

Zusammenfassung

Nach dreißig Jahren Politik der frühen Bildung ist die Kindertagesbetreuung in Deutschland wie eh und je vom Gegensatz zwischen Anspruch und Wirklichkeit gekennzeichnet, obwohl nie dagewesene Anstrengungen zum Ausbau und zur Qualifizierung unternommen worden sind. Mehr noch: Die Erwartungen an die institutionelle Kleinkinderziehung nehmen zu, während elementare qualitative und quantitative Defizite fortbestehen und neue entstehen. Dabei konkurriert das Motiv der frühen Bildung mit dem Motiv der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Es geht also nicht allein um Kinder. Man könnte sogar zuspitzen: Um Kinder geht es nur insoweit, als es um Anderes geht – vor allem darum, Müttern die Erwerbstätigkeit zu ermöglichen (möglichst in Vollzeit). Das Dilemma des Kindbezugs ist ein Strukturmerkmal der Kindertagesbetreuung. Sie ist nicht aus pädagogischen Gründen entstanden, und sie existiert auch nicht aus pädagogischen Gründen. Die Pädagogik der (frühen) Kindheit hat von Beginn an versucht, das Beste daraus zu machen. Sie denkt die Kindertagesbetreuung vom Kind her und sucht sie als Ort einer entwicklungsgerechten Förderung zu begründen. Sie hat damit aber das Dilemma zur Tugend und sich zugleich von der Politik und ihren Qualitätsversprechen abhängig gemacht. Im Folgenden wird eine Umkehrung der Perspektive vorgeschlagen: Das Kind wird als Effekt der Beziehungen zwischen Familie, Staat, Ökonomie und sozialer Kinderwelt, und die professionelle Praxis als eine Praxis pädagogischer Organisationen, als eine organisationsförmige Praxis betrachtet, kurz: Es geht um die Formierung der frühen als einer betreuten Kindheit.¹

Die These wird in drei Schritten entfaltet. Der erste Schritt skizziert die Problemstellung. Er beschreibt den Strukturwandel der Kindertagesbetreuung in Deutschland und weist dabei auf den europäischen Kontext hin, der oft übersehen wird. Wie berücksichtigt die Wissenschaft von der Erziehung in früher Kindheit diesen Wandel? Im zweiten Schritt wird der Analyseansatz

1 Der Buchtitel »Betreute Kindheit« zitiert meinen Beitrag zum Sammelband von Wittmann et al. (2011; Honig 2011a; vgl. Honig 2013a, 2015a, b; 2017, 2019b). In seinem Beitrag zu diesem Band verwendet Thomas Rauschenbach den Ausdruck ebenfalls (Rauschenbach 2011). Eine prominente Rolle spielt der Begriff im 14. Kinder- und Jugendbericht (Deutscher Bundestag 2013), der mit dem Ausdruck »betreute Kindheit« eine veränderte wohlfahrtspolitische Struktur der Kindheit bezeichnet. In der Pädagogik der (frühen) Kindheit gibt es eine Diskussion darüber, das Konzept der »Betreuung« pädagogisch gehaltvoll mit den Begriffen »Erziehung« und »Bildung« zu verbinden (Bilgi et al. 2021); auf diese Diskussionslinie bezieht sich die Formulierung des Titels gerade nicht.

formuliert. Ausgehend von Siegfried Bernfeld und seinem Konzept der Insti-tuetik entwickelt er den Gedanken der Organisationsförmigkeit institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung. Der dritte Schritt ist der empirischen Plausibilisierung dieses Ansatzes gewidmet. Er führt am Beispiel ausgewählter Studien aus, wie Pädagogik und Politik frühkindlicher Erziehung »betreute Kindheiten« hervorbringen.

Diese Argumentation bietet keine unmittelbaren Folgerungen für die pro-fessionelle pädagogische Praxis an. Was also kann man sich von ihr versprechen? Wenn sie verstehen hilft, wie die organisierte Kleinkinderziehung selbst dazu beiträgt, der Kindheit in unserer Gesellschaft eine soziale Form zu verleihen, hilft sie Politik und Pädagogik der Kindertagesbetreuung mit der Möglichkeit zu rechnen, dass Kindsein in einer zukünftigen Gesellschaft ganz anders ist, als sie sich heute vorzustellen vermögen. Dies könnte ihr Selbst- und Gegen-standsverständnis verändern.

Day Care Childhood. The Pedagogy and Politics of Day Care Abstract²

After thirty years of policymaking about early childhood education, and despite unprecedented efforts to expand provision and improve workforce qualificati-on, day care in Germany is still characterized by a stark contrast between sta-tutory entitlements and reality. What is more, the expectations placed on in-stitutional early childhood education have continued to increase even as long-term qualitative and quantitative deficits persist and new ones have been added. In this process, the early education rationale competes with that of reconciling work and family life. It is, therefore, not only about children. One could even put a finer point on it: It is only about children to the extent that it is about something else – above all, about enabling mothers to engage in gainful em-ployment, preferably full-time. The dilemma of its relation to children is a structural feature of day care. It did not arise for educational reasons, nor is it maintained for educational reasons. From the outset, the field of (early) child-hood education tried to make the best of this, conceiving of day care from the child's perspective and seeking to establish it as a locus of developmentally appropriate education. In so doing, the field has turned the dilemma into a virtue, while also making itself dependent on politics and its promises of quality. The following proposes a reversal of perspective: The child is viewed as an effect of the relationships between family, state, economy and the social world of children, and professional praxis is viewed as the practice of educational orga-nizations, as an organizational practice. The focus is on the formation of early childhood as a day care childhood.³

2 The author thanks Dr. Kristen Nawrotzki for her expert translation of this abstract into English.

3 The book title *Betreute Kindheit* [Day Care Childhood] refers to my contribution to the volume edited by Wittmann et al. (2011; Honig 2011a; see also Honig 2013a, 2015a, 2015b;

The thesis is developed in three steps. The first step sketches the problem. It describes the structural transformation of children's day care in Germany and points out the wider European context, which is often overlooked. How does the science of early childhood education take these changes into account? The second step involves the formulation of the analytical approach. This builds on Siegfried Bernfeld's concept of *Institutetik* to develop the idea of the organizational form of institutional education, care and upbringing. The third step is dedicated to rendering this approach empirically plausible. It uses selected studies as examples to explain how the pedagogy and politics of early childhood education produce »day care childhoods«.

Admittedly, this approach offers no immediate implications for professional pedagogical praxis. So what promise might it hold? If it aids our understanding of how organized early childhood education itself helps shape the social form of childhood in our society, it can help policymakers and those involved in early childhood education account for the possibility that childhood in a future society may be very different from what we can imagine today. This, in turn, could change their understanding of the object at hand and of themselves.

2017a, 2019b). Thomas Rauschenbach also uses that expression in his contribution to the same volume (Rauschenbach 2011). The term played a prominent role in the *14. Kinder- und Jugendbericht* [14th Child and Youth Report] (Deutscher Bundestag 2013), which used the phrase »betreute Kindheit« to denote a changed welfare political structure of childhood. In the field of (early) childhood education there is a discussion about combining the concept of »care« with the terms »upbringing« and »education« in a pedagogically meaningful way (Bilgi et al. 2021); the wording of my work's title does not refer to that line of discussion.

Einleitung: Dilemmata der Kindertagesbetreuung⁴

Seit rund einem Vierteljahrhundert ist »frühe Bildung« ein Leitmotiv von Pädagogik und Politik der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Die Wiedervereinigung, der »PISA-Schock« des Jahres 2000 und – weniger spektakulär und daher oft unterschätzt – die Beschlüsse der EU-Gipfel von Lissabon (2000) und Barcelona (2002) setzten die Impulse und veränderten den bildungs- und wohlfahrtspolitischen Kontext frühkindlicher Erziehung (Leira/Saraceno 2008). Nie wurde so viel Geld für die Kindertagesbetreuung ausgegeben, Energie auf die Entwicklung von Bildungsplänen verwendet, wurden so viele Betreuungsplätze geschaffen wie seit den 1990er Jahren. Nie ist die Zahl der Fachkräfte in der Kindertagesbetreuung und die Bildungsbeteiligung in der Lebensphase vor der Schulpflicht so stark gewachsen, nicht zuletzt: Nie wurden Wissenschaft und Forschung über Bildung, Betreuung und Erziehung in früher Kindheit in einem solchen Umfang gefördert. Ist die Reformpolitik der frühen Bildung also eine Erfolgsgeschichte?

Ein Jahr nach In-Kraft-Treten des »Gute-Kita-Gesetzes« zogen Politiker, Interessenvertreter, Wissenschaftler und Medien im Januar 2020 eine Zwischenbilanz. Die Ziele des Gesetzes würden verfehlt, hieß es; »Masse statt Klasse« schrieb etwa die *Welt am Sonntag*. Im Fokus der Kritik stand der Betreuungsschlüssel: Zu wenig Personal und zu große Gruppen würden die psychische Gesundheit der Kinder gefährden. 5,5 Milliarden stellte der Bund den Ländern mit dem Gesetz zur Verfügung, aber die Hälfte der Mittel ging in die Finanzierung von Elternbeiträgen. Beitragsfreiheit und Qualität scheinen konkurrierende Ziele zu sein: Kostenlos, aber schlecht seien die Kitas, pointierte die Journalistin der *Welt* – aber nicht einmal das, muss man ergänzen, denn vielerorts sind die Elternbeiträge immer noch beträchtlich und die Plätze knapp.

Kritik an der Qualität der Kindertageseinrichtungen ist nicht neu; sie ist ein Dauerthema, das den Ausbau der Kindertagesbetreuung seit der Wiedervereinigung begleitet. Die Themen wechseln, aber das Qualitätsproblem bleibt: Wenn nicht der Personalschlüssel im Fokus steht, ist es die Interaktionsqualität in den Einrichtungen, die Qualifikation und Ausbildung des Personals, die mangelnde Schulvorbereitung oder die unbefriedigende Inklusion von Kindern mit besonderen Bedürfnissen, um nur wenige Einwände zu nennen. Gleichzeitig hat die Gesetzgebung der 2000er Jahre die Aufgaben der Kindertagesbetreuung erweitert; Kinderschutz, Partizipation, Ganztagsbetreuung sind Beispiele. 2023 wurde das

4 Der Titel der Einleitung greift eine Formulierung von Michel (2002) auf.

»Gute-Kita-Gesetz« vom »Kita-Qualitätsgesetz« abgelöst, das zum 1.1.2025 weiterentwickelt wurde.

Im Frühjahr 2020 kam »Corona«. Das Virus, besser gesagt: die gesundheitspolitischen Antworten auf die Pandemie drängten die Debatte um die pädagogische Qualität der Kindertagesbetreuung über Nacht in den Hintergrund. Sie hatte fraglos hinter dem Gesundheitsschutz zurückzustehen. Gesundheit war wichtiger als Bildung und Betreuung, Alte wichtiger als Junge. Es galt nicht mehr, Betreuungseinrichtungen zu Einrichtungen früher Bildung weiter zu entwickeln, sondern eine Not-Betreuung zu sichern. Einrichtungen wurden geschlossen, und die Verantwortung für die Qualität von Bildung und Betreuung der Kinder lag auch praktisch wieder bei den Eltern und erinnerte daran, dass dies immer schon im Grundgesetz stand. Das Versprechen auf eine öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen (Deutscher Bundestag 2002) erwies sich – um das Mindeste zu sagen – als brüchig; letztlich mussten Eltern, Großeltern und private Netzwerke einspringen. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf gewährleisteten *home office* und *home schooling*. Eine Kluft tat sich auf zwischen Eltern und Kindern, die auf das öffentliche Angebot nicht verzichten konnten, und denen, die in der Lage waren, aus der Not eine Tugend zu machen. Was die Fachkräfte anbelangt, so reagierten ihre Organisationen berufsständisch. Das kann man ihnen nicht übel nehmen, denn bei allem Engagement sind Fachkräfte zuerst Arbeitnehmer (die meisten von ihnen Frauen), die 40 Jahre durchhalten und ihre Arbeitskraft und Motivation frisch halten müssen. Sie haben zuerst Sorge um ihre Gesundheit, es geht um Sicherheit am Arbeitsplatz. Und die Kinder? Die Diskussion drehte sich zunächst vornehmlich darum, wie gefährdet und wie gefährlich für andere sie sind (übrigens ein vertrautes Motiv aus der Geschichte der Fürsorge; vgl. Honig 2013). Erst als die Impfkampagne Licht am Ende des Tunnels versprach, richtete sich die öffentliche Aufmerksamkeit stärker auf die psychischen wie sozialen Folgen, die das Management der Pandemie für die Kinder hatte und in Zukunft womöglich haben würde; auch die sozialwissenschaftliche Forschung löste sich aus der Schockstarre (u. a. Deutsches Jugendinstitut 2020; Drerup 2022; Kirsch/Neumann 2022; Koch 2021; Kuger et al. 2022; Ruppin 2024). Zurück blieben Fragen: Was sind Rechtsansprüche wert? Wer braucht öffentliche Kleinkindererziehung und wofür? Welche Kinder sind womöglich in einem familialen Setting besser dran? Überhaupt: Was zählen die Bedürfnisse und Rechte der Kinder im System der »frühen Bildung«?

Im Dezember 2023 wurde die jüngste PISA-Studie vorgestellt. Die Werte für die Schülerleistungen im Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften waren die niedrigsten, die für Deutschland jemals gemessen wurden. Trotz dieser Ernüchterung waren die öffentlichen Reaktionen – verglichen mit den »Schockreaktionen« auf die erste PISA-Studie – routiniert. Die Bildungsministerin von Schleswig-Holstein, Karin Prien, heute Bundesministerin für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, erkannte gegenüber der Deutschen Presse-Agentur (dpa) »dringenden Handlungsbedarf«. Ein gutes halbes Jahr zuvor, im Mai 2023, hatte die aktuelle Grundschul-Lese-Untersuchung (McElvany et al. 2023) ermittelt, dass die Schüler der vierten Klassen in Deutschland schlechter lesen als fünf Jahre zuvor. Ein Viertel der Kinder erreicht beim Lesen nicht den international festgelegten Mindeststandard, der für das weitere erfolgreiche Lernen nötig wäre. Der Befund bestätigt einen

20-Jahre Trend, so das Schulportal der Robert Bosch Stiftung. Der Soziologe Hartmut Esser nennt ihn in seiner Analyse der PISA-Befunde einen »Absturz«. Ministerin Prien zog die Konsequenz: »Der Schlüssel für mehr Bildungserfolg liegt in der Kita. Und wir müssen da mehr tun.« So oder so ähnlich haben es sie bzw. ihre Kollegen vor 25 Jahren allerdings auch schon gesagt. Dabei löste PISA 2000 noch eine Welle von Aktivitäten aus: vom »Forum Bildung« über die Initiativen privater Stiftungen und die Bildungspläne der sechzehn Bundesländer bis hin zu einer breiten frühkindlichen Bildungsforschung und Bildungsberichterstattung. Die Reaktionen von 2023 ähneln dagegen weniger einem Aufbruch als einem Schultersucken. Ministerin Prien hat sich zwei Jahre später, im April 2025, in einem Interview der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ) fast wortgleich wiederholt, als wäre es eine neue Erkenntnis: »Wir wissen inzwischen, dass der Schlüssel für bessere Bildung im Bereich der frühkindlichen Bildung liegt.« Sie will, dass »frühe Bildung« und die Kooperation zwischen Familien, Kita, Schule und Kinder- und Jugendhilfe gefördert werden; als erstes hat sie durchgesetzt, dass Familien- und Bildungsministerium zusammengelegt werden. Der »IQB-Bildungstrend« vom Oktober 2025 bestätigt den Trend für die Leistungen der Neuntklässler in Mathematik und Naturwissenschaften. Die Ministerin spricht laut FAZ von einem »erst zu nehmenden Warnsignal«. Entscheidende Hebel seien die Verbesserung der frühkindlichen Bildung, der Sprachförderung und -entwicklung in Kita und Grundschule und die Konzentration auf Lesen, Schreiben, Rechnen, wird die Ministerin zitiert.

Setzt sich die Pädagogik der frühen Kindheit als »zuständige« Teildisziplin der Erziehungswissenschaft mit diesem Fiasko auseinander, hat es für ihr Gegenstands- und Selbstverständnis eine Bedeutung? Sie versteht sich mindestens in Deutschland seit jeher als Anwalt des Kindes; der (Sozial-)Staat ist ihr fast natürlicher Ansprechpartner. Für sie bedeutet das Desaster der Betreuungspolitik, dass berechnete Ansprüche verfehlt wurden, und dies zum wiederholten Mal. Wolfgang Tietze – der sich seit Jahrzehnten mit Forschung und Politikberatung für die Qualität der Kindertagesbetreuung einsetzt – hat es schon 2006 in einem Gespräch mit der Wochenzeitung DIE ZEIT resigniert auf die Formel gebracht: »Um die Kinder allein ging es nie« (DIE ZEIT 2006). Die Auffassung der Pädagogik der (frühen) Kindheit von den Gründen für die Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Politik früher Bildung ist von dem Ziel bestimmt, sie zu schließen. Als Wissenschaft von der Förderung der menschlichen Entwicklung in Familie und Kindertageseinrichtungen fühlt sie sich durch diese Kluft aufgerufen, den (Wohlfahrts-) Staat an das Kind und dessen Recht auf bestmögliche Bildungs- und Entwicklungschancen zu erinnern und ihn dabei zu unterstützen, dieses Recht zu verwirklichen. Die Wissenschaft von der Erziehung in der (frühen) Kindheit agiert als angewandte Politik. Daher ist die Krise der Politik früher Bildung auch ihre Krise; mehr noch: Als Wissenschaft steht und fällt die Pädagogik der (frühen) Kindheit mit der Politik früher Bildung.

Kann sie dieser Falle entkommen? Wäre die Ursache für die zwiespältige Bilanz von dreißig Jahren Politik frühkindlicher Bildung nur ein Mangel – Mangel an Geld, an Personal, an Konzepten und Logistik etc. –, könnte ein Kalkül der Verbesserung greifen und mit einem »Mehr vom Selben« gegengesteuert werden. Aber

das Problem besteht nicht in einem Mangel; es besteht auch nicht darin, dass die Pädagogik nicht leistet, was von ihr erwartet wird. Es ist vielmehr ein Problem der Strukturbeschaffenheit der Kindertagesbetreuung (vgl. Maiwald 2021) und des Begriffs, den sich die Pädagogik der frühen Kindheit von ihr macht. Mit anderen Worten: Die Wissenschaft von der Erziehung in der (frühen) Kindheit muss zur Kenntnis nehmen, dass es in der Kindertagesbetreuung *nie* allein um Kinder geht – ja: gar nicht gehen kann.

Nicht-familiale Bildung, Betreuung und Erziehung vor der Schulpflicht gibt es nicht aus pädagogischen Gründen, schon gar nicht weil sie als professionelle Erziehung Kindern zuträglicher wäre als die Erziehung in der Familie. Kindertagesbetreuung gibt es vielmehr, weil die *male-breadwinner*-Familie und mit ihr die Zuständigkeit der Frauen für die Sorgearbeit nur begrenzt zur Verfügung stehen – und dies soll, ja: muss in Zukunft nicht nur strukturell, sondern auch empirisch zur Normalsituation werden. Darauf haben bereits Mitte der 1970er Jahre Gunnar Heinsohn und Barbara M.C. Knieper in ihrer »Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik« hingewiesen (vgl. Heinsohn/Knieper, B. 1975, 11; 18). Heute wird dieser Umstand im Konzept einer *care crisis* gefasst, die weit über die Kleinkindererziehung hinausreicht – prägnant etwa bei Rianne Mahon: »As it can no longer be assumed that mothers/wives/daughters are at home, ready and able to care for young children, the sick, the disabled, and the elderly, alternative arrangements are called for« (Mahon 2002, 1; vgl. Hochschild 2002 [1989]). Die *crisis of care* macht es notwendig, professionelle Alternativen zur Bildung, Betreuung, Pflege und Erziehung in Familien zu entwickeln. Die Politik der Kinderbetreuung formuliert die Krise indes als einen Mangel an Einrichtungen, Plätzen, Fachkräften etc., nicht etwa als einen Strukturwandel lebensweltlicher Sorge wie Mahon; das klingt dann so: »Ein flächendeckender Kita-Ausbau ist die Voraussetzung dafür, dass Eltern die Wahl haben, früh wieder einzusteigen – und das in Vollzeit. Durch schlechte Betreuungsmöglichkeiten wird Eltern die Möglichkeit genommen, Karrierewege einzuschlagen«, wie es eine Unternehmerin in einem entsprechenden Forum der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (FAZ) vom 3. April 2025 formulierte. Es geht also um die Eltern, besonders um die Mütter – wobei verdeckt wird, dass das *dual earner model* zunächst ein arbeitsmarkt- und gleichstellungspolitisches Ziel ist; ob eine Mehrheit der Mütter nur mangels Alternative ein *1 ½-earner-model* präferiert, bleibt offen.

Und was ist mit den Kindern? In (früh-)pädagogischen Einrichtungen zu leben heißt, in Sozialbeziehungen aufzuwachsen, die sich von der lebensweltlichen Sozialität von Familien deutlich unterscheiden. »Das basale Strukturmerkmal der Sozialität des Kindergartens entsteht aus dem Faktum, dass die Erziehung ... unter Bedingungen der Erwerbstätigkeit von Berufspersonen ausgeübt wird« (Maiwald 2021, 96). Das Dual lebensweltlicher und rollenförmiger Sozialbeziehungen generiert das pädagogische Schlüsselproblem von Kindertageseinrichtungen bzw. stellt ihr strukturelles Qualitätsproblem dar. Für die Kinder ist diese Dualität der Sozialbeziehungen konstitutiv für ihre Bildungsprozesse. Kindertageseinrichtungen sind aber nicht nur sozialisatorisch relevant, sondern stellen auch eine Inklusionsbedingung dar, das heißt: Sie tragen dazu bei, dass die sozialen Neulinge *Kinder*, Kinder einer Gesellschaft werden. »Inklusion« ist hier nicht sozialpädago-

gisch gemeint, sondern bezieht sich auf den Aufbau sozialer Systeme, hier: des sozioedukativen Feldes der Kindertagesbetreuung (zum Feldbegriff ► Kap. 5.2). »Sozialisation« und »Inklusion« sind keine »fremddisziplinären Begriffe«, sondern helfen der Erziehungswissenschaft wahrzunehmen, dass die pädagogische Eigen-thematik von Bildung, Betreuung und Erziehung von scheinbar unpädagogischen Themen überlagert wird, wie sie sich gegenwärtig etwa in den Debatten um die Gesetzgebung zur sexuellen Selbstbestimmung, zur Kindergrundsicherung, zur Migrationsproblematik etc. manifestieren. Diese Transformation der klassischen Themen der Früherziehung steht im Kontext von Schutz, Förderung und Beteiligung, den tragenden Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention.

Vor dem Hintergrund der Strukturbeschaffenheit der Kindertagesbetreuung war die Corona-Pandemie nicht lediglich eine dramatische Ausnahmesituation; sie war auch nicht lediglich ein Hinweis auf den Mangel an neben-familialer Betreuungs-infrastruktur, sondern sie hat die *care crisis* offenkundig gemacht. Die Krise schien, wie das Virus, »von außen« zu kommen, wirkte aber wie ein Brandbeschleuniger »von innen«. Sie lenkte die Aufmerksamkeit von den programmatischen Ansprü-chen auf die konstitutiven Bedingungen der Betreuungswirklichkeit. Sie manifestiert sich als ein Spannungsfeld, wenn nicht sogar als eine Gegensätzlichkeit der Interessen von Kindern, Eltern, Markt und Staat an außerfamilialer Tagesbetreu-ung. Die Corona-Pandemie hat damit aber nicht nur auf die strukturellen Grenzen öffentlich verantworteter, organisierter Kleinkinderziehung, sondern auch auf das Dilemma einer Wissenschaft aufmerksam gemacht, die die institutionelle Klein-kindererziehung lediglich als interpersonelles Handeln zwischen professionellen Erzieher(innen) und Kindern bzw. als didaktisches Problem wahrnimmt.

Die Pandemie ließ damit die Herausforderung erkennen, vor der eine erzie-hungswissenschaftliche Theorie institutioneller Kleinkinderziehung auch dann steht, wenn kein Virus wütet. »Corona« hat der Pädagogik der (frühen) Kindheit vor Augen geführt, dass die Kindertagesbetreuung mehr ist als ein Gehäuse bzw. ein Territorium interpersoneller Beziehungen. Sie ist *organisierte* Erziehung. Die Pä-dagogik der frühen Kindheit als Wissenschaft von der Kindertagesbetreuung ist entsprechend mit der Organisationsförmigkeit institutioneller Kleinkinderziehung konfrontiert. Ihr klassisches Thema, die Gestaltung des Verhältnisses von Ent-wicklung und Erziehung, muss in den Kontext des Verhältnisses von Erziehung und ihrer Organisiertheit gestellt werden. Die Erwartung, dass es einer Wissen-schaft von der Erziehung in Kindertageseinrichtungen primär um Kinder bzw. um Kinder und ihre Familien gehen *müsse*, ist die Erwartung einer »organisationsver-gessenen« Vorstellung von Erziehung bzw. einer Vorstellung von Pädagogik, die von der Beziehung zwischen Erziehern und Zu-Erziehenden ausgeht. Sie ist für eine »(Früh-)Pädagogik vom Kinde aus« indes ebenso charakteristisch wie für die frühkindliche Bildungsforschung. Sie sehen »das Kind im Mittelpunkt« (Knoll, M. 2016) und lassen den organisierten Charakter der Anstaltspädagogik von der Krippe bis zur Schule (und darüber hinaus) außer Acht. Es geht also tatsächlich nicht allein um Kinder in Einrichtungen und ihre Bildungsprozesse; es geht viel-mehr um ein sozioedukatives Feld, das durch seine Organisiertheit bestimmt wird und betreute Kindheiten formiert, plakativ und zugespitzt formuliert: Es geht um

die Vergesellschaftung der (frühen) Kindheit durch veranstaltete Erziehung. Das ist die Lehre aus »Corona«.

Diese Lehre ist indes nicht neu. Siegfried Bernfeld (1892-1953) hatte schon kurz nach dem Ersten Weltkrieg die »Organisationsvergesessenheit« der Pädagogik heftig kritisiert und ihr eine Vorstellung von Erziehung als »Summe der Reaktionen einer Gesellschaft« auf die Entwicklungsatsache entgegengesetzt. Er wurde so zu einem Vorläufer der Sozialisationsforschung und war ein früher Vertreter der pädagogischen Soziologie. Sein Konzept der »Institutik« unterscheidet zwischen Erziehung und ihrer Organisation und stellt die Frage nach ihrer Wechselbeziehung. Die Aktualität seines Ansatzes beruht darauf, dass er die Vergesellschaftung als Organisationsförmigkeit von Bildung, Betreuung und Erziehung in den Focus rückt. Bernfeld relationiert die Vergesellschaftung der Erziehung mit der Vergesellschaftung durch Erziehung und misst – obwohl Psychoanalytiker – der individuellen Erzieher/Kind-Beziehung nur eine sekundäre Bedeutung zu.

Der Ansatz der folgenden Argumentation berücksichtigt die Lehre, die die Corona-Pandemie für eine Theorie institutioneller Kleinkinderziehung bereit hält und knüpft dafür an Bernfeld und sein Konzept der Institutik an; abgewandelt auf die frühe Bildung würde sein oft zitiertes Diktum lauten: »Der Kindergarten (die Krippe ...) – als Institution – erzieht« (vgl. Bernfeld 1967 [1925], 28). Wie aber kann eine Institution erziehen, wie ist eine organisierte Kleinkinderziehung möglich? Kindertageseinrichtungen (das gilt auch für die familienähnliche Tagespflege) sind Organisationen für Kinder, aber sind sie deswegen schon pädagogische Organisationen? Wie werden sie »pädagogisch«?⁵ Das ist die Schlüsselfrage, die der Ansatz zu einer Pädagogik der (frühen) Kindheit als Theorie der Kindertagesbetreuung beantworten muss. Sie rückt das Verhältnis von Erziehung und Organisation, die Organisiertheit und Organisationsförmigkeit früher Bildung und Betreuung in den Fokus. Sie problematisiert, was einer Pädagogik der (frühen) Kindheit als selbstverständlich erscheint: dass Einrichtungen der Kindertagesbetreuung pädagogische Einrichtungen sind, die man lediglich entwicklungsgerecht und im Sinne gesellschaftspolitischer Ziele optimieren muss. Sie verweist die Pädagogik der (frühen) Kindheit vielmehr darauf, sich mit dem Verhältnis von Bildung, Betreuung und Erziehung zu ihrer Organisiertheit auseinandersetzen.

Der vorliegende Vorschlag für eine Wissenschaft von der organisierten (Kleinkind-)Erziehung beantwortet die Frage, wie eine Erziehung durch Organisationen möglich ist, institutionalisierungstheoretisch (Farrenberg 2018; Honig 2019b; Knoll, A. 2018; Neumann 2019; Sieber Egger et al. 2019; vgl. Bode/Turba 2014). Er bezieht sich dabei auf einen Begriff des Kindes, das sich durch die Pädagogisierung (zum Begriff s. Schäfer/Thompson 2013) von Organisationen konstituiert. Eine Institutik der Kindertagesbetreuung fasst die professionelle Erziehung als eine Praxis von Organisationen auf (zum Organisationsbegriff ► Kap. 5.1), die sich durch ein organisationsaffines Konzept des Kindes (Luhmann 2004 [1991]) als pädagogisch ausweist. Dieser Vorschlag vermag den Umstand zu berücksichtigen,

5 Die Frage steht auch im Zentrum der Theorie öffentlicher Kleinkinderziehung von Ulf Sauerbrey (2018). Sauerbrey geht es dabei aber nicht um die Organisationsförmigkeit öffentlicher Kleinkinderziehung, sondern um die Spezifik frühpädagogischen Handelns.

dass es bei der Veranstaltung von institutioneller Kleinkinderziehung nicht allein um Kinder geht und fasst sie als eine Organisation von Kindheit auf. In diesem Sinne ist organisierte Bildung und Betreuung, ganz im Einklang mit Bernfeld, als eine Spielart von Kindheitspolitik, als eine »Regierung« (Farrenberg 2018) durch institutionelle Kleinkinderziehung zu verstehen.⁶

Eine Theorie der Kindertagesbetreuung wird also im Folgenden als eine Theorie der Institutionalisierung früher bzw. der Formierung einer betreuten Kindheit durch die Pädagogisierung von Organisationen für Kinder konzipiert. Diese Herangehensweise setzt kein vorab existierendes pädagogisches Verständnis vom Kind voraus; sie fragt vielmehr danach, wie organisierte Bildung, Betreuung und Erziehung die Kindheit als ein pädagogisches Phänomen hervorbringen. Erziehung und Bildung werden als Institutionalisierung von Kindheit verstanden, als Positionierung des Kindes im sozioedukativen Feld der Kindertagesbetreuung. Es geht um die Wechselbeziehung zwischen der Institution Kindheit und der Institutionalisierung von Kindern *als Kinder*. Die Kindertagesbetreuung stellt institutionelle Kindheiten durch ihre Praktiken her (zum Begriff der Praktiken vgl. Reckwitz 2003), und die organisationalen Praktiken der Kindertagesbetreuung können sich als pädagogisch ausweisen, insoweit sie auf Kinder *als Kinder* Bezug nehmen (Rosenberger 2005).

Der Argumentationsgang des Buches umfasst sieben Kapitel, die in drei Teile gegliedert sind:

- Der *erste Teil* formuliert die *Problemstellung*. Ausbau und Qualifizierung der Kindertagesbetreuung seit den 1990er Jahren – übrigens nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa und den OECD-Staaten – haben die organisierte Erziehung von Kindern im Vorschulalter umfassend verändert. Die institutionelle Kleinkinderziehung soll nicht nur für Kinder und ihre Eltern da sein, sondern hat gesamtgesellschaftliche Aufgaben bekommen. Sie wurde vielfach vernetzt mit dem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialwesen und ist zum Element einer sozialinvestiven Wohlfahrtsarchitektur geworden (► Kap. 1). Die Kindheitspädagogik bzw. die Pädagogik der frühen Kindheit als einschlägige Teildisziplin der Erziehungswissenschaft fasst diese Veränderungen überwiegend als einen Wandel ihres Bildungs- und Betreuungsauftrags (»frühe Bildung«) auf. Dabei lässt sie nicht nur die Kluft zwischen Anspruch und Verwirklichung dieses Auftrags außer Acht; sie übersieht vielmehr auch, dass der Strukturwandel des frühpädagogischen Feldes die frühe Kindheit selbst verändert und dass Programm und Praxis institutionalisierter Bildung und Betreuung nicht nur dem Wandel folgen, sondern ihn selbst vorantreiben. Wie kann sich die Wissenschaft von der Erziehung in früher Kindheit einen Begriff von diesen Veränderungen machen und in ihr Selbstverständnis aufnehmen? Das klassische Selbstver-

6 Der Gedanke einer Wissenschaft von der organisierten Bildung, Betreuung und Erziehung knüpft nicht allein an Bernfeld an, sondern lässt sich der pädagogischen Soziologie zuordnen, deren Traditionen bis in die 1920er Jahre zurückreichen (Rekonstruktionen u. a. bei Brinkmann 1986 und Böhnisch 2003). Sie werden heute u. a. von Organisationspädagogik (Göhlich et al. 2018a; Göhlich 2019) und erziehungswissenschaftlicher Kindheitsforschung (Betz et al. 2018 a, b) aufgegriffen. Diese wiederum knüpft an die internationalen *Childhood Studies* an (vgl. Cook 2020; Qvortrup et al. 2009).