



Ursula Stenger | Doris Edelmann |
Anke König (Hrsg.)

**Erziehungs-
wissenschaftliche
Perspektiven in
frühpädagogischer
Theoriebildung und
Forschung**

BELTZ JUVENTA

Ursula Stenger | Doris Edelmann | Anke König (Hrsg.)
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in
frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung

Ursula Stenger | Doris Edelmann |
Anke König (Hrsg.)

**Erziehungswissenschaftliche
Perspektiven in frühpädagogischer
Theoriebildung und Forschung**

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes
ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.



© 2015 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung und Satz: Ulrike Poppel

ISBN 978-3-7799-4184-2

Inhalt

Einleitung 7

Theoretische Zugänge

Anfänge der Bildung.
Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit
Claus Stieve 16

Erziehung (in früher Kindheit):
Ein phänomenologischer Zugang
Ursula Stenger 39

Wie werden Lerngegenstände zu Gegenständen?
Probleme eines Lernbegriffs für die Pädagogik der frühen Kindheit
Cornelie Dietrich 68

Informelles Lernen, Alltagsbildung und (frühes) Kindesalter.
Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Konturen
einer zentralen Dimension kindlichen Lernens
Marc Schulz 84

Bildung und Räumlichkeiten.
Raumpädagogische Perspektiven auf Frühpädagogik und
frühpädagogische Perspektiven auf Raumpädagogik
Ulrich Wehner 102

Praktiken der Grenzziehung als Konstitutionsmomente
des (früh-)pädagogischen Feldes
Petra Jung 133

Die Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive
für die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen
Nina Hogrebe 151

Empirische Zugänge

Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag <i>Iris Nentwig-Gesemann und Katharina Nicolai</i>	172
Familie als Bildungskonfiguration. Theoretische und methodologische Aspekte eines erziehungswissenschaftlich begründeten Forschungszugangs <i>Hans-Rüdiger Müller und Dominik Krinninger</i>	203
Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen <i>Tanja Betz</i>	221
Zwischen Akzeptanz und Aushandlung generationaler Macht. Der Standpunkt von Kindern zu Erziehung in der Familie <i>Katharina Gerarts</i>	244
Bildsprache – Sprachbilder. Eine empirische Studie zu neuen Führungskulturen im Übergang vom Elementar- in den Primarschulbereich <i>Juliane Engel</i>	261
Die Autorinnen und Autoren	285

Einleitung

Der vorliegende Band geht zurück auf eine Tagung der Kommission Pädagogik der frühen Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) im Herbst 2013 mit dem gleichnamigen Titel „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung“.

In Zeiten rasanter politischer und praxisbezogener Entwicklungen im Feld der Frühpädagogik wie auch der Expansion kindheitspädagogischer Studiengänge will die Kommission mit diesem Band die Frage nach einer möglichen Selbstvergewisserung und Perspektivbildung im Rahmen der Disziplinentwicklung der Pädagogik der frühen Kindheit stellen und voranbringen.

Dabei spielt auch die Tatsache eine Rolle, dass Erkenntnisse aus vielen Disziplinen in der Frühpädagogik aufgegriffen bzw. als Grundlage oder gar Kernbestand für die Entwicklung von theoretischen und empirischen Fragestellungen angesehen werden. Der interdisziplinäre Charakter zwischen Erziehungswissenschaft, (Entwicklungs-)Psychologie, Sozial- und Neurowissenschaften, Philosophie, Politik, den unterschiedlichen Fachdidaktiken u. a. prägt die Disziplin der Frühpädagogik entscheidend.

Von daher stellt sich im Zusammenhang von Forschung und Lehre immer wieder die Frage, was das Besondere eines erziehungswissenschaftlichen Zugangs zu frühpädagogischen Themen, Fragen und Gegenstandsbereichen ausmacht und inwiefern sich dieser Zugang von anderen unterscheidet. Welche Fragestellungen, Gegenstandsbereiche und Methoden rücken aus einer erziehungswissenschaftlichen, bzw. einer pädagogischen Sicht ins Zentrum? Welchen spezifischen Beitrag kann die Pädagogik der frühen Kindheit als forschende Disziplin innerhalb der Erziehungswissenschaft zu aktuellen Fragen und Problemstellungen der Frühpädagogik leisten, indem sie andere disziplinäre Zugänge zwar berücksichtigt, aber nicht ausschließlich von deren Paradigmen ausgeht?

Bei der Konkretisierung der Thematik hat sich im Rahmen der Konzeptionierung des Bandes die theoretische und empirische Arbeit an erziehungswissenschaftlichen Kernbegriffen als Leitthemen der Disziplin der Frühpädagogik herauskristallisiert: Bildung, Erziehung und Lernen stehen hierbei im Fokus. Während Bildung in den letzten Jahren geradezu ein Kernbegriff

der Frühpädagogik geworden ist, sind frühpädagogische Beiträge zur Erziehung eher selten und Konzepte frühen Lernens bislang weitgehend psychologisch oder fachdidaktisch konnotiert.

Diese Kernbegriffe sind historisch über Jahrhunderte entwickelt worden, können aber nicht wie Definitionen mit zeitlosen Gehalten aufwarten, sondern werden gewissermaßen als Werkzeuge des Verstehens, als Zugänge zu erziehungswissenschaftlichen Forschungsfragen immer wieder fortgeschrieben, be- und überarbeitet, um für die Analyse aktueller Problematiken und Fragestellungen tauglich zu sein. Der vermeintliche Gegensatz von theoretischen und empirischen Zugängen, zwischen denen sich die Beiträge bewegen, erweist sich dabei oft nur als erster Einstieg in eine Fragestellung, denn aus empirischen Bearbeitungen der Frage nach Bildung, Erziehung und Lernen entstehen ebenso theoretische Erkenntnisse, Perspektiven und Begründungen, wie auch aus theoretischen Überlegungen und Aufarbeitungen von Diskursen und Argumentationszusammenhängen neue Interpretationsperspektiven, neue Blicke auf das Praxisgeschehen und neue empirische Fragestellungen entstehen. Insofern verschränken sich theoretische und empirische Perspektiven in vielen Beiträgen des vorliegenden Bandes, werden aufeinander bezogen und manifestieren sich in einem Wechselspiel der Herangehensweisen.

Bezüge von Theoriebildung und empirischer Forschung können an konkreten Themenstellungen untersucht werden: Bildungstheorie und Bildungsforschung, Erziehungstheorie und Untersuchungen zu Fragen der Erziehung, Lerntheorie und Lernforschung als Rekonstruktion von Lernprozessen, als Erforschung von Lernumgebungen und als Konzeptionierung frühen Lernens sowie seiner Bedingungen sind hier mögliche Teilaspekte, die in den Beiträgen des vorliegenden Bandes bearbeitet werden. Sie sind den beiden Schwerpunktbereichen «Theoretische Zugänge» und «Empirische Zugänge» zugeordnet.

Im ersten Schwerpunktbereich **Theoretische Zugänge** konzentriert sich *Claus Stieve* mit seinem Beitrag „Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit“ auf die Auseinandersetzung mit der Entwicklung bildungstheoretischer Ansätze im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit. Seine Argumentation führt von der allgemeinen Begründung bildungstheoretischer Ansätze hin zur Relevanz von Bildung im Kontext der Aufklärung sowie zu klassischen Argumentationen der frühen Bildung. Einen weiteren Schwerpunkt legt er auf Widersprüche, die sich in der Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Grundlagen in der Frühpädagogik abzeichnen. Ergänzt werden diese Perspektiven mit einem Blick auf aktuelle bildungstheoretische Konzepte der Frühpädagogik sowie einem Bezugsrahmen für einen weiterführenden bildungstheoretischen Diskurs.

Der Beitrag von *Ursula Stenger* „Erziehung (in früher Kindheit): Ein phänomenologischer Zugang“ steigt mit einer historischen Verortung der Erziehungsfrage im disziplinären Kontext der Erziehungswissenschaft ein, um einen Ausgangspunkt für die Thematisierung von Vollzugsformen des Erziehens gewinnen zu können. Wie konkretisiert und realisiert sich Erziehung im Kontext von Kindertageseinrichtungen? Im Sinne phänomenologischen Forschens geht es in einem mikroanalytischen Zugang um die Konstitution des Phänomens des Erziehens in seinen Dimensionen und Dynamiken. Erziehung erweist sich dabei als grundlegendes, vielschichtiges und zu Unrecht vernachlässigtes Phänomen im Wechselspiel zwischen Generationen. Wichtig erscheint dabei, die Verflochtenheit von Makroebene (Kultur, Gesellschaft, Kontexten) und Mesoebene (Übersetzung und Hervorbringung von Institutionen und Institutionalisierungen) sowie die riskanten und ausgesetzten sowie aufeinander bezogenen Vollzugsformen von Prozessen des Erziehens und sich Bildens im Auge zu behalten.

Cornelie Dietrich setzt sich in ihrem Beitrag mit der Frage auseinander „Wie Lerngegenstände zu Gegenständen“ werden und fokussiert dabei die Rolle von Lerngegenständen in aktuellen Theorieansätzen in der Pädagogik der frühen Kindheit. Dabei wird insbesondere auf frühpädagogische Diskurse zurückgegriffen, die um den (Ko-)Konstruktivismus entstanden sind. Die Autorin vertritt die These, dass in der frühpädagogischen Diskussion eine zu optimistische Grundhaltung vorherrscht, die junge Kinder im dialogischen Austausch prinzipiell als gleichberechtigte Akteure bei der Ko-Konstruktion von Gegenständen sieht. Dissonanzen werden hier gesehen in Bezug auf die Einführung der Bildungs- und Orientierungspläne bzw. den zunehmenden bildungspolitischen Erwartungen, die an das Feld herangetragen werden. Damit vollziehen sich ‚dominante Gegenstandsbestimmungen‘ in der frühkindlichen Bildungslandschaft, die konträr zu dialogisch ausgehandelten Lerngegenständen stehen. Im Beitrag werden wichtige Impulse gesetzt, die aktuellen Diskurse im Rahmen einer erziehungswissenschaftlichen Lerntheorie zu reflektieren.

Marc Schulz diskutiert in seinem Beitrag „Informelles Lernen, Alltagsbildung und (frühes) Kindesalter. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Konturen einer zentralen Dimension kindlichen Lernens“ zunächst, wie tragfähig sich der Begriff des ‚informelles Lernens‘ im Kontext heuristischer und analytischer Kategorien der Erziehungswissenschaft auszeichnet. Dafür nimmt er Bezug zu drei unterschiedlichen bildungspolitischen Dokumenten, in denen der Begriff für das Kindesalter mit unterschiedlicher Relevanzsetzung verwendet wird. Fokussiert wird dabei insbesondere der Einfluss auf öffentliche und private Erziehung sowie die Konturierung von kindlichen Handlungsspielräumen. Abschließend wird die darin lie-

gende Zuweisungspraxis herausgearbeitet, die bestimmt, wann, wie und wo junge Kinder lernen. Mittels einer ‚praxeologischen Lesart‘ wird abschließend diskutiert, in welcher Weise sich verschiedene Settings auf Lernformen und -effekte auswirken können, jeweils ausgehend von der Prämisse, dass sich die Kinder beteiligen.

Auf eine grundlegende Weise stellt *Ulrich Wehner* mit seinem Beitrag „Bildung und Räumlichkeiten. Raumpädagogische Perspektiven auf Frühpädagogik und frühpädagogische Perspektiven auf Raumpädagogik“ die Frage nach pädagogischen Räumen, indem er Erträge allgemeinpädagogischer Raumtheorie und Raumpädagogik in Form einer Systematik aufgreift und zur Verfügung stellt, um über frühpädagogische Dimensionen von Raumerfahrung und Raumerschließung nachzudenken. Dabei wird deutlich, dass der physikalisch vermessbare und gestaltbare Raum nur einen möglichen Zugang darstellt neben dem symbolischen, dem sozialen und dem leiblichen Raum, die etwa im Anschluss an Muchow und Hasse auch als Erfahrungsräume thematisiert werden. Darüber hinaus können Denk-, Situations-, Akteurs- und Handlungsräume einen neuen Blick auf die Vielschichtigkeit der Räume ermöglichen, in denen sich Bildungs- und Lernprozesse von Kindern ereignen. Der Beitrag verfolgt damit die Frage, was eigentlich Raum für und von Kindern ist und sein kann, ohne sie von Anfang an als beantwortet vorauszusetzen.

Petra Jung fokussiert mit ihrem Beitrag zu „Praktiken der Grenzziehung als Konstitutionsmomente des (früh-)pädagogischen Feldes“ auf Grenzziehungen, die Kinder in pädagogischen Räumen vollziehen. Diese Grenzziehungen werden sichtbar zwischen den Extremen von Eigenem und Fremdem. Dabei gelten diese Grenzen nicht als unabhängige Grenzen, sondern als Grenzen, die auch durch die pädagogische Ordnung der Erwachsenen hergestellt wird. Die pädagogischen Fachkräfte spielen hier als ‚Funktionäre‘ der pädagogischen Ordnung bei den Aktivitäten der Kinder die Rolle eines ausgeschlossenen und eingeschlossenen Dritten. Sie sind mehr oder minder für die Kinder präsent, auch wenn sie sich nicht direkt auf ihre Spiele und Verhandlungen einlassen. *Petra Jung* diskutiert im vorliegenden Band die Konsequenzen für eine institutionalisierte Pädagogik. Sie greift damit ein brisantes Thema für eine aktuelle erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und Praxis auf.

In ihrem Beitrag zur „Bedeutung der erziehungswissenschaftlichen Perspektive für die Finanzierung von Kindertageseinrichtungen“ setzt sich *Nina Hogrebe* mit der Frage nach einer angemessenen Finanzierungssystematik für Kindertageseinrichtungen auseinander: eine Fragestellung, die im vergangenen Jahrzehnt in Deutschland sowohl im (erziehungs-)wissenschaftlichen Fachdiskurs als auch in der politisch-praktischen Umsetzung zuneh-

mende Aufmerksamkeit erfahren hat. Als erstes zeigt sie dafür die finanzpolitischen Entwicklungen im Elementarbereich auf und verweist dann auf die Diskrepanz zwischen Finanzsteuerung und pädagogischer Praxis. Dabei werden insbesondere erziehungswissenschaftliche Perspektiven herausgearbeitet.

Im zweiten Schwerpunktbereich des vorliegenden Bandes, **Empirische Zugänge**, wählen *Iris Nentwig-Gesemann* und *Katharina Nicolai* mit ihrem Beitrag „Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag“ einen ethnographischen Zugang, um die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung in der Frühpädagogik differenziert zu untersuchen. Für die Analyse der Videografien ist die Dokumentarische Methode handlungsleitend. Dieses hypothesengenerierende, rekonstruktive Verfahren erhebt zwar keine Geltungsansprüche auf Wahrheit und normative Richtigkeit des ‚Textes‘, dennoch spielen grundlegende (diskurs-)ethische Maßstäbe für die Analyse eine wesentliche Rolle. In den Mittelpunkt rücken bei der Analyse die Fragen, *wie* Kinder und Erwachsene Praxis hervorbringen und sich bilden. Fokussiert wird auf intra- und intergenerationale Interaktionssituationen sowie deren Sinn- und Bedeutungskontexte. Mit diesem spezifisch erziehungswissenschaftlichen Forschungszugang werden zentrale Fragen zu Erziehung und Bildung in der Frühpädagogik in den Mittelpunkt gestellt.

Hans-Rüdiger Müller und *Dominik Krininger* legen in ihrem Beitrag zum Thema „Familie als Bildungskonfiguration. Theoretische und methodologische Aspekte eines erziehungswissenschaftlich begründeten Forschungszugangs“ anhand eines theoretischen Konzepts der Bildungskonfiguration einen erziehungswissenschaftlich begründeten sowie empirisch anschlussfähigen Zugang zur Familie dar. Dabei besteht die Absicht, theoretisch-begriffliche und empirisch-methodische Fragestellungen in spezifisch erziehungswissenschaftlicher Perspektive aufeinander zu beziehen. Ausgangslage ihres Beitrages ist ein kürzlich abgeschlossenes Forschungsprojekt zur Familie als kulturellem Erziehungsmilieu, anhand dessen sie sowohl das Desiderat einer pädagogischen Theorie der Familienerziehung verdeutlichen als auch die Konsequenzen aufzeigen, die sich daraus für einen Zugang zur Familie aus einer erziehungs- und bildungstheoretischen Perspektive ergeben. Vertiefend erörtern die beiden Autoren daraus resultierende methodische sowie methodologische Implikationen, die aus ihrer systematischen Zugangsweise resultieren, wobei die Unabgeschlossenheit der Konzeptionierung herausgehoben wird.

Mit der Studie EDUCARE wird ein Beitrag zur Professionsforschung in der Kindheitspädagogik geleistet. Die Studie bewegt sich an der Schnittstelle von Soziologie und Erziehungswissenschaft. *Tanja Betz* beleuchtet mit ihrem

Beitrag „Pädagogische Fachkräfte im Spannungsfeld zwischen Selbstverständnis und externen Erwartungen“ Wechselwirkungen, die durch bildungspolitische Reformdebatten der letzten Jahre bei pädagogischen Fachkräften ausgelöst werden. Es wird davon ausgegangen, dass die von der Politik geprägten Leitbilder über gute Bildung, Betreuung und Erziehung die Fachpraxis nicht unbeeinflusst lassen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen pädagogische Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich in Frankfurt und Dresden. Einblicke werden einerseits in die Erwartungen gegeben, die vor allem auf der Ebene der OECD und der europäischen Kommission an die pädagogischen Fachkräfte herangetragen werden. Andererseits wird die Resonanz der Fachkräfte auf die ‚Sollensvorstellungen‘ aufgezeigt, die empirisch erhoben wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte die Erwartungen, die an sie gestellt werden, nicht uneingeschränkt teilen. Sie sehen sich weder als DienstleisterInnen der Wirtschaft, noch der der Eltern. Im Mittelpunkt ihres Handelns steht das junge Kind und hier schätzen die Fachkräfte auch ihre Selbstwirksamkeit entsprechend hoch ein.

Katharina Gerarts stellt in ihrem Beitrag „Zwischen Akzeptanz und Aushandlung generationaler Macht. Der Standpunkt von Kindern zu Erziehung in der Familie“ die Frage nach der Perspektive von Kindern in Bezug auf die Frage der Erziehung. Anhand einer Gruppendiskussion und weiteren teilstandardisierten Einzel- und Paarinterviews gewinnt sie Material, das mit der Grounded Theory ausgewertet wird. Auf diesem Wege gelangt sie zu den Kategorien. Die ‚ideelle Erziehungskonzeption‘ unterteilt sie in vier Subkategorien: (1) Zivilisierung des Kindes, (2) Tugenden als Erziehungsziele, (3) Erziehung als teleologischer Prozess und (4) Elternverantwortlichkeit im Erziehungsprozess. Diesen Vorstellungen der Kinder von Erziehung steht teilweise diametral entgegengesetzt die ‚erlebte Erziehungsrealität‘, die ebenfalls in vier Subkategorien zugänglich wird: (1) Zwischen Akzeptanz der generationalen Machtverhältnisse und punktueller Ohnmacht. Hier wird zunächst die elterliche Macht unhinterfragt übernommen. Diese Akzeptanz der elterlichen Macht wird in der Subkategorie (2) Verhandeln und bewertende Auseinandersetzung mit elterlichem Erziehungsverhalten weniger deutlich. Schließlich gehen die Kinder in der Subkategorie (3) mit den Widerständigen Praktiken aktiv gegen diese vor. Bei der Subkategorie (4) Neupositionierung in der generationalen Ordnung verstehen sich die Kinder selbst als aktiv Erziehende.

Im abschließenden Beitrag „Bildsprache – Sprachbilder: Eine empirische Studie zu neuen Führungskulturen im Übergang vom Elementar- in den Primarschulbereich“ von *Juliane Engel* geht es um einen forschungsmethodischen Zugang zu Mikroprozessen in Kooperationsitzungen von Erzieher/innen und Lehrer/innen, bei denen es nicht nur um das explizite

Aushandeln gemeinsamer Aktionen geht, sondern auf impliziter Ebene um die Erzeugung und Bearbeitung von Differenzen. So zeigt sich in Bezug auf die implizite, handlungsleitende Ebene des professionellen Wissens der kooperierenden Gruppen, dass jenseits der allgemein anerkannten Forderung des Brücken-Bauens von einer Brüchigkeit ihrer performativen Erfahrungen ausgegangen werden muss, die durch die genutzten Sprachbilder und ihre Körpersprache anhand von Videoanalysen sichtbar werden kann. Der genaue Blick der Autorin auf die Entscheidungsprozesse in diesen Sitzungen vermag die organisationsbezogenen Fragestellungen der Ausgestaltung von Kooperation und der Herausbildung von Führungskulturen in seiner Mehrdeutigkeit offen zu legen. Es gelingt ihr dabei, selbst im Forschungsprozess Neues im Alltäglichen erkennbar werden zu lassen, indem sie die Brüchigkeit von Erfahrungen gegen den *common sense* möglichst brückenartiger Übergänge zulässt und so die pädagogischen Akteure in ihrer widerständigen Kreativität thematisieren kann, etwa wenn sie die Bedeutung von atmosphärischen Komponenten beim Umgang mit antizipierter Führung und den damit verbundenen programmatischen Erwartungen etwa im Hinblick auf die Nutzung von Beobachtungsinstrumenten ansprechen.

Köln, Zürich und München im März 2015
Ursula Stenger, Doris Edlmann und Anke König

Theoretische Zugänge

Anfänge der Bildung

Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit ¹

Claus Stieve

Der Begriff der ‚Bildung‘ markiert seit Ende der neunziger Jahre geradezu den Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit im deutschsprachigen Raum. Kindertageseinrichtungen hatten auch in der Tradition der Jugendhilfe und Sozialpädagogik einen ‚eigenständigen Bildungsauftrag‘. In der neueren Diskussion verbindet sich damit aber explizit die Frühpädagogik als grundlegenden und curricular auszuarbeitenden Teil des Bildungswesens sowie als Basis einer lebenslangen Bildungsbiographie zu fassen. Diese Verschiebung, vom deutschen Bildungsrat bereits Anfang der 1970er Jahre gefordert, scheint endlich der besonderen Bedeutung der frühkindlichen Welt- und Selbstaneignung Rechnung zu tragen. Doch stimmt sie zugleich verdächtig, denn die erhöhte gesellschaftliche Aufmerksamkeit für alle formellen und informellen Lernprozesse von Geburt an enthält unübersehbare Tendenzen einer funktionalen Rationalisierung und einer politisch-ökonomischen Instrumentalisierung der frühen Kindheit. So läuft die Betonung früher Bildung Gefahr, eher den Interessen einer hoch technologisierten und flexiblen Wissensgesellschaft, denn denen des einzelnen Kindes zu entsprechen (Liegle 2006, S. 7 ff.; Peukert 1997, S. 277 ff.; Moss/Urban 2010, S. 8; S. 43).

Bildungstheoretische Ansätze wollen und müssen in ihrer aufklärerischen Tradition solchen Instrumentalisierungen des Menschen begegnen und sich den „Widersprüchen moderner Vergesellschaftung stellen, die sich im Bildungsbegriff zu Wort melden“ (Pongratz/Bünger 2008, S. 126). Frühpädagogische Konzepte fragen dabei besonders nach den ‚Anfängen‘ von Bildung.

1 Die folgende Studie ist auch in dem von Margrit Stamm und Doris Edelmann herausgegebenen „Handbuch frühkindliche Bildungsforschung“ erschienen (Stieve 2013). Ihre Thesen bildeten den Inhalt der DGFE-Kommissionstagung Pädagogik der frühen Kindheit „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung“ am 24.10.2013 eröffnenden Vortrags. Deshalb wird der Text hier nochmals veröffentlicht.

„Strukturmerkmale“ der Welt- und Selbstzugänge in der frühen Kindheit (Liegler 2002, S. 51) werden in der leiblich-sinnlichen Wahrnehmung, der Selbsttätigkeit und ihrem informellen, zufälligen Charakter sowie den besonderen Ausdrucksformen von Kindern, wie ihrem Spiel, erkannt. Aktuelle Konzepte richten sich entsprechend auf die Hervorhebung einer vom Kind ausgehenden, individuellen „Selbstbildung“ (Schäfer 1995; Schäfer 2005) oder auf Bildung als Verwirklichung demokratischer Praxis in der Achtung vor der „Andersheit“ von Kindern aus (Dahlberg/Moss 2005, S. 74 ff.; S. 97 ff.).

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, wie sich die frühpädagogischen Konzepte im Kontext von Bildung als Projekt der Aufklärung mit seinen Brüchen in der Moderne verorten lassen. Welche Ausrichtungen und theoretischen Argumentationen lassen sich unterscheiden und welche Besonderheiten früher Bildung herausarbeiten? Wo tauchen Widersprüche und offene Fragen auf, besonders, wenn sich mit bildungstheoretischen Ansätzen der Anspruch verbindet, den ‚Gegenstand‘ einer Pädagogik der frühen Kindheit zu erfassen?

1 Das ‚Projekt‘ Bildung im Kontext der Aufklärung

Um einen Bezugsrahmen für Darstellung und Befragung frühpädagogischer Ansätze zu gewinnen, bedarf es zunächst einer Vergewisserung der Ausrichtungen des Bildungsbegriffs in der Aufklärung. Mit seiner Entwicklung an der Wende zum 18. Jahrhundert wird nicht eine irgendwie geartete, immer auch selbsttätige Welt- und Selbstaneignung thematisiert, wie sie jeder Mensch im Kontext seiner historisch-kulturellen Lebensverhältnisse vollzieht (Thiersch 2002, S. 59 f.). Die Argumentationen kreisen um Motive der ‚freien Gestaltungsmöglichkeit‘ von Selbst- und Welt, der ‚Mündigkeit‘, der ‚selbstständigen Lebensführung‘ und ‚Lebenszeitgestaltung‘ (Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 59). Sie bringen zum Ausdruck, dass das Verhältnis des Menschen zu sich und zur Welt als offener Prozess einer lebensgeschichtlich subjektiven Tätigkeit zu verstehen ist. Ein solches „lebendiges Wirken“ wird in der berühmten Wendung Humboldts (2002, Bd. I, S. 235 f.) nur durch die „Verknüpfung des Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ möglich, in der ästhetischen Anschauung, literarischen Bearbeitung, rationalen Erkenntnis, moralischen Praxis oder kritischen Reflexion. So umschreiben die aufklärerischen Argumentationslinien keine willkürliche, individuelle Entfaltung, sondern die Verwirklichung eines ‚guten‘, ‚gelingenden‘ Lebens, orientiert an vernünftigen, über das Individuelle hinaus als allgemein gelten könnenden Maximen. Bildung zielt auf Autonomie in Abgrenzung zur erlebten Heteronomie der Ständegesellschaft

(Meyer-Drawe 1990, S. 8), die jedem Menschen möglich werden soll und die der Verbesserung der menschlichen Verhältnisse dient. Der Begriff der Bildung steht für ein normatives Projekt, das sich in der Thematisierung stützender, fördernder und verhütender Arrangements äußert (Thiersch 2002, S. 61), wie der Familie, dem Kindergarten oder der Schule.

Für die frühe Bildung und ihre Verortung zwischen Bildungswesen und Sozialpädagogik wird dabei besonders relevant, in welche Richtungen sich das Bildungsverständnis der Aufklärung ausdifferenziert:

Zuerst meint Bildung eine Tätigkeit des Subjekts: Als Aufforderung zur Bildung kann Kants Maxime gelesen werden, dass Aufklärung der Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit sei. Das Selbstverschulden ergibt sich aus dem fehlenden Mut und Entschluss, „sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1968, Bd. XI, S. 53). Dieses Selbstdenken ist mit Kategorien wie „Differenz und Kritik, Reflexivität und Spontaneität“ verbunden (Heydorn 2004, S. 49 ff.). Für die frühe Kindheit erscheint eine solche reflexive Vernunft am wenigsten selbstverständlich, doch wird bedeutsam, dass die Selbstzuständigkeit eine ihrer Grundlagen im Konstrukt einer ‚Natur‘ des Menschen findet. Rousseau fragt nach ihr, um den Widerspruch zwischen der „gedachten ‚natürlichen‘ und der faktischen ‚gesellschaftlichen‘ Existenz“ des Menschen herauszuarbeiten (Böhm 2010, S. 71). Humboldt spricht von ihren Kräften (Humboldt 2002, Bd. I, S. 235) und beschreibt damit das grundsätzliche menschliche Vermögen, selbsttätig zu erkennen, zu handeln, zu urteilen, und schöpferisch zu gestalten. Bei Rousseau entspricht dem die Vorstellung, dass der Mensch „von Natur gut ist und die Gerechtigkeit und Ordnung liebt“ (Rousseau 1978 [1762], S. 508).

Zweitens bezieht sich Bildung auf eine örtliche Praxis: Für Rousseau bedarf das Kind einer „negativen Erziehung“, die hinter seine Natur zurücktritt (Böhm/ Soëtard 2012, S. 29). Deshalb entwickelt er die Fiktion eines besonderen Ortes, der einem natürlichen Verhältnis zu den Dingen Raum gibt (Stieve 2008, S. 43 f.). Das bewusste Arrangement pädagogischer Orte, wie Kindergarten oder Schule, soll ähnlich eine natürliche Vernunft, die Selbsttätigkeit oder die proportionierliche Bildung aller Kräfte ermöglichen. Zugleich verbindet sich mit diesen Orten der Anspruch gesellschaftlicher Veränderung: In ihrer bewussten Praxis werden sie als Modelle einer anderen Gesellschaftsform gedacht, wenn sie z. B. Pestalozzi oder Fröbel dazu dienen, „neue gesellige [...] Verhältnisse“ (Fröbel 1982b [1844], S. 294) zu erfinden und Geschwisterlichkeit zu leben (Pestalozzi 1997 [1799], S. 18 f.).

Drittens gewinnt Bildung den Anspruch von Universalität: Wenn Rousseau die Natur des Kindes in der Freiheit von traditionellen Zugehörigkeiten und der Vision eines „nicht-entfremdeten Lebens“ denkt, so entsteht ein Kind, das „ganz auf Authentizität und Selbst-Verwirklichung als Realisierung seines Gattungswesens gerichtet ist“ (Honig 1999, S. 41; S. 45). Von konkreten Lebensverhältnissen wird abgesehen. Humboldts Gedanke, dass der Zweck des Menschen die Bildung ist, soll diesen ähnlich von den Einschränkungen seiner Herkunft befreien, damit er sein Leben wählen kann. Der Leitgedanke, dass der Mensch „soviel Welt als möglich zu ergreifen“ sucht, findet seinen Widerhall in der Scholarisierung und Curricularisierung von Bildung (Humboldt 2002, Bd. IV, S. 218; S. 235).

Viertens wird Bildung als Fähigkeit zur Lebensbewältigung thematisiert: Davon differenzieren lässt sich ein Bildungsverständnis, das sich unmittelbar auf konkrete Lebensverhältnisse bezieht. Pestalozzi thematisiert vielfach eine elementare und allgemeine Bildung. Anders als Humboldt sucht er aber hierfür die Familie, das Gemeinwesen oder Orte, die nicht vom alltäglichen Leben abstrahieren, sondern es, z. B. in Form der „Wohnstubenatmosphäre“, nachahmen sollen (Pestalozzi 1997 [1799], S. 11 f.). In dieser für Gertrud Bäumer die Sozialpädagogik geradezu charakterisierenden Perspektive will Pestalozzi, aus der Einsicht der Eingebundenheit des Menschen in konkrete Erfahrungszusammenhänge, das Leben selbst „bildend gestalten“ (Bäumer 1929, S. 11). Auffällig wählt er hierfür den Begriff der Bildung, während später häufig eher von Erziehung gesprochen wird, wenn informelle, familiäre oder sozialräumliche Prozesse im Kontext des konkreten konflikthaften Lebens von einer allgemeinen, von objektivierten gesellschaftlichen Anforderungen ausgehenden Bildung unterschieden werden (Thiersch 2002, S. 64 f.; Mollenhauer 1998 [1966], S. 314 ff.).

2 Klassische Argumentationen früher Bildung

Die unterschiedlichen Richtungen weisen auf ein Spannungsverhältnis hin, in dem sich besonders bildungstheoretische Entwürfe zur vorschulischen Kindheit verorten. Mit ihnen verbinden sich gleichermaßen Fragen nach den Anfängen des Subjekts, nach der Begründung seiner reflexiven Autonomie, nach den Anfängen der Ausgestaltung einer humanen Praxis gesellschaftlicher Sozialität, nach den ersten elementaren Welt- und Selbsterfahrungen, die eine universale Bildung begründen, und schließlich nach den Möglichkeiten von Kindern und Familie, sich in ihrer konkreten Lebenswelt als ge-

staltend und partizipierend zu erleben. Diese Fragen spiegeln sich schon in den klassischen Entwürfen von Comenius, Pestalozzi und Fröbel.

Comenius hob schon vor der Aufklärung, im 17. Jahrhundert, mit dem „Informatorium der Mutterschul“ (1987 [1636]) hervor, dass das kleine Kind neben der Pflege und Ernährung der frühen Bildung fähig ist und bedarf. So orientiert sich die Erziehung am Prinzip der Anschaulichkeit und der Nähe zu seinen sinnlichen Erfahrungen (Konrad 2004, S.18). Die Bildung bezieht sich auf das Ganze der Welt, nicht in der Aneignung lexikalischen Wissens, sondern als Suchbewegung einer „offenen Seele“ gegenüber einem sie übersteigenden Weltzusammenhang (Patočka 1981). Die Verknüpfung mit den konkreten Lebenszusammenhängen wird offensichtlich, wenn Comenius sich mit dem Informatorium ‚familienbildnerisch‘ an die Mütter wendet und so die Familie als besonderen Ort der frühen Erziehung und Bildung hervorhebt (Konrad 2004, S. 22).

Pestalozzi arbeitet konkrete Stufen einer „sittlichen Elementarbildung“ aus, die die frühe Kindheit besonders umfassen, so erstens die liebende „allseitige Besorgung“ der täglichen Bedürfnisse (Pestalozzi 1997 [1799], S. 12; S. 18), zweitens die Vermittlung von Fertigkeiten zur „geschwisterlichen“ und „häuslichen Selbständigkeit“ (ebd., S.18) oder wie Klafki schreibt, zur „Bewältigung und Gestaltung des gemeinsamen Lebens“ (ebd., S. 61) und drittens, darauf aufbauend, die Formung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken, sprich die Reflexion, über die voranzugehenden, „sittlichen“ Erfahrungen (ebd., S. 23). Pestalozzis Bildungsgedanke ist damit sowohl auf das Elementare als auch, ‚sozialpädagogisch‘, auf eine performative, soziale Praxis des alltäglichen Lebens und dessen sittliche Gestaltung ausgerichtet. Bildung soll ermöglichen, dass der Mensch (in diesem Kontext Kind wie Eltern) sich als Subjekt innerhalb seiner Lebensverhältnisse, als „Werk seiner selbst“ erfahren kann (Thiersch 2002, S. 64) und dies in einem sozialen Miteinander verwirklicht.

Fröbels theoretischer Entwurf einer frühen Bildung zeigt besonders, trotz des vielfach beklagten mystisch-spekulativen Charakters, das Spannungsverhältnis der sich ergänzenden, aber auch widersprüchlichen subjekt- und praxisorientierten, universalen und sozialpädagogischen Perspektiven auf die frühe Kindheit.

Auf der Selbsttätigkeit, dem „zufälligen“ Selbstunterricht, liegt das Hauptaugenmerk Fröbels (1982a [1839], S. 185). Sie findet ihren Ursprung im „Ahnem“ des Kindes um das eigene Sein-können im Kontext der in sich vernünftigen Schöpfung. Es wird ihm durch Erziehung lediglich bewusst gemacht, um ihm die „höchste Selbständigkeit, Freiheit und Unabhängigkeit zu geben“ (zitiert nach Heiland 2010, S. 65). Dem Ahnen entspricht eine Suchbewegung, ein am Spiel beschriebener „Bildungstrieb“ (Fröbel 1951 [1826], S. 32;

Stieve 2008, S. 49 f.), weshalb die Erziehung nicht vorauseilend, sondern nachgehend sein soll. Für Heiland reiht sich Fröbels Bildungsverständnis deshalb in die Tradition der Aufklärung ein – „als in Freiheit gewonnene ‚Subjektivität‘ in ihrer ‚Geschichtlichkeit‘ und Rationalität“ und als „Programm planbarer Verbesserung aller menschlichen Verhältnisse“ (Heiland 2010, S. 54).

Diese Verbesserung weist auf die Orte hin. Besonders durch die von Fröbel erstmals systematisch entwickelte gegenständliche Ordnung und die mit ihr verbundene Didaktik wird das kleine Kind zur selbsttätigen Bildung angeregt. Mit dem gestalteten Ort verbindet sich zugleich eine Utopie des Zusammenlebens, denn Erziehung und Bildung haben hier weniger das fernliegende Ziel Menschen zur Autonomie zu führen, sondern sie dienen der aktuellen Gestaltung einer lebendigen, sinnlichen Praxis, „in der wir als vernünftige Wesen tätig sind“ (Winkler 2010, S. 41; vgl. S. 45). Fröbel sucht danach, „neue gesellige und Lebensverhältnisse, ganz neue Wissenschaft und Kunst, wie ganz neue Lebensweisen“ zu erfinden (Fröbel 1982b [1844], S. 294).

Diese Lebensweisen finden ihre Bedeutung in der Rückbindung des Menschen an eine universale, seine Vernunft ermöglichende Gesetzmäßigkeit. Sie begreift Fröbel als Bedingung der Möglichkeit, „dass wir uns selbst erkennen, begreifen und über uns verfügen können“ (Winkler 2010, S. 33). Erziehung und Bildung sind eingebunden in einen umfassenden Zusammenhang des ganzen Kosmos, der natürlichen und gegenständlichen Welt wie des sozialen Miteinanders (ebd., S. 41). Besonders im Spiel bringt das Kind sein eigenes Inneres zum Ausdruck und verinnerlicht die, dem Inneren scheinbar entsprechenden Gesetzmäßigkeiten der äußeren Welt in „Lebens“- „Erkenntnis“ und „ästhetischen“ Formen (Stieve 2008, S. 47 f.).

Als sozialpädagogisch bezeichnet Michael Winkler schließlich das „differenzierte Verständnis von Erziehung in einem Spannungsfeld von Pädagogik und Politik“ bei Fröbel, das wiederum zuallererst das Spiel ermöglicht (Winkler 2010, S. 30). Fröbel hebt es nicht nur als grundlegende und damit besonders zu fördernde Bildungsform des kleinen Kindes hervor, sondern seine Thematisierung weist eine gedankenstrukturelle Parallele zu Schillers „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ auf. In ihnen wird das Spiel zur eigentlichen „Praxis des Humanen“, in der „sich Subjektivität und Autonomie zeigen“ (ebd., S. 33). Ähnlich denkt Fröbel das Spiel als Ausdruck einer „freien Tätigkeit der Selbstdarstellung, die sich doch den Notwendigkeiten des Materials nicht entzieht, mit welchem man spielt“ (ebd., S. 46). Daraus folgt ein radikaler pädagogischer Anspruch: „Das pädagogische Geschehen [...] muss befreiend sein, vom ersten Blick des Lebens an, weil Freiheit die existenzielle Grundbestimmung humaner Existenz ist“

(ebd., S. 49). Für Winkler liegt in diesem Grundgedanken das Sozialpädagogische Fröbels, denn Bildung und Erziehung werden als soziale „Praxis“ verstanden, in der wir uns ständig der Welt vergewissern müssen, „wohl wissend, dass sie sich selbst wie auch wir uns verändern können“, dass die Welt also unsicher ist (ebd., S. 42). In diese Praxis ist die Familie, wiederum ‚familienbildnerisch‘, unmittelbar einbezogen, denn erst später wird Fröbels Kindergarten zu einer Institution neben der Familie (Reyer 2004, S. 518). Zuerst ist seine Praxis ein „pädagogisches Vermittlungsprinzip lebensweltlicher Überwindung der Dissoziationen zwischen Erwachsenen und Kindern, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit“ (ebd.).

Fasst man die klassischen Argumentationen zusammen, so ist die Entstehung eines frühpädagogischen Bildungsbegriffs wesentlich in einem aufklärerischen Verständnis verankert. Auch wenn Humboldt und manch anderer Bildung expliziter oft erst zu einem viel späteren Alter thematisieren und es aufgrund dessen bis heute einer besonderen Begründung zu bedürfen scheint, in früher Kindheit überhaupt von Bildung zu sprechen, wird bei Comenius, Rousseau, Pestalozzi und Fröbel ein Kontinuum zwischen den frühen Prozessen der sinnlichen Anschauung, der elementaren Selbsttätigkeit sowie der gelebten Praxis sozialer Räume und den späteren bewussten, reflektierenden Auseinandersetzungen mit Kultur und Gesellschaft sichtbar. Bildung wird nicht nur in der Ausrichtung auf ein zukünftiges Ziel, sondern als aktuell zu lebende Praxis gedacht. Für die frühe Kindheit erscheint dabei besonders charakteristisch, dass sich die Spannung einer universalen, von konkreten Verhältnissen befreienden und einer auf die Subjektwerdung in der Bindung an sie bezogenen Bildung nicht auflösen lässt.

3 Brüche im Bildungsbegriff

Es lässt sich über bildungstheoretische Grundlagen der Frühpädagogik im Kontext der Aufklärung nicht schreiben, ohne die Widersprüche zu thematisieren, in die das idealistische Projekt mit seinem Glauben an eine lineare Herstellbarkeit menschlicher Autonomie gerät. Die Freiheitsperspektive mündet in eine unabsehbare Entfesselung ökonomischer, technologischer und bürokratischer Kräfte, die ihren Gipfel in der Todesmaschinerie von Auschwitz findet, aber auch in demokratischen Gesellschaftsformen wirksam bleibt. Es gelingt nicht, den Menschen aus Abhängigkeiten zu befreien, sondern diese verlagern sich nur. Der Widerspruch der rationalen, universalen Ideale der Aufklärung, der sich in der Frühpädagogik spiegelt, führt so zu einer Reihe kritischer Anfragen:

Anfrage an Autonomie und Identität: Erstens erweisen sich die aufklärerischen Ideale, Selbstbestimmung und Autonomie in Gesellschaften, die durch „Disziplinar- und Überwachungsmaßnahmen“ sowie „Stabilitätsverluste, Auflösungsprozesse und systemische Vereinnahmungen gekennzeichnet sind“ zunehmend als Illusion, so Käte Meyer-Drawe (1993, S. 196). Selbst- und Fremdbestimmung sind aufgrund der „ungeheuren Integrationskraft“ der Gesellschaft immer weniger unterscheidbar (ebd. 1990, S. 8), wie sich auch in der Individualisierung, Institutionalisierung und Mediatisierung der frühen Kindheit zeigt. Diese Undurchsichtigkeit entspricht kaum dem aufklärerischen Subjekt, dessen Autonomie an die Gewinnung einer stabilen Identität gebunden ist und das sich abhebt von einer Welt zu ordnender Dinge (ebd., S. 89 f.). Vernunft lässt sich deshalb nicht aus einem klaren Gegenüber zur Welt begreifen, sondern als „Griff im Element der Welt, aus dem sie nur auftauchen kann, weil sie in eminenter Weise dazugehört“ (ebd., S. 90). In einer solchen Kritik wird ein Überschuss an Nicht-Identität deutlich, mit dem das Bewusstsein seine Macht als Konstitutionszentrum einbüßt und Bildung ein unüberwindbares Motiv von Fremdheit enthält (Schäfer, A., 2005, S. 163 ff.).

Anfragen an die universale Linearität von Bildungsverläufen: Zweitens zeigt sich gerade an der frühen Kindheit, dass Bildung nicht zu einem linear verlaufenden Zugewinn an Wissen, Fähigkeiten und Selbstbestimmung führt. Bildung und Lernen haben mit Negativität zu tun, z.B. mit dem Bruch von Erfahrungsmöglichkeiten in der frühen Kindheit zugunsten eines wissenschaftlichen (und gesellschaftlich geforderten) Wissenszuwachses (Lip-pitz 1989, S. 146 f.). Lassen sich klassische Bildungskonzepte, wie das Fröbels, noch als mögliche Versöhnung von Individuum und universaler Ordnung lesen, weil Gesellschaft sich durch das Zusammenfinden der naturgemäßen Selbsttätigkeit, der Freiheit des Individuums und der allgemeinen Vernunft zum Besseren entwickelt, kritisieren moderne Theorien die Rationalisierung, Standardisierung und Funktionalisierung des Menschen und seines Wissens in der Moderne. Sie widerspricht seiner Freiheit und umgekehrt führt Freiheit in bloßer Zurückweisung vorgegebener Normen zur Willkür und erlangt ihre Grenze an der Freiheit der anderen (Schäfer, A., 2005, S. 120). Bedeutet aber Bildung nicht die gegenseitige Versöhnung der bei sich seienden Selbsttätigkeit mit einer gegebenen, alles umfassenden Ordnung, so hat sie einen „transformatorischen“ Charakter (Koller 2012), weil sie durch Krisen- und Fremdheitserfahrungen veranlasst wird, die das Für-sich-sein sprengen und sich zugleich jeder Ordnung entziehen (ebd., S. 79 f.; S. 85 f., in Anlehnung an Waldenfels).

Anfragen an die Widersprüchlichkeit der Bildung ermöglichenden Institutionen: Drittens erweist sich der geschützte Raum, der neue Lebensformen ermöglichen soll, als Trugschluss pädagogischer Machbarkeit. Die Metapher des Kinder-„gartens“ als „Sinnbild eines eingegrenzten und von der Gesellschaft abgeschiedenen Ortes ursprünglicher Natürlichkeit“ (Nießeler 2005, S. 81 f.) steht, ähnlich wie die Schule, für eine Ausklammerung der Lebenswirklichkeit (Zimmer 1973, S. 11 ff.). Institutionen wie Schule und Kindergarten weisen Kindern einen gesellschaftlichen Ort und eine Rolle zu und dies nicht autonom, „sondern als Moment eines strukturellen Wandels, der die ‚Verfassung‘ von Kindheit berührt“ (Honig 2002, S. 187). Damit wird eine freie authentische Selbstbildung immer schon unterlaufen. Gesellschaftliche Ansprüche, Normen, Rollenzuweisungen und Geschlechterverhältnisse präsentieren sich präreflexiv über die Sprache wie über den Habitus im Umgang miteinander und mit den Dingen, den räumlichen Ordnungen und zeitlichen Gliederungen des Alltags.

Anfragen an den Verlust sozialen Rückhalts: Viertens hat die Hervorhebung des freien Subjekts ihre Kehrseite. Moderne Gesellschaften setzen den Einzelnen zwar frei, sagen aber nicht, wozu er frei ist. Sie bieten ihm immer weniger soziale Orte, an denen er in seinen Freiheiten Halt und Sicherheit finden kann (Böhnisch 1997, S. 25, anknüpfend an C. Mennicke), wenn beispielsweise die gesellschaftliche Flexibilisierung den Zusammenhalt von Familien bedroht. Es wird nicht nur ermöglicht, sondern verlangt, dass der Mensch Individualität und ‚Freiheit‘ lebt, weil er sonst am gesellschaftlichen Optionsdruck scheitert.

Solche kritischen Anfragen an den Bildungsbegriff weisen auf ein passives Moment jeder selbsttätigen Bildung hin. Ein zentrales Motiv wird der reflexive Umgang mit Indifferenzen und Nicht-Identität. Die aufklärerische „Illusion“ von Autonomie bleibt notwendig, ohne sie kann der Mensch nicht leben. Autonomie zeigt sich aber nicht als Lösung, sondern als „moderne Problematisierungsform von Subjektivität“ (Meyer-Drawe 1998, S. 48).

4 Grundfiguren in aktuellen bildungstheoretischen Konzepten der Frühpädagogik

Wie werden die genannten Brüche des Bildungsbegriffs in aktuellen bildungstheoretischen Argumentationen der Frühpädagogik thematisiert? Folgt man der Semantik der öffentlichen Diskussion, wie sie sich beispielsweise in den Bildungsplänen spiegelt, so erscheint das kleine Kind in immer

umfassenderer Weise ein aktiver, Theorien entwerfender Welt- und Selbstkonstrukteur zu sein. Es ähnelt damit auffällig der neuzeitlichen Vorstellung eines vorausgesetzten Subjekts, das seiner selbst gewiss und in klarer Subjekt-Objekt-Dichotomie die Welt konstituiert und ordnet. In aktuellen Bildungskonzepten der Frühpädagogik werden die verschiedenen Ausrichtungen des Bildungsbegriffs und die Anfragen an ihn vielschichtiger und mit unterschiedlicher Akzentuierung herausgearbeitet. In ihrer Heterogenität und Gesamtheit wird ein Bezugsrahmen sichtbar, der für die Frage nach dem Gegenstand der Pädagogik der frühen Kindheit Bedeutung gewinnen kann:

Bewältigung heteronomer Lebenssituationen – Sozialpädagogische Ansätze. Als ausgesprochen sozialpädagogische theoretische Konzepte lassen sich der bereits Anfang der 1970er-Jahre entstandene Situationsansatz und die unter anderem darauf Bezug nehmende Pädagogik der Lebensalter von Lothar Böhnisch (1997) bezeichnen, weil sie beide die konkrete Lebenssituation und Lebensbewältigung als Bildungsziel in den Mittelpunkt rücken.

Der Situationsansatz favorisierte in seiner Entstehungszeit bildungskritisch eher Begrifflichkeiten wie das „Soziale Lernen“, gemeint als Verortung jeden Lernens in sozialen Erfahrungszusammenhängen. Dennoch kann er mit seinen Leitlinien Autonomie und Kompetenz als ein bildungstheoretisches Konzept der Frühpädagogik begriffen werden. Er markiert einen Wendepunkt, der sich auch aus einer Abkehr von der Fröbelpädagogik ergibt. Während für Henriette Schrader-Breyman, die Gründerin des Berliner Pestalozzi-Fröbelhauses, der Alltag von Proletarierkindern noch durch die Vermittlung ländlichen Lebens kompensiert werden sollte, fordert der Situationsansatz, die tatsächliche Lebenssituation von Kindern ernst zu nehmen. Er kritisiert die „gettoähnlichen Orte“ Schule und Kindergarten, in denen „wenig Gelegenheit besteht, im Alltag des *eigenen* Lebens verdinglichtes Alltagsbewusstsein aufzubrechen, die *eigene* Lebenswirklichkeit als paradigmatische zu begreifen und aufzuklären“ (Zimmer 1973, S. 12, Hervorhebungen J.Z.). Ein Bezugspunkt wird die Pädagogik Paolo Freires, der dieses Alltagsbewusstsein als „naives Verständnisses sozialer Wirklichkeit“ oder als „politischen Analphabetismus“ bezeichnet (ebd., S. 28; vgl. Freire 1973, S. 17). Damit ist der aufklärerische Anspruch ausgedrückt. Es geht darum, „ob und wie [...] in durch Heteronomie gekennzeichneten Handlungsfeldern, in denen Kinder und Eltern sich bewegen, Autonomieansprüche vertreten und in Handeln umgesetzt werden können“ (Zimmer 1973, S. 28). Auf diese Ansprüche bezieht sich der Erwerb von „Kompetenz“: Sie dient nicht zuerst gesellschaftlichen Zwecken, sondern dem Anspruch auf Selbstbestimmung (ebd., S. 28 f.). Um Kindern eine autonome Handlungsfähigkeit zu vermitteln, wird in Anlehnung an Freire die Thematisierung und Bearbeitung von Schlüsselsituationen relevant, die für einen Ausschnitt von Realität als Erfahrungs- und Lern-

feld stehen. Sie haben für Kinder eine besondere Bedeutsamkeit, weil sie z. B. Ängste und Konflikte im Kinderalltag spiegeln (Bambach/ Gerstacker 1973, S. 154 ff.). Zugleich verbergen sich in ihnen Fremdbestimmungen der eigenen Lebenssituation, wie sie sich in der Abhängigkeit familiären Lebens von Produktionsverhältnissen, in der Funktion von Institutionen innerhalb von Herrschaftssystemen oder in „hinter der Raum- und Konsumplanung stehenden Interessen“ äußern (ebd., S. 161).

Die besondere Bedeutung des Situationsansatzes liegt also darin, dass er von einer universalen Vorstellung des Kindes abrückt und stattdessen die konkrete gesellschaftlich-kulturelle Eingebundenheit thematisiert, in der es zurechtkommen muss. Damit bringt er eine sozialwissenschaftliche Perspektive in den frühpädagogischen Bildungsdiskurs ein. Die Frage nach Autonomie stellt sich nicht erst am Ende eines längeren, eher entwicklungsorientierten Bildungsprozesses, sondern sie ergibt sich aus dem ständigen Versuch, handlungsfähig zu werden. Lebenssituationen werden damit nicht als private, psychisch zu verarbeitende Erfahrung von Kindern betrachtet, sondern sie spiegeln fremdbestimmte gesellschaftliche Prozesse, denen gegenüber möglich werden soll, im konkreten Alltag mit den dazu nötigen Kenntnissen und Fähigkeiten Gestaltungsmöglichkeiten zu gewinnen.

Die *„Sozialpädagogik der Lebensalter“* von Lothar Böhnisch (1997) ergibt sich aus Kritik an Begriffen wie Autonomie und Identität, die für den Situationsansatz besondere Relevanz hatten. „Identitätsfindung galt als strukturierende Linie eines Bildungsprozesses, als dessen Ergebnis ein Bewusstsein von der Grenze zwischen dem Ich und der sozialen Welt herauskommen, in dem der Einzelne sich kritisch in Bezug zur Außenwelt setzen sollte. Diese so gedachte Balance ist heute von der neuen, ökonomisierten Vergesellschaftungsform der Flexibilisierung und sozialen Entbettung gestört oder außer Kraft gesetzt“ (ebd., S. 328). Die Entstrukturierung des Lebenslaufs mit den stetigen Risiken der Desintegration zwingt den Einzelnen, Biographie und Identität ständig neu zu entwerfen (ebd., S. 35 ff.). Der Begriff der „Handlungsfähigkeit“ tritt deshalb für Böhnisch an die Stelle der Autonomie (ebd., S. 328), denn der Mensch bleibt in einen Entfremdungsapparat eingebunden, dem er nicht entfliehen kann. Die Bewältigungsthematik von Kindern siedelt sich daher für Böhnisch besonders in der Spannung ihres Eigenlebens und ihrer Erziehung an (ebd., S. 107 ff.). Als „Erziehungsphase“ ist Kindheit mit der Intention behaftet, „etwas anderes aus ihnen werden zu lassen, als sie sind“, als Eigenleben stellt es eine „Lebenform“ um ihrer selbst willen dar (ebd., S. 118). Die „Erfahrung des Selbst“ bedarf dieses Eigenlebens und ist zugleich „nur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt möglich, in die Definitionen von Kindheit und Umgangsmuster mit Kindern eingelassen sind“ (ebd., S. 109). Böhnisch nimmt also den Grundgedanken des Situations-

ansatzes nach Handlungsfähigkeit auf, berücksichtigt aber expliziter die Brüche, nämlich die Unüberwindbarkeit der Einbindung in strukturelle Heteronomien, auch in pädagogischen Handlungsformen selbst.

Die Hervorhebung der Selbstbildung – Subjektorientierte Konzepte: Am Situationsansatz kritisiert Gerd E. Schäfer, dass er zwar (neben dem situationsbezogenen Ansatz NRW) das Kind aus der Anonymisierung psychologischer Entwicklungs- und Lerntheorien befreit, aber die Hervorhebung einer aktiven Aneignung seiner Lebenssituation nicht durch ein psychisches Modell seiner subjektiven Tätigkeit konkretisiert (Schäfer 2006, S. 38 f.). So geht es ihm und ähnlich Ludwig Liegle besonders um die innere Struktur des Kindes. Mit dem Begriff der „Selbstbildung“ begreifen beide das Kind als unverfügbares Subjekt seiner Selbst- und Weltaneignung in Abgrenzung gesellschaftlicher Bemächtigungsversuche.

Schäfer verbindet mit der Betonung der Selbstbildung die von Geburt an miteinander verflochtene Suche nach einem Sinn innerhalb der Erfahrungen mit der Umwelt, wie auch nach einem Entwurf seiner selbst im Zusammenhang des jetzigen Ich-Erlebens und vergangener Selbstbezüge (Schäfer 1995, S. 27 f.). Das Subjekt bildet sich demnach aus einem „Ensemble aus Szenen“ (ebd., S. 244). Besonders im Spiel des Kindes, das Schäfer anknüpfend an das Übergangsobjekt in der Psychoanalyse Winnicotts als „intermediären Raum“ erforscht, sind Welt und Subjekt noch nicht klar geschieden. Im Spiel verbinden sich „Momente subjektiven Erlebens mit solchen nichtsubjektiver Wirklichkeit“ (ebd., S. 179). Von Erfahrungen werden in Szenen wie denen des Spiels Repräsentationen gebildet, die Schäfer in Anknüpfung an Katherine Nelson als „Handlungsschemata von Menschen und Objekten“ bezeichnet (Schäfer 2011, S. 126). Sie organisieren sich in komplexen Mustern, die den Kontext für neue Erfahrungen bilden und zu „generalisierten Konzepten“, zu einem subjektiven „Kind-Welt-Modell“ zusammengebunden werden (ebd., Hervorhebungen G. S.). Schäfers Ansatz enthält gleichermaßen eine individuelle wie universale Deutung früher Bildung, wenn er die Entwicklung dieser „Denkformate“ immer wieder in systematische Gliederungen und Stufen zu bringen sucht, z. B. in ein „szenisch handelndes (konkretes) Denken“, ein „szenisch bildhaftes (ästhetisches) Denken“, ein „szenisch sprachliches (narratives) Denken“, und schließlich ein „theoretisches Denken“ (ebd., S. 72 f.). Die frühe Bildung ist innerhalb dieser Stufung für Schäfer vorrangig durch eine dem analytischen, rationalen Denken ebenbürtige, als „ästhetisch“ benannte Dimension der inneren Erfahrung bestimmt (Schäfer 1995, S. 248 ff.). Schäfer bezeichnet sie anknüpfend an Gregory Bateson als „Aufmerksamkeit für das Muster das verbindet“ (Schäfer 2011, S. 125).

Schäfers Verständnis von Selbstbildung knüpft unter anderem an das autopoietische Konzept Maturanas und Varelas an (Schäfer 2005, S. 45; Schä-

fer 2011, S. 21), denn es verdeutlicht für ihn besonders die Unverfügbarkeit frühkindlicher Bildungsprozesse. Bildung wird im Gegensatz zu normativen Vorstellungen von außen an das Kind herangetragen. Ziele im Sinne eines „evolutionären Denkmodells“ verstanden (Schäfer 2011, S. 85; S. 89 f.). So spricht Schäfer von einer „verkörperten Erkenntnistheorie“ des Kindes, die sich aus der Strukturierung des „Gehirn-Körpers“ ergibt: „Wir nehmen [...] Wirklichkeit so wahr, wie sie mit Hilfe des Zentralnervensystems wahrgenommen werden kann. Außerhalb dieser Möglichkeiten und Begrenzungen wissen wir nicht, was Wirklichkeit ist“ (Schäfer 2002, S. 65).

Ludwig Liegle, der Erziehung als unabschließbare Herausforderung eines „Umgang mit Andersheit“ (Liegle 2006, S. 11; S. 17) beschreibt, charakterisiert diese Andersheit des Kindes, ähnlich wie Schäfer, als inneres „Erleben“ im Sinne einer Autopoiesis (ebd., S. 38). Die Autopoiesis stelle „gewissermaßen eine Radikalisierung“ von „Konzepten der Eigenaktivität und Selbsttätigkeit“ dar, die das Nachdenken über Strukturmerkmale der frühen Kindheit von der Aufklärung bis heute durchziehen (Liegle 2002, S. 62). Deshalb geht Liegle soweit, dass für ihn an die Stelle der Selbstbildung Begriffe wie „Selbstorganisation“ oder „ein Sich-Selbst-Hervorbringen“ treten (ebd., S. 62 f.). Mit diesem Strukturmerkmal verbinden sich, ähnlich wie für Schäfer, institutionelle und praxisbezogene Konsequenzen. Anknüpfend unter anderem an Fröbel hebt Liegle die lebensweltlichen Bildungsprozesse in der Familie hervor und plädiert zugleich für eine Didaktik der indirekten Erziehung, deren Aufgabe vor allem im Arrangement einer zur Selbsttätigkeit auffordernden Lernumgebung und einer dialogischen Begleitung des Kindes besteht.

Schäfers und Liegles bildungstheoretische Ansätze betonen also nicht nur die, einer direkten Erziehung entzogene Selbst-Aktivität des kleinen Kindes, sondern auch die ihm eigenen, präreflexiven Bildungsformen. Die frühe Kindheit wird von ihrem defizitären Modus befreit und das kleine Kind als Subjekt seiner Bildung begriffen. Damit wird es zu einer Aufgabe, sich der Eigenart kindlicher Bildungs- und Lernwelten in einer ethnographischen Haltung anzunähern. Lebensweltbezogene Momente tauchen besonders dadurch auf, dass die informelle, immer schon stattfindende Bildung von Kindern ins Blickfeld rückt.

Bildung als ethisch und demokratisch-experimentelle Praxis – Ein sozial-konstruktivistischer Ansatz: Der häufig als co-konstruktivistisch bezeichnete Ansatz von Gunilla Dahlberg und Peter Moss² wurde in Deutschland vor allem von W. Fthenakis eingeführt. Aus seiner Deutung resümiert Fthenakis

2 Dahlberg und Moss stehen hier stellvertretend für weitere beteiligte Autoren wie Alan Pence oder Mathias Urban.