

Eßer, Florian; Graßhoff, Gunther; Krinninger, Dominik; Schröer, Wolfgang

Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur 'betreuter Kindheit'

Andresen, Sabine [Hrsg.]; Bauer, Petra [Hrsg.]; Stauber, Barbara [Hrsg.]; Walther, Andreas [Hrsg.]: Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 195-210. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 68)



Quellenangabe/ Reference:

Eßer, Florian; Graßhoff, Gunther; Krinninger, Dominik; Schröer, Wolfgang: Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur 'betreuter Kindheit' - In: Andresen, Sabine [Hrsg.]; Bauer, Petra [Hrsg.]; Stauber, Barbara [Hrsg.]; Walther, Andreas [Hrsg.]: Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Weinheim ; Basel : Beltz Juventa 2022, S. 195-210 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-293441 - DOI: 10.25656/01:29344; 10.3262/ZPB2201195

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-293441>

<https://doi.org/10.25656/01:29344>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

68. Beiheft

April 2022

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

**Doing Transitions – die Hervorbringung
von Übergängen im Lebenslauf**

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 68. Beiheft

Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf

Herausgegeben von
Sabine Andresen, Petra Bauer, Barbara Stauber
und Andreas Walther

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.



ISSN: 0514-2717

ISBN 978-3-7799-7030-9 Print

ISBN 978-3-7799-7029-3 E-Book (PDF)

Bestellnummer: 447030

1. Auflage 2022

© 2022 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Annette Hopp

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Printed in Germany

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

Inhaltsverzeichnis

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Editorial. Doing Transitions – die Hervorbringung von Übergängen
im Lebenslauf 9

Teil I: Perspektiven und Kontexte einer reflexiven Übergangsforschung

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf.
Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung 15

Eberhard Raithelhuber
Welches Verständnis von Agency braucht die Übergangsforschung?
Plädoyer für einen relational-relativistischen, nicht-anthropozentrischen
Zugang 32

Fabian Kessl
Übergänge in pädagogischen Kontexten.
Eine Reflexion der erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung 49

Teil II: Interdisziplinäre theoretische und empirische Beiträge einer reflexiven Übergangsforschung

Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilkert
An Übergängen teilnehmen, Übergänge beobachten?
Ethnografische Forschungen zu Übergängen im Lebenslauf 66

Louka Maju Goetzke
Doing Gender Transitions.
Geschlechterübergänge in neomaterialistischer Perspektive
und ihr Potential für die Übergangsforschung 82

<i>Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nägler/Anna Wanka/ Frank Oswald</i>	
Linking Ages – Reflexive Übergangsforschung in Kindheit und höherem Erwachsenenalter durch Interpretationen unter anderen Vorzeichen	98

Teil III: Zum Verhältnis von Übergängen und Bildungsprozessen

<i>Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker</i>	
Der Übergang von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in das deutsche Bildungssystem	115

<i>Jessica Lütgens/Flora Petrik/Markus Rieger-Ladich</i>	
Bildungsaufsteiger*innen on the road. Praxistheoretische Reflexionen über das Rückkehren	130

<i>Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt</i>	
Übergänge in der Erwerbsphase. Eine Zwischenbilanz zum Forschungsstand aus sozio-ökologischer Lebenslaufperspektive	147

<i>Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka</i>	
Resonanz und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses am Übergang in die Nacherwerbsphase	163

**Teil IV: Erziehungswissenschaftliche Anfragen
an eine reflexive Übergangsforschung**

<i>Christiane Hof/Michael Bernhard</i>	
Übergänge als Anlass für Lernprozesse	181

<i>Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krininger/Wolfgang Schröer</i>	
Inklusive Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘	195

Table of Contents

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Editorial. Doing Transitions in Life Courses 9

Section I: Perspectives and Contexts of Reflexive Transition Research

Sabine Andresen/Petra Bauer/Barbara Stauber/Andreas Walther
Doing Transitions in Life Courses.
Basic Features of Reflexive Transition Research 15

Eberhard Raithelhuber
Which Conception of Agency Does Transition Research Need?
A Plea for a Relational-Relativistic, Non-Anthropocentric Approach 32

Fabian Kessl
Transitions in Educational Contexts. Reflections on Transition Research
in Educational Science 49

Section II: Interdisciplinary Theoretical and Empirical Contributions of Reflexive Transition Research

Jana Heer/Lilian Coates/Julia Prescher/Marius Hilkert
Participating in and Observing Transitions?
Ethnographic Research on Life Course Transitions 66

Louka Maju Goetzke
Doing Gender Transitions. Gender Transitions Through a Neo-materialist Lens
and its Potential for Transition Research 82

*Tabea Freutel-Funke/Helena Müller/Deborah Nägler/Anna Wanka/
Frank Oswald*
Linking Ages – Reflexive Research on Transitions in Childhood
and Later Life by Means of a ‘Change of Sign’ Interpretation 98

Section III: On the Relationship between Transitions and Educational Processes

Anna Cornelia Reinhardt/Birgit Becker

The Transition of Newly Arrived Immigrant Children and Youths into the German Education System 115

Jessica Lütgens/Flora Petrik/Markus Rieger-Ladich

On Upward Mobility.
A Practice-Theory Perspective on Returning Home 130

Bernhard Schmidt-Hertha/Rudolf Tippelt

Education and Transitions in the Working Phase.
A Review of the State of Research from a Socio-Ecological Life Course Perspective 147

Luisa Bischoff/Annette Franke/Anna Wanka

The Concept of Resonance and Transformations of World- and Self-Relations at the Transition to Retirement 163

Section IV: Reflexive Transition Research from the Perspective of Educational Science

Christiane Hof/Michael Bernhard

Transitions as an Impetus for Learning Processes 181

Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krininger/Wolfgang Schröer

Transitions in the Ecology of the Infrastructure of “Cared-for Childhood” 195

Florian Eßer/Gunther Graßhoff/Dominik Krinninger/Wolfgang Schröer

Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ,betreuter Kindheit‘

Zusammenfassung: Die Übergangsforschung ist gegenwärtig vielfach institutionen- und organisationstheoretisch verengt. Dadurch entsteht u. a. ein instrumentelles Verständnis von Übergängen, in dem vor allem von ‚Übergangsmanagement‘, ‚Übergangsberatung‘, ‚Kooperation‘ oder ‚Erziehungspartnerschaft‘ gesprochen wird. Übergang wird so auf ein Matching zwischen organisationalen Entitäten reduziert. Dadurch werden die organisationale Herstellungsarbeit von Übergängen in den Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ (Honig, 2011) und die darin enthaltenen pädagogischen und sozialen Implikationen kaum in den Blick genommen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag am Beispiel der sog. Ganztagsbetreuung vorgeschlagen, Übergänge theoretisch in einer aktualisierten sozialökologischen Perspektive als Grenzobjekte von Infrastrukturen zu konzeptualisieren und damit als Phänomene, die relational hergestellt und bearbeitet werden, zu analysieren.

Schlagnworte: Betreuung, Übergänge, Kindheitsforschung, Ganztagschule, Grenzarbeit

Die Übergangsforschung ist gegenwärtig vielfach institutionen- und organisationstheoretisch verengt. Dadurch entsteht u. a. ein instrumentelles Verständnis von Übergängen, in dem vor allem von ‚Übergangsmanagement‘, ‚Übergangsberatung‘, ‚Kooperation‘ oder ‚Erziehungspartnerschaft‘ gesprochen wird. Übergang wird so auf ein Matching zwischen organisationalen Entitäten reduziert. Dadurch werden die organisationale Herstellungsarbeit von Übergängen in den Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ (Honig, 2011) und die darin enthaltenen pädagogischen und sozialen Implikationen kaum in den Blick genommen. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag am Beispiel der sog. Ganztagsbetreuung vorgeschlagen, Übergänge theoretisch in einer aktualisierten sozialökologischen Perspektive als Grenzobjekte von Infrastrukturen zu konzeptualisieren und damit als Phänomene, die relational hergestellt und bearbeitet werden, zu analysieren (1.). Ausgehend von der aktuellen Diskussion um die Betreuung im sog. Ganztags wird ein Übergangsverständnis in der theoretischen Differenzierung von Organisation und Institution entwickelt. Organisation wird dabei – im Gegensatz zu Institution – als ein Phänomen der Moderne verstanden (2.). Wenn dann Übergänge als Grenzobjekte in der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘ gefasst werden (3.), können sie als ökologische Orte und soziale Arenen in der Herstellung sozialer Betreuungswelten in unserer Gesellschaft analysiert werden (4.).

1. ‚Ganztagbetreuung‘ als Infrastruktur

Mit dem Ausbau der Ganztagschulen und den entsprechenden Programmen (z. B. IZBB 2003 etc.) sowie aktuell mit dem politischen Vorhaben, einen Rechtsanspruch auf die sogenannte Ganztagsbetreuung (Graßhoff & Sauerwein, 2021) einzuführen, hat der Begriff der ‚Betreuung‘ eine neue fachpolitische Aufmerksamkeit erfahren. Der Betreuungsbegriff ist aber jenseits einer institutionellen Bestimmung (vor allem über den Hort) weitgehend wagen. Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs beschreibt Betreuung höchstens eine Minimalanforderung an pädagogische Angebote, die konzeptionell nur nachrangig gegenüber Erziehung und Bildung qualifiziert ist. Betreuung kann auf diese Weise nur in Abgrenzung bestimmt werden. Letztlich bleibt der Begriff theoretisch nicht definiert und es wird ihm gegenüber Bildung und Erziehung keine eigene pädagogische Qualität zugesprochen. Während Betreuung im Kontext der frühpädagogischen Diskurse auf die Angewiesenheit von jungen Kindern verweist und auf Pflege, Sorge, aber auch Bewahren und Behüten fokussiert, hat sich dieses Verständnis über den Diskurs um Ganztagsbetreuung verschoben. Betreuung hat gewissermaßen ein Eigenleben entwickelt, verweist zunehmend auch auf ältere Kinder, ohne aber kategorial bestimmt zu sein.

Die theoretische und vor allem empirische Vergewisserung von Betreuung stehen weitgehend noch aus. Aktuelle Auseinandersetzungen mit dem Begriff der Betreuung markieren zum einen dieses theoretische Desiderat, zum anderen richten sie ihren Hauptfokus auf das – zumeist als Spannung gedeutete – Verhältnis zwischen pädagogischen Gehalten von Betreuung und ihrer Institutionalisierung. So plädieren Farrenberg und Schulz (2021) für die Erweiterung eines pädagogischen Verständnisses von Betreuung, um die Aufmerksamkeit für sozialstaatliche Ordnungsimpulse zu erhöhen und Hünersdorf (2021) diagnostiziert eine Aushöhlung der in anthropologischer Hinsicht existenziellen Bedeutung von Betreuung als Sorge durch ihre gesellschaftliche Funktionalisierung. Diese Arbeiten weisen zurecht auf den gesellschaftlich-diskursiven Zugriff auf das Aufgabenfeld der Betreuung hin. Sie greifen jedoch nicht die Frage auf, wie Betreuung in der funktionalen Verschränkung der unterschiedlichen Lebensorte von Kindern organisiert wird. So wird die Betreuung aktuell in den öffentlichen Diskussionen um die sog. Ganztagsbetreuung vor allem auf professionelle pädagogische Arrangements und Organisationen bezogen. Dabei öffnen die Begriffe ‚Betreuung‘ und ‚Ganztag‘ den Blick auch auf pädagogische Praxen jenseits professioneller Settings. So kann letztlich ‚Ganztagbetreuung‘ nicht als soziales Phänomen einzelner Organisationen, sondern nur als Infrastruktur „betreuer Kindheit“ (Honig, 2011) im institutionellen Gefüge des Aufwachsens, wozu auch die Familien zählen, betrachtet werden.

Der Infrastrukturbegriff verführt dabei nicht zu einem schnellen Verorten von Betreuung *in* gefassten Ordnungen (van Laak, 2018), sondern Infrastrukturen konstituieren immer auch unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten und werden selbst wiederum durch diese hervorgebracht. Es ließen sich so schwache und starke, dichte und losere, zentrierte und dezentrierte Infrastrukturen ‚betreuer Kindheiten‘ herausarbeiten. Mit diesen Kategorien wird bereits die analytische Verwandtschaft zu einer netzwerkana-

lytischen Perspektive offensichtlich. Entwickelt wurde das Konzept der Infrastruktur für sozialwissenschaftliche Kontexte wesentlich von Susan Leigh Star (1999), die hierbei wiederum Ansätze der netzwerk- und übersetzungstheoretisch ausgerichteten Science and Technology Studies kritisch fortführt (Callon, 1986). Infrastrukturen funktionieren unmerklich nur durch lokale organisationale Übersetzungspraktiken (Star & Ruhleder, 1995/2017) und diese werden wiederum nur durch infrastrukturelle Organisationsformen ermöglicht. In Anlehnung an Star (1999) begreifen wir die Ganztagsbetreuung folglich als eine pädagogische Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘.

Im Sinne von Stars kritischer feministischer Theoriebildung und in Analogie zu weiblicher Sorgearbeit referiert ‚Infrastruktur‘ auf jene Arbeit, die notwendiger Weise im Hintergrund läuft, um verschiedene soziale Welten zu verbinden, und dabei in aller Regel unsichtbar bleibt. Erst wenn sie versagt, Friktionen im Organisieren erzeugt oder zusammenbricht, wird sie sicht- und spürbar. Dies wurde gegenwärtig im Zuge der Regulationen der Covid-19-Pandemie mehr als deutlich. Sobald Handlungsmöglichkeiten in der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘ versagen oder verschlossen waren – Friktionen entstanden –, wurde die Infrastruktur selbst zum Politikum und öffentlich debattiert. Sie tritt aus dem Verborgenen hervor. Auch nach Star (1999) zeichnen sich Infrastrukturen dadurch aus, dass sie grundsätzlich eher im Verborgenen wirken, bis sie im Fall eines Zusammenbruchs sichtbar werden. In ihrem pragmatistischen Verständnis stellen sie eine Dimension der Organisation des Sozialen dar: „Infrastructures can be understood, in sense, as frozen discourses that form avenues between social worlds and into arenas and larger structures“ (Clarke & Star, 2008, S. 115).

Das Konzept der Infrastruktur ist somit in mindestens zweierlei Perspektiven von grundlegender Bedeutung für die Analyse von Ganztagsbetreuung. Zum einen in einer funktionalen Hinsicht, in der es darum geht, wie im spezifischen Kontext Betreuung verflochten mit anderen Arrangements (wie z. B. Familie, Grundschule und Kinder- und Jugendhilfe) ganz konkret der Alltag von Kindern – und insbesondere deren Betreuung – transorganisational (Eßer & Schröer, 2019) hergestellt wird. Zum anderen verweist dies auf die weitere gesellschaftliche Eingebundenheit der Ganztagsbetreuung – etwa wenn im Zuge der Einführung eines Rechtsanspruchs auf Ganztagesbetreuung von Kindern im Grundschulalter an einer bestimmten Infrastruktur gearbeitet wird, die wiederum neue ökonomische und soziale Handlungsmöglichkeiten hervorbringt.

2. Übergänge in Infrastrukturen

Richtet man einen organisationsbezogenen Blick auf Übergänge in Infrastrukturen, so herrscht vielfach weiterhin ein instrumentelles Verständnis vor, in dem vor allem der Wechsel von Mitgliedschaft problematisiert und bearbeitet wird. Aus organisationstheoretischer Perspektive liegt diesen Übergangsvorstellungen häufig eine Gleichsetzung von Institutionalisierung und Organisation zu Grunde. Übergänge werden aber in den Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ organisational sehr unterschiedlich hervorgebracht und sind eine Ausdrucksform des institutionellen Gefüges von Kindheit. Während sich

Institutionen in wissenssoziologischer Perspektive potentiell in allen Gesellschaften finden lassen, gelten Organisationen als besonders typisch für die Moderne. Auch Organisationen erfüllen den Zweck der geregelten Koordinierung von Handlungen zwischen den hieran Beteiligten. Allerdings tun sie das unter der modernen Prämisse der Rationalität und verknüpfen diese mit potentiell begrenzten Mitgliedschaften und spezifischen Herrschaftsformen. In dieser Form geht die Behauptung von Organisationen als Spezifika moderner Gesellschaften zurück auf Max Weber (1921/2009) und gehört inzwischen zum common sense der Organisationsforschung.

Weber entwickelte seine Theorie speziell am Typus der an Rationalität orientierten bürokratischen Organisation. Bei aller Erklärungskraft, die diese Organisationsform für die Genese moderner Gesellschaften hatte, gingen mit den Diskussionen um die sog. Postmoderne sowie der Betonung der Ambiguität und Kontingenz sozialer Praxis auch Akzentverschiebungen einher. Insbesondere wurde ein statischer und mechanischer Begriff von Organisation, wie ihn Webers ‚stahlhartes Gehäuse‘ der Bürokratie suggerierte, zunehmend von einem prozessualen Verständnis abgelöst (Law, 1994).

Während informelle Institutionalisierungsprozesse von Kindheit also potentiell über alle Zeiten und Gesellschaften hinweg analysiert werden können, stellen Organisationen der Kindheit – wie Kindertagesbetreuung, Schule oder Kinderschutz – eine Besonderheit moderner Kindheiten dar, insofern es sich hierbei um formelle Einrichtungen handelt. Institutionalisierung und Organisation von Kindheit sind in modernen Gesellschaften distinkte und zugleich verschränkte Prozesse, insofern die „Unterscheidung von Organisation und Institution auf das Zusammenspiel von Wertbezügen und Mitteln ihrer Realisierung aufmerksam [macht]“ (Honig, 2017, S. 37).

Von analytischem Interesse ist also die Frage „wie die Institution der Kindheit und Organisationen für Kinder zusammenwirken“ (Honig, 2017, S. 37) sowie – ebenfalls – wie das Organisieren von Kindheit über die Institutionalisierung von Kindheit hinausreichen kann. Für die Analyse von Infrastrukturen ‚betreuer Kindheit‘ bedeutet dies, dass Kindheit sich nicht im Wesentlichen aus *einer* formellen ‚Institution‘ – wie der Schule oder der Kindertagesbetreuung – oder der Addition mehrerer ‚Institutionen‘ ergibt, sondern Kindheiten als sozialhistorische Institutionalisierungen in Folge differenzierter Praktiken des Organisierens z. B. von Betreuung zu verstehen sind, die einzelne Organisationen überschreiten, verbinden und teilweise auch gegeneinander abschließen.

Im Gegensatz hierzu ist in der Übergangsforschung jedoch bisweilen ein Verständnis anzutreffen, gemäß dem allein der Transfer von einer ‚Institution‘ in eine andere reflektiert wird. So wird zum Beispiel in Bezug auf das Feld der Betreuung der Wechsel von der Kindertagesstätte in die Grundschule als Übergang betrachtet (Oehlmann, Manning-Chlechowitz & Sitter, 2011). Das Kind tritt in diesem Verständnis im Lebenslauf von einer ‚Institution‘ zur nächsten über und wird durch diesen Transfer vom Kita-Kind zum Schulkind. In der institutionellen Logik benötigt das Kind individuelle erworbene Eigenschaften (die etwa als ‚Schulreife‘ zusammengefasst werden), um diesen Übergang individuell zu bewältigen, da hier das Bildungssystem entscheidungsintensiv sei (Köller, 2006). Schule wird also mit ihren Anforderungen in institutioneller Perspektive

naturalisiert und die Kinder müssen sich den Anforderungen stellen, damit ein konfliktfreier Übergang möglich wird.

Aus der hier alternativ vorgeschlagenen organisationalen Perspektive jedoch soll nicht bestritten werden, dass gerade beim Wechsel zwischen den jeweiligen Organisationen (respektive ‚Institutionen‘) in den Infrastrukturen perspektivisch folgenschwere Entscheidungen getroffen werden. Insofern diese den weiteren Weg der Bildungskarriere vorzeichnen können und häufig auch kaum reversibel sind, ist es auch mehr als nachvollziehbar, dass diese Übergänge professionell begleitet werden. So wurde zum Beispiel in den Bildungs- und Orientierungsplänen der jeweiligen Bundesländer für die Gestaltung der vorschulischen Betreuungseinrichtungen in Deutschland die als ‚institutionell‘ verstandene Gestaltung des Übergangs von der Kindertagesstätte in die Grundschule als eine eigenständige professionelle Herausforderung der pädagogischen Fachkräfte festgeschrieben (KMK/JMK, 2004; Cloos & Schröer, 2011) oder es wurden „Transitionskonzepte“ (Griebel & Niesel, 2004; Hanke & Hein, 2010) entwickelt, die explizit die sozialisatorischen und professionellen Herausforderungen dieses Übergangs reflektieren. Aus einer organisationalen Perspektive handelt es sich jedoch bei ‚Schulreife‘ nicht um eine Eigenschaft oder Kompetenz, die im Kontext der Institution der Kindertagesbetreuung professionell (mit) hergestellt werden muss, damit das Kind erfolgreich in die nächst höhere Institution der Schule aufgenommen werden kann. Vielmehr ist ‚Schulreife‘ etwas, das in infrastrukturellen Prozessen zwischen Organisationen und Akteur*innen gemeinsam hervorgebracht wird und somit mindestens ebenso sehr ein Ergebnis transorganisationaler Aushandlungsprozesse wie eine subjektive und individuelle Errungenschaft *in* der Infrastruktur betreuter Kindheit.

Vergleichbare Konzepte lassen sich auch zwischen anderen organisationalen Konstellationen in der institutionalisierten Bildungs- und Arbeitswelt beobachten. So liegen inzwischen Übergangsmodelle für die unterschiedlichen Phasen im Lebensverlauf vor, z. B. zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen, zum Wiedereinstieg in den Beruf nach der Elternzeit, im Kontext von Mobilität und Migration oder zum Austritt aus der Arbeitswelt (Schröer, Stauber, Walther, Böhnisch & Lenz, 2013). Insgesamt beziehen sich diese vor allem auf die Herstellung einer institutionellen Passung – Matching – zwischen den jeweils angesprochenen Personengruppen in unterschiedlichen Lebenskonstellationen oder -phasen und den institutionellen Rahmungen im Lebensverlauf. Aus der hier verfolgten kritischen Perspektive wird jedoch nachvollziehbar, warum das Konzept der Übergänge stärker auf einer organisationstheoretischen Ebene zu verorten wäre. So würde das Konzept der Übergänge (transitions) (Hagestad, 1991) das ursprünglich auf van Gennep zurückgehende Konzept der Statuspassagen ergänzen. Es werden vor allem Handlungsspielräume und -vollzüge in transorganisationalen Konstellationen analysiert (Sackmann, 2007).

In einer systematischen Betrachtung der Übergangsforschung hat Eberhard Raithelhuber (2011) herausgearbeitet, dass hier ein mikrosoziales Konzept von agency (Handlungsfähigkeit) diskutiert werde, um die soziale Konstitution von Handlungsfähigkeit in relational-organisationsbezogenen Perspektive des Lebenslaufs zu fassen. Diese übergangstheoretischen Perspektiven in der Sozialisationsforschung führen dazu, dass in

diesem Zusammenhang beispielsweise weniger von Kindern in Organisationen gesprochen wird, sondern für Analysen von Prozessen des Organisierens in Infrastrukturen gesprochen werden kann (Fineman, Sims & Gabriel, 2005). Anstatt also von Übergängen zwischen Organisationen als Entitäten auszugehen, *in* denen dann Handlungen strukturiert werden, geht es um die relationalen Praktiken des Organisierens (Stauber, Wanka, Walther & Rieger-Ladich, 2020) die Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ mithervorbringen, durch die eben jene Organisationen aber auch andere soziale Gegenstände erst entstehen (Fineman, Sims & Gabriel, 2005, S. 1).

An diesen Punkt setzt auch die Übergangsperspektive in der Sozialisationsforschung an, soweit sie nicht verkürzt als Matching zwischen organisationalen Arrangements verstanden wird. Denn in der sozialisationstheoretischen Betrachtung von Übergängen (Schröer, 2013) wird letztlich die Aufforderung deutlich, den methodologischen Institutionalismus der Forschung zur Ganztagsbetreuung zumindest reflexiv einzuholen. Wenn etwa Grundmann (2020, S. 30) dafür plädiert, „das, was sich sozialisatorisch vollzieht, aus dem Geschehen des sozialen Miteinanders selber herzuleiten: aus Interaktionen und Transaktionen, aus komplexen Verweisungszusammenhängen, aus Anrufungs- und Anerkennungspraxen etc.“, so ist dies im Sinne des hier proklamierten Verständnisses von Übergängen. Sozialisation, so Grundmann weiter, sei daher auch nicht die Frage danach, „wie die Welt ins Individuum kommt, sondern wie das Individuum in die Welt wächst“ (Grundmann, 2020, S. 33).

Renn (2020) begründet diese ko-evolutionäre Perspektive zwischen sozialem und subjektivem Sinn differenzierungstheoretisch in einer Umkehrung der sonst üblichen Unterstellung, gemäß der Individuum und Welt zunächst getrennt seien und deshalb durch den Sozialisationsprozess erst miteinander vermittelt werden müssten. „Sondern es ist gerade im Gegenteil das Ausscheren eines sich selbst abgrenzenden, intentionalen Operators der Sinnverarbeitung (des ‚Subjekts‘), das zum primär unwahrscheinlichen und (sozialisationstheoretisch) erklärungsbedürftigen Phänomen wird“ (Renn, 2020, S. 187–188). So verstanden geht es nicht darum, wie Subjekte individuell makrostrukturell vorgegebene Übergänge bewältigen, sondern wie Kinder als Übergangssubjekte in spezifischen Betreuungsinfrastrukturen hervorgebracht werden. Dies impliziert, die Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ in Auseinandersetzung mit den jeweils historisch sich ergebenden Institutionalisierungen von Kindheiten zu betrachten.

3. Übergänge in ökologischer Perspektive

Dieser theoretische Zugang zu Übergängen geht somit über die Analyse eines Statuswechsels (Walther & Stauber, 2013) und Verständnis von ‚Grenzarbeit‘ hinaus, das aus der sozialen Innenperspektive die symbolischen Abgrenzungsbemühungen in sozialen Prozessen der Grenzbearbeitung zwischen Wissensfeldern und ihren institutionellen Ordnungen betrachtet. Bereits Lamont und Molár (2002) verweisen in ihrer Auseinandersetzung mit dem Begriff der Grenzarbeit auf eine transorganisationale Perspektive, wenn sie davon sprechen, dass Grenzarbeit nicht nur Identitäts- und Di-

stinktionsgewinne durch Abgrenzung, sondern generell auf grenzbezogene und grenzüberschreitende soziale Kommunikation zu beziehen sei. Dies führt nicht nur aus dem organisationalen Container im Rahmen institutioneller Ordnungen, sondern öffnet den Blick für Praktiken mit und über gegebene Organisationen (Ahrne & Brunsson, 2011) und ‚trans‘prozessiert deren Grenzen (Eßer & Schröder, 2019).

Es wird somit vorgeschlagen, Übergänge im Geflecht und in den Interdependenzen organisationaler Erwartungen und Positionierungen sowie in der Hervorbringung unterschiedlicher organisationaler Settings in den Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ zu fassen. Diese empirischen Perspektiven lassen sich spezifizieren unter Einbeziehung des Konzepts der ‚Grenzobjekte‘ und der darauf bezogenen Übersetzungsprozesse in einer pluralen sozialen Ökologie (Hughes, 1936; Star, 2007/2017).

Eine ökologische Perspektive der Grenzobjekte bietet die Möglichkeit, eine Analyse multiperspektivisch anzulegen (im Sinn eines ‚many-to-many-mappings‘). Der Blick auf Grenzobjekte bzw. Übersetzungen erlaubt es, Konstellationen bzw. Figurationen in ihrer jeweiligen Struktur zu erkennen und Kongruenzen sowie Differenzen zwischen ihren unterschiedlichen Entitäten zu erfassen. Hughes (1936, S. 183–184) markiert mit dem Begriff der Ökologie, dass Organisationen zwar distinkt sind – insofern sie etwa über eigene Betreuungskonzepte verfügen und bestimmte Räume für sich beanspruchen – aber sie sich dennoch nicht exklusiv gegenüber ihrer Umwelt abgrenzen ließen: „Most institutions cannot be bounded in any such mutually exclusive way. Their seats can be located, and their constituencies plotted with reference to them. But their space is, so to speak, open“ (Hughes, 1936, S. 185). Hughes argumentiert modernisierungstheoretisch, dass Organisationen im 20. und 21. Jahrhundert nicht mehr heilig („sacred“) seien, sondern immer auch weltliche („secular“) Aspekte aufwiesen, die sie dazu bringen, sich in Interaktion mit ihrer Umwelt zu begeben und sich in dieser zu verändern (Hughes, 1936, S. 188). In der von uns vorgeschlagenen Terminologie würden wir formulieren, dass sie keine Provinzen (mehr) darstellen, sondern soziale Welten.

Susan L. Star folgt Hughes und spitzt den Begriff des Ökologischen dahingehend zu, dass auch die Grenzen zwischen „zwischen System und Umwelt, zwischen lebendigen und nicht-lebendigen Entitäten“ (Gießmann & Taha, 2017, S. 41) verschwimmen sowie analytisch nicht mehr trennscharf unterschieden werden können und müssen: „If one adopts an ecological position, then one should include all elements of the ecosphere: bugs, germs, computers, wires, animal colonies, and buildings, as well as scientists, administrators, and clients or consumers.“ (Star, 2007/2017, S. 13). Der Vorteil eines derartigen ökologischen Relationalismus liegt darin, Übergänge rekonstruieren zu können, ohne sie dabei zu substanzialisieren. Es handelt sich hierbei um eine relational hervorbrachte Entität, die gesellschaftlich eingebettet und pädagogisch beschreibbar ist. Mit Hughes (1936) könnte man argumentieren, dass Übergänge in ihrer organisationalen Vielfalt auch ihre Wirklichkeit für die hieran beteiligten Akteur*innen erhalten.

In methodologischer Hinsicht bietet dieses Modell (Clarke & Star, 2008) eine interaktionistisch-pragmatistische Grundlage, die sich einerseits aus der analytischen Perspektive der Infrastrukturen ergibt und andererseits in methodischer Hinsicht genügend Offenheit bietet, um unterschiedliche Zugänge integrieren zu können. Soziale Wel-

ten werden hier als ‚universes of discourses‘ verstanden, die durch Akteur*innen und Gruppen im Umgang mit materialen Objekten in Verbindung mit und in Abgrenzung zu anderen sozialen Welten praktisch hervorgebracht werden. In unserem Fall würden Übergänge als Grenzobjekte ‚soziale Welten‘ darstellen, die mit der Herstellung von Ganztagsbetreuung befasst sind. Diese ‚soziale Welten‘ sind fluide Gebilde, die sie sich mit anderen sozialen Welten überschneiden, mit diesen zusammengeführt werden oder sich auch intern ausdifferenzieren und sich abgrenzen. Der interaktive Übergangsraum, der sich zwischen unterschiedlichen sozialen Welten aufspannt, wird von als Clarke und Star als ‚soziale Arena‘ verstanden.

Diese sozialen Arenen konstituieren Infrastrukturen ‚betreuter Kindheit‘ mit. Infrastrukturen insgesamt sind in diesem Verständnis geronnene Diskurse, die durch einzelne soziale Welten mit sozialen Arenen und größeren Strukturen hervorgebracht werden und diese wiederum mit hervorbringen (Clarke & Star, 2008, S. 115). Auf der Grundlage einer in ihrer Relationalität erfassten Sozialökologie konturiert sich so auch eine pädagogische Perspektive. Übergangsprozesse werden in einem entsprechenden Zugang nicht dadurch als pädagogische Prozesse eingeholt, indem ihre Pädagogizität vor der Folie eines vorab essentialisierten Propriums identifiziert wird, sondern indem ein Geflecht pädagogischer Ordnungen rekonstruiert wird, das zwischen den beteiligten Organisationen beständig geknüpft wird.

Eine multiperspektivische Modellierung pädagogischer Infrastrukturen kann dazu beitragen, eine tendenzielle Schwäche bestehender sozialökologischer Orientierungen in der Übergangsforschung (Griebel & Niesel, 2004) auszugleichen. Vorab gesetzte Differenzierungen in Mikro-, Meso- und Makrodimensionen führen zu einer einseitigen Fokussierung individueller oder beziehungsbasierter Transformationsleistungen (weil ‚höhere‘ gesellschaftliche Aggregatsebenen als statisch angenommen werden) und blenden die Beteiligung der Akteur*innen an der Mit-Konstituierung pädagogischer Organisationen im Sinne sozialer Welten aus. Demgegenüber kann eine transorganisationale Perspektive die konstitutive Beteiligung der unterschiedlichen Akteur*innen aufnehmen, ohne Übergangsprozesse zu individualisieren. Die Mitgestaltung pädagogischer Organisationen durch die in und mit ihnen interagierenden Personen spielt nicht nur in Bezug auf Prozesse des Übergangs eine Rolle, ist in diesem Kontext aber von besonderer Relevanz, insofern die beständige Integration neuer Akteurinnen- und Akteursgruppen eine Quelle kontinuierlicher organisationaler Dynamik darstellt.

Wir verbinden dieses Interesse an der Perspektive der Akteur*innen mit der grundlegenden Aufmerksamkeit für die Prozessualität organisationaler Relationen, indem wir im Sinne der bei Star angelegten pragmatistischen Fundierung das Konzept transaktionalen Handelns (Dewey & Bentley, 1949) aufgreifen. Dewey und Bentley skizzieren eine Forschungsperspektive, die nicht von vorweggenommenen Unterscheidungen zwischen Person, Interaktion, Situation und gesellschaftlich-kultureller Umgebung ausgeht, sondern die darauf abzielt, Bedeutungen und Funktionen auf personaler, materieller, gesellschaftlicher und kulturell-historischer Ebene in ihrer jeweiligen Erscheinungsform in transaktionalen Praktiken zu rekonstruieren. Als ‚transaktional‘ bezeichnen Dewey und Bentley Praktiken, um zu betonen, dass in Interaktionen nicht einfach von die-

sen Interaktionen unberührte Personen sich auf Objekte ihres Handelns (Personen und Dinge) beziehen, sondern dass die handelnden Personen selbst durch ihre Interaktionen mit konstituiert werden und dabei auf eine Vielzahl soziomaterieller Bedingungen zurückgreifen, die sie ihrerseits dabei reproduzieren bzw. transformieren. Das grundlegende Argument des Transaktionalen hatte Bentley (1941) bereits einige Jahre zuvor entfaltet. Dort beschäftigte er sich in erkenntniskritischer Absicht mit dem Problem der menschlichen Haut. Seine Kritik bezieht sich auf einen häufig impliziten Essentialismus, gemäß dem das, was die bzw. den wissenschaftlich Erkennenden (Knowing) vom Objekt der Erkenntnis (the Known) abgrenzt, die menschliche Haut der bzw. des Erkennenden darstellt (Bentley, 1941, S. 4). Bentley plädiert in der Vorwegnahme relationaler Argumente (Dépelteau, 2018) dagegen, von Wissenden und Gewusstem als einer durch die menschliche Haut getrennten Subjekt-Objekt-Differenz auszugehen und entwickelt einen pragmatistischen Gegenentwurf: „Instead of starting with knowers and knowns which it [Bentley’s approach; d. Verf.] proclaims as basic without pretending to ‚know‘ what they are, it starts with knower-known-knowing-knowledge complex to investigate“ (Bentley, 1941, S. 14). Wissen ist in der Folge keine zeit- und ortlose Essenz, sondern gebunden an eine Aktivität zwischen Wissenden und Gewusstem (Bentley, 1941, S. 15). Anstatt von Haut begrenzt zu sein („skin-dismembered form of knowledge“), durchquere Wissen Haut („skin-traversing form of knowledge“) (Bentley, 1941, S. 19).

Bentleys Entwurf ist zunächst in erkenntniskritischer Absicht aus der Perspektive der Wissenschaftsphilosophie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts formuliert, wurde aber weit umfassender als ontologischer Entwurf rezipiert – insbesondere im Umfeld der Chicago School sowie des symbolischen Interaktionismus. Star (2007/2017, S. 341) etwa interpretiert Bentleys pragmatistischen Ansatz handlungstheoretisch: Wenn Handeln nicht originär auf das innere Vermögen einer handelnden Person zurückgeht, dann ist dieses verzweigt und durchquert die Haut. Handlungen „haben ihren Ursprung nicht in Individuen, sondern sind vielmehr das Ergebnis von Beziehungen, dem ‚Dazwischensein‘ der Welt“ (Star, 2007/2017, S. 341). Auch Übergänge sind insofern nicht mehr an menschliche Individuen als die Innenseite einer Haut gebunden, sondern sind ein Ergebnis relationaler bzw. transaktionaler Prozesse, die an diese Handlungen gebunden sind.

4. Akteur*innen in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘

Dies lässt sich im Blick auf Infrastrukturen der Kindheit für unterschiedliche Akteurinnen- und Akteursgruppen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens von Kindern weiter konkretisieren. Für die Familie kann hier an den Ansatz des doing family (Jurczyk, Lange & Thiessen, 2014, Jurczyk 2020; Morgan, 2011) angeknüpft werden, der auf die Erfassung der Konstituierungsprozesse von Familien im Zuge familialer Lebensführung gerichtet ist. Die Bearbeitung von Vereinbarkeitsfragen, die Handlungsmuster pädagogischer Ordnungsleistungen (expliziter und impliziter Art) in der Familie oder auch ein pädagogisch strukturiertes Generationenverhältnis entwickeln sich im Zusammenleben von Kindern und Eltern sowie vor dem Hintergrund der jeweiligen Situierung der Fa-

milie (Müller & Krinninger, 2016). Die Familie als pädagogischer Raum gewinnt ihre Gestalt in Prozessen des *doing family* dabei auch in einer Adaption der ihr von institutioneller Seite angetragenen Erwartungen. Dies vollzieht sich in Bezug auf Grenzobjekte, an deren Etablierung sowohl die pädagogischen Organisationen und als auch die Familien beteiligt sind. Das ‚Schulkind‘ etwa stellt eine gemeinsame Chiffre für Familien und Schule beim Übergang in die Grundschule dar. Wie dieses Schulkind aber familial gerahmt ist, ist Gegenstand einer „Übersetzungsarbeit“ (Krinninger, 2020), die in den Praktiken des familialen Alltags geleistet wird und in die materielle wie immaterielle Ressourcen, familiäre Bedarfe und diskursiv sowie biografisch gewonnenes Wissen der familialen Akteure eingehen. Zwar sind die adaptiven Spielräume für Familien gegenüber pädagogischen Organisationen begrenzt, so dass sich einerseits oftmals das durchsetzt, was Köngeter und Engel (2020, S. 237) eine „dominante Übersetzungskette“ nennen. Andererseits formieren Familien ihrerseits in Formaten der Kooperation sowie in Transit- und Transferbereichen mit ihren jeweiligen Bedarfen und ihrem jeweiligen Umgang mit Fragen auch und gerade der der Betreuung das Feld und die spezifische Pädagogizität der Organisationen mit.

Auch im Hinblick auf Kinder lässt sich die hier entfaltete relationale Perspektive auf Übergänge und Betreuungsinfrastruktur mit einer Perspektive von Akteur*innen verknüpfen, wie sie im Feld der Kindheitsforschung diskutiert wird (z.B. Eßer, Baader, Betz & Hungerland, 2016). Anstatt Kinder als Adressat*innen oder Objekte der Betreuung zu sehen, werden sie entsprechend als Akteur*innen etwa im Feld des Hortes betrachtet. Ausgehend von einer relational-pragmatistischen Perspektive auf *agency* wird der Beitrag der Kinder an der alltäglichen Betreuungsarbeit rekonstruiert. Hierbei werden insbesondere die Wechsel zwischen den unterschiedlichen sozialen Welten und die sich hierdurch eröffnenden sozialen Arenen empirisch in den Blick genommen, um die Grenzarbeit zwischen Hort und Umgebung zu rekonstruieren, an der Kinder maßgeblich beteiligt sind, von der sie jedoch selbst auch erfasst werden. Bollig, Honig und Nienhaus (2016) haben für das Feld der Kindertagesbetreuung aus einer praxistheoretischen Perspektive bereits heuristisch und empirisch gewürdigt, dass Kinder über eine privilegierte Stellung verfügen, insofern sie die einzige Gruppe von Akteur*innen sind, die alle unterschiedlichen Settings in zum Teil komplexen Betreuungsarrangements ‚von innen‘ durchläuft, die wir hier in ihrer Gesamtheit als Infrastruktur verstehen. Diese Erkenntnis lässt sich auch auf den Gegenstand der Übergänge in und aus Ganztagesbetreuung übertragen, bei denen Kindern ebenfalls eine exponierte Rolle zukommt, insofern sie physisch zwischen sozialen Welten transitieren. Ausgehend von der in diesem Beitrag skizzierten relational-pragmatistischen Prämisse, gemäß der sich Akteur*innen nur in Interaktion (bzw. Trans-Aktion) mit anderen konstituieren (Bentley, 1941; Dépelteau, 2013; Dewey & Bentley, 1949), wäre zu rekonstruieren, auf welche Weise Kinder je unterschiedlich in den verschiedenen Institutionen als Akteur*innen ihrer Betreuung auftreten und in welcher Form sie an der Organisation ihres Alltags und der Betreuungsarbeit quer zu den verschiedenen Institutionen beteiligt sind (Eßer & Schröer, 2019). Der Begriff der Betreuungsarbeit ist dabei – wie auch Infrastruktur und Ökologie – in pragmatistischer Begriffstradition verstanden, insofern hier der Hand-

lungsbezug praktischen Wissens in den Mittelpunkt gestellt wird, auf das die unterschiedlichen Akteur*innen rekurrieren, wenn sie an und mit Betreuungsinstitutionen arbeiten bzw. Übergänge mit hervorbringen.

Auch auf der Ebene der professionellen Akteur*innen können mit dem entwickelten Zugang neue Perspektiven entstehen. Betreuung wird derzeit weitgehend als ein Feld von pädagogischen Fachkräften aufgefasst. Betreuung wird in Horten aber nicht nur durch qualifiziertes pädagogisches Personal geleistet. Die Expansion der Betreuungsarrangements hat zu einer kaum mehr zu durchdringenden Unübersichtlichkeit auf der Ebene des Personals geführt (Idel, 2021). Sowohl die pädagogischen Qualifikationen in diesem Feld sind sehr heterogen (von Lehrer*innen, Sozialpädagog*innen, Erzieher*innen etc.) wie auch die Grenze zu pädagogischen ‚Laien‘ nicht trennscharf zu ziehen ist. Im Kontext von Betreuung sind zentrale Zugänge zu pädagogischer Professionalität empirisch nicht mehr anschlussfähig (Breuer, Idel & Schütz, 2019). Eine relationale Betrachtung der pädagogischen Fachkräfte (bzw. der unterschiedlichen ‚Erwachsenen‘ in diesem Feld) kann den Blick auf Praktiken der Betreuung lenken, ohne von festen Professionsgrenzen ausgehen zu müssen. Gerade die Ergebnisse aus der Ganztagschulforschung zeigen, dass starre professionsbezogene Zuordnungen wenig anschlussfähig sind: So haben empirische Studien gezeigt, dass die Herstellung pädagogischer Ordnungen nicht ausschließlich von den pädagogischen Professionellen aufgrund ihres spezifischen professionellen Zugangs her erfolgt, sondern stark von institutionellen Rahmungen abhängt (Graßhoff, Haude, Idel, Bebek & Schütz, 2019). Eine Lehrerin handelt somit beispielsweise anders, wenn sie am Nachmittag ein Kletterangebot anbietet, als dies im ‚Unterricht‘ zu beobachten ist. Gleichzeitig kann man Laien in schulischen Betreuungsangebote identifizieren, die sich weitgehend einer schulischen Logik anpassen. Für die Forschung zur Betreuung können damit ‚Erwachsene‘ (mit und ohne pädagogische Qualifikation) untersucht werden, ohne professionspolitisch blind zu sein. Auch die Übergänge und Grenzen von organisierten Angeboten der Betreuung und ‚privaten‘ bleibt so fluid.

5. Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘ – Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung

Am Phänomen der Betreuung wird in diesem Beitrag ein methodologischer Rahmen entwickelt, der Übergänge in der Ökologie der Infrastruktur ‚betreuter Kindheit‘ verortet. Die relationale Modellierung ermöglicht in diesem Kontext Forschungsperspektiven, die nun abschließend nochmals gebündelt werden können.

(1) Für die Übergangsforschung gilt es organisationstheoretisch informiert zu irritieren, dass die Institution der Kindheit und die Organisationen der Kindheit keine getrennt voneinander zu betrachtenden Entitäten sind, sondern zusammenwirken. Übergänge finden nicht nur als Brücke zwischen Organisationen der Kindheit statt, sondern adressieren Kinder in unterschiedlicher Weise. So kann zum Beispiel der Übergang von

der Kindertagesstätte in die Schule dahingehend untersucht werden, wie Kinder als ‚Schulkinder‘ geformt werden. Welche Bildungsverständnisse werden in der Kindertagesbetreuung und Grundschule deutlich? Ist die Übergangsgestaltung als Transition auf unterschiedlichen Ebenen zu beschreiben oder als eine kritische Reflexion einer zunehmenden Bildungsoptimierung in das Feld der Kindertagesbetreuung?

(2) Für die Forschung zu Betreuung im Kontext von Schule und Kinder- und Jugendhilfe können vorschnelle Einordnungen in die jeweilige institutionelle Logik verhindert werden. Bislang ist die Forschung zu Betreuung weitgehend geteilt z. B. in Ganztagschulforschung und Forschung zu ‚Horten‘. Selbst in der Praxis sind diese Zuordnungen aber eigentlich nicht trennscharf (Markert, 2021). Infrastrukturen der Betreuung zu erforschen ermöglicht eine Perspektive, die nicht von gesellschaftlichen Makroperspektiven ausgehen muss, sondern diese empirisch in ihrer Herstellung in den Blick nimmt. Hierüber kommen unterschiedliche Formen von öffentlichen wie auch privaten Figurationen von Betreuung in den Blick: Für die Frage, wie Betreuung als Sorgearbeit in gesellschaftliche Prozesse von Ungleichheit und Geschlechterpolitiken verwoben ist, ist dies zentral.

(3) Aus der Sicht der Adressat*innen und Nutzer*innen von Betreuung gehen wir nicht von einer affirmativen Reproduktion bestehender ‚Betreuungsordnungen‘ aus, sondern begreifen diese Organisationen selbst als von Kindern (und Familien) mit hergestellte Ordnungen. Betreuung ist dann nicht nur die Ganztagschule und der Hort als institutionelle Praxis, sondern aus der Sicht von Kindern (und Eltern) erstmal zu bestimmen (Bollig, 2018). Dies schließt methodisch sowohl an einer Kritik aus der Adressat*innen- und Nutzer*innenforschung an und ist anschlussfähig an die aktuelle Kindheitsforschung. Betreuung ist demnach keine institutionelle Realität, die Kinder und Familien nutzen, sondern wird in Interaktionen und Transaktionen erzeugt. Auch wenn forschungspragmatisch damit Herausforderungen verbunden sind, sind Infrastrukturen nicht ausschließlich über die konkreten Betreuungsorte zu rekonstruieren.

Literatur

- Ahrne, G., & Brunsson, N. (2011). *Organization outside organizations. The significance of partial organization. Organization, 18*(1), 83–104. doi:10.1177/1350508410376256.
- Bentley, A. F. (1941). The Human Skin. Philosophy's Last Line of Defense. *Philosophy of Science, 8*(1), 1–19.
- Bollig, S. (2018). Making Places. Zu den Räumen und Orten ‚betreuter Kindheiten‘. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 111–128). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Bollig, S., Honig, M.-S., & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuter Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2–4 jähriger Kinder*. Belval: Université du Luxembourg. urn:nbn:de:0111-pedocs-123053 [01.05.2021].

- Breuer, A., Idel, T.-S., & Schütz, A. (2019). Professionsentwicklung im Ganzttag. Verschiebungen im Spiegel praxeologischer Forschung. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein & J. Scholz (Hrsg.), *Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 307–324). Wiesbaden: Springer VS.
- Callon, M. (1986). *Some elements of a sociology of translation. Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief. A new sociology of knowledge?* (pp. 196–223). London: Routledge.
- Clarke, A., & Star, S.L. (2008). The Social Worlds Framework. A Theory/Methods Package. In E. J. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch & J. Wajcman (Eds.), *The Handbook of Science and Technology Studies* (pp. 113–137). Cambridge: The MIT Press.
- Cloos, P., & Schröer, W. (2011). Übergang und Kindheit. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung* (S. 17–34). Weinheim/München: Juventa.
- Dépelteau, F. (2013). What Is the Direction of the „Relational Turn“? In C. Powell & F. Dépelteau (Eds.), *Conceptualizing Relational Sociology. Ontological and theoretical issues* (pp. 163–185). New York: Palgrave Macmillan.
- Dépelteau, F. (Ed.) (2018). *The Palgrave handbook of relational sociology*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon.
- Eßer, F., & Schröer, W. (2019). Infrastrukturen der Kindheiten. Ein transorganisationaler Zugang. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 39(2), 119–133.
- Eßer, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (Eds.) (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in childhood studies*. London: Routledge.
- Farrenberg, D., & Schulz, M. (2021). Öffentliche Betreuung – institutionalisierte Sorge. Kritische Anfragen an die ordnungsbildende Funktion eines Begriffs. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (S. 27–45). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Fineman, S., Sims, D., & Gabriel, Y. (2005). *Organizing and organizations. An introduction*. London: SAGE.
- Gießmann, S., & Taha, N. (2017). ‚Study the unstudied‘. Zur medienwissenschaftlichen Aktualität von Susan Leigh Stars Denken. In Dies. (Hrsg.), *Susan Leigh Star. Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 13–80). Bielefeld: transcript.
- Graßhoff, G., & Sauerwein, M. (Hrsg.) (2021). *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Graßhoff, G., Haude, C., Idel, T.-S., Bebek, C., & Schütz, A. (2019). Die Eigenlogik des Nachmittags. Explorative Beobachtungen aus Ethnografien zu außerunterrichtlichen Angeboten. *Die Deutsche Schule*, 2(111), 205–218.
- Griebel, W., & Niesel, R. (Hrsg.) (2004). *Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Grundmann, M. (2020). Sozialisation reloaded? Zu einer Neujustierung der Sozialisationstheorie! In Ders. & G. Höppner (Hrsg.), *Dazwischen. Sozialisationstheorien reloaded* (S. 16–47). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hagestad, G. (1991). *Trends and dilemmas in Life-course Research*. In W.R. Heinz (Ed.): *Theoretical advances in Life-course Research* (pp. 23–57). Weinheim/München: Juventa.
- Hanke, P., & Hein, A. K. (2010). Der Übergang zur Grundschule als Forschungsthema. In A. Diller, H.R. Leu & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten* (S. 91–109). München: Dt. Jugendinst.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H.R. Leu (Hrsg.), *Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien* (S. 181–197). Weinheim/München: Juventa.

- Honig, M.-S. (2017). Institutionalisierte Kindheit. Kindeswohl als kindheitstheoretisches Konstrukt. In M. Heimbach-Steins & A. M. Riedl (Hrsg.), *Kindeswohl zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Theorie und Praxis im Gespräch* (S. 35–48). Paderborn: Schöningh.
- Hughes, E. C. (1936). The ecological aspect of institutions. *American Sociological Review*, 1(2), 180–189.
- Hünersdorf, B. (2021). Betreuung als „entleerte“ Sorge? Ein phänomenologisch-existenzialanalytischer Versuch. In O. Bilgi, U. Sauerbrey & U. Stenger (Hrsg.), *Betreuung – ein frühpädagogischer Grundbegriff?* (S. 46–59). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Idel, T.-S. (2021). Laienpersonal in unterrichtsfernen Ganztagsangeboten. Empirische und theoretische Perspektiven auf eine in der Forschung vernachlässigte Gruppe. In G. Graßhoff & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 184–200). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- IZBB 2003: *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003–2007*.
- Jurczyk, K., Lange, A., & Thiessen, B. (Hrsg.) (2014). *Doing family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jurczyk, K. (Hrsg.) (2020). *Doing und Undoing family. Konzeptionelle und empirische Entwicklungen*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- KMK/JMK (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [01.05.2021].
- Köller, O. (Hrsg.) (2006). Themenschwerpunkt „Übergänge im Bildungswesen“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 295–412.
- Köngeter, S., & Engel, N. (2020). Dimensionen pädagogischer Übersetzung – eine abschließende Synopse. In Dies. (Hrsg.), *Übersetzung. Über die Möglichkeit, Pädagogik anders zu denken* (S. 21–242). Wiesbaden: Springer VS.
- Krinninger, D. (2020). Praktische Reflexivität und Übersetzungsarbeit. *Sozialer Sinn*, 21(2), 289–310.
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.
- Law, J. (1994). *Organizing Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Markert, T. (2021). Der Hort im Ganzttag. In G. Graßhoff & M. N. Sauerwein (Hrsg.), *Rechtsanspruch auf Ganzttag. Zwischen Betreuungsnotwendigkeit und fachlichen Ansprüchen* (S. 81–95). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Morgan, D. H. G. (2011). *Rethinking Family Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Müller, H.-R., & Krinninger, D. (2016). *Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Oehlmann, S., Manning-Chlechowicz, Y., & Sitter, M. (Hrsg.) (2011). *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule*. Weinheim/München: Juventa.
- Raithelhuber, E. (2011). *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.
- Renn, J. (2020). Sozialisation und Interiorisierung. Ausdifferenzierung der Person statt Integration des Individuums – eine Umkehr der Beweislasten. In M. Grundmann & G. Höppner (Hrsg.), *Dazwischen. Sozialisationstheorien reloaded* (S. 170–241). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.

- Schröer, W. (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 64–79). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., & Lenz, K. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Star, S.L. (1999). The Ethnography of Infrastructure. *American Behavioral Scientist*, 43(3), 377–391.
- Star, S.L. (2007/2017). Grounded Theory leben. Kognitive und emotionale Formen des Pragmatismus. In S. Gießmann & N. Taha (Hrsg.), *Susan Leigh Star: Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 323–346). Bielefeld: transcript.
- Star, S.L., & Ruhleder, K. (1995/2017). Schritte zu einer Ökologie von Infrastruktur. Design und Zugang für großangelegte Informationsräume. In S. Gießmann & N. Taha (Hrsg.), *Susan Leigh Star: Grenzobjekte und Medienforschung* (S. 359–402). Bielefeld: transcript.
- Stauber, B., Wanka, A., Walther, A., & Rieger-Ladich, M. (2020). Reflexivität in der Übergangsforschung. Doing Transitions als relationale Perspektive auf Übergänge im Lebenslauf. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Grundlagen* (S. 281–303). Opladen: Barbara Budrich.
- van Laak, D. (2018). *Alles im Fluss. Die Lebensadern unserer Gesellschaft* (2. Aufl.). Frankfurt a.M.: Fischer.
- Walther, A., & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Weber, M. (1921/2009). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5. rev. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.

Abstract: Currently, transition research often has a narrow scope irrespective of its institutional and organizational theory. This implies an instrumental understanding of transitions, in which mainly phrases like “transition management”, “transition counselling”, “cooperation” or “educational partnership” occur. Transition is thus reduced to a matching between organizational entities. As a result, the organizational work of producing transitions within the infrastructure of ‘cared-for childhood’ (Honig, 2011) and the associated pedagogical and social implications are rarely considered. Within this context, this paper proposes to theoretically conceptualize transitions in an updated socio-ecological perspective as boundary objects of infrastructures and thus as phenomena that are relationally produced and processed. The field of all-day child care is used as an example.

Keywords: Child Care, Transition, Childhood Studies, Extended Education, Boundary Work

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Florian Eßer, Universität Osnabrück,
Erziehungswissenschaft mit sozialpädagogischem Forschungsschwerpunkt,
Arndtstr. 32, 49069 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: florian.esser@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Gunther Graßhoff, Stiftung Universität Hildesheim,
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik,
Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Deutschland
E-Mail: gunther.grasshoff@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Dominik Krinninger, Universität Osnabrück,
Pädagogische Kindheits- und Familienforschung,
Artilleriestr. 34, 49076 Osnabrück, Deutschland
E-Mail: dominik.krinninger@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Stiftung Universität Hildesheim,
Institut für Sozial- und Organisationspädagogik,
Universitätsplatz 1, 31141 Hildesheim, Deutschland
E-Mail: schroeer@uni-hildesheim.de