

Tanja Betz | Sabine Bollig

Kinder in Kita und Gesellschaft

105 Reflexionskarten für die fröhpädagogische Praxis



Die Erstellung des Kartensets erfolgte im Rahmen des Verbundprojekts »PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung«. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine »ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung«, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde (Förderkennzeichen 01NV1812A/B). Die Projektleitung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz lag bei Professorin Tanja Betz, die Projektleitung an der Universität Trier hatte Professorin Sabine Bollig inne.

Wir danken Nadja Schu für ihre Unterstützung bei der Erstellung des Kartensets.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz Creative Commons Namensnennung - Nicht kommerziell - Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>. Verwertung, die den Rahmen der CC BY-NC-ND 4.0 Lizenz überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für die Bearbeitung und Übersetzungen des Werkes. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Dritt-material unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers ein-zuzuholen.



1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10 · 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Dr. Cornelia Klein

Grafiken: Stefanie Fuchs, Renate Alf
und Bertelsmann Stiftung

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

Umschlagabbildung: Gettyimages-499508320

Umschlaggestaltung: Ulrike Poppel

Druck und Bindung: Pario Print, Kraków
Printed in Poland

Bestell-Nr. 540005

GTIN 4019172400057

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Einleitung 4
2. Ziele und Konzept des Kartensets 6
3. Aufbau des Kartensets 10
 - Erläuterung der Symbole auf den Karten 14
 - a. Konzeptkarten 14
 - b. Reflexionssets 14
4. Einsatzmöglichkeiten des Kartensets 16
5. Literatur- und Quellenverzeichnis 19
 - a. Konzeptkarten 19
 - b. Reflexionssets 22
- Die Autorinnen 24

1. Einleitung

Liebe Leser:innen,

dieses Kartenset rückt Kinder als Akteure in Kita und Gesellschaft in den Vordergrund. Als Kindheitsforscherinnen beschäftigen wir uns bereits seit vielen Jahren in der Forschung und in der universitären Lehre mit der Frage, wie wir als Gesellschaft Kindheit organisieren. So interessiert uns beispielsweise, welche Orte wir für Kinder schaffen, welche Erwartungen wir an Kinder richten, mit welchen Rechten und Pflichten wir sie ausstatten, etc. Und wir fragen uns, was das für den Alltag und das Aufwachsen von Kindern in der Gesellschaft bedeutet. Dazu gehört ganz wesentlich auch die Frage, wie Kinder im Kontext dieser gesellschaftlichen Positionierung in ihren jeweiligen Lebenswelten handeln und diese mitgestalten.

Dieses Bild von Kindern als Akteuren, als aktive und kompetente Gestalter ihres Lebens, setzt sich in den vergangenen Jahren mehr und mehr auch in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung durch. Kinder werden dabei vor allem als Akteure ihrer Bildungsprozesse verstanden, aber auch als Mitgestalter:innen ihres Kita-Alltags in Bereichen der Partizipation zunehmend ernst genommen. Dies ist eine wichtige Perspektive, die jedoch auch einen etwas verengten Blick auf die Akteurschaft von Kindern mit sich bringt.

Diese Verengung liegt daran, dass Kitas nicht nur Bildungsorte sind, sondern auch gesellschaftliche Orte des Kind-Seins. Und Kinder sind nicht nur individuelle Akteure und Lernende, sondern ebenso kollektive Akteure. Sie setzen sich als Einzelne und als Kindergruppe nicht nur aktiv mit den Bildungsgelegenheiten auseinander, die Erwachsene ihnen bieten, sondern auch mit ihrem Leben in der Gesellschaft. Und dies tun sie als Kinder, das heißt, aus der Positionierung *als Kinder* heraus.

Um in diesem Sinne für einen Blick auf Kinder als Akteure in Kita und Gesellschaft zu sensibilisieren, stellen wir in diesem Kartenset wichtige Konzepte und Befunde der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung vor und zeigen an Materialien unserer eigenen Forschung, allen voran Beobachtungen aus dem Kita-Alltag, auf, wie Kinder in Kita und Gesellschaft als Akteure ihren Alltag mitgestalten. Wir möchten damit einen Anstoß geben für Studierende, Auszubildende und Lehrende an Fachschulen und Hochschulen, Fort- und Weiterbildner:innen sowie Kita-Teams und Leitungen, sich noch einmal anders mit Kindern zu beschäftigen und sich produktiv irritieren zu lassen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre und einen gewinnbringenden Einsatz des Kartensets!

Ihre

Tanja Betz & Sabine Bollig

2. Ziele und Konzept des Kartensets

Das Ziel dieses Kartensets ist es, das in der Frühpädagogik verbreitete Bild vom Kind als Akteur zu stärken, zu erweitern und produktiv zu irritieren. Wir stellen dazu Konzepte und Befunde aus der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung vor. Zudem zeigen wir an konkreten Beobachtungen aus der Kita-Praxis, in welcher vielfältiger Weise Kinder hier als Akteure von Bildung, Kinderkultur, Raum, Übergängen, Familie, Zusammenarbeit und Partizipation am Kindergartenalltag und an ihrer gesellschaftlichen Positionierung als Kindergarten-Kinder mitwirken. Diese Mischung aus Konzepten, Befunden und Beispielen ermöglicht es, gerade in der Kombination, sich alleine oder in Gruppen damit auseinanderzusetzen, wie Kinder als Kinder in Kita und Gesellschaft positioniert sind und wie sie mit dieser Positionierung als Kinder aktiv umgehen.

Kinder als Akteure zu verstehen, bedeutet in diesem Sinne, davon auszugehen, dass Kinder bereits früh damit konfrontiert sind, dass sie Kinder sind und damit ganz bestimmte gesellschaftliche Erwartungen an sie einhergehen. Sie nehmen in Organisationen wie der Kita, dem Hort oder der Schule, aber auch in der Familie oder unter Gleichaltrigen (Peers) unterschiedliche Positionen ein (z. B. Schüler:in-Sein, Kitakind-Sein, Familienkind-Sein, Peer-Sein, Hortkind-Sein), die auch ihre vielfältigen Beziehungen mit

anderen Kindern und Erwachsenen ausmachen.

Auch wenn wir uns Orte für Kinder, wie die Kita, vor allem als Schutz- und Schonräume vorstellen, in denen Kinder sich ganz ihren Interessen und dem Lernen widmen können, so sind Kitas doch keine außergesellschaftlichen Orte. Aktuelle gesellschaftliche Prozesse, wie die Veränderung von Arbeitswelten, die Zunahme von Armut und Zuwanderung, die Covid-19-Pandemie, aber ebenso die veränderten Funktionen und Formen von Familien und die Aufwertung von Kinderrechten, betreffen das Miteinander in den Kitas unmittelbar. Daher führen junge Kinder bereits ein gesellschaftliches Leben – und zwar von Anfang an.

Aktuell wird dies beispielsweise auch am Ukraine-Krieg deutlich, denn die Sozialgruppe der Kinder leistet hier viel für die alltägliche Integration von geflüchteten Menschen. Immerhin ist der Anteil von Flüchtlingen in der Altersgruppe der Unter-12-Jährigen sehr hoch – und zahlreiche Kinder haben alltäglich Kontakt mit geflüchteten Kindern, integrieren diese in Spiel und Freundschaft, lernen mit ihnen Sprache(n) und handeln mit ihnen aus, was es heißt, ein ›Flüchtlingskind‹ und ein ›deutsches Kind‹ zu sein. Und dies kann auch bedeuten, dass Kinder dazu beitragen, rassistische Strukturen in der Gesellschaft zu reproduzieren. Sie tun all dies gemeinsam mit Erwachsenen und untereinander in der Kindergruppe. Sie tun dies in der Kita, zwischen Kita und Familie und ebenso an vielen anderen Orten.

Dieser Blick auf Kinder als Akteure in Kita und Gesellschaft ist für Kita-Fachkräfte in der Arbeit mit Kindern hochgradig bedeutsam. Denn er macht sichtbar, dass Kinder nicht nur Entwicklungswesen sind, die sich bilden und lernen. Vielmehr wird so deutlich, dass Kinder auch alltägliche Akteure sind, die aus ihrer sozialen Position ›Kind‹ heraus handeln. Diese Position ›Kind‹ wird in Kitas dabei anders gerahmt als in Familie und auch anders als in anderen Einrichtungen des öffentlichen Lebens, denken wir nur an den Bereich des Konsums. Hier werden Kinder schon lange als Akteure ernst genommen, nämlich als Konsument:innen.

Kinder setzen sich mit ihrer Position als Kind in all diesen Bereichen bewusst und unbewusst auseinander. Bezogen auf die Kita tragen sie aus der Position des Kindergarten-Kindes dazu bei, den Alltag in Kitas aufrechtzuerhalten. Über ihre aktive Beteiligung am sozialen und gesellschaftlichen Leben in Kitas lernen sie zudem, Mitglieder der Gesellschaft zu sein und zu werden. Dies schließt auch die ungleichen Positionierungen einzelner Kinder ein, also was es zum Beispiel heißt, ein Mädchen oder ein Junge zu sein, arm oder reich zu sein, weiß oder schwarz, zugewandert oder ›deutsch‹ usw. Daher ist dieser etwas andere Blick auf Kinder als Akteure auch für die Unterstützung von Bildungs- und Sozialisationsprozessen in der Kita bedeutend.

Das Kartenset lädt dazu ein, sich entlang von begrifflichen Konzepten, Forschungsergebnissen, Beispielen aus

der Kita-Praxis und gezielten Reflexionsfragen aktiv mit Kindern als Akteure in Kita und Gesellschaft auseinanderzusetzen. Es kann für all diejenigen lohnend sein, die sich auf die Praxis in Kindertageseinrichtungen und anderen Einrichtungen für Kinder in Studium und Ausbildung vorbereiten, oder sich als Fachpraktiker:innen losgelöst von unmittelbarem Handlungsdruck und beruflichen Entscheidungssituationen, aus einer kindheitstheoretischen Perspektive mit Kindern als Akteuren beschäftigen und darüber neue Impulse für ihre alltägliche Praxis entwickeln wollen. Damit regt das Kartenset auch dazu an, über eigene Bilder vom Kind nachzudenken und die jeweiligen Auswirkungen bestimmter Bilder vom Kind auf das Leben von Kindern in Kita und Gesellschaft zu reflektieren und darüber in einen Austausch mit anderen (Mitschüler:innen, Kommiliton:innen, Kolleg:innen, aber auch Eltern/Sorgeberechtigten und Kindern etc.) zu kommen.

Das Kartenset ist an einem geschlechtsbewussten Sprachgebrauch orientiert. Der Lesbarkeit halber wird die Bezeichnung »Kinder als Akteure« immer in der maskulinen Form verwendet, gleichwohl sind Kinder jeglichen Geschlechts hier inbegriffen.

3. Aufbau des Kartensets

Das Kartenset besteht aus zwei Rubriken von Karten:

- a) **Konzeptkarten** mit Begriffen und Problemhorizonten zu Kindern als Akteuren in Kita und Gesellschaft.
- b) **Reflexionssets**, in denen wir den Fokus auf Kinder als Akteure in spezifischen Situationen und Konstellationen im Kita-Alltag richten.

Konzeptkarten

Insgesamt enthält das Kartenset 63 Karten, auf denen **Konzepte** erläutert und problematisiert werden, die die Positionierungen von Kindern in Kita und Gesellschaft ausmachen. Diese Karten regen zur Reflexion alleine oder in der Gruppe an. Zahlreiche Karten hängen thematisch eng miteinander zusammen. Die 63 Karten wurden so in 27 Themenfelder gruppiert.

Folgende Konzeptkarten, die jeweils mit kurzen Titeln bezeichnet sind, sind Bestandteil des Kartensets:

Adultismus als Machtverhältnis

- (1) Ausdrucksformen von Adultismus,
- (2) Wohlbefinden von Kindern (>child well-being<),
Wohlbefinden von Kindern zwischen Gegenwart und Zukunft
- (3) Altersspezifische Diskriminierung in Kita und Gesellschaft –
Formen I, II, III und IV

- (4) Kinder als Humankapital,
Humankapitalbildung in der frühen Kindheit
- (5) Intersektionalität,
Verschränkung von Diskriminierung, Ausschluss und
Benachteiligung
- (6) Kindsein als soziale Strukturkategorie,
Kinder als Sozialgruppe
- (7) Kinderkultur,
Selbstsozialisation in der Kinderkultur,
institutionelle Kinderkultur
- (8) Macht der Unschuld von Kindern,
Macht zur Durchsetzung eigener Interessen als
Erwachsene:r,
Machtwirkungen
- (9) Kindheit als pädagogisches Moratorium,
Kindheit als Schutz- und Schonraum
- (10) Optimierung,
Optimierungsgesellschaft und Optimierungsdruck
- (11) Doppelcharakter von Partizipation,
Partizipation von Kindern als politischer Prozess,
Partizipation von Kita-Kindern
- (12) Paternalismus als Herrschaftsordnung und
Handlungspraxis,
Paternalismus und Erziehung,
Paternalismus
- (13) Prävention und Disziplinierung (Kinder mit Risiken),
Kinder mit Risiken/Kinder als Risiko

- (14) Kinder als Milieuangehörige,
Soziale Milieus
- (15) Soziale Ungleichheit,
Bildungsungleichheit
- (16) Kindzentrierter Wohlfahrtsstaat,
Kinder als zukünftig nützliche Mitglieder der
Wissensgesellschaft
- (17) Politisches Handeln von Kindern,
Kinder als politische Akteure
- (18) Konzepte von Armut,
Relative Armut,
Kinderarmut,
Kinderarmut und kindbezogene Armutslagen,
Viktimisierungsprozesse im Kontext von Kinderarmut
- (19) Erwachsenen-Kind-Differenz als Unterscheidungspraxis,
Erwachsenen-Kind-Differenz
- (20) Bedürfnisse und Interessen von Kindern – Kinderrechte,
Kinderrechte vs. Elternrechte?
- (21) Generationale Ordnung,
Rechtliche Ordnungen zwischen den Generationen,
Generationales Ordnen durch Erziehung
- (22) Moralische Abwertung von Kindern,
Moralische Überhöhung von Kindern
- (23) Kompetente Kinder
- (24) Epistemische Ungerechtigkeit,
Formen epistemischer Ungerechtigkeit: testimoniale und
hermeneutische Ungerechtigkeit

- (25) Akteurschaft/Agency,
situative und relationale Agency
- (26) Kindeswohl und Kinderrechte,
Kindeswohl und Kinderschutz
- (27) Kinder als Seiende und nicht als werdende,
Kinder als Seiende und werdende,
Kindheit als multiples werden

Reflexionssets

Einen besonderen Bezug zur Positionierung von Kindern als Akteuren in der Kita haben neben den Konzeptkarten die sieben **Reflexionssets**. Auf jeweils sechs zusammenhängenden Karten werden hier bestimmte Akteurschaften von Kindern in der Kita konzeptionell erläutert und problematisiert, sowie anhand der Darstellung von Alltagssituationen aus der Kita konkret veranschaulicht. So regen sie zur fachlichen Reflexion alleine oder in der Gruppe an. Es gibt 42 Karten zu den folgenden sieben Themenfeldern:

- (1) Kinder als Akteure von Bildung
- (2) Kinder als Akteure von Familie
- (3) Kinder als Akteure der Zusammenarbeit
- (4) Kinder als Akteure der Kinderkultur
- (5) Kinder als Akteure von Übergängen
- (6) Kinder als Akteure von Partizipation
- (7) Kinder als Akteure des Raums

Erläuterung der Symbole auf den Karten

a) Konzeptkarten

 Dieses Zeichen weist auf weitere Karten hin, die eng mit der aktuellen Karte zusammenhängen. Der Name der weiteren Karte wird nach dem  **fettgedruckt**. Sie können die jeweilige Gruppierung zusammenhängender Karten auch der Auflistung der Konzeptkarten hier im Booklet entnehmen.

b) Reflexionssets

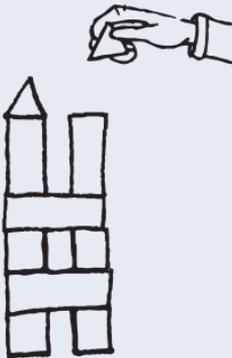
Die Reflexionssets zu Kindern als Akteuren der Kita-Praxis setzen sich aus Karten zur Reflexion, zur Erläuterung einer Perspektive und aus Beispielkarten zusammen, die zusätzlich nummeriert sind. Folgende Symbole weisen auf dem Kartendeckel darauf hin, um welche Art von Karte es sich handelt:



Karte 1 + 6:
Einstiegs-/Abschlussreflexion



Karte 2:
Erläuterung der Perspektive



Karten 3-5:
Beispielsituationen
aus dem Kita-Alltag

4. Einsatzmöglichkeiten des Kartensets

Dieses Kartenset eignet sich sowohl für den Einsatz im Selbststudium als auch in Gruppen. Das Kartenset dient dem Ziel, sich mit der Perspektive *Kinder als Akteure in Kita und Gesellschaft* über verschiedene Wege und Formen grundlegend vertraut zu machen, sie je nach Bedarf zu vertiefen und den Blick auf das eigene Handeln (in Kitas) und die eigenen Vorstellungen über Kinder, Kindheit und Gesellschaft zu reflektieren.

Es richtet sich an Studierende, Auszubildende sowie Teams und Leitungen aus Kitas, die eigene berufliche Praxis und die eigenen Erfahrungen (auch z. B. in Praktika, Hospitationen) produktiv zu irritieren. Dazu kann man sich alleine oder in Kleingruppen mit den Konzepten und Begriffen und wie sie zusammenhängen beschäftigen, sich zu den Beispielen aus der Kita-Praxis mit anderen (z. B. in Seminargruppen, Teamsitzungen) austauschen und über die Inhalte der Karten im Zusammenhang mit der eigenen Praxis reflektieren.

Das Kartenset ist ebenso für Lehrende an Fachschulen und Hochschulen sowie für Fort- und Weiterbildner:innen gedacht, denen die Konzeptkarten und Reflexionssets als Lehrmaterial dienen können. Die Karten lassen sich individuell je nach Lernenden didaktisch unterschiedlich einbetten. Sie sind ausgehend von den Vorkenntnissen der

Schüler:innen, Studierenden und Teilnehmenden für den Einstieg gedacht oder auch zur Vertiefung – sowohl in Bezug auf die Konzepte, als auch hinsichtlich der Reflexionssets. Die Reflexionsfragen können hierzu erweitert werden, die Lernenden können durch eigenständige Beispiele einen Transfer zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen in Kitas herstellen. Die zentralen Begriffe sind zudem auch als Suchbegriffe zu verstehen; die Literaturangaben sowie die Personen- und Projektnamen ermöglichen ebenso weitere Vertiefungen und regen zum Weiterlesen an.

Die **Konzeptkarten** stehen zum einen je für sich und hängen zum anderen auf vielfache Weise miteinander zusammen. Mit dem Symbol  werden Verweise auf den Karten sichtbar gemacht. Darüber hinaus lassen sich auch weitere Karten thematisch und bezogen auf die Problemstellungen miteinander kombinieren.

Bei den **Reflexionssets** hängen thematisch immer sechs Karten zusammen. Die jeweils zusammenhängenden Karten haben dieselbe Grundfarbe. Sie ermöglichen es, die jeweilige Perspektive in ihren unterschiedlichen Facetten in den Blick zu nehmen. Die ersten beiden Karten dienen als Einführung und Einstiegsreflexion, sie eröffnen Fragen und führen in die jeweilige Perspektive ein. Die drei nachfolgenden Karten beziehen sich auf konkrete und passende Beispielsituationen aus dem Kita-Alltag und entsprechende Reflexionsfragen. Die letzte Karte dient der Abschlussrefle-

xion. Es bietet sich an, die Karten in der vorgesehenen Reihenfolge zu bearbeiten. Zur besseren Orientierung sind die Karten entsprechend nummeriert (1–6). Die Beispielsituationen lassen sich beliebig ergänzen und um Beispiele aus dem eigenen Erfahrungsbereich erweitern.

5. Literatur- und Quellenverzeichnis

Das Literatur- und Quellenverzeichnis dient dem Nachweis der direkt verwendeten Literatur und von Beispielsituationen auf den einzelnen Karten. Zugleich kann es als Anregung verstanden werden, sich intensiver mit einzelnen Konzepten, Perspektiven und Forschungsbefunden zu Kindern als Akteuren in Kita und Gesellschaft zu beschäftigen.

a) Konzeptkarten

Akteurschaft/Agency, Situative und relationale Agency

Bühler-Niederberger, Doris (2020): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

James, Allison/Prout, Alan (1997): Constructing and Reconstructing Childhood. 2nd ed. London: Routledge.

Ausdrucksformen von Adultismus, Adultismus als Machtverhältnis

Liebel, Manfred (2020): Unerhört. Kinder und Macht. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Epistemische Ungerechtigkeit, Formen epistemischer Ungerechtigkeit: testimoniale Ungerechtigkeit – hermeneutische Ungerechtigkeit

Fricker, Miranda (2007): Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing. Oxford: Oxford University Press.

Generationale Ordnung, Rechtliche Ordnungen zwischen den Generationen, Generationales Ordnen durch Erziehung

Bernfeld, Siegfried ([1925] 2020): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim und München: Juventa.

Kinder als Humankapital, Humankapitalbildung in der frühen Kindheit

Seyss-Inquart, Julia (2011): Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital. Anmerkungen über die institutionelle Fremdbetreuung von Kindern. In Casale, Rita/Forster, Edgar (Hrsg.). Ungleiche Geschlechtergleichheit. Geschlechterpolitik und Theorien des Humankapitals. Opladen: Barbara Budrich, S. 131–142.

Kinder als Seiende und nicht als werdende, Kinder als Seiende und werdende, Kindheit als multiples werden

Lee, Nick (2001): *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.

Kinder als Sozialgruppe

Der Paritätische Gesamtverband (2022): *Zwischen Pandemie und Inflation. Der Paritätische Armutsbericht*. Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband Gesamtverband e.V.

Kinderkultur, Selbstsozialisation in der Kinderkultur, Institutionelle Kinderkultur

Corsaro, William A. (1992): *Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures*. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), S. 160–177.

Kelle, Helga (2009): *Kindheit*. In Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina/Oelkers, Jürgen (Hrsg.). *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 464–477.

Kindeswohl und Kinderrechte, Kindeswohl und Kinderschutz

Scheiwe, Kirsten (2018): *Das Kindeswohl im Recht – Funktionen eines unbestimmten Rechtsbegriffs und seine Auslegung*. In Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hrsg.). *Gute Kindheit. Wohlbefinden, Kindeswohl und Ungleichheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 84–100.

Kindheit als pädagogisches Moratorium, Kindheit als Schutz- und Schonraum

Zinnecker, Jürgen (2000): *Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert*. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.). *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft (42)*. Weinheim: Beltz, S. 36–68.

Konzepte von Armut, Relative Armut, Kinderarmut, Kinderarmut und kindbezogene Armutslagen, Viktimisierungsprozesse im Kontext von Kinderarmut

Bundeszentrale für Politische Bildung (2022): *Kurz und Knapp. Ausgewählte Armutsgefährdungsquoten*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61785/ausgewaehlte-armutsgefaehrdungsquoten/> (abgerufen am 16.10.22).

Funcke, Antje/Menne, Sarah (2020): *Factsheet Kinderarmut in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinderarmut-in-deutschland> (abgerufen am 14.10.22).

Rat der Europäischen Gemeinschaften (1985): *Beschluss des Rates vom 19. Dezember 1984 über gezielte Maßnahmen zur Bekämpfung der Armut auf Gemeinschaftsebene (85/8/EWG)*. *Amtsblatt. L 2*, 24–25. <https://eur-lex.europa.eu/eli/dec/1985/8/oj> (abgerufen am 14.10.22).

Macht der Unschuld von Kindern, Macht zur Durchsetzung eigener Interessen als Erwachsene:r, Machtwirkungen

Bühler-Niederberger, Doris (Hrsg.) (2005): *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Moralische Abwertung von Kindern, Moralische Überhöhung von Kindern, Kompetente Kinder

Honig, Michael-Sebastian (2009): *Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den childhood studies*. In Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.). *Ordnungen der Kindheit*. Weinheim und München: Juventa, S. 25–51.

Optimierung, Optimierungsgesellschaft und Optimierungsdruck

Bröckling, Ulrich (2021): *Optimierung, Preparedness, Priorisierung. Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart*. In Terhart, Henrike/Hofhues, Sandra/Kleinau, Elke (Hrsg.). *Optimierung. Anschlüsse an den 27. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich, S. 217–229.

Partizipation von Kita-Kindern

Der Cartoon wurde im Projekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren – Handlungsorientierungen, Überzeugungen und Handeln von Eltern, Fach- und Lehrkräften“, Goethe-Universität Frankfurt am Main und Bertelsmann Stiftung, Leitung: Tanja Betz, auf der Grundlage der Forschungsbefunde entwickelt.

Ausgewählte Publikation zum Projekt

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Kayser, Laura B./Zink, Katharina (2017): *Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Politisches Handeln von Kindern, Kinder als politische Akteure

Arendt, Hannah (2003): *Was ist Politik. Fragmente aus dem Nachlass*. Herausgegeben von Ursula Ludz. München: Piper.

Kallio, Kirsi Pauliina (2014): *Rethinking Spatial Socialization as a Dynamic and Relational Process of Political Becoming*. *Global Studies of Childhood*, 4(3), S. 210–223.

Prävention und Disziplinierung (Kinder mit Risiken), Kinder mit Risiken/Kinder als Risiko

Betz, Tanja/Bischoff, Stefanie (2013): *Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten*. In Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 60–81.

Wohlbefinden von Kindern („well-being“), Wohlbefinden von Kindern zwischen Gegenwart und Zukunft

Eßer, Florian (2014): *Das Glück das nie wiederkehrt. Well-being in historisch-systematischer Perspektive*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60 (4), S. 505–519.

b) Reflexionssets

Forschungsprojekte der Autor:innen, aus denen die unveröffentlichten Beispielsituationen unter Angabe der Projektkürzel entnommen sind:

Caritas-Projekt = Forschungsprojekt „Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen im Prozess der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier“, Universität Trier, Leitung: Michael-Sebastian Honig, Feldforscherin: Sabine Bollig.

Ausgewählte Publikation zum Projekt:

Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa.

PARTNER-Projekt = Forschungsprojekt „PARTNER – Gute Partnerschaften in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Das Zusammenspiel von Organisationen, Praxen und Akteuren als Grundlage für eine ungleichheitssensible Qualitätsentwicklung“, Johannes Gutenberg-Universität Mainz und Universität Trier, Leitung: Tanja Betz und Sabine Bollig.

Ausgewählte Publikation zum Projekt:

Betz, Tanja/Bollig, Sabine (2023): Bildungs- und Erziehungspartnerschaften in der frühkindlichen Bildung. Doing collaboration als Konzept zur Erforschung der Praxis eines Programms. In Kalicki, Bernhard/Blatter, Kristine/Michl, Stefan/Schelle, Regine (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der frühen Bildung. Akteure – Organisationen – Systeme. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 200–227.

CHILD-Projekt = Forschungsprojekt „Children in the Luxembourgian Day Care System“, Université du Luxembourg, Leitung: Michael-Sebastian Honig, Feldforscherin: Sabine Bollig.

Ausgewählte Publikation zum Projekt:

Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Nienhaus, Sylvia (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4-jähriger Kinder. Belval: Université du Luxembourg. urn:nbn:de:0111-pedocs-123053.

Kinderkörper-Projekt = Forschungsprojekt „Kinderkörper in der Praxis. Eine Ethnographie der Prozessierung von Entwicklungsnormen in kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen (U3 bis U9) und Schuleingangsuntersuchungen“, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Leitung: Helga Kelle, Feldforscherin: Sabine Bollig.

Ausgewählte Publikation zum Projekt:

Kelle, Helga (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen: Barbara Budrich.

Kinder zwischen Chancen und Barrieren-Projekt = Forschungsprojekt „Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren – Handlungsorientierungen, Überzeugungen und Handeln von Eltern, Fach- und Lehrkräften“, Goethe-Universität Frankfurt am Main und Bertelsmann Stiftung, Leitung: Tanja Betz

Ausgewählte Publikation zum Projekt:

Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/Eunicke, Nicoletta/Menzel, Britta (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen (Forschungsbericht 1). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. doi:10.11586/2019043.

Weitere Literaturangaben in den Reflexionssets

Bollig, Sabine/Honig, Michael-Sebastian/Mohn, Bina Elisabeth (2016): Betreuungsalltag als Lernkontext. Informelles Lernen beobachten und Entdecken./Day Care Routine as a Learning Context. Observing and detecting informal learning. (Deutsch/English). Berlin: Dohrmann.

Bollig, Sabine/Schu, Nadja/Sichma, Angelika (2023 i. Ersch.): Children as Informants in educational partnerships: children's active participation in building ECEC-family-relations. In Bollig, Sabine/Groß, Lisa (Hrsg.): Practicing the family. The doing and making of family in, with and through education and social work. Bielefeld: transcript.

Corsaro, William A./Molinari, Luisa (2000): Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), S. 16–33.

Corsaro, William A. (1992): Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures. *Social Psychology Quarterly*. 55(2), S. 160–177.

Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (2014): *Doing Family: Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Löw, Martina (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Massey, Doreen (2003): *Space, place and gender*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mohn, Bina Elisabeth/Bollig, Sabine (2015): *Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalltag/Les enfants en tant que frontaliers. Pratiques transitoires dans le quotidien des structures d'accueil*. Doppel-DVD mit Begleitheft. (Deutsch/Französisch). Berlin: Dohrmann.

Schulz, Marc (2015): The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children & Society* 29(3), S. 209–218.



Foto: Roland Huber

Tanja Betz

ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Kindheitsforschung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.



Foto: Werner Bohr

Sabine Bollig

ist Professorin für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogische Institutionen- forschung an der Universität Trier.

AUSDRUCKSFORMEN VON ADULTISMUS

Viele kleine Fische
schwimmen jetzt zu Tische,
reichen sich die Flossen
dann wird kurz beschlossen,
jetzt nicht mehr zu blubbern,
stattdessen was zu futtern!
Guten Appetit!

Tischsprüche und weitere Redensweisen wie »Jetzt verhalte dich doch nicht so kindisch!«, »Das ist hier ja wie im Kindergarten!«, »Der/die ist wohl in der Trotzphase...« sowie verschiedene Umgangsweisen wie Berührungen von Kindern (z. B. bei Gesprächen über die Haare des Kindes streicheln) können als adultistisch verstanden werden.

Adultismus bezeichnet das  **Machtverhältnis** zwischen Erwachsenen und Kindern/Jugendlichen, das darauf aufbaut, dass Erwachsene als kompetenter, als intelligenter und »normaler« gelten als Kinder. Adultismus wird immer dort sichtbar, wo Kindern/Jugendlichen Eigenschaften zugeschrieben werden, die sie aufgrund ihres Alters abwerten oder ausschließen: Sie sind »unreif«, »egoistisch«, »trotzig« aber genauso auch »süß«, »goldig« und »niedlich«.

Welche Ausdrucksformen von Adultismus begegnen Ihnen in Ihrem privaten und beruflichen Alltag? In welchen gesellschaftlichen Bereichen ist es noch verbreitet (z. B. Politik, Medien)?

ADULTISMUS
ALS
MACHTVERTHÄLTNIS

Adultismus als Machtverhältnis

wird gestützt, weil Erwachsene davon ausgehen, dass sie allein aufgrund ihres Alters kompetenter sind als Kinder/Jugendliche und sich dadurch über deren Meinungen, Interessen und Bedarfe hinwegsetzen dürfen.

Adultismus ist die grundlegende Struktur, die  **altersspezifische Formen der Diskriminierung** von Kindern und Jugendlichen befördert.

Welche Strukturen in Kita und Gesellschaft und welche pädagogischen Konzepte und Begriffe (wie z. B. der geläufige Begriff ›schulreif‹) begünstigen diese Sicht auf Kinder?

WOHLBEFINDEN
VON KINDERN

(>CHILD WELL-BEING<)

Das Wohlbefinden von Kindern

als Konzept lässt sich nur auf den ersten Blick eindeutig bestimmen. Vielmehr handelt es sich um einen Oberbegriff: mal geht es um die subjektive Zufriedenheit der Kinder, um das Erleben von Selbstwirksamkeit, mal um das Glücklichein oder darum, was Kinder zum guten Leben brauchen. Auch werden damit Elemente der Qualität des Aufwachsens zusammengefasst. Dazu zählen die materielle Ausstattung also z. B. wieviel Geld Kindern zur Verfügung steht, die Bildungsbedingungen wie z. B. welche Schulabschlüsse Kinder erwerben oder welche Kompetenzen sie haben, oder auch die Gesundheit von Kindern. Vom Wohlbefinden von Kindern zu sprechen, setzt also voraus, dass zunächst geklärt werden muss, wovon es eigentlich geht.

All diese unterschiedlichen Perspektiven haben gemeinsam, dass ihnen Vorstellungen und Maßstäbe davon zugrunde liegen, was aus Erwachsenensicht eine gute Kindheit im Hier und Jetzt (›well-being‹) ausmacht. Zugleich sind diese Maßstäbe nicht losgelöst von Vorstellungen über die Zukunft der Kinder (›well-becoming‹); diese wiederum hängen eng mit Ideen zusammen, wie die Zukunft der Gesellschaft aussehen soll (☞ **Wohlbefinden von Kindern zwischen Gegenwart und Zukunft**).

WOHLBEFINDEN
VON KINDERN
ZWISCHEN
GEGENWART UND
ZUKUNFT

Um die Lage und Perspektive von Kindern zu erfassen, ist das Konzept  **Wohlbefinden von Kindern** zunehmend stärker verbreitet. Dies wird deutlich z. B. in der Forschung, in der Sozialberichterstattung über Kinder und auch in der Qualitätsentwicklung in Kitas. Teilweise wirkt das Konzept wie eine »ganz neue Perspektive«, die besonders kindorientiert ist.

Allerdings zeigt der historische Rückblick, dass das so nicht stimmt. Denn die »doppelte Codierung von Kindheit« (Florian Eßer) ist seit jeher konstitutiv für das je vorherrschende Verständnis von Kindheit und die jeweilige Ausgestaltung derselben. Damit ist gemeint, dass einerseits die Kindorientierung in den Vordergrund gestellt wird und das Eigenrecht der Kinder auf ihre Kindheit. Andererseits ist zugleich die funktionale Sicht auf Kinder entscheidend also eine Zukunfts- und Entwicklungsorientierung. Hier spielt mit hinein, was aus den Kindern wird und werden soll. Auch in das Konzept Wohlbefinden von Kindern fließen beide Elemente von Kindheit mit ein.

ALTERSSPEZIFISCHE
DISKRIMINIERUNG
IN KITA
UND GESELLSCHAFT
FORMEN I UND II

Werden Kinder/Jugendliche von Erwachsenen in benachteiligender Weise unterschieden, liegt eine **altersspezifische Diskriminierung** vor.

Der Kinderrechtsexperte Manfred Liebel unterscheidet vier Formen der Diskriminierung (☞ **Formen III und IV**) von Kindern als Individuum und als Altersgruppe:

- I. Maßnahmen oder Strafen gegen unerwünschtes Verhalten von Kindern/Jugendlichen (z.B. nicht altersgemäßes Sozialverhalten), das bei Erwachsenen geduldet wird oder als normal gilt.
- II. Maßnahmen, die mit der besonderen Schutzbedürftigkeit von Kindern begründet werden (z.B. Ausschluss aus Gesprächen und Entscheidungen), aber letztlich zu ihrer zusätzlichen Benachteiligung führen

Überlegen Sie Beispiele dafür, wie genau sich diese Formen der Diskriminierung (I und II) in der Kita und in der Gesellschaft gegenüber bestimmten Kindern (als Individuum) und auch gegenüber den Kindern als Gruppe bemerkbar machen und wodurch sie gestärkt oder abgeschwächt werden.

ALTERSSPEZIFISCHE
DISKRIMINIERUNG
IN KITA
UND GESELLSCHAFT
FORMEN III UND IV

Werden Kinder/Jugendliche von Erwachsenen in benachteiligender Weise unterschieden, liegt eine **altersspezifische Diskriminierung** vor.

Der Kinderrechtsexperte Manfred Liebel unterscheidet vier Formen der Diskriminierung (☞ **Formen I und II**) von Kindern als Individuum und als Altersgruppe:

- III. Beschränkter Zugang von Kindern – im Vergleich zu Erwachsenen – zu Rechten, Gütern, Einrichtungen und Dienstleistungen
- IV. Nicht-Beachtung der Altersgruppe Kinder/Jugendliche bei politischen Entscheidungen, die im späteren Leben der Kinder oder für nachfolgende Generationen lebenswichtige Auswirkungen haben.

Überlegen Sie Beispiele dafür, wie genau sich diese Formen der Diskriminierung (III und IV) in der Kita und in der Gesellschaft gegenüber bestimmten Kindern (als Individuum) und auch gegenüber den Kindern als Gruppe bemerkbar machen und wodurch sie gestärkt oder abgeschwächt werden.

KINDER
ALS
HUMANKAPITAL

»Wenn ich groß bin, werde ich Humankapital.«
(Seys-Inquart 2011)

Humankapital bezeichnet die wirtschaftlich nutzbaren Fähigkeiten und Kenntnisse der Erwerbstätigen, also das Leistungspotenzial der Bevölkerung, um wirtschaftlich gesehen ein produktiv tätiger Mensch zu sein. In modernen Gesellschaften ist Humankapital eine wichtige Ressource, sodass auch die  **Humankapitalbildung in der frühen Kindheit** bedeutsam wird.

Diskutieren Sie die Aussage, dass Kinder als Kinder bereits Humankapital sind.

Welcher Blick auf Kinder wird mit der Rede von Humankapital betont, welche weiteren Blicke auf Kinder geraten so in den Hintergrund?

HUMANKAPITALBILDUNG IN DER FRÜHEN KINDHEIT

Humankapital verstanden als das Leistungspotenzial der Bevölkerung ist eine wichtige Ressource in Gesellschaften. So gelten auch

 **Kinder als Humankapital.**

Im wachsenden gesellschaftlichen Interesse an Kindern, in der Aufmerksamkeit auf frühe Bildung, auf Förderung und Kompetenzerwerb, im Ausbau der Kindertagesbetreuung drückt sich somit auch die Sicht auf Kinder als **Humankapital** aus.

Ebenfalls zeigt sich diese Sicht in einem Bildungsbegriff, der grundlegend auf Wissen und Kompetenzen ausgerichtet ist, und weniger auf ein emanzipatorisches Verhältnis zu sich und der Welt.

Inwiefern leisten Sie in Ihrer Arbeit in der Kita (gewollt oder ungewollt) einen Beitrag zur Humankapitalbildung?

Welche Verantwortlichkeiten gehen mit solch einer Perspektive für Pädagog:innen einher?

INTERSEKTIONALITÄT

Kategorien wie Geschlecht, soziale Klasse, Ethnizität, Nationalität, Sexualität, Alter spielen jeweils für sich genommen und verschränkt miteinander (z. B. jung, männlich und Migrationserfahrung) eine gewichtige Rolle für die Frage, welche Erfahrungen Kinder in der Gesellschaft sowie in Kitas oder Schulen machen. In diesen Kategorien und Verschränkungen spiegeln sich gesellschaftliche Machtverhältnisse wider.

Mit dem Konzept der **Intersektionalität** wird betont, dass diese gesellschaftlichen Ungleichheitskategorien miteinander verschränkt sind. Daher ist zu betrachten wie sich diese Achsen wechselseitig beeinflussen: So sind Kinder als soziale Gruppe, die über ihr Alter definiert ist, am häufigsten Opfer familiärer Gewalt. Sind ihre Familien von Armut betroffen so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, Opfer familiärer Gewalt zu werden und diese Gefährdung nimmt noch zu, wenn die Kinder auch in einer Nachbarschaft leben, die von Armutsbedingungen geprägt ist.

Die Ungleichheitskategorien können sich entsprechend gegenseitig verstärken oder auch abschwächen; häufig gehen sie mit Diskriminierungserfahrungen für die Beteiligten einher (☞ **Verschränkung von Diskriminierung, Ausschluss und Benachteiligung**).

VERSCHRÄNKUNG VON
DISKRIMINIERUNG,
AUSSCHLUSS
UND BENACHTEILIGUNG

 **Intersektionalität** kann auch als Sensibilisierungsstrategie in Kitas verstanden werden. Als Reflexionskonzept dient Intersektionalität dazu, darauf zu achten wie gesellschaftliche Kategorien (z.B. Alter, Geschlecht, Ethnizität) in Kitas zusammenwirken und sich gegebenenfalls verstärken und welche Diskriminierungen, Ausschlüsse, Benachteiligungen damit für bestimmte Kinder, bestimmte Eltern, bestimmte Kolleg:innen verbunden sind.

Welche Verschränkungen von Kategorien lassen sich im Kita-Alltag beobachten, die benachteiligend für bestimmte Kinder und Eltern sind?

Heben Sie in Ihrer Arbeit die Leistungen von Jungen und Mädchen unabhängig von ihrem ethnischen und sozialen Hintergrund hervor und bringen Sie ihnen allen dieselbe Wertschätzung entgegen?

KINDSEIN
ALS SOZIALE
STRUKTURKATEGORIE

Betrachtet man Kindsein als soziale Strukturkategorie, dann sind  **Kinder als Sozialgruppe** zu verstehen. Das bedeutet, Kinder werden nicht lediglich der Familie zu- und untergeordnet, sondern stellen eine eigene gesellschaftliche Gruppe in der Sozialstruktur dar (ähnlich wie Frauen, Migrant:innen, Rentner:innen, etc.). Das Kindsein ist also eine soziale Strukturkategorie, die durch staatliche, rechtliche, ökonomische, institutionelle, politische und kulturelle Einflussfaktoren gestaltet wird.

Die Positionierung als *Kinder* schreibt dieser Sozialgruppe bestimmte Rechte, aber auch Pflichten zu, die nur für diese Sozialgruppe gelten und so an den Status ›Kind sein‹ geknüpft sind.

Für Kinder äußert sich dies z. B. darin, dass ihre Lebensbedingungen auf vielfältige Weise reguliert werden. So sind sie die einzige Sozialgruppe neben Strafgefangenen, für die gesetzlich geregelt wird – durch die Schulpflicht –, zu welcher Zeit sie an welchem Ort sein müssen.

KINDER
ALS
SOZIALGRUPPE

Jedes fünfte Kind lebt in Deutschland in Armut.

Nimmt man den Sozialstatus ›Kind‹ also das  **Kindsein als soziale Strukturkategorie** in den Blick, kann man Kinder als Sozialgruppe betrachten und sie nicht lediglich unter Familien einordnen. Dies ermöglicht es, Kinder im Vergleich zu anderen sozialen Gruppen zu betrachten. Sichtbar wird dann, dass bestimmte Charakteristika (wie die Wohnsituation) für Kinder anders ausgestaltet sind als für andere soziale Gruppen, und so z. B. sozialpolitische Maßnahmen für Kinder auch anders gestaltet werden müssen als z. B. für Erwerbstätige.

Beleuchtet man Kinder als Sozialgruppe im Vergleich zu anderen Sozialgruppen (Frauen, Migrant:innen ...), so lässt sich feststellen, dass für diese Gruppe z. B. Armut weitaus verbreiteter ist. Während gut 15 Prozent aller Erwachsenen von Armut betroffen sind, liegt die Kinderarmutsquote bei gut 20 Prozent.

KINDERKULTUR

Kitas sind, wie alle pädagogischen Institutionen für Kinder, Orte einer eigenständigen **Kinderkultur**. Das heißt, nicht nur Erwachsene schaffen hier einen alltagskulturellen Ort für das Aufwachsen von Kindern, sondern auch die Kinder selbst tun dies untereinander.

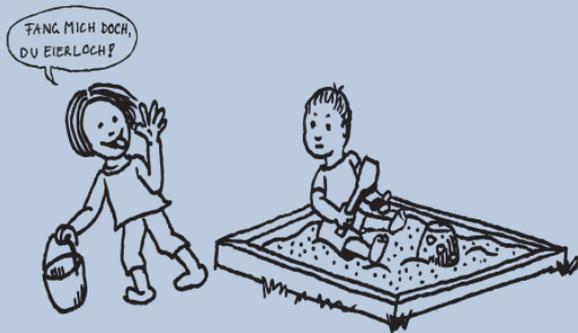
Die Kinderkultur ist elementarer Bestandteil von ›Kindheit als Lebensweise‹. In dieser Perspektive stehen nicht Erziehung und Sozialisation von Kindern im Fokus, sondern der gelebte Alltag, den Kinder *als Kinder* gestalten.

Kultur meint dabei kein gegebenes Reservoir an Vorstellungen und Praktiken, in das die Kinder von Erwachsenen eingeführt werden. Vielmehr wird, wie die Kindheitsforscherin Helga Kelle hervorhebt, »Kultur von Kindern selbst in ihrer Alltagspraxis aufgeführt«, und stattet das Leben der Kinder mit Bedeutung aus – sie macht sozusagen, dass etwas Sinn ergibt. Sie ermöglicht es den Kindern, sich in der sozialen Welt der Kita sicher zu bewegen, zwischen Spiel und Ernst zu unterscheiden, Räume und Ressourcen zu teilen und Beziehungen einzugehen. Sie ist nicht beliebig, sondern als  **institutionelle Kinderkultur** an den konkreten Ort gebunden, an dem die Kinder zusammen kommen.

Der »Streber« in der Schule ist ein solch kinderulturelles Phänomen, mit dem die Schüler:innen die Leistungsordnung der Schule (gute vs. schlechte Schüler:innen) aktiv bearbeiten, um anders geordnete Beziehungen in der Klassengemeinschaft möglich zu machen. Die Leistungsordnung der Schule wird so kinderulturell in eine Beliebtheitsordnung der Kinder verwandelt.

SELBSTSOZIALISATION IN DER KINDERKULTUR

Die  **Kinderkultur** dient dazu, die soziale Welt der Erwachsenen in je bestimmten Settings ( **institutionelle Kultur**) zu verstehen und in ihr handlungsfähig zu werden. Dies geschieht u. a. durch die eigenwillige Aneignung von Regeln. Der Kindheitsforscher William Corsaro nennt dies **Selbstsozialisation** durch »interpretative Reproduktion«.



Quelle: Stefanie Fuchs

Ein Beispiel hierfür sind subversive Praktiken, die Kinder voneinander lernen, wie dieser Spruch, der von einer Kindergeneration zur anderen in Kitas weitergegeben

wird. Attraktiv ist er für die Kinder, weil sich mit ihm ein verbotenes Schimpfwort (A...loch) durch Verfremdung doch benutzen lässt. Den Regeln in der Kita (»Keine Schimpfwörter!«) wird ein eigener Sinn abgewonnen – und dies meist schon, bevor die Kinder diese Regeln explizit kennen oder wissen, was ein »Eierloch« sein soll. Im gemeinsamen Handeln machen sie untereinander aus, wann es in Ordnung ist, Eierloch zu sagen und wann nicht – und lernen so, miteinander nicht-verletzende Kommunikation. Selbstsozialisation heißt, dass sie Regeln gerade dadurch lernen, dass sie als Gruppe »ihr eigenes Ding« daraus machen.

INSTITUTIONELLE KINDERKULTUR

Vieles, was Erwachsene tun und sagen ist für Kinder missverständlich, widersprüchlich oder schlicht schwer zu verstehen. Hier hilft die Kinderkultur, Kontrolle und Handlungsfähigkeit zu erlangen – und zwar, indem den Dingen unter Kindern ein eigener Sinn verliehen wird. Kulturelle Konzepte der Erwachsenenwelt (wie z. B. Freundschaft) haben daher in der Kinderkultur häufig eine etwas andere Bedeutung. Sie spiegeln die Herausforderungen, die sich Kindern in ihrem Kita-Alltag stellen (☞ **Selbstsozialisation**).

»Wenn Du mir den Ball nicht gibst,
sind wir keine Freunde mehr.«

Erwachsene verstehen unter Freundschaft eine auf Dauer gestellte emotionale Beziehung, die auf Rücksichtnahme und Loyalität aufbaut. Sie darf gerade nicht zweckmäßig sein. In der Kinderkultur in der Kita ist ein Freund/eine Freundin hingegen eine Person, mit der man spielen und etwas teilen kann. Kinder müssen – anders als Erwachsene – in der Kita nämlich ständig etwas miteinander teilen. Daher ist es in der Kinderkultur auch nicht unmoralisch, z. B. beim Teilen von Spielzeug auszuhandeln, wer ein:e Freund:in ist oder nicht. Kinder lernen gerade auch darüber miteinander, dass Freundschaft einen besonderen Wert hat.

Wie verändert es unseren Blick auf Kinder, wenn wir ihr Verhalten nicht mehr als ›unreif‹, ›defizitär‹ oder ›unsinnig‹, ›unvernünftig‹ oder ›unerzogen‹ wahrnehmen, sondern als Ausdruck ihrer Kinderkultur?

MACHT
DER UNSCHULD
VON KINDERN

Die **Macht der Unschuld** von Kindern ist eine gesellschaftliche Macht, die auf Kindern beruht – obwohl und gerade weil diese als soziale Gruppe marginalisiert sind, d. h. wenig Gehör finden. Kinder und ihre Belange werden symbolisch überhöht und dadurch zu einer starken moralischen Instanz ( **moralische Überhöhung**).

Die Macht der Unschuld signalisiert zumeist Gefahr – Erwachsene müssen aktiv etwas tun, z. B. sich vehement zu Wort melden, mehr Geld in Familien investieren, die Tagesbetreuung und (Ganztags-) Schulen ausbauen.

Was passiert mit den Stimmen der Kinder, wenn Erwachsene hier ›im besten Sinne der Kinder‹ aktiv werden?

Wie prägt diese Macht die Position von Kindern in der Kita und in der Gesellschaft?

MACHT ZUR
DURCHSETZUNG
EIGENER INTERESSEN
ALS ERWACHSENER

Macht zur Durchsetzung eigener Interessen als Erwachsene:

Mit dem oft gehörten Satzanfang »Aber die Kinder brauchen doch ...« beginnen vielfach Argumente, denen nur sehr schwer etwas entgegenzuhalten ist.

Kinder und ihre Belange werden in solchen Formulierungen symbolisch überhöht und dadurch zu einer starken moralischen Instanz. Dies bezeichnet Doris Bühler-Niederberger als  **Macht der Unschuld.**

Diese Macht wird allerdings häufig als Mittel genutzt, um eigene Interessen durchzusetzen und ist damit ein strategisches Instrument, das Erwachsene (wie z. B. Fachkräfte, Eltern, Politiker:innen) gezielt z. B. in Gesprächen nutzen können.

Wie genau setzen Erwachsene ihre Interessen in der Kita und in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen durch, wenn es vordergründig um Kinder und ihre Belange geht?

MACHTWIRKUNGEN

Machtwirkungen

Durch die  **Macht der Unschuld** von Kindern werden Kinder und ihre Belange symbolisch überhöht. Hinter der Überhöhung steckt die Annahme, Kinder wären grundsätzlich anders als Erwachsene. Ihnen wird eine generelle Bedürftigkeit zugeschrieben, teilweise Schwäche und Hilflosigkeit. Zugleich sollen Erwachsene ›das Richtige tun‹.

Wenn sich Erwachsene dieser Macht entgegenstellen (z. B. indem sie Aussagen über Kinder oder Vorgehensweisen im Umgang mit Kindern hinterfragen), dann werden sie und das, was sie sagen, nicht weiter anerkannt. Wenn sich Erwachsene aber in den Dienst dieser Macht stellen, dann sind sie integriert und ›auf der richtigen Seite‹ (z. B. in einem Kita-Team).

Kennen Sie Situationen im Kita-Alltag, in denen Erwachsene im Team eher ausgeschlossen oder aber integriert werden – je nachdem wie sie über Kinder sprechen und darüber, was Kinder unbedingt brauchen oder Kinder auf keinen Fall tun sollten?

Welche Wirkungen kann die Macht der Unschuld in der Zusammenarbeit mit Eltern entfalten?

KINDHEIT
ALS PÄDAGOGISCHES
MORATORIUM

Kindheit ist, wie der Sozialisationsforscher Jürgen Zinnecker es formuliert, die Summe der Reaktionen von (westlichen) Gesellschaften auf die Entwicklungsatsache.

Organisiert wird Kindheit dabei als ein **pädagogisches Moratorium**, also eine spezifische Auszeit von bestimmten Verpflichtungen (wie Erwerbsarbeit) und auch von der Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft (☞ **Schutz- und Schonraum**). Institutionen wie die Familie, Kita und Schule übernehmen die Aufgabe der stellvertretenden Inklusion der Kinder in das gesellschaftliche System.

Gilt der Schutz- und Schonraum für alle Kinder gleichermaßen?

Wie würde sich der Blick auf Kita und Schule als Schutz- und Schonraum verändern, wenn man das Lernen von Kindern als ihre Arbeit verstehen würde, der sie in Kita und Schule nachgehen?

KINDHEIT
ALS SCHUTZ- UND
SCHONRAUM

Das  **pädagogische Moratorium**, als Auszeit aus bestimmten Verpflichtungen und zugleich auch von Teilhabe an der bürgerlichen Gesellschaft, war historisch betrachtet zunächst ein utopischer Entwurf, dann ein Muster des Aufwachsens für wenige gesellschaftlich privilegierte Kinder und schließlich und bis heute dem Anspruch nach der Inbegriff für den als Kindheit bestimmten Abschnitt im Lebenslauf für alle.

*Welche Folgen hat dieser Anspruch für Kinder und ihre Kindheiten, die nicht dem verbreiteten Muster der Kindheit als **Schutz- und Schonraum** entsprechen (wie z. B. Kinder auf der Flucht, arbeitende Kinder oder Jugendliche, die früh Eltern werden)?*

Sehen Sie Tendenzen, dass sich das pädagogische Moratorium in der Gegenwart eher auflöst oder sich verfestigt? So ist zu überlegen, ob Kinder heute durch digitale Medien nicht viel stärker an der Erwachsenenwelt teilhaben als noch vor wenigen Jahren. Auch beteiligen wir Kinder über die Kinderrechte deutlich mehr an Entscheidungen (z. B. durch Kinderräte, Kinderparlamente). Andererseits verlängert sich die Phase der Kindheit/Jugend immer mehr und das Erreichen des 18. Lebensjahres bedeutet (für die meisten jungen Menschen) noch lange nicht, dass erwartet wird, dass man ›erwachsen‹ ist.

OPTIMIERUNG

»Es geht nicht einfach nur um Verbesserung, sondern darum, das jeweils Bestmögliche herauszuholen« (Bröckling 2021).

Optimierung heißt, dass alle Menschen sich nicht nur ständig verbessern sollen, sondern auch das jeweils bestmögliche in jeder Lebenslage erreichen sollen. Somit gibt es dann auch für jeden Bereich, für jedes Problem eine bestmögliche Herangehensweise um das jeweilige Ziel bestmöglich zu erreichen. Die damit verbundene Last wird  **Optimierungsdruck** genannt.

Wo erleben Kinder einen solchen Optimierungsdruck? Wie trägt die Kita dazu bei?

Erziehen heißt auch Verbessern. Wo schlägt Erziehung in Optimierung um? Und ist das immer schlecht?

OPTIMIERUNGS- GESELLSCHAFT UND OPTIMIERUNGSDRUCK

Soziolog:innen sprechen davon, dass wir in einer **Optimierungsgesellschaft** leben, in der alle Menschen aufgefordert sind, sich nicht nur ständig zu verbessern, sondern das jeweils Bestmögliche aus sich und den jeweiligen Lebenssituationen herauszuholen. Dass für jede Entscheidung, jeden Prozess und jede Problemlösung ein Optimum existiert, gilt dabei als gesetzt; worin dieses aber liegen soll und vor allem wie der Weg dorthin aussieht, lässt sich dagegen nicht klar benennen. Das setzt uns alle unter einen permanenten und diffusen **Optimierungsdruck**.

»Optimierung ist etwas für jene,
die sie sich erlauben können« (Bröckling 2021).

*Welche Ressourcen braucht man für  **Optimierung** und welche Kinder und Familien können dem Optimierungsdruck standhalten, welche eher nicht?*

Wie wirkt dieser Optimierungsdruck in die Beziehungen zwischen Fachkräften und Eltern hinein?

DOPPELCHARAKTER VON PARTIZIPATION

 **Partizipation** von Kindern in Kita und Gesellschaft hat vielfach einen **Doppelcharakter**.

Zum einen zielt Partizipation darauf, die Meinungen, Interessen und Bedarfe aller Beteiligten zu berücksichtigen. Zugleich aber geht es auch darum, Interessenskonflikte gar nicht erst entstehen zu lassen oder rasch eine Einigung zu erzielen.

Wie stehen Sie zu der Kritik, dass Partizipation von Kindern mitunter nur dazu genutzt wird, um Konflikte in der Kita und in der Gesellschaft strategisch gezielt zu unterlaufen?

PARTIZIPATION
VON KINDERN ALS
POLITISCHER PROZESS



Quelle: Renate Alf

Partizipation ist ein politischer Prozess. Bei Kindern wird **Partizipation** aber häufig als Bildungs- und Lernthema gerahmt. »Wir machen Partizipation, damit die Kinder lernen zu partizipieren.« Diese Sicht entspricht einer pädagogischen Logik, bei der Kinder zuallererst befähigt werden (müssen), ihre Interessen zu formulieren und Entscheidungen zu treffen. In einer politischen Logik von Partizipation aber geht es darum, die Interessen aller Beteiligten unabhängig von ihren Kompetenzen bei Entscheidungen zu berücksichtigen. Andernfalls ist Partizipation hinfällig.

Diskutieren Sie die Schwierigkeit, die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit von Partizipation in der Kita zu verringern.

PARTIZIPATION
VON
KITA-KINDERN



Quelle: Bertelsmann Stiftung

Partizipation in Kitas setzt häufig an den Fachkräften an. Was sollen und können sie tun, um Kinder zu beteiligen? Wie sollen Arrangements geschaffen werden, um Partizipation zu ermöglichen? Der Fokus auf die Erwachsenen und das pädagogische Handeln macht es allerdings schwerer, Situationen und Konstellationen in den Blick zu nehmen, in denen Kinder unabhängig von den Absichten Erwachsener (Fachkräfte oder Eltern) auf die Gestaltung des Betreuungsalltags Einfluss nehmen (☞ **Partizipation von Kindern als politischer Prozess**).

In welchen Situationen beeinflussen die Kinder den Alltag und das Miteinander in der Kita, ohne dass dies von den Erwachsenen so beabsichtigt ist oder von ihnen direkt als Mitgestaltung eingeordnet wird?

PATERNALISMUS

»Wenn du mal so alt bist wie ich,
wirst du verstehen,
warum das nur zu deinem Besten war.«

Paternalismus und paternalistisches Handeln meint, dass die Autonomie von Untergebenen in deren besten Interesse beschränkt wird und dies von den Untergebenen als bevormundend erlebt wird.

Reflektieren Sie unterschiedliche Beziehungen, die als paternalistisch beschrieben werden können:

Eltern – Kind

Fachkraft – Kind

Chef:in – Angestellte:r

Arzt/Ärztin – Patient:in

Sehen Sie übergreifende Gemeinsamkeiten? Worin liegen Unterschiede?

PATERNALISMUS UND ERZIEHUNG

Paternalismus und Erziehung

Wenn Erziehung als eine besondere Form des  **Paternalismus** verstanden wird, dann kann sie entweder als gerechtfertigt angesehen werden oder aber grundsätzlich als moralisch problematisch.

Erziehung bedeutet auch, Entscheidungen für Kinder zu treffen, wenn sie die Tragweite ihres Handelns selbst noch nicht erkennen können. Der Grat zwischen verantwortlichem Handeln gegenüber Schutzbefohlenen und Paternalismus ist häufig schmal.

Überlegen Sie sich Situationen, die sich in die eine oder andere Richtung diskutieren lassen (z. B. ein Kind will keine Regenkleidung tragen, nicht an einem Spiel teilnehmen, nicht basteln, nicht beim Förderangebot mitmachen).

PATERNALISMUS ALS HERRSCHAFTSORDNUNG UND HANDLUNGSPRAXIS

»Solang du deine Beine unter meinen Tisch streckst ...«

 **Paternalismus** beschreibt eine Herrschaftsordnung und Handlungspraxis. Paternalistisches Handeln meint, dass die Autonomie von Untergebenen in deren besten Interesse beschränkt wird und dies von den Untergebenen als bevormundend erlebt wird.

Können Erwachsene das ›beste Interesse‹ von Kindern ermitteln?

Kann geklärt werden, ob kleine Kinder ein bestimmtes Handeln als bevormundend erleben?

Und falls nicht, ist es dann nicht bevormundend?

PRÄVENTION
UND
DISZIPLINIERUNG
(KINDER MIT RISIKEN)

Von Risiken bei Kindern oder von  **Kindern mit Risiken und als Risiko** zu sprechen, hat immer einen Doppelcharakter: Mit dem Verweis auf Risiken, das heißt Gefährdungen in der Zukunft (wie z. B. drohendes Versagen in der Schule), lassen sich Forderungen nach Schutz, Hilfe, Prävention und Förderung von Kindern ableiten.

Zugleich aber geht es um vermehrte Kontrolle, Disziplinierung (wie das Setzen von engen Grenzen) und um Normalisierung von Kindern, d. h. darum, Kinder und ihr Verhalten an Erwartungen von Seiten der Erwachsenen und Vorgaben (z. B. zur normalen Entwicklung) anzugleichen und passend zu machen.

Inwiefern ist der Begriff ›Risiko‹ in Ihrer Arbeit bedeutsam?

Für welche Kinder und ihre Lebensweisen hat der Ausdruck ›Kinder mit Risiken‹ positive, für welche eher negative Wirkungen?

Woran lässt sich das festmachen?

KINDER MIT RISIKEN / KINDER ALS RISIKO

Der Begriff ›Risiko‹ wird seit langem und zunehmend häufiger mit Kindern in Verbindung gebracht. Das Risiko wird inhaltlich unterschiedlich definiert; die Rede von Risiken kann verschiedene Funktionen erfüllen.

Kinder werden, wenn es um Risiken geht, zum einen oftmals als passiv angesehen. Es scheint, als seien sie Risiken ausschließlich ausgesetzt (z. B. wenn ›schlechte‹ Eltern als Risiko für ihre Kinder angesehen werden) und Produkt ihrer Umwelt (sie sind also gefährdet) = **Kinder mit Risiken**.

Zugleich kann sich diese Einschätzung ins Gegenteil verkehren: **Kinder gelten als Risiko** (z. B. wenn sie drohen in der Schule zu scheitern) und damit als Gefahr (sie sind also gefährlich) – wenn nicht schon jetzt, dann sehr wahrscheinlich in der Zukunft.

Wann gelten Kinder insbesondere als gefährdet, wann erscheinen sie v. a. als gefährlich?

Welche Folgen hat die jeweilige Sicht für Kinder als soziale Gruppe?

Wer unterstützt bzw. propagiert die jeweilige Sicht auf Kinder?

*Inwiefern legitimiert die Rede von Kindern mit Risiken  **Prävention und Disziplinierung**? Was folgt daraus für Kinder selbst?*

SOZIALE MILIEUS



Soziale Milieus sind Gruppierungen von sich ähnlichen Personen, die sich durch ihre Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster von anderen Milieus unterscheiden.

In manchen Kitas sind die Familien sozial sehr homogen, d. h. sie gehören dem gleichen oder ähnlichen Milieus an. Mitunter spiegelt sich in der Kita so der Sozialraum, teilweise sind die Familien in der Kita noch homogener zusammengesetzt als im Sozialraum. In anderen Kitas hingegen sind die Familien sozial heterogen, unterschiedliche soziale Milieus sind vertreten.

Welche Erfahrungen machen  **Kinder als Milieugehörige**, die insbesondere sozial homogene oder stark heterogene Kitas besuchen?

Wie prägt die Milieuzugehörigkeit den Alltag von Kindern – in der Kita und im Sozialraum?

KINDER
ALS
MILIEUANGEHÖRIGE

Kinder machen im Alltag kollektive Erfahrungen als Kinder(gruppe) und zugleich als Angehörige unterschiedlicher  **sozialer Milieus**.

Grob lassen sich sozial privilegiere Milieus (wie das Bildungsbürgertum) mit hohem Lebensstandard von weniger privilegierten Milieus (z. B. mit prekären Arbeitsbedingungen und geringen finanziellen Spielräumen) unterscheiden, deren Lebensstandard eher niedrig ist.

Die Erfahrungen und Alltagspraxen von **Kindern als Milieuangehörige** sind entsprechend davon geprägt, ob sie eher privilegierten oder eher nicht privilegierten sozialen Milieus zugehörig sind.

Welche Rolle spielt die Tatsache, dass Kinder bestimmten Milieus angehören für den jeweiligen Umgang mit ihnen und mit ihren Eltern in der Kita?

Inwiefern ist auch das eigene soziale Milieu der Fachkraft bedeutsam für das pädagogische Handeln?

SOZIALE UNGLEICHHEIT

Soziale Ungleichheit bezeichnet die relative und regelmäßige Besser- oder Schlechterstellung von Personen aufgrund ihrer gesellschaftlichen Position und der damit einhergehenden Verteilung von wertvollen Gütern, wie zum Beispiel Immobilien und Ressourcen, wie zum Beispiel Geld, Sozialkontakte [»Vitamin B«, Bildungsabschlüsse.

Diese Ungleichverteilung bringt eingeschränkte oder erweiterte Möglichkeiten der Teilhabe z. B. in den Bereichen Bildung (👉 **Bildungsungleichheit**), Gesundheitsversorgung, Arbeitsmarkt mit sich.

Inwiefern ist soziale Ungleichheit in Ihrer Einrichtung ein Thema?

BILDUNGS- UNGLEICHHEIT

☞ **Soziale Ungleichheit** als relative und regelmäßige Besser- oder Schlechterstellung von Personen ist eng mit **Bildungsungleichheit** in der Kindheit verknüpft.

Das bedeutet, dass sich sozial ungleiche Lebensbedingungen von Kindern und ihren Familien in Kindertageseinrichtungen und Schulen in bildungsbezogene Benachteiligungen ›übersetzen‹.

So besuchen Kinder in weniger privilegierten Lebenslagen häufiger qualitativ weniger hochwertige Kindertageseinrichtungen und sie besuchen diese kürzer. Sie erleben auch häufigere Wechsel von Einrichtungen (z. B. angesichts der prekären Arbeitsbedingungen ihrer Eltern) und Wechsel der pädagogischen Bezugspersonen, u. a. weil das Personal in Kitas und Schulen in Einrichtungen in schlechter gestellten Sozialräumen häufiger wechselt. Auch werden Kinder aus privilegierteren sozialen Lagen von den Pädagog:innen häufiger als klüger und wissbegieriger eingeschätzt, etc. All dies wirkt sich nachweisbar auf ihre formalen Bildungschancen aus.

Wie werden soziale Ungleichheiten in Kitas und Schulen ganz konkret zu Bildungsungleichheiten?

KINDZENTRIERTER WOHLFAHRTSSTAAT

Wohlfahrtsstaaten zeichnen sich durch vielfältige staatliche Maßnahmen zur Steigerung des materiellen, sozialen und kulturellen Wohlergehens ihrer Bürger:innen aus.

Das Ziel eines **kindzentrierten Wohlfahrtsstaates**, wie er für westliche Staaten und damit auch für Deutschland typisch ist, ist es, früh und effektiv in Kinder und Familien zu investieren, weil so in Zukunft hohe Gewinne für die Volkswirtschaften zu erwarten sind.

Die Maßnahmen zum frühen Abbau von Benachteiligungen und zur Kompensation ungleicher Startchancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus, zielen damit nicht an erster Stelle auf soziale Gerechtigkeit ab, sondern sie werden v. a. als ökonomisch notwendig angesehen.

Kinder werden so im kindzentrierten Wohlfahrtsstaat vor allem zu  **zukünftig nützlichen Mitgliedern der Wissensgesellschaft.**

KINDER ALS
ZUKÜNFTIG NÜTZLICHE
MITGLIEDER DER
WISSENSGESELLSCHAFT

»Kinder sind unsere Zukunft«

Das Ziel eines  **kindzentrierten Wohlfahrtsstaates** ist es, früh und effektiv in Kinder und Familien zu investieren, weil dann hohe Gewinne für die Volkswirtschaften zu erwarten sind.

In politischen Maßnahmen, die auf Kinder gerichtet sind, geht es demzufolge weniger um das Kind als gegenwärtige:r Bürger:in, um sein  **Wohlbefinden**, seine Familie und seine Lebensweise oder das Kind als Akteur.

Es geht insbesondere um das Kind als **zukünftig nützliches Mitglied der Wissensgesellschaft**, um seine künftige ökonomische Rolle als produktive:r Erwerbstätige:r.

POLITISCHES HANDELN VON KINDERN

Pädagogische Einrichtungen sind Orte, in denen Kinder **politisch handeln**.

»Politik handelt von dem Zusammen- und
Miteinander-Sein der Verschiedenen.« (Hannah Arendt)

Die politische Philosophin Hannah Arendt bestimmt das Politische als Kern des menschlichen Handelns in Bezug auf den oder die Andere(n). Politisches Handeln geht insofern von der grundlegenden Erfahrung aus, dass der/die Andere anders ist als ich: anderes denkt, anderes will, anderes begehrt. Politik findet daher nicht nur in Parlamenten statt, sondern überall dort, wo im alltäglichen Handeln Menschen entlang dieses Anders-Seins ihre Angelegenheiten durch das gegenseitige Sich-Überzeugen regeln.

Kinder sind in diesem Sinne als  **politische Akteure** zu verstehen – und dies nicht nur in expliziten Formaten der  **Partizipation** (z. B. Kinderrat). Vielmehr rücken die vielen kleinen alltagspolitischen Prozesse in den Blick, in denen Kinder die Regeln ihres Zusammenseins unter Anderen erfahren, aushandeln und gestalten – und dabei ihr Verständnis von sich selbst, ihren Interessen und denen von Anderen entwickeln. Dies beinhaltet auch ihre Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Kategorien des Anders-Seins (Geschlecht, Herkunft, Ethnie, Alter, Beeinträchtigungen, ...).

*Wie denken wir über das Verhältnis von Kindern und Politik?
Wann nehmen wir das Handeln von Kindern als politisches
Handeln wahr?*

KINDER ALS POLITISCHE AKTEURE

Kinder sind **Politische Akteure** – und dies von Beginn ihres Zusammenlebens mit Anderen an. Die Kindheitsforscherin Kirsi Kallio unterscheidet vier Aspekte der politischen Subjektivität von Kindern (und ihres  **politischen Handelns**):

Achtsamkeit: Kinder werden auf Dinge aufmerksam, die für ihr Miteinander bedeutsam sind, z.B. welches Spielzeug ihnen Respekt verschafft.

Bewusstheit: Kinder denken über sich und ihre Positionierung gegenüber Anderen nach, z.B. über die Bedeutung des eigenen Geschlechts für das Spiel.

Handlungskompetenzen: Kinder werden alltagspolitisch aktiv, wenn sie etwas als unterdrückend empfinden, während die Kinder, die von diesen Strukturen und Regeln profitieren, versuchen diese aktiv aufrecht zu erhalten.

Persönlicher Wille: In den für sie wichtigen Angelegenheiten erleben Kinder, dass sie auch anders handeln können. Ihr politischer Wille formt sich auch gerade dadurch, dass sie ähnliche Situationen unterschiedlich bewerten. Beispielsweise heben sie einmal ihr Alter hervor, während sie es ein anderes Mal herunterspielen.

Welche Aushandlungen der Regeln des Miteinanders beobachten wir bei Kindern, beispielsweise zwischen Mädchen und Jungen, zwischen beeinträchtigten und nicht-beeinträchtigten Kindern?

Was haben diese Alltagspolitiken mit dem Handlungskontext Kita zu tun?

KONZEPTE VON ARMUT

Was ist Armut?

In wohlhabenden Ländern wie Deutschland wird Armut über zwei Maße gemessen:

- darüber, dass sozialstaatliche Leistungen zur Sicherung der Existenz in Anspruch genommen werden – Kinder gelten dann als arm, wenn ihre Eltern Transferleistungen über SGB II/ALG II beziehen.
- darüber, dass man im Verhältnis zu den Anderen über sehr viel weniger Ressourcen zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben verfügt. Diese  **relative Armut** wird über die Armutsgefährdungsquote gemessen. Kinder sind dann arm, wenn sie über so »geringe (materielle, kulturelle und soziale) Ressourcen verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in dem Mitgliedsstaat, in dem sie leben, als Minimum annehmbar ist« (Rat der Europäischen Gemeinschaften). Zentraler Ausgangspunkt ist aber auch hier die geringe finanzielle Ausstattung der Haushalte.

Neben diesen haushaltsorientierten Konzepten gibt es auch Versuche, einen kindbezogenen Armutsbegriff zu definieren, der die Besonderheit von  **Kinderarmut** in den Fokus rückt.

RELATIVE ARMUT

Wann sind Kinder arm?

Das Konzept der **Relativen Armut** bildet in wohlhabenden Ländern das Maß an realer Ungleichheit unter der Bevölkerung ab. Das heißt, Armut wird darüber definiert, dass die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gefährdet ist, weil dafür nicht genügend materielle, kulturelle und soziale Ressourcen zur Verfügung stehen. Als arm oder armutsgefährdet gelten Kinder dann, wenn sie in einem Haushalt leben, dem nur 60 % des mittleren bedarfsgerichteten Nettoeinkommens monatlich zur Verfügung steht. Berechnungsgrundlage hierfür ist das Einkommen, das in der realen Spannweite aller Einkommen in der Gesellschaft tatsächlich in der Mitte liegt. Diese Armutsgefährdungsschwelle lag 2020 bei

- zwei Erwachsenen mit zwei Kindern unter 14 Jahren bei 2.361 Euro pro Monat (inkl. Kindergeld, etc.);
- einer/m Alleinerziehenden mit zwei Kindern unter 14 Jahren bei 1.836 Euro pro Monat (inkl. Kindergeld, etc.)

Im Jahr 2021 waren 16,6 % der Bevölkerung in Deutschland in diesem Sinne armutsgefährdet, wobei Alleinerziehende, kinderreiche Familien, Rentner:innen sowie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene besonders betroffen sind. Ein Fünftel aller Kinder (20,8 %) wachsen in Haushalten in relativer Armutslage auf. Gerade mit Blick auf den Zusammenhang von finanzieller Armut und geringen Teilhabechancen ist dieser relative Armutsbegriff gut geeignet, um sichtbar zu machen, was  **Kinderarmut** bedeutet.

KINDERARMUT

Das Konzept der  **relativen Armut** orientiert sich an Teilhabe- und Gerechtigkeitsfragen: Ist es fair, dass Ressourcen so ungleich verteilt sind, dass Kinder strukturell häufiger von Armut betroffen sind als andere Sozialgruppen, z. B. erwachsene Singles. Ist es fair, dass eine Gruppe von Kindern nur über sehr viel weniger Ressourcen verfügt als andere Kinder?

Darüber hinaus macht die Orientierung an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben sichtbar, was relative Armut und der damit verbundene Ausschluss für Kinder bedeutet.

So fehlt armen Familien z. B. häufig der Platz, um in der Wohnung einen eigenen Schreibtisch für Kinder aufzustellen, was gerade im Hinblick auf die Erledigung der Hausaufgaben jedoch vonseiten der Schule erwartet wird. Man kann als Kind natürlich ohne einen Schreibtisch (über-)leben, aber es führt zu Benachteiligungen, die dann auch den schulischen Bildungserfolg bestimmen können.

Daher sind Kinder nicht nur im Hier und Jetzt, sondern auch in ihrem gesamten Aufwachsen besonders von Armut betroffen.

Kinderarmut prägt sich in besonderen  **kindbezogenen Armuts-lagen** aus.

Wie verhalten Sie sich zu den angesprochenen Gerechtigkeitsfragen?

Was finden Sie unfairer? Dass Kinder gegenüber Erwachsenen häufig arm sind, oder dass einige Kinder ärmer sind als andere?

KINDERARMUT UND KINDBEZOGENE ARMUTSLAGEN

Die Bertelsmann Stiftung bringt **kindbezogene Armutslagen** auf die griffige Formel, dass Armut Kinder begrenzt, bestimmt und beschämt.

Kinderarmut begrenzt Kinder, weil Teilhabechancen verwehrt werden: Kinder in Armut sind weniger mobil, haben öfter keinen Computer, sind seltener Mitglied in einem Verein, etc.

Kinderarmut bestimmt Kinder, weil sie sich schon früh Sorgen um die finanzielle Situation ihrer Familie machen bzw. die Sorgen mitbekommen, die ihre Eltern haben. Sie werden häufiger ausgegrenzt, erleben Gewalt, sie leiden häufiger unter sozialen/psychischen Belastungen, haben weniger Bildungs- und Teilhabechancen, etc.

Kinderarmut beschämt Kinder, weil sie erleben, wie sie oder ihre Familien gesellschaftlich abgewertet werden, sie seltener Freund:innen zu sich einladen können, sie sich z. T. stigmatisierenden Situationen aussetzen müssen, z. B. Essen über die Tafel erhalten, etc.

So wichtig die Sensibilisierung für diese negativen Auswirkungen von Armut ist, so wichtig ist es aber auch, die Kompetenzen zu sehen, die Kinder trotz oder gerade wegen der Armutslage ausbilden. Sonst benachteiligen wir Kinder doppelt. Armut hat insofern auch mit einer Opferrolle zu tun und mit komplexen  **Viktimisierungsprozessen**.

Kinder (und ihre Eltern) in Armutslagen müssen oft sehr viel mehr leisten, verarbeiten und bearbeiten, als Kinder in privilegierten Lebenslagen. Diskutieren Sie dies vor dem Hintergrund der Rede von den sogenannten »sozial schwachen Familien«.

VIKTIMISIERUNGS-
PROZESSE
IM KONTEXT
VON KINDERARMUT

Kinder in Armutslagen werden vielfach lediglich als Opfer gesellschaftlicher Verhältnisse angesehen, denn gerade sie »können ja wirklich nichts dafür«. So wichtig es ist, für die Erfahrungen von Armut und die langfristigen Folgen zu sensibilisieren, so wichtig ist es auch, zu erkennen welche Konsequenzen damit einhergehen, Kinder primär als Opfer von v. a. familialen Verhältnissen zu sehen (›**Viktimisierung**‹).

Solche Viktimisierungsprozesse sind komplex. Ist im Kontext von  **Kinderarmut** eine Gruppe ›arme Kinder‹/›Kinder aus benachteiligten Verhältnissen‹ erstmal als Opfer klassifiziert worden (›primäre Viktimisierung‹), so kommt nicht selten eine Art kollektive sekundäre Viktimisierung durch das Umfeld, die Medien, die Öffentlichkeit etc. dazu, die zu einer weiteren Beeinträchtigung und Benachteiligung ebendieser Personengruppen führt. Dies geschieht z. B., weil ihnen (oder den Eltern) die Schuld an der Situation, dem falschen Umgang mit Geld und für nicht adäquate Entscheidungen gegeben wird, weil ihre Kompetenzen nicht anerkannt werden oder weil ihnen jegliche Selbstbestimmung aberkannt wird.

Schließlich kann es sogar dazu kommen, dass Personen die Opferrolle in das eigene Selbstbild übernehmen (»einmal arm – immer arm«) im Sinne einer sich selbsterfüllenden Prophezeiung (›tertiäre Viktimisierung‹). Dies wiederum macht eine erneute Opferwerdung in der Zukunft wahrscheinlicher.

*Wie lässt sich solchen Viktimierungsprozessen entgegenwirken?
Welche Rolle spielt dabei solidarisches Handeln?*

ERWACHSENEN-KIND-
DIFFERENZ ALS
UNTERSCHIEDUNGS-
PRAXIS

Bricht man mit der Annahme aus unserem Alltagswissen, dass die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen ganz natürlich immer schon existiert, dann kann man den Blick darauf richten, wie eigentlich in unserem Alltag, in Kitas, Schulen, Frühförderstellen, Arztpraxen, Familien oder auch in den Medien, der Unterschied erst hervor- gebracht wird – wie also Kinder von Erwachsenen unterschieden werden (☞ **Erwachsenen-Kind-Differenz**).

Die Frage ist dann: Wie funktioniert das, wie also werden Kinder zu Kindern ›gemacht‹, wie Erwachsene zu Erwachsenen? Und: Kann man sich eine Pädagogik ohne diese Unterscheidung vorstellen?

Der Erziehungswissenschaftler Rolf Nemitz macht darauf aufmerk- sam, dass Unterscheidungen wie die zwischen Kindern und Erwach- senen asymmetrisch sind; d. h. immer ist eine Seite wertvoller als die andere. Dies erfolgt über verschiedene Formen der Hierarchisierung wie:

- durch Negation: Der einen Seite werden Eigenschaften zugespro- chen, die man der anderen Seite abspricht (z.B. vernünftig/unver- nünftig).
- durch Abstufung: Der einen Seite wird mehr von einer Eigenschaft zugesprochen als der anderen (z.B. mehr Wissen/weniger Wissen).
- durch Komplementbildung: Das heißt eine Seite ist die Ergänzung der anderen (z.B. Erwachsene sind rational und aktiv; Kinder sind emotional und passiv).

ERWACHSENEN-KIND- DIFFERENZ

Im Alltagswissen wird die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen meist als natürliche Tatsache wahrgenommen. Sie sind sozusagen »ganz natürlich voneinander verschieden; das war schon immer so«. Dabei hat sich dieser Dualismus (›Kinder/Erwachsene‹) erst um 1800 mit der »Entdeckung der Kindheit« als eigenständiger Lebensphase herausgebildet (☞ **Erwachsenen-Kind-Differenz als Unterscheidungspraxis**). Zudem ist es von Kultur zu Kultur verschieden, wer als Kind gilt und wer nicht mehr und wer damit als erwachsen gilt.

Solche binären Unterscheidungen verdecken zugleich die vielfältigen Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten, die es zwischen Kindern und zwischen Erwachsenen gibt.

Vergleichen Sie die Differenz und Differenzierungspraxis zwischen Kindern/Erwachsenen mit anderen zentralen Differenzlinien, wie z. B. derjenigen zwischen Frauen/Männern. Wo sehen Sie Gemeinsamkeiten, wo Unterschiede in den jeweiligen Unterscheidungspraxen?

BEDÜRFNISSE
UND INTERESSEN
VON KINDERN
- KINDERRECHTE

Die UN-Kinderrechtskonvention geht von der Annahme aus, dass sich Kinder und Erwachsene in ihren **Bedürfnissen** unterscheiden. Daher werden spezifische Schutz- und Förderrechte festgeschrieben (»**P**rotection«; »**P**rovision«).

Werden Rechte von Bedürfnissen abgeleitet, spricht man von moralischen Rechten (Manfred Liebel).

Das Recht auf Partizipation (»**P**articipation«) dahingegen basiert auf der Annahme, dass Kinder auch **Interessen** haben. Dieses Denken ist neueren Datums. Diese Interessen können von den Kindern selbst erkannt und vertreten werden und müssen nun anerkannt werden. Es handelt sich insofern um Handlungsrechte von Kindern. Das bedeutet auch, dass die »**drei P<-Rechte** nicht nebeneinanderstehen sollten, sondern dass Kinder Möglichkeiten haben, an der »Interpretation, Konkretion und Umsetzung der Schutz- und Förderrechte« mitzuwirken.

Diskutieren Sie die Herausforderungen der Mitwirkung von Kindern am Beispiel neuer Überwachungstechnologien, die dem Schutz der Kinder dienen sollen (wie Tracking-Apps, GPS-Sender, Videoaufnahmen von Kitaräumen) vor dem Hintergrund kindlicher Bedürfnisse und Interessen.

KINDERRECHTE VERSUS ELTERNRECHTE?

Unser Grundgesetz garantiert in Art. 6 Abs. 2 Satz 1 den Eltern das Recht auf Pflege und Erziehung. Die Eltern können grundsätzlich frei von staatlichen Einflüssen und Eingriffen nach eigenen Vorstellungen darüber entscheiden, wie sie die Pflege und Erziehung ihrer Kinder gestalten und damit ihrer Elternverantwortung gerecht werden wollen. (Bundesverfassungsgericht)

Kinderrechte versus Elternrechte?

Eltern steht grundsätzlich das Recht zu, Kinder zu erziehen. Werden Eltern jedoch nur noch im Hinblick auf Kinder als Rechtssubjekte betrachtet, so besteht die Gefahr, dass Elternrechte hinter denen des Kindes zurückstehen. Dies würde nicht nur zu einer Stärkung der Position von Kindern führen, sondern auch zu erhöhten Einflüssen des Staates, insofern dieser die Rechte des Kindes gegenüber seinen Eltern vertreten würde. Eltern können damit zunehmend unter Beobachtung stehen, inwieweit sie ihre Kinder ›optimal‹ fördern, erziehen und versorgen.

Das grundlegende Problem dabei ist, dass die  **Kinderrechte** einer liberalen Rechtsidee folgen, die Rechte an autonome Subjekte bindet. Kinder sind aber nicht autonom, sondern abhängig von der Sorge Anderer (dies gilt strenggenommen für alle Menschen unabhängig vom Alter). Daher wird aus der Perspektive der feministischen Sorge-Ethik auch gefordert, Rechte als Beziehungsrechte zu formulieren (bzw. das Recht auf gelingende Sorgebeziehungen).

GENERATIONALE ORDNUNG

Mit dem Begriff **Generationale Ordnung** wird die Strukturierung und Differenzierung der Gesellschaft anhand der Generationenzugehörigkeit beschrieben.

Altersgruppen und die Zugehörigkeit zu einer Generation sind in Gesellschaften dabei nicht einfach »da«. Vielmehr handelt es sich um eine gesellschaftliche Leistung der permanenten politischen und alltagspraktischen Strukturierung und Kategorisierung und damit des  **generationalen Ordners**.

Mit der generationalen Differenzierung einher geht die Verteilung von Rechten und Pflichten und die Zuschreibung von Eigenschaften, Fähigkeiten, Bedürfnissen an Angehörige dieser Kategorien. Kindern werden entsprechend andere Bedürfnisse (z. B. nach Schutz) und weniger Fähigkeiten zugeschrieben als Erwachsenen.

Die Differenzierung zwischen den Generationen findet in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen statt: im Recht ( **rechtliche Ordnungen zwischen den Generationen**), in der Politik, in der Pädagogik, in der Familie etc.

RECHTLICHE
ORDNUNGEN
ZWISCHEN
DEN GENERATIONEN

Im Recht lassen sich, so die Kindheitsforscherin Johanna Mierendorff, fünf Ordnungsbereiche unterscheiden, die sich historisch im 19. und 20. Jahrhundert herausgebildet haben und bis heute das Zusammenleben zwischen den Generationen ( **generationale Ordnung**), die Rechte und Pflichten von Kindern und Erwachsenen regulieren:

- *soziale Beziehungen in der Familie* – wie Sorge- und Kindschaftsverhältnisse oder die Ächtung von Gewalt in der Erziehung
- *die körperliche Entwicklung und das physische Sein* – wie Mutter- und Kinderschutz oder Familienkrankenversicherung
- *das kognitive/emotionale Sein und deren Entwicklung* – wie Vorsorge-, Schuleingangsuntersuchungen, verpflichtende (Sprachstands-, Kompetenz-)Tests, Rechtsansprüche auf Krippen-/Kita-/Ganztagsplätze oder Kinderschutzgesetze
- *die materiellen Grundbedingungen* – wie Kindergeld, Regelsätze für Kinder in der Sozialhilfe oder Bildungsgutscheine etc.
- *kindliche Tätigkeit und gesellschaftliche Teilhabe* wie Anhörungs- und Mitspracherechte in Jugendhilfemaßnahmen, in gerichtlichen Verfahren, Festlegung der Volljährigkeit oder Kinderrechte

Welche Auswirkungen haben diese rechtlichen Vorgaben auf das Eltern-Kind-Verhältnis und auf das Verhältnis zwischen Fachkräften und Kindern?

GENERATIONALES
ORDNEN
DURCH ERZIEHUNG

Das **generationale Ordnen**, also die gesellschaftliche Differenzierungspraxis anhand der Generationenzugehörigkeit, kann als eine Reaktion von Gesellschaften auf die Entwicklungstatsache des Menschen (Siegfried Bernfeld) verstanden werden. Erziehung ist ein zentrales Element dieses generationalen Ordners.

 **Generationale Ordnungen** spielen in allen Gesellschaften eine Rolle. Wie aber die Erziehungsaufgabe ganz konkret zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlichen Gesellschaften, und in verschiedenen pädagogischen Institutionen (Kita, Krippe, Schule, Heim etc.) sozial organisiert wird, ist offen und gestaltbar. Dies ist, so die Grundannahme der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, allerdings nicht durch die Anthropologie des Menschen – also die menschliche Seinsweise – determiniert, sondern durch gesellschaftliche Praxis.

Wie die ältere Generation die Erziehung organisiert, das heißt, auf was hin erzogen wird, ist nicht festgelegt, sondern veränderlich. Kinder werden an diesen Aushandlungsprozessen allerdings nicht beteiligt ( **Kinderrechte**).

MORALISCHE
ÜBERHÖHUNG
VON KINDERN

»Kinder an die Macht«

Es gibt kein Gut, es gibt kein Böse
Es gibt kein Schwarz, es gibt kein Weiß
Es gibt Zahnlücken, statt zu unterdrücken
Die Welt gehört in Kinderhände
Dem Trübsinn ein Ende
Wir werden in Grund und Boden gelacht
Kinder an die Macht

(Songtext »Kinder an die Macht« von Herbert Grönemeyer)

Dieser Liedtext macht gut das Phänomen der **moralischen Überhöhung** von Kindern sichtbar, also die Tendenz, sich Kinder abstrakt als die besseren Menschen vorzustellen. Diese Vorstellung setzt in der Zeit der Aufklärung ein, denn zeitgleich mit der »Entdeckung der Kindheit« rückt auch die Gestaltbarkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse in den Blick. Als noch nicht von der Gesellschaft verdorbene »Naturwesen« verkörpern die Kinder dabei das immer wieder nachwachsende Potenzial zur Verbesserung des Menschen und der Gesellschaft.

Entlang dieser Idee von Kindern als außergesellschaftlichen Wesen schreiben wir ihnen häufig eine höhere Moral zu, beispielsweise immer die Wahrheit zu sagen, unstrategisch zu agieren, sich nicht an Anderen bereichern zu wollen. Umso verwerflicher erscheint es dann, wenn Kinder doch lügen, strategisch handeln, eigene Ziele verfolgen etc.

Zudem steht diese moralische Überhöhung im Widerspruch zur  **moralischen Abwertung**, die Kinder gleichzeitig erfahren.

MORALISCHE ABWERTUNG

Moralische Abwertung von Kindern

Basierend auf psychologischen Theorien zur Moralentwicklung (Piaget, Erikson), wird das moralische Handlungsvermögen von Kindern zunächst als niedriger angesetzt als bei Erwachsenen. Die damit einhergehende Annahme, dass Kinder erst zu moralischen Personen gemacht werden müssen, neigt jedoch dazu, zu verkennen, dass auch sehr junge Kinder bereits moralisch handeln. Sie teilen, trösten und beschützen andere Kinder und sind mit Fragen von Gerechtigkeit und Gleichheit konfrontiert, die sie situativ und gemeinsam mit anderen handhaben.

Die moralische Abwertung von Kindern zeigt sich auch daran, dass ihre Aussagen häufiger als ›Lügen‹ eingestuft, ihr Handeln eher als ›egoistisch‹ wahrgenommen oder ihre Gerechtigkeitsüberzeugungen als ›unrealistisch‹ eingeschätzt werden (👉 **epistemische Ungerechtigkeit**).

Diese Abwertung steht im Kontrast zur 👉 **moralischen Überhöhung**, die Kinder auf der anderen Seite erfahren (👉 **Macht der Unschuld**).

Dieser Widerspruch in der Wahrnehmung der Moral von Kindern hat viel damit zu tun, dass wir Erwachsenenheit und Erwachsen-Sein über den Vergleich mit Kindern und Kindheit definieren (Erwachsene sind ›Nicht-Kinder‹ und Kinder sind ›Nicht-Erwachsene‹). Entsprechend dienen Kinder auch in vielfältiger Weise als Projektionsfläche für ›Erwachsenheit‹.

KOMPETENTE KINDER

In der Frühpädagogik spielt das Konzept des »kompetenten Kindes« eine zentrale Rolle. Es dient dazu, einer Defizitorientierung auf Kinder entgegenzuwirken und Bildungsprozesse als Eigenaktivität des Kindes zu beschreiben. In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung hingegen wird das Konzept genutzt, um auf die soziale Positionierung von Kindern aufmerksam zu machen.

Kinder sind in diesem Sinne, wie Michael-Sebastian Honig hervorhebt, **kompetent als Kinder**. Sie gestalten ihren Alltag kompetent mit Blick auf Kindsein, die Statusgruppe Kind und im Kontext der  **generationalen Ordnung**. Daher sind sie auch nicht nur aktive und kompetente Teilnehmer:innen von Kinderkultur, Familie, Kita und Schule, sondern auch der Gesellschaft.

Kompetent als Kind zu agieren kann bedeuten, gekonnt an Streit-routinen in der  **Kinderkultur** teilzunehmen, aber auch beschämt zu sein, weil man den Schnürschuh noch nicht alleine zubinden kann, wohlwissend, dass das von ihnen ab einem bestimmten Alter erwartet wird.

Diese Kompetenz des Kindes beinhaltet entsprechend auch die Erfahrung von Vulnerabilität (Verletzlichkeit) und Abhängigkeit als Kind.

Was könnte es für Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Kita bedeuten, von solch einem Blick auf kompetente Kinder auszugehen?

EPISTEMISCHE UNGERECHTIGKEIT

Es gibt viele Formen von Ungerechtigkeit und entsprechend vielfältige Erfahrungen, ungerecht behandelt zu werden. Eine Form von Ungerechtigkeiten sind Benachteiligungen, die sich über Wissen entfalten. Diese wissensbezogene Ungerechtigkeit, auch **epistemische Ungerechtigkeit** genannt, kann sich der Philosophin Miranda Fricker nach

- erstens, auf die Wissenden selbst beziehen, insofern das Wissen einer Person nicht anerkannt wird;
- zweitens, sich darin zeigen, dass der Zugang zu Wissen so erschwert oder verzerrt ist, dass einzelne Personen oder Gruppen über Wissen ausgegrenzt werden. Dies geschieht z. B., wenn keine leichte Sprache verwendet wird;
- drittens kann sie sich auch im Wissen selbst zeigen, z. B. indem in Lehrplänen bestimmte intellektuelle Traditionen ignoriert oder abgewertet werden oder keine sprachlichen Begriffe für Erfahrungen existieren, die marginalisierte Personen machen.

Epistemische Ungerechtigkeit wird entsprechend als ungerechtfertigtes Misstrauen, in der Ausgrenzung und im Verschweigen, in der systematischen Verzerrung oder falschen Darstellung der eigenen Beiträge und in der Unterbewertung des eigenen Status oder Ansehens wirksam.

Es gibt spezifische  **Formen epistemischer Ungerechtigkeit.**

FORMEN
EPISTEMISCHER
UNGERECHTIGKEIT:
TESTIMONIALE
UNGERECHTIGKEIT

Miranda Fricker unterscheidet zwei Formen epistemischer Ungerechtigkeit, die testimoniale und die  **hermeneutische Ungerechtigkeit**.

Testimoniale Ungerechtigkeit (begrifflich entwickelt vom Testimonial = Zeugnis-Ablegen) bezieht sich auf Vorurteile, die Zuhörende dazu bringen, Sprechenden ein geringeres Maß an Glaubwürdigkeit zuzuschreiben.

Dies kann auf individueller Ebene geschehen oder mit Blick auf gesellschaftliche Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen, wie z. B. Kindern, deren Erfahrungen schon allein aufgrund ihres Kindseins oft als nicht glaubwürdig eingeschätzt werden (z. B., dass die Erzieherin gemein zu ihr:ihm ist). Diese Vorurteile können auch dazu führen, dass bestimmten Sprechenden überhaupt nicht zugehört wird. Sie gelten damit nicht einmal als unglaubwürdig, sondern als nicht-zuhörens-würdig. Dies war lange Zeit das Problem mit Blick auf Missbrauchserfahrungen von Kindern in pädagogischen Einrichtungen, Kirchen oder Vereinen.

Auch hier verschränken sich verschiedene Ungleichheitsachsen.

So kann die Tatsache, dass man aus einem armen Elternhaus, aus einer Sinti- und Roma-Familie oder einer Familie mit Migrationshintergrund kommt, noch einmal verstärken, dass einem als Kind nicht geglaubt wird ( **Intersektionalität**).

Wo erleben Kinder als soziale Gruppe oder Individuum heute noch diese testimoniale Ungerechtigkeit?

Welchen Kindern aus welcher sozialen Statusgruppe (weiße Mittelschicht, sozialhilfebeziehende Familien, etc.) wird eher geglaubt als anderen? Was folgt daraus für diese Kinder?

FORMEN
EPISTEMISCHER
UNGERECHTIGKEIT:
HERMENEUTISCHE
UNGERECHTIGKEIT

Miranda Fricker unterscheidet zwei Formen epistemischer Ungerechtigkeit, die  **testimoniale** und die hermeneutische Ungerechtigkeit.

Hermeneutische Ungerechtigkeit (begrifflich entwickelt von Hermeneutik als Kunst des Verstehens/der Interpretation) bezieht sich

- zum einen darauf, dass Menschen aufgrund mangelnder kollektiver sprachlicher Möglichkeiten nicht fähig sind, ihre Erfahrungen zu begreifen und zu vermitteln. Bevor wir z. B. gesellschaftlich in der Lage waren, Kinder als Rechtsträger zu denken, war es für junge Menschen unmöglich, ihre Erfahrung des Ungerechtheitsbehandelt-Werdens zu artikulieren.
- Zum anderen können marginalisierte Gruppen durchaus über Möglichkeiten verfügen, Ungerechtigkeit zu benennen, sie werden aber von dominanten Gruppen ignoriert. So wird die Fridays-for-Future-Bewegung junger Menschen – als Hauptbetroffene rücksichtsloser Zukunftspolitik – häufig im politischen Diskurs nicht ernstgenommen («Die sollen das den Experten überlassen.»)

Bei Kindern als Betroffenen von epistemischer Ungerechtigkeit kommen erschwerend zwei Dinge hinzu:

- Erstens, dass sie die Fähigkeit, Ungerechtigkeiten zu thematisieren und ihre Erfahrungen einzubringen, erst erlernen.
- Zweitens, dass wir ihre Artikulationen häufig über totalisierende Entwicklungskonzepte erklären, wie ›Trotzphase‹ oder ›Pubertät‹.

AKTEURSCHAFT / AGENCY

Für den Perspektivwechsel von Kindern als Werdende hin zu  **Kindern als Seiende** war die Anerkennung ihrer **Akteurschaft** und ihrer **Agency** wesentlich.

Wie die Kindheitsforscher:innen Alan Prout und Allison James formulieren, zielt der Begriff der Agency darauf, wie Kinder »aktiv an der Gestaltung ihres eigenen Lebens, des Lebens der Menschen um sie herum und der Gesellschaft, in der sie leben, mitwirken«.

Dabei wird Agency allerdings weniger als individuelle Kompetenz bestimmt. Zentral ist vielmehr, wie soziale Strukturen, Situationen, Praktiken sowie Materialitäten (z. B. Räume, Handys) daran mitwirken, wie sich die konkrete Handlungsfähigkeit/-macht von Kindern je situativ entfaltet. Agency ist daher v. a. über die Positionierung von Kindern in Handlungsvollzügen bestimmt und nicht über die individuelle Fähigkeit zum Handeln.

War es zu Beginn der Kindheitsforschung v. a. wichtig zu betonen, dass Kinder sozial und gesellschaftlich handlungsfähig sind, so beschäftigen sich neuere Konzepte insbesondere mit der Frage, wie sich die Agency von Kindern in bestimmten Situationen entfaltet oder auch nicht, d. h. mit der Frage  **situativer und relationaler Agency**.

SITUATIVE UND RELATIONALE AGENCY

Die  **Akteurschaft** von Kindern lässt sich entweder strukturell über ihre gesellschaftliche Positionierung als Kinder im Kontext  **generationaler Ordnung** oder über ihre Positionierung in unterschiedlichen Situationen und praktischen Arrangements bestimmen.

In Bezug auf ersteres, einer Annahme der immer wirksam werden- den generationalen Ordnung der Gesellschaft, zeigt sich die Frage von Agency dabei als eine Frage von Widerstand und Komplizenschaft, wie Doris Bühler-Niederberger dies formuliert. Entweder begehren Kinder gegen ihre Positionierung als Kinder auf, wie z. B. durch kinderulturelle Praktiken des Regelbruchs (Widerstand). Oder aber sie wirken freiwillig oder unfreiwillig an ihrer Positionierung als Kinder mit, z. B. indem sie jeden Tag in die Schule gehen (Komplizenschaft).

Geht man jedoch von unterschiedlichen Positionierungen aus, die man je nach Situation und Handlungsarrangements einnehmen kann, so stellt sich die Frage danach, ob Kinder Agency ausüben oder nicht, etwas anders. Nun geht es darum, ob und inwiefern bestimmte situative und praktische Arrangements Kinder handlungsfähig/-mächtig werden lassen – oder nicht. So »übertra- gen« z. B. Handys sehr viel Handlungsmacht auf Kinder; in kinderkul- turellen Kontexten oder sozialen Bewegungen entwickeln sie kollek- tive Agency und die (Nicht-)Agency von Kindern in transnationalen Familien entwickelt sich im Horizont vielfältiger Identitätsentwürfe. Entsprechend ist zu fragen, welche Agency Kinder wann (situatio- nal) und wie (in Relation zu anderen und zu Dingen) erhalten.

KINDESWOHL
UND
KINDERRECHTE

Das **Kindeswohl** ist ein zentrales Konzept in allen Bereichen, in denen beruflich mit Kindern gearbeitet wird. Zugleich ist es ein dynamisches und strukturell inhaltlich wenig bestimmtes Konzept. Seine Bedeutung entfaltet es besonders mit Blick auf Kinderrechte und  **Kinderschutz**.

Kinderrechtlich hat die UN-Kinderrechtscharta das »Wohl des Kindes« (»best interest of the child«) in den Vordergrund gerückt, um sicherzustellen, dass das Kindeswohl

- als subjektives Recht von Kindern bei allen staatlichen Entscheidungen, die ein Kind betreffen, vorrangig Berücksichtigung findet;
- als Grundprinzip für die Rechtsauslegung verstanden wird, wonach bei verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten stets diejenige Anwendung finden soll, bei denen die Interessen des Kindes am besten berücksichtigt werden;
- Zielorientierung von Verfahrensregeln ist die sicherstellen, dass bei allen staatlichen Entscheidungen sorgfältig ermittelt wird, ob und wenn ja welche Auswirkungen diese auf Kinder haben.

Inhaltlich bestimmen lässt sich das Kindeswohl über die in der Kinderrechtscharta festgelegten Grundrechte, Grundbedürfnisse und Interessen. Die Orientierung an den  **Kinderrechten** impliziert auch, dass die Ermittlung des konkreten Kindeswohls nur unter Beteiligung der Kinder geschehen kann.

KINDESWOHL
UND
KINDERSCHUTZ

Das Kindeswohl ist ein dynamisches und strukturell inhaltlich wenig bestimmtes Konzept. Seine Bedeutung entfaltet es besonders mit Blick auf  **Kinderrechte** und Kinderschutz.

Im **Kinderschutz** wird das Kindeswohl negativ bestimmt, d.h. über seine Gefährdung. Im § 1666 BGB heißt es dazu: »wird das körperliche, geistige oder seelische Wohl des Kindes gefährdet und sind die Eltern nicht gewillt oder in der Lage, die Gefahr abzuwenden ...«. Diese Definition von Kindeswohlgefährdung liegt auch den Verfahrensregeln zur Gewährleistung des Schutzauftrags der Kinder- und Jugendhilfe nach § 8a SGB VIII zugrunde.

Formen der Kindeswohlgefährdung sind:

- Misshandlung (psychische und physische Gewaltanwendung),
- Missbrauch (insbesondere sexueller Art, aber auch als Arbeitskraft etc.) und
- Vernachlässigung (nicht-ausreichende Befriedigung der kindlichen Grundbedürfnisse).

Im Kinderschutz geht es mit Blick auf das Kindeswohl, wie die Rechtswissenschaftlerin Kirsten Scheiwe betont, weniger um eine Idealvorstellung von ›guter Kindheit‹, sondern eher um ein nüchternes ›gut genug‹. Das heißt, hier werden rechtlich Mindeststandards festgelegt, die der Vermeidung von Schlimmerem dienen.

In welchen Kontexten verwenden Sie in Ihrer beruflichen Praxis den Begriff des Kindeswohls oder Wohl des Kindes und welche Rolle spielen dabei Vorstellungen ›guter Kindheit‹?

KINDER
ALS SEIENDE UND
WERDENDE

 **Kinder als Seiende und nicht als werdende** zu verstehen, war eine der zentralen Prämissen der neuen Kindheitsforschung, um in der Forschung das aktuelle Leben der Kinder *als Kinder* sichtbar zu machen.

Kinder als Seiende zu begreifen, bedeutet allerdings nicht, davon auszugehen, dass sie *nur* im Hier und Jetzt, das heißt für den Augenblick, leben. Ganz im Gegenteil. Da das aktuelle Leben von Kindern davon bestimmt ist, dass sie in der Gesellschaft primär als Aufwachsende positioniert sind, spielt ihre Zukunft als Erwachsene für sie eine große Rolle in ihrem aktuellen Sein.

Dazu trägt auch die altersbezogene Chronologisierung des Kinderlebens bei, d. h. die Tatsache, dass vieles im Kinderalltag an das Alter gebunden ist: Kita, Schule und Sportvereine sind altersgraduiert aufgebaut, und auch Spielzeuge, Filme und Freizeitorte werden an Abstufungen des Alters gebunden. Älterwerden und Älter-Sein stellt für Kinder schon allein deshalb ein erstrebenswertes Ziel dar. Dass das Kinderleben nicht so eng an das Alter gebunden sein müsste, zeigt z. B. der Vergleich mit anderen Kulturen.

Könnte man sich die genannten Situationen und Konstellationen auch ohne Altersbezug vorstellen?

Welche Situationen im Kinderleben fallen Ihnen ein, bei denen das Alter keine Rolle spielt?

Mit Blick auf welche gesellschaftlichen Themen spielt das Werden von Kindern eine besondere, bei welchen keine Rolle?

KINDER
ALS SEIENDE UND
NICHT ALS WERDENDE

Kinder **primär als Seiende und nicht als werdende** (›beings not becoming‹) zu verstehen, war eine der zentralen Forderungen der »neuen Kindheitsforschung« in den 1980ern. Zuvor wurden Kinder v.a. als Noch-Nicht-Erwachsene erforscht und ihre Leben primär über Konzepte wie Entwicklung, Sozialisation und Erziehung erfasst. Kinder dahingegen als Seiende zu verstehen, bedeutet, sie als Zeitgenossen zu begreifen, d. h. als eigene  **Sozialgruppe** in der Gesellschaft (wie Frauen, Migrant:innen, Rentner:innen), die eine eigene Lebenslage auszeichnet.

Sie rücken damit als gegenwärtige Gesellschaftsmitglieder und kompetente Akteure ihrer Lebensrealität in den Blick. Dies bedeutet auch Maßstäbe ›guter Kindheit‹ nicht allein vom Erwachsen-Sein und der Zukunft der Kinder als Erwachsene abzuleiten, sondern auch vom aktuellen Leben der Kinder als Kinder.

Im zeitgleichen Zusammenhang mit der Kinderrechtsbewegung machte es dieser Perspektivwechsel entsprechend erst möglich, Konzepte wie  **Kinderkultur**,  **Wohlbefinden von Kindern** oder  **Kinderarmut** zu entwickeln, die sich auf das Leben von Kindern als Kinder beziehen.

Wann richten Sie Ihr Denken und Handeln gegenüber Kindern an diesen als Seienden, wann an Kindern als werdenden aus? Welchen Unterschied macht das?

Diskutieren Sie das auch am Beispiel der Kinderarmut.

KINDHEIT ALS MULTIPLES WERDEN

Veränderte Arbeits- und Konsumwelten, unsichere Zukünfte und die damit verbundene Entstandardisierung von Lebensläufen (Stichwort: Lebenslanges Lernen) haben es mit sich gebracht, dass die  **Erwachsenen-Kind-Differenz** nicht mehr allein über das Werden (›becoming‹) gezogen werden kann. Sich im Werden zu befinden, kennzeichnet vielmehr das Leben aller Menschen unabhängig von der jeweiligen Lebensphase.

Entsprechend ist auch das  **pädagogische Moratorium**, der gesellschaftliche Schutz- und Schonraum für Kinder, deutlichen Auflösungserscheinungen unterworfen: die Lebenswelten und -orte von Kindern vervielfältigen sich, ihr politisches Handeln rückt deutlicher hervor (z. B. im Kontext des Klimawandels) und die so genannten neuen Medien beteiligen Kinder sowohl als Konsument:innen wie Produzent:innen unmittelbar am Wirtschaftssystem (z. B. TikTok-Videos).

Daher charakterisiert der Kindheitsforscher Nick Lee Kindheit »als multiples Werden«, da Unterschiede zwischen den Generationen nicht mehr generell wirksam sind, sondern lediglich zu bestimmten Zeiten, Orten, Anlässen und Arrangements. So haben z. B. vermögende Kinder in bestimmten Bereichen mehr mit vermögenden Erwachsenen gemeinsam als mit armen Kindern, während sie als Schüler:innen nach wie vor im Kontext der  **generationalen Ordnung** positioniert sind.

Von »**Multiplem Werden**« auszugehen, bedeutet entsprechend, genauer hinzuschauen, wann und wie ›Alter‹ und ›Generationale Positionierung‹ für die Erfahrungen und Perspektiven von Kindern relevant werden – und wann auch nicht.



KINDER ALS AKTEURE VON BILDUNG

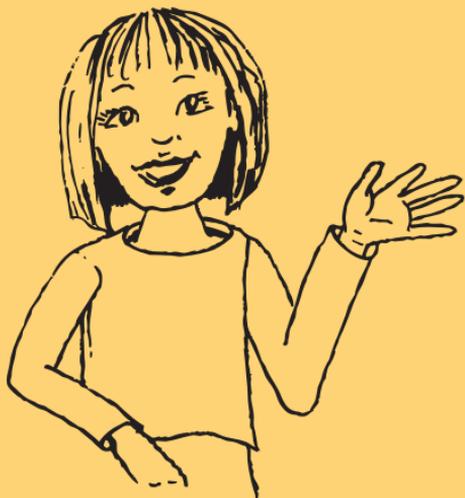
»Bildung machen in der Kita«

Kinder als Akteure von Bildung

Die Bildungsarbeit in Kitas wurde in den vergangenen Jahren enorm aufgewertet. Auch für Kinder ist daher mittlerweile klar, dass sie nicht »nur zum Spielen« in die Kita gehen. Die Begleitung ihrer Lernprozesse und die Reflexion dieser gemeinsam mit den Kindern (Stichwort: Förderung lernmethodischer Kompetenzen) nimmt einen immer größeren Stellenwert in der Kita ein. Ebenso sind die Kinder in die diversen Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren zur Gestaltung einer individuell ausgerichteten Bildungsarbeit (Portfolioarbeit, Lerngeschichten etc.) aktiv eingebunden.

Kinder gestalten daher nicht nur ihre Bildungsprozesse aktiv. Auch reagieren sie in ihrem Handeln zunehmend darauf, dass sie in der Kita als Lernende positioniert sind. D.h. sie lernen mit der Zeit, dass »ihr Job« in der Kita das »Sich-Bilden« ist – und wie man das macht. Mit Blick auf diesen »Job« helfen Kinder z.B. nicht nur anderen Kindern aktiv beim Lernen. Sie wirken auch aktiv daran mit, ihr Lernen und das der anderen Kinder in der Kita sichtbar zu machen und bestimmen mit, welche Situationen und Prozesse als Lernsituationen gelten können.

Kinder wirken daher in mehrfacher Weise aktiv an der Bildungsarbeit der Kita mit.



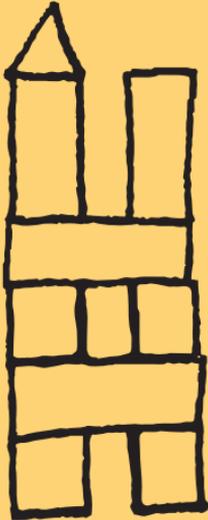
KINDER ALS AKTEURE VON BILDUNG

»Bildung machen in der Kita«

Perspektive: »Bildung machen«

Kinder sind auf mindestens zweierlei Weise in die Bildungsarbeit in Kitas eingebunden: Erstens gestalten sie ihre Bildungsprozesse aktiv – alleine und/oder mit anderen Kindern oder Erwachsenen. Auf diese Aktivitäten des Welterkundens und Lernens richten sich auch die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, denen Konzepte von »Selbst-Bildung« und/oder »Ko-Konstruktion« zugrunde liegen. Zweitens sind die Kinder aber auch aktiv in das »institutionelle doing education« (Marc Schulz) eingebunden – also das »Bildung machen« in der Kita. Damit sind alle Alltagsaktivitäten in der Kita gemeint, in denen Bildung sichtbar, kommunizierbar, dokumentierbar und damit auch bewertbar gemacht wird. Dies reicht von der Ausstellung von Kinderbildern bis hin zum Portfolio, vom anerkennenden Lob für eine gefundene Lösung bis hin zur kinderkulturellen Verständigung darüber, wer schon am meisten weiß, der/die Schlauste ist.

Ähnlich wie bei Schüler:innen in der Schule, lernen die Kinder über ihr alltägliches Mit-Machen an diesen Bildungsaktivitäten auch, dass sie in der Kita als Lernende positioniert sind. D.h., dass ihren Bildungsprozessen eine hohe Bedeutung beigemessen wird und damit zugleich auch Erwartungen an sie als »sich bildendes Kita-Kind« verknüpft sind.



KINDER ALS AKTEURE VON BILDUNG

»Bildung machen in der Kita«

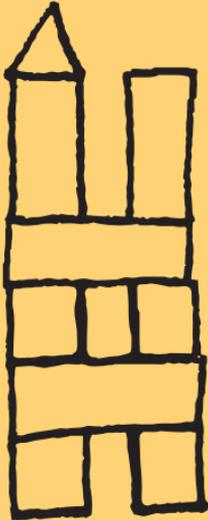
Bildung beobachtbar machen

Frau John [Fachkraft] sitzt auf dem Teppich, eine Armlänge entfernt von Cem [Junge]. Auf ihrem Schoß hat sie ein Klemmbrett. Sie sieht Cem an und beobachtet ihn. Er fährt mit einem Spielzeugauto vor ihr herum. Ab und zu schreibt Frau John etwas auf. Ich [Beobachter] bin überrascht, dass Cem sie nur kurz in sein Spiel einbezieht: Er hält ihr das Auto hin, sie lächelt und nickt, und er spielt weiter mit dem Auto. Ein Junge namens Paul kommt schnell um die Ecke, bleibt vor dem Teppich stehen, schaut sich das Szenario an und scheint zu zögern. Frau John blickt auf, sieht Paul an, hält kurz das Klemmbrett hoch und fordert ihn wortlos auf, zu Frau Grube [Fachkraft] zu gehen, die in der anderen Ecke des Raumes steht.

(Szene aus Schulz 2015, Übersetzung und Einfügungen durch Betz/Bollig)

Reflexionsfragen

- Wie sind Cem und Paul hier daran beteiligt, mit Frau John eine Situation herzustellen, die sich als Bildungssituation definieren lässt?
- An welchen impliziten oder expliziten Erwartungen und Regeln orientieren sich die Fachkraft und die beiden Jungen dabei?
- Was wird von den Beteiligten als Bildungsgeschehen hergestellt? Welches Verständnis von Bildung wird in der Situation erzeugt, z. B. mit Blick darauf, dass es offenbar darum geht, Cem alleine zu beobachten?



KINDER ALS AKTEURE VON BILDUNG

»Bildung machen in der Kita«

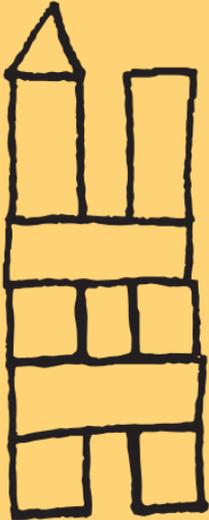
Das Portfolio als bildungsbiografisches Element

Britta [Mädchen] nimmt ihr Portfolio aus dem Regal und zeigt es mir [Beobachterin]. Sie weist mich darauf hin, dass ihr »Ordner« noch nicht so voll sei, da sie ja erst vier sei und noch einiges fehle. Sie setzt sich neben mich und blättert den Ordner Seite für Seite durch. Häufig sieht man Fotocollagen aus Ereignissen in der Kita sowie einen Begleittext. Während des Blätterns erzählt mir Britta was es auf den Fotos zu sehen gibt. Am Ende gelangen wir zu einigen Klarsichtfolien, die noch leer sind. Wir wären jetzt am Ende, meint Britta, aber der Ordner würde ja noch ein bisschen dicker werden.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Wie verknüpft das Mädchen hier ihr Alter und die Kita als Bildungsort durch das Portfolio? Welche Art von (zu erwartender) Bildungsbiografie wird dabei mit dem Ordner hergestellt?
- Häufig werden in den Portfolios nicht nur Ereignisse, wie hier, sondern auch Bildungsprozesse dokumentiert. Wie reagieren die Kinder beim Durchblättern und Zeigen des Portfolios auf diese Dokumente? Wie machen sie darüber ihre Bildungsbiografie sichtbar?
- Wie gehen die Kinder mit den textlichen und nicht-textlichen Elementen solcher Portfolios um?



KINDER ALS AKTEURE VON BILDUNG

»Bildung machen in der Kita«

Sich selbst als Lernende positionieren

Arno, Tarik und Michel bauen gemeinsam mit Bauklötzen im Gruppenraum. Sie scheinen sich nicht besonders aufeinander zu beziehen. Erzieher Heiko schlägt den Gong zum Ende der Freispielzeit und fordert die Kinder zum Aufräumen auf. Daraufhin widmen sich die drei Jungen noch intensiver ihrem Spiel. »He, ihr Drei«, mahnt Heiko sie an, »wir räumen auf. Ihr könnt Eure Bahn bis später dort stehen lassen, aber müsst auch beim Aufräumen helfen.« »Ooooooh, nein«, klagt Arno. »Wir spielen doch gerade sooo schön.« Heiko erwidert, dass sie später weiterspielen könnten, jetzt müssten alle aufräumen. Die Jungen zeigen entrüstet auf ihr Projekt. »Noch zwei Minuten«, sagt er zu den Jungen, die nun gemeinsam weiterbauen und erst zum Morgenkreis hinzustoßen, als alles schon so weit vorbereitet ist und die anderen aufgeräumt haben.

(unveröffentlichte Beobachtung Caritas-Projekt)

Reflexionsfragen

- Mit welchen Mitteln widersetzen sich die Kinder hier der Ansage des Erziehers, dass alle aufräumen müssen? Wie schaffen es die Kinder ihre Interessen weiter zu verfolgen? Warum entlässt der Erzieher sie aus der Aufgabe des Aufräumens?
- Welches Verständnis von Bildungsprozessen wird dabei von den Kindern in Anspruch genommen? (eigenaktiv, spielbezogen etc.)?



KINDER ALS AKTEURE VON BILDUNG

»Bildung machen in der Kita«

Kinder als Akteure von Bildung

Kinder sind nicht nur Akteure ihrer konkreten Bildungs- und Lernprozesse, die sich im Freispiel oder in Angeboten ereignen. Da das Sich-Bilden eine zentrale Erwartung an Kita-Kinder ist, mit der sie alltäglich konfrontiert sind, setzen sie sich aktiv mit der Bildungsarbeit in Kitas auseinander: Sie sind insofern Akteure dieser Bildungsarbeit. Sie wirken z.B. aktiv daran mit, Bildungsprozesse sichtbar zu machen und zu bewerten. Sie lernen darüber, sich selbst als Bildungssubjekt zu begreifen und ebenso, welchen Wert ihrem Lernen in der Kita beigemessen wird. Das heißt auch, dass sie diese Positionierungen als Sich-Bildende nutzen, um mit anderen (Kindern/Erwachsenen) in Interaktion zu treten, sich ihnen gegenüber darzustellen, Ressourcen zu aktivieren und Privilegien herauszuschlagen.

Dadurch tragen Kinder dazu bei, ein bestimmtes Verständnis von Bildungsprozessen (und ihrer Unterstützung) in der jeweiligen Kita herzustellen. Wie Kinder als Bildungsakteure positioniert sind und was sie dabei lernen, ist von Kita zu Kita verschieden.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wie wird in Ihrer Kita »Bildung gemacht«? Welche Vorstellung von Bildungsprozessen erzeugen wir gemeinsam mit den Kindern durch alltägliche Aushandlungen zu Bildungsthemen/-situationen?
- Welche Positionen weisen wir als Erwachsene dabei den Kindern zu? Was bedeutet die Fokussierung auf Bildung für je einzelne Kinder in der Kita?



KINDER ALS AKTEURE VON FAMILIE

»Familie machen in der Kita«

Kinder als Akteure der Familie

Kinder sind in der Kita mindestens in zweifacher Weise als soziale Akteure positioniert: als Akteure der Kita und der dortigen Kindergruppe und als Akteure ihrer Familie.

Sie werden in der Kita häufig als Familienmitglieder angesprochen (»Ist Dein Bruder schon in der Schule?«) und machen ihre Familie auch von sich aus relevant (»Mein Vater hat mir das erlaubt.«).

Vieles, was sie tun, wird von den Fachkräften zudem der Familie zugerechnet (»in der Familie sprechen alle so«). Auch setzen sich die Kinder in der Kita mit ihrer Familie im Vergleich zu anderen Familien auseinander (»In meiner Familie sind alle schwarz.«) und leben aktiv Familienbeziehungen, z.B. zu ihren Geschwisterkindern in derselben Kita, aber auch zu den abwesenden Eltern. Sie gestalten die Beziehungen zu ihrer Familie mit den Ressourcen, Normen und Werten, die sie in der Kita dazu zur Verfügung gestellt bekommen (»Winkefenster«, »Familienbuch« etc.).

Kinder sind die einzigen Akteure ihrer Familie, die ständig in der Kita anwesend sind.

Sie wirken aktiv daran mit, welche Bilder von »der Familie« und den je konkreten Familien der jeweiligen Kinder in der Kita alltäglich hergestellt werden.

Die Kita ist daher ein besonderer Ort für Kinder, um ihre Beziehungen zu ihrer Familie zu gestalten.



KINDER ALS AKTEURE VON FAMILIE

»Familie machen in der Kita«

Perspektive: »Familie machen«

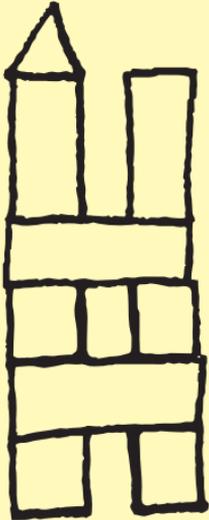
Es gibt gegenwärtig immer mehr Familienformen, und auch das Familienleben selbst ist anspruchsvoller geworden. Familie und Arbeit müssen vereinbart werden und das Familienleben findet über viele Personen und Situationen verteilt statt.

Daher geht die Familienforschung heute davon aus, dass Familie nicht einfach da ist und keine feste Struktur mehr darstellt. Vielmehr muss Familie im Alltag aktiv hergestellt werden (»doing family«; Jurczyk et al.).

›Familie machen‹ heißt, dass wir täglich in vielen kleinen Praktiken,

- klären, wer zu unserer Familie wie dazu gehört (z.B. durch Familienfotos oder Regelungen darüber, wer das Kind in der Kita abholen darf),
- welche Beziehungen die Familienmitglieder untereinander pflegen und wie sie ein Wir-Gefühl herstellen (z.B. durch das Mitnehmen der Großeltern zum Kita-Fest),
- und welche Verpflichtungen/Rechte damit einhergehen (z.B. elterliches Interesse für die Erlebnisse ihrer Kinder in der Kita).
- Dies beinhaltet auch, dass wir uns nach außen als Familie zeigen (»displaying family«) und bestimmte Aktivitäten klar als familiäre Angelegenheiten rahmen (z.B., wenn Geschwisterkinder dieselbe Kleidung tragen).

Dieses »doing family« kann von Familie zu Familie sehr unterschiedlich aussehen. Für einige Familien ist es sehr viel herausfordernder als für andere. Gleichzeitig haben wir als Gesellschaft starke Erwartungen, wie Familie ›richtig‹ gemacht werden soll.



KINDER ALS AKTEURE VON FAMILIE

»Familie machen in der Kita«

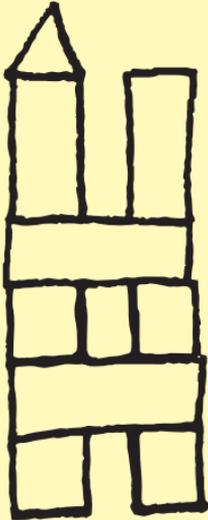
Familie machen beim Abholen

Im Flur einer Kita am Nachmittag: Ein paar Mädchen sitzen in der Abholzeit malend zusammen am Tisch, die Fachkraft Bella ist dabei. Zwei Mütter, die gerade hereingekommen sind, unterhalten sich im Hintergrund über eine Faschingsparty. Tabea, ein Mädchen, wendet sich zu ihrer Mutter und sagt: ›Ich hab' heute so geweint als ich gefallen bin!‹ Die Mutter geht in die Hocke und sagt zu ihr, dass sie ihr das glaubt. Tabea wiederholt noch einmal, dass sie ›soo geweint‹ habe. Die Fachkraft Bella sagt daraufhin: ›Ein Tränchen hast du vergossen‹ und Tabea erwidert, dass es ›schlimm‹ war. Anschließend wendet sich Tabea wieder von den Erwachsenen ab. Bella sagt zu Tabeas Mutter, dass sie nicht wusste, dass es so schlimm war woraufhin die Mutter leicht lachend antwortet: ›Sie ist ja noch in einem ganzen Stück!‹

(Beobachtung PARTNER-Projekt, Bollig/Schu/Sichma 2023)

Reflexionsfragen

- Wie gestaltet das Mädchen hier seine Beziehung zu seiner Mutter?
- Welche Rolle spielt die Kita und die konkrete Abholsituation bei diesem ›doing family‹?
- Welche Dynamik löst dieses ›Familie machen‹ in der Kita aus? (Reaktion der Fachkraft)



KINDER ALS AKTEURE VON FAMILIE

»Familie machen in der Kita«

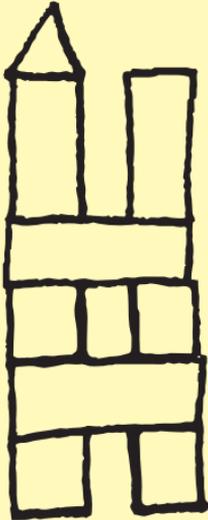
Wer soll die Kinder abholen?

Vormittags in der Kita am Esstisch: Gabriel, ein Junge, ruft beim Frühstück freudig in die Gruppe: »Meine Oma war da!«. Das Mädchen Britta dreht sich zu ihm und antwortet ein bisschen patzig: »Deine Eltern kommen nie«. Auf Nachfrage der Beobachterin erklärt sie: »Gabriels Eltern kommen nie«. Kathrin, ein anderes Mädchen, ergänzt: »Immer nur die Oma«. Die Beobachterin fragt: »Wieso ›nur‹? Sie ist bestimmt eine tolle Oma.« – »Ja, aber nie die Eltern« sagt sie. Währenddessen kommt ein anderes Kind in Begleitung einer Frau in die Gruppe. Kathrin und Britta sagen daraufhin beide: »Wieder eine Oma.« Gabriel sagt nichts zu der relativ lauten Unterhaltung zwischen Kathrin, Britta und der Beobachterin.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Welche Vorstellungen von Familie (Familienbildern) formulieren die Mädchen hier?
- Welche Rolle spielen alltägliche Abläufe in der Kita, wie hier die Bring- und Abholsituation, in Bezug auf diese Familienbilder?
- Wo und wann stellen Kinder in der Kita welche Familienbilder wie miteinander her?



KINDER ALS AKTEURE VON FAMILIE

»Familie machen in der Kita«

Was ist eine gute Familie?

Nachmittags am Gruppentisch in der Kita; es sind nur noch wenige Kinder und einige Fachkräfte im Raum: Kale, ein Junge, packt seine Brotdose aus und öffnet sie. Die Fachkraft Beate sagt: »Da ist ja noch alles voll!« und tatsächlich sind noch Brot, Gurken und Trauben darin. Sie quetscht noch die Brezel hinein, die es heute in der Kita zum Martinsfest gab. Dann sagt Beate zu ihren Kolleginnen: »Heute hat er sogar mal was Gesundes dabei. Gut, auch ein Brot mit Schokolade, aber das hat die Mutter gemacht«. Die anderen Fachkräfte reagieren erstaunt und überzeugen sich selbst, indem sie sich nach vorne beugen und nachsehen, was Kale in der Brotdose dabei hat.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Wie wird hier auf die Familie von Kale Bezug genommen?
- Wie wird die Familie dabei positioniert? (Als förderliches oder weniger förderliches Umfeld für Kale? Als Risiko oder Potenzial?)
- Kale verbleibt in dieser Situation eher passiv. Woran könnte das liegen?



KINDER ALS AKTEURE VON FAMILIE

»Familie machen in der Kita«

Kinder als Akteure von Familie

Kinder sind nicht einfach nur Teil ihrer Familie, sondern machen ihre Familie aktiv jeden Tag mit. Sie inszenieren ihre Familie in gemeinsamen Aktivitäten mit Eltern und Geschwistern in der Kita, handeln mit anderen Kindern und Fachkräften aus, was eine ›gute‹ und eine ›schlechte‹ Familie ist, in welcher Familie sie im Vergleich zu anderen leben und welche Erwartungen an Familie in der Gesellschaft gestellt werden.

Die Kita ist für die Kinder und ihre Familien ein besonderer Raum für das ›Familie machen‹.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wo und wie stellen Kinder in der Kita Familie her?
- Mit welchen Bildern von ›der Familie‹ und ihren Familien werden die Kinder dabei konfrontiert? Wie gestalten sie diese aktiv oder passiv mit?
- Welche Mittel stehen ihnen in der Kita dazu zur Verfügung? Welche Familienpraktiken werden von der Kita unterstützt, welche nicht? (z. B. ausgedehntes Verabschieden in der Gruppe/am Winkefenster, häufige gemeinsame Aktivitäten, das Mitbringen von Spielsachen/Kuschelkissen)
- Welche Kinder haben mehr Chancen auf ein positiv bewertetes ›Familie machen‹ in der Kita als andere?



KINDER ALS AKTEURE DER ZUSAMMEN- ARBEIT

»Zusammenarbeit zwischen
Kita und Familie machen«

Kinder als Akteure der Zusammenarbeit

Die Zusammenarbeit mit Eltern zum Wohl des Kindes gilt als fachlicher Standard in der Kita – v. a. in ihrer Form als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Das Hauptaugenmerk liegt in den Bildungs- und Erziehungsplänen ebenso wie in Fachtexten zumeist auf dem, was Fachkräfte mit Eltern tun sollen um partnerschaftlich zusammenzuarbeiten. Dazu gehört u. a. sich anlassunabhängig auszutauschen, wertschätzend und intensiv zu kommunizieren, sich gegenseitig zu informieren, Vertrauen aufzubauen.

Anlass und gleichermaßen Ziel der Zusammenarbeit ist die bestmögliche Entwicklung des Kindes. Die Kinder selbst sind insofern v. a. *Objekte der Zusammenarbeit* zwischen Fachkräften und Eltern, und es wirkt zunächst so, als geschehe Zusammenarbeit für die Kinder aber nicht durch *ihre Mitwirkung*.

Ändert man die Perspektive kann man erstens überhaupt erst betrachten, wie Zusammenarbeit im Alltag konkret ›gemacht‹ wird und zweitens wie die spezifischen *Beiträge der Kinder an der Zusammenarbeit* zwischen Kita und Familie aussehen.



KINDER ALS AKTEURE DER ZUSAMMEN- ARBEIT

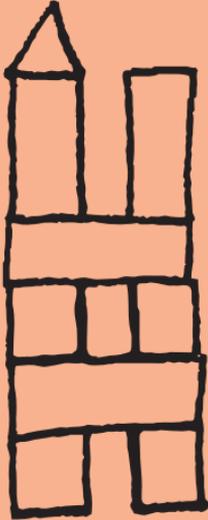
»Zusammenarbeit zwischen
Kita und Familie machen«

Perspektive: »Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie machen« (doing collaboration)

›Zusammenarbeit machen‹ meint all das, was z.B. Fachkräfte oder Leitungen und Eltern/Sorgeberechtigte in Bezug auf den/die jeweils andere/n im Verhältnis Kita-Familie praktisch tun und wie genau sie hier im weitesten Sinne zielorientiert tätig werden.

Insofern hier zumeist nur Erwachsene in den Blick geraten, gilt es auch, dafür sensibel zu werden, wie Kinder in die alltägliche Zusammenarbeit eingebunden sind. Folgende Akteurspositionen von Kindern sind hier u.a. aufzufinden:

- als *Objekte*, insofern die erwachsenen Beteiligten, z.B. in Erziehungsfragen, **über sie sprechen**
- als *Zeuge/Zeugin* und dabei z.B. Ereignisse in der Kita oder in der Familie **bestätigen, einordnen** und **bewerten**
- als *Allianzpartner:in* und dabei sowohl mit Eltern/Familienmitgliedern oder Fachkräften **koalieren** sowie ihre eigenen **Interessen vertreten** (»Ich will noch länger in der Kita bleiben.«)
- als *Informant:in*, indem sie z.B. Familienmitglieder oder Fachkräfte über Geschehnisse **informieren**
- als *Bote/Botin*, insofern sie Artefakte (wie Regenkleidung, Geld) oder Botschaften (»Sag deiner Mama...«) **überbringen**
- als *Übersetzer:in*, d. h. bei Unwissenheit der jeweils anderen Partei, indem sie Informationen und Inhalte **übertragen, dolmetschen**



KINDER ALS AKTEURE DER ZUSAMMEN- ARBEIT

»Zusammenarbeit zwischen
Kita und Familie machen«

Die neuen Hausschuhe

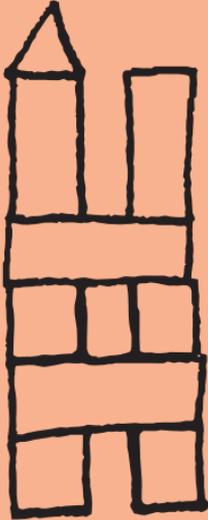
Frau Paul kommt mit ihrer Tochter Carla in die Gruppe.

Carla trägt neue, pink-bunte Stoffhausschuhe, die die Form von Einhörnern haben. Die abgetragenen Vorgänger mit festen Sohlen trägt Frau Paul in der Hand. Stolz präsentiert Carla die neuen Hausschuhe der Fachkraft Beate und den anderen bereits anwesenden Kindern. Dann hüpfte sie auf einem Bein über den Teppich und schwingt den anderen Schuh an ihren Füßen auffällig hin und her. Beate merkt gegenüber der Mutter an, dass sie diese Stoffhausschuhe etwas zu gefährlich findet, insbesondere wegen der Treppe. Die Mutter antwortet bestätigend, dass sie die anderen Schuhe auch lieber mag. Nachdem sich die Mutter von ihrer Tochter verabschiedet hat, weist Beate Carla noch einmal an, aufzupassen.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Was geschieht in dieser Szene zwischen den beteiligten Erwachsenen? Wie handeln sie dabei ihre Verantwortung und Sorge für Carla aus?
- Als was wird Carla dabei durch die Mutter, als was durch die Fachkraft positioniert?
- Welchen Beitrag leistet Carla zu dieser Szene?



KINDER ALS AKTEURE DER ZUSAMMEN- ARBEIT

»Zusammenarbeit zwischen
Kita und Familie machen«

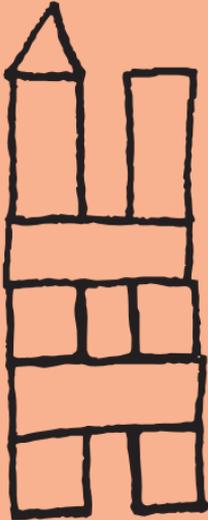
Wer hat mit wem gesprochen?

Erzieherin Ingrid sitzt mit ein paar Kindern, die etwas malen, an einem Tisch. Mit aufgeregter Stimme spricht David sie an: »Ingrid, ich dachte heute ist Waldtag.« und Ingrid antwortet: »Ach, hat die Mama die Mail bekommen?« David schaut sie weiter an ohne zu antworten und Ingrid erklärt ihm: »Der Waldtag ist erst in ein oder zwei Wochen.« David scheint weiter beunruhigt. »Aber ich hab freitags Fußballtraining!«, erläutert er Ingrid. Sie antwortet lachend: »Ja, aber da sind wir doch schon längst wieder zurück.« David erwidert: »Ja, aber ich muss mich doch noch umziehen!« Ruhig sagt sie zu ihm: »Das schaffst du locker. Wir sind morgens im Wald und am Nachmittag hast du dein Training.« Laut und sehr aufgeregert sagt David weiter: »Ja aber, wenn das Training schon angefangen hat, dann kann ich nicht mehr mitmachen!« Während sie vom Tisch aufsteht, meint Ingrid zu ihm gelassen: »Sagste der Mama, sie soll sich keine Gedanken machen.« David nickt.

(Beobachtung PARTNER-Projekt, Bollig/Schu/Sichma 2023)

Reflexionsfragen

- Wie bringt sich der Junge David hier in der Szene ein?
- Wie wird David von Ingrid positioniert?
- Mit wem arbeitet die Fachkraft an dieser Stelle zusammen – mit David als Vertreter seiner Familie/Mutter oder mit David als Kita-Kind?



KINDER ALS AKTEURE DER ZUSAMMEN- ARBEIT

»Zusammenarbeit zwischen
Kita und Familie machen«

Beim Bringen des Kindes am Morgen

Kathrins Mama kommt mit Kathrin auf dem Arm in die Gruppe. Kathrin klammert sich an sie, ihren Kopf auf ihren Schultern liegend. Sie sieht noch müde aus. Gesine, eine Fachkraft, begrüßt die beiden und fragt: „Na Kathrin, wann wird diese Woche gegessen?“ „Nur heute und morgen“, antwortet ihre Mama. Gesine schaut auf Kathrins Jeans. Sie trägt eine sogenannte „ripped Jeans“, also eine Jeans die – entsprechend der derzeitigen Mode – ein paar Löcher hat. Gesine kitzelt Kathrin mit ihrem Zeigefinger an ihrem Knie, das durch das Loch in ihrer Jeans zu sehen ist und fragt sie grinsend: „Merkst du das?“ Kathrin vergräbt ihren Kopf noch tiefer in der Schulter ihrer Mutter und Gesine entgegnet: „Nicht mal das, da werde ich ignoriert.“ Ihre Mutter lächelt und geht mit Kathrin auf dem Arm raus in den Flur. Kurze Zeit später kommt Kathrin alleine in die Gruppe zurück. Sie legt sich auf das Sofa neben der Tür.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Was passiert in der Szene? Wie wird hier zusammengearbeitet?
- Welche Position wird Kathrin hier zugesprochen, welche nimmt sie für sich in Anspruch?



KINDER ALS AKTEURE DER ZUSAMMEN- ARBEIT

»Zusammenarbeit zwischen
Kita und Familie machen«

Kinder als Akteure der Zusammenarbeit mit Familien

Zusammenarbeit mit Eltern ist eine aktive Herstellungsleistung aller Beteiligten in der Kita. Auch Kinder leisten konkrete, wenngleich nicht auf den ersten Blick leicht erkennbare Beiträge für die Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wie gestalten Kinder das (partnerschaftliche) Verhältnis zwischen Kita und Familie mit?
- Was bedeutet es für Kinder, die ebenbürtigen Partner:innen der Fachkräfte und/oder der Eltern zu sein?
- Welche Strategien nutzen Kinder, um Akteure der Zusammenarbeit zu sein?
- Welche Ressourcen nutzen/brauchen Kinder, um Zusammenarbeit mitzumachen?
- Welche Kinder bringen sich stärker in die Zusammenarbeit ein als andere, welche werden stärker einbezogen?
- Welche Folgen hat es für (bestimmte) Kinder, wenn Fachkräfte und Eltern sich intensiver miteinander austauschen und stärker miteinander in Kontakt treten?



KINDER ALS AKTEURE DER KINDERKULTUR

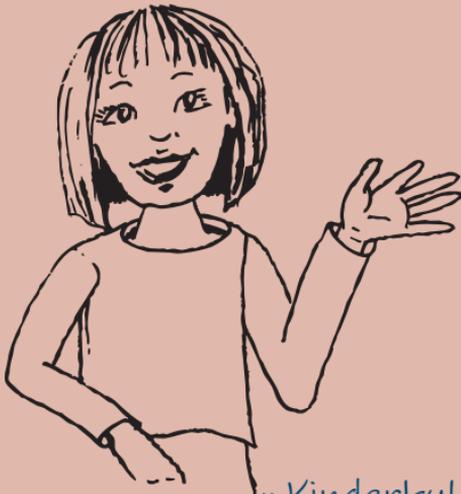
»Kinderkultur machen in der Kita«

Kinder als Akteure der Kinderkultur

Kitas und Krippen sind in aller Regel die ersten Orte, an denen Kinder Teil einer größeren Kindergruppe sind. Das schafft für sie einen neuen, relativ stabilen sozialen Bezugsrahmen außerhalb der Familie und der Interaktion mit Erwachsenen, der unter den Gleichaltrigen geteilt und hergestellt wird. Hier lernen sie im Umgang mit anderen Kindern, zwischen Spiel und Ernst zu unterscheiden, Räume und Ressourcen zu teilen und Beziehungen einzugehen. Was Kinder in Kitas vorfinden, ist entsprechend eine eigene Kinderkultur – oder auch Peer-Kultur oder Gleichaltrigen-Kultur genannt. Wie jede andere Alltagskultur auch, stützt die Kinderkultur das Leben der Kinder mit Bedeutung aus – sie macht sozusagen, dass etwas Sinn macht. Sie ermöglicht es den Kindern, sich in der sozialen Welt der Kita sicher zu bewegen und Handlungsfähigkeit und Kontrolle in der herausfordernden Welt der Erwachsenen zu erlangen.

Kinder finden diese Kinderkultur in der Kita bereits vor, wie z. B. Spiele und Routinen, die unter den Kindern weitergegeben werden. Sie gestalten diese Kinderkultur aber auch aktiv mit, indem sie Routinen teilen und weiter relevant machen.

Kitas sind allein wegen dieser Teilhabe an der Kinderkultur sehr wichtige Orte für Kinder.



KINDER ALS AKTEURE DER KINDERKULTUR

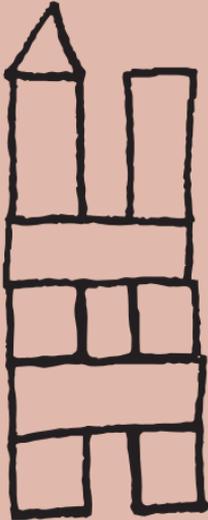
»Kinderkultur machen in der Kita«

Perspektive: Kinderkultur

Der Sozialisationsforscher William A. Corsaro definiert die Kinderkultur als: »ein stabiles Set von Aktivitäten oder Routinen, Artefakten, Werten und Interessen, die Kinder in der Interaktion mit Gleichaltrigen (peers) produzieren und teilen«. Sie stellt insofern eine eigene Dimension des Alltagslebens dar, in der Kinder als Kinder in ein kollektives Verhältnis zu Erwachsenen treten.

Die Kinderkultur ist das Ergebnis der kollektiven Anstrengungen der Kinder, in der oft missverständlichen, irritierenden und mitunter auch beängstigenden Welt der Erwachsenen, Kontrolle und Handlungsfähigkeit zu erlangen.

Corsaro nennt diesen eigenwilligen Aneignungsprozess Selbstsozialisation durch »interpretative Reproduktion«. Diese kollektive Selbstsozialisation ist aber nicht nur wichtig, für das Aufwachsen der Kinder. Sie sorgt zudem dafür, dass die Alltagsabläufe in der Kita funktionieren. So würde der Kita-Alltag z.B. sofort zusammenbrechen, wenn alle ausgesprochenen und unausgesprochenen Regeln, Werte und Normen ständig von den Erwachsenen erläutert werden müssten. Dafür sind sie auch viel zu widersprüchlich, immerhin müssen alle Alltagsregeln immer auch situativ gehandhabt werden. Das dafür notwendige Wissen und die entsprechenden praktischen Fertigkeiten erwerben die Kinder durch ihre Teilnahme an der Kinderkultur.



KINDER ALS AKTEURE DER KINDERKULTUR

»Kinderkultur machen
in der Kita«

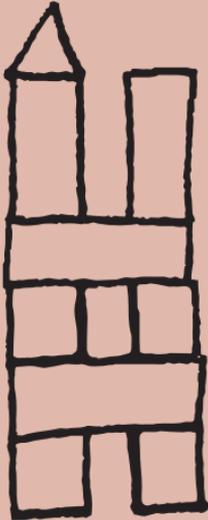
Verbotenes Spielzeug teilen

Tami, Igor und Christoph (alle ca. vier Jahre alt) stehen im Gruppenraum hinter dem Regal, das einen kleinen Raum in der Ecke abteilt. Sie rangeln um das kleine Spielzeugauto, das Igor heute verbotenerweise mit in die Kita gebracht hat. Die Kinder reichen das Auto herum und betrachten es genauer. Als Igor sein Auto von Tami zurückfordert, gibt sie es nicht her. Igor wartet geduldig ab, bis Tami eine Runde auf dem Fensterbrett gefahren ist. Dann bittet er sie noch einmal leise und eindringlich, ihm sein Auto zurück zu geben. Aber Tami scheint nicht daran zu denken und Christoph und Igor beobachten nun unter höchster Anspannung, wie Tami das Auto in ihre Hosentasche steckt. »Nein«, zischt Christoph leise, »das ist Igor seins« und Igor bedrängt Tami nun leicht. Diese ruft laut »Auuuh« und Igor und Christoph ziehen sich zurück. »Das ist meins, du musst es mir geben«, sagt Igor betont ruhig. Langsam und genüsslich zieht Tami das Auto aus ihrer Tasche und gibt es Igor. Dieser zeigt den beiden Anderen, wie sich die Türen am Auto öffnen lassen.

(Unveröffentlichte Beobachtung Caritas-Projekt)

Reflexionsfragen

- Welche unausgesprochenen Regeln entwickeln die Kinder hier mit Blick auf den Umgang mit dem ›verbotenen Spielzeug‹?
- Welche Übereinkunft sorgt dafür, nicht in offenen Streit auszubrechen?
- Was leistet der getarnte Regelbruch der Kinder für das Funktionieren der ›offiziellen Regeln‹?



KINDER ALS AKTEURE DER KINDERKULTUR

»Kinderkultur machen
in der Kita«

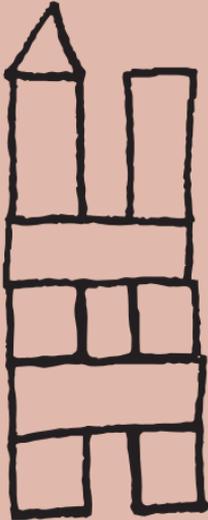
Streit-Routinen in der Kinderkultur

Marina und Angelo, beide Schulanfänger:innen, streiten. Angeblich hat Marina behauptet, Angelo hätte Elisas Bleistift gebrochen. Angelo wirft ihr vor, eine Lügnerin zu sein, was Marina leugnet. Die Kinder beginnen, sich gegenseitig damit zu drohen, dass ihre jeweils älteren Geschwister, die bereits die Grundschule besuchen, sie »verprügeln«. Angelo scheint immer noch alles ziemlich ernst zu nehmen, aber Marina beginnt zu lachen, als sie sagt, dass ihr Cousin in der vierten Klasse Angelos Bruder in der dritten Klasse verprügeln wird. Angelo lächelt daraufhin auch und der Streit endet.

(gekürztes Beispiel aus Corsaro/Molinari 2000)

Reflexionsfragen

- Welche Ressourcen nutzen die Kinder hier, um den Streit beginnen, aber auch enden zu lassen?
- Welche Bedeutung hat es für den Streit in der Kita, dass hier ein Bedrohungsszenario außerhalb der Kita in die Diskussion eingebracht wird?
- Welche Rolle spielt dabei der nahende Übergang in die Schule?



KINDER ALS AKTEURE DER KINDERKULTUR

»Kinderkultur machen
in der Kita«

Regeln der Kinder

In der Vorschule stellen sich die Kinder häufig zu einem ›Zug‹ auf, um so gemeinsam zum Pausenhof zu gehen. Sie werden dabei von der Fachkraft der Reihe nach aufgerufen, um sich im Zug nacheinander aufzustellen und die Hände auf die Schultern des Vorderkindes zu legen. Es scheint jedoch nicht egal, wer hinter wem steht bzw. wer seine Hände auf welche Schultern legt. Häufig wird daher versucht, doch noch die Reihenfolge zu ändern. Eine der besten Taktiken scheint es zu sein, sich zunächst möglichst weit zum Vordermann zu positionieren und auch die Hände noch nicht auf dessen Schulter zu legen, dann kann man schnell das nächste Kind dazwischen schieben. Andere geben den Kindern hinter ihnen mit finsterem Gesicht, Verbotsgesten oder mit einem leise gezischten »Nein« zu verstehen, dass diese ihre Hände nicht auf die Schultern legen dürfen. Das ›Handauflegen‹ wird dann nur angedeutet und die Hände schweben über der Schulter der Vorderkinder.

(Unveröffentlichte Beobachtung CHILD-Projekt)

Reflexionsfragen

- Welche Regeln werden hier unter den Kindern hergestellt? Welche Werte werden verhandelt?
- Wie nutzen die Kinder die Fachkräfte und ihr Wissen um die Abläufe, um ihre eigenen Interessen zu bedienen?
- Welche Rolle spielen für die Kinder und ihre Kinderkultur eigene Regeln und eine eigene Ordnung?



KINDER ALS AKTEURE DER KINDERKULTUR

»Kinderkultur machen in der Kita«

Kinder als Akteure der Kinderkultur

Kitas sind Orte einer eigenständigen Kinderkultur, an der die einzelnen Kinder durch ihre Alltagsaktivitäten mit anderen Kindern teilhaben.

Als Akteure der Kinderkultur sind sie darin involviert,

- kinderulturelle Spiele (»Fang mich doch, du Eierloch!«), Routinen (richtig im Zug stehen) und Wissen mit anderen zu teilen und für die Gestaltung ihres Alltags relevant zu machen,
- sich als Kinder kollektiv gegenüber der Welt der Erwachsenen zu verhalten und zu positionieren,
- dabei Macht, Kontrolle und Handlungsfähigkeit als Kindergartenkind zu erlangen,
- und darüber auch an der Aufrechterhaltung des Kita-Alltags und seiner Ordnung mitzuwirken.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wie gestalten die Kinder die Kinderkultur in Ihrer Kita? Welche Spiele, welche Routinen, welche Aktivitäten geben sie von Kindergeneration zu Kindergeneration weiter?
- Welches Wissen über die Kita ist in diese Routinen eingelagert?
- Was leisten die Kinder in der Kinderkultur zur Aufrechterhaltung des Kita-Alltags?



KINDER ALS AKTEURE VON ÜBERGÄNGEN

»Übergänge machen in der Kita«

Kinder als Akteure von Übergängen

Übergänge spielen im Leben von Kita-Kindern eine bedeutsame Rolle, auch deshalb, weil keine Lebensphase so stark altersbezogen strukturiert ist wie die frühe Kindheit: von der Familie in die Krippe, von dort in die Kita, manchmal dort auch von Gruppe zu Gruppe und dann in die Schulkindgruppe und schließlich von der Kita in die Schule.

Damit verknüpft sind jeweils andere Orte, Rollen und soziale Herausforderungen. Neben diesen großen Übergängen ist zudem der Kita-Alltag von vielfältigen kleinen Übergängen geprägt. Diese Mikro-Transitionen ereignen sich zwischen einzelnen Kita-Situationen (vom Essen zum Spiel, vom Spiel zum Schlaf etc.).

In all diese Übergänge sind Kinder aktiv eingebunden und sie gestalten sie alleine oder mit anderen Kindern mit. Dies betrifft auch den **täglichen Übergang** von der Familie in die Einrichtung, wobei sich dessen Anforderungen mit jeder pädagogischen Institution ändern. So unterscheidet sich z.B. die Kita auch darin von der Schule, dass in letzterer erwartet wird, dass die Kinder diesen täglichen Übergang allein bewältigen sollen, während die Eltern den täglichen Übergang in die Kita auch vor Ort aktiv mitgestalten.

Zudem werden auch die **individuellen Übergänge**, die sich zunächst im privaten Raum der Familie ereignen – ein Umzug, die Geburt eines Geschwisterkindes etc. – in der Kita aufgegriffen und bearbeitet.



KINDER ALS AKTEURE VON ÜBERGÄNGEN

»Übergänge machen in der Kita«

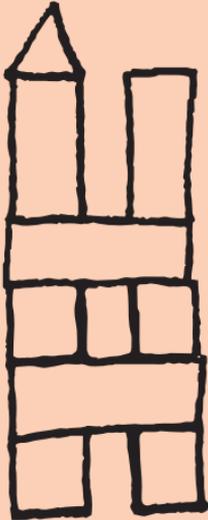
Perspektive: »Übergänge machen«

Häufig wird mit Blick auf Übergänge die Anpassungsleistung, die das Individuum zu leisten hat, in den Vordergrund gerückt. Übergänge erscheinen dabei als quasi-natürliche Gegebenheiten, die Kinder (mit Unterstützung) bewältigen müssen. Kinder sind allerdings auch daran beteiligt, was überhaupt bewältigt werden muss.

In Bezug auf dieses »Übergänge-Machen« hebt Andreas Walther drei Ebenen des »doing transitions« hervor:

1. die **diskursive Ebene**: Hier werden Übergänge dadurch gestaltet, wie gesellschaftlich über sie gesprochen wird und welche Erwartungen und Normen damit inhaltlich verknüpft sind, wenn wir beispielsweise sagen, dass mit der Schule »der Ernst des Lebens« beginnt oder man bei der Geburt des Geschwisterkindes nun zum »großen Bruder« wird.
2. die **institutionelle Ebene**: Hier geht es um die Frage, wie Übergänge organisatorisch und politisch-administrativ gestaltet sind, z. B. im Hinblick auf die Kooperation mit der Grundschule.
3. die **individuelle Ebene**: Dabei geht es um die Gestaltung und Bewältigungsleistungen des Individuums, wobei diese auch Lern- und Bildungsprozesse beinhalten.

Auf allen drei Ebenen sind die Kinder eingebunden – wenngleich unterschiedlich intensiv. Sie sind daher als Akteure des »Übergänge-Machens in der Kita« zu verstehen.



KINDER ALS AKTEURE VON ÜBERGÄNGEN

»Übergänge machen in der Kita«

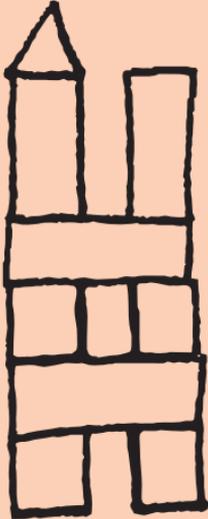
Mikrotransitionen gestalten

Das Mädchen Ann-Kathrin ist gerade im Gruppenraum angekommen. Die anderen Kinder sitzen schon am Tisch und warten auf das Frühstück. Ann-Kathrin setzt sich neben drei Mädchen und schaut ihnen zunächst bei deren Spiel mit den Büchern zu, die die Erzieherin ihnen zur Beschäftigung gegeben hat. Die Mädchen kümmern sich nicht weiter um Ann-Kathrin und fahren damit fort, sich die Bilderbücher der Reihe nach wie ein kleines Dach über den Kopf zu halten. Auch Ann-Kathrin nimmt sich ein Bilderbuch und hält es sich über den Kopf. Sie kopiert dabei die Gesten und Laute der Mädchen. Diese ignorieren sie noch eine Weile, aber nachdem Ann-Kathrin anfängt, das Buch so hoch wie möglich über ihren Kopf zu halten, greifen sie diesen Spielvorschlag auf und eine Weile später scheint Ann-Kathrin voll in das Spiel integriert zu sein.

(Beobachtung CHILD-Projekt, Bollig/Honig/Mohn 2016)

Reflexionsfragen

- Mit welcher Herausforderung ist Ann-Kathrin in dieser alltäglichen Übergangssituation konfrontiert? Welche Ressourcen und Strategien setzt sie ein um diese Mikrotransition zu bewältigen?
- Welche unterschiedlichen Übergangssituationen finden die Kinder je individuell vor, wenn sie die Kita alltäglich betreten? Was sind die damit verbundenen sozialen Herausforderungen? Welche Bewältigungsstrategien entwickeln die Kinder hierfür miteinander oder alleine?



KINDER ALS AKTEURE VON ÜBERGÄNGEN

»Übergänge machen in der Kita«

Vorbereitungsaktivitäten: »Schule spielen in der Kita«

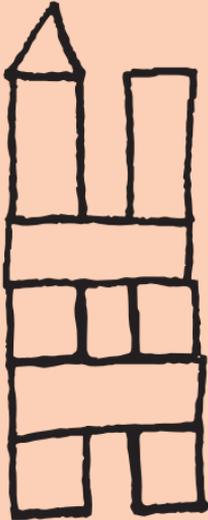
Eko, Sarah, Juliette und Marco [alle in der Schulkindgruppe] spielen Schule. Juliette steht an der Tafel und zeigt mit einem großen Bleistift ein paar angezeichnete Linien. Sie spricht dabei für mich [Beobachterin] eine unverständliche Fantasiensprache und ermahnt immer wieder einzelne Kinder auf Deutsch, die laut sind und sich Sachen zuwerfen. Zudem schlägt Juliette Eko, der besonders laut lacht, leicht auf seine Beine. Beide scheinen diese ›Züchtigung‹ zu genießen. »Na, da habt ihr aber eine strenge Lehrerin erwischt«, sagt die Erzieherin Nadine lachend von der Tür aus. Sarah erzählt, dass es an der Schule ihrer Schwester eine »sehr böse Lehrerin« gibt, ihre Schwester aber eine nette Lehrerin habe. »Dann box ich die«, meint Eko und schlägt sich die Fäuste auf die Brust und alle Kinder lachen.

(unveröffentlichte Beobachtung Caritas-Projekt)

Mit Corsaro und Molinari lässt sich dieses Spiel als ein ›Vorbereitungs-Event‹ (»priming event«) verstehen, mit dem sich die Kinder mit bevorstehenden Veränderungen auseinandersetzen.

Reflexionsfragen

- Wie wird der Übergang in die Schule inhaltlich gerahmt? Welche Ressourcen und Wissensbestände werden dazu genutzt?
- Welche Ängste und Strategien zur Herstellung von Kontrolle und Handlungsfähigkeit werden hier verhandelt?



KINDER ALS AKTEURE VON ÜBERGÄNGEN

»Übergänge machen in der Kita«

Schnuppertag in der Grundschule

Zwei Lehrer:innen stellen sich den Kindern vor und erklären das Programm des Schnuppertags: zunächst Kennenlernen, dann Basteln, Singen, Pause und Spielen. Beim Basteln erhalten die Kinder vorbereitete Teile, die zu einem Marienkäfer zusammengebastelt werden sollen. Janis, Frank und Luis geben sich gegenseitig mit abwertender Gestik und Mimik zu verstehen, dass sie das als »unter ihrer Würde« ansehen. Zwischenzeitlich kommen zwei weitere Frauen herein. Sie tragen je ein großes Buch aufgeschlagen im Arm und machen sich Notizen, während sie den einzelnen Kindern beim Schneiden und Kleben zuschauen. Als die beiden bei Frank ankommen, beginnt dieser unvermittelt zu zählen: »1, 2, 3, 4, 5, 6«. Dann springt er zur 16 und zählt weiter »17, 18, 19, 20, 21 ...«. Obwohl sein Zählen offensichtlich für die beobachtenden Lehrer:innen gemeint ist, schaut er diese jedoch nicht an, sondern beobachtet sie nur aus den Augenwinkeln heraus.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wie verständigen sich die Jungen hier über ihre Erwartungshaltung gegenüber der Schule und dem Schnuppertag? Inwiefern geht es dabei auch um »Können« und »Leistungen«, die von Schüler:innen erwartet werden? Welche Erwartungen zur Differenz von Kita und Schule werden dabei verhandelt?
- Wie stellen die Jungen miteinander ihr Verständnis von Schülersein her?



KINDER ALS AKTEURE VON ÜBERGÄNGEN

»Übergänge machen in der Kita«

Kinder als Akteure von Übergängen

Die Kita ist ein Ort für Kinder, an dem sie:

- alleine oder in der Kindergruppe Routinen und Strategien zur Gestaltung von alltäglichen Mikrotransitionen (z.B. das ›Einfädeln‹ in laufende Aktionen) und weiteren Übergängen entwickeln.
- sich an den Diskursen zu unterschiedlichen Übergängen beteiligen, Wissen miteinander teilen und Erwartungen aufbauen.
- in Vorbereitungs-Aktivitäten für anstehende Übergänge Bewältigungskompetenzen aufbauen, indem sie z.B. Ängste thematisieren und sich ihrer Handlungsfähigkeit vergewissern.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wie sind Kinder in das diskursive, institutionelle und individuelle Übergänge-Machen in der Kita eingebunden?
- Welche Ressourcen und Routinen nutzen sie dafür?
- Welche Erwartungen, Normen, Werte und Emotionen werden dabei verhandelt?
- Wie schaffen die Kinder in der Kindergruppe Handlungsfähigkeit mit Blick auf die bevorstehenden Übergänge? Wie wird dies durch die Gestaltung von Übergängen durch die Erwachsenen in der Kita beeinflusst?



KINDER ALS AKTEURE DER PARTIZIPATION

»Partizipation machen in der Kita«

Kinder als Akteure der Partizipation

Partizipation ist ein Schlüsselbegriff in Kindertageseinrichtungen. Beteiligung ist kinderpolitisch bedeutsam, eine fachliche Leitlinie der Kinder- und Jugendhilfe und sie ist rechtlich geboten.

So heißt es in der UN-Kinderrechtskonvention, dass dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zugesichert wird, diese Meinung in allen es berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife zu berücksichtigen. Die Berücksichtigung des Kindeswillens gilt auch für die Arbeit in Kitas. Konzepte, Formen und Wege der Beteiligung von Kindern sind entsprechend Bausteine für die Qualitätsentwicklung.

Zugleich kennen alle die Aussage, dass (kleine) Kinder doch noch nicht die Fähigkeiten und Kompetenzen hätten, sich zu beteiligen. Vielmehr müssten sie erst lernen zu partizipieren. Dafür seien entsprechend Bildungsanlässe zu schaffen und Erziehungsziele zu formulieren. Damit wird Partizipation pädagogisch gerahmt – im Vordergrund steht dann aber nicht die Beteiligung, sondern Lernen, Bildung und Erziehung von Kindern.

Damit aber bleiben folgende Fragen unbeachtet:

- Was genau tun Kinder eigentlich im Kita-Alltag? Wie partizipieren sie und wie lässt sich ihre Meinung als Kinder angemessen berücksichtigen?



KINDER ALS AKTEURE DER PARTIZIPATION

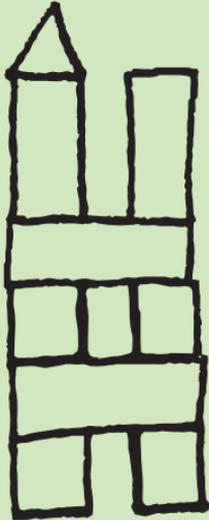
»Partizipation machen in der Kita«

Perspektive: »Partizipation machen – als Kinder«

Unser eingeschliffenes Verständnis davon, dass Kinder lernen, sich bilden und sie entsprechend sozialisiert und erzogen werden müssen, macht es schwieriger v.a. darauf zu achten, was Kinder *als Kinder* tun, wie Kinder als Akteure in partizipativen Konstellationen handeln.

»Partizipation machen« bedeutet in diesem Sinne also, dafür sensibel zu sein wie Kinder im Alltag z.B.

- ihre Meinung, Interessen und Bedarfe gegenüber anderen verbal und nonverbal **äußern**,
- in Angebotsformen, beim Bringen und Holen, in Gesprächskonstellationen zwischen Erwachsenen etc. einfach nur **»dabei sind«**,
- mit anderen – Kindern und Erwachsenen – **aushandeln**, worüber gesprochen und was getan wird bzw. was auch nicht getan oder worüber nicht gesprochen wird,
- den Ablauf in der Kita und die Beziehungen zwischen den Beteiligten konkret **mitgestalten**,
- den Betreuungsalltag **beeinflussen**, also inwiefern ihr Beitrag zum Geschehen in der Kita einen Unterschied macht,
- sich in der Kindergruppe **Gehör verschaffen** und **klären**, wer was wie genau und mit wem macht,
- sich über Geschehnisse, Vorfälle, Gegebenheiten, Pläne **informieren**.



KINDER ALS AKTEURE DER PARTIZIPATION

»Partizipation machen
in der Kita«

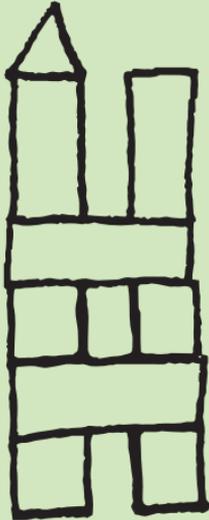
Seine Anliegen einbringen

Tabea wird am Vormittag von ihrer Mutter in die Kita gebracht. Die Fachkraft Beate und ich (Beobachterin) treffen die beiden im Flur vor der Garderobe. Tabea steht vor ihrer Mutter und lehnt sich gegen sie als sie zu Beate sagt: »Ich hab' ein neues Stirnband!«. Beate fragt sie, ob das die Mutter selbst gemacht hat, woraufhin diese erwidert, dass sie es »selbst gekauft« hätte. Wir lachen kurz darüber. Dann sagt Tabea, dass sie gestern die Treppe hochgefallen sei und ergänzt, indem sie mit dem Finger auf ihr Knie zeigt, dass »hier« alles blau gewesen sei. Beate erwidert, dass sie »immerhin nicht auf den Kopf« gefallen sei, denn ansonsten hätte sie da »blau«. Tabeas Mutter fügt hinzu, dass sie dann eine Beule wie ein Einhorn hätte und: »Das hatten wir aber auch schon!«. Wir gehen daraufhin alle die Treppe hinunter und Tabea erzählt uns, dass sie heute Maoam von ihrem Adventskalender dabei habe und die vierte Tür aufgemacht habe. Nun gehen wir in den Mehrzweckraum, wo sich Tabea von ihrer Mutter mit einem Kuss auf den Mund verabschiedet und danach direkt zum Fenster läuft, um ihrer Mutter zum Abschied zu winken.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Wie äußert Tabea hier ihre Anliegen?
- Welche Position kommt ihr in dieser Szene zu?
- Wie gestaltet sie die Szene (unfreiwillig) mit?



KINDER ALS AKTEURE DER PARTIZIPATION

»Partizipation machen
in der Kita«

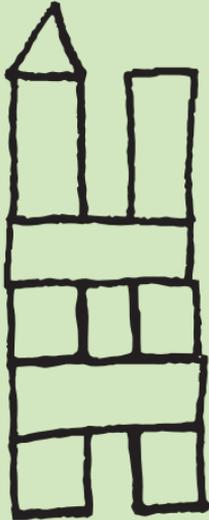
Interessen verhandeln

Beim Freispiel: Boris spielt mit einem Laster, der eine Vorrichtung auf der Ladefläche hat, mit der man Lasten per Flaschenzug anheben kann. Auch können mehrere Anhänger aneinandergehängt werden. Boris spielt die meiste Zeit, ohne zu sprechen. Nach einiger Zeit kommen Lasse und dann auch Micha hinzu. Micha versucht, einen der Laster zu ergattern, mit denen allerdings gerade Boris und Lasse spielen. Gerade hat Lasse mehrere Wagen. Micha beklagt sich laut, dass er gerne auch einen Laster hätte und Lasse viele habe. Boris sagt: »Warte, ich rede mal mit ihm.« Daraufhin fragt er Lasse, ob er einen der Wägen an Micha abgeben würde. Lasse gibt ohne zu klagen einen ab. Ben, eine Fachkraft, die die Szene offenbar wie ich »aus dem Off« mitverfolgt hat, sagt: »Micha, du kriegst einen! Gute Nachricht!« In Richtung Boris ergänzt er, dass er es gut fände, wie er da gerade vermittelt hat. Boris nimmt nun einen Aufkleber aus einer der Fischertechnik-Kisten und möchte ihn auf dem Laster anbringen.

(unveröffentlichte Beobachtung PARTNER-Projekt)

Reflexionsfragen

- Wie handeln die Kinder in dieser Szene eine Lösung aus? Welche Position kommt Lasse dabei zu? Wie äußert er sich?
- Wie vertreten Kinder in Freispiel-Situationen in Ihrer Kita ihre Interessen?
- Wie klären sie unter welchen Bedingungen und warum ein Kind etwas abgibt, mit anderen teilt, erhält, gewinnt...?



KINDER ALS AKTEURE DER PARTIZIPATION

»Partizipation machen
in der Kita«

Tür- und Angelgespräche beim Abholen



(Quelle: Bertelsmann Stiftung, Projekt: »Kinder zwischen Chancen und Barrieren«)

Reflexionsfragen

- Wie gestaltet Joscha den Ablauf und die Beziehung in der Szene mit?
- Welche weiteren Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich für Joscha, welche nicht?
- Wie sind Kinder, wie sind Erwachsene in Ihrer Einrichtung in Tür- und Angelgespräche involviert?



KINDER ALS AKTEURE DER PARTIZIPATION

»Partizipation machen in der Kita«

Kinder als Akteure der Partizipation

Kinder nehmen auf sehr unterschiedliche und oftmals eher beiläufige Art und Weise Einfluss auf den Kita-Alltag. Sie partizipieren in eigens für sie geschaffenen Arrangements und ebenso unabhängig hiervon in der Kita.

Weiterführende Reflexionsfragen

- Für welche Kinder ist es leichter bzw. schwerer, an bestimmten Partizipationsformaten einer Kita teilzuhaben und warum?
- Wie lassen sich partizipative Prozesse und Strukturen gestalten, um Einfluss-/Teilhabemöglichkeiten für alle Kinder zu steigern?
- Wo lassen sich Einfluss- und Teilhabemöglichkeiten für Kinder insbesondere ermöglichen (z. B. Essen, Kleidung), wo eher nicht (z. B. Zusammenarbeit mit Eltern)? Woran liegt das?
- Wodurch wird durch bestimmte Formen oder gezielte Anlässe für Partizipation (z. B. Morgenkreis, Freispiel, Kinderparlament) Partizipation an anderer Stelle womöglich eher verhindert?
- Was passiert mit Kindern, die nicht partizipieren wollen oder können? Was verändert sich dadurch im Verhältnis zwischen Kindern und Fachkräften und im Verhältnis der Kinder untereinander?
- Wie lässt sich gegenüber den Eltern kommunizieren, dass Kinder in unterschiedlichen Situationen und Konstellationen als Kinder in der Kita partizipieren und nicht lediglich um sich zu bilden oder zu lernen?



KINDER ALS AKTEURE DES RAUMS

»Räume machen in der Kita«

Räume machen in der Kita

In der Frühpädagogik nimmt der Raum eine bedeutsame Rolle ein. Zum einen gilt er mit Blick auf das Innenleben der Kitas als ›dritter Erzieher‹, der – wenn entsprechend gut vorbereitet – das neugierige und selbsttätige Kind zur aktiven Welterschließung anregt. Zum anderen richten sich Kitas in vielfältiger Weise am kindlichen Sozialraum aus. Kinder sind jeweils als Akteure des Raums zu verstehen. Dabei nutzen sie Räume nicht nur, sie stellen diese auch aktiv mit her. Dies geschieht z. B. ganz material, wenn sie im Spiel Tücher zu imaginierten Wasserlandschaften auslegen, die begehbare und nicht-begehbare Bereiche hervorbringen. Räume machen sie aber auch, in dem sie situativ zwischen Spielräumen für Jungen und Mädchen oder für jüngere und ältere Kinder unterscheiden (»In die Bauecke dürfen nur Mädchen!«). Räume machen Kinder ebenfalls, wenn sie den Platz hinter den Hecken im Garten als ›Geheimgang‹ markieren, in dem andere Regeln gelten als auf dem restlichen Gelände (z. B. insofern man dort die Erzieher:innen nicht mit hineinbringen darf), oder den Flur mit ihren Eltern gemeinsam für familiäre Sorgepraxen nutzen und damit einen Zwischenraum zwischen Kita und Familie schaffen.

Kinder bewohnen aber nicht nur aktiv die ›kleinen Räume‹, die wir für sie pädagogisch gestalten (Kita, Spielplatz, Kinderzimmer etc.). Ihr Aktionsradius, ihre sozialen Beziehungen und ihr Selbstverständnis sind von vielfältigen und miteinander verschachtelten Raumbezügen geprägt. Kitas sind Orte für Kinder, in denen sie alleine und mit anderen vielfältige Räume gestalten.



KINDER ALS AKTEURE DES RAUMS

»Räume machen in der Kita«

Perspektive: »Räume machen«

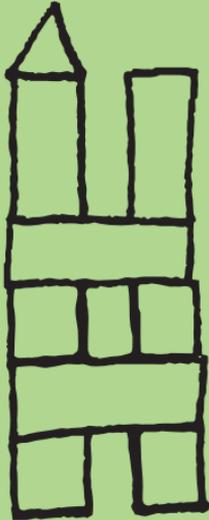
Der Ausdruck »Räume machen« bezieht sich auf ein neueres Verständnis von Räumen, in dem diese nicht mehr nur als Container für das Leben von Menschen gedacht werden, sondern als etwas, das beständig hergestellt und reproduziert wird. Raum ist entsprechend ein Produkt konkreter sozialer Praxen und wirkt gleichzeitig strukturierend auf diese ein.

Der Raumsoziologin Martina Löw folgend, lassen sich Räume grundlegend als »(An-)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern« verstehen, die das Handeln von Menschen, ihre Beziehungen zur sozialen Welt mit Anderen und ihre Identität »verorten«.

Räume sind insofern immer soziale Räume, wenngleich, wie Doreen Massey hervorhebt, sie von »denjenigen, die unterschiedliche Positionen innehaben, unterschiedlich erlebt und interpretiert werden«.

Das Handeln von Kindern in der Kita, ihre sozialen Beziehungen und ihr Selbstverständnis sind entsprechend auch von vielfältigen und miteinander verschachtelten Raumbezügen geprägt. Räume gestalten sie dabei indem sie sich die vorbereiteten Räume spezifisch aneignen, und mit der Kindergruppe gestalten,

- indem sie Beziehungen zwischen der Kita und anderen Orten in ihrem Leben herstellen, z. B. ihrer Familie oder anderen Bildungseinrichtungen,
- und indem sie transnationale Räume über Grenzen hinweg mitgestalten, die über die Migrationsgeschichte ihrer Familien entstehen.



KINDER ALS AKTEURE DES RAUMS

»Räume machen in der Kita«

»Siedler und Nomaden« – Räume des Spiels

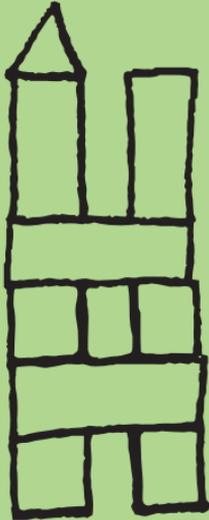
Ayra ist das erste Kind heute Morgen in der Gruppe. Während sie mit der Erzieherin allein ist, macht sie dies und das und beginnt schließlich damit, Spielzeuge zusammen zu suchen und auf ein etwas abgegrenztes Podest zu häufen. Als weitere Kinder den Raum betreten, nimmt sie zwei der ankommenden Mädchen an die Hand und zeigt ihnen den Platz, wo sie die Spielzeuge aufgehäuft hat. Die Mädchen setzen sich freudig zu dritt etwas abgewandt vom Rest der Gruppe auf das Podest und schauen sich an, was Ayra vorbereitet hat.

Marc kommt heute mit einem Spielzeug-Feuerwehrauto von zu Hause in der Kita an. Im Gruppenraum fährt er eine ganze Weile damit herum. Immer wieder muss er Hindernisse passieren – Stühle, Spielzeug, andere Kinder. Ab und zu verweilt er dabei, um anderen Kindern zuzuschauen oder ihnen sein Auto zu zeigen. Dann »fährt« er weiter. Ein Mädchen begleitet ihn bald mit einem anderen Spielzeugauto und es entfaltet sich ein Autorennen.

(Kamerabeobachtung im CHILD-Projekt, Mohn/Bollig 2016)

Reflexionsfragen

- Wie unterschiedlich nutzen die Kinder hier den Raum, um in der Kita anzukommen und ins Freispiel am Morgen einzusteigen? Welche Rolle spielen dabei die Materialien, die sie nutzen?
- Wie trägt dieses Räume-Machen dazu bei, die Aufgabe »freispiel« zu gestalten?



KINDER
ALS AKTEURE
DES RAUMS

»Räume machen in der Kita«

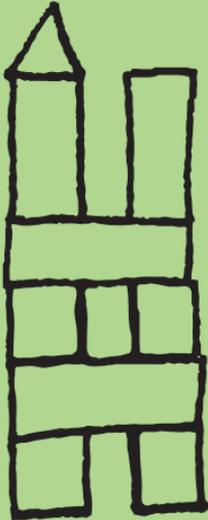
Transnationale Räume

Katy, Richard, Malik und Soura spielen miteinander im Küchenbereich mit den Babypuppen. Malik ist schwer damit beschäftigt, die beiden Puppenwagen übereinander zu sortieren, während Katy, Richard und Soura kochen. Soura hat neben ›ihrem Baby‹ auch ein Holzstück in der Hand, das die Kinder gerne als Handy benutzen. In dieses spricht sie öfters auf syrisch hinein und zeigt wie bei einem Videocall mit der imaginierten Kamera auch zwischendurch, was die anderen Kinder tun. Katy beschwert sich bei Soura und sagt, sie solle nicht filmen. Soura erklärt, dass sie das aber ihrer Tante in Syrien zeigen müsse. Ja, aber in Syrien sei doch Krieg, wirft Richard ein. Soura steckt ›das Handy‹ weg.

(Nach Erzählung einer Kita-Leitung)

Reflexionsfragen

- Wie stellt Soura hier einen transnationalen Raum her, der die Kita mit anderen Orten in der Welt verbindet? Wie sind die anderen Kinder daran beteiligt?
- Wie wird Soura dabei als syrisches/deutsches Kind positioniert? Welche Unterschiede zwischen den Kindern werden hier relevant gemacht?
- Welche Rolle spielt der Krieg in Syrien hier und welche Rolle nimmt er im Spiel ein?



KINDER
ALS AKTEURE
DES RAUMS

»Räume machen in der Kita«

Wo wohnen die Kinder?

Beim Essen unterhalten sich die Fachkräfte mit den Kindern über Wohnorte. Die Erzieherin Steffi erzählt, dass sie am Waldrand wohnt und morgens manchmal Rehe sehen kann. Timo meint, bei ihm in der Straße sei ein Spielplatz und die Kinder erzählen, was sie bei sich im Wohnumfeld spielen können (Bolzplatz, Wiese, etc.). Jamiro, der bislang nichts gesagt hat, wird von der Erzieherin gefragt, was es bei ihm in der Nähe Interessantes gibt. Ihm scheint nichts einzufallen, worauf Steffi meint, dass er ja in einer sehr befahrenen Straße wohne, da sei es nicht einfach auf der Straße zu spielen. Er nickt traurig und Heiner will wissen, wo das ist. Steffi erklärt, wo Jamiro wohnt. Ja, meint Heiner ganz aufgeregt, da habe sein Vater schon mal einen Autounfall gehabt. Mit dramatischer Stimme berichtet er, dass auch Polizei dagewesen sei. Jetzt schaltet sich auch Murad ein und erzählt, wie er von seinem Fenster aus beobachtet, wenn Feuerwehrautos vorbeifahren. Tatüüüütataaaa machen die Jungs nun gemeinsam nach, und lachen und erzählen.

(unveröffentlichte Beobachtung Caritas-Projekt)

Reflexionsfragen

- Wie wird hier zwischen unterschiedlich ›guten‹ Wohnumfeldern unterschieden? Welche Bewertungen werden dabei vorgenommen? Welche Rolle spielt die Unterscheidung in ›kindgerechte‹ und ›nicht-kindgerechte‹ Räume?
- Wie stellen die beiden Jungen dabei eine eigene Bewertung von guten und schlechten Räumen her?



KINDER
ALS AKTEURE
DES RAUMS

»Räume machen in der Kita«

Kinder als Akteure des Raums

Die Kita ist ein Ort für Kinder, in dem sie alleine oder mit anderen kleine und große Räume ›vor Ort‹ gestalten. Das trägt u.a. dazu bei,

- dass der Kita-Alltag funktioniert, weil die Kinder die Kita-Räume in Spielräume übersetzen, indem sie Grenzen und den Zutritt regulieren. Das Spiel funktioniert so als Anordnung verschiedener, kleiner Spielgemeinschaften in einem begrenzten, miteinander zu teilenden Raum,
- den Sozialraum in der Kita zu reproduzieren, indem sie Wissen über die verschiedenen Orte, Personen, Beziehungen und Themen herstellen, einordnen und bewerten,
- Verbindungen zwischen den verschiedenen Orten des Alltagslebens der Kinder herzustellen und die Kinder somit auch individuell in der Kita zu positionieren (als zugezogenes Kind etc.).

Weiterführende Reflexionsfragen

- Wie ›machen‹ die Fachkräfte in Kitas mit und für die Kinder alltäglich vielfältige Räume?
- Welche Positionierungen von Kindern als Gruppe/als Einzelne: werden dadurch hergestellt?
- Welche Räume stellen die Kinder unter sich her und welche situativen Funktionen erfüllen diese für sie (Schutz, Kontrolle, Positionierung, Ressource etc.)?