

Kritik (in) der Frühpädagogik

Einleitung in den Band

Kerstin Jergus, Sandra Koch, Barbara Lochner, Lukas Schildknecht und Maksim Hübenthal

1. Zum Einsatz des Bandes: Kritik (in) der Frühpädagogik

Mit dem Titel dieses Bandes »Kritik (in) der Frühpädagogik« verbindet sich das Anliegen, die jüngeren Entwicklungen im Feld der frühen Kindheit eingehend zu diskutieren und kritisch zu beleuchten. Dabei ist die umständliche Klammer eine wichtige Markierung für den Einsatz der vorliegenden Überlegungen. Im Wissen um die Situiertheit jeder Kritik und auch angesichts unserer jeweiligen Involviertheiten verstehen wir die hier versammelten Beiträge als Teil des Feldes. Die eingenommene kritisch-problematizierende Blickrichtung richtet sich folglich nicht von außen und distanziert *auf* das Feld der Frühpädagogik, sondern bringt Kritik *im* Feld der Frühpädagogik zum Ausdruck. Der Ausgangspunkt für diesen Einsatz ist die Beobachtung, dass sich das Praxis- und Wissensschaftsfeld der Frühpädagogik in den letzten 25 Jahren rasch entwickelt und zunehmend ausdifferenziert hat. Dies lässt sich sowohl am quantitativen als auch qualitativen Ausbau der institutionellen Kindertagesbetreuung wie auch an der Etablierung von Studiengängen, Professuren und Forschungslinien ablesen, die zwar nicht selten unter dem Titel »Kindheitspädagogik« firmieren, ihren Fokus aber im Wesentlichen auf frühpädagogische Fragen und Handlungsfelder richten. Das Anliegen dieses Bandes besteht nun zum einen darin, Kritik *in* und *an* der Frühpädagogik zu bündeln und die aus unterschiedlichen Richtungen formulierten Fragen, die zu Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit geäußert wurden, thematisch fokussiert zu systematisieren. Zum anderen geht es diesem Band um das Einbringen auch jener Perspektiven und Fragestellungen, die möglicherweise bislang eher selten in den Fokus gerückt wurden, und die zugleich das frühpädagogische Feld in spezifischer Weise herausfordern oder umtreiben – wie bspw. Fragen zur frühkindlichen Sexualität wie auch damit verbundene Politisierungen oder Fragen der Verkörperung, wie auch die Relevanz des Erziehungsbegriffs, um einige wenige zu nennen.

Mit diesem Ausgangspunkt und diesem Anliegen sind mehr Voraussetzungen impliziert und es ist mehr Fragliches aufgeworfen, als es zunächst scheint. Das betrifft zualererst die Rede von einem »Feld der Frühpädagogik«, denn wo genau dessen Grenzen

verlaufen und gezogen werden, ist nicht nur fortwährend in Bewegung. Diese Grenzziehungen sind vielmehr selbst als konstitutiver Bestandteil kritischer Auseinandersetzungen zu verstehen, die sowohl bildungspolitische Invektiven, fachliche Interessen als auch professionsbezogene Praxisfragen betreffen. Dass ein disziplinäres Feld wie die Frühpädagogik eher durch das gemeinsame Ringen als durch einen klar konturierten Bezugspunkt – etwa »das Kind« oder »die frühe Kindheit« oder »die Pädagogik der frühen Kindheit« oder »die Kindheitspädagogik« – seine Gestalt gewinnt, lässt sich nicht nur von den historischen Entwicklungen der wissenschaftlichen und professionsbezogenen Verständigung um (frühe) Kindheit her verstehen. Vielmehr kann wissenschaftstheoretisch argumentiert werden, dass disziplinäre Rahmungen gerade aus den Auseinandersetzungen und Konflikten resultieren und nicht durch ein klar umrissenes bzw. umreißbares Gebiet definierbar sind. Ganz in diesem Sinne lässt sich auch die jüngst veröffentlichte Präambel der DGfE-Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« lesen, die hervorhebt, dass »eine Antwort auf die Frage [...] was genuine Problemstellungen der Pädagogik der frühen Kindheit sind«, noch ausstehe (Kommission Pädagogik der frühen Kindheit 2024: 1). Diese Zurückhaltung im definiten Zuschnitt und die von uns angesprochene Dynamik der Konturierung folgen sowohl disziplinbezogenen Wissens- und Diskursformationen, die etwa jüngst Fragen der Sorge, der Heterogenität oder der Medialität in den Bereich der (frühen) Kindheit eintragen und deren Quelle aktuelle wissenschaftliche Debatten sind. Zugleich wird von der fachgesellschaftlichen Vertretung in der genannten DGfE-Kommission deutlich gemacht, dass die Konturierungen eines disziplinären Zweiges nicht allein wissenschaftsinhärenten Kriterien folgen, sondern durch soziokulturelle Bezüge gerahmt sind. »Die Pädagogik der frühen Kindheit ist eingebettet in sich stets verändernde gesellschaftliche Kontexte und greift dabei aktuelle Herausforderungen und Bedarfe auf« (ebd.). Anders gesagt: Markierte Grenzen und definite Profile sind entsprechend nur unter Ausblendung des lebendigen wissenschaftlichen Austauschs und der Dethematisierung der soziohistorischen Situiertheit von Wissensproduktion im Kontext der frühen Kindheit zu haben.

Wir wählen daher an dieser Stelle ausdrücklich den Feldbegriff, der es erlaubt, die differenten Beschreibungen und Beanspruchungen des Topos »frühe Kindheit« als einen Bezugspunkt zu fassen, der unterschiedliche disziplinäre Positionen und heterogene theoretische Bezüge in ein gemeinsames Gespräch münden lassen kann (vgl. zum Feldbegriff in dieser Weise u.a. Neumann 2014a). Der damit ausdrücklich gesetzte Verweis auf »Frühpädagogik« intendiert dabei jedoch gerade nicht, die Überschneidungen und kontroversen Debattenlinien einer soziologischen Kindheitsforschung, einer pädagogischen Beforschung erzieherischer Praktiken, einer Professionsforschung zu den Problemstellungen pädagogischer Praxis und einer bildungstheoretischen Kindheitsforschung zu übergehen. Der Bezug auf das Moment der Frühpädagogik begründet sich darin, dass unser Blick auf die genuin *pädagogischen* Fragestellungen gerichtet ist und es der Beforschung und Theoretisierung von Kindheit inhärent ist, nicht allein auf den frühkindlichen Bereich beschränkt sein zu können. Eine wichtige Motivation für die hier versammelten Themenstellungen und Problemkreise, die in den Beiträgen zum Gegenstand gemacht werden, lag ferner auch in der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe und Problemstellungen eine spezifische Ausformung und vielleicht auch Ausschärfung erfahren, wenn sie auf die frühpädagogische Praxis bezogen wer-

den. In den von uns identifizierten Themenfeldern (s. Abschnitt 3 dieser Einleitung) haben wir auf eine grundlegend erziehungswissenschaftliche Verständigung geachtet, und zugleich auf eine Spezifizierung für Herausforderungen und Möglichkeiten im pädagogischen Geschehen mit jungen Kindern gedrungen.

Neben diesen Fragen zur Kontur des Gegenstandsfeldes ist zugleich eine weitere Fragerichtung hervorzuheben. Die historische Spur der gegenwärtigen Gestalt der »Frühpädagogik« ist in einem spezifischen nationalen Kontext zu sehen (vgl. dazu ausführlich Reyer 2006, 2015), der die Differenz von Kindheit und schulischer Bildung professions- und institutionengeschichtlich mitgeprägt hat. Auch ist hier die für gegenwärtige Auseinandersetzungen nicht unwichtige, jedoch wissenschaftlich kaum thematisierte Differenz zwischen der Theorie- und Professionshistorie in der ehemaligen DDR und dem BRD-System hervorzuheben, die zugleich auch gegenwärtige Vorurteile und Problemstellungen mitbestimmt.¹ Dass die Systemkonkurrenz insbesondere im Feld von Bildung und Erziehung und daher insbesondere im Zusammenhang der Kleinkinderziehung eine herausgehobene Schaubühne fand, da hier Geschlechterverhältnisse und Vorstellungen von frühkindlicher Pädagogik in heterogene Institutionenbezüge einmündeten, prägt bis heute die strukturellen Rahmungen der Kleinkindbetreuung zwischen neuen und alten Bundesländern (vgl. Afflerbach/Meiner-Teubner 2024; Baader et al. 2023; Barth et al. 2020; Kayed et al. 2023). Schließlich gehört zu den historischen Zusammenhängen ferner der für viele der hier versammelten Beiträge zentrale Bezugspunkt, der das frühe Aufwachsen und dessen Institutionalisierung sowie Verwissenschaftlichung in den letzten 25 Jahren in einer veränderten Weise zum Gegenstand politischer Regulierungen machte. Wir wollen diese jüngeren Transformationen im Bereich der frühen Kindheit in knappen Strichen nachzeichnen, da sie wesentliche Ausgangspunkte für den selbstreflexiven Einsatz dieses Bandes darstellen.

Die Frühpädagogik – im Sinne der öffentlichen frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung – erfährt seit geraumer Zeit eine intensiviert gesellschaftliche Aufmerksamkeit (u. a. Tervooren 2010; Diehm 2018). Im Zusammenhang mit der »Post-PISA«-Debatte wurde sie als Weichenstellerin späterer Bildungsverläufe von Kindern konturiert (vgl. Betz/Cloos 2014; Thole et al. 2008). Dies zeigte sich unter anderem an den Versuchen, die Frühpädagogik politisch-administrativ im Bildungssystem zu verankern (vgl. Mierendorff 2017). Damit einher ging das politische Bestreben, durch biographisch frühe Bildungsinvestitionen möglichst hohe volkswirtschaftliche Gewinne und somit wohlfahrtsstaatliche Stabilität in Zeiten global konkurrierender Wissensökonomien zu erzeugen (vgl. Hübenthal/Olk 2009; Hübenthal/Ifland 2011; Mierendorff et al. 2022). So wurde etwa im 14. Kinder- und Jugendbericht der quantitative wie qualitative Ausbau als Indiz dafür gewertet, dass die Kinder- und Jugendhilfe in der Mitte der Gesellschaft angekommen sei (BMFSFJ 2013: 41).

In diesen unterschiedlichen Hinsichten dokumentiert sich insgesamt ein Ringen um Statusgewinne und Zuständigkeiten. Die vermehrt vorgenommene Einschätzung,

1 Beispielhaft wäre hier die Behauptung des Kriminologen Christian Pfeiffer zu nennen, die medienwirksam Debatten bestimmen konnte, indem er die politischen Positionen der neuen Bundesländer und insbesondere deren rechtskonservatives Wahlverhalten mit der Krippenerziehung in der DDR in einen Zusammenhang stellte.

dass die Frühpädagogik als erste Stufe des Bildungssystems gelten könne, wie auch die Ausdifferenzierung der Aufgaben frühkindlicher Bildung, etwa im Sinne inklusiver Pädagogik, Kindeswohlorientierung und verstärkter Schulvorbereitung, verändern die Gestalt des frühpädagogischen Feldes grundlegend (vgl. Cloos et al. 2015; Lochner 2018; Bloch et al. 2018; Dietrich et al. 2019). Weitgehender Konsens besteht etwa dahingehend, dass es sowohl der Akademisierung des Handlungsfeldes als auch einer Intensivierung der Forschungsbemühungen im Feld der Frühpädagogik bedarf. Entsprechend wurden in den letzten 20 Jahren Studiengänge etabliert, Professuren ein- bzw. neu ausgerichtet und mehrere Forschungslinien ins Leben gerufen (vgl. König et al. 2015; BMBF/DJI 2019). In diesem Kontext wurde der wissenschaftliche Bereich der Frühpädagogik ebenso beansprucht wie beauftragt, eine gesellschaftliche Entwicklung zu begleiten und mitzugestalten, von der diese in weiten Teilen selbst erst hervorgebracht wurde. Aber nicht nur auf der Ebene der Wissenschaft zeigt sich der grundlegende Umbau der Frühpädagogik. Auch werden die pädagogische Praxis, der Alltag in den Kindertageseinrichtungen und das Handeln der Pädagog:innen durch veränderte konzeptionelle Entwürfe und Professionalisierungserwartungen neu profiliert und als veränderungsbedürftig verstanden (vgl. Betz/Cloos 2014; Neumann 2014b; Honig 2015; Balluseck 2017; Jergus/Thompson 2017; Lochner et al. 2019). Diese Gemengelage von Politik, Wissenschaft und Praxis kann dazu führen, durch politisch-administrative Interessen vereinnahmt zu werden, ethische Konflikte auszublenden und den politischen Ansinnen gegenüber unhinterfragt affirmativ zu werden.

Angesichts dieser Problematik scheint es ebenso notwendig wie angebracht, eine kritische Reflexion der eigenen Standortgebundenheit (in) der Frühpädagogik anzuregen, die sich sowohl auf das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis bezieht, als auch und in besonderer Weise die Position der wissenschaftlichen Frühpädagogik im gesellschaftlichen Diskurs problematisiert und reflektiert. Dieses Anliegen ist in den letzten Jahren mehr und mehr geteilt worden (vgl. Dietrich et al. 2019). Die in diesem Band aufgenommene Versammlung kritischer, fragender, diskutierender, nachdenklicher und skeptischer Auseinandersetzungen mit dem Feld der Frühpädagogik kann in dieser Hinsicht gleichermaßen als ein Ausschnitt wie auch eine Bündelung eines langen Verständigungsprozesses gesehen werden.

Der vorliegende Band geht zurück auf eine seit 2017 geplante und im Jahr 2019 beantragte Tagung zu den »Möglichkeiten und Herausforderungen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik«, die im Juni 2020 stattfinden sollte. Die Covid-19-Pandemie und die daraus folgenden Einschränkungen führten dazu, dass die Tagung erst knapp zwei Jahre später, im April 2022, stattfinden konnte. Mit ca. 60 Teilnehmenden war es eine der ersten größeren Präsenzveranstaltungen und wurde als Ort des lebendigen Austauschs und der Suche nach Möglichkeiten der (Wieder-)Begegnung im wissenschaftlichen Diskurs erlebt (vgl. Prigge/Simon 2022).² Aus dieser Verständigung erwuchs recht schnell

2 Ein herzlicher Dank geht an jene Beteiligten, die zum Gelingen der Tagung maßgeblich beigetragen haben: Als Keynotespeakerinnen haben Meike Baader und Christiane Thompson die Tagung eröffnend gerahmt, die Workshops leiteten Sabine Andresen, Carsten Büniger, Peter Cloos, Katja Flämig, Angela Janssen, Anja Kerle, Melanie Kuhn, Veronika Magyar-Haas, Annett Maiwald, Therese Papperitz und Nadja Thoma, das abschließende Podium wurde von Oktay Bilgi, Friederike

der Eindruck, dass eine Weiterführung der Diskussionen und auch die Dokumentati-on der Kontroversen für die Theoriebildung und Professionsentwicklung im Bereich der Pädagogik früher Kindheit und der Kindheitsforschung wertvoll sein könnte. Es schlossen sich viele weitere Gespräche, ein Autor:innenworkshop und eine Reihe schriftlicher Begegnungen an, die im Ergebnis zum vorliegenden Sammelband führten.

Selten haben wissenschaftliche Debatten und Kontexte einen so langen Atem und ebenso selten besteht die Möglichkeit, über einen längeren Zeitraum hinweg im inhaltlichen Austausch zu sein. Wir danken daher allen Beteiligten an den unterschiedlichen Stationen dieses Diskussionskontextes ganz herzlich für Gespräche, Fragen, Nachdenken, Begegnung, Kontroverse, Debatte und ihre Zeit.

Von hier ausgehend ist es nun zunächst bedeutsam, sich der kritischen Praxis selbst und den Rahmungen von Kritik zuzuwenden, ehe wir im darauf folgenden Schritt die thematischen Schwerpunkte der in diesem Band versammelten kritischen Überlegungen *in* und *zur* Frühpädagogik ausleuchten.

2. Was heißt Kritik üben: Einige Sondierungen

Um sich dem geteilten Anliegen in diesem Band zu nähern, scheint es uns bedeutsam, zunächst einige Schlaglichter auf die Praxis der Kritik und die mit ihr verbundenen Problemstellungen zu werfen. Es wird uns nicht gelingen, alle Möglichkeiten der Konturierung von Kritik aufzugreifen, vielmehr wollen wir einige Linien nachzeichnen, die das Nachdenken über Kritik gegenwärtig bestimmen. Eine Reihe der nun folgenden Bestimmungen und Debattenlinien werden auch in mehreren Beiträgen wieder aufgegriffen und von vielen der Positionen im Sammelband zum Ausgangspunkt ihres Nachdenkens gemacht. Insbesondere sind die Beiträge im ersten Themenfeld des Bandes eine ausdrückliche Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und Problematiken kritischer Praxis (in) der Frühpädagogik.

Zunächst scheint es jedoch angesichts einer gegenwärtig sich eigentümlich zuspitzenden Debattenkultur in gesellschaftlichen und akademischen Bereichen von Bedeutung zu sein, die ursprüngliche Bedeutung von Kritik in ihrer etymologischen Spur als »Unterscheidung« in Erinnerung zu rufen. »Das griechische Verb *krínein* bedeutet trennen oder unterscheiden, die davon abgeleitete *kritiké téchne* ist »die Kunst der Beurteilung, die auf der Fähigkeit beruht, zu unterscheiden und Unterschiede zu erkennen« (Liessmann 2012: 8; vgl. dazu auch Bünger 2020 und Sonderegger 2019). Dieser Gesichtspunkt einer Praxis der Unterscheidung führt zum einen die methodologische Seite mit sich, in der Kritiken wie diejenigen Kants als genuiner Bestandteil der wissenschaftlichen Praxis verstanden werden. Argumentativität, Widerspruch, Nachvollziehbarkeit und Prüfung der Geltung gehören zu den Modi wissenschaftlicher Verständigung. Zum anderen sind damit die verbundenen Frageräume der Normativität, Standortbezogenheit, Gesellschaftskritik und Veränderung wiederum Teil einer seit der Neuzeit andauernden Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen

kritischer Perspektiven und Praxen. Dass diese Frageräume für pädagogische Selbstverständigungen weit über eine methodisch-praktische Seite der Wissenschaftspraxis hinausgehen, liegt auf der Hand: Was es heißt, im eigenen Namen zu sprechen und einen eigenständigen Standpunkt zu beziehen, verzahnt sich seit der neuzeitlichen Ausrichtung von Pädagogik an selbstständiger Lebensführung grundlegend mit der Theorie und Praxis von Bildung und Erziehung. Unter den Stichworten Mündigkeit und Autonomie werden die Limitierungen und Möglichkeiten, im eigenen Namen zu sprechen und einen eigenen Standpunkt zu gewinnen, ebenso kontinuierlich wie auch überaus kontrovers zum Bezugspunkt pädagogischer Frageräume gemacht (vgl. Bünger 2024; Meyer-Drawe 1990/2000).

Die Voraussetzungen für ein kritisches Urteil und die Möglichkeit, gegenüber den herrschenden Normen und Rahmungen des eigenen Seins eine Distanzierung einziehen zu können, bilden den Kern pädagogischer Prozesse in der Moderne. Die Herausbildung selbständiger Individuen ist zwar gerade aufgrund dieser Verquickung von moderner Nationalstaatlichkeit und ihrer Bildungsinstitutionen mit der Subjektfigur eines souveränen Individuums fortwährenden Befragungen ausgesetzt worden, die sich insbesondere auf die komplizenhafte Zuarbeit pädagogischer Prozeduren für moderne Regierungsformen der Selbstführung richteten (vgl. u.a. Bröckling 2007; Krasmann 1999; Pongratz 2005; Dzierbicka 2005). Jedoch sind auch diese kritischen Analysen ihrerseits grundiert von der normativen Vorstellung und Suche nach der Ausweitung jener Möglichkeit, im eigenen Namen und kritisch gegenüber herrschenden Normen und Bedingungen sprechen zu können. Die Debatten um das Verhältnis von Kritik und Pädagogik reißen seitdem nicht ab (vgl. Pongratz et al. 2004; Benner 2003 et al.; Rieger-Ladich 2014; Bünger 2020; Schenk 2024); sie sind in der Geschichte der Disziplin nicht erst in jüngeren Debatten anwesend, sondern auch emblematisch für die Anschlüsse an die kritische Theorie in der Kritischen Bildungstheorie (Heydorn 1970/2004; Koneffke 1994; Gamm 1979) gewesen, wie sie auch den emanzipatorischen Anspruch der kritischen Erziehungswissenschaft (Mollenhauer 1970; Blankertz 1966) prägten. Gegenwärtig jedoch wird – und dies steht im Zusammenhang mit der bereits erwähnten, veränderten Debattenkultur im akademischen Raum, die auch zu einer Entpolitisierung akademischer Kontroversen beiträgt – sehr häufig die kritische Praxis desavouiert, etwa indem stattdessen das Anliegen einer affirmativen Positionierung in Verbindung mit einem neoromantischen Gestus der Liebe für die Welt hervorgehoben wird (vgl. Hodgson et al. 2017).³

Eine solche Haltung der Ausblendung politischer und gesellschaftlicher Rahmungen, die derzeit angesichts eines weltweiten Rechtsrucks und der Tendenz zur Aushöhlung oder gar Beseitigung demokratischer Strukturen auch die erziehungswissenschaftlichen Fragefelder unmittelbar berühren muss, erinnert nicht nur aus historischer Sicht

3 Nicht selten wird an dieser Stelle Latour (2007) zum Bezugspunkt genommen, obwohl Latour sich damit auseinandersetzt, dass sein Hinweis auf die Sozialität von Erkenntnisproduktion von ökonomischen Interessengruppen sowie rechtsradikalen Akteur:innen vereinnahmt wurde, um etwa die Tatsache des Klimawandels als Frage der Perspektive darzustellen; wobei sich Latour gerade nicht vom kritischen Unterscheiden und dem Hervorbringen neuer Perspektiven verabschiedete (vgl. Latour 2020).

an die Ausblendungen, wie sie etwa in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gegenüber ihren gesellschaftlichen Rahmungen zu beobachten waren. Die dort historisch vorzufindende Sprachlosigkeit gegenüber autoritären und faschistischen Tendenzen lässt Nähen im Hinblick auf die Sprachlosigkeit in den aktuellen postkritischen Äußerungen vermuten. Dies zeigt sich etwa an der Rückfrage zu den Auseinandersetzungen mit jenen Teilen der Welt, die fragwürdig und zu problematisieren sind (vgl. Ruitenberg 2004; Schenk 2024), die aus postkritischer Perspektive kaum beantwortet wird.

Andere Verständigungen schließen an eine Auseinandersetzung an, die insbesondere aus einer machtkritischen Perspektive die Praxis der Kritik und ihre Bedeutung für moderne Selbstverhältnisse problematisierend diskutiert haben. Denn spätestens mit der Rezeption der machtanalytischen Studien Michel Foucaults und den sich daran anschließenden Perspektivierungen im Anschluss an Judith Butler und Jacques Rancière ist die Gegenüberstellung von einer freiheitlichen Selbstbestimmung und der repressiven Fremdbestimmung fraglich geworden (vgl. Foucault 1992; Butler 2002; Rancière 2006). Denn die Einsicht, dass Kritik sich zwar in Distanz, aber niemals gänzlich als Außen der herrschenden Normen und Prozeduren positioniert, will sie nicht die eigene Standortgebundenheit und Involvierung ausblenden, führt die Frage der Kritik aus der Gegenüberstellung zur Macht heraus. Dies wiederum jedoch wirft die Problematik auf, wie ein befragendes, kritisierendes, problematisierendes Verhältnis entstehen kann, wenn die mündige Selbstbestimmung, die Feedbackkultur oder auch die Infragestellung des Bestehenden längst Teil einer Regierungsweise durch Selbstführung geworden ist (vgl. u.a. Bröckling 2007). Bekanntlich gibt Foucault aus der Einsicht in die unauflösliche Verschränkung von Macht und Kritik der kritischen Praxis eine neue Wendung, die diese Problematik in der Frage aufgreift, was es heißt, »nicht dermaßen regiert zu werden« und genauer noch begreift er sie als »die Kunst nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden« (Foucault 1992: 12). Statt also Rückhalt in einem verallgemeinerbaren Projekt der Kritik zu finden, sucht Foucault in der Analyse und Praxis die Ereignishaftigkeit des Sprechens auf und führt in seinem Aufsatz »Was ist Kritik« (1992) performativ vor, wie die Äußerungsbedingungen eines Sprechens-im-Namen-der-Kritik ihrerseits das kritische Sprechen kontaminieren (vgl. Jergus 2019).

Hieran knüpft Judith Butlers Einsatz an, »das politische Versprechen der performativen Äußerung« (Butler 2006: 252) zum Ausgangspunkt für das Denken von Widerständigkeit zu machen. Ähnlich wie Foucault die Ereignishaftigkeit des Sprechens hervorhebt und mit einer kritischen Haltung verbindet, verweist Butler mit dem Stichwort »Resignifikation« auf die Offenheit des Begriffs und nimmt die Notwendigkeit der Wiederholung zum Ausgangspunkt für das Denken von Zukünftigkeit (Butler 1998: 256). Sie liest Foucaults Hinweis auf die Ebene der Haltung als gerade nicht selbstbezogene Erhöhung der eigenen moralischen Position, die sich des Kritisierten entledigen würde oder bereits auf sicherem Boden stünde. Vielmehr verdeutlicht Butler, wie wenig eine kritische Praxis mit Pathos zu versehen ist und auch keine voluntaristische Entscheidung des Subjekts darstellt: »Man geht nicht für eine erregende Erfahrung an die Grenzen, oder weil Grenzen gefährlich und sexy sind, oder weil uns das in die prickelnde Nähe des Bösen bringt« (Butler 2002: 252). Insbesondere Rancières Anschlüsse und Weiterführungen des Foucaultschen Nachdenkens über Regierungsweisen weisen darüber hinaus auf einen wichtigen Punkt hin, denn sie heben deutlich hervor, wie die Politizität von Kritik ihrerseits

einen politischen Raum eröffnen wie auch von diesem begrenzt werden kann. Denn für Rancière liegt eine politische Äußerung im Raum der Beanspruchung eines Anteils, der nicht vorhanden ist. Anders gesagt geht es ihm um die unautorisierten Sprechweisen, die gemeinhin als ungehört, als Rauschen oder als irrelevant gar nicht erst im Radius des Wahrnehm- und Sichtbaren existieren.

Diesen Gedanken greifen Marten Simons und Jan Masschelein (2019) auf, indem sie zurückfragen, wie diese politischen Subjektivierungen auch mit einem pädagogischen Fragefeld verbunden werden können. Sie argumentieren, dass pädagogische Räume der Schule und Universitäten allzu häufig einer spezifischen Subjektfigur dienlich sind, die – wie sie am Partizipationsdiskurs herausstellen – sich selbst und vor anderen als Individuen mit artikulierbaren Interessen zeigen muss. Solchen gouvernementalen Regierungsweisen gegenüber wären politische Artikulationsweisen von Subjekten jene, die einen ungedeckten Akt der Forderung oder Äußerung annehmen, der im Register der schulischen Räume nicht vorgesehen ist. Es sind jedoch die pädagogischen Subjektivierungen, die Simons und Masschelein gegenüber den politischen und gouvernementalen Aspekten eigens in den Vordergrund rücken, etwa durch die Erfahrung einer gemeinsamen Verständigung in der Sache, die das disziplinierende oder regierende Moment des Unterrichtens aussetzt und eine Begegnung der Gleichheit eröffnet (vgl. auch Masschelein/Simons 2017).

Die hiermit erneut aufgeworfenen pädagogischen Fragestellungen scheinen aktuell trotz ihrer grundlegenden Bedeutung kaum im Vordergrund der akademischen Verständigungen in der Pädagogik zu stehen, nur spärlich werden momentan Fragen der Kritik diskutiert – dabei, so zeigt etwa ein aktueller Beitrag von Sabrina Schenk (2024) auf, sind die offenen Problemstellungen immer noch drängend. Dass sie auch die Reflexivität auf das eigene akademische Tun mit sich bringen, wollen wir in einem weiteren Schritt nun schlaglichtartig mit Blick auf die politische und akademische Seite der kritischen Praxis aufrufen. Gleichwohl eine Verschärfung in der Tonlage in politischen Feldern zu beobachten ist, gibt es zugleich Auseinandersetzungen um die Form des akademischen (und politischen) Streits, der als Herabwürdigung und Distanzierung wahrgenommen wird. Im Kontext der Auseinandersetzungen um Wissenschaftsfreiheit wurde mehrfach auch der akademische Raum daraufhin befragt, wie einerseits der freie Austausch des argumentativen Streits gewährleistet werden könne und wie andererseits ausschließende, diskriminierende und diffamierende Äußerungen im wissenschaftlichen Austausch unterbunden werden können. Die Suche nach einem »safe space« kann als Ausdruck für ein gewandeltes Verständnis von Kontroverse und Streit gelesen werden (vgl. Thompson 2020a, b). Denn zugleich ist zu beobachten, wie Kritik von Seiten rechtspopulistischer Diskursstrategien zur Chiffre für »seriöse Wissenschaft« gemacht wird, die getragen von Ungleichheitsideologien mit einem Ringen um Deutungshoheit im Gewand wissenschaftlicher Mittel einhergeht (Sehmer et al. 2023).

Um den Faden der Verbindung zur politischen Seite von Kritik wieder aufzunehmen, ist auf die enge Verbindung zum Feld des Politischen und insbesondere zum Anliegen einer auf Herrschaftsabbau und Emanzipation des Individuums ausgerichteten Wissenschaftskritik hinzuweisen, die historisch in engem Bezug zu den Denkräumen der Kritischen Theorie im Anschluss an die Arbeiten der ›Frankfurter Schule‹ steht und prägend für die politische Soziologie und politische Philosophie der Gegenwart ist. Manche For-

men soziologischer Kritik sehen ihren Einsatz vor diesem Hintergrund etwa darin, »das Leiden und die Zumutungen sichtbar [zu] machen, die diese Verhältnisse den Menschen abverlangen, sie soll ihre Widersprüche und Krisenhaftigkeit aufzeigen und zuspitzen, und sie soll auf diese Weise schließlich den Boden dafür bereiten, sich gegen Ausbeutung, Herrschaft, Gewalt und Entfremdung zur Wehr zu setzen und die gesellschaftlichen Verhältnisse in diesem Sinne verändern« (Bröckling 2007: 369). Ein solches Kritikverständnis bekommt es stets mit der Frage zu tun, ob dies von einem ausgewiesenen normativen Standpunkt aus geschehen soll oder ob es darum geht, die immanenten Widersprüche in der Konstitution des Sozialen herauszuarbeiten und zu problematisieren.

Fokussiert man darauf, dass Kritik das Potenzial zu Transformation in sich trägt, lässt sich die Frage nach dem Verhältnis von Veränderung und Status quo als Teil der akademischen Praxis eines Ausübens von Kritik verstehen. Angesichts gegenwärtiger neoliberaler Anrufungen einer durch Feedbackkulturen und Innovationsschleifen geprägten Kultur der Rückmeldung, argumentiert etwa Bröckling (2017), dass Kritik zunehmend von diesen grundlegenden Fragen entkoppelt werde. Es herrschten »Rituale permanenter Kritik und Selbstkritik« vor, die die oben genannte urteilende Praxis des Unterscheidens und die damit verbundene Kraft einer möglichen Veränderung in Prozessabläufe der permanenten Optimierung einbinde: »Kritik mutiert zur Feedbackschleife, die dafür sorgt, dass alles laufend verbessert wird, sich aber nichts wirklich ändert« (ebd.: 379). Demgegenüber macht Bröckling weiterhin auf den transformativen Charakter aufmerksam. Wer Kritik übt, habe weder ein Interesse daran, am Status quo festzuhalten, noch daran, sich selbst aus dem kritisierten Kontext zurückzuziehen (ebd.: 376). Kritik entfalte ihre produktive Kraft im »Verhältnis wechselseitiger Irritation« (ebd.: 377).

Dafür kann auf die politikphilosophischen Arbeiten von Rahel Jaeggi und Tilo Wesche (2013) zurückgegriffen werden. Sie verstehen Kritik als Zusammenspiel von »Dissoziation« und »Assoziation« (2016: 8), als Praktik der Distanz schaffenden Abgrenzung, die durch diesen Prozess zugleich eben immer auch bedeute, »eine Beziehung zu der Situation her[zustellen], die überwunden werden soll« (ebd.) – egal wie tiefgreifend die Kritik auch sei. Dementsprechend sehen sie Kritik auch mit der Erwartungshaltung konfrontiert, zu Wandel einzuladen und dafür dem in Frage gestellten Status quo ein »positive[s] Gegenbild« (ebd.: 8) gegenüberzustellen. Es liegt nahe – und dies wird auch bei Jaeggi und Wesche deutlich –, dass sich Kritik nicht nur auf das Bestehende und die gegenübergestellte Utopie bezieht, sondern auch Fragen der Gestaltung des »Übergangs« (ebd.: 7) berührt.

Eine wichtige Dimension in der kritischen Praxis ist dabei die Frage nach der Position derjenigen, die Kritik üben. Damit sind nicht nur unterschiedliche Beobachtungsstandorte markiert, sondern zugleich unterschiedliche Sprecher:innenpositionen und damit auch die Subjektpositionen angesprochen, die mit Kritik einher gehen (vgl. Büniger 2024). Jaeggi und Wesches Ausführungen lassen sich als Einladung an Kritik Ausübende lesen, von ihren mehr oder weniger stark gegebenen Verstrickungen mit dem Kritisierten analytisch bestmöglich zurückzutreten, ohne dabei der irrigen Annahme zu verfallen, »sich den Verstrickungen in die von ihm [*ihr] kritisierte Realität entziehen zu können« (Jaeggi/Wesche 2016: 9). Kritik finde da statt, wo »Spielräume, Deutungs- und Entscheidungsmöglichkeiten« (ebd.: 7) gegeben sind; wo also das, was ist und problema-

tisch erscheint, auch anders sein könnte, wo Austausch und Diskussion über verschiedene Lageverständnisse nicht nur notwendig, sondern auch lohnenswert erscheinen.

Im Hinblick auf die Verschränkung von Subjekt, Macht und Wissen mit der Frage, wie eine kritische Haltung zu entwickeln ist, sind wichtige Impulse von der feministischen und postkolonialen Theorie sowie den Cultural Studies ausgegangen. Der Einsatzpunkt feministischer Kritik besteht dabei einerseits darin, Kritik »als eine Praxis, die Regime der Verständlichkeit – auch [der] eigenen – [zu befragen], die regulieren, was lebbar ist und was nicht« (Hark 2009: 31), wie damit verbunden andererseits in der Kritik an diesen »machtbedingten Grenzen« (ebd.: 26), die »Möglichkeit ihrer Überschreitung« gesucht wird (ebd.: 31). Insbesondere für die Kategorie des Wissens (Harding 1990), als wissenschaftliche und praxisrelevante Kategorie im *Zwischen* von Subjektivität und Objektivität, ist das von Donna Haraway (1995) entwickelte Konzept des »situierten Wissens« aufschlussreich, da hierin die Verschränkung von »Verkörperung, Verortung und Positionierung« (Rabl 2022: 393) in Macht- und Herrschaftsverhältnissen betont wird. Die Standortgebundenheit sowie die gesellschaftliche Bedingtheit von Wissen führen auch unmittelbar die Frage mit sich, wie und von wem Wissen überhaupt zur Geltung kommt und gemacht wird. Dies ist auch der Ausgangspunkt erziehungswissenschaftlicher Frauen- und Geschlechterforschung, die im Rahmen von Bildungs-, Erziehungs-, Betreuungs- und Sorgeverhältnissen immer wieder auf die Verknüpfung von Geschlecht und Generation hinweist (Rendtorff 2006; Rendtorff et al. 2016; Baader et al. 2021, Baader 2018) – ein Reflexionsraum, der für die kritische Befragung der grundlegenden Begriffe, Kategorien und Praktiken der Frühpädagogik von hoher Relevanz ist. Dies gilt sowohl für die wissenschaftliche Wissensproduktion *zur* wie auch *über* die Frühpädagogik, wie es gleichermaßen für die »Ansprüche auf Verkörperung, Verortung und Positionierung« (Rabl 2022: 396) frühpädagogischer Praxis gilt.

Kritik als Praxis der Unterscheidung wirft jedoch nicht nur die Frage nach den Subjektpositionen auf, die mit ihr eingenommen oder durch sie hervorgebracht werden (vgl. Jergus 2019). Wie sich in den vorangehenden Darlegungen andeutet, ist Kritik nicht nur mit Überlegungen, sondern auch mit Handlungen verbunden. Mit dieser zweitgenannten Ebene der Praktiken setzt sich Ruth Sonderegger in ihrer Monographie »Vom Leben der Kritik« (2019) auseinander. Auch sie geht von einer Vielzahl an Facetten von Kritik aus. Kritik versteht sie als einen nicht nur »vieldeutige[n]« Begriff. Sie führt aus, wie er in spezifischer Weise »umkämpft[.]« wird (2019: 9): So könne Kritik als »Waffe« oder als »Schutzschild« (ebd.: 9) fungieren, als genuiner Bestandteil von Wissenschaft gedacht oder außerhalb dessen platziert werden, als grundlegender Bestandteil des »Menschsein[s]« (ebd.) oder als etwas Spezifisches gesehen werden, das in einem ernstzunehmenden Sinne nur von »geradezu Auserwählten« (ebd.) mit hoher Widerstandskraft, Mut und Kenntnisreichtum ausgeübt werden könne (vgl. ebd.: 9f.).

Vor dem Hintergrund ihrer Beobachtung einer gegenwärtigen »Transformation radikaler Kritik in tendenziell so moderate wie bevormundende Formen der (Selbst-)Evaluation« (ebd.: 13) votiert Sonderegger dafür, sich »[g]eradezu paradox« (ebd.: 15) auf die historische Entwicklung von Kritik zu beziehen. Dies bedeutet für sie zum einen, die historische Genese kritischen Denkens wahrzunehmen – allein schon deshalb, um die »Potenziale [...], welche die unterschiedlichsten Praktiken der Kritik zu einer bestimmten Zeit hatten oder noch immer haben (könnten)« (ebd.: 14) nicht ungenutzt zu lassen.

Zum anderen tritt Sonderegger dafür ein, »viele [...] [der] Voraussetzungen« (ebd.: 16) der Geschichte der Kritik zu »ent-lernen« (ebd.) bzw. zu »Ent|Üben« (ebd.: 171). Sie plädiert dafür, über eine sprachlich-kognitive Ebene hinauszugehen und sich mit den »weniger bewussten, körperlichen Praktiken der Kritik« (ebd.: 17) auseinanderzusetzen (vgl. ebd.). Das »Ent|Üben« und »Ent|Lernen« solch tief verinnerlichter, mit Empfindungs- und Wahrnehmungsmustern verknüpften Gewohnheiten brauche nicht nur viel Zeit, sondern auch ein »dichte[s] Geflecht von einander unterstützenden Ent|Übungen« (Sonderegger 2019: 174), sei also als kollektive, solidarische Praxis zu verstehen (vgl. ebd.: 357).

Wir beenden an dieser Stelle die Sondierungen und die Auseinandersetzungen mit den Implikationen und Herausforderungen einer kritischen Praxis, die nur schlaglichtartig wichtige Aspekte von Kritik und kritischer Praxis in das Blickfeld bringen konnten. Wir wollen nun zu den Themenstellungen und Fragekomplexen übergehen, die für die kritische Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Problemkreisen in diesem Band leitend sein werden.

3. Themenstellungen einer kritischen Praxis (in) der Frühpädagogik: Zum Aufbau des Bandes

Es sind die bis zu dieser Stelle aufgeworfenen Problemstellungen, die in den hier versammelten Beiträgen leitend sind und in unterschiedlichen Gewichtungen zum Ausgangspunkt und Hintergrund der gewählten Perspektiven gemacht werden. Ob es einerseits die methodische Seite des wissenschaftlichen Unterscheidens mitsamt der damit verbundenen Subjektpositionen der kritischen Praxis ist oder ob es andererseits die genuin pädagogischen Frageräume nach den Möglichkeiten und Limitierungen einer Befähigung zur kritischen Praxis bzw. der Ermöglichung eines Sprechens im eigenen Namen sind – dieser breite Bogen der mit Kritik verbundenen Problemstellungen leitet die Fragen in den Beiträgen dieses Bandes. Anders gesagt entstehen für (früh-)pädagogische Verständigungen mindestens zwei Herausforderungen: Welche Räume für eine unterscheidende und gegenüber den gesellschaftlichen Entwicklungen sprachfähige Praxis finden sich innerhalb des wissenschaftlichen Feldes der Frühpädagogik und wie müssen diese aufrecht erhalten, eingerichtet oder aktualisiert werden? Und zweitens: Welche pädagogischen Praktiken und Themenfelder erlauben und ermöglichen eine unterscheidende, macht- und herrschaftskritische und in diesem Sinne möglicherweise auch transformative Praxis, die das Sprechen im eigenen Namen zum Proprium des Aufwachens macht?

Es wurde bereits deutlich, dass in den letzten Jahren kindheitstheoretische, kindheitssoziologische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven in einen spannungsreichen sowie produktiven Verweisungs- und Vermittlungsprozess eingetreten sind (Betz et al. 2018). Diesen Prozess (weiter) fortzusetzen – und dies war uns mit der Tagung im Jahr 2022 ein wichtiges Anliegen – erschien uns nicht nur lohnenswert, sondern notwendig. Denn während kindheitssoziologische Forschungen den Blick auf Vergesellschaftungsprozesse lenken und damit die sozialen, politischen und kulturellen Kontexte von Pädagogik sichtbar und kritisierbar machen, interessiert aus

erziehungswissenschaftlicher Perspektive, wie frühpädagogische Bildung, Erziehung und Betreuung zu denken, zu betrachten und zu gestalten ist.

Das Reservoir an Forschungsperspektiven, die sich aufgreifen lassen, ist aber auch deshalb so groß, weil die Frühpädagogik Fragestellungen aufgreift und bearbeitet, die für die ganze Erziehungswissenschaft relevant sind. Sie prägt damit den erziehungswissenschaftlichen Diskurs insgesamt. Zu denken ist hier etwa an die Frage nach der Agency und der Herstellung generationaler Ordnungen, auch an die Diskussionen um die Verschränkung von Generationen- und Geschlechterverhältnissen oder auch die Bedeutung der Reproduktion und Verstärkung gesellschaftlicher Zuschreibungen, wie auch nicht zuletzt auf methodologischer und methodischer Ebene der Forschungspraxis wichtige Impulse aus den Auseinandersetzungen mit den Potenzialen von Feldforschung und der Partizipation von Beforschten für die erziehungswissenschaftliche Disziplin hervorgegangen sind. Im vorliegenden Band sind in diesem Sinne die Beiträge in mehreren Themenfeldern gebündelt, die jeweils zentrale Debattenfelder und Diskussionslinien im Kontext früher Kindheit abbilden. Darin sehen wir das Potential und die Chance die Frage nach den Möglichkeiten und Herausforderungen einer Kritik *in* und *der* Frühpädagogik in einen Diskussionsraum zu stellen, in dem die dabei auftretenden Widersprüche aus einer interdisziplinären Perspektive artikuliert werden können.

Die *erste* Themenstellung »**Kritik (in und als Praxis) der Frühpädagogik**« schließt unmittelbar an die eben ausgeführten Fragen einer kritischen Praxis in der Frühpädagogik und der kritisch-problematisierenden Auseinandersetzung mit der Frühpädagogik an. Deren Herausforderungen mit Blick auf die Gegenstände, Sprecher:innenpositionen, Effekte und Wirkmächtigkeiten kritischen Sprechens haben wir bereits im Abschnitt 2 dieser Einleitung beleuchtet.

Eine *zweite* Themenstellung befasst sich mit dem »**Wissenschaftsfeld Frühpädagogik und Kindheitsforschung**«. Die Beiträge dieses Feldes fragen nach den Überschneidungen und jeweiligen Zuschnitten auf der Ebene der Wissensproduktion und Wissenschaftstheorie mit Blick auf die akademische Verständigung und die Ausformung des Professionsfeldes um die frühe Kindheit. Nicht nur sind so die Verflechtungen einer kindheitssoziologischen, erziehungswissenschaftlichen und frühpädagogischen Verständigung im Blick. Auch werden so die teils wissenschaftspolitischen, teils bildungs- und sozialpolitischen Rahmungen der Frühpädagogik und Beforschung von Kindheit zum Gegenstand gemacht (vgl. u.a. Kelle/Tervooren 2008). Die Etablierung der Subdisziplin der »Pädagogik der frühen Kindheit« in enger Verbindung mit der Ausformung des Professionsfeldes, das nunmehr auch durch Akademisierungsprozesse, etwa im Beruf der:s »Kindheitspädagog:in« (Cloos 2016) einen ausgreifenden Professionalisierungsschub mit sich brachte (u.a. Dietrich et al. 2019; Betz et al. 2018; Bloch et al. 2018) führte auch zu neuen epistemologischen und wissenschaftsbezogenen Neuausrichtungen des Disziplinfeldes, was sich unter anderem an der Einrichtung fachgesellschaftlicher Vertretungen, etwa der Kindheitssoziologie und der Frühpädagogik ablesen ließ.

Der Ausgangspunkt der *dritten* Themenstellung »**Frühe Kindheit im Blickfeld von Bildungs- und Professionspolitik**« besteht in dem Umstand, dass die Frühpädagogik in den letzten Jahren als Arbeitsfeld einen umgreifenden Wandel erfahren hat. Auf Basis professionstheoretisch begründeter Erwartungen ebenso wie sozial- und bildungspoli-

tischer Neubestimmungen der frühpädagogischen Praxis fand eine Aufwertung frühkindlicher Bildung statt (Balluseck 2017; Betz/Cloos 2014; Kuhn 2013; Machold 2015; Jergus/Thompson 2017; Mierendorff 2017, 2019; Farrenberg 2018; Koch 2022). Parallel dazu etablierte sich im Wissenschaftsfeld die Subdisziplin der »Pädagogik der frühen Kindheit«, womit ein deutlicher Innovationsschub in der frühpädagogischen Theoriebildung und Forschung einherging (u.a. Dietrich et al. 2019; Betz et al. 2018; Bloch et al. 2018), der jedoch insgesamt weder mit Blick auf die Professionalisierungsprozesse in der Praxis noch hinsichtlich der wissenschaftlichen Perspektivierung der frühen Kindheit überschätzt werden darf (Hechler et al. 2021). Die Reflexion der aus der Bildungsaufwertung resultierenden Spannungen (bspw. hinsichtlich des Verhältnisses von Familie und Institution), der zugrundeliegenden Motive (bspw. hinsichtlich volkswirtschaftlicher Gewinnbestrebungen) sowie der notwendigen strukturellen Veränderungen (bspw. hinsichtlich der Arbeitsbedingungen der Fachkräfte) bedürfen folglich noch deutlich mehr Aufmerksamkeit.

Eine *vierte* Themenstellung betrifft die »**Teilhabe, Emanzipation und Mündigkeit**« von Kindern. Im Zuge des aktuellen Diskurses um die Gestaltung des frühpädagogischen Feldes fällt auf, dass Kinder, bspw. in der verstärkten Forderung nach mehr Partizipation, als handlungsmächtige Akteur:innen mit eigenen Rechten und relevanten Sichtweisen adressiert werden (Hansen/Knauer 2015; Prengel 2016; Nentwig-Gesemann et al. 2020). In unterschiedlichen Hinsichten wird Kindern zugesprochen und zugemutet, ihre eigenen Perspektiven und Anliegen einzubringen, wie auch die kindlichen Perspektiven in politischen und sozialen Arenen stärker Berücksichtigung erfahren (Eßer et al. 2016; Betz et al. 2010; Neumann et al. 2019; Neumann/Hekel 2016; Hekel 2018). Dabei zeigt sich sowohl in den Diskussionen um soziale Ungleichheit als auch anhand der Forderungen nach einer möglichst frühen Teilhabe und Beteiligung an demokratischen Prozessen, dass gesellschaftspolitische Rahmungen und frühpädagogische Praxis durchaus widersprüchlich aufeinander bezogen sind. Im Hinblick auf das Spannungsfeld von Mündigkeit, kindlicher Angewiesenheit und pädagogischer Verantwortung wird zur Frage, wie und ob die frühpädagogische Praxis emanzipatorisch gestaltet werden kann und welche spezifischen Herausforderungen hierbei für frühkindliche Bildungsprozesse bestehen.

Im *fünften* Themenfeld »**Körper, Sexualität und Emotionen**« werden die emotionalen, sinnlichen und leiblichen Dimensionen frühpädagogischer Praxis ins Zentrum gerückt. Neugier und Lernfreude, Spiel und Wachstum oder auch Entwicklung und Angewiesenheit betreffen zuvorderst die kindliche Situiertheit in leiblich-sinnlichen Erfahrungsweisen vor aller kognitiven Dimension (Wehren 2020). Zugleich lässt sich bemerken, dass die soziale und politische Rahmung von Körper, Sexualität und Emotionen, kaum Berücksichtigung erfährt (Betz et al. 2017; Neumann 2013). Beispielfhaft lässt sich hier etwa darauf hinweisen, dass kindliche Erfahrungen kaum über Phänomene wie Trauer, Wut, Scheitern oder Ohnmacht thematisiert werden, worin eine Entsprechung zur gegenwärtigen Leistungs- und Erfolgsorientierung gesehen werden kann. Auch sind geschlechtliche, soziokulturelle und politische Verhältnisse über Körperlichkeit und Emotionalität vermittelt: Ernährung, Nähe und Distanz, Geschlecht, Sexualität und auch Spiel sind Teil soziokultureller Differenz- und Distinktionspraktiken, die gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse beinhalten (König 2020; Diehm et al. 2017) und

nicht zuletzt den Umgang mit der eigenen Körperlichkeit und Emotionalität zum Thema machen. Vor diesem Hintergrund sind in dieser Themenstellung die Vereinseitigungen und Herausforderungen körperlicher, sexueller und emotionaler Dimensionen in der frühkindlichen Praxis wichtig.

In engem Zusammenhang damit stehen die im sechsten Themenfeld **»Sorge und Vulnerabilität«** zum Gegenstand gemachten Fragen. Frühpädagogische Praxis ist grundlegend durch asymmetrische Verhältnisse gekennzeichnet, die sich etwa entlang der generationalen Ordnung auch durch Abhängigkeitsverhältnisse konstituieren (Baader et al. 2014; Andresen et al. 2015; King 2015). Dabei sind weder die gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnisse den pädagogischen Beziehungen im frühkindlichen Bereich äußerlich noch lassen sich einfache Antworten auf die Gestaltung von Anerkennungsbeziehungen im Generationenverhältnis finden (Baader 2018; Fangmeyer/Mierendorff 2017; Koch 2017; Neumann 2017). Insbesondere im Hinblick auf Verletzbarkeit und Sorge um das Wohl des Kindes wird so das Spannungsfeld zwischen einerseits Angewiesenheit und andererseits kindlicher Agency zu einer sich kontinuierlich stellenden Problematik. Vor diesem Hintergrund gesellschaftlich geprägter Generationen-, Abhängigkeits- und Machtverhältnisse stellen sich Fragen zu Sorge, Care und Schutz in besonderer Weise.

Bevor wir nun abschließend zur Lektüre des Bandes einladen, möchten wir nicht zuletzt einen großen Dank für die finanzielle Unterstützung der diesen Band vorausgehenden Tagung »Möglichkeiten und Grenzen einer (selbst-)kritischen Frühpädagogik« an die VW-Stiftung aussprechen. Die finanzielle Förderung und persönliche Unterstützung im Jahr 2022 ermöglichte eine lebendige Begegnung im Schloss Herrenhausen in Hannover und unterstützte schließlich auch die Arbeit an diesem Band wesentlich durch einen Autor:innenworkshop im Jahr 2023 in Berlin.⁴ Ein sehr herzlicher Dank gebührt zudem Iklim Sönmez und Markus Izzo, die in akribischer und aufmerksamer Weise die Fertigstellung des Bandes unterstützten.

Ausgehend von diesen einleitenden Ausführungen zu unterschiedlichen Facetten, Dimensionen, Möglichkeiten und Fallstricken laden wir dazu ein, Kritik als Aufforderung zu Irritation, Kreativität und Dissens zu verstehen, als Aufgabe, sich zu befremden und zu distanzieren und als Wegbereiterin für eine reflektierte Normativität. Wir freuen uns daher nun auf alle sich anschließenden Äußerungen und Kritiken, Auseinandersetzungen und Verständigungen, die aus diesem Band hervorgehen.

Halle, Hamburg, Hildesheim, Berlin, Bremen, Erfurt im Dezember 2024

4 Das Gelingen der Tagung wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung durch Johanna Fritz, Anna-Sophie Herrmann und Elena Schellenberg, für deren Hilfestellung in allen organisatorischen Belangen wir sehr dankbar sind.

Literatur

- Afflerbach, Lena Katharina/Meiner-Teubner, Christiane (2024): Kindertagesbetreuung 2023 – unterschiedliche Entwicklungen in West- und Ostdeutschland, in: *KomDat*, 26. Jg., Heft 2+3/23, S. 2–5.
- Andresen, Sabine/Koch, Claus/König, Julia (Hg.) (2015): *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Baader, Meike Sophia (2018): »Mit einander sprechen, das ist r(w)ichtig. Generationale Ordnung, Generationenverhältnisse und Erziehung in der BRD seit den 1970er Jahren«, in: Tanja Betz/Sabine Bollig/Magdalena Joos/Sascha Neumann (Hg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–93.
- Baader, Meike Sophia/Breitenbach, Eva/Rendtorff, Barbara (2021): *Bildung, Erziehung und Wissen der Frauenbewegungen. Eine Bilanz*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hg.) (2014): *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*, Frankfurt a.M.: Campus.
- Baader, Meike Sophia/Koch, Sandra/Neumann, Friederike (2023): »Von Soldaten und Lehrerinnen. Geschlechterverhältnisse in Bildungsmedien der DDR«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 69. Beiheft: (Post)Sozialistische Bildung – Narrative, Bilder, Mythen, S. 21–38.
- Balluseck, Hilde von (Hg.) (2017): *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*, Opladen: Barbara Budrich.
- Barth, Denise/Jessen, Jonas/Spieß, C. Katharina/Wrohlich, Katharina (2020): *Mütter in Ost und West: Angleichung bei Erwerbstätigenquoten und Einstellungen, nicht bei Vollzeiterwerbstätigkeit*. DIW Wochenbericht 38/2020, Berlin: S. 699–706. https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.799230.de/20-38-2.pdf
- Benner, Dietrich/Borrelli, Michele/Heyting, Frieda/Winch, Christopher (Hg.) (2003): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. *Zeitschrift für Pädagogik*. 46. Beiheft, Weinheim: Beltz.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2017): *Themenschwerpunkt/Special issue »Kindheitskörper. Leibliche, pädagogische und gesellschaftliche Produktionen von Körperlichkeit im Kindesalter«* *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 38, 1.
- Betz, Tanja/Bollig, Sabine/Joos, Magdalena/Neumann, Sascha (Hg.) (2018): *Institutionalisierungen von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Cloos, Peter (Hg.) (2014): *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja/Gaiser, Wolfgang/Pluto, Liane (Hg.) (2010): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse, Bewertungen, Handlungsmöglichkeiten*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Blankertz, Herwig (1966): »Pädagogische Theorie und empirische Forschung«, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* Nr. 5, S. 65–78.
- Bloch, Bianca/Cloos, Peter/Koch, Sandra/Schulz, Marc/Smidt, Wilfried (Hg.) (2018): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa.

- BMBF/Deutsches Jugendinstitut (Hg.) (2019): BMBF-Förderrichtlinie. Qualitätsentwicklung für gute Bildung in der frühen Kindheit. Rahmenprogramm Bildungsforschung, München.
- BMFSFJ (Hg.) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/blob/93146/6358c96a697b0c3527195677c61976cd/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>. Zugriff: 09.09.2019.
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bünger, Carsten (2020): »Kritik«, in: Gabriele Weiß/Jörg Zirfas (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie, Wiesbaden: Springer VS, S. 161–173.
- Bünger, Carsten (2024): »Subjektivierung – Zur Frage der Kritik im Lichte produktiver Macht«, in: Yasmine Chehata/Andreas Eis/Bettina Lösch/Stefan Schäfer/Sophie Schmitt/Andreas Thimmel/Jana Trumann/Alexander Wohnig (Hg.), Handbuch kritische politische Bildung, Bad Schwalbach: Wochenschau, S. 50–58.
- Butler, Judith (1998): »Weitere Reflexionen zu Hegemonie und Gender«, in: Oliver Marchart (Hg.), Das Undarstellbare der Politik. Zur Hegemonietheorie Ernesto Laclaus, Wien: Turia + Kant, 254–258.
- Butler, Judith (2002): »Was ist Kritik? Ein Essay über Foucaults Tugend«, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 50/2, 249–265.
- Butler, Judith (2006): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cloos, Peter (2016) »Kindheitspädagogik«, in: Michael Dick/Winfried Marotzki/Harald A. Mieg (Hg.), Handbuch Professionsentwicklung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 577–585.
- Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hg.) (2015): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.) (2017): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS.
- Diehm, Isabell (2018): »Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen«, in: Christine Thon/Margarete Menz/Miriam Mai/Luisa Abdessadok (Hg.), Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Springer VS, Wiesbaden, S. 11–22.
- Dietrich, Cornelia/Stenger, Ursula/Stieve, Claus (Hg.) (2019): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Dzierbicka, Agnieszka (2005): Vereinbaren statt anordnen. Neoliberale Gouvernmentalität in macht Schule, Wien: Löcker.
- Eßer, Florian/Baader, Meike S./Betz, Tanja/Hungerland, Beatrice (Hg.) (2016): Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies, Oxfordshire: Routledge.
- Fangmeyer, Anna/Mierendorff, Johanna (Hg.) (2017): Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- Farrenberg, Dominik (2018): *Regierungsspielräume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Dissertationsschrift, unter: <https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/120> (Aufgerufen am 28.11.2024).
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?*, Berlin: Merve.
- Gamm, Hans-Jochan (1979): *Allgemeine Pädagogik. Die Grundlagen von Erziehung und Bildung in der spätbürgerlichen Gesellschaft*, Reinbek.
- Hansen, Rüdiger/Knauer, Raingard (2015): *Das Praxisbuch: Mitentscheiden und Mithandeln in der Kita. Wie pädagogische Fachkräfte Partizipation und Engagement von Kindern fördern*, Gütersloh: Bertelsmann.
- Haraway, Donna (1995): »Situierendes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«, in: Donna Haraway: *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Herausgegeben und eingeleitet von Carmen Hammer und Immanuel Stieff, Frankfurt: Campus, S. 73–97.
- Harding, Sandra (1990): *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*, Hamburg: Argument.
- Hark, Sabine (2009): »Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute«, in: *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*. Jg. 29, Nr. 1, S. 22–35.
- Hechler, Daniel/Hykel, Theresa/Pasternack, Peer (2021): *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge*. WiFF Studie Nr. 34. München: DJI.
- Hekel, Nicole (2018): »Kinder besitzen eine eigene Kraft für gute Lösungen«. Zur Adressierung von Kindern und Fachkräften im frühpädagogischen Partizipationsdiskurs«, in: Bianca Bloch/Peter Cloos/Sandra Koch/Marc Schulz/Wilfreid Smidt (Hg.): *Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 152–164.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970/2004): »Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft«, in: *Werke*, Bd. 3., Studienausgabe, Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hodgson, Naomi/Vlieghe, Joris/Zamojski, Piotr (2017): »Manifesto for a Post-Critical Pedagogy«, in: Naomi Hodgson/Joris Vlieghe/Piotr Zamojski (Hg.): *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books, S. 15–19.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): »Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung«, in: Peter Cloos/Katja Koch/Claudia Mähler (Hg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 43–55.
- Hübenthal, Maksim/Ifland, Anna (2011): »Risks for children? Recent developments in early childcare policy in Germany«, in: *Childhood. A Journal of global child research*, 18 (1), S. 114–127.
- Hübenthal, Maksim/Olk, Thomas (2009): »In Kinder investieren«, in: *Berliner Debatte* Initial 20 (3), S. 16–29.
- Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.) (2013): *Was ist Kritik?*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jergus, Kerstin (2019): »Die Kritik der Macht – die Macht der Kritik«, in: Antje Langer/Martin Nonhoff/Martin Reisigl (Hg.): *Diskursanalyse und Kritik*, Wiesbaden: Springer VS. S. 69–87.

- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017) (Hg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*, Wiesbaden: VS.
- Kayed, Theresia/Wieschke, Johannes/Kuger, Susanne (2023): *Der Betreuungsbedarf im U3- und im U6-Bereich: Zugangsselektivität und bedarfsgerechte Angebote. DJI-Kinderbetreuungsreport 2023*. München: Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf (16.11.2024).
- Kelle, Helga/Tervooren, Anja (2008): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung der kindlichen Entwicklung*, Weinheim/München: Juventa.
- King, Vera (2015): »Kindliche Angewiesenheit und elterliche Generativität. Subjekt- und kulturtheoretische Perspektiven«, in: Sabine Andresen/Claus Koch/Julia König (Hg.), *Vulnerable Kinder. Eine kritische Diskussion*, Weinheim: Springer VS, S. 23–43.
- Koch, Sandra (2017): »Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten Handelns«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungs-kindheit*, Wiesbaden: VS, S. 177–199.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit (2024): »Gegenstandsbestimmung: Was ist Pädagogik der frühen Kindheit?«, Abrufbar unter: https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Seko8_SozPaed/PFK/2024.03_Gegenstandsbestimmung_PdfK_Beschluss.pdf (16.11.2024).
- Koneffke, Gernot (1994): *Pädagogik im Übergang zur bürgerlichen Herrschaftsgesellschaft. Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung*, Wetzlar. Büchse der Pandora.
- König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hg.) (2015): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- König, Julia (2020): *Kindliche Sexualität. Geschichte, Begriff und Probleme*, Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- Krasmann, Susanne (1999): »Regieren über Freiheit. Zur Analyse der Kontrollgesellschaft in foucaultscher Perspektive«, in: *Kriminologisches Journal* 31 (2), S. 107–121
- Krönig, Franz Kasper (Hg.) (2018): *Kritisches Glossar Kindheitspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Kuhn, Melanie (2013): *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*, Wiesbaden: Springer VS.
- Latour, Bruno (2007): *Elend der Kritik. Vom Krieg um Fakten zu Dingen von Belang*, Zürich: Diaphanes.
- Latour, Bruno (2020): *Kampf um Gaia: Acht Vorträge über das neue Klimaregime*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Liessmann, Konrad Paul (2012): *Lob der Grenze. Kritik der politischen Unterscheidungskraft*, Paul Zsolnay Verlag.
- Lochner, Barbara (2018): »Ort der frühkindlichen Bildung, inklusiver Lebensraum, Zentrum für Kindeswohl – Zur Rolle der Kindertageseinrichtung im Spiegel gesellschaftlicher Erwartungen«, in: *Forum Erziehungshilfen*, 24. Jg., S. 68–72.

- Lochner, Barbara/Hellmann, Maria/Thole, Werner (2019): »Pädagogische Professionalität und Professionalisierung. Fachlichkeit in institutionalisierten Angeboten der Pädagogik der Kindheit«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hg.): Handbuch Frühe Kindheit, Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 491–506.
- Machold, Claudia (2015): Kinder und Differenz. Differenzpraktiken von Kindern im elementarpädagogischen Kontext. Kinder, Kindheiten, Kindheitsforschung, Band 9. Wiesbaden: VS.
- Masschelein, Jan/Simons, Martin (2017): »Die Schule und die Universität reklamieren. Pädagogische Annäherung an eine Katastrophe«, in: Carsten Büniger/Barbara Platzer/Lothar Wigger (Hg.): Nach Fukushima? Zur erziehungs- und bildungstheoretischen Reflexion atomarer Katastrophen. Internationale Perspektiven, Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 37–53.
- Meyer-Drawe, Käte (1990/2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München, 2. Aufl.
- Mierendorff, Johanna (2017): »Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen«, in: Christiane Thompson/Sabrina Schenk (Hg.): Zwischenwelten der Pädagogik, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 125–138.
- Mierendorff, Johanna (2019): »Die Frage nach einem politischen und einem ökonomischen Paradigma in der Pädagogik der frühen Kindheit. Diskussion eines neuen Zugangs«, in: Cornelia Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.): Theoretische Zugänge zur Pädagogik der Kindheit. Eine kritische Vergewisserung, Weinheim: Beltz Juventa, S. 78–94.
- Mierendorff, Johanna/Grunau, Thomas/Höhne, Thomas (2022): Der Elementarbereich im Wandel: Prozesse der Ökonomisierung des Frühpädagogischen, Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, Klaus (1970): Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen, 4. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Bakels, Elena/Munk, Lisa-Marie (2020): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln – Methodenschatz I und II, Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Neumann, Sascha (2013): »Die Leiblichkeit der Pädagogisierung. Zur Instrumentierung des Körpers in Kinderkrippen«, in: Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hg.): Pädagogisierung, Halle: Martin-Luther-Universität, S. 125–137.
- Neumann, Sascha (2014a): »Wider den Methodisierungszwang. Zum sozialen und erkenntnistheoretischen Stellenwert der Teilnahme im Forschungsprozess«, in: Berliner Debatte Initial, 25, 3, S. 88–94.
- Neumann, Sascha (2014b): »Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung«, in: Tanja Betz/Peter Cloos (Hg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 145–159.
- Neumann, Sascha (2017): »Die andere Seite der Unterscheidung. Versuch einer empirischen Revision der Erwachsenen/Kind Differenz«, in: Anna Fangmeyer/Johanna

- Mierendorff (Hg.): *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 159–176.
- Neumann, Sascha/Hekel, Nicole (2016): »Vom Wollen-Sollen, Dürfen und (Nicht-)Müssen. Partizipation und Akteurschaft von Kindern im Betreuungsalltag«, in: *Zeitschrift: und Kinder*, Nr. 98, 19–26.
- Neumann, Sascha/Kuhn, Melanie/Hekel, Nicole/Brandenberg, Kathrin/Tinguely, Luzia (2019): »Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen«, in: Judith Hangartner/Marianna Jäger/Melanie Kuhn/Anja Sieber Egger/Gisela Unterweger (Hg.): *Kindheit(en) in formellen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*, Wiesbaden: Springer VS., S. 321–342.
- Pongratz, Ludwig A. (2004): »Subjektivität und Gouvernamentalität«, in: Benno Hafenegger (Hg.): *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*, Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, S. 25–38.
- Pongratz, Ludwig A./Nieke, Wolfgang/Masschelein, Jan (Hg.) (2004): *Kritik der Pädagogik – Pädagogik als Kritik*, Opladen: Leske+Budrich.
- Prengel, Annedore (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*, München, https://www.pedocs.de/volltexte/2024/28524/pdf/Prengel_2016_Bildungsteilhabe.pdf vom 17.12.2024.
- Prigge, Jessica/Simon, Stephanie (2022): »Tagungsbericht. (Selbst-)kritische Frühpädagogik«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Ausgabe 3, S. 320–322.
- Rabl, Christine (2022) »Situiertheit«, in: Milena Feldmann/Markus Rieger-Ladich/Carlotta Voß/Kai Wortmann (2022): *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Pädagogisches Vokabular in Bewegung*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 389–397.
- Rancière, Jacques (2006): *Das Unvernehmen. Politik und Philosophie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rendtorff, Barbara (2006): *Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rendtorff, Barbara/Riegraf, Birgit/Kleinau, Elke (2016): *Bildung – Geschlecht – Gesellschaft*, Weinheim: Beltz.
- Reyer, Jürgen (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reyer, Jürgen (2015): *Die Bildungsaufträge des Kindergartens. Geschichte und aktueller Status*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rieger-Ladich, Markus (2014): »Pädagogik als kritische Theorie? Intellektuelle Stellungskämpfe nach 1945«, in: Reinhard Fatke/Jürgen Oelkers (Hg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft: Geschichte und Gegenwart*. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 66–84.
- Ruitenbergh, Claudia (2004): »Don't Fence Me«, in: *The Liberation of Undomesticated Critique, Journal of Philosophy of Education* 38/H3, S. 341–350.

- Schenk, Sabrina (2024): »Negativität, Affirmation und die Kunst des Unterscheidens. Die offene Frage der Kritik – Revisited«, in: Vierteljahresschrift für Pädagogik. 100 (2024), S. 303–322.
- Sehmer, Julian/Simon, Stephanie/Besche, Julia (2023): »Zur Schwierigkeit, problematische Ablehnungskonstruktionen im Kontext Wissenschaft empirisch zu lokalisieren und zu identifizieren«, in: Zeitschrift für qualitative Forschung (ZQF) 25(1), S. 16–33.
- Simons, Marten/Masschelein, Jan (2019): »Gouvernementale, politische und pädagogische Subjektivierung: Foucault mit Rancière«, in: Rita Casale/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.): Das Pädagogische und das Politische, Paderborn: Schöningh, S. 165–188.
- Sonderegger, Ruth (2019): Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung, Wien: Zaglossus.
- Tervooren, Anja (2010): »Bildung in der frühen Kindheit.«, in: Andrea Liesner/Ingrid Lohmann (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 179–191.
- Thole, Werner/Roßbach, Hans-Günther/Föllig-Albers, Maria/Tippelt, Rudolf (Hg.) (2008): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Thompson, Christiane (2020a): »Science, not Silence«. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen«, in: Isabel von Ackeren,/Helmut Bremer/Fabian Kessl/Hans-Christoph Koller/Nicolle Pfaff/Caroline Rotter/Dominique Klein/Ulrich Salaschek (Hg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der DGfE 2018, Opladen: Budrich, S. 33–44.
- Thompson, Christiane (2020b): »Akademische Redefreiheit und das Drama der PC. Eine kritische Bestandsaufnahme 360°«, in: Bünger, Carsten/Czejkowska, Agnieszka (Hg.): Jahrbuch der Pädagogik 2019: Political Correctness, Frankfurt a.M.: Lang, S. 183–195.
- DJI-Kinderbetreuungsreport 2022, München: DJI. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/KiBS/Kinderbetreuungsreport_2022_Studie1_Bedarfe_U3U6.pdf.
- Wehren, Sylvia (2020): Erziehung – Körper – Entkörperung. Forschungen zur pädagogischen Theorieentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

