

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Kindheit und Profession

Konturen und Befunde
eines Forschungsfeldes

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)
Kindheit und Profession

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von
Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Tanja Betz | Peter Cloos (Hrsg.)

Kindheit und Profession

Konturen und Befunde eines
Forschungsfeldes

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2014 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN978-3-7799-5123-0

Inhalt

Tanja Betz/Peter Cloos

Kindheit und Profession.

Die Kindheitspädagogik als neues Professions- und Forschungsfeld 9

Teil I

Benachbarte Forschungsfelder und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik

Johanna Mierendorff

Childhood Studies.

Anregungen für die kindheitspädagogische Professionsforschung 24

Florian Eßer

Kindertagesbetreuung im Kontext

sozialpädagogischer Professionalität 36

Diemut Kucharz

Grundschulpädagogische Unterrichtsforschung

und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik 49

Anja Müller

Profession und Sprache.

Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung 66

Dieter Nittel/Johannes Wahl

Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung

und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik 84

Teil II

Konturen und Konzepte einer kindheitspädagogischen Professionsforschung

Peter Cloos

Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung 100

Margrit Stamm

Theoretische und empirische Konturen der internationalen
kindheitspädagogischen Professionsforschung 116

Melanie Kuhn

Vom Allgemeinen und Besonderen.
Wissens- und differenzkritische Überlegungen
zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen
Fachkräften in Migrationsgesellschaften 130

Sascha Neumann

Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt.
Zum Programm einer kindheitspädagogischen
Professionalisierungs(folgen)forschung 145

Sabine Andresen

Zusammenarbeit mit Eltern
als Aufgabe der Professionalisierung.
Herausforderungen einer
erziehungswissenschaftlichen Familienforschung 160

Teil III

Profession und Kompetenz

Stefan Faas

Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession 176

Hans Rudolf Leu/Bernhard Kalicki

Zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung
in der Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte 191

Dörte Weltzien
Der forschende Habitus in der Kindheitspädagogik.
Aktuelle Diskurslinien im Kontext von Kompetenzforschung
und Kompetenzentwicklung 206

Susanne Kuger/Wilfried Smidt/Jutta Sechtig
„Gender“ als Thema in der frühpädagogischen
Professionalisierungsdiskussion.
Eine empirische Annäherung 221

Teil IV
Handlungen und Orientierungen
einer kindheitspädagogischen Profession

Susanne Viernickel/Iris Nentwig-Gesemann
Beobachtung und Dokumentation im Spannungsfeld
von programmatischer Anforderung,
Rahmenbedingungen und professioneller Haltung 240

Marc Schulz
Lernende Kindergartenkinder.
Professionstheoretische Perspektiven auf die Praktiken
der Fallherstellung in Kindertageseinrichtungen 261

Margarete Joos-Weinbach
Stellvertretende Deutung als Kernelement
professionellen Handelns in der Krippe 276

Die Autorinnen und Autoren 288

Tanja Betz/Peter Cloos

Kindheit und Profession

Die Kindheitspädagogik

als neues Professions- und Forschungsfeld

Seit einigen Jahren kursiert in der Debatte um Kindheit und Profession in Deutschland der Begriff der Kindheitspädagogik. Damit wird auf unterschiedlichen, sowohl professionsbezogenen und politiknahen als auch praxis- und forschungsorientierten Ebenen der Versuch unternommen, neue Entwicklungen im Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und ihren Familien aufzugreifen und zugleich diese aktiv mitzugestalten und voranzutreiben.

Professionstheoretisch betrachtet kann die begriffliche Neufassung als ein Versuch der Kindheitspädagogik interpretiert werden, professionell-disziplinäre „Claims“ abzustecken (Abbott 1988) und ihre marginalisierte Stellung innerhalb der Erziehungswissenschaft zu verlassen. Dies erscheint notwendig angesichts der deutlich gewachsenen öffentlichen Aufmerksamkeit für die frühe Kindheit, die mit weitreichenden Professionalisierungserwartungen, der Formulierung neuer Anforderungen an pädagogische Fachkräfte und der Ausweitung hochschulischer Studienangebote einhergeht. Die nachfolgend dargestellten Entwicklungen können in diesem Sinne als Beiträge zur Neukonstituierung einer kindheitspädagogischen Profession interpretiert werden.

Auf politischer Ebene wurde 2011 von der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK 2011) der Bundesländer die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/staatlich anerkannter Kindheitspädagoge“ eingeführt. Diese hat einen Empfehlungscharakter für die Hochschulen und die neu entstandenen pädagogischen Studiengänge im Bereich der Bildung und Erziehung in der Kindheit. Der Beschluss ging u.a. auf den Vorschlag einer neu gegründeten Interessensvertretung zurück, der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK 2009). Er reagierte damit aber auch auf die internationale Debatte, in der u.a. von der OECD (2006) das niedrige Ausbildungsniveau in deutschen Kindertageseinrichtungen kritisiert wurde (siehe auch: Rabe-Kleberg 2008). Mit der stärkeren Verortung der Kindheitspädagogik an den Hochschulen

und Universitäten ist die darauf bezogene Profession auch nicht länger von den wissenschaftlichen Instanzen der Wissensproduktion abgekoppelt, da die Hochschulen einen dezidierten Forschungsauftrag haben. Die Ausweitung kindheitspädagogischer Studiengänge stellt damit eine Grundlage für die seit längerer Zeit bildungspolitisch geforderte Ausweitung von Forschungsausgaben zu kindheitspädagogischen Fragestellungen dar (Liegler 2006; vbw 2012).

Zugleich soll der Begriff Kindheitspädagogik eine Klammer für das immer vielschichtiger werdende Praxisfeld bilden, das sich an Kinder und ihre Familien von der Geburt bis zum Alter von zehn Jahren bzw. von den Frühen Hilfen und dem Kinderschutz bis zu pädagogischen Interventionen und (Kultur-)Angeboten für Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern erstreckt. Bei den sich ausdifferenzierenden und sich neu etablierenden Handlungsfeldern hat sich auch angesichts neuer Formen der handlungsfeldübergreifenden Zusammenarbeit und der mitunter unterschiedlichen Traditionslinien eine disziplinäre Zuständigkeit (noch) nicht eindeutig geklärt. Indem hier die Kindheitspädagogik einen Zuständigkeitsbereich reklamiert und im Rahmen von Forschung abzusichern versucht, erweitert sie ihren Gegenstandsbereich.

Somit markiert der Begriff auch ein junges Forschungsfeld, das breiter angelegt ist als die bisherige Konzentration der Pädagogik der frühen Kindheit auf das Handlungsfeld des Kindergartens (Cloos 2010; Thole 2008). In diesem Zusammenhang sind auch neue Publikationsorgane für forschungsbezogene Beiträge entstanden wie u. a. die Zeitschrift „Frühe Bildung“, die Reihe „Kindheitspädagogische Beiträge“ und einschlägige Themenhefte in bereits etablierten Fachzeitschriften wie 2012 „Frühe Förderung in der Familie“ in der Zeitschrift für Familienforschung, 2011 „Professionsforschung“ in der Zeitschrift für Grundschulforschung, 2010 „Frühpädagogik“ in der Zeitschrift für Pädagogik oder 2008 das Themenheft „Frühpädagogische Förderung in Institutionen“ in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft sowie neue Handbücher (Stamm/Edelmann 2013), die nach innen und außen versuchen, das Forschungsfeld zu konturieren und zu profilieren. Zur institutionellen Absicherung und Weiterentwicklung des Forschungsfeldes wurden zudem eine Vielzahl an neuen Forschungsinstitutionen und -initiativen, Förderlinien und Förderprogrammen, wie z. B. die Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), das Niedersächsische Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) oder die Förderlinie des BMBF zur „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte“ (AWiFF), ins Leben gerufen und kindheitspädagogische Fragestellungen als wichtiger Teil der Bildungsberichterstattung etabliert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2012). Zur hochschulpolitischen Absicherung der kindheitspädagogischen Studiengänge wurde der Studiengangstag

Pädagogik der Kindheit gegründet. Auch wenn keine Einigkeit über den Begriff Kindheitspädagogik besteht, gemeinsam ist den beschriebenen disziplinären Entwicklungen, dass hier ein weites Verständnis eines Forschungsfeldes Kindheitspädagogik zu Grunde gelegt wird.

Obwohl der Begriff Kindheitspädagogik wie skizziert auf unterschiedlichen Ebenen, die zudem stark ineinander verwoben sind, eingeführt wurde und auch zunehmende Verbreitung findet, sind in der Diskussion verwandte Begriffe bzw. Beschreibungen von Forschungs- und Praxisfeldern nach wie vor präsent. Es ist weiterhin u. a. die Rede von der Frühpädagogik, der Pädagogik der (frühen) Kindheit, der Elementarpädagogik, der Vorschulpädagogik und -erziehung. Im englischsprachigen Raum ist der Begriff der Early Childhood Education and Care (ECEC) dominant, was in Deutschland entsprechend mit Frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung oder Bildung, Betreuung und Erziehung in der Kindheit oder meist synonym mit einem der skizzierten Begriffe gefasst wird. Allein an dieser Begriffsvielfalt wird deutlich, dass Unklarheit darüber herrscht, welche Bezugswissenschaften entscheidend sind und was an der Schnittstelle u. a. von Sozialpädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie, Grundschulforschung, Elementardidaktik, (soziologischer) Kindheitsforschung, Spracherwerbs- und Migrationsforschung und den Neurowissenschaften der Forschungsgegenstand der Kindheitspädagogik ist und mit welchen Handlungsfeldern und Problemstellungen sie sich zu befassen hat (Liegle 2006).

Die Beantwortung der Frage, welche Wissens Elemente aus welchen Disziplinen bedeutsam für die Etablierung der Kindheitspädagogik sind, wird dabei perspektivenabhängig unterschiedlich beantwortet: Im Einklang mit aktuellen (bildungs-)politischen Forderungen auf Bundes- und Länderebene wird disziplinär argumentiert, dass aufgrund des verstärkten Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen eine stärkere Ausrichtung auf allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen der Fachkräfte angesagt wäre (u. a. *Diemut Kucharz*; in dem Band; auch *Speck-Hamdan* 2011 zur Grundschulpädagogik als Impulsgeber für die Elementarpädagogik). In dieser Perspektive wird bisweilen die Sozialpädagogik als bislang dominierende Bezugsdisziplin identifiziert und zugleich gefordert, diese solle durch eine stärkere Orientierung an der empirischen Bildungsforschung abgelöst werden (für eine Ausrichtung frühpädagogischer Forschungsfragen an der empirischen Bildungsforschung: *Mischo/Fröhlich-Gildhoff* 2011). Hier schließen sich Forderungen nach einer stärkeren fachwissenschaftlichen und -didaktischen Fundierung einer kindheitspädagogischen Profession an, die zum einen über die in den Bildungs- und Orientierungsplänen der Länder genannten Bildungsbereiche und zum anderen über eine deutlichere Ausrichtung auf die Förderung von vorschulischen Kompetenzen begründet werden. Am bildungs- und integrationspolitisch viel beachteten Thema „Sprache“ lässt sich

beispielhaft zeigen, dass nicht nur ein breites Spektrum, sondern auch tiefgehende sprachwissenschaftliche Wissensbestände über Sprache, Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung (*Anja Müller*; in dem Band; Lengyel 2012; List 2010) kombiniert mit fachdidaktischen Kompetenzen der Sprachbildung und -förderung das professionelle Handeln fundieren sollen. Demgegenüber finden sich Positionen, bei denen eine Weiterführung der Kindheitspädagogik in ihrer sozialpädagogischen Traditionslinie gefordert bzw. als folgerichtig skizziert wird, weil u. a. argumentiert wird, dass sich das pädagogische Feld als ein soziales Feld „nicht in der Logik individueller Bildungs-, Lern- oder Entwicklungsprozesse beziehungsweise in deren Begleitung in einer pädagogischen Dyade zwischen ErzieherIn und Kind erschöpft“ (*Florian Eßer*; in dem Band, S. 42; auch: Sting 2013 zu sozialpädagogischen Zugängen zur Bildung in der frühen Kindheit). Eine Ausrichtung der Kindheitspädagogik an einer Disziplin oder einem festen Wissenskanon scheint zumindest derzeit nicht absehbar.

Die Kindheitspädagogik ist somit auf vielfältige Theorieangebote und empirische Grundlagen aus unterschiedlichen Bereichen verwiesen, um ihr eigenes Profil als neues Forschungsfeld herauszuarbeiten. Im Fokus stehen hierbei wie skizziert allgemein- und fachdidaktische sowie fachwissenschaftliche Fragestellungen sowie die Erforschung von Handlungslogiken und den professionellen Kernaktivitäten, wie das professionelle Arbeitsbündnis und die stellvertretende Deutung (*Joosf-Weinbach*; in dem Band), die Beobachtung von Kindern und die Dokumentation von Bildungsprozessen (*Schulz*; in dem Band; Cloos/Schulz 2011) oder die Zusammenarbeit mit Eltern (*Andresen*; in dem Band; Pietsch et al. 2010). Da diese professionellen Kernaktivitäten sozial-, bildungs- und integrationspolitisch gerahmt sind, ist eine kindheitspädagogische Professionsforschung zudem dazu aufgefordert, die jeweiligen politischen Kontexte des professionellen Handelns mit in den Blick zu nehmen. Somit benötigt sie Wissen darüber, wie das Verhältnis von politischer Konstituierung der Kindheitspädagogik und professioneller Umsetzung zu beschreiben ist (am Beispiel der Bildungs- und Orientierungspläne *Viernickel/Nentwig-Gesemann*; in dem Band; kritisch: Betz/de Moll 2013). Dies gilt ebenso, insofern der Blick zu weit ist auf die übergreifenden politischen Diskurse, u. a. im Bereich der Qualitäts- und der Kompetenzdebatte (*Leu/Kalicki*; in dem Band), der Genderdiskurse (*Kuger/Smidt/Sehtig*; in dem Band), der Debatten um mehr Chancengerechtigkeit durch frühkindliche Bildung und Erziehung (Betz 2010, 2013) oder um die Rechte und das Wohlergehen der Kinder (Bertram 2013). Kindheitspädagogische Professionsforschung kann darüber hinaus ihre Entwicklung vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungsprozesse beleuchten, die das Handlungs- und Forschungsfeld Kindheitspädagogik hervorbringen und das professionelle Handeln rahmen. Relevant ist in diesem Zusammenhang

die Tatsache, dass Deutschland eine Migrationsgesellschaft darstellt (*Kuhn*; in dem Band), sich familiäre, ökonomische und wohlfahrtspolitische Kontexte des Aufwachsens von Kindern verändern und damit auch die Position der institutionellen frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung im Kanon informeller, non-formaler und formeller Lernorte und Bildungswelten (Rauschenbach 2009). Die Kindheitspädagogik als Forschungsfeld hat hierbei die Aufgabe zu beobachten und zu analysieren, wie die auch von ihr mit initiierten Diskurse um frühkindliche Bildung und Förderung den beschriebenen gesellschaftlichen Wandel hervorbringen, den sie in ihren Zielen und Forderungen nach mehr Professionalisierung und Qualifizierung immer schon voraussetzt (*Neumann*; in dem Band). Erst durch die Öffnung des forschenden Blicks über den Kindergarten hinaus, kann also die Kindheitspädagogik als ein sozialwissenschaftliches Forschungsfeld etabliert werden, das in Rechnung stellt, dass „das Konzert (der) kindheitsbezogenen Institutionen in seiner inneren Verfasstheit und Aufeinanderbezogenheit (...) Kindheit im Kontext umfassender normativer Annahmen über (frühe) Kindheit, über das Verhältnis von Kindheit und Erwachsenenheit mit hervor (bringt)“ (*Mierendorff*; in dem Band, S. 32). Kindheitspädagogik als Forschungsfeld thematisiert somit die „Institutionen der frühen Kindheit“ in ihren komplexen Wechselverhältnissen zu gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Entscheidungen. Letztere liegen nicht selten im Spannungsfeld von Politikbereichen, die sich mindestens auf die Bereiche Bildung, Integration, Soziales, Familie, Kinder und Jugend(hilfe) und Wirtschaft erstrecken und die professionelles Handeln in der Kindertagesbetreuung und in weiteren pädagogisch gerahmten Settings konstituieren. Zugleich spielen auch nach wie vor geläufige Vorstellungen über die Dominanz von Frauen im Handlungsfeld und ihrer Mütterlichkeit mit in die Debatte um Professionalisierung hinein (Rabe-Kleberg 2006). Die Analyse der Verflechtungen von normativen Annahmen über die richtige Erziehung und ihren gesellschaftlichen Ort bzw. die gesellschaftliche Zuständigkeit von Frauen und Männern mit Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern (vgl. die neue politische Initiative „Mehr Männer in Kitas“; Koordinationsstelle Männer in Kitas 2012) gehören damit auch zum Forschungskatalog der Kindheitspädagogik.

Dies schließt ein, Kindheitspädagogik nicht allein als ein professionelles Handlungsfeld von ErzieherInnen zu fokussieren. Kindheitspädagogik aus einer breiteren, einer feldtheoretischen Perspektive zu betrachten heißt, zum einen SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, Tagespflegepersonen, FachberaterInnen, ForscherInnen etc. und die multiprofessionelle und mitunter auch institutionenübergreifende Zusammenarbeit von Professionen und Institutionen zu berücksichtigen, die das Handlungsfeld in Zukunft stärker prägen wird. Zum anderen umfasst diese Perspektive, dass sich im Kontext

der Kindheitspädagogik jenseits der direkten pädagogischen Arbeit mit Kindern ein weites Spektrum an Angeboten zur qualitativen Sicherung und Weiterentwicklung und zur Aus- und Fortbildung entwickelt hat. In diesem Sinne kann Kindheitspädagogik als ein professionelles Berufssystem betrachtet werden (Abbott 1988; Freidson 1979; Cloos; in dem Band).

Hieran knüpft eine komparative Berufsgruppenforschung an. Diese kann untersuchen, inwieweit Kindheitspädagogik mehr ist als eine professionspolitische Metapher bzw. ein Übergangsobjekt (Hörster/Königter/Müller 2013) zur Konstituierung einer „neuen“ Profession. Die Schaffung eines Wir-Gefühls stellt eine der Grundbedingungen für strukturelle Veränderungen im Handlungsfeld dar. Vergemeinschaftungsprozesse sind zentral für eine öffentliche Wahrnehmung der Bedeutsamkeit von beruflichen Leistungen in den diesbezüglichen Einrichtungen und damit auch für eine zumindest mittelfristige politische Aufmerksamkeit (*Nittel/Wahl*; in dem Band). Zu diesen Vergemeinschaftungsprozessen gehört, dass Professionen sich auf ein spezifisches Set an Werthaltungen und professionellen Kernaktivitäten beziehen. In diesem Zusammenhang können aber auch die Debatten um ein spezifisches Wissen und Können von KindheitspädagogInnen (*Faas*; in dem Band) und um einen forschenden Habitus als Schlüsselkompetenz von KindheitspädagogInnen (*Weltzien*; in dem Band) eingeordnet werden, über die die Profession von anderen Berufsgruppen unterscheidbar gemacht wird. Die dazu vorliegenden empirischen Analysen sind bislang rar.

Der vorliegende Eckband in der Reihe „Kindheitspädagogische Beiträge“ will einen Beitrag zur Vermessung des kindheitspädagogischen Professionsfeldes und zur Reflexion und Diskussion über die darauf bezogene Forschung leisten. Ausgangspunkt bildet dabei die Beobachtung, dass die aktuelle empirische Basis – im deutschsprachigen Raum (für den internationalen Kontext: *Stamm*; in dem Band) – über die kindheitspädagogische Profession in den unterschiedlichen Institutionen der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern und ihren Familien und insbesondere über die Kernelemente des relevanten Wissens und Könnens in der Aus- und Fortbildung unbefriedigend ist (Fried 2005; Thole 2008; Cloos 2010; aktuell Stamm/Edelmann 2013). Diese Forschungslücke erweist sich umso größer, je deutlicher sich Kindheitspädagogik nicht mehr allein auf das Forschungsfeld des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen beschränkt.

Es kann festgehalten werden, dass die Kindheitspädagogik ein dynamisch sich entwickelndes Professions- und Forschungsfeld ist, bei dem aktuell kaum abzusehen ist, wie es sich in seinen wissenschaftlichen und professionsbezogenen Konturen entfalten wird. Offen ist, ob der Begriff Kindheitspädagogik von Wissenschaft und Profession dauerhaft als tragfähig angesehen wird und eine professionelle Identität für ein heterogenes Handlungsfeld vermitteln kann. Zugleich wird zu beobachten sein, ob sich die

verschiedenen Handlungsfelder unter dem Label „Kindheitspädagogik“ subsumieren lassen wollen, zumal sie sich in ihren Traditionslinien, Bezugsdisziplinen, Konzepten und Zielorientierungen mitunter erheblich unterscheiden. Für die kindheitspädagogische Professionalisierungsforschung kann es daher besonders aufschlussreich zu sein, die Dynamik dieses sich neu konturierenden Feldes empirisch in den Blick zu nehmen und die Veränderungen forschend zu begleiten.

Für einen Band, der sich für das Verhältnis von Kindheit und Profession interessiert, ergibt sich aus den vorgestellten Überlegungen allerdings das Dilemma, dass die Konturen des kindheitspädagogischen Professionsfeldes (noch) unscharf gezeichnet sind, zumal unklar ist, welche Berufsgruppen und Handlungsfelder diesem zuzuordnen sind. Erschwerend kommt hinzu, dass kaum geklärt ist, was unter einer kindheitspädagogischen Disziplin zu verstehen ist und was ihr Gegenstand sein soll. Somit verwundert auch nicht, dass sich professionsbezogene Vergewisserungen und die Forschung im Kontext von Kindheitspädagogik auf verschiedene Berufsgruppen, unterschiedliche Handlungsfelder und Bezugswissenschaften beziehen – auch wenn nach wie vor die Kindertageseinrichtungen und die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen. Angesichts der Vielschichtigkeit und Unübersichtlichkeit des Feldes haben wir bei der Konzeptionierung unserer wissenschaftlichen Fachtagung „Kindheit und Profession. Konzepte, Befunde und Konturen eines Forschungsprogramms. Kindheitspädagogische Beiträge“ vom 29. bis 30. März 2012 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main im Fachbereich Erziehungswissenschaften und am LOEWE-Forschungsverbund IDEa in Kooperation mit der Stiftung Universität Hildesheim und dem Kompetenzzentrum Frühe Kindheit Niedersachsen sowie bei der Ausarbeitung dieses Herausgeberbandes darauf gesetzt, unterschiedliche Positionen und Perspektiven zu kontrastieren, auch mit dem Ziel, eine Reflexion über eben diese Konturen und die Frage anzuregen, wie Forschung zur Herstellung dieser Konturen beiträgt. Dass dies möglich wurde, verdanken wir der engagierten Mitarbeit am Typoskript von Anna-Victoria Dieter und Silvia Ewald.

Überblick über den Band

Teil I: Im ersten Teil des Bandes sind fünf Beiträge versammelt, die die Potenziale angrenzender Disziplinen und Forschungsgebiete, ihre konzeptionelle und empirische Anschlussfähigkeit für die Kindheitspädagogik diskutieren. Hierbei werden die Childhood Studies, die Sozialpädagogik, die komparative pädagogische Berufsgruppenforschung, die grundschulpädagogische Unterrichtsforschung und die (Zweit-)Spracherwerbsforschung ins

Verhältnis zu aktuellen Debatten, Konzepten und Befunden aus der kindheitspädagogischen Professionsforschung gesetzt.

Johanna Mierendorff liefert aus der Perspektive der *Childhood Studies* und ihrer beiden zentralen erkenntnistheoretischen Konzepte „Agency“ und „generationale Ordnung“, Anregungen für die kindheitspädagogische Professionsforschung, die das Verhältnis von früher Kindheit und Profession bzw. professionellem Handeln thematisiert. Dabei entfaltet sie die These, dass die Inblicknahme der gesellschaftlichen Bedingungen der Teilhabe, des Handelns und Lernens von Kindern sowie des Handelns von Professionellen relevant sind, um reflexiv mit den Bedingungen und Grenzen sowie mit den Folgen professionellen Handelns und der Professionsentwicklung umzugehen.

Florian Eßer nimmt in seinem Beitrag die Perspektive der *Sozialpädagogik* ein und analysiert vor diesem Hintergrund die gegenwärtigen Professionalisierungsprozesse in der Kindertagesbetreuung. Er zeigt in einem historischen Abriss die Entwicklung des Praxisfeldes unter dem Dach der Fürsorge und mit engen Bezügen zur Sozialpädagogik auf und diskutiert Wert und Nutzen einer ‚sozialpädagogischen Professionalität‘ für Gegenwart und Zukunft. Eßer sieht systematische Gründe für eine enge Verknüpfung von Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit, insofern das pädagogische Feld als ein soziales aufgefasst wird, das sich weder in der Begleitung der Dyade ErzieherIn-Kind noch in der Logik individueller Bildungs- und Lernprozesse erschöpft.

Diemut Kucharz nimmt die Perspektive der *grundschulpädagogischen Unterrichtsforschung* ein und diskutiert deren Beitrag für die Kindheitspädagogik. Hierbei legt sie ihren Fokus auf die Gestaltung von Lern- und Bildungssituationen, die sich zwischen den Institutionen der Frühpädagogik und der Primarstufe nicht grundsätzlich, sondern lediglich graduell unterscheiden. Sie unterbreitet einen an der Lehr-Lernforschung orientierten Vorschlag für eine Elementardidaktik, in welcher die Pole „Kind“, „PädagogIn“ und „Gegenstand“ in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen und PädagogInnen eine bildende Auseinandersetzung des Kindes mit dem Gegenstand ermöglichen.

Die *(Zweit-)Spracherwerbsforschung* und ihr Blick auf den Zusammenhang von Profession und Sprache im Elementarbereich stehen im Zentrum des Beitrags von *Anja Müller*. Sie arbeitet heraus, über welches Wissen Sprachförderkräfte aus sprachwissenschaftlicher und spracherwerbstheoretischer Sicht verfügen sollten. Dabei orientiert sie sich an einem Kompetenzmodell und unterscheidet vier Kernbereiche der Sprachförderkompetenz, die sie in den Bereichen Sprache, (Zweit-)Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung verortet.

Die *komparative pädagogische Berufsgruppenforschung* und ihr Anregungspotenzial für die Kindheitspädagogik loten *Dieter Nittel* und *Johannes Wahl* in ihrem Beitrag aus. Dabei unterziehen sie pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und ErwachsenenbildnerInnen an Volkshochschulen einem systematischen Vergleich entlang der Kategorien „Sinnquellen, Kernaktivitäten und Technologien“. Auf der Grundlage von Gruppendiskussionen arbeiten die Autoren Differenzen und Gemeinsamkeiten in den Selbstbeschreibungen der PädagogInnen im System des lebenslangen Lernens heraus und analysieren ihr gesellschaftliches Mandat und ihre jeweilige Lizenz für spezifische Formen der pädagogischen Intervention.

Teil II: Im zweiten Teil des Bandes werden die Konturen und Konzepte einer kindheitspädagogischen Professionsforschung in fünf Beiträgen ausgelotet. Hierbei geht es darum, den internationalen Forschungsstand und bestehende Blickrichtungen auf Kindheitspädagogik als Profession aufzuzeigen und kontrastierend gegenüber zu stellen. Plädiert wird hier u. a. dafür, auch die Folgen einer kindheitspädagogischen Professionalisierung empirisch zu beleuchten.

Peter Cloos beschreibt in seinem Beitrag die Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. Er resümiert, dass diese die aktuell hohen Reformervwartungen an das kindheitspädagogische Handlungsfeld aufgreift und somit das Augenmerk auf die Bedingungen der Möglichkeit einer Optimierung pädagogischen Handelns richtet. Auf professionstheoretischer Grundlage plädiert er dafür, nicht nur ErzieherInnenprofessionalisierungsforschung zu betreiben, sondern die Forschungsperspektiven zu erweitern. In diesem Sinne habe kindheitspädagogische Professionsforschung noch stärker als bisher die Ausdifferenzierung der Kindheitspädagogik als Professionsfeld auch in ihrer historisch-gesellschaftlichen Entwicklung zu beschreiben.

Margrit Stamm skizziert die theoretischen und empirischen Konturen der internationalen, insbesondere anglo-amerikanischen kindheitspädagogischen Professionsforschung bzw. des Early Childhood „Professional Development“ und fokussiert hierbei relevante Schlüsselbereiche wie die „Profession und ihr Kapital“, die „Prozessarbeit in der Praxis“ und die „Aus-/Weiterbildung“. Auf Basis ihres Reviews kommt sie zu dem Schluss, dass wenig darüber bekannt ist, welches die besten und wirksamsten Typen professioneller Entwicklung sind und unter welchen Bedingungen bessere Aus- und Weiterbildung auch zu besseren kindlichen Entwicklungsergebnissen führt.

Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung in der Migrationsgesellschaft bearbeitet *Melanie Kuhn* in ihrem Beitrag. Dabei stellt sie die Frage, ob es einer besonderen Professionalisierung der kindheitspädagogischen Praxis bedarf oder ob die allgemeine Professionalisie-

rung einschließt, was die Migrationstatsache an Handlungsanforderungen stellt. Dabei diskutiert sie die Prämissen und Implikationen der jeweiligen Zugänge entlang der Aspekte „Differenz“, „Defizit“ und „Wissen“.

Sascha Neumann bearbeitet in seinem Beitrag die spezifische Perspektive einer kindheitspädagogischen Professionsforschung, die er gegenüber einer auf Professionalisierung abzielenden Forschung abgrenzt und illustriert seine Überlegungen exemplarisch mit Befunden aus einem ethnografischen Forschungsprojekt. Er geht dabei der Frage nach, was man über die Bildungswirklichkeit der frühpädagogischen Praxis erfährt, wenn man sie danach untersucht wie sie die Erwartungen an ihre Bildungsbedeutsamkeit in der alltäglichen Praxis hervorbringt bzw. in der Vollzugswirklichkeit aufgreift.

Sabine Andresen beleuchtet die Zusammenarbeit mit Eltern als Professionalisierungsaufgabe und vertritt dabei die These, dass die Asymmetrie zwischen Professionellen und Eltern, zwischen Familie und pädagogischen Institutionen „verhandelt“ werden muss. Sie plädiert hierbei für eine macht- und rollentheoretische Fundierung der populären Forderung nach einer „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ und arbeitet über einen kulturwissenschaftlichen und einen sozialwissenschaftlichen Zugang die Herausforderungen für eine erziehungswissenschaftlich orientierte Familienforschung heraus.

Teil III: Im dritten Teil wird der Fokus auf das Wissen und Können, auf das professionelle Handeln von kindheitspädagogischen Fachkräften gerichtet. Die vier Beiträge orientieren sich hierbei an Kompetenzmodellen, die in unterschiedlichen Kontexten entwickelt wurden und beziehen diese auf das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen.

Stefan Faas behandelt auf (kompetenz-)theoretischer und empirischer Ebene das Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. Hierzu richtet er den Blick auf die zu bewältigenden Anforderungen und zu erbringenden Aufgaben und skizziert die inhaltlichen und psychologischen Aspekte des hierauf bezogenen Wissens und Könnens. Dabei orientiert er sich an Vorarbeiten aus dem Bereich der Lehrerbildungsforschung und zeigt empirisch auf, welche Wissensbestandteile Fachkräfte bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungsanforderungen im Bereich „sprachliche Bildung und Förderung“ aktualisieren.

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Kindertagesbetreuung seit einigen Jahren rasanten Veränderungen unterliegt und intensive Debatten um die Qualität der Einrichtungen und der Qualifizierung der Fachkräfte geführt werden, diskutieren *Hans Rudolf Leu* und *Bernhard Kalicki* in ihrem Beitrag Professionalisierungs- und Kompetenzkonzepte und ihre Bedeutung für das Praxisfeld. Dabei fokussieren sie im Speziellen auf das Kompetenz-

konzept, das der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte zugrunde liegt und sich in seiner Struktur am Deutschen Qualifikationsrahmen orientiert.

Dörte Weltziens Beitrag stellt das Konzept des forschenden Habitus als „Schlüsselkompetenz“ in der Kindheitspädagogik in den Mittelpunkt. Ausgehend von einer Verortung des Konzepts in der Kompetenzforschung und -entwicklung diskutiert sie, welche Ziele und Erwartungen mit dem forschenden Habitus verbunden sind. Sie fragt nach, ob es neben dem individuellen auch einen konjunktiven Habitus gibt, wie sich der forschende Habitus in der Praxis ausdrückt, wie er gemessen und wie ein forschender Habitus befördert und erhalten werden kann.

Susanne Kuger, Wilfried Smidt und Jutta Sechtig behandeln das Thema „Gender“ in der frühpädagogischen Professionalisierungsdebatte. Sie legen dar, warum „Gender“ bedeutsam ist und wie die Praxis derzeit auf die Debatte reagiert. In einer eigenen empirischen Untersuchung gehen sie der Frage nach, ob die (wenigen) Unterschiede im Alltagserleben und -verhalten von Jungen und Mädchen in Kindertageseinrichtungen mit dem Grad der Professionalisierung des Fachpersonals assoziiert sind. Ihre Ergebnisse zeichnen ein „vorsichtig optimistisches Bild“, insofern es positive Zusammenhänge zwischen Fachkraftmerkmalen und den Aktivitäten der Kinder gibt sowie geringe geschlechtsbezogene Unterschiede im Erleben und Verhalten von Kindern und Fachkräften.

Teil IV: Der vierte Teil des Bandes umfasst drei Beiträge, die sich über empirische Zugänge den Orientierungen und dem Handeln einer kindheitspädagogischen Profession zuwenden. Im Zentrum stehen dabei professionelle Kernaktivitäten im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen, wie das Beobachten und Dokumentieren von Bildungsprozessen und die alltägliche Konstituierung von Arbeitsbündnissen zwischen Fachkräften und Kindern.

Susanne Viernickel und Iris Nentwig-Gesemann diskutieren exemplarisch am Aufgabenfeld „Beobachtung und Dokumentation“ das Spannungsverhältnis zwischen programmatischen Anforderungen an „professionelles Arbeiten“, wie sie sich in Bildungsprogrammen manifestieren und den Rahmenbedingungen, d.h. den zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen. Auf der Basis von Gruppendiskussionen zeigen sie auf, dass für die Fachkräfte Umsetzungs- und Orientierungsdilemmata typisch sind und die Teams in Einrichtungen sich jeweils darin unterscheiden, was für sie ein Bildungsprogramm ist und welche Bedeutung es entfaltet.

Ausgehend von der Diagnose, dass die Frage, wie kindheitspädagogische Professionelle zu ihren Arbeitsgegenständen, d.h. den Kindern, kommen, nicht beantwortet ist, diskutiert *Marc Schulz* in seinem Beitrag wie Kinder in Kindergartenkindern transformiert werden. Dabei berücksichtigt er den Zu-

sammenhang zwischen dieser Transformationsarbeit und der Rolle, die hierbei instrumenten- und verfahrensgeleitete Beobachtungen der Kinder leisten. Eine solche Professionsforschung interessiert sich für das Zusammenspiel von Praktiken, Instrumenten und AkteurInnen.

Im Beitrag von *Margarete Joß-Weinbach* werden das Handlungsfeld der Krippe und darin die Erzieherin-Kind-Interaktion als dyadisches Arbeitsbündnis genauer beleuchtet. Sie rekonstruiert am Beispiel der stellvertretenden Deutung als Teil des Arbeitsbündnisses die ihm inhärenten Chancen und Risiken und interessiert sich vor einem professionstheoretischen Hintergrund für die Praktiken, Handlungslogiken und Kernaktivitäten professionellen Handelns. Den Fokus richtet sie dabei insbesondere auf das professionelle Deutungshandeln der Erzieherin und die Frage danach, welche Orientierungsmuster und handlungsleitende Motive sich hierbei auffinden lassen.

Literatur

- Abbott, A. (1988): *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labor.* Chicago/London: University of Chicago Press.
- Bertram, H. (Hrsg.) (2013): *Reiche, kluge, glückliche Kinder? Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Betz, T. (2010): *Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter.* In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.) (2010): *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 113–136.
- Betz, T. (2013): *Anforderungen an Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.* In: Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259–272.
- Betz, T./de Moll, F. (2013): *Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs.* In: Förster, C./Höhn, K./Schreiner, S. A. (Hrsg.) (2013): *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit.* Freiburg: Herder, S. 41–49.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK) (2009): *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“.* Manuskript Köln, verabschiedet auf der Tagung der BAG-BEK am 26. 11. 2009 in Köln.
- Cloos, P. (2010): *Qualitative frühpädagogische Forschung.* In: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit.* Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 475–480.
- Cloos, P./Schulz, M. (Hrsg.) (2011): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen.* Weinheim und München: Juventa.
- Freidson, E. (1979): *Der Ärztestand.* Stuttgart: Klett.

- Fried, L. (2005): Zum Stand der Forschung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schewpe, C./Thole, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim und München: Juventa, S. 277–289.
- Hörster, R./Königter, S./Müller, B. (2013): Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) (2011): Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Beschluss vom 26./27. Mai 2011 in Essen.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag. http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf (Zugriff am 24. 10. 2013).
- Koordinationsstelle Männer in Kitas (2012) (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Lengyel, D. (2012): Sprachstandsfeststellung bei mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich. WiFF-Expertise. München: DJI.
- Liegle, L. (2006): Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, H. 2, S. 307–315.
- List, G. (2010): Frühpädagogik in der Sprachförderung. Qualifikationsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte. WiFF-Expertise. München: DJI.
- Mischo, C./Fröhlich-Gildhoff, K. (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der Frühen Bildung. In: Frühe Bildung, H. 0, S. 4–12.
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD.
- Pietsch, S./Ziesemer, S./Fröhlich-Gildhoff, K. (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. WiFF-Expertise. München: DJI.
- Rabe-Kleberg, U. (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit. In: Diller, A./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Debatte. München: DJI, S. 95–109.
- Rabe-Kleberg, U. (2008): Akademisierung von Frühpädagogik als Voraussetzung für Professionalisierung. In: Balluseck, H. von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 237–250
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.
- Speck-Hamdan, A. (2011): Grundschulpädagogisches Wissen – Impulse für die Elementarpädagogik. WiFF-Expertise. München: DJI.
- Stamm, M./Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sting, S. (2013): Sozialpädagogische Zugänge zur Bildung in der frühen Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.) (2013): Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 14–26.
- Thole, W. (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. In: Thole, W./Roßbach, H.-G./Fölling-Albers, M./Tippelt, R. (Hrsg.) (2008): Bildung und Kindheit. Päd-

agogik der frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 271–294.

Vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Münster: Waxmann.

Teil I

**Benachbarte Forschungsfelder
und ihr Anregungspotential
für die Kindheitspädagogik**

Johanna Mierendorff

Childhood Studies

Anregungen für die kindheitspädagogische Professionsforschung

Ausgangspunkt des vorliegenden Bandes ist die Annahme, dass die aktuelle Datenbasis über das professionelle Handeln in frühpädagogischen Handlungsfeldern unbefriedigend ist. Dies sei, so Tanja Betz und Peter Cloos (in dem Band), insbesondere deswegen kritisch zu betrachten, da in den derzeitigen Reformbemühungen nur auf ein wenig empirisch abgesichertes Wissen zurückgegriffen werden könne. Ziel der HerausgeberInnen ist es daher, neue Forschungsperspektiven zu entwickeln. Die Kindheitssoziologie zielt erst einmal nicht auf die Klärung professionstheoretischer Fragen – welchen Beitrag kann ein solcher Zugang aber dennoch leisten? Meine Überlegungen hierzu wurden von zwei Beobachtungen geleitet: Zum einen wird, wenn im Kontext einer kindheitspädagogischen Professionsforschung interdisziplinäre Perspektiven erschlossen werden, häufig eher auf lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Modelle Bezug genommen, um professionelles pädagogisches Handeln im Elementarbereich erforschen und begründen zu können, weniger auf soziologische Zugänge. Zum anderen werden, wenn dies doch geschieht, vielfach eher Schlagworte übernommen, wie das „Kind als Akteur“ oder „generationale Machtverhältnisse“, die teilweise normativ verkürzt oder als Ausdruck einer forschungsprogrammatischen bzw. forschungsethischen Haltung verwendet werden. Die jeweils dahinterstehenden theoretischen Konzepte werden so nicht in ihrem Erkenntnispotential genutzt. Das Erkenntnisinteresse der Professionsforschung liegt zwar nicht in der Erklärung gesellschaftlicher Ordnungen oder in der Erforschung mikrosoziologischer Prozesse in Bezug auf die Herstellung von Kindheit. Allerdings kann, so meine These, die Frage nach den gesellschaftlichen Bedingungen der Teilhabe, des Handelns und Lernens von Kindern (nach deren Agency) sowie das Handeln von Erwachsenen resp. Professionellen *in den* Institutionen der frühen Kindheit durchaus von Interesse sein, um reflexiv mit den Bedingungen und Grenzen sowie mit den Folgen professionellen Handelns und der Professionsentwicklung umzugehen. In diesem Beitrag werden daher zwei grundlegende Zugänge – *Agency und Gene-*

rationale Ordnung – vorgestellt, auf die häufig Bezug genommen wird, und die für eine empirische kindheitspädagogische Professionsforschung, die nicht nur Profession, sondern das Verhältnis von früher Kindheit *und* Profession bzw. professionellem Handeln in den Blick nimmt, von erkenntnistheoretischem Interesse sein können.

1. Zentrale theoretische Konzepte der Kindheitssoziologie

Die deutschsprachige Kindheitssoziologie kann auf einen intensiven Prozess der Selbstvergewisserung, der Theoriebildung, der methodologischen Auseinandersetzungen und der Gegenstandsbestimmungen zurückschauen (Bühler-Niederberger 2011; Heinzl 2012; Hengst 2013; Hengst/Zeihner 2005a, b; Honig/Lange/Leu 1999; Honig 2009a; Mierendorff 2010). Der Disziplin liegt die grundlegende theoretische Annahme von Kindheit als soziale Ordnung zugrunde (Bühler-Niederberger 2011; Honig 2009b; Zeihner 2006). Diese Ordnung der Kindheit ist Teil der gesellschaftlichen Ordnung und, wie Bühler-Niederberger es ausdrückt, konstitutiver Bestandteil der Ordnungen westlicher Gesellschaften (ebd. 2011, S. 214; auch Mierendorff 2010, S. 31 f.). Gesellschaftliche Ordnung ist also nicht ohne Kindheit zu denken, Kindheit vollzieht sich nicht am Rande oder außerhalb der gesellschaftlichen Ordnung, selbst wenn von strukturellen Benachteiligungen von Kindern in der Gesellschaft gesprochen werden kann (Kaufmann 1980). Mierendorff (2010, S. 22–31) arbeitete heraus, dass das Muster moderner Kindheit durch vier Dimensionen geprägt ist. *Erstens* durch eine hochgradig institutionalisierte Altershierarchie, d.h. dass über die Setzung von Altersnormen Rechte vermittelt, Zugänge und Ausschlüsse formuliert, Teilhabe und Besitz sowie Sorgebeziehungen reguliert werden (auch Mierendorff 2011). *Zweitens* ist Kindheit durch einen hohen Grad der Scholarisierung und Pädagogisierung gekennzeichnet. Dieses Prinzip hat die Praxen im Umgang mit dem als bildsam angenommenen Kind zutiefst durchdrungen. Neben der Schule ist der Kinderalltag inzwischen durch eine große Zahl weiterer kindbezogener Arrangements (Freizeitaktivitäten, außerschulische Bildung), die bewusst und reflektiert auf die Förderung von Bildungs- und Entwicklungsprozessen in nicht schicksalhaft zusammengeführten, sondern individuell zusammengesetzten Gruppen zielen, geprägt (Zeihner 2005, S. 76). Kinderalltage realisieren sich immer mehr in diesen Institutionen. *Drittens* ist Kindheit durch eine historisch tief verwurzelte Familialisierung charakterisiert. Durch die normative und idealisierte Verortung von Kindern und die Sorge für Kinder im privaten Raum und in privaten Beziehungen und die damit einhergehende formale und prinzipielle Nachgeordnetheit von Beziehungen im öffentlichen Raum erhalten Kinder eine ganz spezifi-

sche gesellschaftliche Position. Bei den Eltern verbleibt die Letztverantwortlichkeit für Erziehung, Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse, welche sich stets im Spannungsverhältnis von Familie und Staat konstituiert. Und *viertens* ist Kindheit durch De-Kommodifizierung, also die Existenz eines normativen und idealisierten Schutzraumes mittels absoluter Freistellung von Erwerbsarbeit, gekennzeichnet. Durch das Einkommen der Eltern und ggf. durch staatliche Zusatz-/Ersatzleistungen entsteht ein Schutzraum, in dem Erziehung möglich werden und sich Bildungsprozesse realisieren sollen.

Um die auf Kindheit bezogenen sozialen Ordnungsprozesse erklärbar zu machen, haben sich zwei theoretische Zugänge durchgesetzt: Das Konzept der *Agency* von Kindern sowie das Konzept der *Generationalen Ordnung*. Beide Ansätze haben die soziologische Kindheitsforschung sowie deren Theoriebildung in einem nicht unerheblichen Maß geprägt.

1.1 Agency

In der aufkeimenden kindheitssoziologischen Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand Kind oder Kindheit in den 1990er-Jahren setzte sich rasch die Heuristik des Kindes als eines sozialen Akteurs durch (Qvortrup et al. 1994; James/Prout 1990; James/Jenks/Prout 1998; James/James 2004). Kinder wurden als Akteure in der sozialen Welt und als Konstrukteure ihrer Biographie theoretisiert (Eßer 2008; Honig 1999, 2009b; James 2009; James/James 2004; Lange 2008), wenn hier auch keinesfalls radikal-konstruktivistische Konzepte angenommen wurden. Diese Heuristik wurde dabei in der Anfangszeit häufig eher programmatisch als normatives Gegenkonzept zum „Kind als Entwicklungswesen“ entworfen.

Die Annahme, dass Kinder an ihrer Entwicklung mitwirken, ist in der erziehungswissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Auseinandersetzung mit Kindern und der Lebensphase Kindheit nicht neu. Dass Kinder im Sozialisationsprozess keinesfalls eine passive, sondern eine aktive Rolle einnehmen, arbeitete beispielsweise bereits Norman Denzin (1971) in seinen sozialisationstheoretischen Auseinandersetzungen mit dem Werk George H. Meads heraus – Selbstobjektivierungen setzen das Handeln, das teils non-verbale Handeln des Kindes voraus. Alfred Schäfer weist aus einer bildungsphilosophischen Perspektive darauf hin, dass in erziehungswissenschaftlichen Theorien das Kind stets als Subjekt konstituiert wurde, um überhaupt die Annahme der Bildsamkeit und die Notwendigkeit von Erziehung formulieren zu können (Schäfer 2005, 30 ff.). Aus der Perspektive historischer Erziehungswissenschaft hat Meike S. Baader (2004) kritisch angemerkt, dass

die Figur des Kindes als Akteur dem romantischen Kindheitsbild entspräche und keine „Erfindung“ der Kindheitssoziologie sei.

Neu an der paradigmatischen Aussage des „Kindes als Akteur“ und des dahinter stehenden Konzeptes von Agency ist indessen die Erweiterung der Forschungsperspektive und damit die Möglichkeit, neue Forschungsgegenstände in den Blick zu nehmen (Lange/Mierendorff 2009). Das bedeutet, dass Kinder und Kindheit in der Soziologie nicht mehr vor allem in Bezug auf Sozialisation oder auf gesellschaftliche Reproduktions- und Integrationsprozesse thematisiert werden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung ist insgesamt nicht mehr allein durch pädagogische, psychologische oder sozialisationstheoretische Fragestellungen geprägt. Aus soziologischer Perspektive werden nun die unterschiedlichsten gesellschaftlichen und privaten Kontexte, Bedingungen und Praxen interessant, in denen das Kind und die Gruppe der Kinder im weitesten Sinne als *Zeitgenossen* (Hengst 2013) einbezogen sind und in denen das Kind gleichermaßen erst als Kind hervorgebracht wird (Honig 2009b). Das Sein und Handeln der Kinder wird aus einer praxeologischen Perspektive als stets involviert in die Hervorbringung von Kultur, von Familie, von sozialen Beziehungen, Kindheit etc. gedacht. Auf der Grundlage vieler kulturtheoretischer und sozialwissenschaftlicher Studien, die die Kulturen, den Alltag und die Lebensbedingungen von Kindern in den unterschiedlichen familialen, institutionellen, wohlfahrtsstaatlichen und gesellschaftlichen Kontexten untersuchen, wurde diese konstitutive Anfangsthese, dass Kinder in alltäglichen Praxen sich selbst, die Kultur einer Gesellschaft und die darin eingebetteten Kulturen der Kinder, die Institutionen der Kindheit, generationale Ordnung etc. mit hervorbringen, materialreich bestätigt und theoretisch weiterentwickelt. Kindheitsforschung zielt damit auf die Frage der Hervorbringung gesellschaftlicher Ordnung. Am weitesten vorangetrieben hat inzwischen Doris Bühler-Niederberger eine solche Theoretisierung, in dem sie ausgehend von Anthony Giddens' theoretischen Überlegungen zum Verhältnis von Struktur und Handeln sowie aufbauend auf Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus das Modell „Strukturen und Akteure der Kindheit“ entwirft (Bühler-Niederberger 2011, S. 202 ff.). In Anlehnung an Pierre Bourdieu wird das Kind als „Komplize“ theoretisch gefasst (ebd., S. 203), das in die Adressierungen als (leibliches und soziales) Kind zutiefst verstrickt sei. Denn in seinem vielfältigen alltäglichen Eingebundensein in Kultur und Gesellschaft ergründe es die Regelmäßigkeiten der generationalen Ordnung und bringe dabei Wissen und soziale Ordnung immer wieder mit hervor. Gesellschaftliche Ordnungen und die soziale Ordnung Kindheit werden demnach in Prozessen interpretativer Reproduktion, wie William S. Corsaro (1985) es formuliert, auch von Kindern stets geschaffen (Bühler-Niederberger 2011, S. 202–211).

Forschung auf der Grundlage einer solchen theoretischen Perspektive bedeutet also keinesfalls, dass die kulturell tief verwurzelten und derzeit scheinbar stabilen sozialen Konstruktionen vom Kind als Entwicklungs-wesen und die darin zum Ausdruck kommenden generationalen Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern bspw. in den Institutionen der Kindheit, die – auch in partizipatorisch angelegten sozialen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern und zwischen Kindern in Gruppen (Cockburn 2005) – präsent sind, ignoriert werden. Vielmehr werden die zugrunde liegenden normativen Gegenstandsbeschreibungen und Konstruktionen in ihrer gesellschaftlichen Genese und Funktion zu einer zentralen kindheitssoziologischen Fragestellung. Die sich verändernden sozialen Zuschreibungen an das Kind und die Adressierungen des Kindes als Kind werden in ihrer Historizität und Gesellschaftlichkeit und in ihrer Konsequenz für das Handeln und Sein von Kindern und Erwachsenen gedacht und sichtbar gemacht. Damit ist ein Ansatz umrissen, der die permanente Teilhabe von Kindern in Interaktionen, sozialen Prozessen und kulturellen Kontexten unter den Bedingungen von Kindheit gleichzeitig gegenstands-konstitutiv zugrunde legt und erforscht.

1.2 Das Konzept der generationalen Ordnung

Das zweite grundlegende theoretische Konzept einer soziologischen Kindheitsforschung, in welches das erste unmittelbar integriert ist, ist das der generationalen Ordnung (Alanen 2005; Alanen/Mayall 2001; Bühler-Niederberger 2011, 199 ff.; Hengst/Zeiber 2005b; Honig 1999; 2009b; James 2009; Kelle 2005; Lüscher/Liegle/Lange 2009; Mayall/Zeiber 2002; Mierendorff 2010; Qvortrup 2009). Dem Konzept der generationalen Ordnung liegt die Annahme zugrunde, dass die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern konstitutiv für die soziale Ordnung der Gesellschaft ist. Es wird davon ausgegangen, dass die Unterscheidung vor allem entlang der Kategorie Alter vollzogen wird (Alanen 2005; Mierendorff 2011; Mierendorff/Olk 2010, S. 127). Damit wird deutlich, dass die Differenz keine „natürliche Ordnung“ markiert, sondern einem sozialen Ordnungsprozess entspringt. Ich habe in Weiterführung der von Jens Qvortrup (2009) formulierten Aussage von „childhood as structural form“ darauf verwiesen, dass Alter neben Gender, Ethnie und sozialer Herkunft eines der zentralen Strukturmerkmale moderner Gesellschaften ist (Mierendorff 2010, S. 24). Helga Zeiber (2009) spricht in diesem Zusammenhang von einem „altersgradienten Kindheitsregime“ (ebd., S. 114). Das Wissen um eine Unterscheidung nach Lebensaltern sowie das darin eingelagerte Wissen um altersbezogene Entwicklungsstufen (Turmel 2008) hat sich erst im Laufe der Geschichte allmählich

herausgebildet und in einem erheblichen Maße dazu beigetragen, dass Kindheit sich in seiner heutigen Gestalt als eine über das Alter und den angenommenen Entwicklungsstand definierte, ausgesprochen ausgedehnte Schutzphase (Bühler-Niederberger 2011, S. 69 ff.) herausgebildet hat. In diesem Sinne kann Doris Bühler-Niederberger gefolgt werden, die aus einer gesellschaftstheoretisch-historischen Perspektive darauf hinweist, dass Kindheit als Ergebnis umfassender und permanenter sozialer Ordnungsprozesse gesehen werden muss: „Prozesse des generationalen Ordners stehen in einem engen Zusammenhang [...] zur Gesellschaft überhaupt“ (ebd., S. 214). Einerseits haben „angestrebte Veränderungen oder Straffungen in gesellschaftlichen Ordnungsgefügen mit einiger Wahrscheinlichkeit zu einem bearbeitenden Zugriff auf das generationale Arrangement“ geführt (ebd., S. 214). Andererseits zeigen umgekehrt „Eigenheiten oder Veränderungen im strukturierten Verhältnis der Altersgruppen ihre Rückwirkungen auf die gesellschaftliche Ordnung als Ganzes [...], nämlich auf das Verhältnis Individuum – Gesellschaft. Beides ist gemeint mit dem Begriff ‚*generationale Ordnung als Kernelement gesellschaftlicher Ordnung*‘“ (ebd., S. 214).

Leena Alanen (2005, 2009) hat in ihrer wissenssoziologischen Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten von Generation und generationaler Ordnung nachdrücklich darauf verwiesen, dass moderne Kindheit nicht als statisches Strukturmuster zu theoretisieren, sondern in seiner Genese und permanenten Hervorbringung zu verstehen sei. Damit wird zum einen eine praxeologische Perspektive stark gemacht, zum anderen wird auf die Relationalität generationaler Ordnung verwiesen (Alanen 1988, 2005, 2009). Kindheit ist differenztheoretisch als Teil einer generationalen Ordnung zu verstehen, deren relationaler Bezugspunkt Erwachsenenheit ist (Mierendorff 2010, S. 19, auch Fuhs 1999). Selbst wenn im Rahmen eines Forschungsvorhabens die Entscheidung dafür gefallen ist, allein Kinder zu befragen, können die Interpretationen, Analysen oder Rekonstruktionen nicht von dem theoretischen Wissen über Kindheit gelöst werden. Kindheit kann nicht isoliert von Erwachsenenheit gefasst werden. Dies hat Konsequenzen vor allem für die Auswertung der Daten über Kinder oder von Kindern. Denn kindliches Handeln und das auf Kinder bezogene Handeln von Erwachsenen vollzieht sich in dem skizzierten Ordnungsrahmen. Damit ist eine grundlegende Bedingung von Agency formuliert, auf die ich später noch einmal eingehen werde.

Leena Alanen bezeichnet den andauernden Prozess der Herstellung von Kindheit bzw. der Differenz von Kindern und Erwachsenen im Kontext einer generationalen Ordnung als „*generationing*“ (Alanen 2005, S. 79). Helga Kelle spricht von der Differenzierung von Generation als soziale Praxis, also von „*doing generation*“ (2005, S. 83 u. 104). In einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, die das Konzept einer generationalen Ordnung