

DGfE Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Bianca Bloch | Lucie Kluge | Hoa Mai Trần |
Katja Zehbe (Hrsg.)

Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel

Gegenwärtige Herausforderungen
und Wirklichkeiten

BELTZ JUVENTA

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vorsitzende der Kommission:
Bianca Bloch | Peter Cloos | Jens Kratzmann | Melanie Kuhn |
Wilfried Smidt | Marc Schulz

Bianca Bloch | Lucie Kluge | Hoa Mai Trần |
Katja Zehbe (Hrsg.)

Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel

Gegenwärtige Herausforderungen
und Wirklichkeiten

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 978-3-7799-6127-7 Print
ISBN 978-3-7799-5427-9 E-Book (PDF)

1. Auflage 2020

© 2020 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
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

Inhaltsverzeichnis

Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel – Eine Einführung <i>Lucie Kluge, Bianca Bloch, Hoa Mai Tràn und Katja Zehbe</i>	7
Das Bild vom Kind im Diskurs – Revisionen und Deutungen	29
Dem Kind als Person begegnen. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen <i>Melanie Holztrattner und Evelyn M. Kobler</i>	30
Das (Wieder-)Erkennen von Lernkindheit. Eine blick- und subjektivierungstheoretische Perspektive auf die Programmatik der EEC-Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren <i>Anja Kerle</i>	49
Sprach-Erfahrungen (von Kindern) – eine leiblich-responsive Annäherung am Beispiel unerwarteter Antworten <i>Uta Thörner</i>	70
Adressierung und Subjektwerdung. Potenziale einer anerkennungstheoretischen Perspektive für die Analyse (früh-)pädagogischer Interaktionen und für die Professionalisierung <i>Ulrike Sell</i>	88
Lernunterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen	109
Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten <i>Svenja Peters</i>	110
„A dialectic stance“: Möglichkeiten von Mixed-Methods-Designs zur Erfassung von Professionalität – anhand videografischer Zugänge zu lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen <i>Antje Rothe, Heike Wadepohl, Lisa Disep, Matthias Mai, Cathleen Bethke, Julia Feesche, Kathrin Hormann und Antje Kula</i>	130

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und fröhpädagogischen Fachkräften – methodische Zugänge im NiKK-Projekt <i>Aleksandra Syczewska, Ulla Licandro, Christine Beckerle und Wiebke Schulz</i>	148
Perspektiven auf Sprache und Mathematik in der pädagogischen Praxis	169
„Die Sprache soll den Kindern als Anker dienen.“ Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen <i>Janne Braband</i>	170
„Es ist im Prinzip Mathe, aber wir benennen es nicht [so]“ – Mathematikdidaktische Handlungsbegründungen von pädagogischen Fachkräften <i>Anika Wittkowski</i>	189
Re-Thematisierung – Kontinuitäten und neue Anforderungen	209
Handlungsstrategien von Fachkräften fröhpädagogischer Institutionen im Kontext von Sozialraumorientierung <i>Lisa Jares</i>	210
Digitales Spielen in Kitas – Plädoyer für eine digitale Spielpädagogik <i>Volker Mehringer</i>	228
Theoretische Verortung, Relevanz und Herausforderungen von kindlicher Sexualität in Kindertagesstätten <i>Claudia Schmitt und Carsten Müller</i>	247
Anforderungen, Herausforderungen, Aufforderungen – ein Resümee für die Pädagogik der frühen Kindheit <i>Katja Zehbe, Hoa Mai Tràn, Bianca Bloch und Lucie Kluge</i>	271
Exkurs: Was bedeutet es, wissenschaftlicher Nachwuchs zu sein? <i>Hoa Mai Tràn, Katja Zehbe, Lucie Kluge und Bianca Bloch</i>	284
Die Autorinnen und Autoren	287

Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel – Eine Einführung

Lucie Kluge, Bianca Bloch, Hoa Mai Trãn und Katja Zehbe

Der Terminus der *Pädagogik der frühen Kindheit* bzw. *Kindheitspädagogik*¹ beschreibt aktuell einen mehrdimensionalen „Gegenstandsbereich“ (Kunert 2018, S. 380), der komplexe Zusammenhänge im Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in unterschiedlichen professionalisierten Handlungsfeldern der frühen Kindheit umfasst. Dieser „kindheitspädagogische“ Gegenstandsbereich beinhaltet zwar abgrenzbare Bereiche, beispielsweise Kindheitspädagogik als „Profession“, „wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld“ und „Praxisfeld“ (Cloos et al. 2019), jedoch stehen diese Bereiche in engen und komplexen Wechselwirkungen zueinander (vgl. Kunert 2018, S. 380). Somit kann von *der Pädagogik der frühen Kindheit* als überdauernd-gleichbleibendem Gegenstandsbereich nicht gesprochen werden. Gesamtgesellschaftliche, politische wie fachliche Wandlungsprozesse führen hingegen zu einer stetigen Neuaushandlung innerhalb der einzelnen Bereiche der Kindheitspädagogik, beeinflussen die Wechselwirkungen der einzelnen Ebenen untereinander und damit auch die Konturierung gegenstandsbezogener Inhalte des Begriffs der Pädagogik der frühen Kindheit.

Die historische Betrachtung (der Institutionalisierung) der frühen Kindheit (Franke-Meyer 2018; Franke-Meyer/Reyer 2010; Mierendorff 2014) sowie der Lebensphase bzw. der vertieften Betrachtung von Kindern und Kindheiten (im Überblick u. a. Kunert 2018) verweist bereits auf einen fundamentalen Wandel, hier in Form einer *Entdeckung*: die „Entdeckung der Kindheit“ im 17./18. Jahrhundert (Ariès 1975), „Das Jahrhundert des Kindes“ (Key 1902), die „neuzeitliche Entdeckung der Kindheit“ bei Fröbel und Pestalozzi (Kunert 2018, S. 384), „Die Entdeckung des Kindes“ (Montessori 1909) bis hin zur „Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit“ (Wildgruber/Becker-Stoll 2011). Seit den 2000er Jahren ist unseres Erachtens nun verstärkt eine weitere Form des Wandels innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit, in Form einer *zunehmenden Ausdifferenzierung bei gleichzeitiger ‚Expansion‘*, zu beobachten. Als Kommissionsband der Pädagogik der frühen Kindheit möchten wir die für diese spezifische Art des Wandels konstitutiven Entwicklungen rechtlicher, politischer und fachlicher Natur sowie deren Auswirkungen auf die verschiedenen Ebenen der Pädagogik

1 Wir verwenden in diesem Band die Begriffe *Pädagogik der frühen Kindheit* und *Kindheitspädagogik* synonym.

der frühen Kindheit skizzenhaft aufzeigen und über die einzelnen Beiträge des vorliegenden Sammelbandes punktuelle Einblicke in diesen Wandel geben.

Grundlegend stellt sich dabei die Frage nach einer trennscharfen Konturierung der einzelnen Bereiche der Kindheitspädagogik sowie der angedeuteten Wechselwirkungen. Diese kann nach Cloos et al. (vgl. 2019, S. 17 ff.) wie folgt vorgenommen werden:

- (1) Die Pädagogik der frühen Kindheit stellt **als etablierte wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld** einen Diskurszusammenhang dar, in dem Empirie und Theoriebildung stattfindet (vgl. Schulz/Farrenberg 2019, S. 13). Nach heutigem Verständnis geht das umfassende und vielfältige Forschungsfeld über die frühere Konzentration auf das Kernarbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen hinaus und befasst sich mit dem „gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen“, beachtet „dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und nonformalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit“ (Betz/Cloos 2014, Umschlag). Nach Cloos, Gerstenberg und Krähnert (vgl. 2019, S. 20 f.) geht es bei dem Versuch einer Definitionsfindung (vgl. u. a. Helm/Schwertfeger 2016, S. 11), neben einer reflexiven Vergewisserung des Forschungsgegenstandes auch darum, professionell-disziplinär „Zuständigkeiten für Handlungsfelder einer Teildisziplin „Kindheitspädagogik“ zu reklamieren“ (Cloos et al. 2019, S. 20 f.) und abzustecken. Das Forschungsfeld passt sich demnach den Veränderungsprozessen an, die sich im Praxisfeld Kindheitspädagogik vollziehen und speist hieraus seine Konturen.
- (2) Das heterogene **kindheitspädagogische Praxisfeld**², welches sich aus verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern wie Kindertageseinrichtungen, Familienbildung, Frühe Hilfen etc. zusammensetzt, wird von außen durch das Forschungsfeld bestimmt, welches immer stärker Zuständigkeiten für spezifische Handlungsfelder für die Pädagogik der frühen Kindheit reklamiert (vgl. Cloos et al. 2019, S. 21). „Hier wird die Zuschreibung folglich nicht aus

2 Praxisfelder sind „einer Disziplin zugeordnet und gliedern sich in mehrere (Arbeits- und Handlungsfelder“ (im Folgenden Cloos et al. 2019, S. 17 f.). Ein pädagogisches Handlungsfeld ist „ein Feld, in dem vor dem Hintergrund historischer Ausdifferenzierungsprozesse und qua gesellschaftlichen Mandats, auf Basis bildungs- und sozialpolitischer Entscheidungen und gesetzlicher Grundlagen, pädagogische Prozesse begleitet oder initiiert werden. Die Konturen, die Aufgaben und damit das Mandat des Handlungsfeldes unterliegen aufgrund gesellschaftlicher Transformationen ständigen Wandlungsprozessen. [...] Ein pädagogisches Praxisfeld erfüllt die gleichen Kriterien wie ein Handlungsfeld, allerdings bildet ein Praxisfeld – über eine (sub-)disziplinäre Zuordnung – die Klammer für mehrere Handlungsfelder. Pädagogische Praxisfelder sind u. a. Soziale Arbeit, Erwachsenenbildung, Schule“.

dem Praxisfeld selbst, sondern über eine sich profilierende Wissenschaftsdisziplin vorgenommen, die ihre Forschungsterritorien absteckt“ (ebd.), da es Bestimmungsversuche von Akteur*innen aus dem Praxisfeld selbst (z. B. von Wohlfahrts- und Berufsverbänden) so gut wie gar nicht gibt.

Das Praxisfeld Kindheitspädagogik umfasst die komplette Lebensphase Kindheit, die sich im Rahmen pädagogischer Institutionen und familiärer Betreuungssettings bewegt. Es umschließt familienunterstützende, -ergänzende und -ersetzende Angebote (vgl. Cloos et al. 2019, S. 19/22), aber auch die politische Interessenvertretung, sowie die Arbeit der Hochschulen und Forschungsinstitute in wissenschaftlich fundierten Entwicklungs- und (Praxis-) Forschungsprojekten (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2) bzw. in der (Weiter-)Qualifizierung von Kindheitspädagog*innen. Die verschiedensten Zielgruppen, Adressat*innen, Akteur*innen und Institutionen sind demnach ebenso divergent wie die spezifischen Methoden und Konzepte, Ziele und Aufgaben sowie Leistungen, Maßnahmen und Angebote des jeweiligen Handlungsfeldes (vgl. Schulz/Farrenberg 2019, S. 13 f.).

- (3) In der noch jungen **Profession der Kindheitspädagogik** finden professionstheoretische, berufspolitische und professionalisierungstheoretische Diskursstränge Berücksichtigung (Cloos et al. 2019, S. 23). Je nach dem, auf welche dieser Diskursstränge geschaut wird, changiert die Profession aktuell zwischen Professionalität und Semi-Professionalität. Aufgrund einer nach wie vor niedrigen Professionalisierungsrate von pädagogischen Fachkräften auf Hochschulniveau (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 38 f.), kann aus der Perspektive der klassischen, merkmalsgestützten Professionstheorien aktuell nur von einer Semi-Profession der Kindheitspädagogik ausgegangen werden (vgl. Cloos et al. 2019, S. 23). Im berufspolitischen Diskurs ist hingegen die Profession der Kindheitspädagogik über die seit 2011 bestehende Berufsbezeichnung *staatlich anerkannte Kindheitspädagogin/ staatlich anerkannter Kindheitspädagoge* sowie deren Aufnahme als Berufsbezeichnung in die Fachkräftekataloge und durch die Vergabe der staatlichen Anerkennung rechtlich sichtbar (vgl. ebd.). Dennoch verweisen fehlende Elemente, beispielsweise eine fehlende Eingruppierung in Tariftabellen respektive ein eigener Tarifvertrag auf einen noch nicht abgeschlossenen Prozess der Anerkennung der Profession. Mit Blick auf die aktuellen, d. h., v. a. anwendungsorientierten Professionstheorien konstituieren die „den Arbeitsvollzügen inhärenten Handlungslogiken und die Orientierungen von pädagogischen Fachkräften“ (ebd.) die Profession der Kindheitspädagogik. Bisher wurde jedoch überwiegend das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung empirisch in den Blick genommen, sodass prinzipiell wenige Aussagen über die „Kindheitspädagogik als umfassende(-re-)s Professionsfeld“ (ebd.) getroffen werden können.

Diese Verwobenheit der unterschiedlichen Ebenen der Pädagogik der frühen Kindheit muss unseres Erachtens nun dazu führen, dass die wissenschaftliche Fachdisziplin in einem beständig kritisch-konstruktiven Diskurs mit sich selbst steht und ihre hohe Deutungs- und Rahmenhoheit innerhalb der Setzungen für „Definition, Berufsprofilierungen und Zuständigkeitsreklamationen“ (Cloos et al. 2019, S. 25) für die Pädagogik der frühen Kindheit reflexiv betrachtet. Der vorliegende Band möchte hier einen Beitrag leisten und den aktuellen Wandel, der sich auf allen Ebenen der Pädagogik der frühen Kindheit (wechselseitig) vollzieht, exemplarisch insbesondere für die wissenschaftliche Fachdisziplin und das Forschungsfeld veranschaulichen.

Konstitutive Entwicklungen für den aktuellen Wandel

Grundlegend erfährt die (frühe) Kindheit seit den 2000er Jahren eine zunehmende Beachtung. *Gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse* gingen mit der Veränderung von Gesetzeslagen einher, der politische wie fachliche Blick richtete sich neu aus. Die öffentlichkeitswirksame Steigerung des Interesses an der Lebensphase Kindheit basiert u. a. auf den vergleichsweise schlechten Ergebnissen deutscher Schüler*innen in internationalen Vergleichsstudien seit den 2000er Jahren, auf dem Anliegen, die Erwerbstätigkeit von (jungen) Müttern und Vätern zu unterstützen sowie der zunehmenden Beachtung der Rechte der Kinder. *Fachlich* gewinnt die Lebensphase Kindheit vor allem durch veränderte und erweiterte (Forschungs-)Perspektiven sowie der Etablierung der Pädagogik der frühen Kindheit als forschungsstarke Disziplin (vgl. Schmidt/Smidt 2018, S. 9) an Bedeutung. Die aktuell zunehmende Institutionalisierung von Kindheit führt nicht nur zu einer Chronologisierung sowie Normierung des Lebenslaufs von Kindern (Zeihner 2009), sondern zu einer nahezu selbstverständlichen Inanspruchnahme außerfamilialer Betreuung von Kindern vor der Schule (v. a. in westlich geprägten Gesellschaften). So besuchen heute Kinder zunehmend früher und auch länger eine Institution vor der Schule (vgl. BMFSFJ 2018, S. 6 ff.). Zu beobachten ist zudem ein quantitativer und qualitativer Ausbau der Kindertagesbetreuung (BMFSFJ 2019). Auf der *konzeptionellen Ebene* entwickeln sich pädagogische und wissenschaftliche Konzeptionen über die Entwicklung von Kindern weiter, die Professionalisierung von Fachkräften in und für kindheitspädagogische(n) Handlungsfelder(n) wird verstärkt (vgl. Neumann 2019, S. 340), Rahmenpläne für die Bildungsarbeit im Elementarbereich wurden implementiert. Auf der *Ebene der Organisation* öffnen sich zunehmend Einrichtungen und werden zu Familienzentren und Erziehungsberatungsstellen ausgebaut.

Dieser Wandel auf fachlicher, politischer und rechtlicher Ebene wird besonders sichtbar, schaut man sich die Reihe der nationalen gesetzlichen Wandlungen in den vergangenen drei Dekaden, die sich speziell auf die Rechte der Kinder

beziehen (Hartwig 2016; Krappmann/Petry 2017), genauer an. Im Jahr 2008 wurde mit der *UN-Behindertenrechtskonvention* nicht nur ein international verbindlicher Vertrag zu den Rechten von Menschen mit Behinderung, beispielsweise auf Bildung (§ 24 UN-BRK), von Deutschland unterzeichnet, sondern mit deren Ratifizierung eine zusätzliche Triebkraft für die Umstrukturierung und inhaltliche Akzentuierung der Kindheitspädagogik zur inklusiven Ausgestaltung mit geschaffen. Daneben prägten weitreichende Änderungen des *Achten Sozialgesetzbuches* (SGB VIII) das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit ebenso maßgeblich: beispielsweise in den 1990er Jahren das Partizipationsgebot sowie 1996 der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder über drei Jahre (§ 24 Abs. 3 SGB VIII), 2005 der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8 a SGB VIII) und 2013 der Rechtsanspruch eines Kindes auf einen U3-Platz für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr (§ 24 Abs. 2 SGB VIII). Hoch aktuell ist im Komplex fachlicher, gesellschaftlicher wie politischer Aspekte der Pädagogik der frühen Kindheit beispielsweise auch die seit 2015 laufende Vorbereitung der Reform des SGB VIII, die auf Grundlage eines breiten Beteiligungs- und Dialogprozesses zur Modernisierung der Kinder- und Jugendhilfe führen soll.³ Eine der neuesten rechtlichen Entwicklungen ist die Einführung des *Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung* (das sogenannte „Gute-Kita-Gesetz“), welches seit dem 01.01.2019 in Kraft getreten ist.

Diese für den aktuellen Wandel konstitutiven Entwicklungen rechtlicher, fachlicher und politischer Natur führen nun u. a. zur Entstehung bzw. Aktualisierung spezifischer Schwerpunkte innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit (u. a. Erath et al. 2017) sowie unseres Erachtens zu einer ‚*Expansion*‘ der *Pädagogik der frühen Kindheit bei gleichzeitiger zunehmender Ausdifferenzierung*.

‚Expansion‘ als spezifische Form der Dynamisierung

Zunächst wird der Blick auf die ‚Expansion‘ gerichtet, die als Motor für die Ausdifferenzierung des v. a. fachlichen Gegenstandsbereichs der Pädagogik der frühen Kindheit angesehen werden kann.

- (1) Bedingt durch die zunehmende Bedeutung und dem gestiegenen Interesse sowie den fachlichen Anforderungen steht die *Akademisierung wie Professionalisierung* als zu bewältigende Herausforderung im Raum (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 38 ff. sowie S. 136 ff.). Auch die europäische Angleichung des Ausbildungsniveaus für pädagogische Fachkräfte wird

3 Weiterführende Informationen finden sich unter: www.kijup-sgbviii-reform.de und www.mitreden-mitgestalten.de.

in der Ausrichtung der (deutschen) Kindheitspädagogik angesichts internationaler Entwicklungen bedeutsam. Im Zuge dessen sind seit 2004 früh- und kindheitspädagogische Studiengänge an Hochschulen in Deutschland entstanden, deren Absolvent*innen seitdem als Kindheitspädagog*innen in der Frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE) tätig sind. Der Ruf nach mehr und besser ausgebildetem Personal führt nicht nur zu einer steigenden Anzahl von Absolvent*innen im Feld, sondern (er-)fordert zudem eine gesellschaftliche Aufwertung einer ergänzenden außerfamilialen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie der im Feld Berufstätigen. Zwar gibt es nun vermehrt Studiengänge an Hochschulen und Universitäten, allerdings stellen deren Absolvent*innen nach wie vor nur einen geringen Anteil (6%) am fachlich qualifizierten Personal in Kindertageseinrichtungen dar (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 38 f.). Eine Reaktion der politischen Entscheidungsträger*innen auf den konstatierten Fachkräftemangel ist u. a. eine Beschlussvorlage der Kultusministerkonferenz zur Einführung einer neuen dreijährigen Ausbildung zur „staatlich geprüften Fachassistentin für frühe Bildung und Erziehung“, die unterhalb der fachschulischen Ausbildung zur*in staatlich anerkannten Erzieher*in, als nach wie vor größte im Feld tätige Berufsgruppe, geplant ist und dabei von der Disziplin und Verbänden kritisch reflektiert wird (u. a. Hünersdorf/Schulz/Dittrich 2019; Fuchs-Rechlin/Rauschenbach 2019). Die rein quantitative Steigerung der im Praxisfeld Tätigen kann demnach nicht als einfache und schnelle Lösung des Professionalisierungs- und Akademisierungsproblems angesehen werden.

Bedingt durch die verschiedenen Ausbildungen und Qualifikationen verändern sich auch Fragen nach professionellem (pädagogischem) Handeln⁴. Dieser Wandel zieht auf der Ebene der Profession *diverse Dilemmata* nach sich (vgl. ausführlich hierzu: Cloos 2018, S. 49). Cloos fordert in diesem Kontext zur Reflexion und Bearbeitung der von ihm antizipierten „Brüche, Widersprüche und gegenläufigen Erwartungen“ (ebd., S. 9), mit denen die Akteur*innen in ihrem täglichen Handeln konfrontiert sind, auf. Exemplarisch für diese sei hier auf das von ihm beschriebene „Orientierungsdilemma“ (ebd., S. 49) verwiesen. Demnach würden frühkindliche Bildungsprogramme zwar eine Grundlage zur professionellen Orientierung schaffen, jedoch als Instrumente zusätzlichen Professionalisierungsdruck ausüben und die reflexive Bearbeitung der Widersprüche in den fachlichen Debatten der Professionalisierung zu kurz kommen. Die aktuelle Studienlage zur Dispositions-

4 Im Feld der Professionsforschung findet aktuell eine vielfältige und breite Bearbeitung des Themas statt. So gibt es neben der hier angesprochenen qualitativen Forschung auch einen sehr ausgeprägten quantitativen Forschungszugang. Zudem ist die inhaltliche Ausrichtung der Professionsforschung facettenreich, beispielsweise wird prominent unter dem kompetenztheoretischen Paradigma geforscht (u. a. Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011).

Performanz- und Wirkungsforschung innerhalb der kindheitspädagogischen Professionsforschung fokussiert dabei zunehmend stärker die „Könnensdispositionen“, „die im Handeln tatsächlich realisierten Kompetenzen“ sowie die Qualität pädagogischer Arbeit. Die verstärkt professionstheoretisch ausgerichtete Forschung nimmt dabei „Binnenstrukturen und Binnenlogiken“ in den Blick, die in Situationen rekonstruierbar sind (vgl. Cloos 2015, S. 49 f.). Dieser Wandel der Profession Pädagogik der frühen Kindheit ist demnach geprägt durch die zunehmende wissenschaftliche Analyse inhärenter Spannungsfelder, die in enger Verwobenheit zur Disziplinbildung der Pädagogik der frühen Kindheit steht.

- (2) Auf der Ebene der wissenschaftlichen Fachdisziplin und des Forschungsfelds der Pädagogik der frühen Kindheit wird in der Folge ein *Forschungsantagonismus* deutlich: zum einen führt die erhöhte Bedeutung der Pädagogik der frühen Kindheit auf all ihren Ebenen zur verstärkten wissenschaftlichen *Bearbeitung neuer bzw. aktualisierter Fragestellungen*. Hierzu gehören u. a. Fragestellungen zur Neubestimmung des Verhältnisses von Kindern und Erwachsenen sowie von öffentlicher und privater Sorge, aber auch die Ausweitung von Forschungsanliegen, die Kindheit auch jenseits von Bildungsinstitutionen in den Blick nehmen (Fangmeyer/Mierendorff 2017; Betz et al. 2018). Zur Umsetzung dieser neuen Forschungsvorhaben wird an immer mehr Standorten in Deutschland die Infrastruktur für Wissenschaft und Lehre ausgebaut: Mehr Professuren und mehr Stellen für Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen. Zum anderen führen beispielsweise wissenschaftliche Förderlinien oder (verpflichtende) universitäre Forschungskonzepte die Finanzierung und Anerkennung für wissenschaftliche Arbeiten auf vorgegebene spezifische Forschungsperspektiven und Leitthematiken eng. Bestimmte Perspektiven und Thematiken (beispielsweise Sprache, Qualität in Kitas, Vielfalt und Inklusion) werden so nicht nur vorgegeben, sondern refokussieren und verstärken die öffentliche Aufmerksamkeit und die Forschungskoperation. Diese *Finanzierungs- und Anerkennungslogik* betont zwar die hohe Bedeutung der Pädagogik der frühen Kindheit als Forschungsfeld, nimmt jedoch implizite thematische Setzungen vor und vernachlässigt dabei die Bearbeitung anderer Forschungsdesiderate. Der vorliegende Sammelband möchte diese ‚Lücke‘ bewusst nutzen und Forschungsanliegen und -ergebnisse des sogenannten „Nachwuchses“ präsentieren, die jenseits von Dissertationsvorhaben und ‚großer‘ Förderlinien entstanden sind.
- (3) Gerade im Rückblick zeigt sich in diesem Zusammenhang eine *quantitative Verbreiterung* der Pädagogik der frühen Kindheit: Allein die Einrichtung von Studiengängen und Professuren, aber ferner auch die sprunghaft angestiegene Zahl von Forschungsprojekten und Publikationen verdeutlicht das hohe finanzielle Investment von verschiedenen Akteur*innen in das Forschungsfeld der frühen Kindheit. So wurden staatliche wie auch

privatwirtschaftliche Gelder (u. a. ESF, BMBF, DJI, Robert Bosch Stiftung, Vodafone Stiftung, Bertelsmann Stiftung) als Forschungsmittel für die unterschiedlichsten Langzeitstudien (beispielsweise NEPS, NUBBEK) und Projekte (beispielsweise WiFF) zur Verfügung gestellt. Die internationale Sichtbarkeit der deutschsprachigen Pädagogik der frühen Kindheit und ihrer fachlichen Diskurse erhöht sich. Dies äußert sich beispielsweise in einer stärkeren Beteiligung von Wissenschaftler*innen aus Deutschland an internationalen Kongressen (EECERA, ECER, EARLI), in englischsprachigen Veröffentlichungen deutscher Forscher*innen in Zeitschriften wie *Early Childhood Research Quarterly*, *Early Child Development and Care* und *European Early Childhood Education Research Journal*, in Sammelbänden mit internationaler Reichweite (z. B. Bloch et al. 2018; Faas et al. 2019; Oberhumer/Schreyer 2018) und auch in Ausschreibungen internationaler Geldgeber (ESF, EU-Mittel wie Horizont 2020).

Die ‚zunehmende Ausdifferenzierung‘ als spezifische Form des Wandels

Die aufgezeigte ‚Expansion‘ der Pädagogik der frühen Kindheit in allen Bereichen treibt zugleich ihre ‚zunehmende Ausdifferenzierung‘ als wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld voran. Als ausdifferenzierte Teildisziplin der Erziehungswissenschaften beschäftigt sie sich v. a. mit gegenstandsspezifischem Wissen, Theoriebildung, verschiedenen Paradigmen und methodischen Zugängen als wissenschaftliche Fachdisziplin heraus (vgl. Fried/Roux 2013, S. 13; Dietrich/Stenger/Stieve 2019).

- (1) Mit der Verbreiterung des Themenspektrums ist zunächst eine *theoriesystematische Auseinandersetzung* mit in der Pädagogik der frühen Kindheit zentralen Begriffen, beispielsweise der Trias Bildung, Betreuung und Erziehung, festzustellen (z. B. Dietrich/Stenger/Stieve 2019). Zudem differenziert sich das Themenspektrum weiter aus, u. a. werden auch Ein- und Ausschließungspraktiken im Sinne von Diversity, sozialer Ungleichheit und Inklusion empirisch und theoretisch fokussiert (Amirpur/Platte 2017; Diehm/Kuhn/Machold 2017; Stenger/Nolte/Schulz 2017). Auch durch sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Kindern und Kindheiten erschließt sich die Disziplin neue differenziertere Perspektivierungen: Der kindheitssoziologische Blick auf Kinder als soziale Akteur*innen (Prout/James 1990) verweist auf einen Paradigmenwechsel in der Betrachtung von Kindern im wissenschaftlichen Kontext. Auch die neuen bzw. aktualisierten Spannungsfelder fordern zur weiteren (Aus-)Differenzierung auf und setzen so immer wieder neue Impulse für weitere (noch detailliertere) Betrachtungen.

- (2) Neben der theoretischen Auseinandersetzung werden auch *Aspekte der Praxis* zunehmend differenzierter von der Disziplin in den Blick genommen. Hier werden immer neue Aspekte eingebracht, die das Miteinander von Kindern, Eltern und Fachkräften prägen, ihre gesellschaftlichen Verhältnisbestimmung miteinander beeinflussen und im zum Teil komplexen Zusammenspiel zu bereits Erforschtem stehen (Bühler-Niederberger/Mierrendorf/Lange 2010). Doch auch die Praxis selbst wird immer differenzierter in ihren Anforderungen und Handlungsmöglichkeiten betrachtet (z. B. Frese/Günther 2013; Schlevogt/Vogt 2014).
- (3) Fachwissenschaftlich nimmt zudem die *Ausdifferenzierung methodologischer Überlegungen und des methodischen Repertoires* zu. Das Interesse wie die Notwendigkeit zur Triangulierung und Entwicklung von neuen Heuristiken für empirische Forschung wächst aufgrund der zunehmenden Komplexität bereits bekannter Forschungsbefunde und geplanter Forschungsanliegen. So ist Forschung verstärkt interdisziplinär und multimethodisch angelegt, beispielsweise als Mixed-Methods-Forschung (vgl. Kratzmann 2018). Stärker im Mittelpunkt stehen auch die Perspektiven der unterschiedlichen Akteur*innen und Aktanten in Bezug auf einen Forschungsgegenstand. Eine relativ neue Entwicklung der letzten beiden Jahrzehnte ist dabei die partizipative Forschung, wodurch Kinder als Akteure in der Forschung zunehmend fokussiert werden (z.B. Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2017).

Aktuelle Herausforderungen und Wirklichkeiten: Ein Einblick in den Band

Der vorliegende Sammelband verdeutlicht die zunehmende Ausdifferenzierung der Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld. So geben die Beiträge einen Einblick in theoretische Überlegungen und aktuelle Forschungsprojekte von Wissenschaftler*innen in verschiedenen Qualifikationsphasen aus unterschiedlichen Blickwinkeln, mit je eigenen Verschränkungen und Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf den aktuellen Wandel der Pädagogik der frühen Kindheit. Die Beiträge eröffnen analytisch-reflexive Perspektiven auf Kinder, Fachkräfte und Eltern sowie das kindheitspädagogische Praxisfeld, verdeutlichen so aktuelle Herausforderungen, Wirklichkeiten und (Veränderungs-)Potenziale.

Anspruch des Bandes ist es ausdrücklich nicht, *die* Pädagogik der frühen Kindheit als *eine* Profession oder Disziplin mit *dem* kindheitspädagogischen Praxisfeld klar zu konturieren und zu vereindeutigen, wenngleich Beiträge mit Bezug zum Feld der Kindertageseinrichtungen in diesem Band verstärkt zu finden sind und damit nur einen Teil des Wandels (und der Ausdifferenzierung) der Pädagogik der frühen Kindheit widerspiegeln. Das besondere Anliegen des

Bandes besteht vielmehr darin, theoretischen Verbindungen, methodischer Pluralität, Innovation, Paradigmenvielfalt und handlungspraktischen Schlussfolgerungen für Wissenschaft sowie entsprechenden Implikationen für die Fachpraxis aus der Perspektive von Wissenschaftler*innen in Qualifikationsphasen Raum zu geben. Die Beiträge des Bandes bewegen sich hauptsächlich in der Dimension ‚Kindheitspädagogik als wissenschaftliche Fachdisziplin und Forschungsfeld‘. Sie leisten einen (empirischen) Beitrag zur Weiterentwicklung der Disziplin. Die beiden anderen Dimensionen stehen nicht explizit im Mittelpunkt, allerdings finden immer wieder Querverweise oder Schlussfolgerungen in den Beiträgen statt, die die Pädagogik der frühen Kindheit als ‚Praxisfeld‘ und ‚Profession‘ betreffen. Um eine strukturierte Darstellung der vorhandenen Einblicke in die aktuellen Arbeiten und Debatten zu geben, ist der vorliegende Sammelband in vier Schwerpunkte untergliedert.

A) Das Bild vom Kind im Diskurs – Revisionen und Deutungen

In diesem ersten Schwerpunkt des Sammelbands werden analytisch-theoretische Perspektiven vorgestellt, die die zunehmende Ausdifferenzierung der Pädagogik der frühen Kindheit über einen kritisch-reflexiven Blick auf das Bild vom Kind vornehmen. Unter Rückgriff auf interdisziplinäre theoretische Zugänge wird hier das Verhältnis von Fachkräften und Kindern bearbeitet und innerhalb gegenwärtiger Diskurse aus fachwissenschaftlicher, programmatischer als auch handlungsfeldbezogener Perspektive verortet.

Melanie Holztrattners und *Evelyn Koblers* Beitrag *Dem Kind als Person begegnen. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen* basiert auf der Idee, das Bild vom Kind und vom Erwachsenen zu hinterfragen. Der Beitrag verfolgt das Ziel, eine verantwortungsvolle kindheitspädagogische Praxis mit dem anthropologischen Grundbegriff der Person weiterzudenken. Eine paradigmengreifende theoriegeleitete Reflexion wird entworfen, in der historische Spezifika von Kindern und deren Bildung als Deutungspraxis und Legitimationsfunktion skizziert werden. Dabei werden historische Wandlungsprozesse vom Bild vom Menschen und Erziehung mit dem Bild vom Kind verbunden und ab dem 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart skizziert. Es werden Gegenwartspektiven auf Kindertageseinrichtungen als Dienstleistungsunternehmen mit gesellschaftspolitischem Bildungsauftrag entworfen. Professionelles Handeln pädagogischer Fachkräfte wird im Spannungsfeld einer *erfolgreichen* Gestaltung von Bildungsprozessen durch Messbarkeit und Vergleichbarkeit sowie qualitativ *hochwertiger* Interaktion verortet und über verschiedene lerntheoretische Zugänge aufgezeigt. Person sein wird differenziert, um aus anthropologischer Perspektive das Kind und die pädagogische Fachkraft als Person zu entwerfen. Vor dem Hintergrund einer verantwortungsvoll gestalteten pädagogischen Praxis wird auf Menschenbilder

verwiesen, welche reflexiv zu bearbeiten sind. Das Personsein wird mit Unvergleichbarkeit, Anerkennung, Würde und Rechten in den Vordergrund gestellt. Daraus folgen, laut Autorinnen, Spannungsverhältnisse und Paradoxien in der Ausgestaltung und Perspektivierung von Bildung. Der Begriff der Begegnung und die Anerkennung von Alterität steht als unwiederholbares Projekt im Vordergrund einer personalistischen Pädagogik, welche erzieherische Maßnahmen reflexiv bearbeitet und sich auf humanistische Ideale und Personalismus stützt und besinnt.

Anja Kerle betrachtet in ihrem Beitrag *Das (Wieder-)Erkennen von Lernkindheit. Eine blick- und subjektivierungstheoretische Perspektive auf die Programmatik der EEC-Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren* den Diskurs um *Entwicklung* als dominante Lernfigur, die sich in Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren im kindheitspädagogischen Feld über Artefakte und dem Paradigmenwechsel vom defizitorientierten Blick hin zum ressourcenorientierten Blick nachvollziehen lässt. Der Beobachtungsimperativ pädagogischer Praxis bildet die Bedingung und Möglichkeit, eine spezifische Optik einzunehmen, welche zur Herstellung und Inszenierung der Lernkindheit beiträgt. Sie bezieht sich auf visuelle Technologien epistemologischer Ordnungen als Erkennen, Wiederkennen und Anerkennen als Fundament des Denkbaren und Undenkbaren. Dabei rekurriert sie auf Foucault, institutionelle Disziplinarmacht und Sichtbarkeitsverhältnisse, die rational und technisch vermittelt sind. Weiterhin knüpft sie an Althusser in Bezug zu ideologischen Apparaten an und betrachtet im Wiedererkennen eine symbolische Platzzuweisung von Kindern als eine Unterwerfung in eine bestehende Ordnung und rahmt dies als Bestandteil von Subjektwerdung. Entlang einer Dokumentenanalyse von Veröffentlichungen zur Beobachtungssystematik im Early Excellence-Ansatz auf Organisationsebene und in Handlungsanleitungen für Fachkräfte legt sie dar, inwiefern die *Schulung* des positiven Blicks programmatisch genormt, materialisiert und zur Pflicht der Fachkraft wird, als eine Form des Zugriffs auf Kinder. Sie zeigt die inhärenten Widersprüche in der programmatischen Beobachtung auf und verweist auf die Gefahren eines möglicherweise totalitären, *evidenten* Blicks in der Betrachtung von Kindheit vor dem Hintergrund bildungspolitischer, rationalisierter Imperative.

Der Beitrag *Sprach-Erfahrungen (von Kindern) – eine leiblich-responsive Annäherung am Beispiel unerwarteter Antworten* von Uta Thörner eröffnet mit einer leibphänomenologisch-responsiven Perspektive eine Sichtweise auf die Sprache von Kindern, die sich nicht auf die Bestände oder Ergebnisse von Sprache richtet, sondern auf Erfahrungsweisen im sprachlichen Vollzug. Damit hinterfragt der Beitrag altersgemäße, normierte und scheinbar linear verlaufende Entwicklungsvorstellungen in der Sprache von Kindern. Beobachtungen und deren Operationalisierung sind mit dem Entwicklungsgedanken von Kindern verschränkt. Daher werden Sprachstandsfeststellungen, Fördermaßnahmen und standardisierte Verfahren kritisch betrachtet. Die Brüchigkeit, Mehrdeutigkeit

und Komplexität nicht-normierter Entwicklungsprozesse und deren Konstitution wird aus phänomenologischer Perspektive auf leiblich-responsive Sprachereferenzen von Kindern entlang des Unerwarteten, Störenden und Irritierenden analysiert. Theoretisch eingeführt wird der Begriff der Leiblichkeit, welcher konstitutiv allen Phänomenen zu Grunde liegt. Der Leib ist mehr als der Körper und stellt eine spezifische Form des In-der- und Zur-Welt-Seins als Selbst- und Weltverflechtung dar. Responsivität wird als kommunikationstechnische Verengung von Frage und Antwort herausgelöst und nach Wadenfels als sprachliche und nicht-sprachliche Akte verstanden, an Leiblichkeit gebunden. Unter Bezugnahme auf ein Beispiel aus dem Alltag werden die zuvor eingeführten theoretischen Überlegungen als leiblich-responsive Erfahrungen übertragen. Kinder werden als Fremde besonderer Art in ihrer Erfahrungswirklichkeit betrachtet. Es wird von einer Unverfügbarkeit der Subjekte in der Kommunikation gesprochen, welche Abweichungen zu einem Modus der Erfahrung werden lässt, welcher nicht vollends verstanden werden kann. Dies impliziert, dass die Andersartigkeit und Fremdheit der Kinder als unerwartete Antworten und vorkonventionelles Handeln in seinem sprachlichen Vollzug Möglichkeiten eröffnet, um sich den Besonderheiten der Selbst- und Weltkonstitution von Kindern anzunähern.

Ulrike Sell verortet sich in ihrem Beitrag *Adressierung und Subjektwerdung. Potenziale einer anerkennungstheoretischen Perspektive für die Analyse (früh-)pädagogischer Interaktionen und für die Professionalisierung* im Paradigma der neuen Kindheitsforschung. Sie bezieht sich auf eine zu Grunde liegende generationalen ‚Ungleichordnung‘ aus intersektionaler und sozialer Ungleichheitsperspektive, welche anhand pädagogischer Beziehungen normativ-ethisch begründet und empirisch-analytisch vertieft wird. Vor dem Hintergrund der Anerkennungstheorie wird Subjektivation von Kindern durch Praktiken der Adressierung und Readressierung hergestellt und Anerkennung mit Integrität des Kindes als Subjekt weitergedacht. Anerkennung wird als Voraussetzung für eine positive Selbstbeziehung, Entwicklung und Selbstbestimmung nach Honneth begründet. Vor dem Hintergrund bereits vorhandener empirischer Erkenntnisse aus der Schulforschung, die entlang von Feldvignetten auf negative Beziehungen verweisen, werden ethische Prinzipien der Wertschätzung, Achtung und Solidarität betont. Im Zuge der Übertragung auf das kindheitspädagogische Feld wird das Wechselspiel von Adressierung und Interaktion mit inhärenten Machtdimensionen als Dimensionen der Adressierung und damit als Analyseinstrument eingeführt. Diese werden exemplarisch an zwei Feldvignetten entlang der Organisations-, Norm-, Wissens-, Macht- und Selbstverhältnisdimensionen verdeutlicht. Die Ergebnisse werden professionalisierungstheoretisch mit Wernet und Oevermann weitergeführt, um den subjektivationsrelevanten Aspekt pädagogischer Beziehungen mithilfe des Anerkennungsbegriffs als Reflexionsschema für Aus-, Fort- und Weiterbildung (angehender) pädagogischer Fachkräfte nutzbar zu machen.

B) Lernunterstützende Fachkraft-Kind-Interaktionen in Kindertageseinrichtungen

Der zweite Themenbereich akzentuiert den beschriebenen Wandel v. a. über eine Aktualisierung spezifischer inhaltlicher Schwerpunkte im Rahmen des kompetenztheoretischen Paradigmas und Professionalisierung. In den Blick rücken hier Aspekte der Interaktionsgestaltung als besonderen Schwerpunkt von Prozessqualität und deren Beitrag zur Professionalisierungs- und Qualitätsdiskussion. Fokussiert werden hier insbesondere verschiedene empirische Modi der Interaktionserfassung von Fachkräften mit Kindern, welche verschiedene Akzente in der Interaktion von Fachkräften und Kindern in der Beziehung zu Überzeugungen der Fachkräfte, der methodologischen und methodischen Erfassung durch Forschende oder auch unter Bezugnahme auf Mehrsprachigkeit setzen.

Svenja Peters stellt in ihrem Beitrag *Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten* zunächst die dem Interaktionsverhalten zugrunde liegende Struktur der Überzeugungen vor. In Relation zur Schulforschung und der Auseinandersetzung mit den Einstellungen von Lehrkräften identifiziert sie ein Forschungsdesiderat in der gemeinsamen Betrachtung von Einstellungen als Überzeugungen und Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte. Vorhandene Kompetenzmodelle und die Diskussion um Qualitätsforschung werden auf die berufsbezogenen Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte übertragen. Empirische Ergebnisse aus der Schul- und Unterrichtsforschung zeigen die Relevanz von Lehr-Lern-Überzeugungen auf das Verhalten von Lehrkräften. Darüber hinaus wird deutlich, dass Lehr-Lern-Überzeugungen, vermittelt über das Handeln der Lehrkräfte, auf die Leistungen von Schüler*innen wirken. Im frühpädagogischen Diskurs wird die Interaktionsqualität zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind empirisch untersucht und eine hohe Bildungsqualität in ko-konstruktivistischen Einstellungen begründet. Der Beitrag untersucht auf Grund der bisher wenigen Erkenntnisse im Elementarbereich die Dimensionen Instruktivismus, Konstruktivismus und Ko-Konstruktivismus in den Lehr-Lern-Überzeugungen und Interaktionsverhalten von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Mittels quantitativer Forschung wurden pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen befragt und beobachtet (n=120). Aus der Korrelationsanalyse zwischen den Lehr-Lern-Überzeugungen und dem Verhalten in den Domänen emotionale Unterstützung, Organisation des Kita-Alltags und Lernunterstützung ließen sich keine signifikanten Zusammenhänge finden. Daher wurde eine Feinanalyse angeschlossen, welche Extremgruppenvergleiche vornahm und Lehr-Lern-Überzeugungen gemeinsam in verschiedenen Konstellationen betrachtete. Dies ermöglichte Ergebnisse, die auf einen Zusammenhang von lernunterstützendem Verhalten der Fachkräfte und ihren Lehr-Lern-Überzeugungen schließen lassen.

Antje Rothe, Heike Wadepohl, Lisa Disep, Matthias Mai, Cathleen Bethke, Julia Feesche, Kathrin Hormann und Antje Kula beschreiben in ihrem Beitrag ‚*A dialectic stance*‘: *Möglichkeiten von Mixed-Methods-Designs zur Erfassung von Professionalität – anhand videografischer Zugänge zu lernunterstützenden Fachkraft-Kind-Interaktionen* verschiedene methodologische und methodische Zugänge sowie zu Grunde liegenden Annahmen und Foki in der Konzeption von Lernunterstützung. Der Beitrag folgt einem grundlagentheoretischen Interesse in der Erfassung der Fachkraft-Kind-Interaktion nach dem dialektischen Ansatz von Greene. Die Autor*innen nehmen differente Perspektiven auf Professionalisierungsdiskurse ein. Sie machen deutlich, dass eine Optimierung professioneller Handlungskompetenzen normative Setzungen in sich tragen sowie wissenssoziologische Zugänge Interesse an der Eigenlogik frühpädagogischer Praxis zeigen und entsprechend zurückhaltender hinsichtlich Professionalisierungsstrategien argumentieren. In den KoAkiK-Projekten („Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertageseinrichtungen“ und Folgeprojekt „Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungskonzepts KoAkiK“) werden paradigmatische Differenzen verschiedener Methoden aufrechterhalten, ohne diese als dichotom zu verstehen. Am Beispiel einer Videografie wird gezeigt, inwiefern quantitativ-makroanalytische, quantitativ-mikroanalytische und qualitativ-rekonstruktive Ansätze gemeinsam betrachtet werden können. Es wird herausgearbeitet, was in der jeweiligen Methode als *gelungene* Interaktion gilt. In quantitativen Verfahren (CLASS) wird die Bildung eines empirisch-fundierten Globalwertes, der normativen Setzungen in der Einschätzung unterliegt, eher mit dem Fokus auf kognitive und emotionale Unterstützung der Fachkraft übersetzt, wobei rekonstruktive Ansätze Diskursorganisation, gemeinsame Bedeutungsrahmen und Prozesse in den Blick nehmen und Beobachtungsverfahren auf der Mikroanalyse verschiedene Wissensformen und Äußerungen der Fachkraft gezielter fokussieren. Die Autor*innen sprechen sich für eine Erweiterung der lernunterstützenden Interaktionsgestaltung um differente Methoden und multimethodischer Zugänge aus und betonen die Relevanz methodologischer Positionsbestimmung, Transparenz und Reflexion in Mixed-Methods-Ansätzen.

Aleksandra Syczewska, Ulla Licandro, Christine Beckerle und Wiebke Schulz setzen sich in ihrem Beitrag *Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und frühpädagogischen Fachkräften – methodische Zugänge im NIKK-Projekt* mit der Interaktion von Fachkräften und immigrierten Kindern in der Kindertageseinrichtung auseinander. Die Bedeutung von frühpädagogischen Angeboten für die Zielgruppe der Kinder mit Flucht- und Migrationshintergrund wird hinsichtlich des Spracherwerbs im Deutschen als gesellschaftlicher Schlüssel gesehen und mit Bildungserfolg begründet. Im Forschungsprojekt NiKK (Neu immigrierte Kinder in der Kita) wird die alltagsintegrierte sprachliche Unterstützung durch Fachkräfte multimetho-

disch in der Interaktion mit Kindern untersucht. Der Beitrag macht die sprachlich-heterogenen Voraussetzungen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache deutlich, welche auch folgenreich für die pädagogische Sprachförderungspraxis ist. Deshalb werden im Projekt die individuellen Spracherwerbswege von dreibis sechsjährigen Kindern mittels standardisierter Tests, Beobachtungsbögen, Spontansprachproben und Videografien nachvollzogen, da es bisher an zielgruppenadäquaten Diagnostikinstrumenten und fundierten Skalen zur Einschätzung der Sprachentwicklung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern mangelt. Dabei werden 42 Fokuskinder und eine Vergleichsgruppe in 16 Kindertageseinrichtungen zu mehreren Messzeitpunkten begleitet und die Interaktionen der Kinder mit Peers und der Fachkraft im Alltag sowie in Bilderbuchbetrachtungen videografiert. Die Autorinnen erläutern ihr Vorgehen entlang zweier Fallbeispiele und verdeutlichen die konkrete Umsetzung der Methoden. Anschließend reflektieren sie im Anschluss verschiedene Methoden in ihrem Erkenntnispotenzial und ihren Limitationen. Der Beitrag schließt mit forschungspraktischen Empfehlungen und Erfahrungswerten im Bereich der Sprachdiagnostik, Tests und verschiedenen methodischen Zugängen hinsichtlich der Durchführung in der Praxis.

C) Perspektiven auf Sprache und Mathematik in der pädagogischen Praxis

Im dritten Schwerpunkt des Sammelbands finden sich empirische Beiträge, die eine zunehmende Ausdifferenzierung der Forschung über Orientierungsqualitäten und subjektive Theorien auf Fachkraft- und Elternebene in den Bildungsdomänen der Sprach- und Mathematikförderung darstellen. Darüber hinaus wird das professionelle Selbstverständnis von Fachkräften genauer in den Blick genommen.

Janne Braband beschäftigt sich in ihrem Beitrag „*Die Sprache soll den Kindern als Anker dienen.*“ *Subjektive Theorien von Eltern und Kitafachkräften über mehrsprachiges Aufwachsen* mit der Frage, wie sprachliche Bildung und Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit jenseits von Defizitperspektiven und der Förderung schulreifer Deutschkenntnisse erweitert werden kann. Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Kindheit wird im migrationsgesellschaftlichen Kontext durch dominante Ordnungen und ein monolinguales Regime als Erziehung zur Einsprachigkeit beschrieben. Hinsichtlich der bildungspolitischen Diskussion um die zentrale Bedeutung des Bildungsangebots zum Ausgleich sozialer Benachteiligung werden Kinder und Familien mit Migrationshintergrund besonders in den Fokus genommen und auch innerhalb der sprachlichen Bildung als besonders förderwürdig betrachtet. Gängige Kompetenz- und Qualitätsmodelle tragen dieser kulturellen Vielfalt in Einrichtungen

unzureichend Rechnung und greifen zu kurz. Daher wird in der Forschung das Anliegen verfolgt, die Erziehungsvorstellungen von mehrsprachigen Eltern und von Fachkräften hinsichtlich sprachlicher Bildung aus den zu Grunde liegenden Vorstellungen und Orientierungen zu rekonstruieren. Methodisch erschließt sie diese subjektiven Theorien über eine Verbindung praxeologischer Annahmen mit einer diskursanalytischen Herangehensweise und zeigt in ihren Ergebnissen, dass Vorstellungen von Sprache und mehrsprachigem Aufwachsen mit grundsätzlichen Vorstellungen über die eigene Identität, hierarchisierter Zugehörigkeitsordnungen als auch Fremd- und Selbstpositionierungen in der Migrationsgesellschaft zusammenhängen. Fachkräfte bewegen sich im Spannungsfeld zwischen monolingualen Erwartungen und genereller Kompetenzorientierung und mehrsprachiger Orientierung. Als Fazit schließt der Beitrag mit dem Risiko von Ausschlüssen durch das Primat der deutschen Sprache und der Notwendigkeit, eine Professionalisierung in kindheitspädagogischen Praxisfeldern in der Vermittlung von Fachwissen und der Nutzung der biografischen Dimension von Fachkräften voranzutreiben sowie die Entwicklung einer Sprachbildungskonzeption unter Einbeziehung der Eltern und des Teams zu erarbeiten.

Im Beitrag *„Es ist im Prinzip Mathe, aber wir benennen es nicht [so]“ – Mathematikdidaktische Handlungsbegründungen von pädagogischen Fachkräften* geht Anika Wittkowski der Frage nach, wie sich professionelles, konkret: mathematikdidaktisches Handeln im frühpädagogischen Feld konstituiert. Mathematische Bildung wird als Basiskompetenz in seinen Inhalten eingeführt. Es wird auf die Schnittmenge der professionstheoretischen Forschung der Pädagogik der frühen Kindheit und der Kompetenzforschung in der Mathematikdidaktik verwiesen. Dabei wird die Wahrnehmung mathematischer Bildungsprozesse und Lerngelegenheiten von Kindern durch Fachkräfte als mathematikdidaktische Kompetenz bestimmt und verschiedene Kompetenzmodelle zur Abbildung professionellen Handelns als heuristische Möglichkeiten dargelegt. Anschließend wird der aktuelle Forschungsstand zur mathematikdidaktischen Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich skizziert. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Situationen pädagogische Fachkräfte mit mathematischem Potenzial wahrnehmen und inwiefern der Kontext und ihr Handeln eine Rolle spielt. Methodologisch wird sich auf den symbolischen Interaktionismus bezogen und methodisch mit leitfadengestützten Interviews gearbeitet, welche um eine mehrtägige Hospitation und Beobachtung inklusive der Erstellung von Bildvignetten ergänzt wurde. Im letzten Schritt der Erhebung erfolgt ein komplementäres Interview mit einer bereits interviewten Fachkraft unter Bezugnahme der Bildvignetten, um die persönliche Einschätzung zum mathematischen Potenzial der Situation und zur eigenen Lernbegleitung zu erhalten. Dieses Vorgehen wird entlang einer Fallskizze verdeutlicht. Die Ergebnisse verweisen auf Motivation zu und Interesse an einer Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten, der Identifikation mit dem Bildungsbereich der Mathematik und der

jeweiligen biografischen Erfahrungen der Fachkraft mit Mathematik. Habituelle Dispositionen stehen in Beziehungen mit dem professionellen Selbstverständnis und dem Konzept der jeweiligen Einrichtung.

D) Re-Thematisierung – Kontinuitäten und neue Anforderungen

Der letzte Schwerpunkt umfasst Beiträge, die insbesondere neue Impulse für die Kindheitspädagogik als Disziplin geben, indem Forschungsgegenstände der Disziplin aufgrund von Wandlungsprozessen (wieder) ins Zentrum gerückt werden. Zum einen geht es um die Rezeption pädagogischer Konzepte durch Praktiker*innen in kindheitspädagogischen Handlungsfeldern selbst, zum anderen wird auf die Frage der digitalen Spielpädagogik und auch scheinbar vergessenen Bildungsthemen am Beispiel sexueller Entwicklung von Kindern innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit verwiesen.

In ihrem Beitrag *Handlungsstrategien von Fachkräften frühpädagogischer Institutionen im Kontext von Sozialraumorientierung* beleuchtet Lisa Jares, wie frühpädagogische Fachkräfte handlungspraktisch mit der Herausforderung der sozialräumlichen Neuausrichtung von Kindertageseinrichtungen umgehen. Die Kindertageseinrichtung unterliegt einer zunehmenden Institutionalisierung, welche einen Wandel beinhaltet, der den ausschließlichen Fokus auf das Kind hin zur Familie und deren Nahraum verschiebt. Die Stellung der Raumorientierung wird in der Pädagogik der frühen Kindheit erörtert und sich auf relationale Raumtheorien als sozialen Handlungskontext bezogen. Aus der Sozialen Arbeit wird der Ansatz der Sozialraumarbeit an das Konzept der Lebensweltorientierung nach Thiersch in seinen Strukturmaximen erläutert. Diese Anforderungen im sozialräumlichen Zusammenspiel der kommunalen Bildungslandschaft betreffen Kindertageseinrichtungen und werden als Öffnung dieser entlang der Darlegung verschiedener pädagogischer Konzepte und Modellprojekts verhandelt. Der Beitrag schließt mit der Frage, wie diese sozialräumliche Ausgestaltung handlungspraktisch durch pädagogische Fachkräfte ausgestaltet werden kann. Mit einer empirischen Perspektive werden die sozialräumlichen Handlungsstrategien auf zwei Deutungs- und Handlungsebenen betrachtet. Einerseits auf der Ebene der Kindertageseinrichtung als eines eigenständigen, in sich geschlossenen Sozialraums, andererseits auf der Ebene der Verortung der Kindertageseinrichtung im Nahraum. Zentrale Handlungsstrategien von frühpädagogischen Fachkräften sind die Eroberung des Nahraums durch Kinder, die Berücksichtigung der Lebenswelten der Kinder und der gemeinsame lebenspraktische Alltag innerhalb der Kindertageseinrichtung. Weitere Handlungsstrategien grenzen den Sozialraum räumlich als innen und außen ab. Andere Handlungsstrategien zielen auf Kooperation und Vernetzung sowie die Zusammenarbeit mit Eltern über Erziehungsunterstützungsangebote. Lisa Jares leistet damit einen

empirischen Beitrag zur Fachpraxis und schließt mit Qualitätssicherungs- und Professionalisierungsempfehlungen hinsichtlich Standards in der sozialräumlich ausgerichteten Arbeit in der Pädagogik der frühen Kindheit.

Volker Mehringer setzt sich in seinem Beitrag *Digitales Spielen in Kitas – Plädoyer für eine digitale Spielpädagogik* mit der neuen kindheitspädagogischen Herausforderung der zunehmenden Verbreitung des digitalen Spielens auch im Kindesalter auseinander und diskutiert die Frage, ob dem digitalen Spielen ein Platz in Kindertageseinrichtungen eingeräumt werden sollte. Neben dem politischen Interesse an der Förderung von Medienkompetenzen und vereinzelt Initiativen zeichnen sich auch historisch betrachtet medieneuphorische, kritisch-optimistische und kulturpessimistische Positionen ab. Dabei wird im Beitrag allerdings nicht vorrangig medienpädagogisch argumentiert, wie es in den Fachdiskursen sonst üblich ist, sondern es wird vielmehr eine spielpädagogische Betrachtung und Bewertung des digitalen Spielens vorgenommen. Spiel wird als Ausdrucksform des Kindes gesehen und stellt damit den Grundstein für pädagogisch weiterführende Überlegungen dar. Es werden bildungspolitische Bestrebungen, Modellversuche im Elementarbereich und spielpädagogische Diskurse in ihrer Schnittmenge mit der Konzeption von digitalem Spielen verbunden. Aktuelle empirische Studien zum digitalen Spielverhalten von Kindern markieren die Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Spiel als digitales Spiel. Dabei wird zwischen verschiedenen Genres im digitalen Spiel unterschieden. Hierfür werden die Merkmale des Spiels nach Kluge gewählt und ihre Übertragbarkeit auf Spielen mit und durch digitale Technologien befürwortet, aber auch kritisch betrachtet. Digitales Spiel wird damit als aktives Handeln entworfen, welches sich zwischen Realität und Fiktion bewegt und es wird in seinen negativen als auch positiven Auswirkungen betrachtet. Diese führen zu einem Plädoyer für die Entwicklung einer handlungsfeldbezogenen digitalen Spielpädagogik, die auf bereits bestehenden spielpädagogischen Erkenntnissen aufbaut und pädagogischen Fachkräften Kompetenzen hinsichtlich der differenzierten Einschätzung von Qualität von digitalen Spielmitteln weitervermittelt – mit dem Ziel einer umfassenden Spielpädagogik näher zu kommen.

Claudia Schmitt und *Carsten Müller* setzen in ihrem Beitrag *Theoretische Verortung, Relevanz und Herausforderungen von kindlicher Sexualität in Kindertagesstätten* Impulse für die Auseinandersetzung mit der sexuellen Entwicklung von Kindern als einem unzureichend wahrgenommenen Bildungsbereich in der pädagogischen Praxis. Die öffentliche, häufig polarisierende und einseitige Verhandlung von Sexualität von Kindern in der Thematisierung sexueller Grenzverletzungen und Tabus als Kinderschutz wird kritisch angefragt. Unter Bezugnahme auf die sexuelle und geschlechtliche Vielfalt sowie auf entwicklungspsychologische Perspektiven wird auf wissenschaftliche Grundlagen der psychosexuellen Entwicklung von Kindern verwiesen, welche Sexualität von Kindern mit zentralen Erfahrungsbereichen als Bedürfnis-, Körper-, Beziehungs- und

Geschlechtsgeschichte der Persönlichkeitsentwicklung rahmt. Die Differenzen von Sexualität von Kindern und Erwachsenen werden aufrechterhalten. Im empirischen Teil des Beitrags werden Teilergebnisse einer Längsschnittstudie eingeführt, die mittels verschiedener Methoden die Perspektive von Leitungskräften auf die Sexualität von Kindern erfragt. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass Tabuisierungstendenzen sowie einseitige Vorstellungen als auch konzeptionelle Auslassung von sexueller Bildung auf Seiten der Leitungskräfte vorzufinden sind. In den Vorstellungen der Leitungskräfte sind homologe, biologische Perspektiven zur Sexualität von Kindern weitaus häufiger vorzufinden als heterologe und ganzheitliche Betrachtungen. Als Fazit wird die sexuelle Entwicklung angesichts aktueller Debatten nur unzureichend als Bildungsbereich anerkannt. Die Perzeption der Befragten und die pädagogisch (ausbleibende) konzeptionelle Verankerung der empirischen Ergebnisse verweist auf die Notwendigkeit, das Thema der sexuellen Entwicklung von Kindern in Fort-, Aus- und Weiterbildung von (angehenden) pädagogischen Fachkräften aktiv zu integrieren. Dies soll mit dem Ziel erfolgen, der Sprachlosigkeit und den Tabuisierungen entgegenzuwirken sowie eine entwicklungsangemessene Begleitung von Kindern zu ermöglichen als auch die Stellung der Sexualpädagogik im Fachdiskurs und der Forschung prominenter zu gestalten.

Der Sammelband schließt mit einem doppelten Fazit: Zum einen geben die Herausgeberinnen einen perspektivischen Ausblick, der *Anforderungen*, *Herausforderungen* und *Aufforderungen* als Resümee für die Pädagogik der frühen Kindheit als Resultat der eingeführten Wandlungsprozesse beschreibt. Ausgehend von den einzelnen Beiträgen wird hierfür skizzenhaft ein Metablick entworfen, wie eine disziplinbezogene Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik ermöglicht wird. Zum anderen gehen die Herausgeberinnen im Rahmen eines Exkurses der Frage nach dem *Erfahrungsraum* sowie der *Bedeutung des wissenschaftlichen Nachwuchses* nach.

Dass dieser Band nun in dieser Form vorliegt, liegt an der breiten und tatkräftigen Unterstützung, die wir erfahren haben. Wir möchten uns herzlich bei allen Personen bedanken, die an der Herausgabe dieses Bandes beteiligt waren:

Zunächst gilt unser Dank der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. Wir freuen uns sehr, dass der Band in die Kommissionsreihe aufgenommen wurde. Insbesondere danken wir den Vorsitzenden Melanie Kuhn, Marc Schulz und Wilfried Smidt – für die Ermöglichung und intensive Begleitung des Bandes aus den Reihen der Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen. Besonders bedanken möchten wir uns beim Expert*innenbeirat, der uns bei der Auswahl der Beiträge und im Reviewprozess mit vielen hilfreichen inhaltlichen und organisatorischen Hinweisen und Einschätzungen stets zur Seite stand: Neben den Vorsitzenden sind das Peter Cloos und Ursula Stenger. Wir

danken auch Steffen Schröter für das zusätzliche Lektorat und die wertvollen kritischen Hinweise zur Rahmung des Bandes. Darüber hinaus gilt unser Dank Lisa Möller, Absolventin der Stiftung Universität Hildesheim, die die Fertigstellung des Bandes intensiv begleitet hat. Die Zusammenarbeit und Kommunikation mit dem Verlag und dessen redaktionelle Begleitung gestaltete sich aus unserer Perspektive sehr konstruktiv und zuverlässig. Wir bedanken uns herzlich bei Konrad Bronberger, Dr. Cornelia Klein und Myriam Frericks. Zum Schluss möchten wir uns bei allen Autor*innen, aber auch bei allen Wissenschaftler*innen in Qualifizierungsphasen bedanken: Wir waren vom Zuspruch zum Band positiv überrascht und haben uns sehr über die zahlreichen Beitragseinreichungen gefreut. Wir sind für die verschiedenen Einblicke in die thematisch breit gefächerten, theoretisch vielseitigen und spannenden Forschungsvorhaben und -projekte dankbar. Die kritisch-konstruktiven und dabei wertschätzenden Diskussionen mit den Autor*innen und den Expert*innen waren für uns persönlich und fachlich sehr gewinnbringend. Wir hoffen, dass dieser Band als Ergebnis kollektiver Zusammenarbeit zu einem konstruktiven Beitrag in der weiteren fachwissenschaftlichen Debatte in der Kindheitspädagogik wird.

Literatur

- Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Stuttgart: UTB.
- Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München: dtv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. München: Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (2018): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.) (2018): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim und München: Juventa.
- Bühler-Niederberger, Doris/Mierendorff, Johanna/Lange, Andreas (Hrsg.) (2010): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) (2019): Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbau und Bedarf 2018. Ausgabe 4. Berlin: BMFSFJ.
- Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) (2018): Kindertagesbetreuung kompakt. Ausbau und Bedarf 2017. Berlin: BMFSFJ.
- Cloos, Peter (2018): Professionalisierung im System der Kindertagesbetreuung ein Blick zurück nach vorn. Vortrag auf dem WiFF-Bundeskongress Kita-System: Umbau mit Weitblick, 07.11.2018, Berlin. www.weiterbildungsinitiative.de/aktuelles/veranstaltungs-doku/november-2018-wiff-bundeskongress (Abfrage: 22.06.2020).
- Cloos, Peter (2015): Diversität und Inklusion in der aktuellen kindheitspädagogischen Professions- und Professionalisierungsforschung. In: Haude, Christin/Volk, Sabrina (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Weinheim und Basel: Beltz, S. 47–71.
- Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Krähnert, Isabell (2019): Kind – Organisation – Feld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hrsg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Erath, Peter/Konrad, Franz-Michael/Rossa, Markus (2017): Der Kindergarten als Bildungseinrichtung. Pädagogische, didaktische und methodische Aspekte einer bildungstheoretischen Vertiefung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hrsg.) (2017): Kindheit und Erwachsensein in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Farrenberg, Dominik/Schulz, Marc (2020): Handlungsfelder Sozialer Arbeit. Eine systematisierende Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Franke-Meyer, Diana (2018): Frühe Kindheit im Spannungsfeld zwischen Familie und pädagogischer Institution. Eine historische Betrachtung der Anfangszeit öffentlicher Kleinkindererziehung. In: Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 96–108.
- Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2010): Das Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule aus historisch systematischer Sicht. In: Cloos, Peter/Karner, Britta (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 26–40.
- Freese, Désirée/Günther, Christina (2013): Willkommensbesuche für Neugeborene. Konzepte, Erfahrungen und Nutzen. Münster: Waxmann.
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2013): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. Berlin: Cornelsen.
- Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer Gabriel/Ueffing Claudia (2016): Einleitung. In: Friederich, Tina/Lechner, Helmut/Schneider, Helga/Schoyerer Gabriel/Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 9–15.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten/Rauschenbach, Thomas (2019): Wie aus einer „Fachassistentin“ eine „Fachkraft“ wird – oder: Ist die Erzieherinnenausbildung noch zu retten? www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/aktuelles/191212_Diskussionspapier_Ausbildung_Fachassistenten_WiFF_DJL.pdf (Abfrage: 31.01.2020).
- Helm, Jutta/Schwertfeger, Anja (2016): Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik. Eine Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Honig, Sebastian-Michael (Hrsg.) (2009): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Hünersdorf, Bettina/Schulz, Marc/Dittrich, Irene (2019): Stellungnahme der DGfE Sektion ‚Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit‘ und des Studiengangtags Pädagogik der Kindheit zu der von der KMK geplanten Ausbildung „staatlich geprüfte*r Fachassistent*in für frühe Bildung und Erziehung“, 30.11.2019. https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek08_SozPaed/PFK/2019_Stellungnahme_Fachassistentin_PdfK_Studiengangstag.pdf (Abfrage: 27.02.2020).
- Key, Ellen (1902): Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: Fischer.
- Krappmann, Lothar/Petry, Christian (2017): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kratzmann, Jens (2018): Mixed-Methods. Methodologie, Designs, Ergebnisintegration und deren Anwendung in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster und New York: Waxmann, S. 57–75.
- Kuhn, Melanie (2019): Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 368–383.

- Kunert, Simon (2018): Pädagogik der frühen Kindheit. In: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 382–398.
- Mierendorff, Johanna (2014): Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit? In: Cloos, Peter/Hauenschild, Katrin/Pieper, Irene/Baader, Maiko (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik: Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten. Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.
- Montessori, Maria (1909): Die Entdeckung des Kindes. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Wissenschaftlicher Abschlussbericht. www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf (Abruf: 26.02.2020).
- Neumann, Sascha (2019): Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionstheoretischer Perspektive. In: Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 340–352.
- Pädagogik der frühen Kindheit (o.J.): DGfE. Kommission Pädagogik der frühen Kindheit. www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit.html (Abfrage: 23.02.2020).
- Platte, Andrea/Amirpur, Donja (Hrsg.) (2017): Handbuch Kindheitspädagogik und Inklusion. Stuttgart: UTB.
- Prout, Alan/James, Allison (1990): A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Routledge and Falmer, S. 7–34.
- Schlevogt, Vanessa/Vogt, Herbert (2014): Wege zum Kinder- und Familienzentrum. Ein Praxisbuch. Berlin: Cornelsen.
- Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (2018): Empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit – eine Einführung. In: Schmidt, Thilo/Smidt, Wilfried (Hrsg.): Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster und New York: Waxmann, S. 9–19.
- Stenger, Ursula/Edelmann, Doris/Nolte, David/Schulz, Marc (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit (2015): Berufsprofil Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge. http://initiative-kindheitspaedagogik.de/?page_id=2 (Abfrage: 22.02.2020).
- Wildgruber, Andreas/Becker-Stoll, Fabienne (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim und Basel: Beltz, S. 60–76.
- Zeiger, Helga (2009): Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In: Honig, Sebastian-Michael (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 103–126.

Das Bild vom Kind im Diskurs – Revisionen und Deutungen

Dem Kind als Person begegnen. Pädagogisch-anthropologische Überlegungen

Melanie Holztrattner und Evelyn M. Kobler

Vorbemerkung

In Reflexion der unterschiedlichen disziplinären Zugriffe auf die, bzw. Positionierungen innerhalb, der Pädagogik der frühen Kindheit¹ versteht sich der vorliegende Beitrag als theorie- und paradigmengreifend. In Anlehnung an Thole, Göbel und Mibradt (2010, S. 32) ist der Artikel von der Annahme getragen, dass diese heterogenen fachlichen Perspektiven jeweils unterschiedliche Wissensbestände generieren können, die die jeweils anderen Zugänge nicht anzubieten vermögen.

Der These folgend, dass anthropologische Grundannahmen von besonderer Relevanz für die frühpädagogische Haltung sind sowie diese das damit verbundene Handeln in der Praxis präformieren, dient der vorliegende Artikel als *ein* Beitrag zur kritischen Diskussion um eine mögliche anthropologische Perspektivierung der Frühpädagogik.² Mit der Formulierung dieses Vorhabens werden diese heterogenen theoretischen Zugänge, welche sich mit den genannten Begrifflichkeiten (nicht ohne weiteres konfliktfrei) verbinden, bereits angerufen, wenngleich sie an dieser Stelle nicht ausgeführt werden wollen; vielmehr soll die theorie- und paradigmengreifende Gemeinsamkeit der Forderung nach einer verantwortungsvollen frühpädagogischen Praxis dahingehend reflektiert werden, dass sie im Kern die Orientierung an einem reflexiven, wertschätzenden Zugang zum Kind eint. Und mit dieser Annahme kann wiederum auf den *anthropologischen Dreischnitt* verwiesen werden, da dieser ermöglicht, die pädagogische Theorie und Praxis dreidimensional zu perspektivieren (vgl. Flores

1 In den 1960er Jahren wurde vom deutschen Bildungsrat der Begriff *Elementarbereich* (institutionelle Betreuung von Kindern von vier Jahren bis zum Schuleintritt) geprägt (Roßbach 2003), der sich ähnlich dem in den letzten Jahren politisch propagierten Begriff *Kindheitspädagogik* weder wissenschaftlich noch alltagssprachlich etablieren konnte (vgl. Berth 2015, S. 547). Der vorliegende Beitrag stützt sich insofern auf den Terminus *Pädagogik der frühen Kindheit (Pdk)/Frühpädagogik*, der (v. a. in Deutschland und der Schweiz angewandt) weitgehend synonym mit jenem der (in Österreich geläufigen) *Elementarpädagogik* verwendet wird.

2 Damit schließt der vorliegende Text (als ein kleiner Beitrag) an die Konstatierung an, dass pädagogisch-anthropologische Analysen (über *Kinder* und *Kindheit*) in der Frühpädagogik (noch) keine tragende Rolle spielen (vgl. Blaschke-Nacak/Stenger/Zirfas 2018, S. 20).