

DGfE Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Cornelie Dietrich | Ursula Stenger |
Claus Stieve (Hrsg.)

Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit

Eine kritische Vergewisserung

BELTZ JUVENTA

Cornelie Dietrich | Ursula Stenger | Claus Stieve (Hrsg.)
Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit

Schriftenreihe der DGfE-Kommission
Pädagogik der frühen Kindheit

Herausgegeben von der
Kommission Pädagogik der frühen Kindheit
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vorstand der Kommission:
Bianca Bloch | Melanie Kuhn | Marc Schulz | Wilfried Smidt

Cornelie Dietrich | Ursula Stenger |
Claus Stieve (Hrsg.)

Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit

Eine kritische Vergewisserung

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-3777-7 Print
ISBN 978-3-7799-4803-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2019

© 2019 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza
Printed in Germany

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

Inhalt

Einleitung	
<i>Cornelie Dietrich, Ursula Stenger und Claus Stieve</i>	9
I Wirkmächtige aktuelle Paradigmen	
Einführung	
<i>Ursula Stenger</i>	21
Kind, Kindheit und Entwicklung in der Entwicklungspsychologie	
<i>Joscha Kärtner</i>	29
Das Entwicklungsparadigma in der Frühpädagogik	
<i>Gerald Blaschke-Nacak und Uta Thörner</i>	35
Konstruktivistisches Paradigma	
<i>Elmar Drieschner und Roswitha Staege</i>	46
Pädagogische als soziale Phänomene auffassen: Ein sozial- wissenschaftlicher Zugang zur Pädagogik der frühen Kindheit	
<i>Michael-Sebastian Honig</i>	63
Die Frage nach einem politischen und einem ökonomischen Paradigma in der Pädagogik der frühen Kindheit. Diskussion eines neuen Zugangs	
<i>Johanna Mierendorff</i>	78
Kulturwissenschaftliches Paradigma	
<i>Heike Deckert-Peaceman</i>	95
Poststrukturalismus und Diskurstheorie	
<i>Claudia Machold und Melanie Kuhn</i>	111
Psychoanalyse	
<i>Wilfried Datler</i>	128
Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit. Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien	
<i>Malte Brinkmann</i>	151

II	Historische Zugänge	
	Einführung	
	<i>Cornelie Dietrich</i>	169
	Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Betrag zur Institutionengeschichte	
	<i>Diana Franke-Meyer und Jürgen Reyer</i>	172
	Vom bildenden Leben. Zur Geschichte eines sozial- wie frühpädagogischen Leitmotivs	
	<i>Claus Stieve</i>	184
	Schulpädagogische Perspektiven der Kindheitspädagogik. Das Verhältnis von Kindergarten und Schule aus historisch-systematischer Sicht	
	<i>Diana Franke-Meyer</i>	203
	Friedrich Fröbel und die Pädagogik der frühen Kindheit	
	<i>Michael Winkler</i>	213
	Von der Pflanzenpädagogik zur Instruktionspsychologie. Der Streit um die Vorschulerziehung	
	<i>Michael Parmentier (†)</i>	230
III	Phänomenologisch-anthropologische Zugänge	
	Einführung	
	<i>Claus Stieve</i>	249
	Zur Welt kommen. Das Phänomen der Anfänglichkeit und die Pädagogik der frühen Kindheit	
	<i>Claus Stieve</i>	253
	Sozialität: Mit anderen sein	
	<i>Ursula Stenger</i>	271
	Ins Sprechen kommen	
	<i>Cornelie Dietrich</i>	288
IV	Institutionelle Zugänge	
	Einführung	
	<i>Claus Stieve</i>	305
	Das Kind der Frühpädagogik	
	<i>Heike Deckert-Peaceman</i>	309

Familie als pädagogischer Raum in der frühen Kindheit <i>Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger</i>	324
Der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit in institutionentheoretischer Perspektive <i>Sascha Neumann</i>	340
Pädagogische Organisationen der frühen Kindheit <i>Michael Göhlich</i>	353
Profession und Professionalität. Gegenstandskonstitutionen und analytische Perspektiven klassischer Professionstheorien und Theorien professionellen Handelns <i>Melanie Kuhn</i>	368
Bildungslandschaften: Zur Verräumlichung früher Bildung <i>Sandra Koch und Marc Schulz</i>	384
V Begriffliche Zugänge	
Einführung <i>Cornelie Dietrich</i>	399
<i>Bildung</i>	
Bildung in der frühen Kindheit <i>Gerd E. Schäfer</i>	402
Körperliche Befremdungen. Skizze zu Anfragen an frühkindliche Bildungstheorie <i>Claus Stieve</i>	421
<i>Erziehung</i>	
Frühkindliche Erziehung <i>Ulrich Wehner</i>	435
<i>Betreuung</i>	
Betreuung – ein pädagogisch unterbestimmter Begriff <i>Cornelie Dietrich und Jutta Wedemann</i>	452
Betreuung: Notizen zu einem scheinbar vergessenen Begriff <i>Oktay Bilgi</i>	465
Die Autorinnen und Autoren	475

Einleitung

Cornelie Dietrich, Ursula Stenger und Claus Stieve

Die Pädagogik der frühen Kindheit ist in den letzten Jahren international in den Mittelpunkt des politischen und gesellschaftlichen Interesses gerückt und parallel zu einem zentralen Fokus wissenschaftlicher Forschung geworden. Im Vergleich beispielsweise zur Sozialen Arbeit (ex. Mollenhauer 1959; Winkler 1988) kennt sie aber bisher nur in geringem Maße einen ausdrücklichen Diskurs zur theoretischen Vergewisserung ihres Sachverhalts. Was ihren Gegenstand im eigentlichen Sinne ausmacht, wird häufig eher implizit vorausgesetzt. Umso mehr lässt sich fragen, was gemeint ist, wenn in unterschiedlichen Kontexten und theoretischen Zugängen von früher Kindheit und ihrer Pädagogik gesprochen wird. Im Zentrum des folgenden Bandes steht ein Diskurs über Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit und ihre jeweiligen Gegenstandsfassungen.¹

Die Intention dieses Bandes

Der Wunsch nach einem Theorie-Diskurs führte 2010 auf einer Tagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit in Ohrbeck bei Osnabrück zur Gründung einer Theoriwerkstatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Intention dieser Arbeitsgemeinschaft, die sich bis 2018 zehn Mal traf, ist die kritische Sichtung von aktuell leitenden Theorien und klassischen Argumentationszusammenhängen, das Aufspüren „heimlicher“ Theoriebestände sowie die Herausarbeitung von vergessenen Theoriezugängen und Theoriedefiziten. Gefragt wird zugleich danach, *was* sich durch verschiedene Zugänge jeweils als Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit konturiert, *wie* sie zu ihrem jeweiligen Gegenstand kommt und *welche* ihrer grundlegenden *Phänomene* eine differenzierte Analyse verlangen. So arbeitete die Werkstatt bisher zu verschiedenen Bezugstheorien und ihren Desiderata und verband dies mit dem Versuch von Systematisierungen in Form von Theorienlandkarten. Sie befasste sich mit historischen Gegenstandsfassungen, mit dem Verhältnis von Kindheit, Institution und Praxen sowie mit Adressierungen von Kindern und dem darin eingelagerten Kindsein. Sie erprobte, verschiedene Zugänge, wie poststrukturalistische und phänomenologische, in einen Diskurs zu bringen,

1 Die Beiträge des Bandes wurden in einem peer-review Verfahren begutachtet.

befragte Begriffe, wie den der Bildung oder der Erziehung, und setzte sich mit Grundfragen der Gegenstandstheorie im Kontext des Theoriediskurses der Sozialen Arbeit oder der Kritischen Theorie auseinander.

Zur zentralen Frage wurde dabei, wie die Pädagogik der frühen Kindheit Gesichtspunkte für ihre Theoriebildung entwickeln kann. Mit Klaus Mollenhauer, der dies über die Sozialpädagogik feststellt, ließe sich ähnlich über die Pädagogik der frühen Kindheit sagen: Sie „braucht, wie jede andere Wissenschaft auch, einen Gesichtspunkt, mit dessen Hilfe sie ihr Gegenstandsfeld konstruiert, jedenfalls sofern sie nicht nur ein Sammelbecken für Verschiedenes sein will“ (Mollenhauer 1966/1998, S. 320). Ob die Pädagogik der frühen Kindheit sich von *einem* Gesichtspunkt aus entfalten lässt, mag fraglich sein, die Suche nach *möglichen* Gesichtspunkten, unter denen sich ihr Gegenstandsfeld konturieren oder analysieren lässt, kennzeichnet aber das Interesse des folgenden Bandes – im Wissen darum, dass dies ein nicht abschließbarer Prozess ist. Wie entwickelt die Pädagogik der frühen Kindheit in kritischer Theorie-Analyse ihrer Bezüge, Institutionalisierungsformen und Begriffe Gesichtspunkte, mit denen sie eine diskursive Perspektive auf ihr Gegenstandsfeld gewinnt und zugleich dessen Komplexität achtet?

Kontext: Aktuelle Entwicklungen der Frühpädagogik

Gesellschaftspolitisch leiteten u. a. internationale Netzwerke, wie die der OECD mit ihren Studien „PISA“ und „Starting Strong“ oder die UN-Kinderrechte-Diskussion, eine systematische Thematisierung der Frühpädagogik ein. Parallel führte der Ausbau von Kindertageseinrichtungen in Deutschland durch die Einführungen des Rechtsanspruchs auf einen Kindergartenplatz 1996 und 2013 dazu, dass fast jedes Kind unter sechs Jahren und mehr als ein Drittel der Kinder bereits vor ihrem dritten Lebensjahr eine öffentliche Einrichtung besuchen. Fachwissenschaftlich wird die frühe Kindheit spätestens seit den durch die OECD-Studien ausgelösten Debatten als notwendige Phase erster „Bildung“ thematisiert (vgl. u. a. Schäfer 1995, 2005; Laewen/Andres 2002; Liegle 2006; Fthenakis et al. 2007). Damit gehen fachpolitisch eine Individualisierung und zugleich eine Standardisierung früher Lernprozesse einher, wie die Einführung curriculärer „Bildungspläne“ in allen Bundesländern in Deutschland mit ihrer jeweiligen Ausarbeitung einzelner Bildungsbereiche spiegelt. Parallel ist die Familie in ihrer ständigen Herstellungsleistung (vgl. Jurczyk/Lange/Thiessen 2014) zu einem zentralen Schwerpunkt sozialpolitischer Präventionsarbeit geworden. Innerhalb dessen wird Kindertageseinrichtungen eine besondere Rolle als Kristallisationsort sozialräumlicher Netzwerke zugemessen (Diller/Heitkötter/Rauschenbach 2008; Bundesverband Familienzentren 2015) und es werden „Frühe Hilfen“ wie eine „niederschwellige“ Familienbildung und -be-

ratung entwickelt. Die veränderten Konturierungen von Aufgabenfeldern der Pädagogik der frühen Kindheit spiegeln sich in Diskussionen um die Wahrnehmung und Beobachtung von Kindern, die pädagogische Qualität der Einrichtungen, die Verbesserung und Akademisierung der Qualifikation oder die Professionalisierung mit entsprechender Bezahlung, beruflicher Organisation und wissenschaftlich disziplinärer Verankerung. Damit verbinden sich auf unterschiedlichen Ebenen engagiert geführte Debatten, erstens zu Verortungen, zwischen Jugendhilfe und Bildungswesen oder zwischen Sozialpädagogik und einer eigenen disziplinarischen Verankerung in der Erziehungswissenschaft, zweitens über Aufgaben- und Forschungsfelder, zwischen einer Fixierung auf Kindertageseinrichtungen oder einer breiteren Ausrichtung auf Forschungs- und Tätigkeitsbereiche rund um Kinder und Familie, drittens schließlich über den beruflichen Zugang, zwischen Ausbildung und Studium. All diese Diskussionen berühren auf unterschiedliche Weise die Frage, was unter einer Pädagogik der frühen Kindheit eigentlich zu verstehen ist.

Vor dem Hintergrund gesellschaftspolitisch leitender Themenstellungen wie dem demographischen Wandel, der Globalisierung, der Liberalisierung des Arbeitsmarktes oder der Bildungsdebatte im Kontext sozialer Ungleichheit ließe sich von einem unübersehbaren Bedeutungszuwachs der Pädagogik der frühen Kindheit sprechen. Dies betrifft besonders auch die damit verbundene Wissenschaft: Während Rabe-Kleeberg noch 2008 von einer „systematischen Vernachlässigung der pädagogischen Arbeit mit Kindern vor der Schule durch die akademische wissenschaftliche Forschung seit ihren Anfängen im 19. Jahrhundert“ sprach (Rabe-Kleeberg 2008, S. 240), hat sich parallel zur politischen Entwicklung und aufgrund der Entstehung einer größeren Anzahl kindheitspädagogischer Studiengänge die Forschungslandschaft ausgeweitet und pluralisiert.

Zugespitzt kann man angesichts dieser Dynamik aber nicht nur einen Bedeutungszuwachs der Frühpädagogik konstatieren. Zugleich ließe sich von einer Belagerung des Kindes im Konzert disparater gesellschaftlicher Interessen, wissenschaftlicher Disziplinen und pädagogischer Institutionalisierungen sprechen. „Bildung“, „Betreuung“ und „Erziehung“ in der frühen Kindheit sowie die „Stärkung“ der Familie erscheinen geradezu als Schlüssel individueller wie gesellschaftlicher Entwicklung.

Beispiele aktueller Gegenstandsfassungen

Mit dem öffentlichen Interesse hat sich das Verständnis dessen, worauf sich eine Pädagogik der frühen Kindheit im Kern bezieht, erheblich verändert und unterschiedlich konturiert. Tatsächliche theoretische Vergewisserungen über ihre Gegenstandsfassungen werden innerhalb fachlicher und wissenschaftlicher

Analysen aber häufig eher implizit vollzogen oder als selbstverständlich vorausgesetzt. So stellt sich die Frage nach Vergewisserungen darüber, wie die Pädagogik der frühen Kindheit in unterschiedlicher Weise historisch, wissenschaftlich, institutionell und begrifflich ihren Gegenstand generiert, und welche Auswirkungen das jeweils Gemeinte auf die Praxis sowie das gesellschaftliche Selbstverständnis der frühen Kindheit hat. Einleitend seien verschiedene Beispiele angedeutet:

Im Sinne eines *historischen Paradigmenwechsels* wird erstens z. B. diskutiert, ob sich mit dem Ausbau von Kindertageseinrichtungen ein Verständnis herausbildet, das als „Scholarisierung“ zu fassen wäre. Dies meint weniger den Wandel der frühpädagogischen Didaktik denn den ihres Systems. So hat sich für Mierendorff (2010) in Deutschland die normative Gewichtung dessen, wo der wesentliche Teil früher Erziehung stattzufinden hat, verlagert. Gegenüber dem in der Bundesrepublik (nicht in der DDR) historisch lange tradierten Vorrang der Familie und einer eher familienergänzend und subsidiär verstandenen Jugendhilfe ergebe sich eine „Neujustierung des Verhältnisses von Familie und Staat“ (ebd., S. 145), indem die öffentliche Erziehung den Modus eines nachgeordneten Angebots verliere. Der Staat setze auf eine individualisierte Förderung *neben* der Familie und es werde davon ausgegangen, „dass alle Kinder dieser besonderen Form der institutionalisierten Bildung heutzutage bedürfen. Bildung bleibt nicht erst der Schule vorbehalten, sondern wird unter dem Schlagwort *Frühkindliche Bildung* zum obersten Ziel erklärt“ (ebd., S. 143, Hervorh. i.O.; vgl. BMBF 2007). Folgt man Mierendorff, verändert sich damit auch der Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Mittelpunkt stehen die öffentlich-institutionelle Bildung *der Kindertagesstätte* und ihre qualitative und didaktische Ausgestaltung im Kontext gesellschaftspolitischer Ziele. Im Sinne einer Theoriebildung stellt sich die Frage, wie die Pädagogik der frühen Kindheit als Wissenschaft analytische Distanz zu diesen Entwicklungen gewinnen kann, in die sie über ihre Tätigkeitsfelder selbst verwoben ist.

Wirkmächtige Bezugstheorien weisen zweitens gleichermaßen sich tradierende wie sich verändernde Gegenstandsfassungen auf. Entwicklungspsychologische Theorien beispielsweise gewinnen erneut im Rahmen eines diagnostischen Förderverständnisses eine hohe Wirkungsmacht (vgl. Dahlberg 2004; Kelle 2010). Teilweise damit verbunden, teilweise entgegengestellt haben die Säuglings-, die Bindungs-, die Hirnforschung sowie unterschiedliche Spielarten des Konstruktivismus einen umfassenden Einfluss auf frühpädagogische Bildungs-Argumentationen entfaltet. So zogen der radikale Konstruktivismus (vgl. Liegle 2002) über den Terminus der Autopoiese oder der soziale Konstruktivismus (vgl. Dahlberg 2004) mit dem Begriff der Ko-Konstruktion differente Argumentationsfolien für die Begründung einer öffentlichen Bildungsdidaktik nach sich. Damit verbunden wurden Vereinheitlichungen proklamiert: Exemplarisch konstatiert Fried 2002, dass in der Frühpädagogik über die Autopoiesis

als Grundlage frühkindlicher Bildungsprozesse weitgehend Konsens bestehe (vgl. Fried 2002, S. 342). Relativ unbeachtet bleibt, dass die essentiell bestimmte Eigenaktivität des Kindes die gesellschaftlichen, politischen Ansprüche eines „Unternehmerischen Selbst“ (vgl. Bröckling 2007) spiegelt.

Die Institutionalisierung von Kindheit wird drittens in Kritik an dieser Entwicklung nicht allein als selbstverständlich genommener Rahmen vorausgesetzt, sondern daraufhin diskutiert, dass sie Kindheit und Familie selbst in einem umfassenden Maße verändert. Gegenüber frühpädagogischen Praktiken und Organisationen stellen institutions- und praxistheoretische Studien zunehmend in Frage, ob das Kind und seine Kindheit in ihnen vorzusetzen sind oder geradezu hervorgebracht werden. So bemängelt z. B. Honig (2015), dass die Pädagogik der frühen Kindheit damit ihren Gegenstandsbereich „im Wesentlichen auf das Interesse an einer effektiven Entwicklungsförderung individueller Kinder und ihre bildungs- und professionspolitischen Voraussetzungen“ fokussiert, auch wenn es Anzeichen gäbe, dass dieser Diskurs seine „fraglose Geltung“ einbüße (ebd., S. 46). Honig fordert nicht nur, dass der Blick „über das Geschehen in Kindertageseinrichtungen hinaus auf das Verhältnis von familiärer, nicht-familiärer und schulischer Bildung“ und dessen „Strukturwandel“ und „Multireferentialität“ gelenkt wird (ebd., S. 47). Im Kern mahnt er die Abkehr von einer Gegenstandsauffassung an, die sich aus einer Finalisierung ableitet, indem sie allein von ihren beabsichtigten Resultaten her konzipiert wird (vgl. ebd., S. 49) und monothematisch auf Förderung und Didaktik rekurriert. Stattdessen ergebe sich die Notwendigkeit einer Theorie „institutioneller Kleinkinderziehung“, die sich als eine „forschungsbasierte Theorie der Ko-Konstituierung betreuter Kindheit und ihrer Pädagogik“ entfalten ließe (vgl. ebd., S. 55).

Leitende Begriffe der Pädagogik der frühen Kindheit deuten viertens schon allein in ihrer Gewichtung sich verändernde frühpädagogische Gegenstandsfassungen an. So ist der Begriff der Bildung geradezu zum Kern eines Selbstverständnisses der Pädagogik der frühen Kindheit geworden. Demgegenüber scheint eine „Krise der Erziehung [...] allgegenwärtig“ (vgl. Stenger 2015, S. 67), denn der Erziehungsbegriff tritt in den Hintergrund und der der Betreuung bleibt auf seltsame Weise undefiniert.

Die genannten Tendenzen lassen andere Interpretationen zu als die hier aufgeführten. Umso mehr deutet sich aber an, dass sich mit den historischen normativen Umbrüchen, mit der jeweiligen Gewichtung einzelner Bezugstheorien, mit der öffentlichen Institutionalisierung von Kindheit oder mit der Bestimmung von Kernbegriffen jeweilige Fragen zum Sachverhalt der Pädagogik der frühen Kindheit verbinden, die eine kritische Vergewisserung über ihre theoretischen Bezüge und Setzungen lohnenswert machen.

Zum Theorieverständnis

Theorie meint im Folgenden zunächst anderes als die Grundlegung von praktischem Handeln in der Verallgemeinerung von Forschungsergebnissen. Anknüpfend an Meyer-Drawe (2009, S. 14) ließe sich sagen, „*Keine Theorie ist unschuldig*. Theorien bedeuten mit ihren Begriffen stets *Griffe, Eingriffe*. Sie rücken bestimmte Themen ins Licht, andere dabei zwangsläufig in den Schatten [...]“ (Hervorh. i.O.). In diesem Sinne geht es um eine kritische Bestandsaufnahme von Verortungen, Bezugstheorien, Institutionalisierungsformen und Begriffen der Pädagogik der frühen Kindheit, mit der gefragt wird, was diese bewirken und welche Spielräume für alternative Gesichtspunkte sich eröffnen. Denn mit Plessner (2003, S. 116) haben wir für „jede Bestimmung unseres Wesens [...] zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, wird er; darin besteht seine Freiheit, an der er festzuhalten hat, um Mensch zu sein“.

Wie könnten Theorie und theoretische Vergewisserung in diesem Sinne verstanden werden? Jedem Beitrag in diesem Band liegt ein jeweils eigenes implizites oder explizites Theorieverständnis zugrunde. Einleitend kann daher nur vorsichtig ein Rahmen angedeutet werden.

In einer ersten Perspektive lässt sich anhand der Dreigliederung, die Langewand in einem Aufsatz im Historischen Wörterbuch der Erziehungswissenschaft (2004, S. 1016) benennt, ein Theoriebegriff anhand der ursprünglichen sprachlichen Bedeutungen von *praxis*, *techne* und *theoria* unterscheiden. Die Bedeutungen sind bekannt, aber gerade ihrer Einfachheit wegen relevant: Während die *praxis* ein „Handeln“, ein „Tun“, eine „Tätigkeit“ oder eine „Handlungsweise“ darstellt, verbinden sich mit *techne* Begriffe wie „ars“, „Kunst“, „Handwerk“ (vgl. ebd.). Die *techne* hat also schon als Terminus einen Anwendungscharakter. Sie lässt sich übersetzen im Sinne einer Didaktik-Lehre wie auch einer normativen Lehre von Grundsätzen. *Theoria* bedeutet dagegen eine „Contemplatio“, oder auch ein „Überlegen“, „Überdenken“, „Untersuchen“ und damit ein Zurücktreten von der *praxis* aber auch von der *techne* (vgl. ebd.), mit der sie nicht verwechselt werden darf. Über Schleiermacher, der diese Dreigliederung aufnahm, schreibt Langewand:

„Da die Grundsätze der Pädagogik ebenso wie die Grundsätze der Ethik und Politik im jeweiligen historischen Kontext nur bedingte Gültigkeit haben und in den Zeiträumen diesseits ihrer absoluten Vermittlung Gegensätze und Widersprüche aufweisen, muss die pädagogische Theorie, sofern sie der pädagogischen Praxis zur bewussteren Besonnenheit verhelfen will, als argumentative Auseinandersetzung mit diesen Gegensätzen und als Abwägung und Vermittlung dieser Widersprüche durchgeführt werden“ (ebd., S. 1025).

Auch in einer zweiten Perspektive geht es um dieses Zurücktreten: Wenn sich Theorie im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit aufgliedern ließe in verschiedene Theoriebegriffe, wie *Bezugstheorien* oder *-theoreme* (ex. Konstruktivismus, Bindungsforschung, Strukturalismus), *Theorien innerhalb des Gegenstands der Pädagogik der frühen Kindheit* (ex. eine Theorie des kindlichen Spracherwerbs und seiner pädagogischen Bedingungen) oder *Wirkungstheorien* (ex. die Erforschung der Effekte einer bestimmten Didaktik auf Kinder), so geht es im Folgenden um die Sammlung von Versuchen, einer möglichst noch hinter diese Ebenen zurücktretenden Vergewisserung. Sie zielt darauf, *innerhalb* welches wie auch immer gefassten oder vorausgesetzten Gegenstandes sich diese oder andere theoretische Perspektiven jeweils bewegen, das heißt, was sie als Gegenstand einer Pädagogik der Kindheit eigentlich benennen, unbefragt voraussetzen oder auch unberücksichtigt lassen und wie sie ihren Gegenstand jeweils hervorbringen.

In einer dritten Perspektive lässt sich fragen, wie sich solche Theoriebildungen vollziehen lassen. Hierfür können wiederum nur Beispiele aufgeführt werden:

- *Winkler* (1988) geht exemplarisch in seiner Theoriebildung der Sozialen Arbeit davon aus, dass eine Realität immer nur „im Kontext eines semantischen Systems“ verschiedener identifizierender und spezifizierender Begriffe zu erfassen sei. Diese geben dem realen Problem „die ihm eigentümliche Gestalt“ (ebd., S. 97). Mit Winkler ginge der Versuch einer Theorie der Pädagogik der frühen Kindheit, übertragen von seiner Theorie der Sozialpädagogik, „von dem Material aus“, das durch die Diskussion über die Pädagogik der frühen Kindheit „selbst zur Verfügung gestellt wird; sie prüft aber nicht das Material als solches, sondern fragt nach den semantischen Merkmalen an ihm, die seine Verknüpfung ermöglichen, und versucht dann, die Struktur dieser Verknüpfung, die Grammatik des Diskurses herauszuarbeiten“ (Winkler 1995, S. 108).
- *Honig* hebt die Kontextualität pädagogischer Konstrukte hervor, denn die Frühpädagogik behandle nicht im eigentlichen Sinne pädagogische Fragen, sondern versuche, „nicht-pädagogische Herausforderungen pädagogisch zu beantworten. Sie verwandelt Grenzen der Erziehung in Verwirklichungsbedingungen der pädagogischen Ambition“, so dass sie nicht einem Kind als solchem begegnet (Honig 2015, S. 54). „Kinder‘ sind in diesem Sinne ‚Kinder der Frühpädagogik‘, kontextuelle Konstrukte“ und entsprechend konstruiert diese umgekehrt institutionelle Praxis (ebd.). Eine Theorie *der Pädagogik in früher Kindheit* unterscheide sich deshalb von einer pädagogischen Theorie und habe ihren Bezug in der Analyse dieses „doppelten Konstruktionsprozesses“ (ebd.).
- *Phänomenologische Zugänge* richten sich weder auf eine vermeintlich positivistisch abbildbare Realität oder jeweilige Semantiken, Konstruktionen,

performative Hervorbringungen oder Institutionalisierungen aus. Sie klammern solche Bestimmungen zunächst ein, um Phänomene, die sich in den unterschiedlichen Thematisierungsformen widerspiegeln, nicht unter einer Betrachtungsweise zu subsumieren. Damit versuchen sie, auf die „aller Erkenntnis vorausliegende Welt“ zurückzugehen, „von der alle Erkenntnis spricht und bezüglich deren alle Bestimmung der Wissenschaft notwendig abstrakt, signitiv, sekundär bleibt, so wie Geographie gegenüber der Landschaft, in der wir allererst lernten, was dergleichen wie Wald, Wiese und Fluß überhaupt ist“ (Merleau-Ponty 1945/1966, S. 5). Den Ausgangsmoment bildet, dass sich Phänomene nicht unverstellt beschreiben lassen, das heißt, dass sie sich nie anders als in der Korrelation – *etwas als etwas* – zeigen. Der Versuch variabler Deskriptionen ermöglicht gerade dadurch unbeachtete Mehrdeutigkeiten, Brüche, Widersprüche in seinen Gegenständen in einen Theoriediskurs einzubringen.

- Adorno schließlich bezeichnet in seinem Aufsatz, „Marginalien zu Theorie und Praxis“ Theorie als eine „reale Verhaltensweise inmitten der Realität“ (Adorno 2003, S. 761), weil „die vernünftige Analyse der Situation die Voraussetzung zumindest von politischer Praxis ist [...]“ (ebd., S. 765) und damit die Trennung von Praxis und Theorie Praxis „willkürlich“ und Theorie „ohnmächtig“ werden ließe (ebd., S. 761). Allerdings werde Theorie, die ihre Anwendung mitdenkt, systemimmanent und auf die bestehenden Verhältnisse reduziert. Aufgabe von Theorie sei dagegen, Tendenzen von Totalität aufzubrechen. Solchen sei „nichts entgegenzusetzen, als was jenen Verblendungszusammenhang aufkündigt, anstatt in den eigenen Formen daran zu partizipieren“ (ebd., S. 770). Das Verhältnis von Theorie und Praxis sei daher „eines von Diskontinuität“, nämlich nicht der Übergang, sondern „der qualitative Umschlag“ (ebd., S. 780), der aus der Kritik und dem Ringen um Autonomie und Mündigkeit rührt.

Die verschiedenen Denkweisen von Theorie – als Zurücktreten von *praxis* und *techne*, als Gegenstandstheorie, als Herausarbeitung der Grammatik eines Diskurses, als Institutionentheorie, als Phänomenologie oder als kritische Analyse von zu Totalität tendierenden Strukturen – deuten allenfalls grob ein Feld an, innerhalb dessen sich die folgenden Beiträge bewegen. Der Band sammelt in dieser Hinsicht Perspektiven, die einen weiteren Diskurs durch die Befragung von theoretischen Begründungsfiguren sowie durch das Erproben unterschiedlicher Zugänge zur frühen Kindheit und zur Gegenstandsfrage ihrer Pädagogik anregen. Analysen von Gegenstandsbestimmungen werden damit als notwendiger Bestandteil einer Professionswerdung und Disziplinentwicklung verstanden. Sie können neue Fragerichtungen für Forschungen und theoretische Diskurse anregen, die um die Standortgebundenheit der zeitlich wechselnden, im Hintergrund wirkmächtigen Paradigmen wissen.

Eine Übersicht über die Zugänge des Bandes

Es können in diesem Band nicht ausgearbeitete Versuche eigentlicher Theorien der Pädagogik der frühen Kindheit vorgestellt, wohl aber verschiedene *Zugänge* gesammelt und erprobt werden. Als Zugänge werden dabei *Historische Gegenstandsfassungen, Bezugstheorien, phänomenologische und anthropologische Perspektiven, Institutionalisierungen und Begriffe* ausgewählt. Die Zugänge spiegeln sich im Folgenden in den Überschriften der Abschnitte, in denen sich jeweils verschiedene Teilbeiträge sammeln. An manchen Stellen werden differierende theoretische Positionen direkt gegenübergestellt. Die einzelnen Beiträge werden in den Einführungen der Abschnitte erläutert, deshalb wird hier nur eine Übersicht über die verschiedenen Perspektiven gegeben.

1. *Wirkmächtige aktuelle Paradigmen*: Im ersten Kapitel des Bandes werden wirkmächtige und mögliche alternative Paradigmen vorgestellt, über die jeweils gegenstandstheoretisch die Pädagogik der frühen Kindheit unterschiedlich gefasst wird. Je eigene Fragestellungen geraten dabei in den Blick, bestimmte Problemstellungen werden mit den Theorie-Blicken bearbeitbar, andere geraten in den Hintergrund. Diese Theorieangebote wie z. B. Entwicklungspsychologie oder Sozialwissenschaften mit ihren Ertragsmöglichkeiten und Grenzen zugänglich zu machen und damit jene Vorentscheidungen offenzulegen, die sowohl in empirischen Forschungen als auch pädagogischen und politischen Formierungen des Feldes wirken, ist Anliegen der Beiträge.
2. *Historische Zugänge*: Theoretische Zugänge, wie die im ersten Abschnitt dargelegten, präsentieren sich meist systematisch, sie haben und schreiben aber alle eine eigene Geschichte. Aus der Gegenüberstellung unterschiedlicher Fassungen von Geschichte(n) lässt sich zugleich eine Geschichte von Kämpfen um Deutungshoheiten und Konjunkturen der Gegenstandsfassung und -bearbeitung lesen. Ebenso wie die theoretischen Vergegenständlichungen einer Pädagogik der frühen Kindheit unterliegen die Vorstellungen von Kind und Kindheit sowie die Praktiken des Umgangs mit jungen Kindern einem historischen Wandel. In sehr unterschiedlicher Weise wird auf solche z. B. theorie-, kindheits-, institutionsgeschichtlichen Gegenstandskonstitutionen Bezug genommen und entwickelt sich allmählich eine Historiographie des Feldes. Im zweiten Abschnitt werden in exemplarischer Weise Zugänge zur Geschichte der Frühpädagogik dargestellt.
3. *Phänomenologisch-anthropologische Zugänge*: Ein weiterer Zugang zur Gegenstandsfrage der Pädagogik der frühen Kindheit wird im dritten Kapitel über Phänomene und Momente versucht, die für die Pädagogik der frühen Kindheit grundlegende Bedeutung gewinnen. Ausgewählt wurden die Anfänglichkeit (Natalität), die Sozialität und die Sprachlichkeit in der frühen

Kindheit. Phänomenologie ist dabei zunächst als Methode zu verstehen (vgl. Merleau-Ponty 1945/1966, S. 4). Anthropologisch geht es nicht um einen Wesenskern des Kindes, sondern um die Suche nach „Momenten, die für Menschsein als konstitutiv betrachtet werden können“ (Zirfas 2004, S. 34), wie Leiblichkeit oder Historizität. Ein Zugang über Phänomene und Momente zielt darauf, die konkreten Erfahrungen von und mit Kindern auf die ihnen innewohnenden Struktur- und Sinnzusammenhänge zu befragen. Ein heuristisches lebensweltliches Philosophieren „von unten“ ermöglicht zu erkennen, „dass der vormalig eindimensionale, um das Subjekt zentrierte Bewusstseins- und Vorstellungsraum menschlicher Rationalität von Formen und Gestalten des Vorrationalen [...] unterminiert und von intersubjektiven sprachlichen, leiblichen und pragmatischen Strukturen durchkreuzt wird“ (Lippitz 2000, S. 175). Die Komplexität und Variabilität grundlegender Phänomene und Momente früher Kindheit und ihrer Pädagogik bietet Möglichkeiten der Diskussion wissenschaftlicher Engführungen an.

4. *Institutionelle Zugänge:* In einem vierten Kapitel wird danach gefragt, welche gegenstandstheoretischen Diskurse sich aus Analysen zu Kindheit und Familie und zum institutionellen und professionellen Charakter der Pädagogik der frühen Kindheit gewinnen lassen. „Institutionelle Zugänge“ ist dabei als bewusst vager Begriff zu verstehen, unter dem Thematisierungen von Kindheit und Familie, der institutionellen Organisation von Kindertageseinrichtungen, der Profession und Professionalität wie der Verräumlichungen der Frühpädagogik in Netzwerken und Bildungslandschaften zusammengefasst werden. Es werden daher Perspektiven gesammelt, die mal explizit einen Institutionsbegriff zugrunde legen oder institutionalisierte Formen von Adressierungen, Einrichtungen oder professionellem Handeln analysieren, mal sich eher von einem soziologisch institutionellen Verständnis abgrenzen, um alternative Zugänge über soziale Ordnungen, Organisationen oder Praxis und Praktiken zu erforschen. Die Studien bieten eine kritische Analyse der in ihrer Praxis und Institutionalisierung häufig für selbstverständlich erachteten Normierungen an.
5. *Begriffliche Zugänge:* Im letzten Kapitel wird der Zugang über die zentralen Begriffe von Bildung, Erziehung und Betreuung gesucht. Mit ihnen wird im KJHG die Aufgabe öffentlicher frühpädagogischer Einrichtungen bestimmt. Die drei Begriffe sind in ihrem theoretischen Gehalt und in ihrer Kontur in hohem Grade unterschiedlich entfaltet. Obwohl im aktuellen Diskurs vom inflationären Gebrauch des Bildungsbegriffs überlagert, scheint doch der Erziehungsbegriff für das Feld am stärksten ausgearbeitet, während der Begriff der Betreuung zwar politisch und rechtlich, aber kaum pädagogisch bestimmt und ausbuchstabiert ist. Den Begriffen „Bildung“ und „Betreuung“ sind daher hier je zwei Artikel gewidmet, um der Unabgeschlossenheit und den Möglichkeiten eines Diskurses Rechnung zu tragen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (2003): Marginalien zu Theorie und Praxis. In: Adorno, Theodor W.: Kulturkritik und Gesellschaft II. Gesammelte Schriften, Bd. 10.2. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 759–782
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung kindlicher Bildung. Bildungsforschung. Bd. 16. Bonn und Berlin: BMBF
- Bundesverband Familienzentren e.V. (2015): Positionspapier Familienzentren. Online-Publikation <http://www.bundesverband-familienzentren.de/?p=1200> (Abfrage: 20.05.2015)
- Dahlberg, Gunilla (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS, S. 13–30
- Diller, Angelika/Heitkötter, Martina/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2008): Familie im Zentrum. Kinderfördernde und elternunterstützende Einrichtungen – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. München: DJI
- Fried, Lilian (2002): Präventive Bildungsressourcen des Kindergartens als Antwort auf interindividuelle Differenzen bei Kindergartenkindern. In: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 339–348
- Fthenakis, Wassilios/Gisbert, Kristin/Griebel, Wilfried/Kunze, Hans-Rainer/Niesel, Renate/Wustmann, Corinna (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Öffentlichkeitsarbeit. In: Bildungsforschung Band 16. Bonn und Berlin, BMBF, S. 36–39
- Honig, Michael-Sebastian (2015): Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung. In: Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia: Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–57
- Jurczyk, Karin/Lange, Andreas/Thiessen, Barbara (Hrsg.) (2014): Doing Family. Warum Familienleben heute nicht mehr selbstverständlich ist. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Kelle, Helga (Hrsg.) (2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen: Budrich
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.) (2002): Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel: Beltz
- Langewand, Alfred (2004): Theorie und Praxis. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 1016–1030
- Liegle, Ludwig (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle, Ludwig/Treptow, Rainer (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.: Lambertus, S. 51–64
- Liegle, Ludwig (2006): Bildung und Erziehung in früher Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer
- Lippitz, Wilfried (2000): Phänomenologische Forschungen in der deutschen Erziehungswissenschaft. In: Bauer, Walter/Lippitz, Wilfried/Marotzki, Winfried/Schäfer, Alfred/Wulf, Christoph (Hrsg.): Rationalitäts- und Glaubensvariationen. Hohengehren: Schneider, S. 173–199
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Aus dem Französischen übersetzt und eingeführt durch eine Vorrede von Rudolf Boehm. Berlin: De Gruyter
- Meyer-Drawe, Käte (2009): Theorie als Vorgriff auf die Praxis. Zur Bedeutung des Studiums für pädagogisches Handeln. In: Bolle, Rainer/Rotermund, Manfred (Hrsg.): Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen. Neue Wege und Evaluationsergebnisse, S. 11–29
- Mierendorff, Johanna (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Modells moderner Kindheit. Weinheim und München: Juventa
- Mollenhauer, Klaus (1959): Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft. Eine Untersuchung zur Struktur sozialpädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und Basel: Beltz

- Mollenhauer, Klaus (1966/1998): Was heißt „Sozialpädagogik“. In: Thole, Werner/Galuske, Michael/Gängler, Hans (Hrsg.): *KlassikerInnen der Sozialen Arbeit*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand, S. 307–320
- Plessner, Helmuth (2003): Über Menschenverachtung. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. VIII: *Conditio humana*. Frankfurt a.M., S. 105–116
- Rabe-Kleeberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Budrich, S. 237–249
- Schäfer, Gerd E. (1995): *Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit*. Weinheim und München: Juventa
- Schäfer, Gerd E. (Hrsg.) (2005): *Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen*. 2., erw. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz
- Stenger, Ursula (2015): Phänomen Erziehen, Dimensionen und Dynamiken. In: Brinkmann, Malte/Kubac, Richard/Rödel, Severin Sales (Hrsg.): *Pädagogische Erfahrung. Theoretische und empirische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–87
- Winkler, Michael (1988): *Eine Theorie der Sozialpädagogik*. Stuttgart: Klett Cotta
- Winkler, Michael (1995): Bemerkungen zur Theorie der Sozialpädagogik. In: Sünker, Heinz (Hrsg.): *Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführung in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. Bielefeld: Kleine, S. 102–119
- Zirfas, Jörg (2004): *Pädagogik und Anthropologie. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer

I Wirkmächtige aktuelle Paradigmen

Einführung

Ursula Stenger

Sowohl in konzeptionellen Ausarbeitungen, in theoretischen Erörterungen frühpädagogischer Fragestellungen wie in der Entwicklung oder Analyse empirischer Forschungsdesigns wird auf Theoreme bzw. Bezugstheorien zurückgegriffen, auch wenn dies mal mehr, mal weniger explizit erkennbar ist. Im ersten Teil dieses Bandes wird eine kritische Sichtung aktuell leitender Paradigmen und klassischer Argumentationszusammenhänge im Kontext solcher Theoreme der Pädagogik der frühen Kindheit vorgenommen. Versucht wird in den Beiträgen, theoretische Argumentationen offenzulegen, um das mitverhandelte Bild vom Kind transparenter und die Ziele und Grundannahmen zugänglicher werden zu lassen. Im Anschluss an Zirfas kann davon ausgegangen werden, dass an Theorien orientierte Kernaussagen eine jeweilige „Deutungs-, Orientierungs- und Legitimationsfunktion haben, da sie Erwartungen strukturieren und erzieherische Maßnahmen legitimieren“ (Zirfas 2004, S. 76). Insbesondere bei der Begründung politischer Richtungsentscheidungen bei der Entwicklung von Bildungsplänen und Instrumenten der Qualitätssicherung, aber auch in empirischen Forschungen sind Vorstellungen von Entwicklung, Bildung, von Sozialisation und Lernen wirksam, die in mitunter selbstverständlich erscheinenden Paradigmen begründet werden.

Einführende Systematisierungsversuche

Vor dem Hintergrund des Bezugs frühpädagogischer Argumentationen und Forschungen auf Theoreme stellt sich zugleich die Frage, ob die unterschiedlichen Bezugstheorien mit ihren jeweiligen Fragen und Blickweisen auf das Feld, sowie ihren Gegenstandsfassungen in eine Systematik gebracht werden können, über die ihre Erträge und Grenzen wie ihre Wechselwirkungen deutlich werden. Diesbezüglich werden hier zunächst Anstrengungen der Theorie AG der DGfE-Kommission Pädagogik der frühen Kindheit zugänglich gemacht und

insbesondere zwei Versuche von Systematisierungen in Form von *Theorienlandkarten* von Renate Thiersch und Ursula Peukert vorgestellt. Die Darstellung greift dabei auf Wortbeiträge zurück.

Für *Renate Thiersch* ging es darum, möglichst umfassend und komplex sichtbar zu machen, mit welchen theoretischen Werkzeugen welche Problemlagen in der Pädagogik der frühen Kindheit erfasst werden und wie diese in Wechselwirkungen treten. Sie stellte das Kind in den Mittelpunkt ihrer Landkarte. Schon daran wird deutlich, dass der Versuch einer Systematisierung jeweils um einen gesetzten Gesichtspunkt kreist, von dem aus sich die Systematik ordnet. Das Kind bildet bei Thiersch einen eigenen Kreis, der drei Kreisen zugehörig ist, in denen es sich bewegt: Die Familie, die Kindertageseinrichtung und der Sozialraum. Alle drei Kreise werden von unterschiedlichen Personengruppen „bewohnt“: Familienmitglieder, Fachkräfte und andere Kinder in der Kindertageseinrichtung, sowie weitere Kinder und Erwachsene im Sozialraum. In dieser zunächst an Bronfenbrenners ökosystemisches Modell erinnernden Gliederung erscheint dem Kind – je nachdem, wo es sich gerade aufhält – Welt als alltägliche Erfahrung in jeweiligen gesellschaftlichen Strukturen, welche unterschiedliche Lernerfahrungen, Wissensformen und Wertorientierungen bereitstellen und anregen.

Diese Lebens- und Lernräume werden einerseits gesellschaftlich gerahmt und, hier beginnt exemplarisch die Systematisierung der Bezugstheorien, darin beforscht und theoretisch gefasst – durch Gesellschaftstheorien, politische Theorien, Kritische Theorie, Kulturtheorien und historische Forschungen, die jene Makrostrukturen fassen, die sich in Mikroprozessen widerspiegeln. Von hier aus werden jeweilige Themen einer Pädagogik der frühen Kindheit entweder konzeptionell gestaltend oder kritisch reflektierend und befragend ausgearbeitet.

Von einer anderen Seite aus kann man aber auch auf jenen Dreiklang von Sozialraum, Kindertageseinrichtung und Familie, sprich von Umfeld, öffentlicher und privater Bildung, mit dem Kind in seinem Zentrum blicken, indem man die institutionelle Struktur fokussiert und dazu Theorien und Forschungen zu Institutionen und Professionen aufführt, welche das Handeln und die Organisation aus jeweiliger Perspektive eher institutetisch oder systemtheoretisch fassen.

In einer dritten Hinsicht bietet Thierschs Systematik eine Perspektive an, die mehr die individuelle Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt rückt. Entwicklungs- und Subjekttheorien suchen diese Perspektive zu fassen: Entwicklungspsychologie, Bindungstheorie, Psychoanalyse, Neurobiologie oder Hirnforschung. In dieser Perspektive sind Bildungs- und Lehr-Lernforschungen möglich, die jedoch weniger den institutionellen Kontext, sondern mehr die Ontogenese des Kindes ins Zentrum stellen.

Als vierte und letzte Gruppe möglicher Theorie-Forschungsperspektiven nennt Renate Thiersch Lebenswelttheorien, welche lebensweltliche Strukturen

zum Gegenstand haben: Das könnten etwa sozialpsychologische oder familien- oder alltagstheoretisch ausgerichtete Forschungen sein: Sozialforschung, Spielarten der Ethnographie, Biographieforschung, phänomenologische Forschungen zu Kindern wären hier Beispiele.

Das Kind und seine Persönlichkeitsaspekte werden unterschiedlich komplex in diese Forschungen einbezogen: Alter und Geschlecht, körperliche, emotionale, soziale, sprachliche, ästhetische und kognitive Fähigkeiten, jeweilige Wahrnehmungsmöglichkeiten, Erfahrungen, Wissensformen und Wertorientierungen werden strukturiert und angeregt durch soziale Lage, gesellschaftliche Bedingungen und Konstrukte, sowie zugehörige Ressourcen.

Gewissermaßen darunter liegen in Thierschs Systematik historische Strukturen und Lebenszusammenhänge, die Entwicklung unter jeweiligen Bedingungen ermöglichen. Diese Perspektive wäre möglich, noch in einem weiteren Kontext interkulturell bzw. international vergleichend zu sehen.

Thierschs Versuch einer Theorielandkarte verzeichnet exemplarisch die Pluralität der verfügbaren und in der Forschung eingesetzten Theoriwerkzeuge der Pädagogik der frühen Kindheit. Es wird daran zugleich sichtbar, dass jeder Blick mit seiner Sichtweise (z. B. strukturtheoretisch oder subjekttheoretisch) jeweils andere zwar hinzunehmen kann, aber eigentlich Mensch und Welt auf eine jeweilige Weise gefasst sind, die anderen Perspektiven tendenziell widersprechen oder sie ausschließen. Eine Mehrdimensionalität wird sichtbar, jedoch bleibt die Frage, ob die Dynamik von Entwicklungen in ihren Wechselwirkungen und mehr noch, ihren Kontroversen durch die Draufsicht einer Landkarte mit all ihren Veränderungen gefasst werden kann. Es wird eben nicht nur entweder von gesellschaftlichen Zugängen und deren Problematiken *oder* von subjektorientierten oder professionsbezogenen Forschungsperspektiven ausgegangen, sondern es werden z. B. Sachverhalte essentiell vorausgesetzt oder umgekehrt strukturelle Komponenten und interaktive Prozesse als Hervorbringungsprozesse angesehen. Dies alles wären Dimensionen, die bei einer Theoriebildung der Pädagogik der frühen Kindheit unter Umständen Berücksichtigung finden müssten – nicht gesondert, sondern als Teil dieser Dynamik und Entwicklung des Feldes.

Eine systematisierende Landkarte kann im Sinne einer analytischen wie einer ethischen Prämisse entwickelt werden. Ursula Peukert brachte in Anknüpfung an mehrere Studien von ihr (vgl. Peukert 1997, 2010) 2011 in die Theorie AG durch einen unveröffentlichten Impuls eine solche Systematik ein. „Die Entwicklung neuzeitlicher Gesellschaften wird vorangetrieben durch das Zusammenspiel von Wissenschaften und Marktwirtschaft“, analysiert Peukert (2010, S. 193) Dadurch sei eine sich permanent beschleunigende Dynamik in Gang gesetzt. Peukert geht zu einem wesentlichen Teil von außerpädagogischen Gründen für den Ausbau öffentlicher Erziehung aus, die sie u. a. in der Verkürzung und Effektivierung von Bildungs- und Ausbildungszeiten sieht und die

somit einen „harten ökonomischen“ Hintergrund haben (ebd., S. 195). Ihr ethischer Anspruch ergibt sich vor dem Hintergrund der damit verbundenen Verschiebung frühkindlicher Erziehung von einem ehemals politischen Leitbild der vorrangigen Familienerziehung zu einer Aufgabe, „die sich Familie und Gesellschaft teilen“ (ebd., S. 197). In dieser „historisch neuartigen Situation“ (ebd., S. 199) seien für „das Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern neue Formen zu finden, eine neue Kultur des Aufwachsens für Kinder, in der kindliche Bildungsprozesse ermöglicht und gesichert werden“ (ebd.). Damit hängt die Gesamtheit der pädagogischen Fragen zu Kindheit als gesellschaftlich-geschichtlich situierte und kulturell interpretierte Lebensphase zusammen. Peukert geht daher nicht von einer bloßen Bestandsaufnahme theoretischer Vorgehensweisen in Blick auf die frühe Kindheit aus. Ihren Fokus bildet die Angewiesenheit des Kindes auf Fürsorge in einer Komplexität frühpädagogischer Praxis. In dieser Praxis ist weder die Struktur des Subjekts noch die der Gesellschaft und ihrer Institutionen, wie Familie oder Kindertageseinrichtung, stabil vorgegeben, sondern historisch ableitbar und damit zur Entscheidung aufgegeben. In pädagogischen Interaktionen geht es darum, wie Macht in Freiheit verwandelt werden könne bzw. wie sich mit den sich verändernden Verhältnissen Subjekte ändern können und umgekehrt. Implizit formuliert Peukert damit einen ethischen Anspruch an frühpädagogisch relevante Theorien, indem sie einerseits ihre eigenen möglichen Verzweckungen und Funktionalisierungen kritisch analysieren¹ und andererseits danach fragen müssen, was „das Spezifische menschlicher Entwicklung“ sei, dass „gerade in der gegenwärtigen gesellschaftlich-geschichtlichen Situation keine funktionalistische Reduktion verträglich“ (Peukert 2010, S. 199). Damit deutet sich ein ethischer Bezugsrahmen in der Auseinandersetzung mit Theorien früher Kindheit an.

Der Versuch des Erstellens von Theorienlandkarten verdeutlicht, dass jede Systematik Gesichtspunkte generiert, von denen aus sich ein Bezugsfeld der Pädagogik der frühen Kindheit eben erst ordnen lässt. Zugleich zeigen sie die Unmöglichkeit dieses Unterfangens, weil jede „Mitte“ einer Systematik kritisch befragbar bleibt. In den Überlegungen ist die Erkenntnis schon enthalten, dass es keine Theorien-Kartographie gibt ohne eine (machtvolle, zensorische) Entscheidung über die Gesichtspunkte des Aufbaus dieser Karte zu fällen. Je nachdem, ob das „Kind“, die „pädagogische Interaktion“, die „gesellschaftliche Herstellung eines Sachverhalts“ oder eine Unterscheidung von „Subjekt“ und „Struktur“ den Bezugsmoment ausmachen, entfaltet sich eine andere Struktur

1 Die Herausforderung dessen wird deutlich, wenn Peukert in einzelnen Studien selbst auf die durch Entwicklungstheorie und Hirnforschung begründete „Eigengesetzlichkeit kindlicher Entwicklung“ rekurriert und damit nur einen von mehreren und ebenso in der Gefahr seiner Funktionalisierung kritisch diskutierbaren Zugang ausformuliert.

der Systematik. In der Unmöglichkeit der umfassenden Aufsicht deutet sich zugleich gerade das Diskursfeld möglicher gegenstandstheoretischer Dimensionen und Zugänge in der Fokussierung einzelner Gesichtspunkte an.

Zu den Kapiteln

Um nicht einfach jeweilig vorgegebenen disziplinarischen Einordnungen und Entscheidungen über Grundannahmen zu folgen oder sie von einem selbst unzugänglichen Standpunkt aus zu kritisieren, ist es erforderlich, die Theorieangebote, die derzeit als Paradigmen das Denken, Handeln und Legitimieren pädagogisch-institutioneller Gestaltungsprozesse formieren, als jeweilige Gegenstandsfassungen einer Pädagogik der frühen Kindheit zum Thema zu machen. Hierzu leisten die hier versammelten Theoriebeiträge einen Beitrag und dienen als Anregung für weitere Entwicklungen.

Zunächst werden aktuell besonders wirkmächtige Zugänge, die einen weitreichenden Einfluss auf den frühpädagogischen Diskurs wie auch die Entwicklung des Feldes genommen haben, behandelt – wie das Entwicklungsparadigma, das konstruktivistische, oder das sozialwissenschaftliche Paradigma. Darüber hinaus werden Zugänge vorgestellt, die alternative Blickweisen erlauben und zugehörige Analysewerkzeuge zur Verfügung stellen: Kulturtheoretische Zugänge (mit Performativitäts- und Praxistheorie) fragen nach der Entstehung kultureller Praxisordnungen und geteilter Bedeutungen, während diskurstheoretische Analysen die Prozesse der Formierung von Subjekten im Diskurs kritisch befragen und phänomenologische Forschungen Erfahrungsstrukturen ins Blickfeld rücken. Ausgelotet werden die Politik- und Ökonomievergessenheit in der Pädagogik der Kindheit. Als Desiderat wären auch psychoanalytisch orientierte Herangehensweisen an frühpädagogische Fragestellungen anzusehen, welche Bindungs- und Beziehungsdynamiken, Fragen der Persönlichkeitsentwicklung wie der Be- und Verarbeitung von Erfahrungen stellen könnte.

Alle Beiträge dieses Kapitels arbeiten Grundzüge des jeweiligen theoretischen Ansatzes/Paradigmas heraus und fragen nach der Reichweite des Zugangs für die Bearbeitung von Fragestellungen im Kontext einer Pädagogik der frühen Kindheit. Auch Desiderata und Grenzen der Zugänge sollen jeweils deutlich werden. Was lassen welche Theorien erkennen und entdecken, was lassen sie offen, welche Fragen werden gestellt und welche Antworten gegeben?

Der Artikel von *Joscha Kärtner* befasst sich mit dem Thema Kind, Kindheit und Entwicklung aus Perspektive der Entwicklungspsychologie. Einerseits geht es der Entwicklungspsychologie demnach um die objektive, valide und reliable „Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der Entwicklung menschlichen Verhaltens und Erlebens“, andererseits zielt sie als angewandte Entwicklungs-

psychologie auf die Bereitstellung evidenzbasierter Präventions- und Interventionsangebote zur positiven Beeinflussung des menschlichen Entwicklungsverlaufs resp. zur „Optimierung von Entwicklung“. Mit Fokus auf die frühkindliche Entwicklung differenziert Kärtner zwischen einer entwicklungspsychologischen Theoriebildung und Diagnostik im Sinne des psychologischen Mainstreams und ökologischen Entwicklungstheorien. Er beschreibt Grundannahmen dieser beiden Strömungen sowie Befunde im Kontext ökologischer Entwicklungstheorien und formuliert als Herausforderung, die „Normativitätsannahme“ des entwicklungspsychologischen Mainstreams unter Bewahrung der methodischen Qualitätsstandards entwicklungspsychologischer Zugänge zugunsten einer konsequenten ökologischen Ausweitung aufzugeben.

Gerald Blaschke-Nacak und Uta Thörner zielen in ihrem Artikel ebenfalls auf das Entwicklungsparadigma der Pädagogik der frühen Kindheit. Sie stellen das Entwicklungsparadigma als eines ihrer zentralen Leitmotive heraus, das durch entwicklungspsychologische Annahmen geprägt und strukturiert ist. Anhand des Bezugs auf entwicklungspsychologische Grundannahmen frühpädagogischer Beobachtungs-, Dokumentations- und Diagnoseverfahren verweisen sie auf die Relevanz der „Übersetzung“ unterschiedlicher Entwicklungsverständnisse in der Konzeption frühpädagogischer Instrumente sowie Verfahren und reflektieren der Normativität des Begriffs der kindlichen Entwicklung in der Frühpädagogik.

Elmar Drieschner und Roswitha Staeger widmen sich dem konstruktivistischen Paradigma, das im frühpädagogischen Diskurs eine weite Verbreitung und eine große Wirkmächtigkeit für sich beanspruchen kann. Sie stellen die Frage, inwiefern dieser Zugang den Themen und Fragen früher Erziehung und Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit gerecht werden kann. Dazu rekapitulieren sie die theoretischen Hintergründe des Konstruktivismus, rekonstruieren wichtige Argumentationsmuster und problematisieren Chancen und Grenzen des Paradigmas. Am Ende stehen Möglichkeiten der Weiterentwicklung dieses Theoriezugangs für die Frühpädagogik.

Michael-Sebastian Honig entwickelt in seinem Artikel die Möglichkeiten eines sozialwissenschaftlichen Zugangs, der die Institutionalisierung sozialer Phänomene als pädagogische Phänomene analysierbar macht. Entlang Bernfelds Konzept der Institutetik, das Honig auf die institutionalisierte Kleinkinderziehung und die Pädagogik der frühen Kindheit überträgt, entwickelt er eine Theorie der frühkindlichen Erziehung, in der sich das erziehungstheoretische Dual von „Vermittlung“ und „Aneignung“ auf Grundlage der pädagogischen Differenz aus seiner isolierten Betrachtung löst und sich einem frühpädagogischen Feld öffnet, in dem „die sozialen Räume, in denen Fachkräfte und Kinder, aber auch Eltern, Institutionen, weitere Akteure und soziale Kräfte positioniert sind“. Im Anschluss an Bernfeld fordert er, „die Institutionalisierung nicht-familialer Bildung und Betreuung von der Position des Kindes im früh-

pädagogischen Feld her und nicht wie selbstverständlich nur von den professionellen Aufgaben der Fachkräfte her zu denken.“ Unter Bezugnahme sozial- und bildungspolitischer Kontexte in einer sich wandelnden Wertekultur thematisiert Honig Grenzen und Übergänge nichtfamiliärer Bildungs- und Betreuungssettings und sich wandelnde Rollen der Akteure des frühpädagogischen Feldes.

Mit der Frage nach einem politischen und ökonomischen Paradigma in der Pädagogik der frühen Kindheit setzt sich *Johanna Mierendorff* in ihrem Beitrag auseinander. Dabei stellt sie zunächst fest, dass mit Blick auf die „disziplinäre Matrix“ der Pädagogik der frühen Kindheit von einer Politik- und Ökonomievergessenheit zu sprechen ist und die Annahme eines ökonomischen und eines politischen Paradigmas geradezu zu verneint werden kann. Ausgehend von den wenigen theoretischen und empirischen Studien, „die die Themen Politik, Politiken und Ökonomie im Elementarbereich zum Gegenstand haben“, lotet Mierendorff die Möglichkeit eines politischen und eines ökonomischen Zugangs in der Pädagogik der Kindheit aus. Hierfür wendet sie sich begriffssystematisch den Begriffen des Politischen und der Politiken sowie des Ökonomischen und der Ökonomisierung zu und stellt folgernde Überlegungen zum Politischen und Ökonomischen in der Pädagogik der frühen Kindheit vor.

Heike Deckert-Peaceman beschäftigt sich mit kulturwissenschaftlichen Zugängen. Sie konstatiert, dass die Pädagogik der frühen Kindheit bisher in nur unsystematischer Weise auf den Kulturbegriff Bezug nimmt bzw. ihn kaum für ihre Gegenstandsbestimmung operationalisiert hat. Die Beschäftigung mit der Kulturalität von Kindheit ermögliche, die „Dialektik von Kinder- und Erwachsenenkultur im Vermittlungsprozess von Welt“ zu fokussieren. Vor diesem Hintergrund konzentriert sich Deckert-Peaceman auf den Kulturbegriff der Pädagogik der frühen Kindheit in Kontexten ihrer Institutionalisierung und nimmt vier Perspektiven für die Altersstufe von 0 bis 6 Jahren in den Blick: 1) die Kulturalität des Kindes mit Bezug auf seine angenommene Natur, 2) die kulturelle Hervorbringung der Kindheit im Rahmen generationaler Ordnungen, 3) die peerkulturellen Praktiken von Kindern und 4) die Bedeutung von Kultur als Geflecht von Symbolsystemen für die frühe Kindheit. Schließlich formuliert sie Ausblicke ihrer Betrachtungen für frühpädagogische Prozesse.

Mit der Bedeutung des Poststrukturalismus und der Diskurstheorie und ihres „heterogenen Theorienspektrum“ für die Konstitution des Gegenstandsfeldes der Pädagogik der frühen Kindheit befassen sich *Claudia Machold und Melanie Kuhn*. Unter Bezugnahme auf die Figur der Dezentrierung bei Derrida veranschaulichen sie nicht nur, dass und weshalb eine poststrukturalistisch bzw. diskurstheoretisch ausgerichtete Analysehaltung „die sprachliche und diskursive Konstruktion von Wirklichkeit, Machtverhältnissen und Subjektivierungsprozessen in den Blick“ nimmt und welche Prämissen, Implikationen und Erträge für die Disziplin dieser Zugang im Kontext der sozialwissenschaftlichen

Kindheitsforschung mit sich bringt. Zugleich verweisen sie auf Desiderata, die sie für die beschriebene Perspektive in empirischer Hinsicht ausmachen.

Wilfried Datler gibt in seinem Kapitel zur Psychoanalyse zunächst einen Einblick in die Grundzüge und anthropologischen Grundlagen des psychoanalytischen Ansatzes: das Verstehen und Ausbilden des Innerpsychischen in der frühen Kindheit. Dabei sind von zentraler Bedeutung: die Emotionen und ihre Regulation, der Aufbau psychischer Strukturen und das Unbewusste. Davon ausgehend werden dann Beiträge der Psychoanalyse für eine Pädagogik der frühen Kindheit skizziert: das Verstehen von Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung und damit verbunden eine Sensibilisierung für Weisen des Selbst- und Welterfahrens junger Kinder sowie die besondere Bedeutung früher Beziehungsprozesse. Abschließend wird ein kurzer Einblick in mögliche professionelle Hilfestellungen gegeben.

Malte Brinkmann entwickelt in seinem Beitrag zu Phänomenologie und Pädagogik der frühen Kindheit eine Systematik für Erfahrungsstrukturen und Reflexionskategorien, die es erlauben, phänomenologische Forschungen zur Frühpädagogik zu sortieren. Vor diesem Hintergrund erläutert er den Ertrag dieses Zugangs für phänomenologische Forschungen in unterschiedlichen Feldern der Pädagogik der frühen Kindheit mit Bezug auf lebensweltliche, leibliche, Differenz- und soziale Erfahrungen. Als ein wesentliches Merkmal beschreibt er die Möglichkeiten, den Eigensinn kindlichen Handelns wie auch die Eigenlogik pädagogisch-erzieherischen Handelns zum Thema machen zu können.

Literatur

- Peukert, Ursula (1997): Der demokratische Gesellschaftsvertrag und das Verhältnis zur nächsten Generation. Zur kulturellen Neubestimmung und zur gesellschaftlichen Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 37, H. 2, S. 277–293
- Peukert, Ursula (2010): Eine neue Kultur des Aufwachsens für Kinder. Zur Sicherung frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liesner, Andrea/Lohrmann, Ingrid: Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 192–203
- Zirfas, Jörg (2004): Pädagogik und Anthropologie. Stuttgart: Kohlhammer

Kind, Kindheit und Entwicklung in der Entwicklungspsychologie

Joscha Kärtner

Einleitung

Allgemein befasst sich die Entwicklungspsychologie mit der Beschreibung, Erklärung und Vorhersage der Entwicklung des menschlichen Verhaltens und Erlebens. Unter Entwicklung wird dabei allgemein „eine Reihe von [...] miteinander zusammenhängenden Veränderungen [verstanden], die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufs zuzuordnen sind“ (Thomae 1959, S. 10). In der *angewandten Entwicklungspsychologie* ist eine weitere Zielsetzung die Optimierung von Entwicklung (vgl. Petermann/Schneider 2008). Die Entwicklungspsychologie nähert sich diesen Zielen streng empirisch, das Ideal sind objektive, reliable und valide Beobachtungs- und Messverfahren, die es erlauben, das Verhalten und Erleben angemessen zu erfassen. In ähnlicher Weise ist es ein zentrales Ziel der angewandten Entwicklungspsychologie evidenzbasierte Präventions- und Interventionsangebote zu entwickeln, die den weiteren Entwicklungsverlauf positiv beeinflussen.

1 Theoriebildung und Diagnostik im Sinne des psychologischen Mainstreams

Betrachtet man aktuelle Theorien, die sich mit der frühkindlichen Entwicklung in verschiedenen Bereichen – insbesondere der kognitiven und sozial-kognitiven Entwicklung – befassen, besteht Konsens dahingehend, dass das Kind über eine Vielzahl von biologischen Prädispositionen im Sinne von biologisch angelegten Erfahrungs- und Verhaltenspotenzialen verfügt, die entscheidend die weitere Entwicklung beeinflussen. Unter Bezug auf die Ethologie und die evolutionäre Entwicklungspsychologie ist ein üblicher Begründungszusammenhang, dass sich diese Prädispositionen im Lauf der Phylogenese als Anpassungsleistung an die Anforderungen der speziestypischen Lebenswelt entwickelt haben (vgl. Karmiloff-Smith 1992).

Bei genauerer Betrachtung dominiert in den meisten Theorien des entwicklungspsychologischen Mainstreams die Annahme, dass Entwicklung überwiegend durch die biologischen Prädispositionen konstituiert wird. Der Umwelt