

## **Pädagogische als soziale Phänomene auffassen.**

### **Ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit<sup>1</sup>**

*Michael-Sebastian Honig*

#### **1. Problemstellung**

Die deutschsprachige Wissenschaft von der Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit versteht sich mehrheitlich als reflexive Instanz eines professionellen Handlungsfeldes und begründet sich mit einer Anthropologie der Bildsamkeit (Fried/Roux 2013). Ihre Problemstellungen werden in starkem Maße aus der Perspektive von Praxis und Politik formuliert (siehe die Übersichten bei Cloos 2010; Fried 2005; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Haderlein 2008; Liegle 2006a).

Seit den 1990er Jahren ist eine zweigeteilte Diskussion zu beobachten: Neben der traditionsreichen und in sich vielfältig differenzierten fröhpädagogischen Debatte etabliert sich eine empirische Bildungsforschung, welche die fröhpädagogischen Fragestellungen elementardidaktisch zuspitzt und mit den Methoden der Pädagogischen Psychologie empirisiert; dabei wird auch der internationale Forschungsstand (Pianta et al. 2012) in nennenswertem Umfang rezipiert. Diese frühkindliche Bildungsforschung (Stamm/Edelmann 2013) dreht sich im Kern um das Problem der bereichsspezifischen und schulvorbereitenden Entwicklungsförderung („*school readiness*“) sowie um die Evaluation der Wirksamkeit pädagogischer Programme und Settings. Ihre gegenüber der traditionellen Fröhpädagogik gesteigerte Nähe zur Bildungs- und Sozialpolitik ist vom Leitbild einer *evidence-based policy* geleitet.

Ein sozialhistorischer und institutionengeschichtlicher Blick auf das fröhpädagogische Feld (Reyer 1985; Scheiwe/Willekens 2009; Willekens/Scheiwe/Nawrotzki 2015) erkennt freilich, dass pädagogische Motive in der Geschichte der Kindertagesbetreuung in der Regel keine dominierende Rolle gespielt haben. Im Belgien des ausgehenden 19. Jahrhunderts beispielsweise wurde die Entwicklungsdynamik des Bildungswesens vom Kampf zwischen Staat und Kirche bestimmt (Willekens 2015). Heute bestimmt das sozial-investive Argument (Esping-Andersen 2002; Lister 2003) die Politik nicht-familialer Bildung und Betreuung. Für beide Reformbewegungen gilt: Das pädagogische Argument ist willkommen, aber nicht maßgeblich. In Deutschland hat es in der bildungs- und betreuungspolitischen Diskussion noch einen relativ großen Einfluss; die internationale Debatte um die Kindertagesbetreuung dagegen wird – nimmt man die vorliegenden Handbücher als Beleg (Braches-Chyrek et al. 2014; Dollase

<sup>1</sup> Erscheint in: Ursula Stenger / Klaus Stieve / Cornelia Dietrich (Hrsg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung. Weinheim: BeltzJuventa 2018

1978; Fried/Roux 2013; Pianta et al. 2012; Stamm/Edelmann 2013) – primär entwicklungspsychologisch, didaktisch und bildungswirtschaftlich geführt (Honig 2015). Die Dokumente der Europäischen Union argumentieren arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitisch (European Commission 2013). Letztlich können Eltern aber auch in Deutschland die Kommunen nur auf die Bereitstellung eines Betreuungsplatzes, aber nicht auf seine pädagogische Qualität verklagen.

Der historische und vergleichende Blick sieht, dass die Pädagogik der frühen Kindheit nicht lediglich ein Teil der Bildungsgeschichte, sondern auch ein Teil der Formierung moderner Wohlfahrtsstaaten und ein Element des Wandels der Position des Kindes in der Gesellschaft ist (Dwork 1987; Hendrick 2003). Wie lässt sich diese Kontextualität (früh-)pädagogischer Phänomene gegenstandstheoretisch berücksichtigen? Ludwig Liegle weist darauf hin, dass die Frage nach dem Gegenstand von Frühpädagogik mit dem Rekurs auf die anthropologische Trias vom Menschen „als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner selbst“ (Liegle 2014, S. 33) noch nicht beantwortet ist. „Die Erziehung und die Formen ihrer Institutionalisierung sind ... ein mehrdeutiges und in sich widerspruchvolles Phänomen“, schreibt er (a.a.O., S. 28). Als „praktische Wissenschaft“ kann die Pädagogik der frühen Kindheit jedoch nicht erkennen, ob sie die kulturelle Natur des Kindes (Liegle) voraussetzt, oder ob sie nicht vielmehr ein Moment ihrer Institutionalisierung ist. Als Wissenschaft von der Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit benötigt sie daher einen Gesichtspunkt, der sich von einem pädagogischen Gesichtspunkt unterscheidet, anders gesagt: Sie benötigt einen Zugang, der *die Institutionalisierung sozialer Phänomene als pädagogische Phänomene* analysieren kann.

## 2. These

Dieses Desiderat kann ein sozialwissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit erfüllen. „Sozialwissenschaft“ ist ein Sammelbegriff, der mehrere Disziplinen umfasst und keineswegs als eine Art vereinfachter Soziologie zu verstehen ist. Im Zusammenhang des vorliegenden Beitrags verweist das Attribut „sozialwissenschaftlich“ nicht auf ein Spektrum wissenschaftlicher Disziplinen und ihren Beitrag zu einer Pädagogik der frühen Kindheit, sondern auf einen Beobachterstandpunkt, der die pädagogische Praxis als eine institutionelle Praxis zum Thema machen kann. Diese Erkenntnisposition unterscheidet sich zum einen von der eines pädagogischen Akteurs, weil sie den pädagogischen Charakter sozialer Phänomene nicht als gegeben betrachtet, sondern ihre Ermöglichungsbedingungen untersucht. Zum anderen eröffnet dieser methodologische und „unpädagogische“ Zugang der Forschung über Bil-

dung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit einen Gegenstandsbereich, der über die Aufgaben frühpädagogischer Fachkräfte und Experten hinausweist und auf die Institutionalisierung dieser Aufgaben zielt.

Diese These wird im folgenden erläutert. Dabei stellt die Argumentation Siegfried Bernfelds Konzept der Institutetik in den Mittelpunkt und diskutiert Grundzüge, Reichweite und Leistungsfähigkeit seiner Theorie der Erziehung als einen exemplarischen sozialwissenschaftlichen Ansatz einer Wissenschaft von der Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit. Der Beitrag endet mit einem zusammenfassenden Ausblick.

### **3. Grundzüge**

Pädagogische als soziale Phänomene aufzufassen, ist für die Erziehungswissenschaft nichts Neues: Man muss nur an Emile Durkheim erinnern (vgl. Durkheim 1972); der in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Bordeaux und Paris Professor für Erziehungswissenschaft und Soziologie war (er starb 1917). Zum mindest in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft wird er indes kaum zu den Klassikern das Fachs gerechnet<sup>2</sup>. Die sozialwissenschaftlichen Traditionen der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft finden auch in der Pädagogik der frühen Kindheit wenig Widerhall – dabei ist einer ihrer Wegbereiter ein Begründer der psychoanalytischen Pädagogik der frühen Kindheit (Bernfeld 2014), insbesondere einer Psychologie des Säuglingsalters: Siegfried Bernfeld (1892 – 1953). Bernfeld kam aus der Wiener Jugendbewegung vor dem Ersten Weltkrieg; als jüdischer Freudomarxist stand er in mehrfacher Hinsicht außerhalb des *mainstream* der Pädagogik seiner Zeit. Bis heute ist er umstritten; das gilt vor allem für seine Schrift „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“, die erstmals 1925 erschien (Bernfeld 1968 [1925]). Ulrich Herrmann nennt sie „einen Angriff auf die gesamte etablierte akademische Pädagogik in Österreich und Deutschland“ (Herrmann 1992, S. 13; zur Bernfeld-Rezeption in der deutschen Erziehungswissenschaft vgl. Lohmann 2001). Leidenschaft, Spott und brillante Schärfe von Bernfelds Attacken können leicht verdecken, dass im „Sisyphos“ ein Grund-Verständnis von Erziehungswissenschaft zur Debatte steht. Denn Bernfelds Polemik basiert auf der Prämisse, dass sich die Pädagogik für die empirischen Bedingungen der Erziehungswirklichkeit interessieren müsse. In den 1920igerJahren, als Bernfeld seinen „Sisyphos“ veröffentlichte, war es keineswegs selbstverständlich, von der Pädagogik

---

2 Was sind „Klassiker“ und warum rekurriert eine heutige theoretische Überlegung auf sie? Dazu Niklas Luhmann in seiner Einleitung zur ersten deutschen Übersetzung von Durkheims „Über soziale Arbeitsteilung“: „Klassisch ist eine Theorie, wenn sie einen Aussagenzusammenhang herstellt, der in dieser Form später nicht mehr möglich ist, aber als Desiderat oder als Problem fortlebt. ... Der Text bleibt aktuell, solange seine Problemstellung kontinuierbar ist. ... Man kann an ihm ablesen, was zu leisten wäre; aber nicht mehr: wie es zu leisten ist“ (Luhmann 1992, 19 f.)

mehr Wissenschaftlichkeit im Sinne von mehr „Tatbestandsgesinnung“ (Bernfeld 1968 [1925], S. 13) zu erwarten und kategorisch festzustellen: „Sinn und Funktion der Pädagogik ist die Rationalisierung der Erziehung“ (a.a.O., S. 15).

Bernfelds Auffassung einer wissenschaftlichen Pädagogik knüpft an Theorie und Praxis des Unterrichts, also an der Didaktik an, weil diese dem Maßstab der Zweckrationalität folgt und es ihr auf nachprüfbare Wirksamkeit ankommt. Allerdings, so Bernfelds Kritik an der Didaktik, ist ihre Rationalität gleichsam halbiert, denn sie reflektiert die Effekte des Unterrichts lediglich im Horizont individuellen pädagogischen Handelns: „Indessen die Didaktik versucht, den Unterricht des einzelnen Lehrers – … – zweckrational zu denken, bleibt die Schule als Ganzes, das Schulwesen als System ungestört, ungedacht; …“ (ebd.). Denkt man die Didaktik aber nicht vom Unterricht, sondern vom Schulwesen her, dann erscheint die Didaktik nicht mehr als selbstverständlicher Zweck der Schule, sondern umgekehrt: „Die Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher Gedanken entstanden, sondern ist da, *vor* der Didaktik und *gegen* sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen – ökonomischen, finanziellen – Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen; aus den (zweck-)irrationalen Anschauungen und Wertungen, die die psychische Beziehung alt – jung, die Bürgerschaft in einer bestimmten Gesellschaft, … , unbewußt und unkorrigiert erzeugt“ (Bernfeld 1968 [1925], S. 27). Bernfeld rückt den Unterricht in den Horizont gesellschaftlicher und generationaler Ordnungen und lenkt die Aufmerksamkeit auf die Leistungen, die der Unterricht für die Aufrechterhaltung dieser Ordnungen erbringt. Entsprechend versteht Bernfeld Erziehung nicht lediglich als individuelles, verantwortetes und professionalisierbares Handeln, sondern vor allem als eine sozialisatorische und sozialisierte Praxis. Erziehung – so sein berühmtes Diktum – sei die „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatssache“ (a.a.O., S. 51), ein „gesellschaftlicher Prozess und nicht … [ein] System von Normen und Anweisungen“ (ebd.). Als „Summe der Reaktionen einer Gesellschaft“ realisiert sich Erziehung gleichsam durch die individuellen pädagogischen Akteure hindurch, sogar gegen sie. „Die Tätigkeit des Lehrers, sein Unterrichten ist bloß ein Faktor in dem Ganzen dieser Wirkungen [des Schulwesens, erg. MSH]. Wir wüßten nicht einmal sicher zu sagen, welche Bedeutung ihm zukommt“ (a.a.O., S. 26). Darin liegt die große Herausforderung, die Bernfelds Ansatz nicht nur für die „Pädagogiker“, wie er die Theoretiker der Erziehung spöttisch nennt, sondern auch für Erzieher darstellt: „Die Schule – als Institution – erzieht“ (a.a.O., S. 28), ihre Didaktik müßte durch eine *Instituetik* ergänzt, sie müßte zu einer instituetischen Praxis wer-

den (a.a.O., S. 27). Dieses Konzept lässt sich auf die institutionalisierte Kleinkinderziehung und die Pädagogik der frühen Kindheit übertragen.

Bernfelds „Sisyphos“ denkt die Erziehung nicht vom Erzieher, sondern von der Erziehung als gesellschaftlichem Funktionsbereich her. Dessen soziale, psychodynamische und selbstbezügliche Organisation setzt den Ambitionen pädagogischen Handelns und pädagogischer Programme konstitutive Grenzen.

- Die erste Grenze besteht im *gesellschaftlichen* Charakter der Reaktionen auf die Entwicklungstatsache. Diese Grenze konkretisiert sich nicht nur in der institutionellen Praxis von Schule (man muß hier wieder ergänzen: ebenso in der institutionellen Praxis der Kindertagesbetreuung). Sie konkretisiert sich auch als soziale Ordnung der „Kindheit, in einer Erwachsenengesellschaft verlaufend“ (a.a.O., S. 51). „Es genügt, einen Augenblick lang die Teilung des Kindeslebens auf Schule und Familie, bzw. deren Ersatz in Gasse und Verein, die Gruppierung der Schüler nach Altersklassen und Schulsprengel, die klassenbedingte Festsetzung des Lehrziels, die quantitative Aufteilung des Stoffes auf Jahres- und Stundenportionen, es genügt, nur dies Sichtbarste einen Augenblick nicht als unumstößliche Gegebenheit ehrfurchtvoll zu betrachten, und es taucht ein Gesicht von Didaktik auf, das nichts mehr von der letztlichen Unglaubwürdigkeit und Verdächtigkeit der heutigen sehen lässt“ (a.a.O., S. 27).
- Zu den Grenzen der Erziehung gehört zum zweiten die *Entwicklungstatsache* der Kindheit, der die „Summe der Reaktionen“ gilt. Bemerkenswert ist hier, dass Bernfeld nicht auf die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklungspsychologie verweist, die das Kind immer schon zu kennen meint, sondern dass er die „Entwicklungstatsache“ als eigenständige Wirklichkeit, als Grenze der Erziehbarkeit betont. Das Kind steht der Erzieherin (und dem Erzieher) als überraschendes, unbekanntes, ja: fremdes Wesen gegenüber. Dieses fremde Wesen „vor sich“ erinnert zum einen an das systemtheoretische Konzept des selbstreferenziellen Bewußtseinssystems, dem nichts vermittelt werden kann, was es nicht selbst und nach seinen Relevanzsetzungen verarbeitet; zum anderen ist es aber auch das Kind, das von der Summe der gesellschaftlichen Reaktionen ver stellt, um seine Stimme gebracht und dadurch erst zum fremden aber unhintergehbaren Gegenüber gemacht wird.
- Zum Dritten schließlich gehört das Kind *im* Erzieher (und der Erzieherin) zu den Grenzen der Erziehung – das Kind, das er (und auch sie) selbst einmal war und in dem Kind *vor sich* wiederzuentdecken meint. Gemeint ist hier die unverarbeitete biographische Kindheitserfahrung, Domäne und Schlüsselentdeckung der Psychoanalyse. Sie infiltriert die Realitätswahrnehmung mit Deutungen und Wertungen, derer sich der Erzieher (und die

Erzieherin) allenfalls mühsam reflexiv innewerden kann. Sie bilden ebenso einen selbstverständlichen Horizont erzieherischen Handelns wie die „Summe der Reaktionen der Gesellschaft“ auf die Entwicklungstatsache.

#### **4. Reichweite**

Welche Erkenntnismöglichkeiten bietet eine Theorie der Erziehung, welche die *Grenzen* der Erziehung betont? Geht es ihr überhaupt um Erziehung?

Bernfelds Ziel ist die *Überwindung* dieser Grenzen. Es geht ihm nur insoweit um eine Theorie der Erziehung, als zur Begründung einer *gesellschaftsverändernden Praxis* notwendig ist. Dieses Ziel bestimmt die Konstruktion des Instituetik-Konzepts:

- Zum einen bezieht sich das Konzept der Instituetik auf die vielfältigen, zum Teil kaum merkbaren Mechanismen institutioneller Diskriminierung, welche die Schule (für die Pädagogik der frühen Kindheit müßte man ergänzen: die Kindertagesbetreuung) zur Agentur der Reproduktion des Vorhandenen macht und im Widerspruch zum Versprechen auf Menschenbildung stehen – ihr *hidden curriculum* gleichsam. Dies ist die *analytische Dimension* des Instituetik-Begriffs; sie hebt darauf ab, dass Erziehung nicht lediglich auf die Entwicklungstatsache reagiert, sondern dass sie zu den *Reaktionen der Gesellschaft* auf die Entwicklungstatsache gehört. Daher entzieht sich die Instituetik des Bildungssystems den Handlungsmöglichkeiten der einzelnen Pädagoginnen und Pädagogen.
- Zum anderen bezieht sich das Konzept der Instituetik auf eine pädagogische Praxis, die ihre gesellschaftliche Einbettung berücksichtigt. Eine instituetische Praxis will das „*hidden curriculum*“ verändern, das die soziale Logik der Erziehung regiert. Eine Didaktik als Instituetik „.... hätte zweckrational die Institution, die wir in ihrer Gänze Schulwesen nennen, umzudenken. Wieviel dann überhaupt von heutiger Didaktik übrigbleibt, wer will das wissen? (a.a.O., S. 27). Didaktik als Instituetik ist ein politisch-pädagogisches Programm, das aus der Einsicht in die Grenzen der Erziehung praktische Konsequenzen zieht – Instituetik als „engagierte Pädagogik von links“ könnte man zugespitzt sagen und dabei auf Bernfelds eigene pädagogische Praxis hinweisen (vgl. Bernfeld 1996 [1921]).

Das Konzept der Instituetik will einen analytischen Ansatz mit einer instituetischen Praxis verbinden, das heisst: mit einer Pädagogik, welche die Grenzen der Erziehung überwindet und ihre besseren Möglichkeiten verwirklicht. Wie aber soll eine instituetische Praxis möglich sein, wenn sich die Instituetik des Bildungssystems dem einzelnen Erzieher entzieht, mehr noch: wenn er (oder sie) durch seine Aufgaben und seine Person in die gesellschaftskonservie-

renden Funktion des Bildungs- (und Betreuungs-) systems verstrickt ist? Wie soll Erziehung die Bedingungen überwinden können, denen sie ihre soziale Wirklichkeit verdankt? Auf dieses Dilemma antwortet Bernfeld: Die Grenzen der Erziehung lassen sich nur mit der Gesellschaft und ihren Persönlichkeitsstrukturen überwinden, in der und für die sie funktioniert. Erziehung darf sich also nicht darauf beschränken, pädagogisch zu sein: Sie muss zu Politik und Psychoanalyse werden. Erzieher müssen politische Aktivisten und Psychoanalytiker werden, um die Instituetik von Schule (und Kindertagesbetreuung) verändern und damit die Grenzen der Erziehung überwinden zu können.

Es ist offensichtlich, dass Bernfelds Antwort aporetisch ist. Um die Grenzen der Erziehung zu überwinden, soll sie aufhören, Erziehung zu sein, oder besser: Das Programm der Menschenbildung ist nicht durch Pädagogik, sondern nur durch Psychoanalyse und Politik zu erreichen.<sup>3</sup> Die Aporie des Bernfeldschen Ansatzes birgt indes den Ausgangspunkt für eine theoretische und empirische Analyse der Erziehungswirklichkeit. Man kann gleichsam mit Bernfeld über Bernfeld hinausgehen, wenn man die *Grenzen der Erziehung als Bedingungen ihrer Ermöglichung* auffasst. Dazu muss man Bernfeld aber als Theoretiker der Erziehung lesen – als einen dieser „Pädagogiker“, die er verachtete. Meine These lautet: Im Konzept der Instituetik ist eine Theorie der Erziehung als institutioneller Praxis angelegt. Es emanzipiert ErzieherInnen und Kinder konzeptuell aus dem erziehungstheoretischen Dual von „Vermittlung“ und „Aneignung“ und erlaubt, sie als Akteure eines *frühpädagogischen Feldes* zu beschreiben (vgl. Honig/Neumann/Schnoor/Seele 2013). Der Beitrag Bernfelds liegt mithin nicht darin zu zeigen, dass die Möglichkeiten von Erziehung begrenzt sind, sondern dass sich die Erziehungswirklichkeit erst in den Grenzen der Erziehung konstituiert.

## 5. Leistungsfähigkeit

Was kann ein solcher sozialwissenschaftlicher Ansatz leisten? Was ist sein empirisches Potenzial bzw. welchen Gegenstandsbereich steckt er für eine Wissenschaft von der Pädagogik der frühen Kindheit ab?

Ein elaboriertes, aber weitgehend vergessenes Beispiel für einen sozialwissenschaftlichen Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit in der Tradition Bernfelds (siehe Heinsohn 1974, S. 17 ff.) haben Gunnar Heinsohn und Barbara Knieper Mitte der 1970er Jahre – in der Hochzeit der ersten Vorschulreform – vorgelegt (Heinsohn/Knieper 1975). Ihre Analyse knüpft an das Verhältnis von Didaktik und Schulwesen bei Bernfeld an, wenn sie in Bezug auf die nicht-

---

<sup>3</sup> Das Programm einer „psychoanalytischen Pädagogik“ versucht einen dritten Weg; dieser kann hier aber nicht erörtert werden.

familiale Bildung und Betreuung formulieren: „Da die Kindergartenerziehung ... (nicht) aus pädagogischen und psychologischen Theorien entwickelt wurde, ... muß ... sich [die wissenschaftliche Befassung mit dem Kindergarten] auf die spezifische *Wirkungsweise des neuen Feldes* konzentrieren“ (a.a.O., S. 26; Hervorh. MSH). Die Autoren setzen eine Pädagogik der frühen Kindheit also nicht als selbstverständliche Gegebenheit voraus, sondern stellen die Frage, warum und unter welchen Bedingungen die Erziehung in früher Kindheit als ein *pädagogisches* Problem aufgefaßt wird.

Bernfelds Ansatz auf die Kindertagesbetreuung übertragend gehen Heinsohn und Knieper davon aus, dass (Früh-)Pädagogik auf nicht-pädagogische Probleme antwortet, sie lösen soll. Entsprechend hat eine Wissenschaft von der Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit nicht die Entwicklungsförderung von Kindern, sondern ihre Institutionalisierung außerhalb von Familie zum Thema. Die provokante These von Heinsohn und Knieper lautet: Die institutionelle Kleinkinderziehung und ihre Reflexionsform, die Pädagogik der frühen Kindheit, gibt es nicht deswegen, weil die Familienerziehung nicht gut genug ist, also aus pädagogischen Gründen, sondern weil die Familienerziehung *nicht in ausreichendem Maße zur Verfügung steht* (a.a.O., S. 18; Hervorh. MSH). Diese These irritiert zunächst. Steht die Familienerziehung nicht per se „zur Verfügung“, weil Kinder in Familien hineingeboren werden? Als Heinsohn/Knieper ihr Buch publizierten – das ist jetzt mehr als vierzig Jahre her – mag diese Rückfrage noch erwartbar gewesen sein. Heute dagegen wird ihre These unter dem Begriff *crisis of care* (Daly/Lewis 2000) diskutiert. „As it can no longer be assumed that mothers/wives/daughters are at home, ready and able to care for young children, the sick, the disabled, and the elderly, alternative arrangements are called for“ (Mahon 2002). Mary Daly, Jane Lewis, Rianne Mahon und andere Theoretikerinnen der *crisis of care* argumentieren wohlfahrtstheoretisch und in einer feministischen Perspektive. Heinsohn/Knieper sprechen dreißig Jahre zuvor von der „Zersetzung der männlich dominierten Ehe und Familie“ und rücken ihre Folgen in den Horizont der ökonomischen Funktionen, die Familienhaushalte für die industriekapitalistische Produktionsweise erfüllen. Ihr Argument lautet: In einer Gesellschaft von Lohnarbeitern entfällt die existenzsichernde Notwendigkeit von (männlichen) Erben, und damit entfällt auch ein objektives, das heißt: wirtschaftliches Interesse an eigenen Kindern; dieses Interesse muss gewissermaßen pädagogisch kompensiert werden. „Die Abtrennung der Kinder von den existenziellen wirtschaftlichen Verrichtungen der Erwachsenen und von der persönlichen Zukunftsbewältigung ihrer Eltern und Erzieher, ... , macht die Erziehung des Nachwuchses zu einem pädagogischen Problem.“ (Heinsohn/Knieper 1975, S. 28). Unter kapitalistischen Lebensbedingungen haben Kinder für ihre Eltern eine subjektive, emotionale

Bedeutung, sie erfüllen aber keine objektive, wirtschaftliche Funktion mehr – sie sind, um mit Viviana Zelizer zu sprechen – „emotionally priceless, but economically useless“ (Zelizer 1985).

Das emotionale Eltern-Kind-Verhältnis ist strukturell ambivalent und fragil. „Nirgendwo werden Körper und Psyche des Einzelnen so gewissenhaft geschützt und gepflegt; und nirgendwo werden sie (zumindest in zivilen Zeiten) so brutal verletzt und zerstört“ (Klett 2013, S. 14). Daher wird das Wohl des Kindes zum systematischen Problem; Kinder müssen eigene Rechte erhalten, um ihre Interessen zu sichern. Eltern können mit ihren subjektiven Motiven für Kinder die gesellschaftlichen Erwartungen an die Qualität des Nachwuchses nicht antizipieren. Da die private Unangewiesenheit auf Familie und Kinder der Normalfall ist, ist eine staatliche Familienpolitik gefordert. Sie muss einerseits auf emotionale Bindungen der Eltern an die eigenen Kinder setzen – auch dadurch, dass sie den Familienstatus liberalisiert oder die ökonomischen Belastungen durch Kinder verringert. Andererseits aber muss sie durch veranstaltete Kleinkinderziehung dazu beitragen, das ökonomische Risiko der individuellen Kinderaufzucht zu sozialisieren und die demografische Basis der gesellschaftlichen Reproduktion zu sichern. Nationale Systeme der nichtfamilialen Betreuung positionieren Kinder daher im Spannungsfeld von Familie und Staat, zwischen privaten und öffentlichen Interessen an Kindern; dieses Spannungsfeld steht im Horizont eines Wandels familialer Lebensformen und ihrer ökonomischen Reproduktionsbedingungen. Es entsteht ein frühpädagogisches Feld, in dem Kinder *als Kinder* eine eigenständige Position und wohlverstandene eigene Interessen haben.

Der Ansatz zu einer Theorie der Kindergartenerziehung, den Gunnar Heinsohn und Barbara Knieper vor rund vierzig Jahren vorgelegt haben, vermag in provokanter Stringenz zu entfalten, wie produktiv es ist, einen sozialwissenschaftlichen Blick auf pädagogische Phänomene zu werfen. Im Mittelpunkt stehen Politik und Ökonomie der nichtfamilialen Bildung und Betreuung (vgl. Mierendorff i.d.B.); die Frage ihrer pädagogischen Qualität ist eine Frage der Inklusionsbedingungen von Kindern (Klett 2013, Kap. 5). Heinsohn und Knieper zeigen, dass die Institutionalisierung und Pädagogisierung des Aufwachsens eine grundlegende Veränderung des Eltern-Kind-Verhältnisses voraussetzt und die gesellschaftliche Position von Kindern zwischen Familie, Markt und Staat neu definiert. Sie haben sich in diesem Zusammenhang auf den Typus des „Lohnerziehers“ konzentriert. Der Begriff zielt auf die eigentümliche Stellung von Erzieherinnen und Erziehern im Spannungsverhältnis von Familie, Markt und Staat. Der Typus des Lohnerziehers steht in dem Dilemma, die gesellschaftlichen Erwartungen an

die Qualität der Familienerziehung und ihre Desiderate in nicht-familialen Settings erfüllen zu müssen. Dazu müssen sie die grundlegende Frage beantworten, welcher Art ihr Interesse an den „Kindern fremder Leute“ ist.

Während die Position des Erziehers im frühpädagogischen Feld in der Figur des „Lohnerziehers“ von Heinsohn und Knieper theoretisch gefaßt wurde, ist die Position des Kindes im frühpädagogischen Feld bislang weitgehend untheoretisiert geblieben – zumindest im Kontext der deutschsprachigen Diskussion. Ein britisches Lehrbuch zur frühen Kindheit (Waller/Davis 2014) drückt die Verschiebung des Blickwinkels von der Adressierung durch pädagogische Programme zur Positionierung im frühpädagogischen Feld in der prägnanten Formulierung „*From Childrens' Services to Childrens' Spaces*“ aus. In dieser Verschiebung des Blickwinkels verbergen sich nicht nur spezifische Themen, sondern vor allem eine andere Erkenntnisposition. Während ein praxisreflexiver Standpunkt von der pädagogischen Aufgabe ausgeht, den Blick der Fachkräfte übernimmt und im Kontext des Berufsfelds argumentiert, sieht ein Beobachter des frühpädagogischen Feldes die sozialen Räume, in denen Fachkräfte und Kinder, aber auch Eltern, Institutionen, weitere Akteure und soziale Kräfte positioniert sind; er vermag den „Standpunkt“ der Kinder im pädagogischen Feld zu beschreiben und wie sie dieses Feld mitgestalten, ihre *agency* (Eßer et al. 2014). Maynard und Powell arbeiten diesen Perspektivenwechsel aus und rücken die klassischen frühpädagogischen Themen der kindlichen Entwicklung, der sozialen Dienste für Kinder und Professionalisierung pädagogischer Praxis in einen kindheitssoziologischen Rahmen (*Introduction to Early Childhood Studies*: Maynard/Powell 2014).

Helen Penn's „*Understanding Early Childhood*“ (Penn 2014) löst sich von dem üblichen Ausgangspunkt, Kinder von ihrer Bildsamkeit und Schutzbedürftigkeit her zu konzeptualisieren und setzt sich stattdessen mit Möglichkeiten und Grenzen auseinander, Kinder zu verstehen (vgl. Liegle 2006b, Kap. 1). Von diesem erkenntniskritischen Ausgangspunkt her erörtert sie Möglichkeiten und Grenzen eines entwicklungstheoretischen Begriffs der Kindheit, und stellt ihm den historischen Wandel und die kulturelle Vielfalt der Erwartungen an Kinder gegenüber. Damit werden die frühen Jahre des Menschen in einer unorthodoxen Weise als gesellschaftlich konstituierte Entwicklungstatsache und als ein vielfältiges kulturelles Phänomen portraitiert. Die frühe Kindheit ist nicht lediglich eine individuelle Lebensphase, sondern auch eine soziale Tatsache moderner Gesellschaften. Penn nähert sich ihr zum einen von den Rechten der Kinder, zum anderen von der institutionellen Kleinkinderziehung her – zwei besonders charakteristische Aspekte der Kindheit moderner Gesellschaften. Über Politik und Ökonomie

der sozialen Dienste für Kinder – auch hier wieder vornehmlich der *early childhood education and care* – verknüpft sie die Lebensverhältnisse von Kindern mit Struktur und Funktionsweise der gegenwärtigen britischen Gesellschaft. Vor diesem Hintergrund erörtert sie Curricula und Praktiken nichtfamilialer Bildung und Betreuung als Ausdruck von Entwürfen von Kindheit und Erwartungen an Kinder.

Im Lichte dieser Herangehensweise rückt die Kindheit der Kindertagesbetreuung als „betreute Kindheit“ (Fuller 2007; Honig 2011; Honig 2018) in den Blick. Der Begriff verweist auf einen Wandel früher Kindheit als *soziokulturelles Muster* (vgl. James/Jenks/Prout 1998). „Betreute Kindheit“ ist als eine gesellschaftliche *Lebensform* und eine individuelle *Lebensweise* aufzufassen, die sich erst unter den Bedingungen nichtfamilialer Betreuung und Bildung herausbildet (zum Folgenden siehe Bollig/Honig/Nienhaus 2016, S. 5). Als *Lebensform* bildet sie sich in komplexen Beziehungen zwischen Betreuungspolitiken und Diskursen über gesellschaftliche Zukunftsaufgaben (bspw. über Investitionen in Humankapital), über den Betreuungsbedarf von Eltern und über kindliche Bedürfnisse und Rechte (bspw. über Bildungsteilhabe) auf der einen Seite, familialen Betreuungstrategien und professionellen Praktiken in Kindertageseinrichtungen auf der anderen Seite heraus (Gulløv 2006; Kjørholt/Qvortrup 2011). Als *Lebensweise* integriert „betreute Kindheit“ Kinder in eine eigenständige Lebenswelt früher Bildung und Betreuung, „an unique early childhood world [...] with its own strongly structured, and structuring, beliefs and expectations for children“ (Brooker 2006, S. 117). Im Muster „betreuter Kindheit“ verbindet sich ein Modus der Institutionalisierung von Kindheit im Kontext wohlfahrtsstaatlichen Wandels (vgl. Haag 2012) mit einem Modus duality Sozialisation (Dencik 1995) im Kinderalltag (James/Prout 1995; Brooker 2006; Fleer/Hedegaard 2010).

Dieses Muster lässt sich gegenstandstheoretisch in einer Analyse der Betreuungsverhältnisse von Kindern konkretisieren (Bollig/Honig/Nienhaus 2016). Betreute Kindheit hat ihren sozialen Ort an den *Schnittpunkten* der verschiedenen Betreuungssettings (Familie, Großeltern, Kindertageseinrichtung, Vorschule, Vereine, etc.), in denen Kinder im Verlauf eines Tages bzw. einer Woche leben. Die einzelnen Betreuungssettings, insbesondere die *professionellen* Betreuungssettings, die wie selbstverständlich im Focus frühpädagogischer Reflexionen und empirischer Forschung über frühe Bildung stehen, sind dabei lediglich Puzzle-Teile von Bildungs- und Betreuungsarrangements, deren wechselseitige Bezüge durch die Position des Kindes gestiftet werden. Damit rücken die *Grenzen* zwischen den einzelnen Betreuungssettings und die *Übergänge* zwischen ihnen in den Mittelpunkt der Analyse. Grenzziehungen,

Zwischenräume und Übergänge bestimmen nicht nur die Erfahrungen, die Kinder mit nicht-familialer Bildung und Betreuung machen, sondern sie bedingen auch ihre strukturelle Position, von der aus sie die Bildungs- und Betreuungslandschaften früher Kindheit mitgestalten, das heißt: ihre *agency* als *Kinder betreuter Kindheit* (Eßer 2014; Bollig/Kelle 2016).

## **6. Zusammenfassung und Ausblick**

Die Erziehungswissenschaft beansprucht immer noch eine disziplinäre Autonomie für sich, deren kognitive Identität auf einer pädagogischen Anthropologie basiert: auf der Prämissen des bildsamen und lernfähigen Kindes im Generationenverhältnis. Dies gilt besonders für die deutschsprachige Pädagogik der frühen Kindheit. Das Kind der Frühpädagogik ist ein Entwicklungswesen. Das Konzept „Entwicklung“ fasst die Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen als eine anthropologische Gegebenheit auf, die Pädagogik möglich und nötig macht. Rolf Nemitz nennt diese Gegebenheit daher *die pädagogische Differenz* (Nemitz 1996). Der vorliegende Beitrag vertritt die Position, dass ein sozialwissenschaftlicher Zugang zu Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit die pädagogische Differenz nicht voraussetzt, sondern ihre Institutionalisierung analysieren und erklären muss. Wenn Kinder als *Kinder „pädagogikaffin“* vorausgesetzt werden, wird die pädagogische Aufgabe ontologisiert (vgl. Neumann/Sandermann 2008), wo es doch ihre Ermöglichungsbedingungen erst zu klären gälte – dies wäre die Aufgabe eines sozialwissenschaftlichen Ansatzes in der Wissenschaft von der Bildung, Erziehung und Betreuung in früher Kindheit.

Der vorliegende Beitrag hat Erkenntnisposition und Gegenstandskonstitution eines sozialwissenschaftlichen Zugangs zur Pädagogik der frühen Kindheit am Beispiel eines Klassikers der Pädagogik, Siegfried Bernfeld, diskutiert. Hundert Jahre nach dem Erscheinen seines „Sisyphos“ scheint Bernfelds Forderung nach mehr „Tatbestandsgesinnung“ und „Zweckrationalität“ der Pädagogik keinen Anstoß mehr zu erregen. Allerdings trifft Bernfelds Unterscheidung von Didaktik und Instituetik mehr denn je auf die halbierte Rationalität einer Pädagogik zu, die das Geschehen in Kindertageseinrichtungen lediglich im Horizont individuellen pädagogischen Handelns, aber nicht im Horizont von Bildung und Betreuung als institutioneller Praxis denkt und elementardidaktisch zu optimieren trachtet. Sie trifft insbesondere auf eine früh-kindliche Bildungsforschung zu, die von pädagogischer Qualität spricht, ohne die generalisierten Leistungserwartungen zu reflektieren, die ein Maßstab pädagogischer Qualität voraussetzt.

Bernfeld hat das Erziehungsgeschehen und seine Organisation in den Kontext von Sozialisati-

on und Inklusion des gesellschaftlichen Nachwuchses gestellt. Diese Kontextualisierung macht die Grenzen des pädagogischen Handelns: die Instituetik der Erziehung sichtbar. Diese Grenzen sind nicht lediglich Hindernisse, denen sich der einzelne Erzieher gegenüber sieht und die er potenziell überwinden kann; sie sind der Erziehungswirklichkeit vielmehr gleichsam eingeschrieben. Die Grenzen der Erziehung konvergieren in der Schlüsselposition des Kindes im frühpädagogischen Feld, anders formuliert: Die Herausforderung, die uns Bernfeld für die Entfaltung eines sozialwissenschaftlichen Zugangs zur Pädagogik der frühen Kindheit gleichsam vererbt hat, besteht in der Aufgabe, die Institutionalisierung nicht-familialer Bildung und Betreuung von der Position des Kindes im frühpädagogischen Feld her und nicht wie selbstverständlich nur von den professionellen Aufgaben der Fachkräfte her zu denken.

## Literatur

Bernfeld, Siegfried (1968 [1925]): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bernfeld, Siegfried (1996 [1921]): Kinderheim Baumgarten – Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung. In: Siegfried Bernfeld: *Sämtliche Werke*. Band 11, Sozialpädagogik. Herausgegeben von Ulrich Herrmann. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9–155

Bernfeld, Siegfried (2014): *Psychologie der frühen Kindheit*. Werkausgabe, Bd. 9. Herausgegeben von Wilfried Datler und Rolf Göppel. Gießen: Psychosozial

Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder. Université du Luxembourg. [<http://hdl.handle.net/10993/27720>]

Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2016): Children as actors or as participants of practices? In: Eßer, Florian/Baader, Meike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Eds.): *Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies*. London: Routledge, pp. 34–47

Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.) (2014): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich

Brooker, Liz (2006): From home to the home corner: Observing identity-maintenance in early childhood settings. In: *Children & Society*, Vol. 20, pp. 116–127

Cloos, Peter (2010): Qualitative frühpädagogische Forschung. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 475–480

Daly, Mary/Lewis, Jane (2000): The concept of social care and the analysis of contemporary welfare states. In: *British Journal of Sociology*, Vol. 51, pp. 281–298

Dencik, Lars (1995): Modern childhood in the Nordic countries: ‘Dual socialization’ and its implications. In: Chisholm, Lynne/Büchner, Peter/Krüger, Heinz-Hermann/du Bois Reymond, Manuela (Eds.): *Growing up in Europe – Contemporary horizons in childhood and youth*

studies. Berlin: Walter de Gruyter, pp. 228–237

Dollase, Rainer (Hrsg.) (1978): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Zwei Bde. Düsseldorf: Schwann

Durkheim, Emile (1972 [1922]): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann

Dwork, Deborah (1987): War is good for babies and other young children. A history of the infant and child welfare movement in England 1898-1918. London: Tavistock

Esping-Andersen, Gøsta (2002): A child-centered social investment strategy. In: Esping-Andersen, Gøsta/Gallie, Duncan/Hemerijck, Anton/Myles, John: Why we need a new welfare state. Oxford: Oxford University Press, pp. 26–67

Eßer, Florian (2014): Agency revisited. Relationale Perspektiven auf Kinder und ihre Handlungsfähigkeit. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 3, S. 233–246

Eßer, Florian/Baader, Meike/Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Eds.) (2016): Reconceptualising agency and childhood: New perspectives in childhood studies. London: Routledge

European Commission (ed.) (2013): Barcelona objectives. The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth. Report from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.

[http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130531\\_barcelona\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/130531_barcelona_en.pdf)

Fleer, Marilyn/Hedegaard, Mariane (2010): Children's development as participation in everyday practices across different institutions. In: Mind, Culture, and Activity, Vol. 17, pp. 149–168

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (2008): Forschung in der Frühpädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus

Fried, Lilian (2005): Zum Stand der Forschung im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Scheweppe, Cornelia/Thole, Werner (Hrsg.): Sozialpädagogik als forschende Disziplin. Theorie, Methode, Empirie. Weinheim und München: Juventa, S. 277–289

Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2013): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen Schulverlage

Fuller, Bruce (2007): Standardized childhood. The political and cultural struggle over early education. Stanford: Stanford University Press

Gulløv, Eva (2006): Creating a natural place for children: an ethnographic study of Danish kindergartens. In: Olwig, K. Fog/Gulløv, Eva (Eds.): Children's places – crosscultural perspectives. London: Routledge, pp. 23–38

Haag, Christian (2012): Wandel und Differenzierung von Kindheit als Re-Institutionalisierung. Eine Analyse der Reformpolitik zur Kleinkindbetreuung in Luxemburg. Dissertation. Université du Luxembourg. [<http://orbilu.uni.lu/handle/10993/572>]

Heinsohn, Gunnar (1974): Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Geschichte,

Funktion, aktuelle Lage. Frankfurt am Main: Fischer

Heinsohn, Gunnar/Knieper, Barbara M. C. (1975): Theorie des Kindergartens und der Spiel-pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Hendrick, Harry (2003): Child welfare. Historical dimensions, contemporary debate. Bristol: The Policy Press

Herrmann, Ullrich (1992): Bernfelds pädagogische Themen und ihr „Sitz im Leben“ – ein biographischer Essay. In: Reinhart Hörster / Burkhard Müller (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Newied, Berlin, Kriftel: Luchterhand, S. 9–21

Honig, Michael-Sebastian (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Wittmann, Svend/Rauschenbach, Thomas/Leu Hans Rudolf (Hrsg.) (2011): Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien. Weinheim und München: Juventa. S.181–197

Honig, Michael-Sebastian (2015): Rezension von: Stamm, Margrit / Edelmann, Doris (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung und Braches, Chyrek, Rita et al. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. In: EWR 14, Nr. 1 (Veröffentlicht am 06.02.2015), URL: <http://www.klinkhardt.de/ewr/978353118474.html>

Honig, Michael-Sebastian (2018): Betreute Kindheit. Beitrag zur Tagung „Hidden Curriculum in Kindergarten und Grundschule. Ludwigsburg 29./30. Juni., unv. Ms.

Honig, Michael-Sebastian/Neumann, Sascha/Schnoor, Oliver/Seele, Claudia (2013): Die Bildungsrelevanz der Betreuungswirklichkeit. Eine Studie zur institutionellen Praxis nicht-familialer Kleinkinderziehung. Université du Luxembourg. [http://hdl.handle.net/10993/12933]

James, Allison/Prout, Alan (1995): Hierarchy, boundary and agency. Towards a theoretical perspective on childhood. In: Ambert, Anne-Marie (Ed.): Sociological studies of childhood, Vol. 7. New York: JAI, pp. 77–99

James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): Theorizing childhood. Cambridge: Polity Press

Kjørholt, Anne Trine/Qvortrup, Jens (Eds.) (2011): The modern child and the flexible labour market. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Klett, David (2013): Die Form des Kindes. Kind, Familie, Gesellschaftsstruktur. Weilerswist: Velbrück

Liegle, Ludwig (2006a): Konjunkturen der (früh-)pädagogischen Forschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 307–315

Liegle, Ludwig (2006b): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer

Liegle, Ludwig (2014): Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 25–39

Lister, Ruth (2003): Investing in the citizen-workers of the future : Transformations in citizen-

ship and the state under New Labour. In: *Social Policy & Administration* 37, No. 5, pp. 427–443

Lohmann, Ingrid (2001): Siegfried Bernfeld: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Der geheime Zweifel an der Pädagogik. In: Klaus-Peter Horn, Christian Ritzi (Hrsg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Hohengehren: Schneider, S. 51–63

Luhmann, Niklas (1992): Arbeitsteilung und Moral. Durkheims Theorie. In: Durkheim, Emile: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 19–38

Mahon, Rianne (2002): Gender and welfare state restructuring: Through the lens of child care. In: Michel, Sonya/Mahon, Sonya (Eds.): *Child care policy at the crossroads. Gender and welfare state restructuring*. New York/London: Routledge, pp. 1–27

Maynard, Trisha/Powell, Sacha (Eds.) (2014): *An introduction to early childhood studies*. Third edition. London a.o.: Sage

Nemitz, Rolf (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. Berlin: Argument-Verlag

Neumann, Sascha/Sandermann, Philipp (2008): Hellsichtige Blindheit. Zur vermeintlichen sozialwissenschaftlichen Wende der sozialpädagogischen Theorie. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 28. Jg., Nr. 2, H. 108, S. 11–30

Penn, Helen (2014): *Understanding early childhood. Issues and controversies*. Maidenhead: Open University Press

Pianta, Robert C./Barnett, W. Steven/Justice, Laura M./Sheridan, Susan M. (eds.) (2012). *Handbook of early childhood education*. New York: Guilford Press

Reyer, Jürgen (1985): Wenn die Mütter arbeiten gingen ... Eine sozialhistorische Studie zur Entstehung der öffentlichen Kleinkinderziehung im 19. Jahrhundert in Deutschland. Köln: Pahl-Rugenstein

Scheiwe, Kirsten/Willekens, Harry (eds.) (2009): *Child care and preschool development in Europe. International perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Stamm, Margrit/Edelmann, Doris (Hrsg.) (2013): *Handbuch fröhkindliche Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS

Waller, Tim/Davis, Geraldine (Eds.) (2014): *An Introduction to early childhood*. Third Edition. London a.o.: Sage

Willekens, Harry (2015): Religious cleavages, the school struggle and the development of early childhood education in Belgium, France and the Netherlands. In: Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten/Nawrotzki, Kristen (eds.): *The development of early childhood education in Europe and North America. Historical and comparative perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 51–70

Willekens, Harry/Scheiwe, Kirsten/Nawrotzki, Kristen (eds.) (2015): *The development of ear-*

ly childhood education in Europe and North America. Historical and comparative perspectives. Basingstoke: Palgrave Macmillan

Zelizer, Viviana (1985): Pricing the priceless child. The changing social value of children. New York: Basic Books.