

RESEARCH

Sandra Piper

# Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand

Umriss einer allgemeinen Theorie  
frühkindlicher Erziehung und Bildung



Springer VS

---

# Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand

---

Sandra Piper

# Kindheitspädagogik auf dem Prüfstand

Umriss einer allgemeinen Theorie  
frühkindlicher Erziehung und Bildung

 Springer VS

Sandra Piper  
Berlin, Deutschland

ISBN 978-3-658-18807-8      ISBN 978-3-658-18808-5 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-658-18808-5

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

## **Danksagung**

Die vorliegende Studie wurde im Sommersemester 2016 an der Humboldt-Universität zu Berlin als Dissertation angenommen. Mein Dank gilt an erster Stelle Herrn Prof. em. Dr. Dr. h.c. mult. Dietrich Benner, der mich zu dieser Arbeit ermutigt und mit zahlreichen Anregungen und großer Geduld unterstützt hat.

Herrn Prof. Dr. Malte Brinkmann und Frau Prof. Dr. Cornelia Dietrich danke ich für die Bereitschaft, die Zweit- und Drittgutachten zu übernehmen und an der Prüfungskommission mitzuwirken, sowie für weiterführende Gedankenanstöße.

# Inhalt

<b>1 Einleitung: Auf dem Weg zu einer erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenen Kindheitspädagogik .....</b>	<b>11</b>
1.1 Von der Kindergartenpädagogik zur modernen Kindheitspädagogik: Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen der Kindheitspädagogik unter Berücksichtigung der Eigenlogik moderner Erziehung .....	12
1.2 Zum Verhältnis von Kindheitsforschung und einer die Eigenlogik moderner Erziehung berücksichtigenden Kindheitspädagogik .....	16
1.3 Kindheitspädagogische Bildungsdiskurse der Gegenwart .....	20
1.4 Zur Auswahl der Autoren: Die Bedeutung von Rousseau, Herbart, Humboldt und Schleiermacher für eine weiterführende Bestimmung eines allgemeinen Begriffs frühkindlicher Erziehung und Bildung .....	23
<b>2 Rousseau: Die Bildung der Sinne als Aufgabe kindheitspädagogischer Praxis .....</b>	<b>27</b>
2.1 Rousseau als Entdecker der Kindheit: Die perfektibile Natur des Menschen .....	28
2.2 Erkenntnistheoretische Grundlagen der Theorie der Bildung der Sinne	31
2.3 Die Bildung der Sinne als Aufgabe kindheitspädagogischer Praxis .....	36
2.3.1 Die Bildung des Leibes .....	37
2.3.2 Die Rationalisierung der sinnlichen Wahrnehmung .....	40
2.3.3 Die Bildung des Gemeinnsinns .....	44
<b>3 Herbart: Regierung, Unterricht und Beratung als Handlungsdimensionen kindheitspädagogischer Praxis .....</b>	<b>51</b>
3.1 Kinderregierung als Negative Gewalt .....	52
3.2 Die Entwicklung von Urteilskraft durch ästhetische Darstellung von Welt .....	56
3.2.1 Zum Begriff der ästhetischen Kausalität .....	56
3.2.2 Der Kindergarten: Ort ästhetischer Welt Darstellung .....	63
3.3 Begriff und Bedeutung eines vorschulischen Unterrichts .....	67
3.3.1 Die Grundlegung eines vielseitigen Interesses als Aufgabe des modernen Kindergartens .....	68

3.3.2	Der moderne Kindergarten als Ort vorschulischen Unterrichts: Anbahnung des Übergangs von lebensweltlichen Erfahrungen zu wissenschaftlichem Wissen und Können durch darstellenden, analytischen und synthetischen Unterricht .....	72
3.3.3	Die Entwicklung des vielseitigen Interesses .....	76
3.3.4	Die materiale Seite der Vielseitigkeit des Interesses: Die Lernerhalte .....	79
3.4	Die Entwicklung von Handlungskompetenz durch Beratung .....	85
3.4.1	Struktur und Genese des Willens .....	86
3.4.2	Maßnahmen der Beratung: Beratung mit und unter den Kindern sowie zwischen den Erwachsenen .....	88
<b>4</b>	<b>Humboldt: Bildung, Sprache und das Problem der Sprachbildung .....</b>	<b>95</b>
4.1	Bildsamkeit, Bildung, Selbstbildung: Zur Bildungstheorie Humboldts .....	95
4.2	Der Implikationszusammenhang von Bildung und Sprache unter besonderer Berücksichtigung der frühen Kindheitsphase .....	99
4.2.1	Bildung und Sprachbildung im Zusammenspiel von Weltaneignung und Verständigung .....	99
4.2.2	Die Bildung des Begriffs durch Weltaneignung: Sprache als Vermittlerin von Mensch und Welt .....	102
4.2.3	Die Bildung der Grammatik durch intersubjektive Verständigung: Sprache als Vermittlerin von Ich und Du .....	105
4.3	Zu den Aufgaben kindheitspädagogischer Praxis im Horizont der Bildungs- und Sprachtheorie Humboldts .....	109
<b>5</b>	<b>Schleiermacher: Die Veränderung des Generationenverhältnisses in ihrer Bedeutung für die Kindheitspädagogik .....</b>	<b>113</b>
5.1	Erziehung als intergenerationelles Handeln: Grundzüge der Theorie der Erziehung .....	114
5.1.1	Die anthropologischen Grundlagen der Erziehung: Die Unentschiedenheit der anthropologischen Voraussetzungen .....	115
5.1.2	Die Aufgaben der Erziehung: Individuelle und gesellschaftliche Erziehung .....	118
5.1.3	Die Handlungsformen der Erziehung: Gegenwirkende und unterstützende Erziehung .....	126
5.2	Die Periodisierung der Erziehung: Zum Verhältnis von familiärer und öffentlicher Erziehung .....	139
5.2.1	Zur Begründung öffentlicher Erziehungspraxis in modernen Gesellschaften .....	140

---

5.2.2	Der Übergang von der Familie ins öffentliche Erziehungssystem und die Doppelfunktion öffentlicher Kindheitspädagogik: Unterstützung und Erweiterung familiärer Erziehung .....	146
5.2.3	Spiel und Übung: Die Bewältigung des Übergangs von der Familie in die öffentliche Kindheitspädagogik .....	150
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung und Ausblick .....</b>	<b>155</b>
6.1	Zur Begründung einer kindheitspädagogischen Erziehungs- und Bildungstheorie auf der Grundlage allgemeinpädagogischer Kategorien .....	155
6.2	Ausblick: Eine systematische kindheitspädagogische Erziehungs- und Bildungstheorie als Grundlage für weiterführende Theoriediskurse, Forschungsarbeiten, Ausbildungskonzepte, Elternbildung sowie des öffentlichen Erziehungsdiskurses .....	162
	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>167</b>



# 1 Einleitung: Auf dem Weg zu einer erziehungs- und bildungstheoretisch ausgewiesenen Kindheitspädagogik

Im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) von 1996 wurde der öffentliche Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen neu formuliert. Seitdem tragen die dort tätigen Pädagogen und Pädagoginnen eine weiter gefasste Verantwortung für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern. Im KJHG ist festgeschrieben: „Der Förderungsauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung (...). Er schließt die Vermittlung orientierender Werte und Regeln ein“ (§ 22 Abs. 2, KJHG). Aus der erweiterten Aufgabenstellung ergibt sich die Notwendigkeit einer kindheitspädagogischen Pädagogik und Didaktik, welche die Inhalte und Aufgaben frühkindlicher Erziehung und Bildung problemgeschichtlich und systematisch umfassend klärt und Ausbildungsgänge konzipiert sowie evaluiert, die mit dieser Aufgabenstellung abgestimmt sind. Dagmar Kasüschke (2010: 7) hat in diesem Zusammenhang gefordert, die Kindheitspädagogik müsse „dem schulischen, aber auch dem sozialpädagogischen Begriff der Didaktik einen eigenen“ gegenüberstellen.<sup>1</sup> Sie konstatiert: „Es fehlt nicht nur eine wissenschaftlich fundierte ausgearbeitete Didaktik der Pädagogik der frühen Kindheit, die das gesamte Feld der Kindertageseinrichtungen und Tagespflege umfasst. Hier ist die gesamte Disziplin der Pädagogik der frühen Kindheit gefragt, in den nächsten Jahren die wissenschaftlichen Grundlagen zu schaffen.“ (ebd.)

Die damit skizzierte Problemdefinition nimmt eine bereits in den 1970er Jahren geführte Debatte über die theoretische Fundierung und praktische Ausgestaltung der institutionellen Kindheitspädagogik wieder auf, die im Rahmen von Diskussionen über notwendige Bildungsreformen im deutschen Bildungssystem

---

1 Diese Leerstelle hat u. a. Auswirkungen auf die fachschulische Ausbildung von Erzieher/innen, die vorrangig für die Praxis der Kindertagesbetreuung und die Praxis der Hilfen der Erziehung ausgebildet werden. In der fachschulischen Vermittlung didaktischen Fachwissens wird jedoch überwiegend auf schuldidaktische Konzepte zurückgegriffen, ohne systematisch zwischen den Eigenlogiken vorschulischer, schulischer und sozialpädagogischer Praxis zu differenzieren.

geführt wurden.<sup>2</sup> Das mit dem Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1996 neu erwachte politische und wissenschaftliche Interesse an der Kindheitspädagogik führte in der jüngeren Vergangenheit nicht nur zu Reformen der institutionellen Kindheitspädagogik, wie z. B. die Einführung von Bildungsplänen, sondern auch zur Gründung einer für sie zuständigen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin, die sich am Ausbau von Professuren für kindheitspädagogische Teildisziplinen, der Entwicklung akademischer Ausbildungsgänge an Fachhochschulen, der Gründung teildisziplinärer Zeitschriften sowie an einem vermehrten Forschungsaufkommen im Bereich der Kindheitspädagogik (vgl. Berth 2015; Reyer/Franke-Meyer 2010) zeigt.

Die vorliegende Arbeit möchte vor diesem Hintergrund einen Beitrag zur erziehungs- und bildungstheoretischen Fundierung der Kindheitspädagogik leisten. In der folgenden Einleitung wird in unterschiedlichen Zugängen die Bedeutung einer an erziehungswissenschaftlichen Kategorien ausgewiesenen Kindheitspädagogik ansatzweise aufgewiesen.

### **1.1 Von der Kindergartenpädagogik zur modernen Kindheitspädagogik: Historische Entwicklungen und aktuelle Herausforderungen der Kindheitspädagogik unter Berücksichtigung der Eigenlogik moderner Erziehung**

Die aktuell aufstrebende Kindheitspädagogik gründete in der Anfang bis Mitte des 19. Jh. aufkommenden Frage nach der Legitimation und inhaltlichen Ausgestaltung kindheitspädagogischer Praxis. Zu dieser Zeit bildeten sich erste Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter heraus, zu denen der Kindergarten, die Kleinkinderschulen und die Bewahranstalten gehörten. Alle drei Einrichtungsformen verfolgten fürsorgerische Motive, verstanden sich aber auch als Lernanstalten (vgl. Reyer 2006; Erning 1987). Der im Jahr 1840 von Friedrich Fröbel ins Leben gerufene Kindergarten wies indes über beide Einrichtungsformen hinaus: Fröbel konzipierte ihn als frühkindliche, d. h. die Spezifik des kindlichen Lernens berücksichtigende Bildungseinrichtung und legte damit die in der Moderne zu-

---

2 In den damaligen Auseinandersetzungen um die konzeptionelle und curriculare Ausgestaltung des Kindergartens bildete sich eine Vielfalt an frühpädagogischen Konzepten heraus, von denen der Situationsansatz als erfolgreichstes Erziehungs- und Bildungskonzept des Kindergartens gilt. Gleichwohl ist dem Situationsansatz in der Erziehungs- und Bildungstheorie sowie in der Bildungsforschung eine allgemeine Anerkennung als frühkindliche Erziehungstheorie versagt geblieben, gibt er doch „wenig über Ziele“ und „Methoden in einer wissenschaftlich reflektierten Weise Auskunft“ (Reyer 2006: 199).

erst von Rousseau gewonnene Einsicht in die Kindheit als zentrale Phase des lebensgeschichtlichen Bildungserwerbs erstmals institutionell aus. Im Hinblick auf die Frage, wie die spezifisch kindliche Aneignungsweise von Welt mit der Forderung nach grundlegender Bildung verbunden werden kann, entwickelte Fröbel das Konzept der Spielpflege, das im Zentrum seiner Theorie der Kleinkindpädagogik steht.<sup>3</sup> Der von ihm gegründete Kindergarten verfolgte im Anschluss an die Pädagogik der Aufklärung zugleich einen allgemeinen, über die eigene Herkunft hinausführenden Bildungsanspruch (vgl. Heiland 1987: 168), kam jedoch weitgehend ohne Bezugnahme auf die von der aufkommenden modernen Pädagogik angestellten gesellschaftstheoretischen und pädagogischen Reflexionen aus. Fröbels Ideen blieben einem metaphysischen Schöpfungsdenken verhaftet (Heiland 2003: 183), welches es von Beginn an erschwerte, die Kindergartenpädagogik an moderne erziehungs- und bildungstheoretische Kategorien anzuschließen.

Die auf Fröbel zurückgehende Kindergartenpädagogik ist seitdem durch die Frage nach einem angemessenen pädagogischen Umgang mit kleinen Kindern in Institutionen der frühen Kindheit gekennzeichnet (vgl. Erning/Neumann/Reyer 1987; Reyner 2006; Franke-Meyer 2011). In der wechselvollen Geschichte der institutionellen Kindheitspädagogik hat sich dabei letztlich ein Verständnis kindheitspädagogischer Praxis durchgesetzt, das dem Motiv einer „ganzheitlich“ auf die Bedürfnisse des Kindes ausgerichteten Sozialisierung folgt und sich bis heute organisatorisch-administrativ durch eine primäre Zuordnung des Kindergartens zum Fürsorgesystem ausdrückt (vgl. Roßbach 2008: 285). Dieser Sachverhalt lässt sich auf das die Geschichte des deutschen Kindergartens kennzeichnende Spannungsverhältnis von öffentlich veranstalteter und familiärer Kindheitspädagogik und die damit verbundene Frage nach der Kindgemäßheit der Einrichtungen der institutionellen Kindheitspädagogik zurückführen (vgl. Reyner 2004). In seinen Forschungen zur Geschichte des Kindergartens hat Jürgen Reyner diesbezüglich herausgearbeitet, dass die kindheitspädagogischen Einrichtungen bis in die jüngere Geschichte als Notbehelf für Mütter galten, die aufgrund notwendiger Erwerbstätigkeit ihre Kinder nicht selbst erziehen konnten. Die vorschuli-

---

3 Fröbel leitete das dem Kindergarten zugrunde liegende Bildungsverständnis aus seiner christlich-religiösen Weltanschauung her, von der aus er die Entwicklung des Kindes stufenpsychologisch ausdeutete (Reyner 2015: 45). Charakteristisch für die Stufe der frühen Kindheit ist das spielerische Tätigsein, durch welches das Kind seine Entwicklung vorantreibt und dadurch eine besondere Institution – den Kindergarten – notwendig macht. Im Konzept der Spielpflege entwickelt Fröbel eine didaktisch-methodisierte Handlungsweise in Form der Unterstützung und Anleitung des kindlichen Spiels, die mittels eigens dafür hergestellter Spielgaben praktiziert wird.

schen Einrichtungen übernahmen notgedrungen die von der Familie zu leistenden Erziehungsaufgaben und richteten diese auf die Reproduktion des proletarischen Herkunftsstandes aus. Mit der sich durchsetzenden Erkenntnis, dass die Müttererwerbstätigkeit nicht zurückgehen wird, gewann die außerhäusliche Betreuung der Kleinkinder an Akzeptanz. Sie wurde an die Bedingung geknüpft, die Einrichtungen kindgemäß auszugestalten und den Bedürfnissen des Kindes anzupassen. Die Bedürfnisse des Kindes wurden aus der Norm des sich zu dieser Zeit entwickelnden bürgerlichen Familienleitbildes abgeleitet, die das Wesen der Kleinfamilie als kindzentriertes Gefüge und als Ort bewusster Kindererziehung bestimmte, welche im natürlichen Band zwischen Mutter und Kind ihren natürlichen Ursprung habe. Jürgen Reyer führt an:

„Besteht im 19. Jahrhundert das entscheidende Problem darin, wie öffentlich veranstaltete Kleinkindererziehung gegenüber der Familiennorm legitimiert werden kann, so wird in der Modernisierungsphase die Frage der Herstellbarkeit kindgemäßer Anstaltsbedingungen auf dem Wege didaktisch-methodischer Arrangements vorherrschend.“ (Reyer 2004: 524)

Zu den „Bewertungsinstanzen“ im Hinblick auf die Kindgemäßheit avancierten mit Beginn des 20. Jh. die Entwicklungspsychologie und die geisteswissenschaftliche (Sozial-)Pädagogik (vgl. ebd.). Von hierher lässt sich erklären, warum die Kindheitspädagogik im Laufe ihrer Geschichte ihre pädagogischen und didaktischen Konzepte und Theorien überwiegend ohne Bezüge zu den von der pädagogischen Tradition herausgearbeiteten anthropologischen und erziehungs- und bildungstheoretischen Problemstellungen der Moderne und den daraus gewonnenen erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen konzipiert hat. Die daraus resultierende Kindzentriertheit mit ihren aus entwicklungspsychologischen Konzepten abgeleiteten essentialisierten Kindbildern, wie sie exemplarisch in der Montessori-Pädagogik zum Ausdruck kommen und sich in unterschiedlichen Argumentationsmustern bis in die Gegenwart erhalten haben, geht mit immer wiederkehrenden Versuchen einher, das Spannungsfeld von Individuierung und Vergesellschaftung einseitig aufzulösen. Die Vereinseitigung zeigt sich darin, dass im vermeintlichen Wissen um eine bekannte und durchschaute Natur des Kindes ein Bildungsverständnis entworfen wird, das diese zum Ausgangs- und Zielpunkt menschlicher Bildung erhebt. In gesellschaftskritisch motivierter Subjektorientierung versuchen die kindorientierten Konzepte, sich von einer pädagogischen Überwältigungspädagogik abzugrenzen, welche die Bedürfnisse und die Autonomie des Kindes gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen unterwirft. Bei beiden Konzepten gerät aus dem Blick, dass Bildungsprozesse unter den Bedingungen der Moderne über die spannungsreiche Auseinandersetzung des Kindes mit seiner gesellschaftlichen Umwelt vermittelt sind. Eine

Charakterisierung moderner Pädagogik aufgreifend, die Heinz-Elmar Tenorth vorgenommen hat, lässt sich von beiden Wegen sagen, dass sie mit ihrer einseitigen Ausrichtung an Konzepten der Individuierung oder Vergesellschaftung nicht der Tradition moderner Pädagogik folgen. Diese verlangt von der Kindheitspädagogik, ein spezifisches Verständnis dafür zu entwickeln, dass „Pädagogik (...) nichts anderes (ist) als die gesellschaftliche Form, in der dieses spannungsreiche Verhältnis (von Individuierung und Vergesellschaftung) historisch und sozial bearbeitet wird“ (Tenorth 2003: 13).

Die kindheitspädagogischen Theoriediskussionen haben bisher vorrangig also nicht Zusammenhänge von Subjekt und Gemeinschaft thematisiert, sondern vorrangig auf Individuierung gesetzt, die in ein antagonistisches Verhältnis zu Vergesellschaftungsprozessen gestellt wird. Die in beiden Konzepten zutage tretenden verkürzten Handlungslogiken verlangen von der Gesellschaft, in all ihren Wirkungszusammenhängen kindgemäß zu sein oder aber das Kind gesellschaftlichen Normen, Üblichkeiten und Zwängen zu unterwerfen. Beide Konzepte weisen spezifische handlungstheoretische und pragmatische Defizite sowie Grenzen auf, die sich bearbeiten lassen, wenn man die Problemdiskussionen und exemplarischen Lösungsansätze der klassischen Erziehungs- und Bildungstheorien zurate zieht. Sie sind für die Aufdeckung der von Wilfried Böhm in einer vor über zwanzig Jahren erarbeiteten Analyse frühpädagogischer Erziehungsdiskurse herausgearbeiteten erziehungs- und bildungstheoretischen „Orientierungsschwäche“ der Kindheitspädagogik und der dieser zugrunde liegenden „Armut an pädagogischer Theoriebildung“ (Böhm 1992: 12) hilfreich und können zur Konzipierung einer frühkindlichen Erziehungs- und Bildungstheorie beitragen, die auf drei fundamentale Problemstellungen Antworten geben müsste:

„Von einer Theorie der frühkindlichen Erziehung wird man wohl nur dort reden können, wo eine begründete und in sich schlüssige Antwort auf die dreifältige Frage gegeben wird: Wer ist der Mensch als Kind; was soll aus dem Menschen qua Kind werden; wie kann eine frühkindliche Erziehung dazu beitragen, daß aus dem Kind wird, was es werden soll?“ (ebd.: 14)

Die in der vorliegenden Arbeit vertretene These lautet darum: Zur Entwicklung einer kindheitspädagogischen Pädagogik und Didaktik bedarf es der Explikation der wechselseitigen Beziehungen zwischen Kindheitspädagogik und Allgemeiner Pädagogik. Erst durch eine Bezugnahme auf die klassischen Theorien moderner Pädagogik kann jenes „ausdrückliche Theoriebedürfnis“ in den Blick kommen, das auch der Herausbildung der institutionellen Kindheitspädagogik zugrunde liegt und für eine begriffliche Fassung der Erziehung in früher Kindheit als grundlegend anzusehen ist. Die hierfür basale Perspektive ist darin zu sehen, dass alle moderne Erziehung darauf zielt, Heranwachsende – und zwar

Kinder und Jugendliche auf je spezifische Weise – darin zu befähigen, Bildungsprozesse zu durchlaufen, die es ihnen erlauben, „ein individuelles Leben zu führen und am öffentlichen Leben teilzunehmen“ (Benner 2012a: 15).

## **1.2 Zum Verhältnis von Kindheitsforschung und einer die Eigenlogik moderner Erziehung berücksichtigenden Kindheitspädagogik**

Ihren disziplinären Status bezieht die Kindheitspädagogik aus der Bearbeitung von Problemstellungen, welche Kinder im Alter der Geburt bis zum Schulalter und deren Bezugspersonen betreffen. Sie bezieht sich auf verschiedene Handlungsfelder, zu denen neben der Kindertagesbetreuung u. a. die Frühen Hilfen, der Kinderschutz, die Familienbildung, die Ganztagschulen oder der sich aktuell ausweitende Bereich der interkulturellen Bildungs- und Beratungsarbeit gehören (vgl. u. a. Betz/Cloos 2014: 10). Die Kindheitspädagogik ist damit auf die Erforschung eines immer vielschichtiger werdenden Praxisfeldes ausgerichtet, das mit einer stetig wachsenden und sich einer großen Bandbreite an Themen widmenden Forschungsaktivität einhergeht. Dazu zählen die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff der frühen Kindheit, Untersuchungen zum domänenspezifischen Lernen in früher Kindheit, die Frage nach der Entwicklung und Wirksamkeit frühkindlicher Bildung und den Auswirkungen institutioneller frühkindlicher Bildung sowie Bildungsprogrammen, die Klärung des Verhältnisses von Familie, Kindergarten und Schule oder auch das Problem der Professionalisierung des kindheitspädagogischen Personals. Diese Themenvielfalt wird aus unterschiedlichen disziplinären und methodologischen Zugängen bearbeitet<sup>4</sup>, wogegen sich erziehungswissenschaftlich-grundagentheoretische Perspektiven auf Problemstellungen der Kindheitspädagogik erst ansatzweise eröffnen. Dass Bezugnahmen zwischen kindheitspädagogischen Fragen und erziehungs- und bildungstheoretischen Kategorien notwendig sind, um die Kindheitspädagogik als eine pädagogisch ausgewiesene erziehungswissenschaftliche Teildisziplin zu etablieren, soll im Folgenden exemplarisch unter Bezug auf die soziologische Kindheitsforschung skizziert werden, welche großen Einfluss auf die Debatten und Forschungen der Kindheitspädagogik gewonnen hat.<sup>5</sup>

---

4 Zu diesen gehören u. a. die Sozialpädagogik, die (Entwicklungs-)Psychologie, die Grundschulforschung, die Elementardidaktik, die Spracherwerbs- und Migrationsforschung sowie die Neurowissenschaften (vgl. Betz/Cloos 2014: 11).

5 Jürgen Reyer und Diana Franke-Meyer konstatieren hinsichtlich des interdisziplinären Status der Kindheitspädagogik und der Frage, wie weit sich die Kindheitspädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin etabliert hat, dass das Forschungs- und Publikationsaufkommen

Die klassische Kindheitsforschung rezipierte in ihrer Entwicklung unterschiedliche Forschungszugänge aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wie der Psychologie, der Soziologie oder der Pädagogik und führte diese zu einem anerkannten Forschungsfeld zusammen, das an zentraler Stelle die Phänomene „Kind“ und „Kindheit“ thematisiert (vgl. Bühler-Niederberger 2011; Honig 1999). Ihre seit den 1980er Jahren vollzogene Neuausrichtung hat sich im Programm einer neuen Soziologie der Kindheit niedergeschlagen, der die theoretische Annahme zugrunde liegt, dass Kindheit ein soziales Ordnungsmuster darstellt. Kinder werden nun als soziale Gruppe thematisiert und in ihren Relationen zu anderen Gruppen erforscht. Dabei haben sich zwei theoretische Konzepte durchgesetzt: das Modell der *Generationalen Ordnung* und das Modell der *Agency*.

Auf der Grundlage des Konzepts der generationalen Ordnung wird die gesellschaftliche Bedingtheit von Kindheitsmustern analysiert und aufgewiesen, dass und wie Kindheit im Kontext gesellschaftlicher Zusammenhänge sozial figuriert wird. Der sozialen Gruppe der Kinder als natürlich zugeschriebene Eigenschaften – wie Hilflosigkeit, Unterlegenheit oder Irrationalität – konnten auf diese Weise als sozial konstruiert dechiffriert werden. Der soziologischen Kindheitsforschung geht es damit weniger um die Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Bild vom Kind; im Fokus ihrer Reflexionen steht vielmehr die Frage, wie sich die Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen konstituieren und auf welche Weise gesellschaftliche Interessen die Vorstellungen von Kindern und von Kindheit beeinflussen (Honig 2009: 26).

Ein zweites, mit dem Konzept der generationalen Ordnung in Zusammenhang stehendes Modell der neueren Kindheitssoziologie richtet seine Forschungsperspektive auf die *Agency* – die Handlungsfähigkeit – von Kindern. Es wurde aus der kritischen Auseinandersetzung mit der traditionellen entwicklungspsychologischen und soziologischen Sozialisationsforschung entwickelt, die Entwicklungsaufgabentheorien und Stufenmodelle hervorgebracht und die Bedeutung von Umwelteinflüssen für die kindliche Entwicklung untersucht hat. Am Modell des kindlichen Akteurs orientierte Forschungen arbeiten heraus, wie Kinder ihren Alltag bewältigen, wie sie untereinander Freundschaften bilden, Konflikte aushandeln oder soziale Regeln entwickeln. In der Kritik an sozialisationstheoretischen Perspektiven, welche die kindliche Subjektivität zu wenig beachtet haben, belegen sie, dass Kinder keine defizitären und unterlegenen Wesen sind, welche die Erwachsenenwelt bloß rezipieren, sondern kompetente

---

überwiegend von Vertreter/innen aus anderen Teildisziplinen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft bestritten wird (vgl. Reyer/Franke-Meyer 2010: 225).

Akteure, die aktiv an ihrer persönlichen Entwicklung und an der Gestaltung der sozialen Welt mitwirken. Doris Bühler-Niederberger und Heinz Sünker würdigen die in Orientierung am Konzept der kindlichen *Agency* erweiterte Sozialisationsperspektive auf Formen der sozialen und kulturellen Selbstorganisation von Kindern, weil durch sie der „Status einer ‚natürlichen‘ Begründung, der der Sozialisation als Konzept der Soziologie als realer Inszenierung von Kindheit zukamen, dekonstruiert“ wurde (Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 39). Michael-Sebastian Honig spricht diesbezüglich von „einer ‚konzeptuellen Emanzipation‘ von Kindern qua Anerkennung eigenständiger, handlungsleitender und identitätskonstitutiver Wirklichkeitsentwürfe“ (Honig 1999: 182).

Mit der Verlagerung der Forschungsperspektive von Prozessen der Sozialisation und Entwicklung auf Prozesse des aktuellen Handelns von Kindern wurde vom klassischen, auf Integration und Reproduktion der bestehenden sozialen Ordnung ausgerichteten Sozialisationsparadigma abgerückt. Das führte in den vergangenen Jahrzehnten zur Auflösung der klassischen Interdisziplinarität der Kindheitsforschung in der Trias von Psychologie, Soziologie und Pädagogik (Zinnecker 1996: 50), was sich u. a. in den Forschungsdesigns kindheitssoziologischer Studien zeigt, die vorrangig in einer pädagogisierten Welt angelegt sind, dabei aber kaum an pädagogischen, somit das Spannungsfeld von Gegenwart und Zukunft betreffenden Fragestellungen interessiert sind, sondern ausschließlich an den kindlichen, in der Gegenwart sich vollziehenden Interaktionen (vgl. Zinnecker 1996: 48; vgl. auch Schultheis 2005: 94). Das Auseinanderdriften der den Forschungsgegenstand Kindheit bearbeitenden Disziplinen geht nicht nur mit einem Abrücken von pädagogischen Fragestellungen einher; auch „eigenständige Spannungen“ (Winkler 2006: 83; vgl. Zinnecker 1996: 45 f.) vor allem zwischen Kindheitssoziologie und Pädagogik treten hervor, die bis in die Erziehungs- und Bildungsdiskurse der Kindheitspädagogik hineinreichen und theoretische und empirische Anschlüsse von Pädagogik und moderner Kindheitsforschung bislang verstellen.

Die Distanz eines Teils der Kindheitsforscher und Kindheitspädagogen zur Pädagogik begründet sich – wie im Vorangegangenen angedeutet – aus der Kritik an Sozialisationskonzepten, welche die Phase der Kindheit als vorläufige Stufe richtigen Daseins interpretieren und in Kindern ausschließlich die Adressaten des (pädagogischen) Handelns der Erwachsenenwelt erkennen, das auf Reproduktion und Stabilität der sozialen Ordnung ausgerichtet ist (vgl. Winkler 2006; Zinnecker 1996; Bühler-Niederberger 2011). Die seit Beginn der Moderne ausgreifende Institutionalisierung pädagogischer Praxis wird dabei als Ausdruck einer immer umfassenderen Durchsetzung von Kontrollbedürfnissen der bürgerlichen Gesellschaft interpretiert, die zur Instrumentalisierung der pädagogischen



Praxis führe und mit der Entmündigung und Unterwerfung von Kindern einhergehe.

Das Abrücken vom Sozialisationsparadigma wirft indes Problemstellungen auf, die im Hinblick auf die Konzipierung einer modernen wissenschaftlichen Kindheitspädagogik, wie sie sich seit ca. 15 Jahren abzeichnet, aufzugreifen und zu klären sind. Vorrangig ist hier die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft aufgeworfen, die zentral für sozialwissenschaftliche Analysen und Reflexionen ist und den Blick auf das Problem der Reproduktion sozialer Ungleichheit erst ermöglicht und damit auf die gesellschaftlichen Bedingungen von *Agency* (Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 33). Erst auf der Grundlage von Sozialisationsmodellen und einer auf diesen aufbauenden Sozialisationsforschung können Befunde erhoben werden, an die pädagogische Reflexionen und Forschungen anschließen können, die danach fragen, wie die in soziologischen und entwicklungspsychologischen Sozialisationsforschungen ermittelten förderlichen und benachteiligenden Bedingungen von Lern- und Bildungsprozessen auf Aufgabenstellungen und Handlungsweisen pädagogischer Praxis ausgelegt werden können, damit Bildung nicht unmittelbares Resultat von Sozialisationsprozessen bleibt, sondern über reflexive Rückbezüge auf diese vermittelt ist.

Die angeführte Problemstellung, die in einer bloßen Diskreditierung der pädagogischen Praxis als einer „normative(n) und soziale(n) Regulierungsmacht“ (Winkler 2006: 85) ausgeblendet wird, verweist auf die von den Theoretikern der klassischen Pädagogik angestellten grundlagentheoretischen Reflexionen des Problems gesellschaftlicher Integration und dem damit verknüpften Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Auf die grundlegende Frage der Soziologie, „vor welche Probleme denn die Gesellschaft ihre neuen Mitglieder stellt oder umgekehrt die neuen Mitglieder die Gesellschaft stellen und welche Lösungen Gesellschaften für die Bearbeitung dieser Probleme finden“ (Bühler-Niederberger 2011: 231), antworteten die Vertreter der klassischen Pädagogik mit einer Neubestimmung pädagogischer Praxis, die aus der Veränderung des Generationenverhältnisses resultierte. Sie zeigten auf, dass die Aufgaben pädagogischer Praxis unter Bedingungen moderner Gesellschaften keinem vorgegebenen gesellschaftlichen Ordnungszusammenhang mehr entnommen werden können und dass die Handlungslogiken der sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Handlungsfelder nicht mehr auseinander ableitbar sind. Erziehung darf darum nicht mehr die Durchsetzung partikularer gesellschaftlicher Interessen bezwecken, sondern nur entlang einer inneren Handlungsstruktur entworfen und praktiziert werden. Schleiermacher brachte diese veränderte Aufgabenbestimmung moderner pädagogischer Praxis in der Formel vom „Bewahren und Verändern“ auf den Begriff. Darin wird zum Ausdruck gebracht, dass gesellschaftliche Integration in modernen Gesellschaften an den Erwerb von Fertigkeit-

ten und Einstellungen gebunden ist, welche auf Mitbestimmung und Teilhabe an gesamtgesellschaftlicher Praxis ausgerichtet sind. Die Entwicklung einer reflexiven Urteils- und Handlungskompetenz verweist also nicht auf die Aufhebung pädagogischer Praxis, sondern auf deren notwendige Neubegründung, der sich auch eine moderne Pädagogik der Kindheit verpflichtet fühlen sollte. Dafür muss sie Kindern von Beginn an über ihre Herkunftsbestimmungen hinausführende Bildungsprozesse ermöglichen und eine Intergenerationalität zu entwickeln suchen, in der sich die Lebensform der Bezugspersonen nicht ungebrochen tradiert, sondern sich für aktuelle Fragen und Probleme auf den Wegen von Individuierung und Vergesellschaftung öffnet. Die bildende Bedeutung der Institutionen der frühkindlichen Erziehung bestände demnach darin, Kinder von früh an zu unterstützen, individuelle Eigentümlichkeiten auszubilden und Lebensformen zu entwickeln, die ihnen im Hinblick auf eine ungewisse Zukunft diejenigen Fähigkeiten vermitteln, die „es ihnen später erlauben, die sich verändernde Welt zu verstehen und in verschiedenen sich wandelnden Kontexten individuell und mit anderen rational urteilen und handeln zu können“ (Benner 2012a: 16).

Eine pädagogisch ausgewiesene Kindheitsforschung zeichnete sich somit durch wechselseitige Bezugnahmen zwischen Allgemeiner Pädagogik und Kindheitsforschung aus, sodass die Forschung zu den Kulturen, zum Alltag und zu den Lebensbedingungen von Kindern mit der pädagogischen Grundfrage rückgekoppelt ist, wie der pädagogische Umgang mit Kindern in den Institutionen der frühen Kindheit zu konzipieren ist, damit deren Zukunft offen bleibt und sie Fertigkeiten und Einstellungen entwickeln können, die auf den konstruktiven Umgang mit einer individuell und gesellschaftlich unbekanntem Zukunft ausgerichtet sind.

### **1.3 Kindheitspädagogische Bildungsdiskurse der Gegenwart**

Um den gesetzlich verankerten Bildungsauftrag der Institutionen der Kindertagesbetreuung zu konkretisieren, wurden Bildungspläne eingeführt, welche die pädagogische Arbeit in den Kindertageseinrichtungen orientieren sollen (vgl. JMK/KMK 2004). Die damit aufgekommene Frage nach einer weiterführenden pädagogischen und didaktischen Ausgestaltung der kindheitspädagogischen Praxis ist bislang nicht im Zusammenhang mit der in den klassischen Ansätzen der Pädagogik beschriebenen und kategorial gefassten Eigenlogik moderner