Zähne putzen. Plötzlich würgt Levi: Sein Gesicht verfärbt sich augenblicklich hellrot, er kneift beide Augen zusammen und hustet. Der Moment dauert nur Sekundenbruchteile, dann lutscht Levi unbesonnen weiter. Marie ist die ganze Zeit verblüffend ruhig geblieben.

Auch in weiteren Szenen, die sich ähnlich wiederholen, fallen die laborartige Artifizialität der Tischsituation, die konzentrierte Atmosphäre und die kaum gesprochenen Worte

---

8 Siehe zu dieser diskursiven Verschränkung von Ernährung und Bildung bzw. Ernährung und Gesundheitsprävention in der frühen Kindheit auch die Arbeiten von Sandra Koch (2022: 78ff.) und Friederike Schmidt (2022).

9 Die aktuelle Empfehlung der Weltgesundheitsorganisation (WHO) lautet, den Säugling in den ersten sechs Lebensmonaten ausschließlich zu stillen.

10 Das erfordert eine gewisse Organisation, nicht nur müssen die Nahrungsmittel eingekauft und vorbereitet werden, sondern das Kind muss ausgeschlafen und (paradoxerweise) im Idealfall auch einigermaßen satt sein, damit es ausreichend Konzentration aufbringen kann.

11 Für die folgende Beschreibung wurden Feldnotizen von drei Familienbesuchen sowie eine Videografie (Dauer 47 Min.) collagenförmig verdichtet.

der Mutter ins Auge. Dass Marie Hauck auf den ersten Blick nahezu unberührt von der potenziellen Gefahr des Verschluckens erscheint, ist nicht etwa Ausdruck souveräner Gelassenheit, sondern das Resultat einer peniblen Vorbereitung sowie einer restriktiven Selbstkontrolle. Im Rückblick darauf angesprochen, erklärt Marie: »Das Verschlucken war immer eine kleine Stresssituation für mich«. Sie habe versucht, »bewusst ruhig« zu bleiben, um Levi nicht (noch mehr) zu erschrecken.

4. Fallbeispiel II: Familie Förster und Müller

Enna Förster und Dennis Müller sind ähnlich alt wie die Eltern in der vorangehend beschriebenen Familie. Sie leben mit ihren beiden Töchtern Nea (4 Jahre) und Felia (1 Monat) in einer 60er-Jahre Wohnanlage in einer staatlich geförderten Wohnung, die über zwei enge Zimmer und einen kleinen Balkon verfügt. Die Lage der Familie ist prekär: Dennis ist in einer ›Arbeiterfamilie‹ aufgewachsen, hat die Schule ohne Abschluss verlassen und gilt zum Zeitpunkt der Erhebungen offiziell als arbeitsuchend. Enna hat die Förderschule ebenfalls ohne Abschluss verlassen. Seit ihrer frühen Jugend konsumiert sie regelmäßig Cannabis und bezeichnet sich selbst als »Kifferin«. Bei der Geburt der ersten Tochter Nea hatte das Krankenhauspersonal wegen des Verdachts des Suchtmittelkonsums beider Eltern Enna dazu gedrängt, sich selbst beim Jugendamt »anzuscheißen«. Daraufhin wurde die Familie ein Jahr lang durch eine Familienhebamme begleitet. Enna sagt: »Das war wie bei ner Stasi-Aufsicht … ich hatte wirklich Angst, dass sie mir Nea wegnehmen«. In dieser Phase gelingt es ihr jedoch, ihre ›gute‹ Mutterschaft erfolgreich unter Beweis zu stellen. Enna etabliert nicht nur strikte Regeln für ihren Cannabis-Konsum, sondern sie zeigt ein Verhalten, das sie selbst als »gluckig« beschreibt. Ihre Strategie besteht darin, Verdachtsmomente konsequent zu vermeiden: »Bloß nicht auffällig werden, bloß nicht schwächeln […] wer weiß, wie man dir das auslegt«. Im Verlauf kann Enna den Vorwurf der Kindeswohlgefährdung entkräften. Bei der zweiten Schwangerschaft mit Tochter Felia wird Enna erneut von einer Familienhebamme begleitet. Die Bewältigung ihrer Elternschaft steht also von Anfang an unter öffentlicher Beobachtung. Enna registriert diese Blicke: Sie sieht sich in ihrem Familienalltag permanent mit Verdachtszuschreibungen konfrontiert. Das wird auch in der zu Beginn aufgerufenen Szene erkennbar, in der sie den häuslichen Unfall ihrer Tochter offensiv gegenüber der Ethnografin thematisiert.

Im Unterschied zur Familie Hauck ist der Alltag der Familie nicht an einer starren Zeitordnung der Berufswelt orientiert. »Bei uns läuft alles eher spontan«, erklärt Enna. Das gilt auch für die Mahlzeiten in der Familie: »Bei *mir* gibt es zu essen, wenn man Hunger hat«, meint Enna. In der Küche gibt es einen kleinen Tisch, an dem man – gerade so – zu zweit sitzen kann. Enna isst häufig *nebenbei* im Stehen ein Brötchen. Während Levi Haucks Esssituationen an die konzentrierte, artifizielle Atmosphäre eines Forschungslabors erinnern und seine Mahlzeiten stets in einem an einer bürgerlichen Wohnform orientierten Setting stattfinden, wird Felia kurzerhand nebenbei z.B. während des Einkaufens mit der Flasche oder mit Brei gefüttert.

Felia ist inzwischen knapp acht Monate alt und ähnlich wie Marie Hauck konstatiert auch Enna einen professionellen Beratungsbedarf, als es um die Einführung fester Nah-

rungsmittel geht. Sie bucht keinen kostenpflichtigen Workshop, sondern wendet sich ratsuchend an ihre Kinderärztin:

> Einen Tag hatte ich auf den Anrufbeantworter gesprochen, dass ich gerne eine Beratung hätte zu fester Nahrung zur Einführung, weil ich so Angst habe vorm Ersticken, das hat sie quasi nur belächelt: ›Ja, dann geben Sie doch weiter Brei‹ […] ›Ja, ist mir klar und dann?‹ Und wenn ich hier sitze und sie ist ein Jahr alt und hat noch nichts Festes gegessen, dann bin ich die *Rabenmutter*. Ich sage: ›Ich möchte das *rechtzeitig* wissen und mich beraten lassen‹, ›ja, da brauchen Sie sich nicht beraten lassen, einfach geben‹.

Dass die frühe Einführung von fester Kost eben doch keine so triviale Angelegenheit darstellt, wie die belächelnde Resonanz der Kindermedizinerin vermuten lässt, wird erkennbar, als Enna bei einem Forschungsbesuch spontan in der Küche verschwindet und mit einem Stück Brötchen in das Wohnzimmer zurückkommt. Sie gibt es Felia, die in ihrer Wippe liegt, *einfach so* – nämlich ganz ohne aufwendige Vorbereitungsprozedur wie bei Marie – in die Hand.[12]

> Mal gucken, ob du das magst«, hält ihr Enna das Brötchenstück hin. Felia greift mit beiden Händen danach und schiebt es sich in ihren weit geöffneten Mund. Enna sitzt ihr direkt gegenüber auf dem Sofa und verfolgt das Geschehen mit beinahe weit aufgerissenen Augen. Felia lutscht eifrig. Zwischendurch schließt sie wiederholt die Augen, verzieht ihr Gesicht zu einer zarten Grimasse und hustet leicht. Es scheint, als würde sie die Bissen förmlich herunterwürgen. Irgendwann meint Enna: »Deine Würgerei gefällt mir immer gar nicht«. Und an mich gewendet: »Dann fragst du dich halt so: ›Was machst du jetzt?‹ Nimmst du es ihr wie 'ne Furie weg?‹«.Felia beißt nun ein besonders großes Stück ab. Enna greift ein, sie presst Felias Wangen behutsam zusammen, um sie zum Öffnen ihres Mundes zu bewegen, was ihr nicht gelingt. Sie springt auf, um Wasser aus der Küche zu holen. »Alter, neeein! Ich hab' kein Wasser mehr!«, ruft sie und kehrt unverrichteter Dinge zurück. Mit den Worten »Ich glaub', das reicht jetzt« nimmt sie schließlich Felia den Brötchenrest aus der Hand.

Zwischenfazit

Enna Förster zeigt sich – entgegen dem Narrativ der sogenannten ›bildungsfernen‹, schwer erreichbaren ›Risikofamilie‹ – hellhörig gegenüber den elternschaftsbezogenen Anrufungen. Dazu zählt auch die mehr oder weniger explizite Orientierung an einem Ernährungskonzept. In der fallübergreifenden Betrachtung der Ergebnisse wird deutlich, dass es kaum um das bloße Sattwerden des Säuglings geht. Mit der Wahl der ›richtigen‹ Ernährungsform sind vielmehr eine Reihe weiterer Themen wie die Idee vom autonomen Kind, Gesundheitsprävention, neuropädagogische Förderung etc. assoziiert. So betrachtet, kann die von Marie Hauck in Idealform praktizierte Ernährungspraxis des *Baby-led Weaning* als eine Strategie der Singularisierung (vgl.

12 Die folgende stark kondensierte Szene basiert auf einer ca. 25-minütigen Videografie sowie den dazugehörigen Feldnotizen.

Reckwitz 2018) gelesen werden, demgegenüber dem ›gewöhnlichen‹ und nur bedingt partizipativen Breifüttern ein geringerer Wert beigemessen wird. Sichtbar wird auch, dass Ennas Subjektivierungsvorhaben nicht als ›schlechte‹ Mutter (»Rabenmutter«) in Erscheinung zu treten, nicht allein in ihrer Macht steht. Ihre Schilderungen lassen darauf schließen, dass ihr Beratungsanliegen seitens der Institution banalisiert und zurückgewiesen wurde. Rosalind Edwards und Val Gillies (2013) beschreiben zeitgenössische Elternschaftspraktiken als ein »complex skill« (ebd.: 33). Damit handele es sich um ein Wissen, das erlernt werden muss und zu dem die Eltern überhaupt erst Zugang erlangen müssten, um ihre »moral duty as good parents« (ebd.) erfüllen zu können. Dieser Zugang zur bürgerlichen Elternschaftskultur[13] bleibt der Familie – ungeachtet ihrer individuellen Anstrengungen – in diesem Fall verwehrt. Anders verhält es sich mit Familie Hauck. Sie kann den Diskurs um das vulnerable, zu schützende und zu fördernde Baby nahezu ungebrochen in ihre familiale Ordnung integrieren und zeigt einen entsprechenden zeit- und insgesamt ressourcenintensiven Modus von Elternschaft, der mit einer ausgeprägten Verwissenschaftlichung einhergeht.

5. Die Säuglingsvergessenheit der Frühpädagogik. Kritische Anmerkungen und weiterführende Perspektiven

Eine Frühpädagogik, die sich als eine Wissenschaft der »Erziehung, Bildung und Sorge in sozialen, ökologischen, institutionellen und gesellschaftlichen Verhältnissen« (Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 2024: 1) begreift, schließt auch den Lebensbeginn mit ein (vgl. ebd.). Während die öffentlich betreute Kindheit längst einen genuinen Gegenstand der Disziplin bildet, ist die früheste Phase, die überwiegend privat-familial organisiert wird, erziehungswissenschaftlich kaum systematisch untersucht.[14] Dies mag in Zugangshürden begründet sein, lässt sich aber auch über fachpolitische Aufmerksamkeitsregime und nicht zuletzt über die Inbesitznahme durch die Psychologie und Neurowissenschaften erklären. Jene Säuglingsvergessenheit einer sozialwissenschaftlich ausgerichteten Frühpädagogik ist nicht allein aus programmatischen Gesichtspunkten bemerkenswert, sondern auch, weil sich vor dem Hintergrund der »neue[n] Mischungsverhältnisse« (Andresen 2018: 367) von Familie und Staat und der »Durchsetzung des Dispositivs der Bildungskindheit« (Klinkhammer 2022) relevante Problemstellungen im Blick auf die gesellschaftliche Organisation der Säuglingszeit auftun.

---

13 Der Zugang hat offenkundig dezidiert über professionalisierte Institutionen (pädiatrische Einrichtungen, Frühe Hilfen, Elternbildung etc.) zu erfolgen. Enna Förster lehnt informelle Informationsangebote wie z.B. entsprechende Social-Media-Kanäle als vulgär ab: »Stell dir vor, es passiert einem [Kind] was und du hast dir dann deine Infos von TikTok geholt, dann bist du auch selber schuld. ((Sie spricht lachend weiter:)) ›Und wo hast du dich schlaugemacht? Bei TikTok!‹«.

14 Es liegen einige wenige Arbeiten vor, die sich spezifischen Gegenständen der frühen Kindheit widmen. Genannt seien z.B. die Studie zum Baby-Lotsendienst und den Frühen Hilfen (vgl. Andresen/Althaus/Dietz 2022), die Untersuchung zu Eltern- und Kindschaftsentwürfen in Settings der Natalität (vgl. Seehaus 2016) oder der Entwurf eines frühkindlichen Bildungsbegriffs (vgl. Wehner 2019).

In den vorgestellten Fällen konnte gezeigt werden, dass die Familien sensibel auf gesellschaftliche Appelle reagieren, die die spezifische Vulnerabilität und Bedürftigkeit des Säuglings betonen. Die dichten Beschreibungen des Alltags der Familien mögen dabei bisweilen karikierende Züge annehmen, die *Sorgen* um den Säugling hinsichtlich einer angemessenen Entwicklungsstimulation oder der Strukturierung seiner Beziehungserfahrungen regelrecht überzogen wirken. Dieses Phänomen ist jedoch nicht Ausdruck einer idiosynkratischen Eigenschaft der Mütter oder gar das Resultat einer neurotischen Störung, sondern lässt sich als Effekt eben jenes machtvollen Diskurses deuten, der die Eltern (respektive vor allem die Mütter) als Risikomanager:innen adressiert und, wie es Furedi (2001) zugespitzt formuliert hat, gleichsam »paranoid« (ebd.) *erscheinen* lässt.

Gleichwohl ist in Rechnung zu stellen, dass die familiale Praxis nicht prinzipiell vollständig durch Vulnerabilitätsdiskurse vereinnahmt ist. Die Methoden der ethnografischen Familienforschung gewähren differenzierte Einsichten, die es – auch vor dem Hintergrund einer bislang beschränkten Fallzahl der Untersuchung – weiter auszuarbeiten gilt. So beinhalten die teilnehmenden Beobachtungen auch Momente des (selbstkritischen) Reflexivwerdens, in denen die Akteurinnen entweder auf Distanz zu ihren Praktiken gehen oder selbstermächtigende Unterwerfungsakte andeuten. Enna Förster sagt über sich, sie sei »gluckig«. Diese stark protektive Erziehungspraxis markiert sie nicht als einen quasi-animalischen Reflex, sondern als eine explizit kulturelle Antwort auf den von ihr als Bewachung erlebten Kontakt mit dem Jugendamt. Auch Marie Hauck kommentiert ihr verwissenschaftlichtes Engagement nicht selten selbst: »klingt vielleicht doof« oder »ich verrenne mich da leider manchmal« sagt sie dann und überlässt sich mit einem aktiven Schulterzucken der Ordnung des Diskurses. Jenseits dieser reflexiven Mikropraktiken der beschriebenen Familien sind weitere Fälle zu untersuchen und nach den jeweiligen sozialstrukturellen Voraussetzungen der familialen Ordnung zu fragen, die es gestatten, die familiale Praxis kontingenter (d.h. unpädagogisierter) und beispielsweise auch in Bezugnahme auf familienbiografisches Erfahrungswissen zu gestalten. Darüber hinaus ist die (zeit)intensive Hinwendung der Eltern (Mütter) zu ihren sehr jungen Kindern *auch* als das Ergebnis eines subjektiven »Wunsch[s]« nach Care (Winker 2015: 7) und gemeinsamer Beziehungs*zeit* (vgl. Bücker 2022) anzuerkennen. Daran schließt sich die geschlechtertheoretische Frage an, wie diese Relevanzsetzungen binnenfamilial ausgehandelt werden. Weiterhin zu untersuchen ist auch die praktisch-leibliche Mitwirkung der Säuglinge am Doing Family. So ist beispielsweise zu beobachten, dass die Kinder vulnerabilitätsorientierte Sorgearrangements nicht nur mittragen, sondern auch irritieren können. Dies geschieht unter anderem, indem sie die schützende Liegeposition im Arm grundsätzlich verweigern (vgl. Kesselhut 2024) oder ungeachtet einer unterstellten ›Fremdenfurcht‹ unbekannten Personen auf den Schoß krabbeln.

Abschließend lässt sich festhalten, dass mit der Expansion des Wissens um den kompetenten Säugling sich offenkundig auch die Möglichkeiten des Verletztwerdens vervielfältigt haben: Neben der konstitutiven Verletzbarkeit des sehr jungen Kindes und der Angewiesenheit auf nicht-reziproke Sorgebeziehung sind eine Reihe von Anfälligkeiten und Bedürfnissen getreten, die vielfach nach pädagogischen Interventionen verlangen. Aus diesem Entwurf des *Säuglings* als *ultravulnerabel* und *hyperbedürftig* folgen Schutz- und Fördermaßnahmen, die einen großen kulturellen Aufwand erfordern und von *allen*

Eltern (insbes. Müttern) zu verrichten sind. Die Rolle der pädagogischen Handlungsfelder (Frühe Hilfen, Familienbildung), die diese familiale Care-Arbeit substituieren, wird zu untersuchen sein; genauso wie die sozialen Exklusionen und ihre Folgen, die jene Familien treffen, die diese nicht leisten können (oder wollen).

Literatur

Andresen, Sabine (2018): »Kindheit«, in: Karin Böllert (Hg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden: Springer, S. 365–379.

Andresen, Sabine/Althaus, Nadja/Dietz, Tatjana (2022): Neugeborene willkommen heißen und ihre Familien unterstützen. Eine empirische Studie zu Frühen Hilfen und dem Lotsendienst ›Babylotse Frankfurt am Main‹, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (2015): »Kinder in vulnerablen Konstellationen«, in: Dies. (Hg.), Vulnerable Kinder, Wiesbaden: Springer, S. 7–19.

Baader, Meike S. (2015): »Vulnerable Kinder in der Moderne in erziehungs- und emotionsgeschichtlicher Perspektive«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), Vulnerable Kinder: Interdisziplinäre Annäherungen, Wiesbaden: Springer, S. 79–101.

Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (2014): »Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge«, in: Dies. (Hg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt, New York: Campus, S. 7–20.

Becker, Nicole (2006): Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Betz, Tanja/Eßer, Florian (2016): »Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts«, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 11, S. 301–313.

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2014): »Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 34, S. 263–279.

Braun, Anna K./Meier, Michaela (2004): »Wie Gehirne laufen lernen oder: »Früh übt sich, wer ein Meister werden will!«. Überlegungen zu einer interdisziplinären Forschungsrichtung ›Neuropädagogik‹«, in: Zeitschrift für Pädagogik 50(4), S. 507–520.

Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, München: UVK.

Bücker, Teresa (2022): Alle Zeit. Eine Frage von Macht und Freiheit, Berlin: Ullstein.

Charmaz, Kathy (2014): Constructing Grounded Theory, Los Angeles: SAGE.

Christensen, Pia H. (2003): »Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper«, in: Heinz Hengst/Helga Kelle (Hg.), Kinder – Körper – Identitäten: Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel, Weinheim: Juventa, S. 115–136.

Curtis, Scott (2011): »›Tangible as tissue‹: Arnold Gesell, infant behavior, and film analysis«, in: Science in Context 24, S. 417–442.

Dornes, Martin (1994): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt a.M.: Fischer.

Edwards, Rosalind/Gillies, Val (2013): »›Where are the parents?‹ Changing parenting responsibilities between the 1960s and the 2010s«, in: Charlotte Faircloth/Diane M. Hoffman/Linda L. Layne (Hg.), Parenting in Global Perspective, New York: Routledge, S. 21–35.

Eßer, Florian (2014): »Die verwissenschaftlichte Kindheit«, in: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt, New York: Campus, S. 124–153.

Furedi, Frank (2001): Paranoid Parenting, London: Allen Lane.

Furedi, Frank (2014): »Foreword«, in: Parenting Culture Studies, Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. viii–x.

Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gottlieb, Alma (2000): »›Where Have All The Babies Gone?‹ Toward an Anthropology of Infants (and Their Caretakers)«, in: Anthropological Quarterly 73, S. 121–132.

Gstettner, Peter (1981): Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Hardyment, Christina (2007): Dream Babies. Child Care from Locke to Spock, Oxford u.a.: Oxford Univ. Press.

Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Janssen, Angela (2021): »Care und Vulnerabilität als zentrale Dimensionen Sozialer Arbeit«, in: Care! Zum Verhältnis von Sorge und Sozialer Arbeit, Wiesbaden: Springer, S. 63–80.

Jurczyk, Karin (2018): »Familie als Herstellungsleistung«, in: Kerstin Jergus/Jens O. Krüger/Anna Roch (Hg.), Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung, Wiesbaden: Springer, S. 143–166.

Kenny, Dianna T. (2013): Bringing Up Baby. The Psychoanalytic Infant Comes of Age, London: Karnac.

Kesselhut, Kaja (2024): »Das erste Lebensjahr als Jahr der Sorge. Zwischenergebnisse einer ethnografischen Pilotstudie zur frühesten Kindheit«, in: Anna Hartmann/Jeanette Windheuser (Hg.), Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung. Pädagogik als Sorge? Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung. Jg. 20, Opladen u.a.: Budrich, S. 235–248.

Klinkhammer, Nicole (2022): »›Alle Kinder so früh wie möglich ins Bildungsboot‹: Zur Durchsetzung des Dispositivs der Bildungskindheit im politischen Diskurs«, in: Johanna Mierendorff/Thomas Grunau (Hg.), Der Elementarbereich im Wandel. Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 20–41.

Koch, Sandra (2022): Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.

Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (2024): Gegenstandsbestimmung: Was ist Pädagogik der frühen Kindheit? Abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/O

rdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PFK/2024.03_Gegenstandsbestimmung_PdfK_Beschluss.pdf (11.09.2024).
Lee, Ellie (2014): »Introduction«, in: Parenting Culture Studies, Basingstoke: Palgrave Macmillan, S. 1–22.
Leuzinger-Bohleber, Marianne (2014): »Empirische Säuglings- und Bindungsforschung«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hg.), Handbuch Frühe Kindheit: Budrich, S. 141–149.
Macvarish, Jan (2014): »Babies' Brains and Parenting Policy. The Insensitive Mother«, in: Ellie Lee/Jennie Bristow/Charlotte Faircloth/Jan Macvarish (Hg.), Parenting Culture Studies, Basingstoke u.a.: Palgrave Macmillan, S. 165–183.
Medina, John (2021): Brain Rules für Ihr Baby. Wie neurowissenschaftliche Erkenntnisse helfen, dass Ihre Kinder schlau und glücklich werden: Hogrefe.
Morgan, David H. J. (1996): Family connections, Cambridge: Polity Press.
Morgan, David H. J. (2011): »Locating ›Family Practices‹«, in: Sociological Research Online 16, S. 1–9.
Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2016): Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
Müller, Hans-Rüdiger/Krinninger, Dominik (2019): »Familie als pädagogischer Raum in der frühen Kindheit«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 326–341.
Pauen, Sabina (2007): Was Babys denken. Eine Geschichte des ersten Lebensjahres, München: Beck.
Pauen, Sabina/Roos, Jeanette (2024): Entwicklung in den ersten Lebensjahren, München: Reinhardt.
Rapley, Gill/Murkett, Tracey (2019): Baby-led Weaning. Helping your baby to love good food: Vermilion.
Reckwitz, Andreas (2018): Die Gesellschaft der Singularitäten, Berlin: Suhrkamp.
Schmid, Pia (2001): »Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkinder«, in: Imbke Behnken/Jürgen Zinnecker (Hg.), Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch, Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 325–339.
Schmidt, Friederike (2022): »Prävention und Ungewissheiten des Aufwachsens von Kindern. Biographisch frühe Versuche der Normalisierung von Lebensführung am Beispiel der Ernährungsprävention«, in: Sozial Extra, 1(46), S. 47–52.
Schütze, Yvonne (1986): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters ›Mutterliebe‹, Bielefeld: Kleine.
Seehaus, Rhea (2016): »›Ihr Baby braucht Sie, Ihre Liebe, Ihre Nähe und Ihre Zärtlichkeit!‹ (Normative) Konstruktionen von Elternschaft und Elternaufgaben in Settings der Natalität«, in: Journal für Psychologie 24, S. 67–90.
Sigismund, Berthold (1856/1897): Kind und Welt, Braunschweig: Vieweg und Sohn.
Stone, L. Joseph/Smith, Henrietta T./Murphy, Lois B. (Hg.) (1974): The competent Infant, New York.
Wehner, Ulrich (2019): »Bildung von Geburt an denken. Von prinzipieller Reflexionszentrierung zu kritisch-responsiver Reflexionsorientierung«, in: Gerd E. Schäfer/Rahel

Dreyer/Matthias Kleinow/Julia M. Erber-Schropp (Hg.), Bildung in der frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, kognitionswissenschaftliche, sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge, Wiesbaden: Springer, S. 45–61.

Winker, Gabriele (2015): Care Revolution. Schritte in eine solidarische Gesellschaft, Bielefeld: transcript.

Jenseits einer Frühpädagogisierung öffentlicher Kleinkinderziehung?

Genealogische Blicke auf ein institutionalisiertes Sorgeverhältnis

Dominik Farrenberg

1. Zur Frühpädagogisierung öffentlicher Kleinkinderziehung

Die aufbrandende Rede von frühkindlicher Bildung, die zu Beginn des 21. Jahrhunderts das frühpädagogische Diskursbecken (über-)flutete, ist weitestgehend verebbt. Wenig ist übrig geblieben von der öffentlichen Welle der Euphorie, die mit der »Entdeckung der frühen Kindheit als zentrale Phase des lebensgeschichtlichen Bildungserwerbs« verbunden war (Stamm/Edelmann 2013: 11) und die der Frühpädagogik[1] vielversprechende Zuwächse der Professionalisierung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung versprach. Insbesondere in den 2000er Jahren konnte Frühpädagogik mit einem Aufwuchs an Professuren und Studiengängen strukturell ebenso reüssieren, wie inhaltlich mit zahlreichen Studien und Programmen. In diesen wurde frühkindliche Bildung als Hebel zur »Kompensation ungleicher Startchancen« betrachtet (Betz 2010), sowie als Möglichkeit, den sich schon weit vor Schulbeginn öffnenden ›kritischen Zeitfenstern‹ kindlicher Entwicklungspotentiale aktiv durch das Bereitstellen von Lerngelegenheiten zu begegnen (vgl. Hasselhorn/Lehmann/Titz 2008: 51; Liegle 2008). Doch bereits zu Beginn der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts wird deutlich, dass die hohen Erwartungen allenfalls teilweise eingelöst werden konnten: Kritische Anfragen an die Wirksamkeit kompensatorischer Bildungsförderung amalgamieren hierbei mit unbefriedigenden strukturellen Bedingungen (vgl. Betz 2010: 127). Bezogen auf die nach wie vor zentrale Praxisinstitution Kindertageseinrichtung ist damit sowohl deren Qualität (vgl. Tietze et al. 2012), als auch die bis heute lediglich randständig erfolgte Akademisierung des dort tätigen Fachpersonals angesprochen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2023:

1 Unter Frühpädagogik wird vorliegend ein mehrheitlich erziehungswissenschaftlich orientierter Bezugsrahmen verstanden, der »sich auf alle pädagogischen Fragen vom Zeitpunkt der werdenden Elternschaft bis nach dem Eintritt des Kindes in die Grundschule« erstreckt (Tietze 2012: 435) und »sich auf die pädagogische Theoriebildung und Programmatik, die Qualifizierung von pädagogischem Fachpersonal und von Eltern und die pädagogische Gestaltung der sozialen und räumlich-sächlichen Umwelt des Kindes« bezieht (ebd.).

121). Zudem zeichnet sich im Hinblick auf das öffentliche Interesse »ein Shift von der noch neuen Bildungsbedeutsamkeit zu einer noch akuteren Betreuungsnotwendigkeit ab« (Farrenberg 2023: 22). Bezogen auf die westdeutsche Situation gewinnen Fragen zum quantitativen Ausbau der Betreuungsplätze, zu den Kriterien der Platzvergabe sowie nach einer bedarfsgerechten Kita-Verweildauer und nach den Öffnungszeiten an Bedeutung. Demgegenüber wird in Ostdeutschland mitunter darum gerungen, rückläufige Betreuungsbedarfe als Option zu verstehen, Qualitätsstandards nachhaltig anzuheben. Während sich die frühpädagogische Fachdebatte vielfach weiterhin auf den Bildungsauftrag beruft, ist es »die Dienstleistungsfunktion institutioneller Kinderbetreuung« (Honig 2010: 92), die öffentliche Relevanz gewinnt (vgl. ebd.: Farrenberg/Schulz 2021: 27).

Der vorliegende Beitrag wendet diese gegenwärtige Bestandsaufnahme genealogisch. Es wird daran erinnert, dass sich öffentliche Kleinkinderziehung, auf die sich der Auf- und Ausbau eines frühpädagogischen Berufs- und Wissenschaftsfeldes bezieht, von ihren Anfängen an gerade *nicht* über dezidiert frühpädagogische Motive, allen voran einer ihr zugeschriebenen Bildungsbedeutsamkeit, konstituiert hat. Ihre Genese und Institutionalisierung bedingen sich vielmehr eines in mehrfacher Hinsicht sozialhistorisch kontextualisierten, letztlich auf Betreuung abzielenden Fürsorgebedarfes.[2] Fachhistorische Betrachtungen rücken ihre Institutionalisierungsgeschichte indes in ein spannungsreiches Prozessgeschehen ein, bei dem, in mitunter wechselnder Dominanz, bis heute ein Bildungs- und ein Fürsorgemotiv diskursbildend und strukturgebend ist (vgl. Reyer 2006; Großkopf 2014).

Einschließlich der jüngsten, eingangs beschriebenen Euphoriewelle zur Jahrtausendwende lässt sich das repetitive Anrufen einer zugeschriebenen Bildungsbedeutsamkeit über die Zeit hinweg in »Verdichtungszonen« einordnen (Reyer 2006: 212), in denen sich Frühpädagogik in Abhängigkeit zur Institutionalisierung öffentlicher Kleinkinderziehung schrittweise herausbilden und etablieren konnte (vgl. Franke-Meyer 2020). Von ihren Anfängen an wurde die öffentliche Kleinkinderziehung von (allerdings überwiegend ungehört bleibenden) Forderungen begleitet – etwa auf Seiten der Fröbel- und Kleinkinderschulbewegung –, sie als erste Stufe dem Bildungswesen zuzuordnen (vgl. Reyer 2006: 47ff.; Franke-Meyer 2018: 104). Auch wenn disziplinbildend bereits zur Zeit der Weimarer Republik frühpädagogische Perspektiven auf Bildung und Kindheit diskutiert wurden (vgl. Wasmuth 2011: 402), dauerte es in Westdeutschland noch bis zur Bildungsreform der 1970er Jahre, bis dem zunehmend frühpädagogisch konturiertem

2 Die Frage, in welchem Verhältnis Frühpädagogik und (Für-)Sorge stehen, kann hier nicht systematisch entfaltet werden. Festzuhalten ist jedoch, dass der Sorgebegriff im Gegensatz zu etablierten pädagogischen Kernbegriffen wie Bildung, Erziehung, Lernen und Sozialisation weniger auf Personenveränderung abstellt und dass sich der systematische Versuch, sorgende Beziehungen als pädagogischen Code zu etablieren (vgl. Zinnecker 1997), bislang nicht nennenswert durchsetzen konnte. Zwar haben begriffliche Bezugnahmen auf (Für-)Sorge und Betreuung in der Frühpädagogik zuletzt deutlich an Attraktivität gewonnen (vgl. die Beiträge in Dietrich/Uhlendorf/Beiler/Sanders 2020; Bilgi/Sauerbrey/Stenger 2021). Für die vorliegenden Analysen bedeutsamer scheint jedoch der historisch gewachsene Umstand, dass in der frühpädagogischen Debatte diesbezüglich noch bis vor kurzem eine Leerstelle vorherrschend war (vgl. Honig 2010: 92; Farrenberg/Schulz 2021).

Praxisfeld zumindest nominell ein eigenständiger Bildungsauftrag zugesprochen wurde (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970). Hingegen erfolgte in der DDR schon mit der Staatsgründung eine Zuordnung der öffentlichen Kleinkinderziehung zum Bildungswesen (vgl. Reyer 2006: 182ff.). Doch wurde sie auch dort »nach der Wiedervereinigung aus dem Bildungsbereich« (Konrad 2012: 229) herausgelöst und nach westdeutschem Vorbild an die weiterhin bis heute gültige »Zuordnung zum Kinder- und Jugendhilfesektor« (ebd.) angeschlossen. Dennoch kann holzschnittartig von einer sukzessiven Frühpädagogisierung der öffentlichen Kleinkinderziehung gesprochen werden. Aufwind erfuhr diese vor allem in Reaktion auf die beiden großen bildungspolitischen Schockmomente – ›Sputnik‹ in den 1960er Jahren (vgl. Briel 1985: 120ff.) und ›PISA‹ am Übergang ins 21. Jahrhundert (vgl. Otto/Rauschenbach 2008). Mit dem Aufrufen einer Bildungsbedeutsamkeit öffentlicher Kleinkinderziehung wurde deren Auf- und Ausbau jeweilig zur zentralen Strategie (v-)erklärt, um den jeweilig problematisierten Bildungsnotstand zu beheben und hierdurch letztlich die nationale Wettbewerbsfähigkeit zu stärken.

Jenseits einer solchen Frühpädagogisierung öffentlicher Kleinkinderziehung kann deren Geschichte alternativ als die eines machtförmigen institutionalisierten Sorgeverhältnisses beschrieben werden, welches von Beginn an »im Schnittpunkt multipler gesellschaftlicher Interessen« steht (Honig 2010: 93) und sich konstitutiv dem regierenden Zusammenwirken von kapitalistischer Produktionsweise, bürgerlicher Klassengesellschaft und politischer Ökonomie verdankt. Angesprochen ist hiermit ein Sorgeverhältnis, welches einst als Nothilfe für wenige begann und sich dann allmählich ausgeweitet hat zu einer Betreuung für nahezu alle Kinder im Vorschulalter. Ausgehend hiervon blickt der vorliegende Beitrag genealogisch auf das historische Geworden-Sein öffentlicher Kleinkinderziehung. Im Folgenden werden zunächst sozialhistorische Kontexte in den Blick genommen, welche zur Genese dieses Praxisfeldes geführt haben (2), bevor hierauf aufbauend seine weitere Entwicklung im Verständnis eines institutionalisierten Sorgeverhältnisses nachgezeichnet wird (3). Schlussfolgerungen zum Verhältnis des ›Jenseits‹ und ›Diesseits‹ einer Frühpädagogisierung öffentlicher Kleinkinderziehung beschließen den Beitrag (4).

2. Sozialhistorische Kontexte zur Genese öffentlicher Kleinkinderziehung

Obgleich sie mit ganz unterschiedlichen Begriffen wie »Kleinkinderschule, Warteschule, Bewahranstalt, Pflegeanstalt oder Spielschule« belegt werden (Franke-Meyer 2022: 114) besteht die einende und »eigentliche Aufgabe« (Wasmuth 2011: 169) dieser ersten vorschulischen Einrichtungen für Kinder, die ab der Mitte des 18. Jahrhunderts entstehen, vor allem in der Betreuung der angeblich von »sittlicher Verwahrlosung bedrohten Kinder« (ebd.). Indem jene »als sozialfürsorgerische Einrichtungen, als ein Notbehelf« gelten (ebd.), institutionalisiert sich öffentliche Kleinkinderziehung sukzessive als ein sozialhistorisch kontextualisiertes Sorgeverhältnis, welches sich nicht primär pädagogischen Leitvorstellungen und Motiven verdankt, sondern dem Gewahr-Werden einer neuen sozialen Realität. Charakteristisch für diese ist die zunehmende Orientierung an einer bürgerlich-kapitalistischen Rationalität und eine mehr und mehr auf die Bevölkerung ausgerichtete Form der Regierung. Genealogisch perspektiviert lassen sich meh-

rere miteinander verwobene und sozialhistorisch relevante, insbesondere ökonomische, kulturelle und politische Kontexte herausarbeiten, welche die Genese der öffentlichen Kleinkinderziehung erst erforderlich machten.

Allem voran ist hier die um sich greifende Kapitalisierung der Lebensverhältnisse anzuführen: Vielerorts führt sie zur Aufsplittung des zuvor vorherrschenden subsistenzwirtschaftlichen Oikos und läutet eben hierdurch flächendeckende Umwälzungen ein (vgl. exemplarisch Natorp 2015: 220ff.). Denn seit dem 18. Jahrhundert stellen mehr und mehr Haushalte von einer »selbstversorgenden Autarkiewirtschaft« (Konrad 2012: 12) auf eine marktwirtschaftliche Praxis um, so dass anstelle einer Deckung des Eigenbedarfs zunehmend die Vermarktung von Waren anvisiert wird (vgl. ebd.: 12f.). Entscheidend hierfür ist die ebenfalls in diesen Zeitraum fallende neu entdeckte »Beziehung von Reichtum und Arbeit« (Castel 1979: 135): Zunehmend setzt sich die Rationalität durch, dass »Reichtum [.] nicht länger ein Geschenk [ist], dessen Ursprung beim Souverän liegt« (ebd.). Vielmehr wird er nun als Produkt von Tauschgeschäften angesehen, deren Quelle in der Arbeit liegt (vgl. ebd.). Dabei lassen sich Missernten und daraus resultierende Hungersnöte als Beschleuniger dieser wirtschaftlichen Transformation beschreiben (vgl. Sachße/Tennstedt 1998: 180; Konrad 2012: 13). Begleitet wird jene durch politisch-kulturelle Veränderungen, wie die Etablierung eines Verwaltungsstaates und den Aufstieg des Bürgertums (vgl. Schrader 1996: 116ff.; Sachße/Tennstedt 1998: 85f.).

Im Lichte dieses Zusammenwirkens verliert das gängige Wirtschaftsmodell, der klassische vormoderne Oikos, nicht nur als Wirtschaftsweise, sondern auch als kulturelle Lebensform an Bedeutung. Sichtbar wird dies allem voran darin, dass Haushalt und Betrieb zunehmend räumlich und personell voneinander getrennt werden (vgl. Brunner 1988). Die Ordnung gebende Struktur des ortsgebundenen (Be-)Wirtschaftens und Zusammenlebens im ›ganzen Haus‹ (Oikos), bei dem »Produktion, Konsumtion und Planung in den Händen des Haushaltsvorstands lagen« (Qvortrup 2000: 30) und »jedes einzelne Mitglied eine Aufgabe hatte« (ebd.), löst sich mehr und mehr auf. Das »Verhältnis von Mann und Frau, Eltern und Kindern, Hausherrn und Gesinde [.] und die Erfüllung der in Haus- und Landwirtschaft gestellten Aufgaben« (Brunner 1988: 83) entflechten sich. Subsistenzwirtschaft und Sorgearbeit gehen nicht länger Hand in Hand unter einem Dach: »Die »traditionelle Haushaltsfamilie« entwickelt sich »zum modernen Familienhaushalt« (Franke-Meyer 2022: 114).

Zum einen lassen sich in Kapitalisierung und Aufsplittung des subsistenzwirtschaftlichen Oikos zentrale Bedingungen für die Etablierung von Lohnerwerbsarbeit ausmachen. Diese wird nicht nur flächendeckend materialistische Existenzweise, sondern vielfach zugleich auch subjektivierend zur Normalitätsfolie und Seinsweise des modernen Menschen. Zum anderen setzt mit dem Teilen des zuvor ›ganzen Hauses‹ eine Sphärentrennung zwischen Öffentlichkeit und Privatheit ein. Erst die Teilung in einen vernunftgeleiteten Betrieb und in eine affektuell-gebundene Familie ermöglicht die zunehmende Ausbreitung und Verallgemeinerung einer neuen, genuin bürgerlichen und durch Privatheit gekennzeichneten familialen Lebensform (vgl. Brunner 1988: 89; Schmid 2014: 42; Reyer 2006: 61). Kern dieser ist die »enge Mutter-Kind-Beziehung im familialen Binnenraum« (Reyer 2006: 61), die in einer Vielzahl von Publikationen im ausgehenden 18. Jahrhundert als ›Mutterliebe‹ idealisiert wird (vgl. Badinter 1981: 113ff.). Um sie herum konzentriert sich eine neue Aufmerksamkeit auf das Kind, seine Entwicklung und sei-

ne Erziehungsbedürftigkeit in elterlicher Verantwortung (vgl. Schmid 2014: 43f.). Der durch Privatheit gekennzeichnete familiale Binnenraum wirkt als das Kind behütender Schutzraum (vgl. Donzelot 1980: 60). Zugleich wird er »zur einzigen legitimen Enklave der Sexualität und der intimen Verrichtungen überhaupt« (Elias 2017: 352), denn die zivilisatorisch erworbene Sexualmoral monopolisiert »die gesellschaftliche legitimierte Ehe« (ebd.).

Die Verschränkung einer zunehmend bedeutsamer werdenden Rationalisierung des bürgerlichen Familienideals mit der vielfach strukturell durch die Auflösung des Oikos bedingten Sphärenseparierung von Betrieb und Familie/Haushalt, leitet über in eine »Verhäuslichung von Kindheit und Mutterschaft« (Wolf 2013: 13) bei gleichzeitiger »Enthäuslichung von Vaterschaft« (ebd.). Diese doppelte Entwicklung setzt sich »im 19. Jahrhundert vorerst nur in den bürgerlichen Familien, ab dem ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Tendenz auch in den kleinbürgerlichen Familien und erst ab den 1960er-Jahren dann in den proletarischen Familien durch« (ebd.). Wegweisend hierfür ist, dass Eheschließung und Familiengründung im 18. Jahrhundert nicht länger ein Privileg darstellen, welches allein (männlichen) Erbberechtigten und den Besitzenden von Eigentum und Produktionsmitteln vorbehalten ist (vgl. Cunningham 2006: 123ff.; Heinsohn/Knieper 1975: 12ff.), sondern nun auch Besitzlosen und Nicht-Erbberechtigten zusteht – etwa Tagelöhnern und Gesinde aber auch Kleinbauern und Manufakturarbeitern des Frühproletariats (vgl. Sachße/Tennstedt 1998: 99; Konrad 2012: 13ff.). Mit standes- bzw. eherechtlichen Neuregulierungen wie diesen tritt nun, zumindest indirekt und durchaus subtil, das moderne Verwaltungshandeln eines auf die Bevölkerung abzielenden Staatswesens in Erscheinung (vgl. Foucault 2005). »Für den Staat werden die Individuen, die das Gesetz der Heiratsverbindungen ausschließt, durch ihre Landstreicherei und ihr Elend zu Gefahrenquellen und obendrein zu einem Verlust, weil sie ungenutzte Kräfte darstellen« (Donzelot 1980: 38). So wie die nun heiratsberechtigten Angehörigen der unteren Schichten gleichzeitig auf Monogamie und Familiensinn verpflichtet werden – bzw. allgemein gesprochen auf eine bürgerlich orientierte Lebensführungsweise –, organisiert der Staat eine spezifische »Ordnung der Familie« (ebd.). Indem hierbei ökonomisch-humankapitalistische und moralisierend-pädagogisierende Argumente in disziplinierende, normalisierende und letztlich auf die Selbstführung der Bevölkerung abzielende Regierungsweisen überführt werden, lassen sich die skizzierten Neuregulierungen exemplarisch für eine Gouvernementalisierung des Staates lesen, bei der über die Zuhilfenahme von neuen und subtilen Formen des Regierens, Selbst- und Fremdführung ineinandergreifen und ein neues Verhältnis von Bevölkerung und Staatlichkeit hervorbringen (vgl. Foucault 2008a: 1133f., 2005; Maurer/Weber 2006: 10f.).

An die Stelle feudaler Herrscher, die den Untertan mit dem *souveränen* Anspruch »sterben zu *machen* und leben zu *lassen*« regieren (Foucault 2008a: 1131), treten spätestens im 18. Jahrhundert – in etwa zeitgleich mit dem Aufstieg eines aufgeklärten Bürgertums und den beschriebenen wirtschaftlichen Transformationen – subtilere Regierungsweisen, die »durch die sorgfältige Verwaltung der Körper und die rechnerische Planung des Lebens« (ebd.: 1134) auf das (Über-)Leben und die Produktivität der Bevölkerung abzielen (vgl. ebd.: 1133ff.). Eine Pointe liegt hierbei darin, dass der moderne Verwaltungsstaat hierbei mehr und mehr nach ebenjener *politischen Ökonomie*

verfährt, die ehemals u.a. durch den Hausherrn und Familienvater des vormodernen Oikos repräsentiert wurde (vgl. Foucault 2005): Bildlich gesprochen bildet nun der Staat das ›ganze Haus‹. Diese Ausrichtung auf die Produktivität seiner Bevölkerung, wird zum Kennzeichen des modernen Staatswesens. Machtanalytisch perspektiviert, setzt dieses immer weniger auf das Zusammenwirken von Verbot und Gehorsamkeit als vielmehr auf subtilere Regierungsweisen. Es etablieren sich zunächst in Anstalten wie der Schule, dem Internat, der Kaserne, dem Arbeitshaus und der Fabrik sowie später dann auch in den Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung (vgl. Farrenberg 2018), *spezifische Disziplinartechnologien*, die auf eine Regierung des Körpers des modernen, frei-gesetzten Menschen abzielen (vgl. Foucault 2008a: 1133).

Die zuvor beschriebenen standes- bzw. eherechtlichen Neuerungen stellen insofern auf die Bevölkerung abzielende Regierungsweisen dar, als sich hierdurch ebenso Zügellosigkeit und Sittenlosigkeit der unteren Schichten eindämmen lassen, wie eine drohende Verwahrlosung ihrer Nachkommen, wobei gleichzeitig die substanzielle Notwendigkeit zur Aufnahme von Lohnerwerbsarbeit aufgezeigt und eingeübt wird. So wie sich mit dem neuen Recht auf Eheschließung und Familiengründung nun weiteren Bevölkerungsschichten die potenzielle Möglichkeit des sozialen Aufstiegs und der über Lohnerwerbsarbeit vermittelten Kumulation von Privateigentum erschließen, werden dem einzelnen Arbeiter Anreize geschaffen, die gouvernemental zu einer an Lohnerwerbsarbeit ausgerichteten und mit den geltenden sozialen Ordnungen konformen Lebensführung überleiten (vgl. Donzelot 1980: 103ff.).

Allerdings erweisen sich diese an einer umfassenden (Neu-)Ordnung des Sozialen ausgerichteten Regierungsstrategien und der Versuch einer klassenübergreifenden Etablierung des bürgerlichen Familienideals im Grunde genommen von Anfang an als prekär. Ging es in der klassischen patriarchalischen Familie darum, Söhne von »unbestrittener Vaterschaft« (Heinsohn/Knieper 1975: 13) als Erben zu erzeugen, so büßt dieser Zusammenhang im Zuge einer zunehmenden Verbreitung bürgerlich-kapitalistischer Wirtschaftsweisen und Lebensformen massiv an Bedeutung ein: Die sich im Industriekapitalismus sukzessiv vollziehende Konzentration des Kapitals in den Händen einiger weniger, führt zur »Enteignung tendenziell aller Männer von ihren Produktionsmitteln« (ebd.: 16). Diese kontinuierliche kapitalistische Umwälzung, die mit der Umstellung der Autarkiewirtschaft auf Marktwirtschaft einsetzt und ihren Scheitelpunkt erst im 19. Jahrhundert erreicht, lässt die am Oikos orientierte, patriarchalische Erbfamilie, »deren Basis männliches Produktionsmitteleigentum gewesen ist, [.] sinnlos werden« (Heinsohn/Knieper 1975: 16). In dem Moment, in dem Ehe und Familiengründung für alle Bevölkerungsteile möglich wird, verliert die ökonomische Funktion der traditionell-patriarchalischen Haushaltsfamilie zunehmend an Bedeutung. Zwar macht »die Erlangung der allgemeinen Vertragsfreiheit und die Abwerfung aller persönlichen Fesseln als notwendige Voraussetzung der freien Marktwirtschaft [.] den Lohnarbeiter auch für die Ehe frei« (ebd.: 17), jedoch reicht der Lohn des Arbeiters allein vielfach nicht aus, um seine Familie versorgen zu können. In der Folge muss die im Entstehen begriffene Arbeiterklasse »zur Sicherung der Subsistenz« (Franke-Meyer 2022: 114) nun zusätzlich »auf die außerfamiliale Erwerbsarbeit der Mütter« (ebd.) zurückgreifen (vgl. Heinsohn/Knieper 1975: 18).

Insgesamt entwickelt sich der Abbau der Subsistenzwirtschaft und Übergang in die Marktwirtschaft für weite Teile der Bevölkerung als Armutsfalle (vgl. Sachße/Tennstedt 1998: 184ff.): Zum einen überholt das Bevölkerungswachstum die Wirtschaftsleistung, so dass die existenzsichernde Versorgung immer prekärer wird. Zum anderen führen Agrarreformen zwar zur Befreiung der lehns- oder pachtgebundenen Landbevölkerung, jedoch gehen diese ebenfalls mit neuen Abgabepflichten einher, welche die wirtschaftlichen Ungleichheiten zwischen Gutsherren und Kleinbauern letztlich weiter verschärfen. Diese »passive Proletarisierung« (ebd.: 187) zieht seit dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eine immer stärker einsetzende Landflucht nach sich, die vielfach in eine »aktive Proletarisierung« (ebd.: 192) in Manufakturen, Fabriken und Betrieben einmündet (vgl. ebd.: 191f.). Dieser doppelten Proletarisierung der Landbevölkerung geht die Frühproletarisierung zahlreicher städtischer Handwerker im Verlauf des 18. Jahrhunderts voraus, denn die fortschrittliche Entwicklung von Produktionsverfahren macht zwar einige Handwerker zu Unternehmern, die Mehrheit jedoch zu mittellosen Manufakturarbeitern in deren Betrieben (vgl. ebd.: 99).

Auch wenn eine direkte Ableitung, die Industrialisierung habe zur Genese der öffentlichen Kleinkinderziehung geführt, historisch nicht belegbar ist (vgl. Reyer 2006: 58f.; Konrad 2012: 75), so bildet die Entstehung des Industriekapitalismus doch den entscheidenden ökonomischen Kontext, in dem sich gesellschaftliche Armutslagen in bis dahin unbekannte Ausmaße verschärften. Zugleich setzt eine politisch intendierte und zunehmend staatlich organisierte Arbeitserziehung bis hin zur Arbeitspflicht ein, die auch Frauen und Kinder miteinschließt. Diese auf Arbeit abzielende Regulierung von Armut ist indes regelrecht zynisch vor dem Hintergrund, dass vielfach doch gerade prekäre Arbeit und nicht Nicht-Arbeit die Ursache für die Entstehung von Armutslagen darstellt (vgl. Sachße/Tennstedt 1998: 91ff.,131f.).

Für die vorliegenden Zusammenhänge bedeutsam ist allen voran die Betreuungsproblematik, die durch das Zusammenwirken von Armutslagen und Arbeitszwang virulent wird. Denn mit der steigenden Anzahl von Familien, in denen beide Elternteile arbeiten und die älteren Geschwister zur Schule gehen müssen, ergibt sich nun »ein Betreuungsproblem für die noch nicht schulpflichtigen kleinen Kinder« (Konrad 2012: 26). Ratlos »greifen viele Mütter zu drastischen Methoden, indem sie ihre kleinen Kinder in den Wohnungen einschließen, sie sogar mit Alkohol ruhig zu stellen versuchen« (ebd.). Damit verschlechtert »sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Betreuungssituation kleiner Kinder dramatisch, sodass immer wieder über Unglücksfälle geklagt wurde« (Franke-Meyer 2022: 114f.).

3. Entwicklung der öffentlichen Kleinkinderziehung als Ausdruck institutionalisierter Sorge

So wie die verschiedenen beschriebenen sozialisatorischen Kontexte ineinandergreifen, entfaltet sich »an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert im Bürgertum ein zunehmender Krisendiskurs, in dem die desolaten Lebensbedingungen von Familien der Unterschicht beklagt« werden (Franke-Meyer 2018: 98). Als Ausdruck dieser »bürgerlichen Sorge« (ebd.: 99), errichten zunächst primär sozialfürsorgerisch tätige

Akteur:innen Einrichtungen zur Tagesbetreuung für Kleinkinder (vgl. ebd.: 100). Die zuvor beschriebenen Umwälzungen führen zunehmend »zu der Notwendigkeit, zuvor von der Familie wie selbstverständlich erbrachte soziale Leistungen auf Institutionen außerhalb der Familie zu übertragen« (Konrad 2012: 26). Dieser neu aufkommenden Betreuungsnotwendigkeit steht indes das beschriebene normgebende bürgerliche Familienideal fundamental entgegen. Denn diesem zufolge gelten ebenso die öffentliche »Kleinkinderziehung wie auch die Erwerbstätigkeit von Müttern […] als etwas sehr Unnatürliches und Künstliches« (Reyer 2006: 61), so dass die einsetzende Organisation außerfamilialer »Fremdbetreuung« (Wolf 2013: 9) allein als Notbehelf in Fällen vorgesehen wird, in denen das Vorhandensein der natürlichen Familie und Mutterliebe fraglich waren (vgl. Reyer 2006: 62f.). Um Fremdbetreuungseirichtungen wie »Krippen, Kleinkinderschulen und Bewahranstalten« (Franke-Meyer 2022: 116) dauerhaft legitimieren zu können, musste glaubhaft versichert werden, dass diese »lediglich für den Notfall gedacht waren, ohne dabei die Erstzuständigkeit der Familie für die Betreuung, Erziehung und Bildung kleiner Kinder aus dem Blick zu verlieren« (ebd.).

Neben einer bloßen Verwahrung zur Unfallvermeidung zielt die öffentlich-fürsorgerische Fremdbetreuung, in den überwiegend konfessionell getragenen Einrichtungen, des Weiteren auf das Vorbeugen sittlicher Verwahrlosung ab. Wenn zunächst auch noch sehr zurückhaltend, so wird zudem mehr und mehr ein staatliches Interesse an den sich neuformierenden Einrichtungen der Kleinkinderziehung erkennbar, versprechen diese doch eine Erziehungskorrektur für jene Kinder aus den unteren Schichten, in denen eine staatskonforme Erziehung nicht erwartbar war (vgl. Wasmuth 2011: 170f.). Jene sollten gemäß »den Interessen von Staat und Kirche« (ebd.: 170) »nicht über den ›Stand hinaus‹ erzogen, sondern auf ihr Leben als Mitglieder der unteren, arbeitenden Klasse vorbereitet werden« (ebd.). Die sozialdisziplinierende Erziehung zu Tugendhaftigkeit, Sittlichkeit und Standesbewusstsein steht dabei auch für ein Aufrechterhalten der bürgerlichen Ordnung. Sie galt als Prävention vor Umsturz und Revolution (vgl. ebd.: 170f.; Franke-Meyer 2022: 117). So wurden etwa »Handarbeitsübungen, wie z.B. der Unterricht im Stricken« (Franke-Meyer 2018: 102) in den Einrichtungen vollzogen, »mit dem Ziel bei den Kindern Fleiß, Regsamkeit und Arbeitsfreude zu entwickeln« (ebd.). Die ersten Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung lassen sich somit machtanalytisch mühelos in jene disziplinartechnologischen Anstalten einordnen, die »fügsame und gelehrige Körper« fabrizieren (Foucault 2008b: 840). In der gängigen, auf Sozialdisziplinierung ausgerichteten Fürsorgeerziehung, die »zur Religiosität und *proletarischen Sittlichkeit*« (Franke-Meyer 2018: 102) aufforderte, setzten die konfessionellen Einrichtungsträger mehrheitlich genau das um, was zugleich staatliches Erziehungsinteresse war (vgl. ebd.: 102ff.; Wasmuth 2011: 170f.). Spätestens ab Mitte des 19. Jahrhunderts wird Nothilfe nicht nur in der bloßen Versorgung der Kinder gesehen, sondern vermehrt auch darin, ein Mindestmaß an adäquater sittlich-moralischer Erziehung in den Fällen zu gewährleisten, in denen die Erziehungsleistung in der Familie angezweifelt wird. Da jedoch Bildung und Erziehung entlang der Rationalisierung des bürgerlichen Familienideals nach wie vor primär als Privatangelegenheit angesehen wird, kommt den Einrichtungen öffentlicher Kleinkinderziehung pädagogisch lediglich eine familienergänzende Ersatzfunktion zu (vgl. Wasmuth 2011: 294). Das Sorgeverhältnis der öffentlichen Kleinkinder-

ziehung institutionalisiert sich zunächst als Notbehelf, später dann zur Kompensation als Korrektiv.

Zwar werden die ersten Einrichtungen nicht von dem sich noch im Aufbau befindlichen Verwaltungsstaat getragen, sondern zivilgesellschaftlich überwiegend von den beiden großen Kirchen und eigens hierfür gegründeten Vereinen, wie dem Deutschen Fröbel-Verband, organisiert (vgl. Reyer 2006: 95ff.). Dennoch vollzieht sich deren Gründung und Organisation letztlich »in öffentlichem Auftrag« (Konrad 2012: 59) und unter »ständiger staatlicher Kontrolle« (ebd.), denn die Träger der Einrichtungen sind auf eine staatliche Zulassung angewiesen (vgl. ebd.). Diese subsidiäre Ausgestaltung der öffentlichen Kleinkinderziehung hat in ihren Grundzügen bis heute Bestand. Gleichzeitig wird der Staat im Fortgang des Institutionalisierungsprozesses bis in die Gegenwart hinein immer präsenter, indem sich seine regulierende Kontrolle zunehmend in Gestalt einer sozialstaatlichen Sorgetätigkeit entfaltet. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzen ebenso finanzielle Unterstützungsleistungen von staatlicher Seite ein, wie auch die Ausbildung zur ›Kindergärtnerin‹ staatlich geregelt wird (vgl. Konrad 2012: 108ff.; Reyer 2006: 118f. u. 122f.). Allem voran tritt mit dem Bürgerlichen Gesetzbuch 1900 »eine vorher unbekannte, allgemeine, am Kindeswohl orientierte und präventiv wirkende staatliche Fürsorgepflicht für alle Minderjährigen« in Kraft (Konrad 2012: 107). Es entstehen »die ersten Jugendämter und damit eine eigenständige Behörde, in deren Zuständigkeit u.a. auch die öffentliche Kleinkindererziehung« fällt (ebd.). Zudem übernimmt der Staat nun mehr und mehr direkt sozialfürsorgerische Verantwortung im Bereich der öffentlichen Kleinkindererziehung. Im Jahr 1928 sind bereits etwa 25 % der Einrichtungen in staatlicher Trägerschaft (vgl. Reyer 2006: 134). Dabei werden die Einrichtungen der öffentlichen Kleinkinderziehung zur Zeit der Weimarer Republik zunehmend weniger unter dem Aspekt der Nothilfe betrachtet und stattdessen im Verbund mit einer Stärkung des Erziehungsauftrags mehr und mehr als Teil einer sich im Aufbau befindlichen sozialpädagogischen Infrastruktur wahrgenommen (vgl. Wasmuth 2011: 399; Bäumer 1998). Neben der Müttererwerbstätigkeit und der daraus resultierenden Betreuungsnotwendigkeit rückt die öffentliche Kleinkinderziehung dabei auch infolge des deutlichen Geburtenrückgangs in den politischen Fokus – die »durchschnittliche Geburtenrate halbierte sich zwischen 1881 und 1930« (Reyer 2006: 117). Sie wird somit einmal mehr zu einem Zielpunkt biopolitischer Regierungstätigkeit. Machtanalytisch lässt sich demnach konstatieren, dass sich im Fortgang der Institutionalisierung der öffentlichen Kleinkinderziehung an die Seite der bürgerlichen Sorge um das unversorgte, unfall-bedrohte Kind nun nicht mehr allein nur die staatliche Sorge um die Sittlichkeit und Staatskonformität der unteren Bevölkerungsschichten gesellt, sondern zum ersten Mal auch die Sorge um die »gesellschaftlich-generative« (ebd.) Reproduktionsfähigkeit des Staates.

Für die Zeit des Nationalsozialismus lässt sich sowohl ein quantitativer Ausbau als auch eine inhaltliche, indoktrinierende Engführung auf eine dem Nationalsozialismus entsprechende Kleinkinderziehung beobachten (vgl. Wasmuth 2011: 446; Konrad 2012: 169f.).

Im westlichen Nachkriegsdeutschland der 1950er Jahre steigt die Frauenerwerbstätigkeit, auch die von Müttern, weiter kontinuierlich an, was den Bedarf an außerfamilialer Kinderbetreuung weiter erhöht. Einem bedarfsdeckenden Ausbau der öffentlichen Kleinkinderziehung stehen dennoch bis in die 1960er Jahre Rationalisierungen gegen-

über, die eine gelingende Erziehung von Kleinkindern an die Präsenz der Mutter und den privaten Raum der Familie koppeln. Insbesondere Erkenntnisse aus der Bindungstheorie führen regelrecht zu einer Art *backlash* des bürgerlichen Familienideals (vgl. Briel 1985: 115ff.). Erst ein verändertes gesellschaftliches Klima in den emanzipierten 1970er Jahren führt zu einem umfassenden »Wandel in der öffentlichen Einstellung« (ebd.: 117) und in der Folge zu einem Ausbau an Betreuungsplätzen (vgl. Briel 1985: 117ff.). Bis 1980 »sollten für drei Viertel aller drei- und vierjährigen Kinder und für alle Fünfjährigen Kindergartenplätze zur Verfügung stehen« (Konrad 2012: 199). Neben »einer starken quantitativen Expansion des Kindergartenwesens« (ebd.: 203) ist dieser »zugleich Voraussetzung wie auch Folge einer grundlegenden inhaltlichen Neuorientierung« (ebd.). So wird kindliche Entwicklung nun »als vom Kind aktiv zu bewältigende Aufgabe begriffen, die mit Hilfe externer Lernanreize erzieherisch stimuliert werden kann« (ebd.), was sich u.a. auch konzeptionell und curricular in der Einführung neuer Programme wie dem Situationsansatz niederschlägt (vgl. Reyer 2006: 198f.; Konrad 2012: 203). Auch übernimmt der Staat noch einmal mehr Verantwortung: Über das Schaffen von finanziellen Anreizen und rechtlichen Voraussetzungen wird eine auf die Erzeugung eines wissenschaftlichen Wissens über Vorschulerziehung hin ausgerichtete Sozialisations- und Bildungsforschung mit entsprechenden Lehrstühlen und Instituten aufgebaut. Reformziele werden in Konzeptpapieren ausformuliert, welche in politischen Gremien unter Beteiligung der Wohlfahrtsverbände und weiterer Träger Empfehlungen und Standards für die Vorschulerziehung entwickeln (vgl. Briel 1985: 12ff.). Auch wenn diese quantitativ wie qualitativ expansive Institutionalisierungsphase erst durch einen Wandel in der Einstellung zu öffentlichen Erziehungs- und Sorgekulturen möglich wurde, so arbeiten ihr im Hintergrund dennoch weitere politische und ökonomische Kontexte zu. Marktförmig setzen sich Lohnerwerbstätigkeit und Subsistenzsicherung durch Warenkonsum nahezu flächendeckend, schichtübergreifend sowie zunehmend für Männer wie Frauen gleichermaßen durch. Die hierdurch entfesselte Produktivität und Wirtschaftskraft wird dabei von einer bio-politischen Agenda gestützt: So wird die emanzipatorisch errungene Unabhängigkeit der Frau durch liberalisierende Reformen im Scheidungs- und Sexualstrafrecht stabilisiert und ein explizit als Familienpolitik ausgewiesenes Maßnahmenpaket geschaffen, welches neben finanziellen Unterstützungsleistungen u.a. auch den Ausbau pädagogisch aufgewerteter, öffentlicher Erziehungs- und Betreuungsarrangements enthält (vgl. ebd.: 127f.). Dennoch dauert es noch bis 1996, bis der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in einer Kindertageseinrichtung ab dem vollendeten dritten Lebensjahr eingeführt wird und erst 2013 wird dieser Anspruch auf alle einjährigen Kinder ausgeweitet (vgl. Farrenberg/Schulz 2021: 30).

Insofern kann von einer schleichenden Neujustierung des Verhältnisses von Familie und öffentlicher Kleinkinderziehung gesprochen werden, welche dazu führt, dass Letztere vom Ausnahme- zum Regelangebot für immer mehr Kinder werden kann (vgl. Mierendorff 2013: 51). Das institutionalisierte Sorgeverhältnis wandelt sich von einer zunächst nur in prekäre Familien eingreifenden, fürsorgerischen Nothilfe zu einer Familienergänzung, die gegenwärtig idealerweise als gemeinsame Erziehungspartnerschaft ausbuchstabiert wird. Machtanalytisch perspektiviert bildet sich darin jene Erweiterung durch gouvernemental strukturierte Regierungsweisen ab, welche die restriktiveren, zunächst auf Disziplinierung und alsbald auf Normalisierung

ausgerichteten Regierungsweisen in subtiler wie produktiver Weise ergänzen – eine Bewegung, die für die Gouvernementalisierung moderner Gesellschaften insgesamt kennzeichnend ist. Dass Disziplinierung und Normalisierung nicht einfach durch gouvernementalere Regierungsweisen ersetzt wurden, deutet sich indes u.a. darin an, dass Familien, die soziokulturell keine hinreichende Passung zu jener autochthonen Mittelschichtsorientierung aufweisen, die für das ›Regelangebot‹ öffentlicher Kleinkindererziehung gemeinhin kennzeichnend ist, weiterhin vielfach eher kontrollierend-kompensatorisch als partnerschaftlich-ergänzend adressiert werden (vgl. Cloos/Karner 2010: 172). In einer Fortsetzung der kompensatorischen Nothilfefunktion finden sich in gegenwärtigen Fachdebatten Fragen des Kinderschutzes und der Förderung benachteiligter Kinder wieder, während gesamtgesellschaftlich und vor allem in Westdeutschland der Betreuungsbedarf lohnerwerbstätiger Eltern fokussiert und fehlende Kita-Plätze in den Ballungszentren problematisiert werden. Die institutionalisierte Sorge von Kleinkindern artikuliert sich damit zwar sekundär bisweilen auch noch weiterhin unter dem Aspekt der Fürsorge, wenngleich primär der Aspekt des Versorgens bzw. (gut) Versorgt-Seins vorherrschend ist. Dies mag vordergründig berufstätige Eltern entlasten sowie deren Subsistenz- und in Teilen auch Wohlstandssicherung unterstützen. Dahinterliegend wird in der starken Ausrichtung an der Betreuungsnotwendigkeit kleiner Kinder zugleich die Zulieferfunktion sichtbar, die die öffentliche Kleinkinderziehung für die Nationalökonomie erfüllt. Diese besteht letztlich darin, den Zielkonflikt zwischen wirtschaftlichem Wachstum und internationaler Wettbewerbsfähigkeit einerseits und dem generativen Fortbestand der Bevölkerung andererseits zu entschärfen und in die Möglichkeit der Gleichzeitigkeit von Reproduktions- und Lohnerwerbstätigkeit zu überführen.

4. Öffentliche Kleinkinderziehung – ›Jenseits‹ und ›Diesseits‹ ihrer Frühpädagogisierung

Jenseits ihrer Frühpädagogisierung lassen sich Genese und Institutionalisierung öffentlicher Kleinkinderziehung von ihren Anfängen im 18. Jahrhundert bis heute als ein institutionalisiertes Sorgeverhältnis beschreiben, welches rückführbar auf das historisch-spezifische Ineinanderwirken ökonomischer, kultureller und politischer Kontexte ist – allen voran der Etablierung der kapitalistischen Produktionsweise, der bürgerlichen Klassengesellschaft und der politischen Ökonomie. Angesichts dessen wurde die vorliegende genealogische Beschreibung weitestgehend ohne explizite Bezugnahme auf frühpädagogische Motive wie das der Bildung verfasst, um auf der textuell-performativen Ebene ebenfalls zu illustrieren, dass sich besagte Genese und Institutionalisierung gerade nicht diesen Motiven verdankt, sondern vielmehr der Erfüllung relevanter gesellschaftlicher Funktionen. Jenseits frühpädagogischer sind es somit primär politische und ökonomische Motive, die maßgeblich zum Auf- und Ausbau der öffentlichen Kleinkinderziehung geführt haben und in zentraler Weise funktional auf die möglichst flächendeckende Realisierung einer Gleichzeitigkeit von elterlicher Reproduktions- und Lohnerwerbstätigkeit abstellen. In diesem Zusammenhang kommt der bürgerlichen Kultur eine ambivalente Bedeutung zu: Einerseits mussten bürgerliche

Rationalisierungen von Kleinkinderziehung als familiale Privatangelegenheit weichen und sich dem ökonomischen Druck des Kapitals unterordnen. Andererseits hat ein bürgerlich-liberales Leistungsstreben durchaus Anteil an der Normalisierung elterlicher Lohnerwerbsarbeit. In diesem Zusammenhang entprivatisiert das Angebot öffentlicher Kleinkinderziehung das Dilemma, sich zwischen Familiengründung und beruflicher Karriere entscheiden zu müssen.

Hinsichtlich der Notwendigkeit einer außerfamilialen Betreuung von Kindern lässt sich von den Anfängen einer doppelten Lohnerwerbsarbeit von Vätern und Müttern der Arbeiterklasse bis zum gegenwärtigen Standard des nunmehr geschlechts- und schichtunabhängigen ›*adult worker models*‹ (vgl. Auth/Klenner/Leitner 2015) ein Bogen spannen, der die Entfamilialisierung und Auslagerung von Sorgearbeit in spezifische, hierfür vorgesehene Institutionen wie die der Kindertageseinrichtung beschreibt. In Entsprechung zu dieser umfassenden Lohnerwerbszentrierung des Erwachsenen im flexiblen Spät-Kapitalismus, hat sich auch der Besuch von Kindertageseinrichtungen »vom familienabhängigen Ausnahmefall zum gesellschaftlich erwünschten Regelfall« gewandelt (Mierendorff 2013: 51). Lohnerwerbsarbeit im *adult worker model* ist letztlich darauf angewiesen, dass Kinder in einem frühen Alter »institutionelle und vom Zeitvolumen her umfangreichere Arrangements der Kinderbetreuung« besuchen (Farrenberg/Schulz 2021: 31).

Dass die vorliegende Beschreibung dergestalt ›funktioniert‹, kann gelesen werden als Hinweis auf die grundlegende gesellschaftliche Betreuungsfunktion öffentlicher Kleinkinderziehung im Verständnis institutionalisierter Sorge, welche optional und variabel um frühpädagogische Motive und Ziele ergänzt werden kann, sofern die ökonomischen Voraussetzungen hierfür ebenso gegeben sind wie ein entsprechender politischer Gestaltungswille. Ganz im Sinne eines gouvernemental strukturierten Regiert-Werdens erlaubt es die politische Ökonomie, die primär auf Betreuung abstellende, wirtschaftlich in hohem Maße relevante, für alle Familien gleichermaßen geltende Funktion öffentlicher Kleinkinderziehung bedarfsweise stärker auf Erziehung oder Bildung abstellende Motive zu erweitern. Erforderlich erscheint dies *erstens*, wenn die Lebensführungsweisen bestimmter Familien Kindeswohl, Leistungsbereitschaft, gesellschaftliche Integration, nationale Produktivität und Wohlstand zu gefährden drohen bzw. die familiale Erziehungspraxis nicht als hinreichend erachtet werden. Möglichst niedrigschwellige Angebote öffentlicher Kleinkinderziehung stellen insofern subtile Formen einer Sozialdisziplinierung dar, als sie als Element einer ganzen Reihe von Regierungsinstrumenten (wie z.B. die Einführungen von Sozialversicherungen und das klassenübergreifende In-Aussicht-Stellen von Familiengründung, Wohnraum und Privateigentum) darauf angelegt sind, Eltern in Arbeit und in bürgerlich orientierte Lebensführungsweisen zu bringen (vgl. Donzelot 1980: 103ff.) sowie das Kind – mitunter durchaus schutz- und förderorientiert – »in Räume stärkerer Überwachung [.] zurückzuführen« (ebd.: 60). Sie sind insofern Element einer gouvernementalen Fürsorge, die es ermöglicht »gleichzeitig die Gefahr der Unordnung ausschalten« (Castel 1979: 136) und die sozialen Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Arbeit der Bevölkerung zum gesellschaftlichen Kapitalzuwachs beiträgt (vgl. ebd.: 135ff.). *Zweitens* arbeitet das Aufrufen einer Bildungsbedeutsamkeit öffentlicher Kleinkinderziehung in der jüngeren Vergangenheit vermehrt darauf zu, insbesondere auch Eltern aus bür-

gerlichen, bildungsbeflissenen Milieus von ihrem Angebot zu überzeugen. In Aussicht gestellte Bildungsförderung in einer von professionellen Fachkräften moderierten und mit gleichaltrigen, anderen ›neugierigen Entdecker-Kindern‹ bestückten, frühpädagogisch orchestrierten Spiel- und Lernumgebung werden als Entwicklungschancen versprechender Gegenentwurf zur Kleinkinderziehung im Privatraum der Familie derart in Stellung gebracht, so dass Gewissensbisse, sich nicht hinreichend selbst um das eigene Kind kümmern zu können, in den Zugewinn eines Bildungschancenplus uminterpretiert werden können (vgl. Großkopf 2014: 93ff.).

Das sich bislang weder eine Bildungsfunktion öffentlicher Kleinkinderziehung auf Dauer etablieren, noch deren Zuordnung zum Bildungswesen vollständig durchsetzen konnte, muss auch aus früh-pädagogischer Perspektive nicht zwangsläufig als Verlustgeschichte interpretiert werden. Vor dem Hintergrund der hier diskutierten genealogischen Blickschneisen, scheint eine einseitige Fokussierung auf Bildung ohnehin nicht ausreichend, um ein frühpädagogisches Professions- und Wissenschaftsfeld zu begründen (vgl. Farrenberg 2023). Doch wenn sich Kindheit als eine »Geschichte der Sorge« (Baader/Eßer/Schröer 2014) erzählen lässt, dann findet sich ebendarin ein möglicher Fluchtpunkt und Reflexionsrahmen für Pädagogik aufgehoben. Kindheit lässt sich dann als ein Erziehungs- und Sorgeverhältnis fassen, welches *erstens* von der Vulnerabilität, Bildsamkeit und Entwicklungsfähigkeit des Kindes, wie auch von einer damit korrespondierenden Betreuungs- und Erziehungsbedürftigkeit ausgeht. *Zweitens* fordert diese Verhältnissetzung dazu auf, die historisch-spezifischen Formen der Institutionalisierung von Sorge und Erziehung in ihrer Verwobenheit mit den pädagogisch jenseitigen, sozialen Bedingungen zu analysieren. Eine sich insofern als kritisch verstehende Pädagogik der (frühen) Kindheit könnte sich zur Aufgabe machen, auch ihr Regiert-Werden reflexiv einzuholen und sichtbar zu machen, wem eigentlich, und aus welchen Motiven heraus die institutionalisierte Sorge jeweils gilt. Analytische Blicke ins frühpädagogische Jenseits können hierbei ertragreiche epistem(olog)ische Brüche evozieren, indem sie dafür sensibilisieren, inwiefern und wodurch frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung jeweils in Dienst genommen werden. Zugleich weisen derartige Momente der Brechung bereits auf eine Verwobenheit mit dem frühpädagogischen Diesseits zurück.

Literatur

Auth, Diana/Klenner, Christina/Leitner, Sigrid (2015): »Neue Sorgekonflikte: Die Zumutungen des *Adult worker model*«, in: Susanne Völker (Hg.), Prekarisierungen. Arbeit, Sorge und Politik, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 42–58.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2023): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2023, Bielefeld: wbv Media.

Baader, Meike S./Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2014): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt, New York: Campus.

Badinter, Elisabeth (1981): Die Mutterliebe. Geschichte eines Gefühls vom 17. Jahrhundert bis heute, München: R. Piper & Co.

Bäumer, Gertrud (1998): »Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie«, in: Werner Thole/Michael Galuske/Hans Gängler (Hg.), KlassikerInnen der sozialen Arbeit. Sozialpädagogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch, Neuwied: Luchterhand, S. 149–161.

Betz, Tanja (2010): »Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung im Vorschulalter«, in: Peter Cloos/Britta Karner (Hg.), Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 113–134.

Bilgi, Oktay/Sauerbrey, Ulf/Stenger, Ursula (Hg.) (2021): Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff? Weinheim und Basel: Juventa.

Briel, Rudi (1985): »Gesellschaftliche und politische Bestimmungsprozesse im Elementarbereich«, in: Dieter Lenzen (Hg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Erziehung in früher Kindheit, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 114–137.

Brunner, Otto (1988): »Vom »ganzen Haus« zur »Familie«, in: Heidi Rosenbaum (Hg.), Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Materialien zu den sozioökonomischen Bedingungen von Familienformen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 83–91.

Castel, Robert (1979): Die psychiatrische Ordnung. Das goldene Zeitalter des Irrenwesens, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cloos, Peter/Karner, Britta (2010): »Erziehungspartnerschaft? Auf dem Weg zu einer veränderten Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Familien«, in: Peter Cloos/Britta Karner (Hg.), Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 169–189.

Cunningham, Hugh (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit, Düsseldorf: Artemis & Winkler.

Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn.

Dietrich, Cornelie/Uhlendorf, Niels/Beiler, Frank/Sanders, Olaf (Hg.) (2020): Anthropologien der Sorge im Pädagogischen, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Donzelot, Jacques (1980): Die Ordnung der Familie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Elias, Norbert (2017): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlungen des Verhaltens in den westlichen Oberschichten des Abendlandes, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Farrenberg, Dominik (2018): RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes. Dissertationsschrift. Universität Vechta, Vechta, https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120 vom 28.02.2018.

Farrenberg, Dominik (2023): »Ordnungsbildungen einer Pädagogik der frühen Kindheit. Kartographierungsversuche eines sich zunehmend institutionalisierenden Feldes«, in: Peter Cloos/Jens Kaiser-Kratzmann/Melanie Jester/Thilo Schmidt (Hg.), Kontinuität und Wandel in der Pädagogik der frühen Kindheit. Handlungsfelder, pädagogische Konzepte und Professionalisierung, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–34.

Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2021): »Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge. Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs«, in:

Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (Hg.), Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?, Weinheim und Basel: Juventa, S. 27–45.

Foucault, Michel (2005): »Die »Gouvernementalität« (Vortrag)«, in: Analytik der Macht, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 148–174.

Foucault, Michel (2008a): »Sexualität und Wahrheit. Der Wille zum Wissen«, in: Michel Foucault/Axel Honneth/Martin Saar (Hg.), Die Hauptwerke, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 1023–1151.

Foucault, Michel (2008b): »Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses«, in: Michel Foucault/Axel Honneth/Martin Saar (Hg.), Die Hauptwerke, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 701–1019.

Franke–Meyer, Diana (2018): »Frühe Kindheit im Spannungsfeld zwischen Familie und pädagogischer Institution. Eine historische Betrachtung der Anfangszeit öffentlicher Kleinkindererziehung«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfried Smidt (Hg.), Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 96–108.

Franke–Meyer, Diana (2020): »Zur Geschichte der Frühpädagogik«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Jo Moran-Ellis (Hg.), Handbuch Frühe Kindheit, Leverkusen: Budrich, S. 245–254.

Franke–Meyer, Diana (2022): »Institutions- und berufsgeschichtliche Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Rita Braches-Chyrek/Diana Franke-Meyer/Dagmar Kasüschke (Hg.), Zugänge zur Geschichte der Pädagogik der frühen Kindheit. Eine Einführung, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, 111–143.

Großkopf, Steffen (2014): »Bildung oder Nothilfe? Über Metaeffekte des Kinderschutzes und pädagogische Täuschungen oder unzeitgemäße Betrachtungen in pädagogischer Absicht«, in: Ulf Sauerbrey/Steffen Großkopf/Christine Freytag/Michael Winkler (Hg.), Kindheit, Kinderspiel und Kinderschutz. Beiträge zur Theorie, Geschichte und Gegenwart öffentlicher Kleinkindererziehung, Jena: Garamond, S. 89–116.

Hasselhorn, Marcus/Lehmann, Martin/Titz, Cora (2008): »Kindheit und das Verständnis vom Aufwachsen. Die Sicht der Entwicklungspsychologie«, in: Werner Thole/Hans-Günther Rossbach/Maria Fölling-Albers/Rudolf Tippelt (Hg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 49–64.

Heinsohn, Gunnar/Knieper, Barbara (1975): Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik (= Edition Suhrkamp, Band 809), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Honig, Michael-Sebastian (2010): »Beobachtung (früh-)pädagogischer Felder«, in: Gerd E. Schäfer/Roswitha Staege (Hg.), Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung, Weinheim und München: Juventa, 91–101.

Konrad, Franz-Michael (2012): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart, Freiburg i.Br.: Lambertus.

Liegle, Ludwig (2008): »Erziehung als Aufforderung zur Bildung. Aufgaben der Fachkräfte in Tageseinrichtungen für Kinder in der Perspektive der frühpädagogischen Didaktik«, in: Werner Thole/Hans-Günther Rossbach/Maria Fölling-Albers/Rudolf Tip-

pelt (Hg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen und Farmington Hills: Budrich, S. 85–113.

Maurer, Susanne/Weber, Susanne M. (2006): »Die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden. Gouvernementalität als Perspektive für die Erziehungswissenschaft«, in: Susanne M. Weber/Susanne Maurer (Hg.), Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen, Macht, Transformation, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 9–36.

Mierendorff, Johanna (2013): »Normierungsprozesse von Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Das Beispiel der Regulierung der Bedingungen der frühen Kindheit«, in: Helga Kelle/Johanna Mierendorff (Hg.), Normierung und Normalisierung der Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa, S. 38–57.

Natorp, Paul (2015): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft, London: Forgotten Books.

Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2008): Die andere Seite der Bildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Qvortrup, Jens (2000): »Kolonisiert und verkannt: Schularbeit«, in: Heinz Hengst (Hg.), Die Arbeit der Kinder. Kindheitskonzept und Arbeitsteilung zwischen den Generationen, Weinheim, München: Juventa, S. 23–43.

Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (1998): Geschichte der Armenfürsorge in Deutschland, Stuttgart, Berlin und Köln: Kohlhammer.

Schmid, Pia (2014): »Die bürgerliche Kindheit«, in: Meike S. Baader/Florian Eßer/Wolfgang Schröer (Hg.), Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge, Frankfurt, New York: Campus, S. 42–71.

Schrader, Fred E. (1996): Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft. 1550–1850 Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (2013): »Vorwort der Herausgeberinnen«, in: Margrit Stamm/Doris Edelmann (Hg.), Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 11–12.

Tietze, Wolfgang (2012): »Frühpädagogik«, in: Klaus-Peter Horn/Heidemarie Kemnitz/Winfried Marotzki/Uwe Sandfuchs (Hg.), KLE. Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 435–437.

Tietze, Wolfgang/Becker-Stoll, Fabienne/Bensel, Joachim/Eckhardt, Andrea G./Haug-Schnabel, Gabriele/Kalicki, Bernhard/Keller, Heidi/Leyendecker, Birgit (2012): NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit, file:///C:/Users/d.farrenberg/Downloads/NUBBEK %20Broschuere.pdf vom 29.10.2023.

Wasmuth, Helge (2011): Kindertageseinrichtungen als Bildungseinrichtungen. Zur Bedeutung von Bildung und Erziehung in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland bis 1945, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wolf, Maria A. (2013): »Ordnungen des Fremden – Ordnungen des Eigenen. Die elementaren Strukturen der Verwandtschaft – revisited«, in: Maria A. Wolf/Elisabeth Dietrich-Daum/Eva Fleischer/Maria Heidegger (Hg.), Child care. Kulturen, Konzep-

te und Politiken der Fremdbetreuung von Kindern, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–19.

Zinnecker, Jürgen (1997): »Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebensverlauf. Vorschläge zur Novellierung des pädagogischen Codes«, in: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 199–227.

Autor:innenspiegel

Autor:innen des Bandes

Meike Sophia Baader, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Geschlechterforschung, Kindheitsforschung und Kindheitsgeschichte, Erziehung, Bildung und soziale Bewegungen, Bildungsgeschichte der DDR, Erinnerungskulturen und Bildung, Paradoxe Bildung und Gewaltgeschichte, sexualisierte Gewalt in pädagogischen Kontexten; Mailadresse: baader@uni-hildesheim.de

Carsten Bünger, Dr. phil., Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Gesellschaft an der PH Schwäbisch Gmünd; Arbeitsschwerpunkte: Bildungsbedingungen der Demokratie, ethische Problemstellungen des Pädagogischen, Kritik in erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung; Mailadresse: carsten.buenger@ph-gmuend.de

Jennifer Carnin, Dr. phil., Vertretungsprofessorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Pädagogik an der Universität Bielefeld; Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit, erziehungswissenschaftliche Körper- und Emotionsforschung, Methoden und Methodologien qualitativer Sozialforschung (insbesondere Ethnografie und Grounded Theory Methodology); Mailadresse: jennifer.carnin@uni-bielefeld.de

Peter Cloos, Dr. phil., Professor für die Pädagogik der frühen Kindheit an der Universität Hildesheim am Institut für Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen, qualitative Forschungsmethoden (der Kindheitspädagogik), institutionelle und situative Übergänge im Lebenslauf und Alltag von Kindern, professionelles Handeln in der Kindheitspädagogik; Mailadresse: cloosp@uni-hildesheim.de

Heike Deckert-Peaceman, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Grundschulpädagogik, Kindheitsforschung, Übergang Elementar- zum Primarbereich,

Curriculum Studies, Holocaust Education; Mailadresse: deckertpeacem@ph-ludwigsburg.de

Dominik Farrenberg, Dr. phil., Professor für Theorien und Konzepte Sozialer Arbeit an der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen am Standort Aachen; Arbeitsschwerpunkte: Sozialpädagogische Theoriebildung, Geschichte und Institutionalisierungsformen, Subjekt- und Ordnungsbildungen in sozialstaatlich und organisational gerahmten Erziehungs- und Fürsorgeverhältnissen, Kindheitsforschung sowie ethnografische und diskursanalytische Forschungszugänge; Mailadresse: d.farrenberg@katho-nrw.de

Johanna Fritz, Bühnenbildnerin und Studentin der Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Braunschweig; Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildung, kulturelle Bildung; Mailadresse: johanna.fritz@tu-braunschweig.de

Svenja Garbade, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung in der Kindheitspädagogik, Erforschung von Differenz mit dem Fokus auf Geschlecht und Klasse, diversitätsreflexive Spielmaterialien; Mailadresse: garbades@uni-hildesheim.de

Maksim Hübenthal, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Sozialpädagogik der Freien Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: (Kinder-)Armut, wohlfahrtsstaatliche Rahmung Sozialer Arbeit, Hilfen für Familien mit psychisch erkrankten Eltern; Mailadresse: maksim.huebenthal@fu-berlin.de

Angela Janssen, Dr. phil., Dozentin/Lehrkraft für besondere Aufgaben am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; Arbeitsschwerpunkte: Subjektivierungspraktiken, bildungstheoretische und hochschulpolitische Fragen, Differenzkategorien und insbesondere Geschlechterforschung; Mailadresse: angela.janssen@uni-oldenburg.de

Kerstin Jergus, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Geschichte der Pädagogik, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, pädagogische Beziehungen; Mailadresse: Kerstin.jergus@uni-hamburg.de

Ina Kaul, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Soziale Arbeit und Bildung an der Universität Kassel am Fachbereich Humanwissenschaften; Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Didaktik sozialpädagogischer Handlungsfelder, Kindheitspädagogik, Biographieforschung, Professionalisierung; Mailadresse: ina.kaul@uni-kassel.de

Helga Kelle, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld; Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung und -theorie, Praxis- und

Kulturanalyse von Entwicklungsdiagnostiken in der (frühen) Kindheit; Mailadresse: helga.kelle@uni-bielefeld.de

Kaja Kesselhut, Dr. phil., Post-Doc in der Arbeitsgruppe ›Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Kindheits- und Familienforschung‹ an der Universität Osnabrück; Arbeitsschwerpunkte: Früh(est)e Kindheit, Institutionalisierung und qualitative Methoden (insbesondere Ethnografie); Mailadresse: Kaja.Kesselhut@uni-osnabrueck.de

Alexander Knoll, Dr. phil., Dozent und Projektleiter an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) am Departement Soziale Arbeit; Arbeitsschwerpunkte: Kindheit, Elternschaft und Elternbildung, Sprache und Mehrsprachigkeit, Diskursanalyse, Methodologie/Methoden qualitativer und quantitativer Sozialforschung; Mailadresse: alexander.knoll@zhaw.ch

Sandra Koch, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit, kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Bildungsgeschichte der DDR, Studien zu Kinder- und Jugendliteratur; Mailadresse: kochsa@uni-hildesheim.de

Julia König, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Bergischen Universität Wuppertal; Arbeitsschwerpunkte: Kritische Theorie, Geschichte der Sexualität, kindliche Sexualität, Tiefenhermeneutik; Mailadresse: jkoenig@uni-wuppertal.de

Melanie Kubandt, Dr. phil., Professorin für Didaktik der Sozialpädagogik an der Universität Osnabrück; Arbeitsschwerpunkte: Didaktik der Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, pädagogische Querschnittsdimensionen (Gender, Diversität, Digitalisierung etc.), (Selbst-)Reflexion von Forscher:innen; Mailadresse: melanie.kubandt@uni-osnabrueck.de

Melanie Kuhn, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Bildung und Ungleichheit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; Arbeitsschwerpunkte: qualitative Kindheits-, Migrations-, Ungleichheits- und Professionsforschung; Mailadresse: m.kuhn@ph-heidelberg.de

Theresa Lechner, Dr. phil., Sozialpädagogin in der Salzburger Jugendhilfe; Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Pädagogik, Pädagogische Anthropologie, Kritische Theorie; Mailadresse: lechner.the@gmail.com

Barbara Lochner, Dr. phil., Professorin für Pädagogik der Kindheit an der Fachhochschule Erfurt; Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung und Leadership in der Frühen Bildung, Umgang mit Heterogenität in Kindertageseinrichtungen, Familienorientierung und Kita-Sozialarbeit; Mailadresse: barbara.lochner@fh-erfurt.de

Veronika Magyar-Haas, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Kindheit und Jugend an der Université de Fribourg, Schweiz; Arbeitsschwerpunkte: Sozialwissenschaftliche Körper- und Emotionsforschung; qualitativ-empirische Bildungs- und Ungleichheitsforschung; Forschung zu Well-Being, Agency und Vulnerabilität in Kindheit und Jugend; Mailadresse: veronika.magyar-haas@unifr.ch

Annett Maiwald, Dr. phil., wissenschaftliche Assistentin im Bereich Bildungssoziologie der Universität Halle-Wittenberg und Projektleiterin im BMBF-Projekt zu Kita-Bildungsplänen und Wissenstransfer; Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Bildung und Erziehung in früher Kindheit, Hochschulbildung und Akademisierungsforschung, Professions- und Wissenssoziologie; Mailadresse: annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de

Sascha Neumann, Dr. phil, Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Sozialpädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen; Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Kindheit und Kindheitsforschung, Pädagogik der frühen Kindheit, Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik; Mailadresse: sascha.neumann@uni-tuebingen.de

Therese Papperitz, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Elementar- und Grundschulpädagogik an der Universität Bremen; Arbeitsschwerpunkte: Kindheitsforschung und Pädagogik der frühen Kindheit, Solidarität und Partizipation im Kontext der Frühen Bildung; Mailadresse: therese.papperitz@uni-bremen.de

Jessica Prigge, M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel; Arbeitsschwerpunkte: Armut und soziale Ungleichheiten in der Sozial- und Kindheitspädagogik, Professionalisierung und Evaluation, Didaktik der Sozialpädagogik und qualitativ-rekonstruktive Sozialforschung; Mailadresse: prigge@paedagogik.uni-kiel.de

Christin Sager, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Sexualitätsdiskurse, Historische Bildungsforschung, Kindheits- und Jugendforschung; Mailadresse: sagerc@uni-hildesheim.de

Ulf Sauerbrey, Dr. phil., Professor für Kindheit und Jugend in digitalen Bildungswelten an der Universität Erfurt; Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Erziehung und Bildung, Pädagogik der Kindheit, Medienpädagogik; Mailadresse: ulf.sauerbrey@uni-erfurt.de

Elena Schellenberg, Studierende an der TU Braunschweig im Bachelor-Studiengang Erziehungswissenschaft; Arbeitsschwerpunkte: Kindheitspädagogik, Kinderbilder in Medien, Diskursforschung; Mailadresse: schellenberg.braunschweig@freenet.de

Lukas Schildknecht, M.A., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Allgemeine Erziehungswissenschaft und Historische Bildungsforschung an der Universität Hamburg; Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Kindheitspäd-

agogik, Diskursforschung, kulturelle Bildung; Mailadresse: lukas.schildknecht@uni-hamburg.de

Gerold Scholz, Dr. phil., Prof. i.R. für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogik im Elementar- und Primarbereich an der Goethe-Universität Frankfurt a.M.; Arbeitsschwerpunkte: Siehe: www.grundschulforschung.com. Mailadresse: gerold.scholz@t-online.de.

Stephanie Simon, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der frühen Kindheit an der TU Dortmund; Arbeitsschwerpunkte: (Kinder)Armut, rechte Dynamiken im Kontext Bildung und Erziehung, Kindheitsforschung; Mailadresse: stephanie.simon@tu-dortmund.de

Maxine Saborowski, Dr. phil., Gastprofessorin für Pädagogik der Kindheit an der Alice Salomon Hochschule Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Professionstheorien in der Kindheits- und Sozialpädagogik, Theorie-Praxis-Verhältnis in der Pädagogik, erziehungswissenschaftliche Körpertheorien und Bewegung; Mailadresse: saborowski@ash-berlin.eu

Anja Tervooren, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen; Arbeitsschwerpunkte: Theorien der Differenz, (frühe) Kindheit, Institutionen und Inklusion, Ethnographie und qualitative Forschung; Mailadresse: anja.tervooren@uni-due.de

Werner Thole, Dr. phil., Hochschullehrer bis 2021 an der Universität Kassel und ab 2021 an der TU Dortmund und der BTU Cottbus-Senftenberg; Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Empirie der Sozialen Arbeit und der Pädagogik der Kindheit, Kindheits- und Jugendforschung, Methodologie qualitativ-rekonstruktiver Forschung; Mailadresse: werner.thole@tu-dortmund.de

Nadja Thoma, Dr. phil., Tenure-Track-Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt kulturelle Transformation an der Universität Innsbruck; Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und soziale Ungleichheit in Migrationsgesellschaften, pädagogische Professionalisierung, Ethnographie; Mailadresse: nadja.thoma@uibk.ac.at

Sylvia Wehren, Dr. phil., Projektleiterin des DFG-Projekts »Doing Youth im Tagebuch« am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Hildesheim; Arbeitsschwerpunkte: Körper- und Emotionsforschung u.a. in Bezug auf post- und transhumanistische Perspektiven, Kindheits- und Jugendforschung, Erziehungs- und Bildungstheorien; Mailadresse: wehren@uni-hildesheim.de

Katja Zehbe, Dr. phil., Professorin für Kindheit und Sozialisation mit dem Schwerpunkt struktur- und prozessbezogene Steuerung an der Hochschule Neubrandenburg; Arbeitsschwerpunkte: inklusive Pädagogik der frühen Kindheit, Prozesse der Steuerung in der frühen Bildung und rekonstruktive Forschung; Mailadresse: zehbe@hs-nb.de