

Die Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen. Ergebnisse einer ethnographischen Studie im fröhpädagogischen Setting

Britta Menzel

Zusammenfassung

In den vergangenen Jahren hat das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung im politischen, fachpraktischen und -wissenschaftlichen Diskurs an Bedeutung gewonnen und wird insbesondere mit Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung verhandelt. Im pädagogischen Alltag bildet der Kontakt zwischen Eltern und Fachkräften ein zentrales Moment der Zusammenarbeit. Ausgangspunkt des Kontaktes sind häufig die Kinder, welche auch – zumindest theoretisch – als Teil des Verhältnisses zwischen Familie und Kindertageseinrichtung konzipiert werden. Bislang ist jedoch wenig darüber bekannt, inwiefern Kinder dieses Verhältnis (mit)gestalten (können). Im Rahmen eines kindheitstheoretischen Forschungsprojekts wurde mittels ethnographischen Beobachtungen die Akteurschaft von Kindern (3 bis 6 Jahre) im täglichen Austausch von Eltern und Fachkräften am Beispiel von Tür- und Angelgesprächen untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder als Akteur_innen in vielfältiger Weise an der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung beteiligt sind, indem sie etwa als Expert_innen sowohl für Zuhause als auch für die Einrichtung agieren oder Erwachsene als Sprachrohr für eigene Interessen nutzen.

Schlagwörter: Kindheitsforschung, Zusammenarbeit mit Eltern, frühe Bildung, Ethnographie, Akteurschaft

Children's agency in daily conversations between parents and ECEC staff. Findings from an ethnographic study in an early childhood setting

Abstract

In recent years, home-ECEC relations are becoming an increasingly important topic in policy, practice and research debates and are especially discussed with regard to collaborations between parents and ECEC staff. Within pedagogical routines and practices, regular interactions between the child's parent and ECEC staff are fundamental for collaboration practices. Children often are the subject of these conversations and at the same time – at least theoretically – are conceptualised as being part of these relations. However, little is known about the extent to which children actually (can) engage in home-ECEC relations. Using an ethnographic approach, this paper draws on a research project in sociological childhood studies investigating children's agency (3-6-year-olds) in daily conversations between parents and ECEC staff. Findings reveal that children as social actors shape home-ECEC relations in multiple ways,

for example by being experts of both the home and ECEC setting or by getting adults to act as their voice who will communicate the children's needs and interests.

Keywords: childhood studies, collaboration with parents, early education, ethnography, agency

1 Einleitung

Der Alltag vieler Kinder findet heute sowohl in deren Familien als auch in Einrichtungen frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung statt (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 86). Kinder sind somit „Grenzgänger“ (*Mohn/Bollig* 2015), die sich täglich zwischen beiden Lebenswirklichkeiten bewegen. In den vergangenen Jahren wurde besonders im politischen und fachpraktischen Diskurs vermehrt gefordert, diese unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten – Familie und Kindertageseinrichtung – hinsichtlich eines gemeinsamen Bildungsauftrags stärker zu verzahnen (z.B. *Kobelt Neuhaus/Haug-Schnabel/Bensel* 2014; *Roth* 2017). Vor allem im Sinne einer gelingenden Kontaktgestaltung zwischen Eltern und Fachkräften werden diese Forderungen thematisiert und im Rahmen programmatischer Handreichungen für die Fachpraxis aufbereitet oder als notwendige Voraussetzung für ein qualitativ hochwertiges Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebot in gesetzlichen Rahmungen und politischen Dokumenten manifestiert (z.B. *European Commission/EACEA/Eurydice* 2019, S. 25; *JMK/KMK* 2004, S. 6f.). Durch diese „bildungspolitisch initiierte Transformation des Verhältnisses“ (*Cloos/Gerstenberg/Krähnert* 2018, S. 51) zwischen Familie und Kindertageseinrichtung wird die Bildung und Erziehung von Kindern „zunehmend weniger als familiäre Privatangelegenheit“ (*Fegter* u.a. 2015, S. 3) betrachtet, sondern soll vielmehr im Austausch miteinander (gemeinsam) bearbeitet werden. Diese neue Ausrichtung frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung lässt sich in verschiedenen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien nachvollziehen, die die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung in den Blick nehmen (für einen Überblick: *Betz* u.a. 2017). Kinder bilden hierfür den Ausgangspunkt. Denn erst durch ihre Betreuungssituation ergibt sich für Eltern¹ und Fachkräfte die Notwendigkeit der Zusammenarbeit und damit verbunden auch die eines (regelmäßigen) Austauschs. Die Kinder werden daher sowohl in institutionalisierten Gesprächen (z.B. Elterngespräche) sowie alltäglichen informellen Tür- und Angelgesprächen zum zentralen Gesprächsgegenstand zwischen Eltern und Fachkräften, indem *über* sie gesprochen wird (*Betz* u.a. 2019a, S. 150). Gleichzeitig stellen Kinder eigene Verbindungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung her, indem sie ihre „Beziehungs- und Bildungserfahrungen im jeweils einen Lebensbereich in den jeweils anderen Lebensbereich ‚mitbringen‘“ (*Liegle* 2010, S. 74). Dennoch werden sie in bisherigen Forschungen als Akteur_innen an der Schnittstelle von Familie und Kindertageseinrichtung ausgeklammert, sodass bislang nur wenig darüber bekannt ist, wie Kinder selbst das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung (mit)gestalten.

Der vorliegende Beitrag schließt hieran an und nimmt das Handeln von Kindern in den Blick. Es wird herausgearbeitet, in welcher Weise und unter welchen Bedingungen sich Kinder am Austausch zwischen Eltern und Fachkräften beteiligen (können). Zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses wird damit die Akteurschaft von Kindern, welche folglich nicht als vorsoziale Handlungsfähigkeit betrachtet wird, sondern im Rahmen einer kindheitstheoretischen Perspektive als situativ in unterschiedlichen Kontexten herge-

stellt verstanden wird. Untersucht wird demnach, welche unterschiedlichen Facetten der Akteurschaft von Kindern zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern wie hervorgebracht werden.

Die empirische Grundlage bildet ein laufendes Promotionsprojekt (Johannes Gutenberg Universität Mainz), in dem die praktische Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen Familie und Kindertageseinrichtung ethnographisch untersucht wird. In bisherigen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu diesem Thema werden Kinder als Akteur_innen nur selten in den Blick genommen. Mit vorliegenden Ergebnissen wird daher ein Beitrag geleistet², der die bislang überschaubaren empirischen Erkenntnisse zu Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung ergänzt. Hierfür wird zunächst die kindheitstheoretische Verortung des Forschungsprojektes im Zusammenhang mit vorliegender Fragestellung dargestellt (Kapitel 2). Im Anschluss daran wird ein Überblick zu wissenschaftlichen Befunden von Kindern als Akteur_innen in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung gegeben (Kapitel 3) und das ethnographische Vorgehen im Forschungsprozess nachgezeichnet (Kapitel 4). Zuletzt werden unterschiedliche Facetten der Akteurschaft von Kindern vorgestellt (Kapitel 5) und im abschließenden Fazit diskutiert (Kapitel 6).

2 Agency als kindheitstheoretisches Konzept – eine praxeologische Verortung

In diesem Beitrag wird eine kindheitstheoretische Perspektive eingenommen, von der aus untersucht werden soll, welche Facetten der Akteurschaft von Kindern im Austausch zwischen Eltern und Fachkräften hervorgebracht werden.

Ausgangspunkt dafür bildet zunächst der *agency*-Ansatz, welcher sich in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung seit den 1980er Jahren als empirischer Analyserahmen etabliert hat und gleichzeitig als theoretisches Konzept diskutiert und erweitert wurde (vgl. Betz/Esser 2016). Die *agency* von Kindern wird allgemein als deren „Handlungsbefähigung“ (Bollig/Kelle 2014, S. 264) oder „Handlungsvermögen“ (Honig 2009, S. 28) gefasst. Mit der Entwicklung des *agency*-Konzepts ging ein gewandeltes Verständnis von Kindern einher, indem diese nicht mehr als ‚Entwicklungswesen‘ im Zentrum des Forschungsinteresses standen (Honig/Lange/Leu 1999), sondern als soziale Akteur_innen begriffen wurden, die ihre Umwelt aktiv mitgestalten (James/Prout 1990, S. 8). Der Fokus kindheitstheoretischer Forschungen lag damit lange darauf, den Beitrag von Kindern „an der Gestaltung ihrer sozialen Welten und an der Gesellschaft“ (Betz/Esser 2016, S. 302) sichtbar zu machen. Mittlerweile hat sich der Diskurs um *agency* jedoch deutlich ausdifferenziert, sodass vermehrt auch kritische Auseinandersetzungen zu *agency* zu finden sind (für einen Überblick: Canosa/Graham 2020, S. 33f.; Esser u.a. 2016). Neben der Frage nach normativen Färbungen des *agency*-Konzepts wird die *agency* von Kindern so beispielsweise nicht als eine Eigenschaft begriffen, die Kinder ‚einfach‘ haben. Vielmehr wird *agency* in sozialen Prozessen hervorgebracht und als etwas „that people ‚do‘“ (Edmonds 2019, S. 201) beobachtbar. Für das eigene Forschungsvorhaben kann *agency* folglich als „Beobachtungskategorie“ (Neumann u.a. 2019, S. 325) verstanden werden, durch die erfasst werden kann, „wie Kinder im institutionellen Setting von Kindertageseinrichtungen auf dessen Gestaltung und Regulierung Einfluss nehmen“ (ebd., S. 326).

Im Anschluss daran wird für die Analyse eine praxeologische Perspektive auf *agency* eingenommen (vgl. *Bollig/Kelle* 2014, 2016), von der aus die kontextbezogene und situative Hervorbringung von *agency* im Austausch zwischen Eltern und Fachkräften den Ausgangspunkt der vorliegenden Analysen bildet. Die Akteurschaft von Kindern wird dabei als relational zwischen „children and various other kinds of beings“ (*Gallagher* 2019, S. 190) verstanden, d.h. *agency* kann erst in Beziehung zu anderen Personen, Artefakten etc. entstehen und bedeutsam werden. Folglich gilt es nicht nur, das Handeln der Eltern, Fachkräfte und Kinder zu berücksichtigen, sondern ebenfalls die Verbindung zwischen Materialität und Praktiken in den Blick zu nehmen, denn „most practices [...] would not exist without materialities“ (*Schatzki* 2015). Konkret bedeutet dies, dass die Akteurschaft von Kindern nicht nur im Handeln und Sprechen der verschiedenen Personen produziert wird, sondern sich auch in und durch Artefakte manifestiert. Dies gilt jedoch nicht ausschließlich situativ. Vielmehr lassen sich in Artefakten „Praktiken über Zeit und Raum hinweg verankern“ (*Reckwitz* 2003, S. 291) und ermöglichen dadurch die Wiederholung bestimmten Handelns. Demzufolge wird das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung in der Relationalität von Praktiken und Artefakten gleichermaßen erzeugt.

Eltern, Fachkräfte und Kinder werden dabei zu Partizipant_innen von Praktiken, in denen alle an der Herstellung sozialer Ordnungen beteiligt sind. Das heißt, die Akteurschaft von Kindern als Handlungsfähigkeit steht in Abhängigkeit dazu, wie die verschiedenen Partizipant_innen sich situativ positionieren respektive positioniert werden (vgl. *Bollig/Kelle* 2016, S. 41). Aus diesen Praktiken geht sodann die Akteurschaft der Partizipant_innen – so auch der Kinder – hervor und wird damit empirisch beobachtbar. Im vorliegenden Beitrag soll es darum gehen, die Akteurschaft von Kindern im Austausch von Eltern und Fachkräften in den Blick zu rücken. Wie die Akteurschaft von Kindern dabei unter unterschiedlichen Bedingungen hervorgebracht wird und welche spezifischen und situationsbedingten Facetten der Handlungsfähigkeit von Kindern sich darin zeigen, bildet den Gegenstand der vorliegenden Analysen.

3 Die Akteurschaft von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung als Untersuchungsgegenstand sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung

Die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung wird besonders vor dem Hintergrund eines sich wandelnden Verständnisses familialer Bildungsverantwortung im politischen, fachpraktischen und -wissenschaftlichen Diskurs zum Forschungsgegenstand unterschiedlicher Disziplinen und Forschungsfelder (*Fegter* u.a. 2015). Für den Elementarbereich zeigt sich ein deutlicher Fokus auf Eltern und Fachkräfte. Zum einen lassen sich dabei Studien finden, die die Perspektiven von Eltern (z.B. *Hachfeld* u.a. 2016; *van Laere/Vandenbroeck/van Houtte* 2018) und Fachkräften (z.B. *Cloos/Gerstenberg/Krähnert* 2018; *Thon/Mai* 2018) untersuchen. Zum anderen nehmen Studien die Zusammenarbeit von Familien und Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Interaktionen und Kommunikation von Eltern und Fachkräften zum Analysegegenstand (für Elterngespräche z.B. *Karila* 2006; *Kesselhut* 2015; *Urban* u.a. 2015). Die Perspektiven von Kindern

auf die Zusammenarbeit sowie der Beitrag von ihnen als Akteur_innen werden dabei bislang wenig berücksichtigt.

Dennoch lassen sich Studien identifizieren, in denen auch Kinder im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung in den Blick gerückt werden. Bislang handelt es sich dabei um Dokumenten- und Gesprächsanalysen von erwachsenen Beteiligten. *Betz* und *Eunicke* (2017) machen mit ihrer Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne in Deutschland so beispielsweise sichtbar, dass Kinder in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung vorwiegend als Adressat_innen des Handelns von Erwachsenen konzeptualisiert werden. Hingegen werden Kinder in den landesspezifischen Plänen nur vereinzelt als Beteiligte der Zusammenarbeit verstanden, etwa in dem sie in Entscheidungsprozesse eingebunden werden sollen. Den Autorinnen zufolge wird dieser Akteursstatus in den Bildungs- und Erziehungsplänen in Bezug auf die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung jedoch nicht konsequent fortgeführt, sodass die Konzeptualisierung von Kindern als Akteur_innen in diesem Rahmen als „diskussionswürdig“ (*Betz/Eunicke* 2017, S. 8) eingestuft wird. Einen stärkeren Blick auf die Mikroebene des Praxisgeschehens in Kindertageseinrichtungen legt *Alasuutari* (2014). In ihrer Studie untersucht sie, inwiefern die Perspektiven von Kindern in Eltern-Fachkraft-Gesprächen von den erwachsenen Beteiligten basierend auf pädagogischen Dokumentationen berücksichtigt werden und konstatiert dabei eine deutliche Orientierung an institutionellen Diskursen und (normativen) Vorstellungen von Elternschaft. Gemeinsam ist den Studien, dass sie unterschiedliche Dokumente, die Bestandteile pädagogischer Praxis darstellen, als Ausgangspunkt für ihre Analysen nehmen. Wie Akteurschaft von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung in situ hervorgebracht wird, bleibt indes unbeantwortet.

In der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung werden Kinder als Akteur_innen im Elementarbereich (meist) im Rahmen ethnographischer Beobachtungsstudien entlang unterschiedlicher Erkenntnisinteressen untersucht (z.B. *Engel* u.a. i.E.; *Farrenberg* 2018; *Flämig* 2017; *Höke* 2016; *Machold* 2015; *Neumann* u.a. 2019; *Seele* 2012). Studien, die die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung unter Berücksichtigung von Kindern als Akteur_innen in den Blick nehmen, lassen sich kaum finden. Vielmehr geben entsprechende Studien erste empirische Eindrücke auf die Perspektiven und Positionen von Kindern im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. So wurde in einer Untersuchung von *Nentwig-Gesemann* u.a. (2019) zur KiTa-Qualität aus Kinderperspektive herausgearbeitet, dass Kinder an der Gestaltung ihres KiTa-Alltags beteiligt werden wollen und eigene Vorstellungen dazu mitbringen. Die Ergebnisse zeigen entsprechend, dass sich Kinder durchaus eine Verknüpfung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung wünschen. Kindern wollen demnach beispielsweise, dass Eltern an Festen in der Einrichtung teilnehmen. Auch gibt es Studien, die Kinder an der Schnittstelle ihrer unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten in den Blick nehmen, etwa in dem sie sich mit dem täglichen Übergang von Familie zu Kindertageseinrichtung beschäftigen (z.B. *Bollig/Honig/Nienhaus* 2016; *Carnin* 2020; *Mohn/Bollig* 2015; *Salonen/Laakso/Sevón* 2016). *Mohn* und *Bollig* (2015) untersuchten in ihrer videoethnographischen Studie beispielsweise, wie 2- bis 4-jährige Kinder den Übergang zwischen Familie und Kindertageseinrichtung mitgestalten. Die Studie zeigt, wie Kinder eigene Grenzen und Verbindungen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung herstellen, etwa indem sie selbst den Zeitpunkt des Abschieds von ihren Eltern bestimmen oder auch indem sie „Transitobjekte“ (ebd.) in die Einrichtung mitbringen. In Abholsituationen wird zu-

dem sichtbar, wie Kinder auf unterschiedliche Weise eigene Beschäftigungen suchen, während sich Eltern und Fachkräfte austauschen oder auch (indirekt) am Gespräch partizipieren, etwa indem sie eigene Themen einbringen. In der ethnographischen Studie von *Carnin* (2020) stehen u.a. körperliche Praktiken des alltäglichen Übergangs von Kindern im Vordergrund. Dabei wird empirisch nachgezeichnet, wie im Umgang mit Kinderkörpern Übergänge im frühpädagogischen Praxisgeschehen hervorgebracht werden, indem sich beispielsweise die Hand des Kindes von der Mutter löst und das Kind auf dem Arm der Fachkraft Platz findet. In ihren Analysen konstatiert die Autorin sodann eine Verschränkung unterschiedlicher Positionierungen der Kinder als Akteur_innen im Übergang: vom Familien- zum Kindergartenkind.

Mit Blick auf die überschaubaren empirischen Erhebungen zu Kindern als Akteur_innen in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung wird für das vorliegende Erkenntnisinteresse zudem ein weiteres Forschungsfeld relevant: Studien zu Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Schule (u.a. *Allred/Davids/Edwards* 2002; *Croizer* 1999; *Jones* 2019; *Kesselhut/Krinninger* 2019; *Markström* 2015). Einige Studien beschäftigen sich in diesem Zusammenhang auch mit der Akteurschaft von Kindern. Darin verdeutlicht sich, dass sich Kinder in die Zusammenarbeit von Familie und Schule aktiv einbringen, etwa indem sie entscheiden, welche schulbezogenen Informationen sie Eltern weitergeben (*Markström* 2015) oder auch, indem sie Erwachsene als Ressource nutzen, um eigene Belange durchzusetzen (*Ericsson/Larsen* 2002). Insgesamt wird dabei sichtbar, dass Schüler_innen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität das Verhältnis zwischen Familie und Schule mitgestalten (wollen). Auch wird deutlich, inwieweit dies Kindern im Rahmen generationaler Ordnungsverhältnissen (nicht) gelingt (*Betz* u.a. 2019b; *Edwards/Allred* 2000; *Kesselhut/Kluge/Krinninger* 2018).

Im Überblick zeigt sich, dass die unterschiedlichen Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung einen Bedarf an empirisch fundierten Untersuchungen zu Kindern als Akteur_innen unter Bedingungen eines gewandelten Verhältnisses zwischen Familie und Bildungseinrichtung und zunehmenden Forderungen nach einer engeren Verzahnung beider Lebenswirklichkeiten anzeigen. Die Befunde der Dokumenten- und Gesprächsanalysen deuten darauf hin, dass Kinder bislang vornehmlich als Adressat_innen frühpädagogischer Praxis konzipiert werden. Die ethnographischen Studien mit dem Fokus auf Übergangspraktiken der Kinder lassen jedoch darauf schließen, dass Kinder als Akteur_innen beteiligt sind und entsprechend auch das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung (mit)gestalten. Dies kann ebenso für die Befunde der schulspezifischen Studien konstatiert werden, sodass die wissenschaftliche Auseinandersetzung zur Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung unter der expliziten Berücksichtigung der Kinder als Teil dieses Verhältnisses notwendig wird. Aus diesem Grund setzt der vorliegende Beitrag an einer entsprechenden Forschungslücke an und verspricht somit empirische Erkenntnisse darüber zu vermitteln, welche Facetten der Akteurschaft von Kindern situativ hervorgebracht werden.

4 Methodologie und Studiendesign: eine ethnographische Forschungsperspektive

Ausgehend von der bisherigen Forschungsleerstelle zur Akteurschaft von Kindern in der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung wurde für die Erhebung ein ethnographisches Vorgehen gewählt, dessen Grundlage die „erkenntnisleitende Idee des Entdeckens“ (Hirschauer/Amann 1997, S. 8) ist, und als dem Gegenstand angepasste Forschungsstrategie zu verstehen ist (Kelle 2004, S. 636). Demzufolge eignet sich die Ethnographie insbesondere für explorative Forschungsdesigns, die Themen zum Gegenstand haben, für die zum Erhebungszeitpunkt nur wenig empirische Kenntnisse vorliegen. Entsprechend stand zunächst weniger eine spezifische Forschungsfrage als vielmehr das Interesse an einem bestimmten Phänomen – Kinder als Akteur_innen im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung – im Vordergrund (vgl. Bollig/Cloos 2018, S. 4). Um dem eigenen Erkenntnisinteresse nachzuspüren, wurden daher im Rahmen eines einjährigen Feldaufenthalts tage- und wochenweise teilnehmende Beobachtungen im Zeitraum von 2017-2018 in zwei Kindergartengruppen (3-6-Jährige) durchgeführt. Die Gruppen sind Teil einer Einrichtung in freier Trägerschaft, die auch Krippenplätze für 0-3-Jährige anbietet und sich in einer bayerischen Großstadt befindet.

Im gesamten Forschungsprozess wurden ethische Richtlinien berücksichtigt, fortlaufend reflektiert und dem Gegenstand angepasst (u.a. wiederholte Informationen zum Forschungsvorhaben für alle Beteiligten, fortlaufende Möglichkeiten, die Teilnahme zurückzuziehen (z.B. Cameron 2005; Hartcourt/Perry/Waller 2011; von Unger/Narimani/M'Bayo 2014)). Im Erhebungsverlauf konnten insbesondere Tür- und Angelgesprächen als zentrale Schlüsselmomente für das eigene Erkenntnisinteresse identifiziert werden (vgl. hierzu auch Betz u.a. 2019a, S. 150). So zeigte sich in Tür- und Angelgesprächen auf besonders unmittelbare Art und Weise, wie Kinder in die Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung eingebunden sind und diese (mit)gestalten. Für den vorliegenden Beitrag bilden daher die Beobachtungsprotokolle zu Tür- und Angelgesprächen die Analysegrundlage.

Zeitgleich mit der Beobachtungsphase begann der Auswertungsprozess, in dem das gesammelte Material verschriftlicht wurde und „durch einen permanenten Wechsel von Forschung vor Ort und Forschung am Schreibtisch“ (Bollig/Schulz 2019, S. 38f.) in Beziehung zu den laufenden Beobachtungen gesetzt wurde. Das gesammelte Material wurde dabei fortlaufend in Anlehnung an ein *grounded theory* orientiertes Vorgehen offen codiert (vgl. Strauss 1998). Das heißt, es ging darum, für das entstehende Datenmaterial „Begriffe [zu] finden und sie bestimmten Stellen im Material [zu] zuweisen“ (Breidenstein u.a. 2013, S. 135). Dabei lag der Fokus im Codierprozess insbesondere auf dem Handeln der Kinder als Ausgangspunkt des eigentlichen Erkenntnisinteresses. Im Anschluss daran wurde das Datenmaterial weiter sortiert und so die „analytische Aktivität des Vergleichs“ (Flämig 2018, S. 29) vorbereitet. In den Beobachtungen zu Tür- und Angelgesprächen wurden schließlich unterschiedliche Hervorbringungen und Bedingungen von Akteurschaft vorgefunden. Ausgehend davon wurden Textsegmente mit ähnlichen Formen des Handelns von Kindern (z.B. sich an Gesprächen beteiligen oder mit anderen Kindern spielen) verglichen, um nachzuvollziehen, unter welchen Bedingungen sich dieses spezifische Handeln zeigt.

Durch die sich daraus ergebende Systematisierung des Materials wurde schließlich für den vorliegenden Beitrag das Auswertungsverfahren durch ein fallanalytisches Vorgehen

ergänzt, indem „kleine Ausschnitte – etwa Situationen, Praxiszusammenhänge oder Settings – aus dem Material heraus[gegriffen wurden], um diese umso intensiver zu interpretieren“ (*Breidenstein* u.a. 2013, S.140)³. Dadurch kann entlang einzelner Sequenzen des Beobachtungsmaterials nachvollzogen werden, welche unterschiedlichen Facetten der Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen hervorgebracht werden.

5 Empirische Ergebnisse: zur Akteurschaft von Kindern in Tür- und Angelgesprächen

Tür- und Angelgespräche zwischen Eltern und Fachkräften gehören für die meisten Kinder zu ihrem Betreuungsalltag. Trotz dieses wiederkehrenden Charakters gestalten sich die einzelnen Gesprächssituationen mitunter sehr unterschiedlich und damit auch die Art der (Mit-)Gestaltung durch die Kinder. Als Grundlage für die folgende Analyse wurden drei Textsegmente ausgewählt, in denen die Betreuungssituation der Kinder den Gesprächsgegenstand von Eltern und Fachkraft bildet. Entlang dieser Sequenzen kann nachvollzogen werden, wie in Tür- und Angelgesprächen als Vollzugswirklichkeit sozialer Praxis die Akteurschaft von Kindern hervorgebracht wird und welche unterschiedlichen Facetten von Akteurschaft dabei sichtbar werden.

5.1 Kinder als Expert_innen zwischen Familie und Kindertageseinrichtung

Es ist nachmittags und Maritas⁴ Mutter steht im Türrahmen. *Marita* (4 Jahre) und *Simone* sitzen am Tisch links neben der Tür und malen. Die Mutter richtet ihren Kopf in Richtung der Fachkraft, die am anderen Tisch rechts von der Tür sitzt. *Maritas* Mutter sagt, dass es ihr total leid tue, sie aber erst vor 15 Minuten wieder daran gedacht habe, dass sie heute ja nicht *Marita* mitnimmt, sondern diese zu *Simone* gehe. Die Fachkraft sagt: „Ach so, sie [*Marita*] hat das gesagt, aber ich dachte, Sie bringen sie dann zu *Simone*.“ Während dieses Gesprächs geht *Marita* zweimal zu ihrer Mutter. Einmal zeigt sie ihr ein Bild und ein weiteres Mal gibt sie ihr einen Haargummi, den sie mitnehmen solle. Die Mutter bückt sich dabei immer zu *Marita* hinab und geht auch verbal auf sie ein, sodass das Gespräch mit der Fachkraft kurzfristig unterbrochen wird. Kurzzeitig gehen *Marita* und ihre Mutter in den Flur. *Marita* nimmt ein paar Bilder aus ihrem Fach und gibt sie ihrer Mutter. Auch diese solle sie mitnehmen. *Marita* kommt schließlich in den Gruppenraum zurück. Die Mutter bleibt im Flur und scheint dann die Einrichtung ohne sichtbare Verabschiedung zu verlassen. (Beob_17052018)

In der Einrichtung sind Eltern dazu angehalten, nicht den Gruppenraum zu betreten⁵. Der Türrahmen stellt eine symbolische Grenzlinie zwischen Familie und Kindertageseinrichtung (vgl. *Mohn/Bollig* 2005) dar, an der unterschiedliche Regeln für die verschiedenen Beteiligten gelten. Kindern und Fachkräften wird – im Gegensatz zu Eltern – zugestanden, diese Grenze zu überqueren. Damit wird eine Exklusivität hergestellt, wodurch Eltern als ‚Außenstehende‘ des pädagogischen Alltags markiert werden und der Türrahmen zum „Teilelement von sozialen Praktiken“ (*Reckwitz* 2003, S. 291) wird, in dem in der Einrichtung verankerte soziale Regeln inkorporiert werden (vgl. *Neumann* u.a. 2019, S. 329). *Marita* scheint in ihrem Handeln auf entsprechende Regeln zurückzugreifen, indem sie, um in Kontakt mit ihrer Mutter zu treten, bis zur ‚Grenzlinie‘ vorgeht. Dadurch, dass

Marita ihrer Mutter den Haargummi und die Bilder mitgibt, werden sie zu „Transitobjekten“ (*Mohn/Bollig* 2015), durch die eine Verbindung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung hergestellt wird. Mit dem eigenen Wechsel vom Gruppenraum in den Flur betritt *Marita* den Teil der Kindertageseinrichtung, in welchem sich auch ihre Mutter aufhalten darf. Darin manifestiert sich die von *Marita* hergestellte Verbindung zwischen Familie und Kindertageseinrichtung auch räumlich.

Im Gespräch zwischen Mutter und Fachkraft wird sichtbar, dass beide erwachsenen Beteiligten unterschiedliche Vorstellungen darüber hatten, wer *Marita* an diesem Tag abholen sollte. *Marita* hingegen positioniert sich ihnen gegenüber an dieser Stelle als Expertin ihres eigenen Verbleibs, indem sie zunächst ohne sichtbare Reaktion auf das Ankommen ihrer Mutter weiter malt und dann ihre Mutter auffordert, die Bilder und den Haargummi mitzunehmen. Damit impliziert *Marita*, dass sie nicht mit ihrer Mutter geht, sondern in der Kindertageseinrichtung bleibt. Ihr Handeln setzt somit das Wissen zu ihrem eigenen Verbleib voraus. Die Bilder und der Haargummi fungieren dabei auch als Werkzeuge, dieses Wissen gegenüber den Erwachsenen sichtbar zu machen. Die Abgrenzung zu ihrer Mutter als Nicht-Wissende wird auch im Gespräch mit ihren Freundinnen im späteren Verlauf deutlich. *Marita* erklärt ihnen, dass sie zu *Simone* gehe, während ihre Freundin feststellt, dass ihre Mutter „das vergessen hat“ (Beob. 17052018).

In der Beobachtungssequenz wird *Maritas* Handlungsfähigkeit durch ihre „doings and sayings“ (*Schatzki* 1996, S. 22) sichtbar, indem sie sich kompetent zwischen den Grenzen von Familie und Kindertageseinrichtung bewegt. Dabei wirkt ihr Handeln parallel und losgelöst vom Austausch zwischen den Erwachsenen. Dennoch schafft *Marita* eigene Verschränkungen, indem sie auf verschiedene Weise zwischen das Tür- und Angelgespräch von Mutter und Fachkraft geht (Unterbrechung des Gesprächs, Mutter Anweisungen geben). Dadurch, dass ihr Handeln weder von der Mutter noch von der Fachkraft kritisiert oder getadelt wird, bleibt ihre Akteurschaft erhalten. Vielmehr kann die Reaktion der Mutter quasi als ‚Zustimmung‘ gedeutet werden, *Marita* entsprechende Handlungsfähigkeit zuzugestehen. *Marita* positioniert sich damit als Expertin: Sie weiß, was passiert und wie sie sich zu verhalten hat. *Marita* drückt dies sowohl in ihrem Handeln als auch verbal vor ihren Freundinnen aus.

5.2 Kinder als Beteiligte in konflikthaften Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften

Nicole (5 Jahre) und ihre Mutter haben die Vorschulkinder, die zu einem Ausflug auf ein Erdbeerefeld aufgebrochen sind, an diesem Morgen verpasst. *Nicoles* Mutter ist wütend darüber, denn sie hätte von dem Ausflug nichts gewusst und beschwert sich nun bei der anwesenden Fachkraft. *Nicole* und ihre Mutter stehen dabei im Türrahmen, während die Fachkraft direkt bei ihnen im Gruppenraum steht. Die Fachkraft weist die Mutter sehr leise sprechend darauf hin, dass sie dies mit den Gruppenerzieherinnen *Katharina* und *Sandra* besprechen müsse. Die Fachkraft wendet sich dann an *Nicole* und fragt: „*Nicole*, hat dir *Katharina* nichts gesagt?“ *Nicole* sieht sie erst an und dann weg, ohne eine Antwort zu geben. Die Mutter antwortet nun, dass *Nicole* schon etwas von Erdbeeren erzählt habe, aber nicht wusste, wann der Ausflug wäre. Dann erklärt sie, dass sie die ganze Woche Spätdienst gehabt habe und sagt zu der Fachkraft, dass es blöd sei, weil sich *Nicole* schon darauf gefreut habe. Sie fragt, was sie nun machen können. Die Fachkraft sagt, dass *Nicole* gerne bleiben könne und fragt nun *Nicole*: „Möchtest du hier bleiben?“. *Nicole* nickt leicht. (Beob. 4102018)

Die Betreuungssituation von *Nicole* ist für diesen Tag aufgrund des verpassten Ausfluges zu Beginn ungeklärt. Der Türrahmen fungiert auch hier als symbolische Grenzlinie zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Gleichzeitig verschränken sich entlang des Türrahmens „familiale und institutionelle Praktiken“ (Canin 2020, S. 132), d.h. an dieser Grenze entsteht insbesondere in Übergabesituationen ein fluider Moment zwischen Familie und Kindertageseinrichtung. Der Übergang zur gewohnten Gruppe scheint für *Nicole* nicht möglich zu sein, sodass sie bei ihrer Mutter stehen bleibt. Durch das physische Verharren an der Türschwelle von *Nicole* und ihrer Mutter manifestiert sich der Türrahmen somit als Grenze und der Moment des ‚Dazwischens‘ hält an. Für Mutter und Fachkraft scheint der Türrahmen darüber hinaus nicht nur eine Grenze der Zugehörigkeit (vgl. *Farrenberg* 2018, S. 190ff.) zu verkörpern, sondern auch eine, anhand welcher sich Verantwortlichkeiten nachzeichnen lassen. Die Fachkraft verweist auf *Nicoles* Gruppenerzieherinnen als Ansprechpartnerinnen. Die Grenze der Verantwortlichkeit für die Weitergabe von Informationen scheint für diese Fachkraft somit an der Schwelle zum eigenen Gruppenraum zu verlaufen. Auch die Betreuungsverantwortung für *Nicole* wird im Gesprächsverlauf zwischen Mutter und Fachkraft verhandelt. Als Konsens besteht, dass *Nicole* zu ihrer Gruppe gehen kann, löst sich *Nicole* aus ihrer Position und passiert die Grenze zwischen Familie und Kindertageseinrichtung.

Zu Beginn des Austauschs wird *Nicole* weder von ihrer Mutter noch von der Fachkraft sichtbar am Gespräch beteiligt. Sie nimmt so die ihr (implizit) zugewiesene Position als Zuhörerin an. *Nicoles* Zurückhaltung kann dabei als Anpassungsleistung an die Erwartungen der Erwachsenen verstanden werden. Im Weiteren versucht die Fachkraft schließlich nachzuvollziehen, weshalb *Nicole* und ihre Mutter nichts von dem Ausflug wussten. Sie adressiert *Nicole* schließlich als „Gatekeeper[in]“ (Betz u.a. 2019b, S. 94f.) im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung, indem ihr von der Fachkraft implizit eine (Teil-)Verantwortlichkeit zugesprochen wird, die Informationen zu Ausflügen an ihre Eltern weiterzugeben. Die Fachkraft fordert *Nicole* damit indirekt auf, sich zu dem konflikthaftern Gespräch zu positionieren, und hält sie dadurch an, sich zu beteiligen. *Nicoles* bis dahin zurückhaltendes Verhalten wird sodann unterbrochen, indem sie zunächst die Fachkraft an- und dann wegsieht. Mit ihrem „körperlich-praktischen *doing*“ (Hervorhebung im Original, *Schmidt* 2012, S. 59) versucht sich *Nicole* der Situation scheinbar zu entziehen, woraufhin ihre Mutter stellvertretend für *Nicole* eine Erklärung gibt. *Nicole* wird damit einerseits als Gatekeeperin von ihrer Mutter bestätigt, andererseits wird durch das Nicht-Wissen von *Nicole* eine Begründung aufgeführt, warum sie die Vorschulgruppe trotzdem verpasst hat. Die Mutter positioniert sich dann als Sprachrohr für *Nicoles* Empfinden, indem sie auf *Nicoles* Vorfreude Bezug nimmt und somit eine Einheit mit ihrer Tochter bildet. Darin wird sichtbar, wie im Gesprächsverlauf die Grenze von der Familie in die Kindertageseinrichtung entlang des Türrahmens sowohl im Handeln als auch im Sprechen (vgl. *Schatzki* 1996) aufrechterhalten wird. Mit der Frage „Möchtest du hier bleiben?“ spricht die Fachkraft schließlich ein weiteres Mal *Nicole* direkt an und verortet die Entscheidungsmacht über die Betreuungssituation bei ihr. Dadurch, dass sie sich für den Verbleib in der Einrichtung entscheidet, wirkt *Nicoles* Zustimmung schließlich konfliktlösend.

Insgesamt zeigt sich, dass in der dargestellten konflikthaftern Situation zwischen Mutter und Fachkraft *Nicole* einerseits als Ausgangspunkt der Vereinbarkeitsproblematik der Mutter zum ‚Betreuungsobjekt‘ wird, andererseits aber auch als Subjekt adressiert wird. *Nicole* wird somit in Teilen ein Akteur_innenstatus zugewiesen. Diesen legt sie jedoch

anders aus als es scheinbar von Fachkraft und Mutter erwartet wird, indem sie Neutralität zeigt und sich im Konflikt nicht positioniert. Ihr zurückhaltendes und zustimmendes Verhalten kann daher als konfliktvermeidend gelesen werden, indem sie nur auf Nachfragen reagiert und auf die Wünsche der Mutter entsprechend antwortet. *Nicoles* Entscheidung zu ihrem Verbleib in der Einrichtung führt schließlich zu einer Konfliktlösung. Vor dem Hintergrund einer oftmals normativ und positiv gerahmten Auffassung von *agency* zeigt sich in dieser Beispielsequenz ein anderes Bild. Die Akteurschaft scheint für *Nicole* zum Balanceakt zu werden, indem *Nicole* als ‚Betreuungsobjekt‘ zum Ausgangspunkt des Konflikts wird und sich ebenso dazu verhalten soll. Dementsprechend kann die Akteurschaft von *Nicole* in dieser Situation auch als „challenging“ (Tisdall/Punch 2012, S. 256) gelesen werden, den verschiedenen Erwartungen der Erwachsenen gerecht zu werden. Nichtsdestotrotz wird auch sichtbar, dass *Nicole* ihren Akteur_innenstatus für sich eigenständig zu interpretieren weiß und mit ihrem konfliktvermeidenden Handeln entsprechend auch erfolgreich ist.

5.3 Kinder als Gesprächsinitiator_innen zwischen Eltern und Fachkräften

Als ich an diesem Tag in der Einrichtung ankomme, stehen *Bene* (5 Jahre) und seine Mutter im Türrahmen des Gruppenraums. *Bene* schmiegt sich an sie und guckt sehr traurig. Offenbar hat er vorher geweint, denn seine Augen sind rot. Ich gehe an ihnen vorbei in den Gruppenraum und bringe meine Sachen in den Nebenraum. Dann kommt *Bene* mit seiner Mutter in den Raum. Sie bleiben vor dem Frühstückswagen stehen. Eine Fachkraft stellt derweilen die Stühle vom Tisch herunter. Andere Kinder helfen ihr dabei. *Bene* zieht seine Mutter nun am Arm zu sich und flüstert ihr etwas ins Ohr. Für mich ist hörbar, dass *Bene* die Mutter bittet, der Fachkraft etwas zu sagen [was genau, kann ich nicht verstehen]. Die Mutter richtet sich wieder auf und blickt zur Fachkraft. Sie sagt zu ihr, dass sie *Bene* am nächsten Tag früher abhole, da sie einen Ausflug planen. „Und heute vielleicht auch“, fügt die Mutter hinzu. Die Fachkraft nickt und sagt „ok“. Dann läuft *Bene* von seiner Mutter weg hin zu seinen Freunden. (Beob_30112017)

Der Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung gestaltet sich in dieser Beobachtungssequenz anders als in den vorigen Kapiteln. Die Grenze zwischen Familie und Kindertageseinrichtung manifestiert sich nicht wie sonst am Türrahmen. Vielmehr wird der Raum erst zum Gruppenraum einer Kindertageseinrichtung, sobald die Möbel zu-rechtgerückt sind. *Bene* betritt dann gemeinsam mit seiner Mutter den (Gruppen-)Raum und bleibt zunächst bei ihr. Er zieht an ihrem Ärmel und drückt damit sein Bedürfnis aus, ihr etwas mitzuteilen. *Bene* flüstert ihr ins Ohr und stellt so zwischen ihnen eine Art Exklusivität und Intimität her. Diese „Körper-Koppelung“ (Carnin 2020, S. 130) kann im Anschluss an die zuvor ausgedrückte Traurigkeit von *Bene* als „emotionale Bearbeitung“ (ebd.) des Übergangs gelesen werden. Seiner Bitte, die Fachkraft über seine Anwesenheitszeiten zu informieren, kommt die Mutter unmittelbar nach. Damit wird die von ihm hergestellte Exklusivität aufgelöst und mit Hilfe seiner Mutter eine Verbindung zur Kindertageseinrichtung geschaffen (vgl. Salonen/Laakso/Sevón 2016). Der Austausch zwischen Mutter und Fachkraft wird somit von *Bene* initiiert und der Ärmel der Mutter wird dabei zum zentralen Instrument für *Bene*, das Gespräch anzustoßen. Gleichzeitig bestimmt er auch, worüber sich Mutter und Fachkraft austauschen sollen. *Bene* bringt sich damit implizit in das Gespräch ein – durch die Mutter als Sprachrohr für seine Interessen (vgl. Betz u.a. 2019a, S. 224; Ericsson/Larsen 2002, S. 99). Dabei wird sichtbar, dass *Bene* handlungsfähig wird und auch weiß, wie er für sich Akteurschaft herstellen kann.

Abschließend wird deutlich, dass sich die Akteurschaft von *Bene* insbesondere in der Körperlichkeit der Interaktion von ihm und seiner Mutter manifestiert (vgl. *Canin* 2020). Der Übergang von Familie zu Kindertageseinrichtung wird dadurch an zwei Stellen hinausgezögert. Erstens wird die Grenze von Familie und Kindertageseinrichtung durch das Betreten des Gruppenraums physisch verschoben. Zweitens wird durch *Benes* Interaktion mit seiner Mutter ein Tür- und Angelgespräch initiiert, welches den Abschied von der Mutter weiter verzögert. Es lässt sich damit konstatieren, dass *Bene* die Übergabesituation für seine eigenen Interessen nutzbar macht. *Benes* Akteurschaft wird darin sichtbar, dass er körperlich (zieht Mutter) und verbal (bittet Mutter) zum aktiven Gestalter des Austauschs zwischen Mutter und Fachkraft wird. Darüber hinaus stellt er selbst den Körperkontakt zur Mutter her und wird somit zum eigenständigen Akteur der Übergangsgestaltung. Diese Sequenz verdeutlicht, dass Kinder nicht nur das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung mitgestalten, sondern dabei auch eigene Interessen verfolgen und diese mitunter auch durchsetzen können.

6 Fazit

Im frühpädagogischen Kontext wird der Zusammenarbeit von Familie und Kindertageseinrichtung aus politischer, fachpraktischer und -wissenschaftlicher Perspektive eine hohe Bedeutung beigemessen. Kinder werden dabei weniger als Teil der Zusammenarbeit konzipiert, sondern vielmehr unter Aspekten von Bildungsauscomes betrachtet (*Betz* u.a. 2017, S. 161f.). Im vorliegenden Beitrag wurde entlang der Tür- und Angelgespräche jedoch deutlich, dass Kinder als Akteur_innen in der Zusammenarbeit zu verstehen sind.

Gesprächsgegenstand der vorliegenden Analysen war in allen drei Beobachtungssequenzen die Betreuungssituation der Kinder. Den Kindern wurde damit eine Doppelrolle zuteil, die sich in dieser Form häufig in der Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung darstellt: Sie sind sowohl Ausgangspunkt und Gegenstand der Tür- und Angelgespräche als auch Partizipant_innen der Praktiken, die das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung konstituieren. Kinder werden dabei zu Expert_innen ihrer eigenen Betreuungssituation, indem sie Wissen darüber zeigten (Kapitel 5.1), Betreuungsentscheidungen trafen (Kapitel 5.2) und Verbindlichkeiten zu ihrer Betreuungszeit herstellten (Kapitel 5.3). Es zeigt sich damit zum einen, wie sie die Tür- und Angelgespräche für sich nutzbar machen und eigene Interessen vertreten (vgl. *Ericsson/Larsen* 2002, S. 99). Zum anderen wird sichtbar, inwiefern *agency* zum Balanceakt werden kann, etwa indem Kinder in konflikthaften Gesprächen zwischen Eltern und Fachkräften Position beziehen sollen.

Überdies wirkt sich ihr Handeln unmittelbar auf die Zusammenarbeit zwischen Familie und Kindertageseinrichtung aus. In den beobachteten Sequenzen zeigt sich demnach, wie Kinder als Akteur_innen den Kontakt zwischen Eltern und Fachkraft herstellen und damit eine Gesprächssituation initiieren. Auch wurde sichtbar, wie Kinder durch ihr eigenes Handeln konflikthafte Situationen zwischen Eltern und Fachkräften lösen und so das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung mitgestalten.

Mit den Beispielen konnten drei Tür- und Angelgespräche vorgestellt werden, in denen die Betreuungssituation von Kindern den zentralen Gesprächsgegenstand bildet und die Akteurschaft von Kindern auf unterschiedliche Weise hervorgebracht und ausgeübt

wird. Im eigenen Beobachtungsmaterial konnten darüber hinaus weitere Gesprächsgegenstände beobachtet werden (z.B. wenn Eltern und Fachkräfte über die Entwicklung von Kindern – in deren Beisein – sprechen), in denen sich vielseitige Beteiligungsformen von Kindern zeigen. Ebenso konnte beobachtet werden, wie im Handeln von erwachsenen Beteiligten und Kindern asymmetrische Machtverhältnisse im Sinne eines *doing generation* hervorgebracht werden. Diese empirischen Analysen werden jedoch an anderer Stelle aufbereitet.

Die vorliegenden Ergebnisse sind demnach als erste Bestandsaufnahme von konstituierenden Praktiken im Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung zu verstehen, die Kinder als Beteiligte in den Fokus rücken. Deutlich wird, dass es weiterer empirischer Erhebungen zur Zusammenarbeit zwischen Eltern, Fachkräften und Kindern bedarf, um offene Fragen zu klären. Eine wichtige Anschlussperspektive bildet dabei unter anderem die Einbettung entsprechender Erkenntnisse in eine ungleichheitstheoretische Forschung. Dazu benötigt es weiterführender Auseinandersetzungen, inwiefern sich die Akteurschaft von Kindern in Abhängigkeit zu sozialen Merkmalen (z.B. Alter, Geschlecht, soziale Herkunft) verhält und dies zu ungleichen Möglichkeiten der Beteiligung von Kindern in der Zusammenarbeit führt, wodurch schließlich Ungleichheitsverhältnisse hervorgebracht oder verfestigt werden können. Außerdem stellt sich die Frage, wie Kinder selbst das Verhältnis zwischen Familie und Kindertageseinrichtung bewerten und wie sie ihren eigenen Beitrag dazu wahrnehmen. Auch weitere Situationen der Verschränkung von Familie und Kindertageseinrichtung sollten in diesem Zusammenhang in den Blick gerückt werden. Dazu zählen sowohl Situationen, in denen die Eltern in den Einrichtungen sind (etwa Elterngespräche oder KiTa-Feste), als auch Momente, in denen ‚Familie‘ zum Thema (gemacht) wird (z.B. Morgenkreis). Hierfür bedarf es Studien, die die Perspektiven von Kindern beispielsweise im Rahmen von Interviews erheben und so weiterführende Kenntnisse dazu erzielt werden können.

Anmerkungen

- 1 Insgesamt wird im wissenschaftlichen Diskurs ‚Eltern‘ häufig synonym zu ‚Erziehungsberechtigte‘ verstanden. Auch in den vorliegenden Analysen sind mit der Bezeichnung ‚Eltern‘ Erziehungsberechtigte eingeschlossen.
- 2 Mit dem Fokus auf ‚Kinder‘ ergibt sich jedoch gleichzeitig die Problematik, bestehende generationale Differenzkategorien bereits durch die Fragestellung zu reifizieren (vgl. Lange/Mierendorff 2009, S. 190). Dennoch wird, ausgehend von der bestehenden Forschungslücke, an diesem Schwerpunkt festgehalten, da bislang – obwohl Kinder Teil des Verhältnisses sind – diese oftmals im Erkenntnisinteresse ausgeklammert sind. Die Bestimmung des Gegenstands und die damit verbundene Festlegung der Dichotomie ‚Kind‘ – ‚Erwachsener‘ ist somit im Anschluss an bestehende Forschungslücken) zu verstehen – und entsprechend zu reflektieren.
- 3 Die Auswertung dieser Sequenzen wurde im Rahmen verschiedener Kolloquien bearbeitet, so dass die „Absicherung der Qualität“ (Strübing 2008, S. 88) durch das gemeinsame Interpretieren sichergestellt wurde.
- 4 In diesem Beitrag wurden die Namen aller genannten Personen pseudonymisiert.
- 5 Diese Regel wird jedoch nicht immer von Eltern befolgt, wie in anderen Beispielsequenzen deutlich wird.

Literatur

- Alasuutari, M.* (2014): Voicing the children? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 21, 2, S. 242-259. <https://doi.org/10.1177/0907568213490205>
- Aldred, P./David, M./Edwards, R.* (2002): Minding the gap. Children and young people negotiating relations between home and school. In: *Edwards, R.* (Hrsg.): *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* – London, S. 121-137.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf>, Stand: 13.08.2020.
- Betz, T./Bischoff, S./Eunicke, N./Kayser, L. B./Zink, K.* (2017): Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. – Gütersloh.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B.* (2019a): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zusammenarbeit zwischen Kita und Familie: Perspektiven und Herausforderungen. *Forschungsbericht 1.* – Gütersloh.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B.* (2019b): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. *Forschungsbericht 2.* – Gütersloh.
- Betz, T./Eunicke, N.* (2017): Kinder als Akteure in der Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen und Familien? Eine Analyse der Bildungs- und Erziehungspläne. *Frühe Bildung*, 6, 1, S. 3-9. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000295>
- Betz, T./Esser, F.* (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11, 3, S. 301-314. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i3.4>
- Bollig, S./Cloos, P.* (2018): Editorial: Ethnographie. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 1, 1, S. 3-10. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/79/84>, Stand: 10.08.2020.
- Bollig, S./Honig, M.-S./Nienhaus, S.* (2016): Vielfalt betreuter Kindheiten. *Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder.* – Belval.
- Bollig, S./Kelle H.* (2014): Kinder als Akteure oder Partizipanden von Praktiken. Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34, 3, S. 263-279.
- Bollig, S./Kelle H.* (2016): Children a participants in practices. The challenges of practice theories to an actor-centred sociology of childhood. In: *Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B.* (Hrsg.): *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in Childhood Studies.* – New York, S. 34-45.
- Bollig, S./Schulz, M.* (2019): Ethnografie. In: *Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D.* (Hrsg.): *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung. Qualitative und quantitative Verfahren und ihre Verbindungen.* – Weinheim/Basel, S. 32-45.
- Breidenstein, G./Hirschauer, S./Kalthoff, H./Nieswand, B.* (2013): *Ethnographie. Die Praxis der Feldforschung.* – Konstanz/München.
- Cameron, H.* (2005): Asking the tough questions: a guide to ethical practices in interviewing young children. *Early Child Development and Care*, 175, 6, S. 597-610.
- Canosa, A./Graham, A.* (2020): Tracing the contribution of childhood studies: Maintaining momentum while navigating tensions. *Childhood*, 27, 1, S. 25-47. <https://doi.org/10.1177/0907568219886619>
- Carnin, J.* (2020): Übergänge verkörpern. Adressat*innenpositionen institutioneller Grenzzonen der (frühen) Kindheit. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30704-2>
- Cloos, P./Gerstenberg, F./Krähnert, I.* (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen. In: *Thon C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L.* (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätten. Diffe-*

- renzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. – Wiesbaden, S. 49-74. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_4
- Croizer, G. (1999): Parental Involvement. Who wants it? *International Studies in Sociology of Education*, 9, 3, S. 219-238. <https://doi.org/10.1080/09620219900200045>
- Edmonds, R. (2019): Making children's 'agency' visible: Towards the localisation of a concept in theory and practice. *Global Studies of Childhood* 9, 3, S. 200-211. <https://doi.org/10.1177/2043610619860994>
- Edwards, R./Allred, P. (2000): A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familisation, institutionalisation and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, S. 435-455.
- Engel, J./Frank, C./Loick Molina, S./Weihmayer, L. (i. E.): Kindliche Praktiken im Kita-Alltag. Eine ethnografische Forschungsperspektive auf die Akteurschaft von Kindern. In: Weimann-Sandig, N. (Hrsg.): *Forschungsfeld Kita. Grundlagen der Frühpädagogik*. – Hürth.
- Ericsson, K./Larsen, G. (2002): Adults as resources and adults as burdens. The strategies of children in the age of school-home collaboration. In: Edwards, R. (Hrsg.): *Children, home and school. Regulation, autonomy or connection?* – London, S. 92-105.
- Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B. (2016): Reconceptualising agency and childhood: an introduction. In: Esser, F./Baader, M. S./Betz, T./Hungerland, B. (Hrsg.): *Reconceptualising agency and childhood. New perspectives in Childhood Studies*. – New York, S. 1-16. <https://doi.org/10.4324/9781315722245>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019): Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition. EurydiceReport. – Luxemburg. Online verfügbar unter: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/ec0319375enn_0.pdf, Stand: 30.06.2020.
- Farrenberg, D. (2018): *RegierungsSpielRäume. Eine Ethnographie über Praktiken der Herstellung des Kindergartenkindes*. Dissertationsschrift. Online verfügbar unter: <https://voad.uni-vechta.de/handle/21.11106/120>, Stand: 30.06.2020.
- Feger, S./Heite, C./Mierendorff, J./Richter, M. (2015): Neue Aufmerksamkeiten für Familie. Diskurse, Bilder und Adressierungen in der Sozialen Arbeit. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. Sonderheft*, 12, S. 3-11.
- Flämig, K. (2017): *Freiwillig und verbindlich. Ethnografische Studien zu 'Angeboten' in der Kindertageseinrichtung*. – Weinheim, Basel.
- Flämig, K. (2018): Die Arbeit am Datenkorpus. Codierungsprozesse und die Konturierung von Ergebnissen im ethnographischen Forschungsprozess. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung. Online Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre*, 1,1, S. 3-40. Online verfügbar unter: <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/82/87>, Stand: 10.08.2020.
- Gallagher, M. (2019): Rethinking children's agency. Power, assemblages, freedom and materiality. *Global Studies of Childhood*, 9, 3, S. 188-199. <https://doi.org/10.1177/2043610619860993>
- Hachfeld, A./Anders, Y./Kuger, S./Smidt, W. (2016): Triggering parental involvement for parents of different language background. The role of types of partnership activities and preschool characteristics. *Early Child Development and Care*, 186, 1, S. 190-211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1007370>
- Hartcourt, D./Perry, B./Waller, T. (2011): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. – London/New York. <https://doi.org/10.4324/9780203830437>
- Hirschauer, S./Amann, K. (1997): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. – Frankfurt am Main.
- Höke, J. (2016): Als Gruppensprecher muss man schwindelfrei sein. Kinderperspektiven auf formale Partizipationsstrukturen in der Kita. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 36, 3, S. 298-313.
- Honig, M.-S./Lange, A./Leu, H. R. (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: ebd. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. – Weinheim, München, S. 9-32.

- Honig, M.-S. (2009): Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: ebd. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim, München, S. 25-51.
- James, A./Prout, A. (1990): Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. – London/New York.
- Jones, S. A. (2019): Home school relations in Singaporean primary schools: teachers', parents' and children's views. *Oxford Review of Education*, 45, 1, S. 32-49.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf, Stand: 30.06.2020.
- Karila, K. (2006): The significance of parent-practitioner interaction in early childhood education. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 7, 1, S. 7-24.
- Kelle, H. (2004): Ethnographische Ansätze. In: Glaser, E./Klika, D./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. – Bad Heilbrunn/Obb., S. 636-650.
- Kesselhut, K. (2015): Machtvolle Monologe. „Elterngespräche“ als Herstellungsort von Differenz. In: Cloos, P./Koch, K./Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. – Weinheim, S. 192-206. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_11
- Kesselhut, K./Kluge, M./Krinninger, D. (2018): „Papa, du fährst viel zu schnell.“ Eltern und Kinder als Akteure familialer Pädagogik. In: Jergus, K./Krüger, J.O./Roch, A. (Hrsg.): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. – Wiesbaden, S. 215-236.
- Kesselhut, K./Krinninger, D. (2019): Der Übergang als kritische Phase. Fallbeispiele aus einem Forschungsprojekt zur familialen Bearbeitung des Übergangs in die Grundschule. In: Correll, L./Lepperhoff, J. (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen. – Weinheim/Basel, S. 114-127.
- Kobelt Neuhaus, D./Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2014): Qualität der Zusammenarbeit mit Eltern. Ein Leitfaden für den frühpädagogischen Bereich. Ein Kooperationsprojekt der Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie und der Vodafone Stiftung Deutschland. – Bensheim/Düsseldorf.
- Lange, A./Mierendorff, J. (2009): Methoden der Kindheitsforschung. Überlegungen zur kindheitssoziologischen Perspektive. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. – Weinheim/München, S. 183-210.
- Liegle, L. (2010): Familie und Tageseinrichtungen für Kinder als soziale Orte der Erziehung und Bildung. Gemeinsamkeiten – Unterschiede – Wechselwirkung. In: Cloos, P./Karner, B. (Hrsg.): Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung. – Baltmannsweiler, S. 63-79.
- Machold, C. (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19379-3>
- Markström, A.-M. (2015): Children's Views of Documentation in the Relations between Home and School. *Children & Society*, 29, 3, S. 231-241. <https://doi.org/10.1111/chso.12114>
- Mohn, B. E./Bollig, S. (2015): Kinder als Grenzgänger. Übergangspraktiken im Betreuungsalltag/Les enfants en tant que frontaliers. Pratiques transitoires dans le quotidien des structures d'accueil. Doppel-DVD mit Begleitheft (Deutsch/Französisch). – Berlin.
- Nentwig-Gesemann, I./Walther, B./Bakels, E./Munk, L.-M. (2019): Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität weiterentwickeln. Begleitbrochüre. – Gütersloh.
- Neumann, S./Kuhn, M./Hekel, N./Brandenberg, K./Tinguely, L. (2019): Der institutionelle Sinn der Partizipation. Befunde einer ethnografischen Studie in schweizerischen Kindertageseinrichtungen. In: Sieber Egger, A./Unterweger, G./Jäger, M./Kuhn, M./Hangartner, J. (Hrsg.): Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz. – Wiesbaden, S. 321-342. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23238-2_16
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32, 4, S. 282-301.
- Roth, X. (2017): Handbuch Elternarbeit. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Kita. – Freiburg.

- Salonen, E./Laakso, M.-L./Sevón, E. (2016): Young children in day and night care: negotiating and constructing belonging during daily arrivals. *Early Child Development and Care*, 186, 12, S. 2022-2033. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146717>
- Schatzki, T. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social.* – Cambridge, New York, Melbourne. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. (2015): The Spraces of Social Practices and of Large Social Phenomena. *EspaceTemps.net*. Online verfügbar unter: <https://www.espacestems.net/en/articles/spaces-of-practices-and-of-large-social-phenomena/>, Stand: 03.07.2020.
- Schmidt, R. (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen.* – Berlin.
- Seele, C. (2012): Ethnicity and Early Childhood: An Ethnographic Approach to Children's Ethnifying Practices in Peer Interactions at Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 44, 3, S. 307-325. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0070-1>
- Strauss, A. L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung.* – München.
- Strübing, J. (2008): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens und der empirisch begründeten Theorienbildung.* – Wiesbaden.
- Thon, C./Mai, M. (2018): Positionierungen in Milieus. Zum Differenzdilemma im Sprechen pädagogischer Fachkräfte über Eltern. In: Thon, C./Menz, M./Mai, M./Abdessadok, L. (Hrsg.): *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften.* – Wiesbaden, S. 113-129. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_7
- Tisdall, K./Punch, S. (2012): Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10, 3, S. 249-264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Urban, M./Cloos, P./Meser, K./Objartel, V./Richter, A./Schulz, M./Thoms, S./Velten, J./Werning, R. (2015): *Prozessorientierte Verfahren in der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings.* – Opladen/Berlin/Toronto.
- Van Laere, K./Vandenbroeck, M./van Houtte, M. (2018): Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 2, S. 187-200. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1441999>
- Von Unger, H./Narimani, P./M'Bayo, R. (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen.* – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04289-9>