

Ina Kaul · Desirée Schmidt
Werner Thole *Hrsg.*

Kinder und Kindheiten

Studien zur Empirie der Kindheit.
Unsicherheiten, Herausforderungen
und Zumutungen



Springer VS

Kinder und Kindheiten

Ina Kaul · Desirée Schmidt · Werner Thole
(Hrsg.)

Kinder und Kindheiten

Studien zur Empirie der Kindheit.
Unsicherheiten, Herausforderungen
und Zumutungen

Herausgeber

Ina Kaul
Kassel, Deutschland

Werner Thole
Kassel, Deutschland

Desirée Schmidt
Kassel, Deutschland

ISBN 978-3-658-19483-3 ISBN 978-3-658-19484-0 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19484-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Blick auf Kinder und Kindheiten. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen	1
<i>Ina Kaul, Desirée Schmidt und Werner Thole</i>	
Belastete Kindheit – belastete Kinder? Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens	13
<i>Stephanie Simon</i>	
Kinder und Kindheiten in den heimlichen Bildungskonzepten von Erzieherinnen. Rekonstruktion eines biographisch-narrativen Interviews	33
<i>Ina Kaul</i>	
Konstruktion von Gemeinschaft im frühpädagogischen Alltag. Praxistheoretische Rekonstruktion einer konfliktbezogenen Interventionssituation	55
<i>Sabrina Göbel</i>	
Videoüberwachung in Kindertageseinrichtungen. Illusion der Herstellung sicherer, pädagogischer Räume in Südkorea	77
<i>Munzo Kim</i>	
Kindheit im Leistungssport. Ein Leben zwischen Schule, Wettkampf und Erfolg	91
<i>Katja Lieber</i>	

Conditio Humana und Erziehung. Das Bildungsziel der Grundschule mit Blick auf die jungen Generationen	111
<i>Óberson Isac Dresch</i>	
Zur Konstruktion des Kindes durch Fachkräfte eines Allgemeinen Sozialen Dienstes. Eine Fallstudie im Kinderschutz	131
<i>Julian Sehmer</i>	
Die Konstruktion des Kindes im Verfassungsrecht. Folgerungen für Praktiken und Praxen des sozialpädagogischen Kinderschutzes	153
<i>Svenja Marks</i>	
Öffentlich-mediale Bilder von Kindern und Kindheiten. Die antizipierten Bedürfnisse von Kindern im Diskurs um Social Freezing	173
<i>Desirée Schmidt</i>	
Annäherungen an Bilder über Kinder und Kindheiten ohne Kinder? Ein hochschuldidaktisches und methodisches Szenario	193
<i>Annette Busse</i>	
Autor_innenangaben	213



Blick auf Kinder und Kindheiten

Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen

Ina Kaul, Desirée Schmidt und Werner Thole

Kindheit ist mit der zunächst unscheinbaren Tatsache verbunden, dass wir alle als Kinder Kindheit erlebt und gestaltet haben. Kindheit ist somit ein von allen erwachsenen Menschen durchlaufener Lebensabschnitt und daher eine allumfassende, jeden betreffende Angelegenheit. Erwachsene entwickeln so einen doppelten Blick auf Kindheit, sie „erleben die Kindheit der Kinder, die während ihrer Erwachsenenphase leben und vergleichen sie mit ihrer eigenen vergangenen Kindheit“ (Fuhs, 2006, S. 273). Erinnerungen an die eigene Kindheit, so führt Burkhard Fuhs (2006) weiter aus, sind aber nicht nur individuelle biographische Entwürfe, sie sind auch Bestandteil einer Erinnerungskultur, die unter anderem durch Familiengeschichten weitergegeben wird. Gleichzeitig ist Kindheit aber auch Teil einer kollektiven Erzählkultur, die Bilder von Kindheiten beispielsweise in Büchern und Liedern (Fuhs, 2006, S. 273) oder Gemälden und künstlerischen Darstellungen entwirft (Schäfer, 1997; Oelkers, 1998).

Entwürfe von Kindheiten¹ sind immer auch geprägt von sozialen und kulturellen Vorstellungen und gebunden an gesellschaftliche Strukturbedingungen. Das, was über Kinder gedacht, gesagt oder geschrieben wird, rekurriert also auf die historisch verorteten, biographisch erfahrenen und kulturell gegebenen Vorstellungen von und über die Kinder selbst (Berg, 1991; Reich, 2005). Entsprechend ist davon auszugehen, dass das Leben der Kinder durch die in der Gesellschaft vorherrschenden Bilder von Kindern und Kindheiten mitgeprägt wird und diese letztlich unterschiedlich gestaltet werden. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive bleibt Kindheit damit „als gesellschaftliche Entwicklungsatsache im Sinne Siegfrieds Bernfelds das, was sie eben auch ist: Erziehungskindheit, die maßgeblich durch das jeweils gesellschaftliche Bild von Erwachsenen über Kindheit geprägt und mitbestimmt wird“ (Bock, 2013,

1 Aufgrund der Vielfältigkeit lässt sich sinnvollerweise von Kindheit zumeist nur im Plural sprechen.

S. 28–29). Die Vorstellungen über Kinder und Kindheiten werden in Beziehung zu den je gegebenen Normen und Werten gesetzt sowie über unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung verhandelt und gerinnen hierüber gleichsam zur Frage nach dem, was sich über diese Entwürfe eigentlich (normativ) abbildet. Die Aspekte, aus denen sich das Bild über Kinder und Kindheiten zusammenfügt, „resultieren vielmehr aus der gesellschaftlichen Kreation und Inanspruchnahme dieses Bildes, wie sie in Arenen der Auseinandersetzung erfolgen, ihre Logik, sofern man denn nach einer solchen suchen will, entstammt den gesellschaftlichen Konflikten und der Logik ihrer Austragung“ (Bühler-Niederberger, 2005, S. 16).

Siegfried Bernfeld (1973) weist darüber hinaus auf den Aspekt hin, dass Kindheit gewissermaßen immer auch eine Unverfügbarkeit impliziert. Kindheit ist nicht nur ein gesellschaftliches Phänomen, sondern die Gesellschaft konstruiert und entwickelt sich auch über die in ihr lebenden Kinder mit (Bernfeld, 1973). Wenn diese Überlegung umgekehrt wird, ist Kindheit auch eine Reaktion auf Erwachsenenheit und überdies als Antwort auf die zuvor gelebte, gestaltete Kindheit zu verstehen. Somit gestalten Kinder und Kindheiten einerseits die Gesellschaft, während diese andererseits durch die jeweils gegebenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen die konkreten Ausformulierungen von Kindheiten rahmt. Wie Kindsein gestaltet und Kindheiten konstruiert und reproduziert werden, hat demzufolge auch Auswirkungen auf die Biographien der Kinder selbst und damit auf die der zukünftigen Erwachsenen (Bock, 2013).

Die so hergestellte Sichtweise, dass das Bild von Kindheiten und Kindsein auch immer sozialen Konstruktionen unterliegt, hat sich in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten weitgehend durchgesetzt und in unterschiedlichen Ausformungen etabliert. Markiert wird damit unter anderem eine Abkehr von naturalistischen Auffassungen von Kindheit und den Versuchen festzulegen, was ein Kind sei. Johannes Giesinger (2017) macht darauf aufmerksam, dass der Blick auf Kindheit als soziales Konstrukt erst den Raum für normative Fragen eröffnet. Wenn Kindheit nicht als natürlich gegeben betrachtet werden kann, sondern auf verschiedene Weise konstruiert wird, eröffnet dies den Spielraum für die Frage, wie Kindheit konstruiert werden sollte (Giesinger, 2017, S. 208). Angesprochen ist damit letztlich auch, inwieweit sich Überlegungen zur sozialen Konstruktion von Kindheiten mit Fragen von normativen Kindheitskonzeptionen gerade im sozialpädagogischen Fokus berühren respektive einander bedingen.

Ein erster Hinweis lässt sich in der Geschichte der Kindheit finden, die – folgt man Dieter Lenzen (2004) – selbst als Konstrukt betrachtet werden kann, da historische Gegebenheiten der Deutung unterliegen (Lenzen, 2004, S. 344). Illustriert werden kann dies knapp an der historischen Sozial- bzw. Kindheitsforschung und der weit- hin bekannten Auseinandersetzung um die Geschichte der Kindheit. Die Autoren

Philippe Ariès (1978) und Lloyd deMause (1979) rekonstruieren eine Geschichte der Kindheit und konstatieren dabei einen Wandel dieser, den sie jedoch unterschiedlich beurteilen (vgl. auch Thole, 2017). Die psychoanalytisch inspirierte Untersuchung von Lloyd deMause (1979) geht davon aus, dass sich die Beziehungsformen zwischen Erwachsenen und Kindern im Verlauf der Geschichte positiv entwickelten, die Erwachsenen in einer Art „kumulativen Lernprozess“ (Hengst, 1985) die Bedürfnisse von Kindern immer feinfühler wahrnahmen und zu respektieren lernten. „Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell missbraucht werden“ (deMause, 1979, S. 12). Im Gegensatz zu dieser Perspektive rekapituliert Philippe Ariès (1978) die Geschichte der Kindheit zivilisationskritisch. Für ihn ist die Geschichte der Kindheit ein schleichender Domestizierungsprozess. Eine explizite Lebensetappe Kindheit bildete sich „endgültig und unabweisbar“ (Ariès, 1978, S. 47) erst ab Ende des 19. Jahrhunderts aufgrund eines „bemerkenswerten Wandels“ (Ariès, 1978, S. 48) heraus. Die Schule trat als Mittel der Erziehung an die Stelle des fast als familial zu bezeichnenden Erziehungs- und Lehrverhältnisses. Das Kind mischte sich nicht länger einfach nur unter die Erwachsenen und lernte das Leben direkt durch den Kontakt mit ihnen kennen. Mancherlei Verzögerungen und Verspätungen zum Trotz wurde das Kind nun von den Erwachsenen getrennt und in einer Art „Quarantäne gehalten, ehe es in die Welt entlassen wird [...]. Damit beginnt ein langer Prozess der Einsperrung der Kinder [...], der bis in unsere Tage nicht zum Stillstand kommen sollte und den man als Verschulung (Scolarisation) bezeichnen könnte“ (Ariès, 1978, S. 47–48). Je nach Perspektive lässt sich die Geschichte der Kindheit somit entweder als Verfallsgeschichte (Ariès) oder aber als Fortschrittsgeschichte (deMause) lesen (vgl. auch Lenzen, 2004, S. 344–346).

Ein weiterer Aspekt, der dazu beiträgt, Kindheiten zu verstehen und zu dimensionieren, lässt sich in der ethisch-philosophischen Debatte um die „Goods of Childhood“ und den Wert der Kindheit finden. Angesprochen werden in diesem Kontext Fragen nach der Bewertung und den spezifischen Besonderheiten von Kindheit, welche (unter normativen Gesichtspunkten) unter anderem darauf fokussieren, ob Kindheit in sich selbst wertvoll ist, ob es bestimmte „Güter“ gibt, die für Kinder als Kinder wertvoll sind und was genau das Wohlbefinden von Kindern mitbestimmt (Brennan, 2014; Gheaus, 2015a; Gheaus, 2015b; Giesinger, 2017). Besonders relevant für den vorliegenden Zusammenhang erscheint ein Gedankenexperiment von Samantha Brennan (2014), welches (quasi als Heuristik) dazu herausfordern soll, sich mit der Bewertung der Phase der Kindheit auseinanderzusetzen. Kern dieses Gedankenspiels ist eine Pille, die bei Einnahme ein Überspringen des Kindesalters

respektive der Kindheitsphase ermöglicht: Würde man Kindern eine solche Pille geben, wenn damit direkt das Leben eines Erwachsenen geführt werden kann?² „One way to test one’s intuitions about whether one thinks the negative or the prospective conception is correct is to ask whether one would, if one could, simply give children a pill to have them grow up“ (Brennan, 2014, S. 37). Mit der angesprochenen negativen Konzeption ist zusammengefasst ein auf die Zukunft ausgerichtetes, quasi instrumentelles Bild von Kindheit gemeint, in welchem Kinder letztlich als defizitäre, noch zu formende Wesen betrachtet werden. Diesem Entwurf wird eine Kindheitskonzeption entgegengesetzt, welche eine Kindheit umschreibt, die für sich genommen wertvoll ist und damit eine weitgehende Loslösung von der Ausrichtung auf die Zukunft impliziert (Brennan, 2014) und darüber hinaus auf eine Beziehung zwischen Erwachsenen und den Kindern und ihrer Kindheit hinweist. Kindheit und Erwachsenenheit sind demnach enger miteinander verbunden, als es auf den ersten Blick scheinen mag.

Wenn Kindheit sich nicht natürlich herstellt und entsprechend definiert werden kann, sondern in vielfältigen Bezügen und Abhängigkeiten (normativ) konstruiert wird, so stellen sich gerade im sozialpädagogischen Kontext Fragen, die ein Spannungsverhältnis zwischen Zumutungen, Unsicherheiten und Herausforderungen eröffnen und sich unter anderem über die Gestaltung der Bedingungen des Aufwachsens oder des Umgangs mit Bedürfnissen und Interessen von Kindern artikulieren. Antworten haben dabei zu registrieren, dass die Funktion und Struktur der Familie seit einigen Jahrzehnten einem noch keineswegs abgeschlossenen Wandel unterliegen. Die Aufweichung und Neudefinition der Gender- und Geschlechterrollen sowie der intrafamilialen Beziehungsformen und die Frage nach der Rolle, die das Kind im Zusammenhang der Lebensentwürfe und Selbstverwirklichungsansprüche der Eltern spielt, sind nur einige Felder des zu beobachtenden Transformationsprozesses. Während mit Blick auf diese Veränderungen Konzepte der Entwicklungspsychologie die Phase von Kindheit hin zum gesellschaftlichen Erwachsenenstatus als dynamische Stufenfolge rekonstruieren und die sozialstrukturell ausgerichtete Forschung auch und vor allem „die ökonomische, soziale, politische, rechtliche, kulturelle und ideologische Position der Kinder“ (Hengst & Zeiher, 2005, S. 17; auch Betz, 2008) betrachtet, thematisiert die Soziologie der Kindheit Kinder als eigenständige Subjekte und gesellschaftlich präsente Akteure (Lange, 2013). Zugleich scheint ein Defizit darin zu bestehen, dass die Kinder selbst an den Entwürfen über sie und ihre Lebenswirklichkeit nur in zu geringem Maße beteiligt werden.

Ohne an dieser Stelle vertiefend auf die spezifischen Differenzen zwischen den kindbezogenen Fachwissenschaften einzugehen (hierzu Thole, Göbel & Milbradt,

2 Zur Diskussion dieses Gedankenexperiments Anca Gheaus (2015a).

2013), lässt sich festhalten, dass der Blick auf Kinder und Kindheiten gegenwärtig vornehmlich entlang dreier Orientierungen erfolgt. Eine erste Sichtweise fokussiert darauf, Kinder als Subjekte zu verstehen sowie zu konstruieren, die sich eigenständig und kompetent ihre Welt aneignen. Das einzelne Kind wird in dieser Perspektive modelliert als ein individuelles Gegenüber, dem ein eigener Status zugeschrieben wird und Kindheit als eine selbstständige Lebensphase akzentuiert. Die sich seit den 1960er Jahren entwickelnde neue Kindheitssoziologie betont den Subjektstatus des Kindes und setzt sich mit der Positionierung des Kindes in der Gesellschaft und den Aktivitäten von Kindern in deren Alltag auseinander. Verhandelt werden dabei unter anderem Begriffe des ‚kompetenten Akteurs‘ sowie die ‚agency‘ von Kindern (Moran-Ellis, 2013; Bühler-Niederberger, 2011). Auch in der Pädagogik der frühen Kindheit wird das Kind als kompetenter Akteur und sich selbstbildendes Subjekt diskutiert. In dem Blick auf Kinder als handelnde Subjekte schwingen zugleich – und dies ist durchaus auch kritisch zu reflektieren – Überlegungen mit, die die Verhältnisbestimmung von Eigenaktivität und Selbsttätigkeit zu Umwelthanregungen durch Erziehung thematisieren. Frithjof Grell (2010) bemerkt hierzu, dass Kinder zwar über die Fähigkeit verfügen, Umwelterfahrungen aktiv zu verarbeiten, diese seien allerdings durch Erwachsene zu rahmen, vorzubereiten und zu gestalten. „Soll das Kind nicht nur ein Produkt der zufälligen Umstände seiner Lebenswelt werden, so ist es auf die aktive Mithilfe der Erwachsenen, d. h. die bewusste und gewollte Gestaltung der kindlichen Lebenswelt und damit auf jene Vorstrukturierung seiner Erfahrungen angewiesen, auf die moderne Selbstbildungskonzepte im Vertrauen auf die kindliche Selbstbildungstätigkeit meinen verzichten zu können“ (Grell, 2010, S. 162–163). Ähnliche Überlegungen lassen sich bei Schäfer (1997) in Bezug auf die Kindheitsforschung und deren Geschichtlichkeit finden. Es zeige sich einerseits, dass Kinder den sie umgebenden Lebensbedingungen nicht bloß ausgesetzt sind, sondern sie aktiv mitgestalten, was zur „Individualisierung und damit zu einer Relativierung in den Beschreibungen ihrer Lebenswelt“ (Schäfer, 1997, S. 380) führt. Andererseits werden die Beschreibungen über Kinder und Kindheiten durch den Fokus auf den sozialen Wandel ihrer Lebenswelten geprägt.

Eine zweite Perspektive orientiert sich stärker am Entwicklungs- und Sozialisationsparadigma. Heinz Hengst und Helga Zeiher (2005) verweisen hier auf die Konstruktion von Kindheit als einen Schutz- und Vorbereitungsraum. Es sei ein Gesellschaftsprojekt der Moderne, Kindheit als einen besonderen Strukturzusammenhang einzurichten, in welchem Kinder geschützt sind sowie auf das Erwachsensein vorbereitet werden, wobei neben der Kernfamilie nun auch Institutionen diese Funktion übernommen haben (Hengst & Zeiher, 2005, S. 9–10). Betrachtet man Kindheit in diesem Sinne als Moratorium, so gilt es allerdings, dessen Auswirkungen und unintendierte Folgen zu reflektieren. Beispielsweise macht Helga

Zeher (1996) auf eine „Binnenperspektive des Schutz- und Vorbereitungsraums“ (Zeher, 1996, S. 13) aufmerksam, aus welcher eine Eigendynamik in der Wahrnehmung von Kindern und Kindheiten entstehen könne, in welcher Kinder als schwach oder als defizitär, d. h. mit fehlenden Kompetenzen betrachtet werden (Zeher, 1996, S. 12–14). Fokussiert werden Kinder als Objekte beispielsweise in institutionellen Arrangements (Bülow, 2011; Koch, 2017; Lange, 2013; Oehlmann, 2012). Karin Bock (2013) nutzt den Begriff der Institutionalisierung der Kindheit und macht darauf aufmerksam, dass sich über die Tatsache der Familienkindheit, der Kindergartenkindheit und der Schulkindheit Institutionen als biographische Aspekte einschreiben. „Das Lebensalter Kindheit biographisiert sich [...] als ein Lebensalter, in dem Klasse, Kultur, Gender als zentrale Ungleichheitsrelationen wirken“ (Bock, 2013, S. 25) und Altersspezifiken ebenso grenzsetzend mitgedacht werden. Kinder werden darüber als zukünftige Erwachsene oder „unfinished adults“ (Gheaus, 2015a) entworfen, was zugleich Auswirkungen auf die Vorstellungen von Kindheit und die Phase des Aufwachsens hat. Der gesellschaftliche Rahmen für Kinder und Kindheiten wird demnach sowohl vorgegeben, was sich u. a. in Formulierungen wie der Bildungskindheit niederschlägt, als auch über juristische Grenzen abgesteckt, die darauf verweisen, dass Kinder zunächst unmündig sind und Mündigkeit erst erhalten werden, wenn sie beispielsweise im Sinne ihres Entwicklungsstandes partizipieren dürfen (Merk, 2009). Erziehung erfolgt über die Herstellung von Differenz, als Reaktion der Gesellschaft auf Kindheit (Bernfeld, 1973) und ist schritt- oder stufenweise konstruiert (Knauer & Sturzenhecker, 2013), zu verstehen als eine Erziehung hin zu etwas. Kinder sind somit immer verwiesen auf das Zukünftige und in einen Prozess des Werdens eingebunden.

Der dritte Blick schließt hier an und konzentriert sich auf Kindheit als Phase des Aufwachsens in Transitionen. Damit fokussiert er Kindheit als Statuspassage, welche Kinder als diejenigen begreift, die sich im Durchgangsstadium befinden und nimmt sowohl eine subjekt-, als auch objektkonnotierte Perspektive ein (Fuhs, 2006; Honig, 2008). Kinder durchleben die Phase der Kindheit in dieser Fokussierung durchaus als Subjekte, werden aber zugleich, da die Phase des Aufwachsens maßgeblich durch Erwachsene, gesellschaftlich-kulturelle und auch politisch-historische Aspekte gerahmt ist, als Objekte begriffen, für die die Phase der Kindheit gestaltet wird. Diese Perspektive erscheint gerade für eine Pädagogik der Kindheit relevant, da sie erlaubt, mit Blick auf die Vielzahl der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse, welche die Situation des Aufwachsens von Kindern konturiert, Kinder sowohl als autonome und zugleich als unterstützungsfähige Subjekte zu verstehen, um auch die biographische Entwicklung von Lebensgestaltungsmöglichkeiten zu fördern (Thole, Lochner & Schmidt, 2014, S. 74). Von weitreichender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang ebenfalls, inwieweit Kindheiten und Kinder in die gesellschaftlichen

Individualisierungsprozesse nicht nur als autonom agierende Akteure eingebunden sind, sondern inwieweit sie zudem eigenständige und eigensinnige Kinderkulturen herausbilden. Anmerkungen, die die gegenwärtige ‚Neuentdeckung‘ von Kindheit auch in Verbindung bringen mit neoliberalen Ideen vom investiven Sozialstaat, scheinen angesichts der Bedeutung, die Kindheit in volkswirtschaftlichen und politischen Diskursen erfährt, keineswegs unberechtigt (u. a. Lange, 2013).

Die in diesem Konglomerat entstehenden Fragen nach dem Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit von Kindern in der Gestaltung ihrer Lebensphase ruft, so Karin Bock (2013), explizit die Sozialpädagogik und deren Akteur_innen auf, sich mit den Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen auseinanderzusetzen. Bisherige Forschungen über Kindheiten und Kindsein „sind nicht genuin sozialpädagogisch angelegt, sondern gehören eher in die Kategorie der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Erforschung von Kindern und ihrer Kindheit“ (Bock, 2013, S. 25). Konstatiert wird, dass eine Perspektive der Professionellen selbst fehlt, um das Feld differenziert in den Blick nehmen zu können. Dieser Hinweis wird im vorliegenden Band in zweifacher Weise aufgegriffen. Zum einen werden die Professionellen durch die hier vorliegenden Beiträge explizit in den Blick genommen respektive kommen die Akteur_innen der Sozialen Arbeit selbst zu Wort. Zum anderen sprechen die hier referierenden Autor_innen nicht nur als Wissenschaftler_innen und Forschende, sondern sind zuweilen selbst Akteur_innen im sozialpädagogischen Feld. Die damit zugleich angedeutete Verschränkung von Theorie und Praxis ist hier ein durchaus genuin sozialpädagogisches Anliegen, denn es geht nicht allein um die Beschreibung des Feldes und die dort verorteten Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen. Die Beiträge sind damit nicht nur als Einsichten in empirische Forschungsperspektiven zu verstehen, sondern fragen implizit auch, wie die sozialpädagogische Praxis, deren professionelle Akteur_innen sowie die Ausbildung dieser von den Forschungsergebnissen profitieren können.

Die Beiträge setzen dabei an der Überlegung an, dass in der Betrachtung von Kindern und Kindheiten eine Vergegenständlichung enthalten ist, die auf das Objekt verweist, auch wenn das Subjekt Kind selbst zum Teil zu Wort kommt (Miller & Kuhaneck, 2008; Becker-Stoll, 2017; Leitner, 2014). Auch wenn Kinder und Kindheiten thematisiert werden, ist nicht zu übersehen, dass vorliegende Studien nicht durchgängig „darüber Auskunft geben, wie Kinder ihre Kindheit tatsächlich er- und erleben“ (Bock, 2014, S. 276). Das Wissen über Kinder und Kindheiten ist kontextuell und interessengeleitet angebunden an Zusammenhänge, die zwar die Frage nach Kindern und Kindheiten zum Gegenstand machen, sich diesem zugleich aber immer in innewohnender Distanz nähern müssen. Die empirische Forschungslage bleibt eine Konstruktion von mehr oder weniger erwachsenen Forschenden (Punch, 2002). Ziel kann es daher lediglich erstens nur sein, sich der

Perspektive von Kindern auf ihre Kindheit anzunähern und ihnen eine Sprache zu geben (Busse & Lieber in diesem Band) sowie zweitens zu versuchen, eine kritische Reflexion der Vorstellungen, welche sich gegen Naturalisierungstendenzen stellen und sich zugleich der theoretischen Wirkmächtigkeit mitschwingender Normativität bewusst werden, zu realisieren (Dresch; Göbel; Kaul; Kim; Marks; Schmidt; Sehmer & Simon in diesem Band).

So sind den Konstruktionen spezifische Deutungen von Kindheiten und Vorstellungen von Kindern, die mehr oder weniger explizit ausformuliert werden, immanent. Diese Konstruktionen sind eingebunden in gesellschaftliche und kulturelle Wandlungsprozesse und werden auf unterschiedlichen Ebenen und von vielfältigen Akteur_innen (diskursiv) verhandelt (Busse & Schmidt in diesem Band). Hinsichtlich der historischen Veränderungen insgesamt und des Familienlebens im Besonderen sind zugleich „Prozesse zunehmender Ver-institutionalisierung“ (Bock, 2014, S. 276) zu verzeichnen, die Auswirkungen auf die Kinder und deren Kindheiten haben und das Aufwachsen der Kinder unter pädagogischen Blickwinkeln ausgestalten (Dresch; Göbel; Kim; Kaul; Lieber und Simon in diesem Band), Kindheit und Kindsein rechtlich rahmen (Marks in diesem Band) sowie die sozialpädagogische Verhandlung von Kindheit in den Blick nehmen (Sehmer in diesem Band).

Der vorliegende Band schließt an die beiden Herausgeber_innenbände „Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements“ (Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung, 2011) und „Kinderwelten und institutionelle Arrangements“ (Swiderek, Bühler-Niederberger, Heinzel, Sünker & Thole, 2006) an. Die in diesen beiden Bänden aufgeworfenen Fragestellungen werden in dem vorliegenden Band weiterentwickelt. Die Autor_innen der Beiträge, denen wir für ihre Mitarbeit an diesem Band recht herzlichen danken, sind überwiegend Mitglieder der von der Diakonie Hessen, der Max Träger Stiftung, der für die freundliche Unterstützung dieser Publikation besonders zu danken ist, und der Universität Kassel geförderten Forscher_innengruppe „Empirie der Kindheit“. Danken möchten wir Robin Wiesner und Lucia Knäpper für die Durchsicht der Beiträge und Stefanie Laux vom VS Verlag für Sozialwissenschaften für die Begleitung des Publikationsprojektes.

Literatur

- Ariès, P. (1978). *Geschichte der Kindheit*. München/Wien: Hanser.
- Becker-Stoll, F. (2017). Fragt die Kinder! – Was macht eine gute Kindertagesstätte aus? Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. In H. Bertram (Hrsg.), *Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext* (S. 205–220). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Berg, C. (1991). Kinderleben in der Industriekultur. Der Beitrag der Historischen Sozialisationsforschung. In C. Berg (Hrsg.), *Kinderwelten* (S. 15–40). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bernfeld, S. (1973). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim/München: Juventa.
- Bock, K. (2013). Biographisierung oder Institutionalisierung der Kindheit? Mögliche Forschungsperspektiven aus sozialpädagogischer Sicht. In C. Wustmann, A. Karber & A. Giener (Hrsg.), *Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (S. 23–34). Graz: Leykam.
- Bock, K. (2014). Perspektiven der Kindheitsforschung. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 275–288). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Brennan, S. (2014). The Goods of Childhood and Children's Rights. In F. Baylis & C. McLeod (Hrsg.), *Family-Making. Contemporary Ethical Challenges* (S. 29–45). Oxford: Oxford University Press.
- Bühler-Niederberger, D. (2005). Einleitung: Der Blick auf das Kind – gilt der Gesellschaft. In D. Bühler-Niederberger (Hrsg.), *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre* (S. 9–22). Wiesbaden: VS.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim/München: Juventa.
- Bülow, K. v. (2011). *Anschlussfähigkeit von Kindergarten und Grundschule: Rekonstruktion von subjektiven Bildungstheorien von Erzieherinnen und Lehrerinnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- deMause, L. (1979). Evolution der Kindheit. In L. deMause (Hrsg.), *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit* (S. 12–111). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fuhs, B. (2006). Kindheit. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft* (2., durchges. Aufl.) (S. 270–276). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Gheaus, A. (2015a). Unfinished Adults and Defective Children: On the Nature and Value of Childhood. *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 9(1), 1–21.
- Gheaus, A. (2015b). The 'Intrinsic Goods of Childhood' and the Just Society. In A. Bagattini & C. Macleod (Hrsg.), *The Nature of Children's Well-Being. Theory and Practice* (S. 35–52). Heidelberg/ New York/London: Springer.
- Giesinger, J. (2017). The Special Goods of Childhood: Lessons from Social Constructionism. *Ethics and Education*, 12(2), 201–217.
- Grell, F. (2010). Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 154–167.
- Hengst, H. (Hrsg.) (1985). *Kindheit in Europa. Zwischen Spielplatz und Computer*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hengst, H., & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 9–23). Wiesbaden: VS.

- Honig, M.-S. (2008). Lebensphase Kindheit. In H. Abels, M.-S. Honig, I. Saake & A. Weymann (Hrsg.), *Lebensphasen. Eine Einführung* (S. 9–76). Wiesbaden: VS.
- Knauer, R., & Sturzenhecker, B. (2013). Demokratische Partizipation in Kindertageseinrichtungen. In T. Geisen, F. Kessel, T. Olk & S. Schnurr (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Demokratie* (S. 243–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Koch, S. (2017). Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten fröhlpädagogischen Handelns. In K. Jergus & C. Thompson (Hrsg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit* (S. 177–199). Wiesbaden: Springer VS.
- Lange, A. (2013). Frühkindliche Bildung: Soziologische Theorien und Ansätze. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 71–84). Wiesbaden: Springer VS.
- Leitner, B. (2014). „Was sollte eine gute Erzieherin/ein guter Erzieher können?“. Woran die Kinder die Aus- und Weiterbildung festmachen. In C. Förster, E. Hammes-Di Bernado & Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.), *Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung?* (1. Aufl.) (S. 46–55). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Lenzen, D. (2004). Das Kind. In D. Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (6. Aufl.) (S. 341–361). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Merk, K.-P. (2009). Das Wahlrecht von Geburt an und seine politische Bedeutung. *DISKURS Kindheits- und Jugendforschung*, 4(4), 525–538.
- Miller, E., & Kuhaneck, H. (2008). Children's Perceptions of Play Experiences and Play Preferences: A Qualitative Study. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(4), 407–415.
- Moran-Ellis, J. (2013). Kinder als soziale Akteure, Agency und soziale Kompetenz: Soziologische Reflexionen zur Frühen Kindheit. *Neue Praxis*, 43(3), 302–321.
- Oehlmann, S. (2012). *Kindbilder von pädagogischen Fachkräften. Eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Oelkers, J. (1989). Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44(5), 639–660.
- Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.) (2011). *Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements*. Wiesbaden: VS.
- Punch, S. (2002). Research with Children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Reich, K. (2005). Kindheit als Konstrukt oder die Konstruktionen der Kinder? In R. Voß (Hrsg.), *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder* (2., überarb. u. erg. Aufl.) (S. 249–260). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, G. E. (1997). Aus der Perspektive des Kindes? Von der Kindheitsforschung zur ethnographischen Kinderforschung. *Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*, 37(3), 377–394.
- Swiderek, T., Bühler-Niederberger, D., Heinzl, F., Sünker, H., & Thole, W. (2006). Welten von Kindern – Alltag in institutionellen Räumen. In Promotionskolleg „Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung“ (Hrsg.), *Kinderwelten und institutionelle Arrangements* (S. 7–13). Wiesbaden: VS.
- Thole, W. (2017). Kindheit. In D. Krefl & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (8., vollst. überarb. u. aktual. Aufl., S. 601–605). Weinheim: Beltz Juventa

- Thole, W., Göbel, S., & Milbradt, B. (2013). Kinder und Kindheiten im Blick unterschiedlicher Fachkulturen. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 23–36). Wiesbaden: Springer VS.
- Thole, W., Lochner, B., & Schmidt, D. (2014). Bilder von Kindern und Kindheit in wissenschaftlichen und pädagogischen Diskursen. In J. Brachmann, C. Lübcke & A. Schwertfeger (Hrsg.), *Jugend – Perspektiven eines sozialwissenschaftlichen Forschungsfeldes* (S. 65–76). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zeiber, H. (1996). Von Natur aus Außenseiter oder gesellschaftlich marginalisiert? Zur Einführung. In H. Zeiber, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit* (S. 7–27). Weinheim/München: Juventa.



Belastete Kindheit – belastete Kinder?

Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens

Stephanie Simon

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird mit Rückgriff auf unterschiedliche Kindheitskonstruktionen der wissenschaftlichen und medialen Öffentlichkeit herausgearbeitet, wie sich polarisierende Kindheitsvorstellungen, z. B. zwischen „Bilderbuchkindheit“ und „Bildungskindheit“, tradieren. Die förderbedürftige, institutionalisierte Bildungskindheit wird dort als Normalität proklamiert. Den Kindheitsvorstellungen von Frühpädagog_innen, die die gesellschaftlichen, elterlichen sowie die eigenen Ansprüche an Kindheit und Bildung ausbalancieren müssen, kommt in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung bisher eine untergeordnete Rolle zu. Im Kontext der Thematisierung von Kinderarmut werden hier frühpädagogische Vorstellungen über Kindheit in prekären Lebenslagen rekonstruiert und deren Relevanz für das pädagogische Handeln herausgestellt.

Schlagwörter

Kindheit, Kinderarmut, prekäres Aufwachsen, Bildungskindheit, Frühpädagogik

Abstract

Focusing different constructions of childhood in the scientific and general public, this article figures out how imaginations of childhood get passed on. The needy, institutionalized education-based childhood is proclaimed as normality. Imaginations of childhood, held by pedagogues, are not well respected in research, but it rests with them to balance social, parental and own professional requirements in respect to childhood and education. In the context of speaking about child

poverty this article reconstructs pedagogical imaginations about childhood in precarious circumstances as well as its relevance to pedagogical practices.

Keywords

childhood, child poverty, precarious growing-up, educational childhood

1 Kindheitsideal zwischen „Bilderbuchkindheit“ und „Bildungskindheit“

Der 5. Armuts- und Reichtumsbericht (BMAS, 2017) konstatiert für jedes fünfte Kind ein Aufwachsen in einer Armutslage. Unsicherheiten in den Lebensverhältnissen, nicht zuletzt bedingt durch prekäre Arbeitsverhältnisse der Erziehungs- und Sorgeberechtigten, sind dabei konstitutiv für weite Teile der Gesellschaft, insbesondere für die von Armut betroffenen Familien, aber auch für die in sozialen Berufen Beschäftigten (Henn, Lochner & Meiner-Teubner, 2017). Da Pädagog_innen¹ als Bindeglied zwischen Familie und Gesellschaft respektive Bildungssystem agieren, sind sie mit beiden Sozialisationsinstanzen eng verknüpft. Ihr Arbeitsfeld, die Kindertageseinrichtungen, werden gegenwärtig überwiegend als Bildungsinstitutionen konzipiert, obschon historisch gesehen ihr Auftrag ein sozialpädagogischer war (Betz & Neumann, 2013).

Gesellschaftliche Kindheitsvorstellungen werden zumeist im Kontext historischer Analysen betrachtet (für einen Überblick z. B. Klinkhammer, 2014, S. 23–58), wohingegen wenige Autor_innen die Kindheitskonstruktionen einzelner Akteur_innengruppen und die Auswirkungen auf deren Alltagshandeln in kindbezogenen Kontexten in den Blick nehmen². Dabei ist anzunehmen, dass sich verfestigte, gesellschaftlich konstruierte Kindheitsbilder nicht zuletzt auch im professionellen Handeln sedimentieren (Oehlmann, 2010). So gibt es etwa Forschungsbefunde zu polarisierenden elterlichen Kindheitskonstruktionen, die die vermeintlich förderbedürftige ‚Bildungskindheit‘ der naturverbundenen ‚Bilderbuchkindheit‘

1 Mit der Bezeichnung „Pädagog_innen“ sind hier alle in Kindertageseinrichtungen tätigen, pädagogische Arbeit leistenden Menschen gemeint. Eine Unterscheidung zwischen Erzieher_innen oder (Früh-)Pädagog_innen etc. ist hiermit nicht intendiert.

2 Tanja Betz und Stefanie Bischoff (2017) haben aktuell Differenzkonstruktionen frühpädagogischer Fachkräfte in den Blick genommen.

gegenüberstellen (Bischoff & Knoll, 2015). Die Kindertagesstätte als Übergangsstanz zwischen Familie und Schule müsste sowohl bildungspolitischen als auch elterlichen Anforderungen gerecht werden. Außerdem ist zu vermuten, dass diese Kindheitsbilder noch durch Kindheitsentwürfe der Pädagog_innen hervorgebracht werden, die biographisch geprägt (Oehlmann, 2010; dazu auch Kaul in diesem Band) oder durch unterschiedliche Fachdisziplinen inspiriert (Busse in diesem Band) sein können. Somit interessiert, auf welchen Normalitätsvorstellungen die Kindheitskonstruktionen der Pädagog_innen basieren. Wird mit Tanja Betz (2006) von „ungleichen Kindheiten“ ausgegangen? Welche Annahmen über das Aufwachsen in prekären Lebenslagen werden getroffen oder als relevant markiert und inwiefern fließen diese in die Kindheitsvorstellungen der Pädagog_innen mit ein? Diese Fragen versucht dieser Beitrag anzustoßen, indem Thematisierungsweisen von Kindheit im Kontext prekärer Lebenslagen anhand von Teamgesprächen in Kindertagesstätten rekonstruiert werden.

Dabei ist Kindheit auch als Diskurs zu verstehen: als eine wechselseitige Beeinflussung von „Vorstellungen und Denkkonzepten, [die] untrennbar mit den sozialen Praktiken und Institutionen verbunden [sind]“ (Bischoff & Knoll, 2015, S. 420) und die sich in Form von Kommunikation über Kinder und Kindheiten gesellschaftlich niederschlagen (Schmidt in diesem Band). In Kindertagesstätten müssen Pädagog_innen heute den Spagat zwischen dem Bereitstellen einer idealisierten, verspielten, unbeschwerteten Kindheit und der gesellschaftspolitischen Forderung einer ‚Bildungskindheit‘ bereits „von Anfang an“ (Fthenakis, Berwanger & Reichert-Garschamer, 2016) meistern (dazu auch Kaul in diesem Band).

Nachdem die Kindheitspädagogik die Lebensphase der Kindheit als einen von der Adoleszenz abgetrennten Schutz und Schonung bietenden Zeitraum konstatiert hat, dominiert das Bild der idealisierten „Entwicklungskindheit“ (Honig, 1999), in der eine optimale Entwicklung des Kindes durch verschiedene frühpädagogisch konturierte Rahmenbedingungen gewährleistet werden soll. Sehr präsent ist dabei das Bild bestimmter gesellschaftlicher, aber auch familialer oder individueller Risiko- und Schutzfaktoren, die die optimale Entwicklung beeinflussen und gezielt von Erwachsenen gesteuert werden können (Betz & Bischoff, 2013). In der soziologischen Kindheitsforschung wird darunter eine Regulation der sozialen Ordnung durch die Herstellung konstruierter Normalität verstanden (Kelle, 2013), die insbesondere in generationalen Arrangements abläuft (Bühler-Niederberger, 2016). Parallel dazu gewinnt in der Frühpädagogik aber auch, inspiriert durch die neue Kindheitssoziologie, der Blick auf Kinder als soziale Akteur_innen, die in Gesellschaft und Kultur eingebettet leben, an Schärfe (James & Prout, 1997; Eßer 2009; Thole, Göbel & Milbradt, 2013). Heinz Sünker (2010) verdeutlicht aus einer kindheitshistorischen Perspektive, wie seit jeher Dichotomisierungen und „Kontrastierungen von Freiheit

und Zwang, Schutz und Kontrolle, Fürsorge und Disziplinierung“ (Sünker, 2010, S. 74) im Spannungsfeld von Kindheit und Gesellschaft präsent sind.

Medial hingegen wird seit den 1980er Jahren etwa ein „Verschwinden der Kindheit in einer sich rasant verändernden Welt“ konstatiert (Postman, 2009), wo mit teils dramatisierendem Vokabular beschrieben wird, wie Kindheit dadurch als Entwicklungszeitraum „immer mehr und gleichzeitig immer stärker eingeschränkt, zerrissen und begrenzt [wird]“ (Krenz & Klein, 2012, S. 67). Dabei wird diversen gesellschaftlichen Prozessen, wie der politisch forcierten Fokussierung auf die Förderung frühkindlicher Bildungsprozesse, die Verantwortung dafür zugeschrieben. Gleichzeitig lässt sich dabei – bildungspolitisch gerahmt – auch eine möglichst umfangreiche und früh einsetzende Förderung bestimmter Kompetenzen überwiegend als eine Vorstellung „guter Kindheit“³ beschreiben (Büchner, 2013). Auch defizitär ausgerichtete, kompensatorische Ansätze in der Frühpädagogik lassen sich aus dieser Normalitätsvorstellung einer Kindheit ableiten. Diese Imaginationen „guter Kindheit“ sind jedoch gesellschaftspolitisch konstruiert und ebenso medial vermittelt. Dabei bleibt außer Acht, dass es bestimmte soziale Settings sind, die ebendiese Voraussetzungen einer „guten Bildungskindheit“ durch ökonomische, materielle oder soziale Ressourcen bereitstellen können (Betz, 2006).

Parallel dazu zeigt sich u. a. in populärwissenschaftlichen, diese ‚Bildungskindheit‘ kritisierenden Elternratgebern (z. B. Gaschke, 2001; Köller, 2008) der Diskurs um eine ‚gute Kindheit‘, der eine romantisierte Vorstellung einer unbeschwernten, behüteten Lebensphase, in der das Kind noch Kind sein kann, tradiert (Sadigh, 2014). Neoliberale Marktmechanismen hätten dabei eine immer früher einsetzende Leistungsbereitschaft sowie hohe Bildungsaspirationen zur Folge: „Eltern unter Druck“ versuchen ihren Kindern durch frühkindliche Bildungsangebote eine bestmögliche Bildungsbiographie und spätere Zukunftschancen zu ermöglichen, wodurch das Ideal der unbeschwernten, verspielten Kindheit getrübt werde (Henry-Huthmacher, 2008; Lange, 2010).

Was bei solcher Kritik unerwähnt bleibt, sind die inhärenten gesellschaftlichen Exklusionsmechanismen und die diese begleitenden Herausforderungen, die Familien in prekären Lebenssituationen daran hindern, ihren Kindern weder eine solche

3 Vorstellungen ‚schlechter und guter Kindheit‘ hängen eng mit Vorstellungen ‚schlechter und guter Elternschaft‘ zusammen. Erstere dekonstruiert Doris Bühler-Niederberger (2016) anhand historischer Analysen treffend als mittelschichtsgeprägte Defizitrhetorik zur Legitimation sozialer Unterschiede: „Schlechte Eltern‘ werden weniger dadurch bestimmt, *was sie tun*, als vielmehr dadurch, *wer sie sind*. Es sind die armen Leute, die Arbeiterklasse, die Unterschicht – wie die Bezeichnungen für die als Problem identifizierten Bevölkerungsgruppen im Laufe der Zeit heißen“ (Bühler-Niederberger, 2016, S. 289).

„Bilderbuchkindheit“ noch eine „Bildungskindheit“ bereitzustellen (auch Betz, 2006; Betz, 2009). In den beiden hier skizzenhaft umrissenen Vorstellungen werden die Eltern als gestalterische Kräfte der Lebensphase „Entwicklungskindheit“ gesehen (Bischoff & Knoll, 2015). Dadurch, dass ca. 94 % aller drei- bis unter-sechsjährigen Kinder heute eine Kindertagesstätte besuchen (Destatis, 2016), somit also die Ausgestaltung der proklamierten „Bildungskindheit“ als institutionalisiert gelten kann, stellt sich andersherum die Frage, welche frühpädagogischen Normalitätsvorstellungen von Kindheit in den Institutionen verankert sind. Eine Armutslage kann heute als eine mögliche Rahmenbedingung des Aufwachsens verstanden werden (Butterwegge, Holm, Imholz et al., 2004). Doris Bühler-Niederberger (2011) weist außerdem darauf hin, dass in Gegenüberstellung zu diesem gesellschaftlich vermittelten und normierten Kindheitsentwurf der „behüteten Kindheit“ andere Muster des Aufwachsens eine Abwertung erfahren, die nicht selten zu einer Stigmatisierung oder gar Pathologisierung führen und unter dem Label „problematische Kindheit“ die Zukunftschancen der Heranwachsenden negativ markieren.

In einem ersten Schritt (1) wurde bis hierher skizzenhaft dargestellt, dass eine tradierte, romantisierte Kindheitsvorstellung (Baader, 2004) der Realität einer Bildungskindheit gegenübersteht, deren Institutionalisierung auch über die Bildungspläne politisch gerahmt und legitimiert wird. In einem zweiten Schritt (2) werden anhand des Kontextes „prekäre Lebenslagen“ oder – expliziter – „Kinderarmut“ sowie die damit zusammenhängenden Normalitätsvorstellungen von Kindheit skizziert und in einem dritten Schritt (3) explizit die Vorstellungen von Pädagog_innen rekonstruiert. Anschließend sollen diese an den Kindheitsdiskurs zurückgebunden werden (4).

2 Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens und sozialer Ungleichheit

Dass Kindheit historisch gesehen nicht per se mit der romantisierten „Bullerbü-Kindheit“ zu assoziieren ist, macht die gesellschaftliche Institutionalisierung von Kindheit deutlich (Reyer, 2006). Anfänge dieser waren die sogenannten Bewahranstalten Mitte des 19. Jahrhunderts, die für Kinder gedacht waren, deren familiäre und materielle Lebensverhältnisse nicht der Norm entsprachen (Turmel, 2008) und die aus heutiger Sicht mehr oder weniger Prävention zum Ziel hatten (Bühler-Niederberger, 2016). Legitimiert wurden solche Kasernierungsprozesse von in Armut lebenden Kindern jedoch maßgeblich mit wirtschaftlichen Argumenten. Durch ein Mindestmaß an Bildung sollten die Kinder zu arbeitsfähigen Menschen herangezogen werden, um