

Sorgenkinder: Zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“

Sascha Neumann



Sascha Neumann

Zusammenfassung

Im Zentrum des Beitrages steht die spezifische Form der Konstitution von Kindheit in sozialpädagogisch codierten Settings. Ausgegangen wird zunächst von methodologischen Fragen: Wie lässt sich die Konstitution von Kindheit überhaupt und wie lässt sie sich eigentlich als eine „sozialpädagogische“ beobachten? Daran schließt eine empirische Rekonstruktion an, die sich auf ethnographische Beobachtungen zur Adressierung von Kindern als Kinder bezieht. Schauplatz der Beobachtungen sind sogenannte *Maison relais pour enfants*, die zwei pädagogische Felder auf sich vereinen: das ‚frühpädagogische‘ Feld der Bildung und Betreuung im Vorschulalter sowie das ‚sozialpädagogische‘ Feld der außerschulischen Betreuung für Schulkinder. Die spezifisch sozialpädagogische Form der Konstitution von Kindheit wird dabei im Horizont der Gegenüberstellung zweier differenter Muster der Adressierung verdeutlicht: „Entwicklungs-kindheit“ und „Sorgenkindheit“.

Schlagworte: Kindheit, Kindheitsforschung, Ethnographie, Frühpädagogik, Sozialpädagogik

Problem children: Regarding the socio-pedagogical constitution of childhood in Luxembourgish “Maison relais pour enfants“

Abstract

Based on methodological considerations concerning the possibility of observing the constitution of childhood in social pedagogy, the paper explores the specific means of addressing children as children in socio-pedagogical practices. The analysis reflects empirical data from an ethnographic study in *Maison relais pour enfants* which unite two different educational fields under one roof: the field of early childhood education and the socio-pedagogical field of out-of-school care for children over 3. The specific form of the social-pedagogical constitution of childhood is, then, reconstructed by contrasting two different ways of addressing children: as developing children and as problem children.

Keywords: Childhood, Childhood Studies, Early Childhood Education, Ethnography, Social Pedagogy

1 Sozialpädagogische Kindheit(sforschung): Kurzer Abriss eines Erkenntnisprogramms

Dass die Sozialpädagogik auch Kinder zu ihren Adressaten zählt, lässt sich sowohl historisch wie auch statistisch relativ leicht nachvollziehen (s. hierzu *Betz/Neumann* i.d.H.). Ob dies auch schon bedeutet, dass es so etwas wie eine *sozialpädagogische Kindheit* gibt, ist

damit allerdings noch keineswegs gesagt. Stellt man nämlich die Frage nach der sozialpädagogischen Kindheit, dann setzt man bereits einiges voraus, was nicht unbedingt selbstverständlich ist – jedenfalls nicht auf Anhieb. Zunächst ist dies die Möglichkeit, dass es sich bei der sozialpädagogischen Kindheit um eine von anderen Kindheiten unterscheidbare Form handelt. Vorausgesetzt werden muss also überhaupt erst einmal, dass es nicht nur *eine*, sondern *verschiedene Kindheiten* gibt. Aus der Perspektive einer universalistischen Anthropologie des Kindes, wie sie in der (Früh-)Pädagogik lange Zeit verbreitet war und auf die sie auch heute noch in ihren bildungstheoretischen Visionen rekurriert (vgl. Schäfer 2005), liegt dies keineswegs auf der Hand. Ähnliches kann man für die Entwicklungsmodelle einer szientistisch paradigmatisierten Psychologie konstatieren. Und nicht zuletzt gilt dies auch für klassische Varianten funktionalistisch oder reproduktionstheoretisch argumentierender Sozialisierungstheorien (vgl. hierzu kritisch: Corsaro 1997, S. 9ff.).

Die erwähnten Sichtweisen werden erst im Lichte der Perspektive der so genannten „new social studies of childhood“ (Kelle 2009) fragwürdig. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass diese von einer grundlegenden Unterscheidung zwischen Kindern als biologischen Einzelwesen und Kindheit als Lebensphase und Vergesellschaftungsform ausgehen, in deren Horizont erst die Differenz von Kindern und Erwachsenen so organisiert wird, dass Kinder als Kinder wahrnehmbar sind (vgl. Honig 1999). Anders als die Kategorie „Kind“ thematisiert „Kindheit“ dabei die *institutionalisierte* Form der Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen und damit jene soziale Umgebung, in der sich „Kindsein“ je historisch ereignet. Das Kind ist insofern kein Wesen und keine Einheit, sondern eine Form der Differenz, die beständig aktualisiert, hergestellt, konstruiert werden muss und dies geschieht historisch wie gegenwärtig auf je unterschiedliche Weise (vgl. James/Prout 1990). „Kindheit“ beschreibt vor diesem Hintergrund weniger eine natürliche oder eine von vorne herein für sich bestehende soziale Tatsache, sondern steht für ein Beobachtungsschema, das es epistemologisch erst ermöglicht, Kinder in ihrem Kindsein und das heißt, in ihrer Unterschiedenheit von Erwachsenen empirisch zu thematisieren (Honig 2009; 2011).

Im Lichte eines solchen sozioepistemologischen Zugangs, wie ihn die neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung anstrebt, kann die Rede von der Vielfalt der Kindheiten entscheidend enttrivialisieren werden. Mit ihm lassen sich die kulturellen Repräsentationen der Kindheit nicht lediglich als Resultat von perspektivenabhängigen Konstruktionen, sondern auch als eine institutionalisierte Praxis der *Objektivierung* verstehen, die Kindheit als soziale Tatsache ebenso sehr darstellt wie herstellt (vgl. Solberg 1996). Damit aber wird die kindheitssoziologische These von den *multiple childhoods* (vgl. hierzu Bühler-Niederberger 2011, S. 53ff.; Neumann 2011a) noch einmal in radikalierter Weise auf die Probe gestellt. Dies nicht nur, weil zugleich angenommen wird, dass Kinder in verschiedenen Kindheiten leben, sondern auch, weil damit die kontextuellen Grenzen objektivierter Kindheitsvorstellungen in den Blick geraten. Dabei kann auch sichtbar gemacht werden, wie unterschiedliche soziale Sphären selbst jene Phänomenalität zeitgenössischen Kindseins hervorbringen, die sie immer schon voraussetzen.¹ Kindheitskonstruktionen treten dann nicht lediglich als kontingente Diskursmuster (vgl. hierzu Bischoff/Betz 2011) oder mentale Einstellungen in Erscheinung, welche sich in der Wahrnehmung von Kindern als von Erwachsenen in spezifischer Weise unterschiedenen Personen manifestieren, sondern auch als Resultat einer sozialen Vollzugswirklichkeit, in der sie *in situ* ständig aufs Neue erzeugt werden (vgl. Neumann 2011b).

Die folgenden Ausführungen knüpfen an die sozioepistemologisch geprägte Perspektive der Kindheitsforschung auf die Hervorbringung von Kindheit an. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie die Sozialpädagogik als gleichermaßen gesellschaftliche wie vergesellschaftende Praxis durch diese Praxis selbst jene Kinder erzeugt, die sie als solche immer schon im Blick hat. Ihr soll im Folgenden in *exemplarischer* Weise empirisch nachgegangen werden. Im Beitrag werden dazu drei Schritte unternommen. In einem *ersten* Schritt geht es um die methodologischen Voraussetzungen, unter denen sich die Prozesse der Konstitution einer „sozialpädagogischen Kindheit“ empirisch beobachten lassen (Kap. 2). In einem *zweiten* Schritt werden anhand von ausgewählten Beobachtungen aus unterschiedlichen altersspezifischen Settings in sogenannten „Maison Relais pour Enfants“ (MRE) mit der „Entwicklungs-kindheit“ und „Sorgenkindheit“ zwei differente Muster der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung rekonstruiert und im Hinblick auf die Besonderheiten einer sozialpädagogischen Adressierung von *Kindern als Kindern* reflektiert (Kap. 3). In einem dritten Schritt werden die Beobachtungen schließlich kontextualisiert und zur These vom Kind der Sozialpädagogik als „Sorgenkind“ verdichtet (Kap. 4).

2 Sozialpädagogische Kindheit beobachten: Methodologische Fragen

In methodologischer Hinsicht verweist das Vorhaben, die Eigenart einer sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit empirisch beobachten zu wollen, zunächst auf eine doppelte Herausforderung: Einerseits geht es um die allgemeine Frage, wie Prozesse der Konstitution von Kindheit überhaupt in den Blick genommen werden können, andererseits geht es darum, wie Kindheit dabei zugleich als eine sozialpädagogische bestimmt werden kann.² Die sozialkonstruktivistische Epistemologie der neueren Kindheitsforschung legt hier eine Herangehensweise nahe, die es gestattet, auf beide Fragen *eine* Antwort zu geben. Geht man nämlich davon aus, dass der Begriff, den sich eine sozialpädagogische Praxis vom Kind macht, immer schon eingebunden ist in die Vollzüge der simultanen Herstellung und Darstellung von *Kindern als Kinder*, so kann die Konstitution der sozialen Tatsache des Kindseins zugleich als eine Dimension des Vorgangs betrachtet werden, mit dem die Akteure jene Realität herstellen, die sie als „sozialpädagogische“ begreifen. Dies ergibt sich bereits daraus, dass die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen einerseits für die (Sozial-)Pädagogik konstitutiv ist (vgl. *Nemitz* 1996), wenn sie als Praxis der Personenveränderung unmittelbar am Kind „arbeitet“, diese Unterscheidung andererseits aber auch alles andere als eine *nur* sozialpädagogische bzw. pädagogische Unterscheidung darstellt (vgl. *Honig* 1999, S. 217). Methodologisch kann die Frage nach der sozialpädagogischen Kindheit entsprechend aufgegriffen werden als diejenige nach der Funktion, die eine spezifische Konstitution von Kindheit für die Selbsterzeugung einer sozialpädagogischen Praxis als sozialpädagogisch einnimmt.

Ein solcher Zugang hat die Pointe, dass er gegenüber der populären Annahme auf Distanz geht, der Pädagogik bzw. der Sozialpädagogik ginge es vornehmlich oder gar allein um Kinder (vgl. *Winkler* 2006). Er begreift „das“ Kind weniger als den immer schon vorhandenen Adressat bestimmter personenverändernder Absichten und Interventionen, sondern als jenes „Medium“, das es im Luhmannschen Sinne (vgl. *Luhmann* 1991) der Sozialpädagogik ermöglicht, sich selbst als sozialpädagogisch zu beobachten. Die sozial-

pädagogische Konstitution von Kindheit lässt sich somit – gleichsam ethnomethodologisch – thematisieren als Moment einer sowohl sinnvermittelnden wie sinnvermittelten Wirklichkeitserzeugung (vgl. *Garfinkel* 1967), die unmittelbar mit dem Vollzug der simultanen Herstellung und Darstellung von *Kindern als Kinder* verknüpft ist. Analysierbar wird die Konstitution der sozialen Tatsache des Kindseins so als Moment eines Geschehens, in dessen Ereignishaftigkeit und Situationalität die Akteure herstellen, wovon sie ausgehen und das sich als solches in seiner Besonderheit zugleich für Andere beobachtbar und mitteilbar macht, also seine eigene *accountability* erzeugt (vgl. ebd., S. 1f.). Ein solcher Zugang gestattet es nicht nur, gegenüber der Selbstverständlichkeit auf Distanz zu gehen, mit der die Akteure im Feld von Kindern sprechen, sondern auch die soziale Konstruktion von Kindern in ihrer operativen Bedeutsamkeit für ein Geschehen zu studieren, das die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen selbst immer wieder aufs Neue hervorbringen muss (vgl. hierzu *Neumann* 2012).

Mit Blick auf die konkrete Ebene der empirischen Vollzugswirklichkeit stellt sich aus methodologischer Sicht aber auch die Frage, wie die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen als Moment einer sich fortlaufend realisierenden Ordnungsbildung beobachtet werden kann. Anschließen lässt sich dabei etwa an Untersuchungen, welche die Vollzugswirklichkeit in verschiedenen pädagogischen Feldern als ein „Adressierungsgeschehen“ rekonstruieren (vgl. hierzu *Fritzsche/Idel/Rabenstein* 2011; *Dinkelaker/Idel/Rabenstein* 2011). Das Konzept der „Adressierung“ bezieht sich gleichsam auf die „Schaltstellen sozialen Geschehens“ (*Schnoor* 2011, S. 244), an denen sich Prozesse der Ordnungsbildungen in der Gestalt von sozialen Positionierungen nachvollziehen lassen, denen bestimmte Akteure in einem Feld jeweils unterliegen. In diesem Sinne erlaubt das Konzept der „Adressierung“ nicht nur, unterschiedliche Formen der Anerkennung und Subjektivation von Individuen als eine Dimension lokaler Vollzugswirklichkeiten zu operationalisieren (vgl. *Fritzsche/Idel/Rabenstein* 2011; *Reh/Ricken* 2012), sondern auch die sozialen Implikationen jener Geschehensmomente nachzuvollziehen, in denen jemand sowohl *als jemand* wie auch in seiner ihn erst personifizierenden Unterscheidung *als jemand bestimmtes* für sich und andere wahrnehmbar hervortritt. *Adressierung* bedeutet dann immer auch Objektivierung einer Person als einer bestimmten Person.

Aus kindheitstheoretischer Sicht ist das Konzept der „Adressierung“ vor allem deshalb interessant, weil es einen Weg eröffnet, die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen *in actu* in den Blick zu nehmen (s. hierzu auch *Thieme* i.d.H.), nämlich als differente Formen der simultanen Adressierung und Positionierung von Kindern *als Kinder* (vgl. *Schnoor* 2011). Geht man davon aus, dass Pädagogik und Sozialpädagogik – soweit sie es ihren Zielsetzungen nach explizit mit Kindern zu tun haben – bei ihrer Adressatenkonstruktion weder auf die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen noch auf das Wirksamkeitsversprechen der Personenveränderung verzichten können, dann muss sich dies auch in entsprechenden Adressierungen niederschlagen. Das heißt aber: Wenn Kinder als Kinder positioniert werden, dann geschieht dies immer schon dergestalt, dass sie nicht nur von Erwachsenen unterschieden, sondern im Vollzug dieser Unterscheidung zugleich als *veränderungsfähige* wie *veränderungsbedürftige* Personen in Erscheinung treten (vgl. *Neumann* 2012). Die Rekonstruktion dieser Form der Adressierung steht entsprechend im Mittelpunkt der Analyse des empirischen Materials, wie sie im Folgenden an Hand von Beobachtungen aus einer ethnographischen Studie in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“ (MRE) vorgenommen wird.³ Die Studie basiert auf einer ethnographischen Erkenntnisstrategie, die Datenerhebung und Datenauswertung in einer

feldanalytisch ausgerichteten, verfremdenden Neubeschreibung des Geschehens miteinander verschränkt (vgl. *Bollig/Neumann* 2011). Die teilnehmende Beobachtung im Rahmen des Projektes umfasste insgesamt 6 Einrichtungen, die in mehreren, bis zu 8-wöchigen Feldphasen von bis zu 3 Forscherinnen und Forschern untersucht wurden. Ausgewählt wurden diese Einrichtungen auf der Basis eines *snowball sampling*, das neben den Kriterien der Trägerschaft und der Regionalität auch die Größe sowie die Altersteilung der Kindergruppen berücksichtigte.

3 Differente Differenzen *in actu*: Früh- und sozialpädagogische Adressierungen im Vergleich

„Maison Relais pour Enfants“ sind flexible Einrichtungen der Betreuung, Bildung und Erziehung für Kinder im Alter von 0-12 Jahren, die im Zuge eines massiven Ausbaus der Kinderbetreuung ab dem Jahr 2005 in großer Zahl im Großherzogtum Luxemburg entstanden sind. Konzeptionell betrachten die MRE zwei pädagogische „Handlungsfelder“ unter einem Dach: das „frühpädagogische“ Feld der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern im Vorschulalter, das in Luxemburg die Altersgruppe der 0- bis 4-Jährigen adressiert, sowie das „sozialpädagogische“ Feld der außerschulischen Betreuung für Kinder im Schulalter. „Vorschulkinder“ und „Schulkinder“ sind in Einrichtungen dieses Typus immer in unterschiedliche, räumlich und personell unabhängige Gruppen eingeteilt. Da „offene“ oder „teiloffene Konzepte“ in Luxemburg bis jetzt fast keine Rolle spielen, führen diese Gruppen folglich auch ein relatives „Eigenleben“.

Es ist vor allem dieser Umstand, der die MRE als Schauplatz für ethnographische Beobachtungen zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit als besonders geeignet erscheinen lässt. Er erlaubt es nämlich, frühpädagogische und sozialpädagogische Adressierungen innerhalb ein und desselben Settings vergleichend in den Blick zu nehmen. Attraktiv ist dies nicht allein aus forschungsökonomischen Gründen. Vielmehr eröffnen sich damit Möglichkeiten für einen Vergleich, der von administrativen, rechtlichen, organisatorischen und standortbezogenen „Rahmenbedingungen“ weitgehend abstrahieren kann, da Letztere dieselben bleiben. Dabei kann der Blick auf die operative Ebene des Geschehens von der relativen Abweichungskohärenz der unterschiedlichen Settings in den MRE profitieren, weil er ihre Unterscheidbarkeit nicht einfach postulieren muss, sondern sie der Bewährung an der Empirie aussetzen kann. In diesem Sinne ist die Auswahl der ethnographischen Beobachtungssequenzen zu verstehen, auf die sich die weiteren Ausführungen stützen. Aus der Fülle des erhobenen Protokollmaterials haben sie sich als exemplarisch herauskristallisiert, weil sie es erlauben die angesprochenen internen Vergleichs- und Kontrastierungsmöglichkeiten in konsequenter Weise auszunutzen. Sie stammen aus zwei voneinander räumlich getrennten Settings einer einzelnen Einrichtung, die angesichts ihrer jeweiligen Zielgruppen – Kleinkinder vs. (Vor-)Schulkinder – je andere konzeptionell verankerte Zielsetzungen – Förderung der motorischen, kognitiven, sprachlichen Entwicklung für Kleinkinder vs. soziales Lernen für die Kinder im (Vor-)Schulalter – und auch eine je andere Alltagsorganisation aufweisen.

3.1 Differenz als Potential: Entwicklungs-kindheit

Es ist der erste Tag nachdem im Spielzimmer der „Spitzmäuse“ die lange geplante „Babyecke“ eingerichtet wurde. Da die „Babys“ der Gruppe noch nicht da sind, ist die neue Ecke gerade leer. Die Erzieherin Christiane kommt aus dem Flur durch die Glastür in den Gruppenraum. Sie trägt den 11 Monate alten Franco auf dem Arm, der soeben von seiner Mutter gebracht worden ist. Sie setzt ihn auf die gepolsterten Matten, die am Kopfende des Raumes platziert und von der neuen „Babyecke“ inzwischen durch flache Regale abgetrennt sind. Sie geht zum Esstisch, sieht kurz auf ihre Armbanduhr und notiert sich die „Bringzeit“ von Franco in einem Formular, das in einem Ordner abgeheftet ist. Währenddessen beginnt Franco zu quengeln. Christiane dreht sich zu den gepolsterten Matten, um nach Franco zu sehen. Nach einem Augenblick der Beobachtung geht sie zu ihm hin und sagt: „Oh, Chouchou, setz Déch emol richtig!“⁴ Sie hebt ihn dabei hoch und drückt ihm mit dem Rücken an ein auf der Matte ausgebreitetes Kissen. Sein Quengeln verstummt für diesen Moment, Christiane schaut ihm ins Gesicht: „Bas dach schon een groussen Jong“⁵.

Die Gruppe der „Spitzmäuse“ nimmt Kinder im Alter von 3-18 Monaten auf. Nach dem Erreichen des 18. Lebensmonats wechseln die Kinder in eine der drei Gruppen, die innerhalb der Einrichtung für die 18-36 Monate alten Kinder vorgesehen sind. Die besagte „Babyecke“ wurde eingerichtet, damit – so die Begründung des Personals – die „Kleinen“ in ihrem Wohlbefinden nicht so sehr von den schon mobilen „Größeren“ gestört werden. Diese Maßnahme verweist auf die Relevanz und Strukturierung eines modellhaften entwicklungspsychologischen Wissens, auf das die Erzieherinnen im Alltag in vielen Situationen routinemäßig rekurrieren, wenn sie „liegende“, „sitzende“ und „laufende“ Kinder voneinander unterscheiden. Mit der „Babyecke“ wird diese Unterscheidung verräumlicht und gleichsam auf Dauer gestellt, so dass sie in der Beobachtung des alltäglichen Geschehens eher als manifeste Unterschiedlichkeit erscheint.

Die protokollierte Sequenz zeigt aber auch, dass neben der Unterscheidung von „Liegenden“, „Sitzenden“ und „Laufenden“ noch weitere im Spiel sind. Offensichtlich gibt es noch den „feinen Unterschied“, dass man als „sitzendes Kind“ auch „richtig“ oder „falsch“ sitzen kann. Und nicht zuletzt ist da noch die Unterscheidung von „Kleinen“ und „Großen“. Nur wenn man „richtig“ sitzt, gehört man zu den „Großen“. „Großsein“ ist in diesem Sinne offenkundig keine absolute, sondern eine relative Größe. Als Zuschreibung kann sie, wie sich im Laufe der teilnehmenden Beobachtung in anderen Situationen zeigte, auf alle Kinder angewendet werden, ganz gleich, ob sie nun zu den „Liegenden“, „Sitzenden“ oder „Laufenden“ gehören. „Großsein“ bedeutet entsprechend nicht „Erwachsensein“, sondern einen Zustand, der eine Veränderung hin zum Erwachsensein anzeigt. „Groß“ ist man nicht, weil man groß gewachsen wäre. „Groß“ ist man, wenn man sich in irgendeiner Hinsicht als „größer“ erweist, etwa dann, wenn man plötzlich mit dem Quengeln aufhört. Kinder werden so gleichsam *in actu* als in Veränderung begriffene Personen adressiert, als solche nämlich, die noch nicht ganz sind, was sie einmal werden („Große“), die aber schon anders sein können, als die, die sie einmal waren („Babys“). Anders gesagt: Die Ansprache als „Großer“ impliziert nicht lediglich eine Zustandsbeschreibung. Sie ist vielmehr zugleich mit einer Fähigkeitsadressierung verknüpft, die bereits auf die Imagination einer potentiellen nächsten Entwicklungsstufe hindeutet.

Die in der beschriebenen Sequenz vorgenommene Adressierung verweist jedoch nicht lediglich auf ein hintergründiges, quasi-entwicklungspsychologisches Routinewissen der

Erzieherin, sondern auch auf die operative Bedeutsamkeit seiner spezifischen Unterscheidungsleistungen für die Herstellung und Darstellung einer sich als pädagogisch explizierenden Vollzugswirklichkeit. Auffällig an der Szene ist dabei vor allem die Art und Weise, wie die Erzieherin Christiane auf das Quengeln Francos reagiert. Mit der Adressierung von Franco als „großer Junge“ wird sein Quengeln nämlich nicht als eine akustische Störung und Unterbrechung des Betriebsablaufs aufgegriffen, sondern in ein Verhältnis zu seinem vermeintlich schon erreichten Entwicklungsstand gebracht. Der Zuschreibung des „Großseins“ wohnt insofern auch ein Appell zur Verhaltensänderung inne, denn als eine entwicklungsbezogene Fähigkeitsadressierung, die unter Erwachsenen nie zur Anwendung käme und die entsprechend allein den Kindern gilt, sorgt sie dafür, dass sich die Interventionen der Fachkräfte als genauso notwendig wie erfolgversprechend plausibilisieren können. Die Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen wird im Horizont solcher Adressierungen allerdings nicht unmittelbar zwischen den Kindern und Erwachsenen selbst getroffen. Vielmehr wird sie als eine vollzogene, die diese Differenz im Kind selbst verortet, das qua seiner vermeintlich „natürlichen“ Kindlichkeit nur das ist, was es ist, wenn es noch nicht ist, was es werden soll. Der Maßstab für die Unterscheidung ist also nicht ein angenommener Unterschied zu anwesenden Erwachsenen, sondern das jeweilige Kind selbst. Die Unterscheidung von „Großen“ und „Babys“ verweist in diesem Sinne auf die situative Hervorbringung eines *individuellen* Entwicklungsmaßstabs (vgl. hierzu Bollig 2010). „Großsein“ bedeutet in diesem Sinne „größer zu sein“ als man gerade noch war. „Klein zu sein“ ist im Lichte dessen dann kein Defizit an, sondern ein Potential.

Unterstellt man dem geschilderten Fall eine gewisse Exemplarität im Hinblick darauf, wie die Frühpädagogik ihr Kind *als Kind* adressiert, dann lässt sich konstatieren, dass sie dies tut, indem sie die Erwachsenen-Kind-Differenz im Kind selbst ansiedelt und Kinder dabei als in der Zeitdimension selbst differente Personen objektiviert. Dadurch schafft sie sich jene Kinder, die sie braucht, um sich selbst als personenverändernde Praxis beobachten zu können. Ihr Paradigma des sich zum Erwachsensein hin entwickelnden Kindes gleicht dabei einer Projektion in die Zukunft, die auf die Gegenwart einer *Natur* des Kindseins als Prozess des Erwachsenwerdens vertraut. Inwiefern sich die Adressierung im sozialpädagogischen Setting der MRE davon abhebt macht die folgende Szene deutlich.

3.2 Differenz als Abweichung: Sorgenkindheit

Ich begleite eine Gruppe von 11 Kindern, einem Erzieher und einer Erzieherin zur sogenannten Besichtigung „ihrer Baustelle“, die in der Nähe des fußläufig entfernten Bahnhofs liegt. Die Kinder halten sich an einem Seil fest, an dessen vorderem Ende der Erzieher Tim rückwärts vor der Gruppe hergeht. Wir marschieren einen Bürgersteig entlang, der in einem verkehrsberuhigten Wohngebiet liegt. Joshua berührt im Vorbeigehen mit seiner linken Hand einen Stapel Papiere, die zur Entsorgung vor einem der Wohnhäuser abgelegt worden sind. Dabei fällt eine Zeitung zu Boden, die obenauf lag. Da ich unmittelbar neben ihm gehe, bücke ich mich danach, um sie wieder auf den Stapel zu legen. Währenddessen sagt die Erzieherin Carola leise zu mir: „Nein, bitte nicht...“. Mit lauter Stimme fährt sie fort: „Joshua, komm Du elo mol heihin an hiefs dat erëm op!?! Ma wierft net einfach Saachen op de Grond!“.⁶ Ich trete einen halben Schritt zur Seite und mache Joshua Platz, damit er die Zeitung wieder aufheben kann.

Die Kinder in der geschilderten Sequenz stammen aus der Gruppe der „wilden Kerle“, in der die Einrichtung am Nachmittag 3- bis 4-jährige Kinder der örtlichen Vorschule, der sogenannten *l'éducation précoce* aufnimmt, die bereits Teil des luxemburgischen Bildungswesens ist. Insofern handelt es sich – terminologisch gesprochen – um ein Angebot der außerschulischen Bildung, Betreuung und Erziehung, das auch in Luxemburg traditionell als ein sozialpädagogisches Handlungsfeld codiert ist. Die erwähnte Baustellenbesichtigung ist eine Aktivität, die in bestimmten zeitlichen Abständen immer wieder erfolgt, damit die Kinder den Fortschritt des Bauvorhabens in Augenschein nehmen können. Was an der geschilderten Sequenz ins Auge fällt, ist zunächst der kollektive Charakter der Aktion, der sich in einer genauso kollektiven Adressierung der Kinder manifestiert. Die Kinder der „wilden Kerle“ sind zu einer Art Zug zusammen gestellt. Der Erzieher als ihr „Zugführer“ ist nicht nur darum bemüht, das Gefährt in seiner Spur zu halten, sondern versucht auch durch ständige Ansprachen die Aufmerksamkeit der Kinder zu kollektivieren: „Was sehen wir hier, was sehen wir dort, was haben wir da, was stand da beim letzten Mal?“

Unabhängig davon, dass Aktivitäten dieser Art unter bestimmten organisatorischen und sicherheitsrechtlichen Sachzwängen stehen, die eine sorgfältige Beaufsichtigung verlangen, ist der kollektive Charakter der Aktion durchaus kennzeichnend für das Alltagsgeschehen in dieser Gruppe. Im Vergleich zur Gruppe der „Spitzmäuse“, wo gemeinsame Aktivitäten deutlich gegenüber einer vereinzelnden Zuwendung zu den Kindern zurückstehen, gehört das kollektivierende Zusammenstellen und Ordnen der Kinder (z.B. beim Mittagessen, beim Händewaschen, bei der Anfertigung der Hausaufgaben usw.) zu den prägenden Merkmalen, denen sich die Vollzugswirklichkeit gleichsam wie von selbst ständig aufs Neue versichert. Die Kollektivierung ist dabei nicht einfach nur ein Mittel der Alltagsorganisation, sondern auch ein bevorzugtes Format bei der Selbstdarstellung dieser Praxis. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Verwendung von Photographien, die in allen Gruppen der Einrichtung dazu genutzt werden, vor den jeweiligen Eingängen gegenüber interessierten Beobachtern (wie etwa den Eltern und den Kolleginnen und Kollegen) einen anschaulichen Eindruck von der Alltagswirklichkeit des Gruppenlebens zu vermitteln. Während bei den Fotos der Gruppen für die Krippenkinder deutlich die Darstellung einzelner Kinder dominiert, geben sich die Fotos der Gruppen für die Schulkinder tatsächlich zumeist als „Gruppenfotos“ zu erkennen. Der Blick ihres Betrachters wird dabei vor allem auf die Gemeinschaftlichkeit von Aktivitäten gelenkt, während es bei den Krippenkindern zumeist darum geht, eine besondere Aufmerksamkeit für das einzelne Kind zur Schau zu signalisieren.

Die beschriebene Szene deutet darauf hin, dass die Kollektivierung auch noch andere Funktionen hat. Wie man an der Reaktion der Erzieherin Carola auf Joshuas vermeintliches „Fehlverhalten“ sehen kann, erzeugt sie hohe Wahrscheinlichkeiten individuellen Auffälligwerdens, was dann wiederum Spielräume für Interventionen eröffnet, die auf eine Normalisierung abweichenden Verhaltens gerichtet sind. „Normalität“ wird dadurch erzeugt, dass erst einmal eine gewisse Wahrscheinlichkeit für Abweichungen systematisch hergestellt wird und nicht etwa dadurch, dass man ihnen vorbeugt. Vor diesem Hintergrund entfaltet auch die individuelle Ansprache Joshuas in der beschriebenen Szene ihre besondere Wirkung, weil sie den Adressaten nicht nur auf sein Verhalten aufmerksam macht, sondern ihn damit überhaupt erst aus dem Kollektiv heraushebt. Die individualisierende Adressierung macht Joshua damit als Person qua seines Verhaltens in spezifischer Weise unterscheidbar. Diese Adressierung ist jedoch mit einem deutlichen Appell an eine vermeintlich universelle Bezugsnorm verbunden, auf deren Folie das Verhalten

von Joshua als eine negative Abweichung in Erscheinung tritt. Joshua wird dabei als Träger eines bestimmten Verhaltens identifiziert für das er genauso verantwortlich ist wie es ihm selbst unmittelbar „Probleme“ einbringt. Die Erzieherin Carola weist Joshua in diesem Sinne nicht etwa darauf hin, dass er etwas Bestimmtes kann oder noch nicht kann, sondern darauf dass „man“ so etwas nicht tut. Gerade weil aber im Unklaren bleibt, wofür das „man“ steht, ist diese Ansprache aufschlussreich. Das unpersönliche „man“ indiziert nämlich, dass es sich hier nicht, wie beim „Großsein“ um einen relativen Maßstab der Verhaltensbewertung handelt, sondern um einen absoluten. Genauer: *Joshua ist, was er ist, weil er sein kann wie alle anderen*. Das „man“ steht dabei für eine Norm, für die eine von der individuellen Entwicklung unabhängige Geltung in Anspruch genommen wird.

Die Anweisung an den Ethnographen, die am Boden liegende Zeitung nicht aufzuheben, verdeutlicht darüber hinaus noch zweierlei mehr. Einerseits verweist sie darauf, dass die beteiligten Fachkräfte eine Routine dafür entwickelt haben, wie sie mit solchen Irritationen umgehen. Sie gehören sozusagen zum *business as usual*. Andererseits gibt sie zu erkennen, dass die Einhaltung dieses routinemäßigen „Verfahrens“ für die Herstellung und Darstellung einer sich als sozialpädagogisch beobachtenden Vollzugswirklichkeit von operativer Bedeutsamkeit ist. Die Erzieherin besteht sowohl dem Ethnographen als auch Joshua gegenüber auf einer *umgehenden Revision* des Verhaltens und seiner Folgen, die nur durch Joshua selbst vollzogen werden kann. Deutlich wird daran, dass die Adressierung – anders als jene im benachbarten frühpädagogischen Setting – nicht auf einen antizipierten Entwicklungsfortschritt spekuliert, sondern viel unmittelbarer auf die Repräsentation einer personenverändernden Wirksamkeit ausgerichtet ist.

Die Szene aus dem Alltag der Gruppe der „wilden Kerle“ zeigt, dass sich die Kind-Erwachsenen-Differenz im Rahmen sozialpädagogischer Adressierung ebenfalls nicht aus einer expliziten Unterscheidung von den jeweils anwesenden Erwachsenen ergibt. Vielmehr ist auch sie verknüpft mit einer simultanen *Darstellung und Herstellung* von Kindern, die als *selbstdifferente* Personen von Erwachsenen unterschieden werden. Das Kind entsteht dabei operativ sozusagen als Einheit der Differenz zwischen erwünschtem und unerwünschtem Verhalten und ist nur in diesem Sinne unterschieden. Die Kindlichkeit des Kindes objektiviert sich dabei in der defizitären Unterschiedenheit zum Erwachsenen als jemandem, der die Dinge tut, wie man sie eben tut. Deutlich wird dies insbesondere auch in solchen Situationen, in denen das Personal bestimmte Verhaltensweisen der Kinder mit der Aufforderung quittiert, sie sollen so etwas „nie wieder tun“. Diese Aufforderung findet sich an verschiedenen Stellen des Materials und tritt immer dann auf, wenn es um Vorfälle geht, die selbst in der Situation nicht mehr rückgängig gemacht werden können. Kinder werden dabei als Träger eines bestimmten Verhaltens identifiziert für das sie genauso verantwortlich sind wie es ihnen unmittelbar selbst „Probleme“ einbringt. Die Verhaltensevaluation verweist dabei zwar ebenfalls auf die Erwartungen an ihr Verhalten in der Zukunft. Diese Zukunft aber ist keine, die einen positiven Entwicklungsfortschritt verspricht, sondern eine, in der sich die Differenz zum Erwachsenen in womöglich problematischer Weise verfestigt.

Solche Adressierungen sind keineswegs immer mit Abwertungen verbunden. Schließlich gehört die Erfahrung von Abweichung zur Normalität des professionellen Alltags. Im Lichte dessen lässt sich somit auch die Rede vom „Kind als Akteur“ (vgl. *Alanen* 1988; *Jenks* 1992 [1982]) – ein Lieblingsthema der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung – enttrivialisieren. „Akteure“ sind Kinder nicht nur im emphatischen Sinne, also dann, wie es die Kindheitsforschung gewöhnlich unterstellt, wenn sie sich einer Ordnung

und deren Regeln widersetzen oder sie als Handlungsbevollmächtigte und kompetente Teilhaber mit gestalten. *Agency* kommt ihnen vielmehr auch zu, wenn sie die Gestalt von „Komplizen“ (vgl. *Bühler-Niederberger* 2011, S. 202ff.) in jenem Spiel annehmen, mit dem es sich die sozialpädagogische Praxis ermöglicht, sich selbst als sozialpädagogisch zu beobachten. In dieser Perspektive sind dann Kinder *als Kinder* ebenso sehr „(sozial-)pädagogische“ Akteure wie die professionellen Fachkräfte (vgl. hierzu: *Schnoor/Seele* 2013). So wie der Schulunterricht den sich „langweilenden Schüler“ braucht, um sich seiner Relevanz und Aufgabe zu vergewissern, so braucht die Sozialpädagogik das von seiner vermeintlichen ‚Natur‘ abweichende Kind, um sich selbst etwas bedeuten zu können.

4 Resümee: Sozialpädagogische Kindheit als Kehrseite der „*best interests of the child*“

Die Frage, ob es so etwas wie eine sozialpädagogische Kindheit gibt, richtet sich nicht auf eine vorgesellschaftliche Wesensform des Kindes, sondern auf die feldspezifischen Kontexte, in denen das Kindsein eine von anderen sozialen und kulturellen Kontexten unterscheidbare Form annimmt. Beobachten lässt sich diese besondere Form des Kindseins an der Art und Weise, wie Kinder jeweils von Erwachsenen unterschieden werden. Diese Unterscheidung ist auch für die Pädagogik unverzichtbar, weil sie erst „die sozialen und kognitiven Bedingungen der Möglichkeit pädagogischer Intervention“ (*Honig* 2009, S. 46) stiftet. Folglich müssen (sozial-)pädagogische Adressierungen diese Differenz sowohl herstellen wie voraussetzen, um bewirken zu können, was ihnen als Leistung zugetraut wird. Das heißt aber: Die Adressierung von Kindern als Kinder ist von der Objektivierung ihrer Unterscheidbarkeit operativ wie analytisch nicht zu trennen. Insofern ist der jeweilige Status des Kindseins und die Position, die Kinder in pädagogischen Feldern einnehmen, weniger durch ihre individuellen Eigenschaften als Adressaten begründet als durch die Art und Weise der Adressierungen. Berücksichtigt man dazu noch die relativ geringe Altersdifferenz zwischen den Kindern in den untersuchten Gruppen – sie liegt im Extremfall bei nur wenigen Monaten – dann tritt die Adressierungspraxis umso mehr in ihre ganzen Nicht-Notwendigkeit hervor. Die Differenzen im Umgang mit den Kindern erklären sich also nicht einfach aus einem bestimmten, durch das jeweilige Lebensalter der Kinder vermeintlich determinierten Entwicklungsstand und einem quasi gesetzmäßigen Entwicklungsverlauf, wie dies etwa die klassischen entwicklungspsychologischen, psychoanalytischen oder sozialisationstheoretischen Modellvorstellungen postulieren. Viel eher erklärt sie sich aus den internen Prinzipien der „*Vision und Division*“ (*Bourdieu* 1999, S. 354), denen das pädagogische Feld als solches – einerseits – sowohl seine Besonderheit verdankt, um die herum es aber auch – andererseits – seine interne Differenzierung organisiert.

In dem als sozialpädagogisch codierten Setting der außerschulischen Betreuung in den *Maison relais pour enfants* nimmt die Erwachsenen-Kind-Differenz, so wie sie in den Adressierungen der Professionellen gehandhabt wird, die Gestalt einer behandlungsbedürftigen Abweichung an, die als solche – im Unterschied zur Frühpädagogik – weniger wahrscheinlich einem bestimmten Entwicklungsstand als vielmehr einem Normalisierungsdefizit zugeschrieben wird. Während die frühpädagogische Adressierung demgegenüber auf eine als „natürlich“ antizipierte positive Entwicklung spekuliert, richtet sich die sozialpädagogische Adressierung vor allem auf das bedrohliche Szenario einer mögli-

chen Fehlentwicklung.⁷ Die im Rahmen der Beobachtungen geschilderte Praxis entspricht dabei einer implikationsreichen Vorstellung des Kindes, die in der Geschichte der Fürsorge eine lange Tradition hat (vgl. *Bühler-Niederberger* 2010). Sie folgt einer Konstruktion des Kindes „als Objekt der Besorgnis“, der wiederum das Ideal einer „makellosen“ Kindheit gegenüber steht. In diese Konstruktion sind immer auch schon Vorstellungen vom stets ‚gefährdeten Kind‘ eingeschrieben, was einen unnachgiebigen Umgang mit Fehlverhalten und etwaigen Missetaten genauso rechtfertigt wie verlangt (ebd., S. 25). Das Gegenstück zur ‚kindlichen Unschuld‘ ist in diesem Sinne das Bild des ‚gemeingefährlichen Kindes‘, das etwa auch schon prägend war für jene frühe Diskussion um eine sozialpädagogische Kinderforschung wie sie Anfang des 20. Jahrhunderts in der vom Herbartianer *Johannes Trüper* herausgegebenen Zeitschrift „Die Kinderfehler“ geführt wurde (vgl. *Eßer* 2011, S. 136). Angesichts dessen wird deutlich, dass die historisch wirkmächtige Unterscheidung zwischen dem ‚heiligen Kind‘ und der ‚verführbaren Jugend‘ (vgl. *Andresen* 2001) als Dualismus keineswegs nur für die Abgrenzung der beiden Lebensphasen Kindheit und Jugend von Bedeutung ist. Vielmehr handelt es sich um eine Differenzannahme, die sich auch in den Kindheitskonstruktionen selbst wiederfindet. Zwar gibt es zum ‚heiligen Kind‘ kein Pendant des ‚heiligen Jugendlichen‘; dies gilt jedoch nicht für die Annahme einer möglichen Gefährdung. Allem Anschein nach scheint es also mit dem von *Herman Nohl* bereits 1926 konstatierten Perspektivwechsel weg von den ‚Schwierigkeiten, die das Kind macht‘ und hin zu den Schwierigkeiten, ‚die das Kind hat‘ (*Nohl* 1949 [1926], S.157; Hervorh. i. Orig.), noch nicht so weit her zu sein. Die sozialpädagogische Adressierung von Kindern als ‚Problemträgern‘ verweist dabei nicht auf die Probleme, mit denen sie zu tun haben („*problems of children*“), sondern gerade auf sie selbst als Problem („*children as problems*“) und reproduziert damit eine weit verbreitete Sichtweise, die gleichsam die Kehrseite des romantischen Blicks auf die vermeintlich unschuldige Kindheit darstellt (vgl. *Brown Rosier* 2009).

Diese doppelte Ausprägung der pädagogischen Kindheitsvorstellung hat der niederländische Historiker *Jeroen J. H. Dekker* kürzlich am Beispiel der Entwicklung und Expansion der Wertidee des Kindeswohls („*best interests of the child*“) in mehreren Fallstudien vom 17. Jahrhundert bis in die Gegenwart hinein untersucht (vgl. *Dekker* 2010). *Dekker* kommt dabei u.a. zu folgendem Ergebnis: Die pädagogische Ambition, das glückselige Dasein des Kindes mit einer eigenen Rolle im Prozess der Kulturvermittlung zu verknüpfen, sowie die anwaltschaftliche Sorge um sein Wohlergehen stellen mit Blick auf die moderne Institutionalisierung von Kindheit keinen Gegensatz, sondern lediglich die komplementären Seiten ein und derselben Medaille dar. *Dekker* rückt damit das Wechselspiel der nur vermeintlich differenten Kindheitsvorstellungen in den Blick und lenkt so die Aufmerksamkeit auf sich gegenseitig verstärkende Effekte. Die Bemühungen um das Kindeswohl münden nicht nur in einem *better care for more and more children*, sondern auch in der Entdeckung einer immer größeren Zahl von gefährdeten Kindern. Sichtbar wird daran vor allem, wie pädagogische Institutionalisierungsprozesse ihre eigene janusköpfige Realität erzeugen. Mit Blick auf die Erziehungswirklichkeit der MRE sind solche Kontextualisierungen nicht zuletzt deshalb aufschlussreich, weil sie auf den ohne weiteres gar nicht so leicht erkennbaren Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Diskursen und institutionellen Praktiken im Umgang mit Kindern verweisen. In der beobachteten sozialpädagogischen Adressierung von Kindern *als Kinder* vermischt sich so auf eigenständige Weise ihre Identifikation als *Problemträger* mit der Vorstellung von einer *Risikokindheit*, in deren Horizont das jeweilige Verhalten in die Zukunft projiziert und – defi-

ziththeoretisch – als ein Gefährdungspotential gedeutet wird (s. hierzu auch *Thieme* i. d. H.). Es geht dann allerdings nicht mehr von den Bedingungen des Aufwachsens, sondern von den jeweiligen Personen selbst aus. Die sozialpädagogische Adressierung von Kindern als Sorgenkindern liegt exakt an dieser Schnittstelle: Sie adressiert gegenwärtiges Verhalten mit Blick auf die darin verborgenen Risiken – nicht etwa für das Kind, sondern für eine abstrakte Allgemeinheit. Das Sorgenkind, so könnte man sagen, ist ein Risikokind, das bereits als ein Problemträger in Erscheinung getreten ist. Vor diesem Hintergrund wirkt der Titel, den der jüngst verstorbene ideelle Vater der *Maison relais pour enfants*, *Mill Majerus* (vgl. *Majerus* 2008), einem einschlägigen Beitrag zu ihrem konzeptionellen Auftrag vorangestellt hat als nur umso bezeichnender für ihr sozialpädagogisches Selbstverständnis. Ganz unverblümt lautet er: „Engagement für ‚Sorgenkinder‘“.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu mit Blick auf frühpädagogische Praktiken der Bildungs- und Entwicklungsbeobachtung *Schulz* (2013).
- 2 In diesem Zusammenhang ist insbesondere auch auf das übergeordnete und bislang noch kaum gelöste Problem der Beobachtbarkeit des (Sozial-)Pädagogischen insgesamt hinzuweisen. Dieser Problemzusammenhang kann hier nicht ausführlich diskutiert werden (vgl. hierzu *Neumann* 2008; 2010). Dennoch gilt, dass der vorliegende Beitrag dieses Problem zu lösen versucht, indem er auf einen immer schon vorausgesetzten substanziellen Begriff des Sozialpädagogischen verzichtet und stattdessen – heuristisch – darauf vertraut, dass sich das untersuchte Feld selbst als sozialpädagogisch beschreibt wie auch der inhaltliche Kern dessen in ihm selbst fortlaufend auf dem Spiel steht.
- 3 Die Studie wurde im Zeitraum 2009-2012 von der Abteilung „Early Childhood: Education and Care“ an der Universität Luxemburg durchgeführt und mit Mitteln des Forschungsfonds der Universität sowie des luxemburgischen Ministerium für Familie und Integration finanziert.
- 4 „Oh, mein Herzchen, setz Dich mal richtig!“ (Übersetzung d. Verf.).
- 5 „Bist doch schon ein großer Junge.“ (Übersetzung d. Verf.).
- 6 „Joshua, kommst Du jetzt mal her und hebst das wieder auf!?! Man wirft nicht einfach Sachen auf den Boden!“ (Übersetzung d. Verf.).
- 7 Damit soll nicht bestritten werden, dass auch in der frühpädagogischen Praxis bestimmte Entwicklungsstände als zu revidierende Abweichungen behandelt oder in der sozialpädagogischen Praxis vermeintliche Verhaltensdefizite in zukünftige Bildungs- und Entwicklungserfordernisse übersetzt werden können. Jedoch ist offensichtlich, dass beides als Form der Adressierung für die situative Reproduktion der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung und die daraus hervorgehende Selbstexplikation der spezifischen Pädagogizität des Geschehens weit weniger effektiv wäre, weil damit die Objektivierung der sich verändernden Person nicht so unmittelbar zustande kommen könnte.

Literatur

- Alanen, L.* (1988): Rethinking Childhood. *Acta Sociologica*, 31, 1, pp. 53-67.
- Andresen, S.* (2001): Heiliges Kind – verführbare Jugend. Die Nachhaltigkeit von Mythos und Moratorium. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 7, 1, S. 44-56.
- Bischoff, S./Betz, T.* (2011): Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘. EDUCARE Working paper 1/2011. Online verfügbar unter: <http://www.idea-frankfurt.eu/wissen/projekte/pdf/pdf-ordnereducare/EducareWorkingPaper12011BischoffBetz.pdf>, Stand: 24.06.2012.
- Bollig, S.* (2010): Die Eigenzeit der Entwicklung(sdiagnostik). In: *Kelle, H.* (Hrsg.): *Kinder unter Beobachtung. Kulturalanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik.* – Opladen, S. 95-132.

- Bollig, S./Neumann, S.* (2011): Die Erfahrung des Außerordentlichen. Fremdheit/Vertrautheit als methodisches Differential einer Ethnographie pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF)*, 12, 2, S. 199-216.
- Brown Rosier, K.* (2009): Children as Problems, Problems of Children. In: *Qvortrup, J./Corsaro, W. A./Honig, M.-S.* (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. – Houndmills, pp. 256-272.
- Bourdieu, P.* (1999): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. – Frankfurt/Main.
- Bühler-Niederberger, D.* (2010): Organisierte Sorge für Kinder, Eigenarten und Fallstricke – eine generationale Perspektive. In: *Bühler-Neiderberger, D./Mierendorff, J./Lange, A.* (Hrsg.): *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. – Wiesbaden, S. 17-41.
- Bühler-Niederberger, D.* (2011): Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume. – Weinheim.
- Corsaro, W. A.* (1997): *The Sociology of Childhood*. – London.
- Dekker, J. J. H.* (2010): Educational Ambitions in History. *Childhood and Education in an Expanding Educational Space from the Seventeenth to the Twentieth Century*. – Frankfurt/Main.
- Dinkelaker, J./Idel, T.-S./Rabenstein, K.* (2011): Generalisierungen und Differenzbeobachtungen. Zum Vergleich von Fällen aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 12, 2, S. 257-278.
- Eßer, F.* (2011): Die ‚Entdeckung‘ des Kindes als sozialpädagogisches Ereignis. In: *Dollinger, B./Schabdach, M.* (Hrsg.): *Zugänge zur Geschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit*. – Siegen, S. 133-146.
- Fritzsche, B./Idel, T.-S./Rabenstein, K.* (2011): Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 1, S. 28-44.
- Garfinkel, H.* (1967): *Studies in Ethnomethodology*. – Englewood Cliffs, N. J.
- Honig, M.-S.* (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Die generationale Ordnung. – Frankfurt/Main.
- Honig, M.-S.* (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: *Honig, M.-S.* (Hrsg.): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. – Weinheim, S. 25-51.
- Honig, M.-S.* (2011): Kindheit. In: *Otto, H.-U./Thiersch, H.* (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit*. – München, S. 750-759.
- James, A./Prout, A.* (Eds.) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Contemporary Childhood*. – Basingstoke.
- Jenks, C.* (1992 [1982]): Constituting the Child. In: *Jenks, C.* (Ed.): *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. – Aldershot, pp. 9-24
- Kelle, H.* (2009): Kindheit. In: *Andresen, S./Casale, R./Gabriel, T./Horlacher, R./Larcher Klee, S./Oelkers, J.* (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. – Weinheim, S. 464-477.
- Luhmann, N.* (1991): Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, 1, S. 19-40.
- Majerus, M.* (2008): Engagement für „Sorgenkinder“ – Aufgabe der „Maison Relais pour Enfants“ und Kooperation mit der Schule. In: *Confédération Caritas* (Hrsg.): *Sozialalmanach 2008. Schwerpunkt Kinderarmut & Bildung*. – Luxembourg, S. 289-302.
- Nemitz, R.* (1996): Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz. – Hamburg.
- Neumann, S.* (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft. Feldtheoretische Studien. – Weilerswist.
- Neumann, S.* (2010): Beobachtungen des Pädagogischen. Programm – Methodologie – Empirie. – Luxembourg.
- Neumann, S.* (2011a): Was ist Kindheit(-forschung) und wie viele gibt es? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 4, S. 440-442.
- Neumann, S.* (2011b): Welche Unterscheidungen machen einen Unterschied? Zur sozialen Selektivität der Sprachverwendung in luxemburgischen „Maison relais pour enfants“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 31, 4, S. 349-362.
- Neumann, S.* (2012): Kindheit und soziale Ungleichheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung. In: *Siebold, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A.* (Hrsg.): *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs*. – Wiesbaden, S. 141-151.
- Nohl, H.* (1926): Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. In: *Nohl, H.*: *Pädagogik aus dreißig Jahren*. – Frankfurt/Main, S. 151-160.

- Reh, S./Ricken, N. (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation. In: *Miethe, I./Müller, H.-R.* (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. – Opladen, S. 35-56.
- Schäfer, G. E. (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. 2. erweiterte Auflage*. – Weinheim.
- Schnoor, O. (2011): Die Pädagogik der Stimme. Auditive Ethnografie frühpädagogischer Ordnungsbildung am Beispiel sprechmusikalischer Adressierungspraktiken. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12, 2, S. 239-255.
- Schnoor, O./Seele, C. (2013): Organisationales Lernen ‚vom Kinde aus‘? Eine organisationsethnografische Fallstudie zum *secondary adjustment* einer frühpädagogischen Einrichtung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33, 1, S. 42-61.
- Schulz, M. (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33, 1, S. 26-41.
- Solberg, A. (1996): The Challenge in Child Research: from ‚being‘ to ‚doing‘. In: *Brannen, J./O'Brien, M.* (Eds.): *Children in Families. Research and Policy*. – London, pp. 53-65.
- Winkler, M. (2006): Weder Hexen noch Heilige – Bemerkungen zum Verhältnis von Pädagogik und der neueren soziologischen Kindheitsforschung. In: *Andresen, S./Diehm, I.* (Hrsg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*. – Wiesbaden, S. 83-105.