



Bianca Bloch | Peter Cloos | Sandra Koch |  
Marc Schulz | Wilfried Smidt (Hrsg.)

# **Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven**

**BELTZ** JUVENTA

Bianca Bloch | Peter Cloos | Sandra Koch |  
Marc Schulz | Wilfried Smidt (Hrsg.)  
Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven



Bianca Bloch | Peter Cloos | Sandra Koch |  
Marc Schulz | Wilfried Smidt (Hrsg.)

# **Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven**

**BELTZ** JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-3763-0 Print  
ISBN 978-3-7799-4788-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Hannelore Molitor  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

*Sandra Koch, Marc Schulz, Bianca Bloch, Peter Cloos, Wilfried Smidt*  
Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten.  
Eine Einführung

9

## I Theoretische Reflexionen frühpädagogischer Kindheit(en)

*Meike Sophia Baader*

Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken?  
Historische Kontexte, relationale Verhältnisse, pädagogische  
Traditionen, neue Perspektiven

22

*Sascha Neumann*

Die Wissenschaft und ihre Kinder.  
Zur politischen Epistemologie der Frühpädagogik

40

*Marc Schulz*

How to do things without words.  
Das Kind als begriffliche Leerformel der Pädagogik der frühen Kindheit

55

*Markus Kluge*

Kindheit – eine postfundamentalistische Perspektive

68

*Gerd E. Schäfer*

Kompetenz oder Bildung.  
Soziokulturelle Muster frühkindlichen Lernens

81

## II Historizität pädagogisierter Kindheiten

*Diana Franke-Meyer*

Frühe Kindheit im Spannungsfeld zwischen Familie und  
pädagogischer Institution. Eine historische Betrachtung der  
Anfangszeit öffentlicher Kleinkindererziehung

96

*Friederike Schmidt*  
Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik 109

*Ulf Sauerbrey*  
Frühe Kindheit in den ersten Kindergärten.  
Eine ideen- und sozialhistorische Untersuchung anhand von Briefen 121

### III Kindliche Akteurschaften

*Sabine Bollig*  
Kinder als Akteure des Feldes früher Bildung, Betreuung  
und Erziehung. Vorschlag zu einer praxistheoretischen  
Methodologisierung und Dimensionalisierung des *agency*-Konzepts  
in frühpädagogischer Forschung 136

*Nicole Hekel*  
„Kinder besitzen eine eigene Kraft für gute Lösungen“.  
Zur Adressierung von Kindern und Fachkräften im frühpädagogischen  
Partizipationsdiskurs 152

*Anna Beutin, Katja Flämig, Anke König*  
Hilfearrangements in integrativen Kindertageseinrichtungen.  
Ethnografische Annäherungen an Teilhabe von Kindern im  
integrativen Alltag 165

*Alina Zils*  
Zur Hervorbringung von Kindern als geschlechtlich Lernende  
auf dem Spielplatz 177

*Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther, Minste Thedinga*  
Kinder als Expert\_innen in eigener Sache. Forschungsmethodische  
und forschungsethische Herausforderungen einer explorativ-  
rekonstruktiven Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern 192

### IV Kindheiten und Erwachsenenheiten

*Heinz Hengst*  
Erweiterung der Spielarten, Verringerung der Kontraste?  
Über Kindheit und Erwachsensein in Gegenwartsgesellschaften 210

*Hans-Rüdiger Müller*  
Familienkindheit im Generationenvergleich 224

*Dominik Krinninger, Kaja Kesselhut, Richard Sandig*  
Eltern Werk und Kindes Beitrag. Zwischenergebnisse aus einem  
Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in  
die Grundschule 238

## **V Kinder und Bildung**

*Jens Kratzmann*  
Eine domänenspezifische Betrachtung des Lernens von Kindern  
vor dem Hintergrund der Reproduktion von Bildungsungleichheit 252

*Melanie Kubandt*  
Doing gender in der Kindertageseinrichtung.  
Geschlechterkonstruktionen von Kindern zwischen Starrheit,  
Flexibilität und Kreativität 267

*Nina Hover-Reisner, Maria Fürstaller, Wilfried Datler, Margit Datler*  
Institutionalisierung der frühen Kindheit als Prozess der  
Erweiterung des sozialen Umfelds: Peers und ihre Bedeutung  
für frühe Bildungs- und Entwicklungsprozesse im Krippen- und  
Kindergartenkontext 281

*Ursula Stenger*  
Vom Begehren junger Kinder nach Wiederholung von Geschichten 294

Die Autorinnen und Autoren 308



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

# Frühpädagogische Perspektiven auf Kinder und Kindheiten. Eine Einführung

## 1. Kinder und Kindheiten

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

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

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

## 2. Institutionalisierte Kindheit(en): Kinder in Institutionen

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

---

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

damit verbundenen gesellschaftlichen Aufträge im Kontext des Aufwachsens von Kindern.

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Literatur

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

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

**Teil I**  
**Theoretische Reflexionen**  
**frühpädagogischer Kindheit(en)**

## **Kinder als Akteure oder wie ist das Kind als Subjekt zu denken?**

Historische Kontexte, relationale Verhältnisse,  
pädagogische Traditionen, neue Perspektiven

Die Rede von Kindern als Akteuren ist in der Kindheitsforschung und der Pädagogik der Kindheit seit einigen Jahren stark präsent, derzeit etwa in der Diskussion um Inklusion und Teilhabe von Kindern. Der Figur vom Kind als Akteur kommt ein zentraler Stellenwert in aktuellen wissenschaftlichen Perspektiven auf Kinder und ihren Konstruktionen von Kindheit zu – sie ist gewissermaßen in den Diskurs eingespielt und wird darin wie selbstverständlich aufgerufen. Was jedoch mit Kindern als Akteuren oder mit kindlicher agency genauer gemeint ist, bleibt häufig ungeklärt. Während die Rede von Kindern als Akteuren vor allem auf eine spezifische Sicht des Kindes zielt, akzentuiert die Debatte um kindliche agency, die in den Childhood Studies angesiedelt ist, eher Weisen des aktiven kindlichen Tuns. Beide Redeweisen zielen jedoch auf vergleichbare Zugänge, lassen sich nicht immer klar voneinander trennen und können als „buzzwords“ verstanden werden, als Modewörter, die gerade deshalb in verschiedenen Kontexten funktionieren, weil sie zugleich vage bleiben.

Gegenstand des Beitrages ist, die Diskussion um Kinder als Akteure und kindliche agency, wie sie insbesondere in der Neueren Kindheitsforschung und in den Childhood Studies geführt wird, nachzuzeichnen und zu kontextualisieren und dabei auch Anknüpfungen an die Kritik herzustellen. Zudem werden pädagogische Traditionen aus dem 19. und 20. Jahrhundert in den Blick genommen. Gefragt wird nach Potentialen vergleichbarer Sichtweisen in der Geschichte der Erziehung, die den aktiven Part von Kindern und ihren Subjektstatus betonen. Mit diesem Zugang ist der Beitrag einerseits systematisch um Begriffsklärung bemüht, andererseits geht er bildungs-, wissenschafts- und geschlechtergeschichtlich kontextualisierend vor und arbeitet Gemeinsamkeiten in den Debatten der Gender- und der Kindheitsforschung heraus.

In einem ersten Schritt wird nach dem aktuellen Stand der Diskussion um Kinder als Akteure und um kindliche agency innerhalb der Childhood Studies

gefragt, indem die Genese der Begriffe rekonstruiert wird. In einem zweiten Schritt wird auf ein weiteres Schlüsselkonzept der Childhood Studies, das der generationalen Ordnung, eingegangen, und es werden Überlegungen zu dessen Rekonzeptualisierung angestellt. In einem dritten Schritt werden Aspekte von Relationalität und Kontextualisierung reflektiert. Plädiert wird für eine Perspektive, die Childhood Agency als Subjektivierungsweise versteht. Viertens wird auf ältere pädagogische Traditionen eingegangen und es wird gezeigt, dass die aktuellen Debatten um Kinder als Akteure historische Vorläufer in der Pädagogik hatten, die sich um die Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung von Kindern drehten. Fünftens und abschließend werden weiterführende Aspekte entwickelt. Grundsätzlich argumentiert der Beitrag aus einer wissenschaftlichen Perspektive, es wird davon ausgegangen, dass Begriffe und Theorien innerhalb bestimmter historischer Kontexte entstanden sind und auf je spezifische Fragen, Herausforderungen und Problemlagen reagieren.

Eine zentrale These des Beitrages lautet, dass der Akteurs- und agency-Zugang zunächst eine wesentlich aus der Soziologie stammende Sicht auf Kinder ist, die eine Forschungsperspektive und ein grundsätzliches Verständnis benennen, wie Kinder gesehen werden. In einer genuin pädagogischen Tradition stehen hingegen eher Begriffe wie Selbsttätigkeit, Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Der Beitrag plädiert für ein Verständnis von agency als Subjektivierungsweise, denn dies ermöglicht, beide Perspektiven zusammenzubringen. Außerdem ist der Begriff der agency und die Sicht von Kindern als Akteuren in den letzten Jahren in die Pädagogik integriert und dabei wiederum mit einer Entwicklungsperspektive zusammengeführt worden, deren Infragestellung gerade am Anfang der Diskussion um kindliche agency stand. Insofern hat der Begriff auch Transformationen erfahren.

## **1. Kinder als Akteure und kindliche agency in den Childhood Studies: Geschichte einer soziologischen Perspektive**

Die Perspektive auf Kinder als Akteure und auf kindliche agency ist in den 1990er Jahren im Kontext der New Childhood Studies entstanden. Allison James and Alan Prout (1990) sprachen von „Children as active“ in „Constructing and Reconstructing Childhood“ (ebd., S. 8). Ende der 1990er Jahre war dann verstärkt von „Childhood Agency“ in „Theorizing Childhood“ (James/Jenks/Prout 1998) die Rede. Seit den 1990er Jahren können Kinder als Akteure und die agency von Kindern als Schlüsselkonzepte der in den 1980er Jahren entstandenen, primär in der Soziologie verankerten Childhood Studies bezeichnet werden. Die Perspektive konturierte sich in den 1990er Jahren gegen eine Sicht auf Kinder als passiv, unfertig und durch gesellschaftliche Strukturen determiniert. Das Konzept richtete sich zum einen gegen ein Entwicklungspa-

radigma, wonach das Ziel des Aufwachsens im Erwachsenenstatus besteht, es grenzte sich jedoch vor allem auch von der zeitgenössischen Rezeption von Sozialisierungstheorien in den 1970er und 1980er Jahren ab. Diese erklärten die Entwicklung von Kindern wesentlich aus den gesellschaftlichen Strukturen und Normen heraus und hoben die Anpassungsleistungen des Subjektes als „Normenkonformität“ hervor. Prominent geschah dies in Sozialisierungstheorien, die sich am Rollenkonzept orientieren. So erscheint bspw. im „Rollenkonzept des Sozialisierungsvorganges“ (Habermas 1968, S. 2) das Subjekt als Rollenträger und Sozialisierungsvorgänge werden folgendermaßen beschrieben: „Sie sorgen dafür, dass ein Substrat, der Organismus des Neugeborenen, soweit mit sozialen Strukturen ‚durchdrungen‘ wird, dass er die fundamentalen Erfordernisse des Rollenspiels erfüllen und unter geltenden Normen handeln kann“ (ebd., S. 3). Gegen diese Durchdringungsmacht der Strukturebene und den implizierten Determinismus, der das Nachdenken über Kindheit in den späten 1970er und 1980er Jahren prägte, setzte das Konzept der *agency* die Handlungsmächtigkeit von Kindern und damit des kindlichen Subjekts. So führte etwa in der historischen Kindheitsforschung die Frage nach der *agency* von Kindern zur verstärkten Suche nach historischen Dokumenten von Kindern, in denen Kinder selbst als Subjekte sichtbar werden, statt sich auf Quellen zu beziehen, in denen sich Erwachsene über Kinder und Kindheit äußern (Schmid 2006). Von der Neuen Kindheitsforschung wurde eine adult-zentrische Sicht kritisiert, die in der Soziologie, der Psychologie, der Erziehungswissenschaft und der Sozialen Arbeit vorherrschend sei (vgl. Eßer et al. 2016, S. 2). Obwohl Childhood Agency seit den 1990er Jahren zur prominenten Figur innerhalb der Neuen Kindheitssoziologie avancierte, blieb sie auffällig wenig theoretisiert und konzeptualisiert. Dies wurde in den letzten Jahren wiederholt angemahnt. So stellte Prout (2000) fest „The ‚agency‘ in ‚children’s agency remains inadequately theorized“ (ebd., S. 16) und Oswell (2013) betonte, dass die Kindheitssoziologie sich immer noch an der Interpretation von „Agency“ und „Structure“ abarbeite (ebd., S. 38).

Eine grundlegende Auseinandersetzung, Rekonzeptualisierung und Weiterentwicklung von „Agency and Childhood“ in inter- und transdisziplinärer Sicht erfolgte in „Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies“ (Eßer et al. 2016). Kritisiert wurde in diesem Zusammenhang insbesondere eine Essentialisierung und Naturalisierung von Childhood Agency, die ihre Wurzeln vor allem in einer romantischen Sicht auf das Kind und damit verbundenen Subjektkonstruktionen haben (Baader 2016). Außerdem wurden die Universalisierung eines westlichen Konzeptes (Punch 2016) sowie die Zuschreibung von Authentizität hinsichtlich der „Stimmen der Kinder“ im Forschungsprozess (Eßer et al. 2016, S. 1 ff.) kritisch befragt. Eingefordert wird eine De-Essentialisierung, De-Ontologisierung, De-Naturalisierung, De-Romantisierung und De-Zentrierung sowie eine Relationierung und Kontextualisierung von kindlicher *agency*. De-Zentrierung meint dabei nicht nur

die Berücksichtigung verschiedener Konzepte zu verschiedenen historischen Zeiten, sondern auch die Berücksichtigung von Pluralität und Heterogenität von Kindheiten insbesondere auch mit der Perspektive auf „majority and minority world contexts“ (Punch 2016). Angemahnt wird zudem eine Zusammenführung mit dem zweiten zentralen Konzept der Neueren Kindheitsforschung: dem Konzept der „generationalen Ordnung“ (Eßer et al. 2016, S. 7), das im zweiten Kapitel dieses Beitrages genauer erläutert wird.

Neben dieser grundsätzlichen Kritik werden Ansätze diskutiert, die eine größere Berücksichtigung von Materialität und nicht-menschlichen Akteuren einfordern, etwa im Anschluss an die Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (Bollig/Kelle 2016). Agency erscheint in diesem Verständnis als Effekt von Netzwerkstrukturen. Eine stärkere Einbeziehung von agency in die Ungleichheitsforschung fordern Frederik de Moll und Tanja Betz (2016). Dies schließt an ältere kritische Perspektiven an, die in der Hypostasierung kindlicher agency eine Gefahr des Übergehens von sozialer Ungleichheit und sozialer Kontexte sahen (Baader 2004a). Florian Eßer diskutiert in seinem Beitrag „Children’s Agency neither thick or thin“ (Eßer 2016) relationale Zugänge und ihre Bedeutung für die Childhood Studies. An diese Begründung einer relational konzipierten agency schließt Eßer (2017) an, indem er agency in einer Matrix von Räumlichkeit, Materialität und Leiblichkeit verortet (vgl. ebd., S. 6). Damit wird zum einen der Körper in besonderer Weise akzentuiert und zum anderen soll die Opposition von strukturbezogener Kindheitsforschung und akteursbezogener Kinderforschung, die insbesondere die deutsche Debatte prägte, weitgehend aufgelöst werden (vgl. ebd., S. 13).

Trotz dieser in den letzten Jahren wiederholt vorgebrachten Kritik zeichnen sich jedoch Konzepte von agency weiter durch einen Essentialismus und durch Naturalisierung aus. Dies zeigt Eßer (2017) anhand der Analyse einschlägiger Beiträge zu agency in internationalen Zeitschriften (vgl. ebd., S. 13f). Agency erscheine dort als ein anthropologisch gegebenes Vermögen und nicht als „Effekt sozialer Beziehungen“ (ebd., S. 10). Damit setzt sich eine bewusste oder unbewusste Rezeption eines Subjektverständnisses fort, wie es auch der romantischen Mystifizierung kindlicher agency zugrunde liegt, die letztlich in der Philosophie des Idealismus verwurzelt ist (Baader 1996, 2016). Insbesondere in der deutschen Pädagogik der Kindheit ist diese Sicht auch mit einer Pädagogik im Anschluss an Fröbel und an die internationale Fröbel-Bewegung verbunden (Baader 1996, 2004b, 2006, 2015a, 2016). Eine Perspektive, die agency vorgängig im Subjekt verortet, vernachlässigt, dass agency auch mit den jeweiligen historischen Konstellationen, Institutionen und Organisationen sowie mit pädagogischen Konzepten, mit der Aufforderung oder Anrufung zur agency und mit damit verbundenen Subjektivierungspraktiken zusammenhängt (Baader 2016). Ausgeblendet wird dabei auch die jeweilige Institutionalisierung des Generationenverhältnisses (Baader 2018a). Da die Kritiken eine Relationierung

und Kontextualisierung von agency einfordern, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, sich auf eine Definition von kindlicher agency zu beziehen, die diesen Aspekt bereits in die Definition miteinschließt. Diese findet sich bei Prout, der kindliche agency als Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsmächtigkeit von Kindern versteht, die ein Effekt von Relationen sind (Prout 2003).

Resümieren lässt sich, dass im Diskurs der Neueren Kindheitsforschung zu Kindern als Akteuren und kindlicher agency zunächst grundsätzlich zwei Sichtweisen zu identifizieren sind. Einerseits ein naturalisierendes und essentialisierendes Verständnis von kindlicher agency und andererseits eines, das agency als Effekt von Relationen und Kontexten sieht.

Diese beiden Positionen entsprechen auch der Diskussion um agency in der Genderforschung. Hier wird ebenfalls auf den Unterschied zwischen einem Verständnis verwiesen, das agency als Handlungsvermögen versteht, das in einem autonom gedachten Subjekt substantiell als Fähigkeit verortet ist und einem, das agency in ihrer Vermitteltheit von Relationen, Kontexten, Institutionen und Macht betrachtet (vgl. Engel 2015, S. 193) und damit die Handlungsspielräume des Subjektes nicht isoliert betrachtet.

In der Geschlechterforschung wird agency etwa im Zusammenhang mit der Frage nach dem Widerstand diskutiert. Widerstand brauche agency, so Antke Engel (vgl. Engel 2015, S. 192 f.). Sowohl in der Kindheitsforschung als auch in der Geschlechterforschung wird im Zusammenhang mit agency zugleich die Frage nach dem Subjekt verhandelt. Essentialistische und substanzialistische Vorstellungen folgen dabei eher einem anthropologisch begründeten Subjektverständnis, das dem Subjekt per se bestimmte Eigenschaften zuschreibt. Relationale Ansätze hingegen verweisen stärker auf die Gewordenheit, auf Effekte von Institutionen und Beziehungen, auf die Bedeutung von Anerkennung und Adressierung sowie auf Machtstrukturen und Ordnungsmuster. Sie interessieren sich im Anschluss an Michel Foucault für Subjektivierungspraktiken (Rieger-Ladich 2004; Ricken/Casale/Thompson 2018) und die Hervorbringung von Subjekten in der Perspektive der Subjektivierung. Verwiesen wird darauf, dass das Subjekt sich Zusammenhängen verdankt, über die es selbst nicht verfügt und bestimmt (Butler 2001; Jergus/Thompson 2017).

## **2. Institutionalisierte Generationenverhältnisse und ihre Bedeutung für die Rekonzeptualisierung des Konzepts der generationalen Ordnung**

Das zweite Schlüsselkonzept der neueren Kindheitsforschung ist das der generationalen Ordnung. Dieses geht auf die Soziologin und Kindheitsforscherin Leena Alanen zurück (Alanen 1995, 2005). Kinder und Erwachsene würden sich in die generationale Ordnung einschreiben, was Alanen als „doing genera-

tion“ beschreibt. Sie unterstreicht die enge Verbindung von „doing generation“ und „doing gender“ (Alanen 2005, S. 66) sowie die Relationalität der Erwachsenen-Kind-Differenz. Theoretisch bezieht sie sich dabei auf die Geschlechtertheorie von Connell (1999) und die dort entfaltete Relationalität, wie sie eine zweigeschlechtliche hegemoniale Geschlechterordnung hervorbringe. In der Akzentuierung der Relationalität der Geschlechterdifferenz und der Erwachsenen-Kind-Differenz besteht eine wichtige Gemeinsamkeit zwischen Kindheits- und Geschlechterforschung. Alanen identifiziert eine soziale Mikro-Ebene, die auf die Herstellung von Generationendifferenz in alltäglichen Praktiken abzielt, sowie eine soziale Makro-Ebene, die die Differenz von Kindern und Erwachsenen als wesentliches Element der Sozialstruktur versteht (Alanen 2005). Eine Meso-Ebene benennt Alanen nicht. Diese kann jedoch als eine weitere wichtige Ebene bestimmt werden, auf der sich die Institutionalisierung des Generationenverhältnisses, jeweils historisch-kontextualisiert, herausbildet (Baader 2018a). Helga Kelle diskutiert im Anschluss an Alanen das soziologische Generationenkonzept von Karl Mannheim und das pädagogische von Friedrich Schleiermacher. Sie betont, dass beide nicht unmittelbar ineinander zu überführen seien (Kelle 2005, 2018). Zum pädagogischen Konzept von Schleiermacher ist zu bemerken, dass es genau auf jenem idealistischen Subjektverständnis der Romantik und einer damit zusammenhängenden Idee der Perfektibilität sowie einem teleologischen Geschichtskonzept basiert (Baader 2018a), welches von Kritikern eines essentialistischen agency-Konzeptes, das die agency als Essenz des Subjektes versteht, kritisiert wird. Das soziologische Generationenkonzept von Mannheim hat die geschichtsphilosophische Vorstellung und Teleologie Schleiermachers hinter sich gelassen und fragt nach Geburtsjahrgängen und ihren historischen Kontexten und dabei vor allem nach der Bedeutung von Ereignissen für die Orientierung und Einstellungen von Generationen. Verbindende Merkmale zwischen den Generationen werden in der Wissenssoziologie Mannheims als Generationenzusammenhänge und schließlich – bezogen auf Einstellungen – als Generationeneinheiten diskutiert (Mannheim 1928a, b; Corsten 2010). Um das Verhältnis zwischen den Generationen, also die inter- oder transgenerationale Perspektive, geht es in Mannheims Text aus dem Jahre 1928 jedoch nicht. Es handelt sich bei Mannheim zwar um ein kontextualisiertes und situiertes Generationenkonzept, insofern es historische Kontexte berücksichtigt, aber sein Generationenkonzept befasst sich nicht mit dem Verhältnis zwischen den Generationen, also der Intergenerationalität. Dieses hingegen nimmt, ebenfalls in einem Text aus dem Jahre 1928, Walter Benjamin in den Blick, wenn er sich Gedanken über die „generationale Ordnung“ macht. Deshalb schlägt der vorliegende Beitrag vor, ein weiteres Generationenkonzept in die erziehungswissenschaftliche Reflexion einzubeziehen und dabei insbesondere das Generationenverhältnis zu berücksichtigen. Benjamin spricht von der „Ordnung des Verhältnisses“ zwischen den Generationen, die er mit Erzie-

hung gleichsetzt: „Ist nicht Erziehung vor allem die unerlässliche Ordnung des Verhältnisses zwischen den Generationen und also, wenn man von Beherrschung reden will, Beherrschung der Generationenverhältnisse und nicht der Kinder?“ (Benjamin 1972, S. 125). Benjamin formuliert hier zum einen eine macht- und herrschaftsreflektierte Perspektive auf Erziehung (Brumlik 1995; Baader 2018a) und stellt dafür zum anderen das Generationenverhältnis in den Mittelpunkt. Dieses diskutiert er anhand der Anwendung von physischer Gewalt in der Erziehung. Er fragt: „Wer aber möchte einem Prügelmeister trauen, der Beherrschung der Kinder durch die Erwachsenen für den Sinn der Erziehung erklären würde?“ (Benjamin 1972, S. 125). Damit nimmt Benjamin die zeitgenössische Debatte um die Prügelstrafe und Prügelpädagogik auf, die um 1900 intensiv und international geführt wurde. So wurde etwa seitens einer psychoanalytisch inspirierten Pädagogik die Anwendung von körperlicher Gewalt vor dem Hintergrund ihrer Auswirkungen auf die Psyche der Kinder kritisiert (Wolffheim 1905; Baader 2015b). Die Kritik an der Prügelpädagogik und an Gewalt in der Erziehung ist für Benjamin der Ausgangspunkt dafür, Erziehung als Beherrschung des Generationenverhältnisses und nicht als Beherrschung der Kinder zu formulieren. Damit wird zugleich eine unilaterale und einseitige Sicht auf Erziehung, wie sie Schleiermacher formuliert hatte, durch eine in beide Richtungen relationale abgelöst, die Erziehung in einem wechselseitigen Verhältnis situiert. Für die Frage nach der agency von Kindern heißt das, nach deren agency in einem grundsätzlich asymmetrischen und machtdurchzogenen Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zu fragen. Wie aber jenes Verhältnis jeweils durch rechtliche Vorgaben und Kinderrechte gerahmt ist, ließe sich mit Benjamin als Regime des Generationenverhältnisses oder als jeweilige Institutionalisierung des Generationenverhältnisses bezeichnen (Baader 2018a). Es ist auf jener von Alanen unbestimmt gelassenen Meso-Ebene anzusiedeln. Dieser Vorschlag versteht sich als Plädoyer dafür, das Generationenverhältnis und dessen Regime oder Institutionalisierung stärker in das Nachdenken über die generationale Ordnung einzubeziehen und die kindliche agency darin relational zu verorten.

Etwas grob skizziert lässt sich für Deutschland ein Wandel von einem stark hierarchisch geprägten Generationenverhältnis, wie es das frühe 20. Jahrhundert auszeichnet (Volk 2017), hin zu einem weniger hierarchischen seit den 1970er Jahren konstatieren (Baader 2014b). Dies spiegelt sich in der deutschen Rechtsentwicklung etwa in der Abschaffung der „elterlichen Gewalt“ durch die „elterliche Sorge“ im BGB seit 1980 und der Einführung eines Rechtes auf gewaltfreie Erziehung im Jahre 2000. Grundsätzlich steht die Neuere Kindheitsforschung mit ihrem Konzept der Childhood Agency in einem engen Verweissungszusammenhang zu einer Enthierarchisierung des Generationenverhältnisses in den 1970er Jahren (Baader 2016; Baader 2018a). Damit ist der Begriff

der Childhood Agency selbst historisch in einem Kontext situiert, der ein hierarchisch konzipiertes Generationenverhältnis infrage stellt.

Auch jenseits der sozialwissenschaftlichen Childhood Studies hat sich die Perspektive auf Kinder als Akteure in der Kinder- und Kindheitsforschung breit durchgesetzt. Grundsätzlich wird damit die Betonung eines aktiven Parts der Kinder verbunden, ihre Beteiligung sowie die Berücksichtigung ihrer Stimme in der Forschung unterstrichen. So entfaltet etwa die World Vision Studie (Andresen/Hurrelmann/TNS Sozialforschung 2007) ihr Konzept von „Kindern als kompetente Akteure“ in Abgrenzung zu Lernkompetenzen, welches – wie betont – aber nicht weiter ausgeführt wird. Bestanden wird auf eigenständigen Gestaltungsansprüchen der Kinder sowie auf das Einbeziehen ihrer Meinungen und Interessen. In diesem Kontext, in dem auch von Kindern als Akteuren ihrer eigenen Entwicklung die Rede ist, wird die Perspektive auf Kinder als Akteure wiederum an Entwicklungsmodelle und Entwicklungsperspektiven rückgebunden, deren Kritik am Anfang der agency-Debatte in der neueren Kindheitsforschung stand. Gefragt wird danach, was Kinder wann brauchen, um sich als Akteure zu entwickeln.

In der frühpädagogischen Reflexion findet sich zudem eine Perspektive auf Kinder als Akteure, die diese als Teil des institutionellen Akteurs Kindertageseinrichtung versteht (vgl. Honig 2013, S. 188 ff.) und damit das Zusammenspiel der Interaktionen aller Akteure, Kinder, Fachkräfte und Eltern fokussiert. Im Vordergrund steht hierbei die Sicht auf eine Institution als zentraler Akteur im Feld der Frühpädagogik. Frühpädagogik wird als institutionelle Praxis beschrieben, die einen zentralen Akteur, die Kindertageseinrichtung, aufweist. Und nicht zuletzt ist in der Diskussion der vergangenen Jahre auch die Frage nach der Vulnerabilität des Kindes als Gegenentwurf zur Sicht auf Kinder als Akteure aufgeworfen worden (Andresen/Koch/König 2015). Aus historischer Perspektive ist dazu jedoch zu bemerken, dass beide Sichtweisen, die auf das eigensinnige und die auf das vulnerable Kind, ihren Ursprung in einem romantischen Kindheitskonzept des späten 19. Jahrhunderts haben (Cunningham 2005; Baader 2015b, 2017).

### **3. Relationalität und Kontextualisierung: Childhood Agency als Subjektvierungspraktik**

In der kritischen Auseinandersetzung mit Childhood Agency wird insbesondere eine stärkere Berücksichtigung von Relationalität und Kontextualität eingefordert, die die Handlungsfähigkeit von Kindern als Effekt von Relationen (Prout 2003) und Kontexten (Baader 2016) versteht. Deshalb wird im Folgenden danach gefragt, ob Relationalität und Kontextualisierung das gleiche sind oder ob zwischen beiden unterschieden werden muss. Grundsätzlich geht die