

Beiträge zur pädagogischen
Grundlagenforschung

Ulf Sauerbrey

Öffentliche Kleinkinder- erziehung

Eine Theorie

BELTZ JUVENTA

Ulf Sauerbrey
Öffentliche Kleinkindererziehung

Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung

Herausgegeben von

Hans-Walter Leonhard | Eckart Liebau | Michael Winkler

Ulf Sauerbrey

Öffentliche Kleinkinder- erziehung

Eine Theorie

BELTZ JUVENTA

Der Autor

Ulf Sauerbrey, Jg. 1982, Dr. phil., ist Privatdozent am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Theorie der Sozialpädagogik an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der historisch-systematischen und empirischen Erforschung öffentlicher und familialer Kleinkindererziehung sowie im Bereich der Schnittstellen von Pädagogik und Medizin.

Zugl.: Jena, Univ., Habil.-Schrift, 2017 (angenommen mit dem Titel: Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine deskriptive Theorie)

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 978-3-7799-1275-0 Print

ISBN 978-3-7799-4823-0 E-Book (PDF)

1. Auflage 2018

© 2018 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel

Satz: Dr. Hildegard Hogen, Bensheim

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza

Printed in Germany

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

Für Annemarie Sauerbrey

Danksagung

Eine Theorie zu schreiben, ist keine Selbstverständlichkeit. Vielleicht gilt es in den Sozialwissenschaften heute sogar als unanständig oder sittenwidrig. Ich bekenne mich daher der Tat in vollem Umfang schuldig und trage alle Konsequenzen meines Handelns. Anstatt des bloßen Eingeständnisses der Tat, die nun ohnehin schriftlich dokumentiert vorliegt und über die geurteilt werden darf, soll hier jedoch zunächst der Dank im Vordergrund stehen, auch wenn dieser die geistigen Mittäterinnen und Mittäter kenntlich macht. Dass ich meine pädagogische Grundlagenforschung zu einem Abschluss gebracht habe, verdanke ich neben den zahlreichen Autorinnen und Autoren, auf die ich mich beziehen und mit deren Begriffen und Forschungszugängen ich die theoretische Beschreibung meines Gegenstandes ordnen konnte, mehreren Personen aus meinem näheren Lebensumfeld. Sie alle waren auf meinem Weg der Theoriebildung unterstützend, manchmal aber auch gegenwirkend tätig. Die meisten werden kaum bemerkt haben, dass und wie sie mir in Gesprächen Einsichten ermöglicht haben, die schließlich Eingang in die vorliegende Arbeit fanden. Sie werden also hiermit entlastet, da sie ohne Vorsatz, ja nicht einmal fahrlässig handelten. Zunächst habe ich den mich im Forschungsprozess unmittelbar begleitenden Personen: Michael Winkler, Ralf Koerrenz und Frithjof Grell, zu danken, die sich mit dem Fortschreiten meiner Arbeit zugleich auch zunehmend mit Spezialfragen zur Generierung und Darstellung theoretischer Zusammenhänge auseinandersetzen mussten. Dafür, dass sie auf meine Anliegen wohlwollend reagierten, bin ich ihnen im Rückblick zu Dank verpflichtet. Zu danken habe ich darüber hinaus Karsten Kenkies, der mir mit besonders kritischen Rückmeldungen zu früheren Untersuchungen wertvolle Hinweise darauf gegeben hat, dass Vorsicht beim systematischen Arbeiten, allzumal bei der Wahl geeigneter Begriffe, geboten ist. Hilfreich waren Gespräche mit meinen Kolleginnen und Kollegen an den Universitäten Jena und Bamberg: Dorothea Meier, Christine Freytag, Katharina Kluczniok, Steffen Großkopf, Jens Beljan und Lars Burghardt. Lydia Merkel, die das vollständige Manuskript lektoriert hat, und den Reihenherausgebern der „Beiträge für pädagogische Grundlagenforschung“ beim Beltz Juventa Verlag sei an dieser Stelle ebenso herzlich gedankt.

Last but not least danke ich Marie-Luise, Edith und Annemarie für ihr Dasein und ihre Sorge in vergangenen wie in zukünftigen Zeiten. Ohne eure Unterstützung und die Freude, die ihr mir bereitet, hätte ich das ganze Vorhaben weder begonnen noch durchgehalten, geschweige denn zum Ziel gebracht!

Ulf Sauerbrey, im Juni 2017

Inhalt

1	Einführung und Erkenntnisinteresse	11
1.1	Zum Forschungsstand: Ansätze und Fragmente elementarpädagogischer Theorie	30
1.2	Gliederung der Untersuchung	46
2	Struktur- und Formenanalyse – Zugänge zum operativen Kern der Erziehung	50
2.1	Pädagogische Handlungsproblemstrukturanalyse	56
2.2	Phänomenologische Verfahren	65
2.3	Der Zugang über das kleinkindpädagogische Problem – eine methodologische Synthese	71
I	VORAUSSETZUNGEN	
3	Konstanten der Erziehung – erste Grundannahme	78
3.1	Leiblichkeit und (anfängliches) Lernen	79
3.2	Gattung, Individuum und Didaktik	82
3.3	„Betreuung“ als Grundlage öffentlicher Kleinkindererziehung	88
4	Die Abhängigkeit öffentlicher Kleinkindererziehung von historisch-kulturellen Zusammenhängen – zweite Grundannahme	95
4.1	Erziehung und Kulturevolution	97
4.2	Sozialhistorische Abhängigkeit im Allgemeinen	102
4.3	Ideen- und wissenschaftshistorische Abhängigkeit im Besonderen	109
II	BEGRIFF	113
5	Zum Begriff der öffentlichen Kleinkindererziehung	114
5.1	Öffentliche Kleinkindererziehung. Private, gesellschaftliche und staatliche Interessen	115
5.2	Öffentliche Kleinkindererziehung. Das Kleinkind als lernendes Subjekt, als soziale Konstruktion und als Lebensabschnitt in der Moderne	126

5.3	Öffentliche Kleinkindererziehung. Vermittelte Aneignung in der frühen Kindheit	137
III	SUBJEKTTHEORETISCHER TEIL – ERZIEHUNGSVERHÄLTNIS UND -FORMEN	143
6	Das Verhältnis von kindlichem Lernen und erzieherischem Vermitteln	144
6.1	Die elementarpädagogische Struktur des Erziehungs- verhältnisses	146
6.2	Tätigkeitsstrukturen und Formen elementarpädagogischen Handelns	172
6.3	Einwirkungen und situative Beziehungen	213
6.4	Die situative Umkehr: kindliches Vermitteln und erzieherisches Lernen	223
IV	OBJEKTTHEORETISCHER TEIL – ERZIEHUNGSINHALTE	225
7	Ein elementardidaktisches Modell kindlicher Tätigkeitsdispositionen	226
7.1	Fertigkeiten	237
7.2	Kenntnisse	242
7.3	Motive	248
V	PROZESSTHEORETISCHER TEIL	251
8	Kleinkindererziehung als Prozess	252
8.1	Prozesse öffentlicher Kleinkindererziehung aus zeittheoretischer Perspektive	257
8.2	Vermitteln, Zeigen – Aneignen, Lernen – Entwicklung in der frühen Kindheit	274
8.3	Anfang und Ende	277
VI	SCHLUSS	
9	Abschließende Überlegungen	282
	Quellen- und Literaturverzeichnis	288

1 Einführung und Erkenntnisinteresse

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Klärung der folgenden grundlegenden Fragen: Was ist eigentlich öffentliche Kleinkindererziehung? Was geht in öffentlichen kleinkindpädagogischen Institutionen strukturell vor, wenn Kinder und pädagogisches Fachpersonal erzieherisch miteinander umgehen? Welche Tätigkeiten und Handlungsformen bilden die Struktur dieses Umgangs? Und was unterscheidet eine Situation öffentlicher Kleinkindererziehung von ihrem Prozess?

Einige dieser Fragen erzeugen spontane Suggestionen. Manche mögen an ihre eigenen Kinder denken, die eine Krippe, einen Kindergarten oder eine Tagespflege besuchen. Die Einen denken an Morgenkreise, an Gesang, an Spiele oder an die an Tischen sitzenden Kinder, die gerade Papier falten oder gemeinsam essen. Andere mögen vielleicht auch mit Unmut an Erzieherinnen und Erzieher¹, mit denen sie möglicherweise Auseinandersetzungen über die ‚richtige‘ Erziehung ihres Kindes erleben, denken. Pädagogische Fachkräfte hingegen könnten an eine unzureichende Entlohnung ihrer Arbeit, an Evaluationsbögen und Entwicklungsstandsmessungen denken. Oder aber sie haben einen der länderspezifischen Bildungspläne vor Augen, der ihre Arbeit mit Kleinkindern in den vergangenen Jahren verändert und curricular überformt hat. Sie denken vielleicht an die Bildung des Kindes, an Kompetenzdimensionen oder an die Vorbereitung auf das spätere Lernen des Kindes in der Schule. Manche mögen vor ihrem geistigen Auge auch schreiende und lärmende Kinder sehen, unter denen Streit geschlichtet werden muss. Und wieder andere denken, vor allem unter dem Einfluss medialer Berichterstattung, sogar an Kindesmissbrauch in öffentlichen Einrichtungen. Derlei spontane Suggestionen sind ebenso vielfältig wie die denkbaren und möglichen Ausschnitte elementarpädagogischer Wirklichkeit. Alle diese Gedanken jedoch drohen, abhängig von persönlichen Lebenserfahrungen und somit zufälligen Erlebnissen, ins Beliebige abzugleiten. So verschieden die skizzierten Einzeltatsachen sind, so nebulös erscheint das ihnen Gemeinsame und sie Verbindende.

1 In der vorliegenden Untersuchung wird mithilfe solcher Formulierungen immer von beiden Geschlechtern gesprochen. Die Entscheidung „beide Geschlechter auch sprachlich zum Ausdruck zu bringen“, ist keine „modische Manier“, wie Wolfgang Sünkel (2011, S. 33) vermutete, sondern die Grundlage einer Tatsachen beschreibenden Sprache. Tatsache ist: Männer und Frauen arbeiten in Kleinkinderinstitutionen, wenngleich die Häufigkeitsverteilung auf Seiten der Frauen überwiegt. Auch wenn einige Sätze durch diese Entscheidung meist um wenige Wörter umfangreicher werden mögen, so ist die Deklinierbarkeit der Begriffe (und damit auch die Eindeutigkeit der Sprache als zentrales Instrument einer wissenschaftlichen Deskription) dennoch möglich.

Dies ist nicht allein ein Problem der Alltagserfahrung pädagogischer Praxis. Selbst fernab von unmittelbar praktischen Erfahrungen blicken auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler jeweils anders auf das Phänomen – in der Soziologie anders als in der Geschichtswissenschaft und in diesen beiden Disziplinen wiederum anders als in der Psychologie. Werden zudem die methodologischen Paradigmen all dieser wissenschaftlichen Disziplinen herangezogen, so wachsen die ohnehin voraussetzungsreichen Perspektiven auf den möglichen Forschungsgegenstand exponentiell an. Und überhaupt: Was hat die Erziehungswissenschaft zur Klärung des Geschehens eigentlich beizutragen? Kommen wir² zurück zur Eingangsfrage: Was ist eigentlich öffentliche Kleinkindererziehung?

Um uns dem Phänomen, auf das die Frage abzielt, in einer möglichst anschaulichen Weise nähern zu können, wird uns ab Kap. 6 in der vorliegenden Untersuchung ein fiktiver Tag von drei Kindern begleiten, auf deren Erziehung in einer institutionalisierten außerfamiliären Kleinkindereinrichtung wir wiederholt blicken werden, um theoretische Merkmale öffentlicher Kleinkindererziehung prüfen, variieren, korrigieren, reduzieren und so schließlich „in imaginerter Anschauung“ (Sünkel 2011, S. 14) beschreiben und begrifflich-theoretisch ordnen zu können. Die ausgewählten Situationen beanspruchen dabei explizit nicht, empirische Nachweise elementarpädagogischer Wirklichkeit zu sein, sondern bilden vielmehr eine Folie denkbaren Geschehens, mittels dessen wir handlungsstrukturanalytisch (und im weitesten Sinne phänomenologisch) Situationen und Prozesse öffentlicher Kleinkindererziehung abzubilden und zu theoretisieren versuchen. Die uns begleitenden Kleinkinder sind Lisa (5 Jahre), Lara (4 Jahre) und Laras jüngerer Bruder Leo (2½ Jahre). Sie alle besuchen einen Kindergarten, der sich eigentlich nur aus traditionellen Gründen so nennt. Er könnte auch ‚Kita‘, ‚Bewahranstalt‘, ‚Kleinkinderschule‘, ‚Ecole maternelle‘, ‚Kinder‘ (so die häufige Abkürzung für Kindergärten in einigen spa-

2 Dass in der vorliegenden Untersuchung – zugegebenermaßen recht traditionell, vielleicht sogar ‚altbacken‘ – ‚wir‘ und ‚uns‘ geschrieben wird, bedeutet nicht, dass der Autor der vorliegenden Untersuchung gemeinsam mit einem theoretisch interessierten Forschungsteam schrieb, wenngleich viele der hier rezipierten Autorinnen und Autoren einen gewissen ideellen Anteil an der Entstehung der Ausführungen hatten. Die gewählten Formulierungen ‚wir‘ und ‚uns‘ sollen Aussagen nicht überhöhen. Das durch die gewählte Darstellung erzeugte Gemeinsame richtet sich vielmehr explizit an die Leserinnen und Leser, deren Erkenntnisinteresse, deren Mitdenken und Nachvollziehen des Geschriebenen nicht zuletzt durch dieses Stilmittel begleitet werden soll. Die Beschreibung einer Erkenntnis lässt schließlich nur Sinn entstehen, wenn sie auch von anderen Menschen aufgenommen, verstanden und bestenfalls geteilt wird. Erst das Verstehen ermöglicht die Kritik, die die vorgelegte ‚Erkenntnis‘ ggf. korrigieren, verbessern und erweitern kann, sofern und wo dies notwendig sein sollte. Vielleicht wirkt das von mir unterstellte Gemeinsame sogar als Provokation, die dann umso mehr zum Widerspruch und zur Korrektur der vorliegenden Theorie anregt. Dazu seien alle Leserinnen und Leser an dieser Stelle nicht nur eingeladen, sondern aufgerufen!

nischsprachigen Nationen Süd- und Mittelamerikas) oder eben auch ganz anders heißen. Wichtig ist jedoch: Lisa und Lara sind täglich zusammen in der Gruppe ‚Die Entchen‘ und Leo besucht den Krippenbereich der Einrichtung.

Neben diesen fiktiven Beispielen, die allein zur Unterstützung der Beschreibung einer logischen Struktur des Phänomens öffentlicher Kleinkindererziehung dienen sollen, werden historische Dokumente als Quellen, in denen sich öffentliche Kleinkindererziehung jeweils in Form spezifisch ausgestalteter Einzel Tatsachen zeigt, verwendet.

Doch kommen wir zunächst zurück zur Einführung in das Forschungsvorhaben: Die Frage danach, was öffentliche Kleinkindererziehung eigentlich ist, fokussiert – das eint zumindest an dieser Stelle die Erziehungswissenschaft mit Teilen der Soziologie – auf das Handeln bzw. auf die Tätigkeiten in Kindergärten und anderen möglichen öffentlichen Einrichtungen der Kinderpflege und -erziehung. Die oben zusammengestellten, spontanen Suggestionen verweisen zwar auf etwas Denkbare, das stattfinden kann, beziehen sich aber allesamt auf spezifische *Gestalten* institutionalisierten kleinkindpädagogischen Geschehens. Diese zeigen sich dabei als historisch bzw. kulturell geprägte Erscheinungen dessen, was als institutionell organisierte Bildung, Betreuung und Erziehung kleiner Kinder *heute* und vor allem *in Deutschland* gemeinhin bekannt zu sein scheint. Die Suggestionen betreffen somit *besondere* Ereignisse, die kommunikatives menschliches Handeln irgendwie und irgendwann einmal hervorgebracht und mit der Zeit mehr oder minder gefestigt hat. Doch all das sind bloß Einzel Tatsachen! Das allen geschilderten und weiteren denkbaren Situationen Gemeinsame, das Eigentliche, genauer: das dem Handeln in öffentlichen Kleinkindereinrichtungen *strukturell Eigene*, wird dabei – bis hinein in wissenschaftliche Debatten – meist übersehen: die öffentliche Erziehung kleiner Kinder in Institutionen.

Um diesen Tatbestand herum gestalten sich alle oben skizzierten Ausprägungen. Ob es um den Kontakt zwischen Eltern und Erzieherinnen in Kleinkindereinrichtungen geht oder um Bildungspläne, ob um frühpädagogische Fortbildungen für das Personal im Sinne der Professionalisierung des Berufs oder um Beobachtungsbögen für Erzieherinnen und Erzieher: All diese Erscheinungen gibt es in der Gegenwart nur, weil ab einem bestimmten Zeitpunkt in der menschlichen Kulturgeschichte öffentliche Kleinkindererziehung entstanden ist und als Phänomen bis in unsere Gegenwart überdauert hat; weil sich öffentliche Kleinkindererziehung in der Moderne als besonders organisiertes Geschehen menschlicher Interaktion und Kommunikation herausgebildet hat. Erst dadurch konnten unsere oben skizzierten Suggestionen hervorgebracht werden. Öffentliche Kleinkindererziehung ist, so die grundlegende Prämisse und zugleich der Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung, das *zentrale Phänomen* des Geschehens in Krippe, Kindergarten und Tagespflege, das es hier zu untersuchen gilt.

Dies ist nun eine Vorannahme, die bereits auf Widerspruch aus der Pädagogik der frühen Kindheit stoßen könnte, denn: „Erziehung als Thema, insbesondere in der Frühpädagogik, [ist] aus den Diskursen nahezu verschwunden“ (Stenger 2015, S. 39). Sie wurde verdrängt von (meist unscharfen) Ideen der kindlichen ‚Selbstbildung‘ und zugleich verengt „auf soziales Lernen und Verhaltensregulation“ (Grell 2012, S. 177). Von Ferne mag es nun rufen: Vielleicht ist dieser Verlust der Erziehung ja richtig! Wo bleiben denn hier neben der öffentlichen Kleinkindererziehung die frühkindliche Bildung und Betreuung? Wo ist das Lernen? Wo sind denn das Beobachten, das Diagnostizieren und die Prävention, die doch heute so wichtig sind? Wo ist das Evaluieren?

Die spontan herbeigerufenen Fragen ließen sich an dieser Stelle mit zahlreichen anderen Begriffen und Begrifflichkeiten vervollständigen, anhand derer versucht wird, *Anforderungen, Ansprüche, Ziele* und *Handlungskonzepte* einer inzwischen stark nachgefragten Pädagogik der frühen Kindheit abzubilden. Es soll uns in der vorliegenden Untersuchung jedoch bewusst und explizit nicht darum gehen, zu beschreiben, was unter den gegenwärtigen, d. h. historisch entstandenen gesellschaftlichen Verhältnissen sein soll oder sein muss, was man also im elementarpädagogischen Handeln mit Blick auf den ‚Erziehungserfolg‘ oder die ‚Qualität‘ derzeit tun oder doch eher lassen sollte. Die hier vorgelegte Theorie öffentlicher Kleinkindererziehung ist folglich nicht in den „weit-aus größte[n] Teil der Forschungsaktivitäten“ in der Pädagogik der frühen Kindheit einzuordnen, der „im Kontext der Unterstützung von Reformvorhaben und Praxisentwicklung anzusiedeln“ (Cloos 2010, 475) ist. Die Forschungsabsicht liegt außerhalb üblicher (gesellschaftspolitisch und moralisch möglicherweise sogar berechtigter) Forderungen an die institutionalisierte Kleinkindererziehung. Denn reformerisches Streben vernebelt den Weg hin zur grundlagentheoretischen Erkenntnis! „Praxis verbessern zu wollen“ ist eine der Interessen, die uns „den Blick auf Praxis“ verstellen (Winkler 2009, S. 309). „Eine wissenschaftliche Bestimmung des Erziehungsbegriffs“ – und dies gilt nicht nur für den allgemeinen Begriff, sondern für alle Einzeltatsachen, in denen Erziehung auch im Besonderen auftritt – „setzt ein disziplinäres Denken voraus, das sich nicht durch erzieherische Intentionen, Wünsche, Absichten etc. beeinflussen läßt“ (Sünkel 1985, S. 3).³

Im Falle der öffentlichen Kleinkindererziehung handelt es sich wie auch bei anderen außerfamiliären Erziehungsformen offensichtlich um eine Form „[i]nstitutionelle[r] Arrangements“, anhand derer sich beschreiben lässt, wie Erziehung „in unterschiedliche Formen gebracht wird“ (Klika, Schubert 2013,

3 Aloys Fischer (vgl. 1950/1914) ging davon aus, „daß die Theorie erst die Aufgabe hat, die Tatsache der Erziehung im ganzen und die Einzeltatsachen der Erziehung nach ihrem historischen und aktuellen Bestande genau zu studieren, und in diese Grundaufgaben ist die Deskription eingeschlossen, die reine, allerdings so tief als möglich geführte Beschreibung und Zergliederung der Einzelheiten der pädagogischen Praxis“ (ebd., S. 9).

S. 183). Die *Formfrage* ist somit eine derjenigen, die wir zu klären haben (vgl. Kap. 2). Die vorliegende Untersuchung unternimmt hierfür den Versuch zu rekonstruieren, was öffentliche Kleinkindererziehung ist und wie sie sich theoretisch abbilden lässt, nicht aber, wie sie sein soll.⁴ Es geht somit um das „Vollzugsgeschehen“ einer „Erziehung (in früher Kindheit)“ (Stenger 2015, S. 39) in öffentlichen Einrichtungen. Die Untersuchung wird durch eine theoretische Beschäftigung mit elementarpädagogischem Geschehen⁵ zudem die Frage diskutieren, *wie* öffentliche Kleinkindererziehung als systematischer Kern einer Pädagogik der frühen Kindheit in einem begrifflich und sachlich begründbaren Zusammenhang gedacht werden kann.

Über die Größe bzw. Reichweite der Theorie

Die vorliegende Theorie kann und darf nicht beliebig entstehen. Sie verlangt nach einem „Netz, das wir auswerfen, um ‚die Welt‘ einzufangen“ (Popper 1969/1935, S. 31). Die von uns fokussierte ‚Welt‘ ist ein grober Ausschnitt eines gesellschaftlichen Tatbestands in modernen Menschenkulturen, den wir in der Alltagssprache und in den wissenschaftlichen Debatten je nach Standpunkt mit Begriffen wie ‚öffentliche Kleinkindererziehung‘, ‚Erziehung im Kindergarten‘, ‚institutionelle Elementarerziehung‘, ‚Vorschulerziehung‘ oder ‚praktische Kindergarten- und Vorschulpädagogik‘ zu nennen pflegen.⁶ Aus Sicht der Erzie-

-
- 4 Man mag vor dem Hintergrund der Ergebnisse und Argumentationsmuster des so genannten Positivismusstreits einwenden, dass diese Position selbst bereits normativ ist bzw. dass dieser eine Norm zugrunde liegt. Dies ist zutreffend, ändert jedoch nichts an der grundlegenden Andersartigkeit des vorliegenden Forschungsinteresses: Im Zentrum steht das Erkenntnisinteresse daran, was öffentliche Kleinkindererziehung ist. Ziel ist es, sie abzubilden. Das ist etwas gänzlich anderes als das Interesse an der Optimierung elementarpädagogischen Handelns (vgl. Kap. 2)!
 - 5 Die Frage nach dem Geschehen wurde, wenngleich unter einem pragmatischen Interesse, im Zehnten Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung aufgeworfen: „Weiterhin sind Untersuchungen zur Binnenkultur von Einrichtungen notwendig – dazu, was in Tageseinrichtungen tagtäglich geschieht, wie die Kinder miteinander umgehen, was sie erleben, welche Interaktionsformen zwischen Kindern und zwischen Kindern und Erzieher/innen herrschen und was Kinder an eigener Kinderkultur in Tageseinrichtungen entwickeln und weitergeben“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, S. 209; vgl. Honig 2003).
 - 6 Diese verschiedenen Ausdrücke finden sich auch mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche Disziplin. „[D]ie (unvollständige) Vielfalt der Bezeichnungen für eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft drückt unterschiedliche Gegenstandsauffassungen aus. Sie spiegeln unterschiedliche Themenkonjunkturen und bildungspolitische Prioritäten“ (Honig, Neumann 2013, S. 4). Wir beschränken uns aus rein systematischem Interesse auf den Begriff öffentlicher Kleinkindererziehung, da er semantische Bestandteile enthält, die anderen Formulierungen fehlen. Manche Vertreterinnen und Vertreter der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik der frühen Kindheit mögen von ‚öffentlicher frühkindlicher Erziehung‘ oder von ‚Vorschulerziehung‘ oder von ‚FBBE‘ (s. dazu unten) sprechen. Es ist anzunehmen, dass sie – zumindest grundlegend – dasselbe Phänomen meinen. Sie konnotieren meist ihre Bedeutungszuschreibungen anders oder he-

hungswissenschaft kann die hier vorgelegte Erziehungstheorie somit nicht von ‚sehr hoher‘ Reichweite sein; andernfalls wäre sie nichts anderes als eine allgemeine Theorie der Erziehung. Auf diese allerdings soll unsere Theorie öffentlicher Kleinkindererziehung als eine *besondere Erziehungstheorie* bezogen sein, indem sie Begriffe der Allgemeinen Pädagogik nutzt, um den besonderen Gegenstand, auf den sich unser Erkenntnisinteresse richtet, abzubilden!

Im Grunde bewegen wir uns dabei zwischen der Allgemeinen Pädagogik, genauer: der allgemeinen Erziehungstheorie,⁷ einerseits und der Pädagogik der frühen Kindheit andererseits. Ein solcher Forschungszugang orientiert sich bewusst an einer traditionellen, vielleicht sogar konservativen Arbeits- und Organisationsstruktur wissenschaftlicher Disziplinen. Doch nur allzu oft wird eine solche Disziplinstruktur in der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft übergangen. Volker Kraft (2012) sieht als eine der zentralen Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik neben der Klärung pädagogischer Grundbegriffe auch die nach innen, also in die eigene wissenschaftliche Disziplin gerichtete, „Integration“ (ebd., S. 294). Dies bedeutet mit Blick auf die „Differenziellen Pädagogiken“ bzw. Teildisziplinen, zu denen eben auch die Pädagogik der frühen Kindheit zu zählen ist, das Ausrichten des theoretischen Erkenntnisinteresses auf „den Kern des Handlungsvollzuges“ (ebd.). Das theoretische Erkenntnisinteresse der Allgemeinen Pädagogik „bestimmt“ auch für die ‚Differenziellen Pädagogiken‘

„von daher einerseits die Grenzen gegenüber nicht-pädagogischen Berufsrollen, die ebenfalls mit kommunikativen Mitteln auf Einstellungen und Verhalten Einfluss zu nehmen versuchen, wie sie andererseits auf die notwendigen Variationen und Modifikationen innerhalb der verschiedenen pädagogischen Berufe abzielt“ (ebd., S. 294f.).

Der Rekonstruktionsweg des vorliegenden Forschungsvorhabens beginnt somit in Erziehungstheorien aus der Allgemeinen Pädagogik und endet in einer theoretischen Beschreibung im Feld einer Pädagogik der frühen Kindheit.

Um jedoch einem möglichen Missverständnis vorzubeugen: Die hier vorgelegte Theorie öffentlicher Kleinkindererziehung ist kein für die Bedarfsfor-

ben konzeptuell erwünschte Ausprägungen hervor. ‚Frühkindliche Bildung‘ etwa hebt eher auf die zuletzt immer stärker in den wissenschaftlichen Blick genommene Phase der frühen Kindheit ab, blickt also auf das Individuum, während der Begriff ‚Vorschulerziehung‘ eher die Vorbereitung von Kindern auf die Schule als nächstfolgende Erziehungsinstitution im Lebenslauf der Heranwachsenden fokussiert. Vorschulerziehung lenkt die Aufmerksamkeit somit eher auf die Gesellschaft als auf das Subjekt.

7 „Die allgemeine Theorie der Erziehung ist [...] nicht das, was man eine Allgemeine Pädagogik zu nennen pflegt, allenfalls Teil einer solchen. Es fehlt ihr der ganze Bereich der normativen Reflexion des Erziehens. Grund dieses Verzichts ist die historische Variabilität der Normen, Werte und Lebenseinstellungen, die, als allgemeine oder spezielle Erziehungsziele gefasst, in die jeweils konkreten Entscheidungen der pädagogisch Handelnden eingehen“ (Sünkel 2011, S. 9f.).

schung entworfenes Modell von Zusammenhängen, das ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Kleinkindererziehung messbar macht. Dies schließt jedoch nicht aus, dass sie ‚Bedarfstheorien‘ dahingehend grundlegend bereichern könnte, dass sie abbildet, was eigentlich geschieht und in welchen Formen es überhaupt stattfindet, wenn Kleinkinder und Erzieherinnen bzw. Erzieher in institutionellen Kontexten wie dem Kindergarten erzieherisch miteinander umgehen. Bei der vorliegenden Theorie handelt es sich, mit Richard Merton (1995) gesprochen, daher wohl am Ehesten um eine Theorie „mittlerer Reichweite“ (ebd., S. 3), wenngleich die Tendenz deutlich dahin strebt, die Reichweite auszudehnen – denn unsere Theorie versucht die bislang bekannten historischen Erscheinungen öffentlicher Kleinkindererziehung zu umfassen. Nach Merton seien:

„Theorien mittlerer Reichweite [...] angesiedelt zwischen den kleinen Arbeitshypothesen, die während der alltäglichen Forschungsroutinen im Überfluß entwickelt werden, und den allumfassenden Spekulationen einschließlich eines theoretischen Globalschemas, von dem man eine große Anzahl empirisch beobachteter Gleichförmigkeiten des sozialen Verhaltens herzuleiten hofft“ (ebd.).

Auf die Pädagogik übertragen: Ginge es uns im Allgemeinen um Erziehung, würden wir uns laut Merton mit den ‚großen Gleichförmigkeiten sozialen Verhaltens‘ beschäftigen. Ginge es uns hingegen um den Zusammenhang der Art und Weise einer ‚frühkindlichen Bildung‘ mit einem möglicherweise gehäuften Auftreten bestimmter kindlicher Fertigkeiten würden wir die „kleinen Arbeitshypothesen“ (ebd.) verfolgen. Wir bewegen uns dazwischen, tun dies jedoch mit dem ausschließlichen Ziel des theoretischen Erkenntnisinteresses. Die angedeutete Tendenz über die mittlere Reichweite einer Theorie hinaus ergibt sich dabei aus unserem Interesse an den durchaus zahlreichen ‚Gleichförmigkeiten‘ kleinkindpädagogischen Handelns in den institutionalisierten Lernumwelten, die für kleine Kinder spätestens seit dem 18. Jahrhundert in modernen Gesellschaften geschaffen wurden. Innerhalb der Elementarpädagogik hat die vorliegende Theorie somit wiederum einen allgemeinen Anspruch, da sie zu beschreiben versucht, was öffentliche Kleinkindererziehung seit Beginn ihres Auftretens in der menschlichen Kulturgeschichte immer schon war. Historische Blicke auf die Formen des institutionalisierten kleinkindpädagogischen Geschehens bilden daher ein unabdingbares Element der Theorierekonstruktion.

In der Soziologie kann zwischen „Theorien als beobachtungsleitenden Annahmen“, „Theorien als aus empirischem Material entwickelten Kategorien“ und „Theorien als beobachtbaren sozialen Phänomenen“ (Kalthoff 2008, S. 12) unterschieden werden. Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Theorie im Sinne der beiden erstgenannten Kategorien einerseits von einem systematisch-methodologischen Zugang, der in Kap. 2 expliziert wird, und von Prämissen, die in Kap. 3 und 4 geklärt werden, aus. Andererseits stützt sie sich von

diesen Prämissen ausgehend zugleich auf empirisches (hier vor allem historisches) und grundlagentheoretisches Material.⁸

Zwischen der heterogenen Aktualität öffentlicher Kleinkindererziehung und dem Erkenntnisinteresse an dieser

Blicken wir an dieser Stelle noch einmal auf die Aktualität öffentlicher Kleinkindererziehung in Deutschland, um relevante von irrelevanten Motiven einer theoretischen Beschäftigung mit dieser zu unterscheiden. Kindergarten und Kita sind in Deutschland momentan nahezu allgegenwärtig. Seit dem 1. August 2013 steht laut dem SGB VIII § 24 allen Kindern ab dem Alter von einem Jahr im Vorschulalter rechtlich ein Betreuungsplatz in einer Tageseinrichtung zu. Gegenwärtig sorgt dieser Umstand in der Bundesrepublik für öffentliche Debatten, allzumal da ausreichend Plätze tatsächlich noch immer nicht allorts zur Verfügung stehen. Dies führte besonders im Jahr 2014 zu zahlreichen so genannten ‚Kita-Klagen‘.⁹ Doch nicht nur juristisch, sondern auch wirtschaftlich ist die kleinkindpädagogische Institution Bestandteil wiederkehrender medialer Debatten, sei es in Bezug auf die noch immer unzureichende Entlohnung der Arbeit pädagogischer Fachkräfte oder mit Blick auf wirtschaftlich relevante Kompetenzen, die in den Tageseinrichtungen den Heranwachsenden vermittelt und von diesen angeeignet werden sollen.

Die gesellschaftlichen Umstände, die eine öffentliche Kleinkindererziehung weltweit ermöglichten, haben sich dabei aus historischer Sicht erst vor relativ kurzer Zeit entwickelt. Eine institutionalisierte „[f]rühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Stamm 2010) kann als „Produkt der Moderne“ (Liegle 2006, S. 125) verstanden werden. Erst als sich im Laufe der Frühen Neuzeit „zwei Welten“ der frühen Kindheit allmählich herausgebildet hatten – die Familie und öffentliche Betreuungs- und Erziehungsinstitutionen (vgl. ebd.) – wurde auch öffentliche Erziehung kleiner Kinder möglich. „In vormodernen, ‚segmentären‘ Gesellschaften hat es die zwei Welten der Kindheit und die Trennung zwischen privater und öffentlicher Sphäre noch nicht (jedenfalls nicht im heutigen Sinne) gegeben“ (Liegle 2010, S. 64). Nachdem sich öffentliche Schulen in der Frühen Neuzeit bereits zunehmend verbreitet hatten, entwickelten sich vereinzelt Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung erst seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Mit Beginn des 19. Jahrhunderts weiteten sich entsprechende Ideen und ihre praktische Umsetzung zunehmend aus. Unter anderem mit der Entstehung der Darmstädter Kleinkinderschule

8 Historische Dokumente und wissenschaftliche Theorien bilden in der vorliegenden Arbeit mit ihrem ins Weite strebenden Blickwinkel nicht nur ein zulässiges, sondern ein notwendiges Material.

9 So stellte etwa Anne-Christin Gröger in der Süddeutschen Zeitung vom 15. September 2014 den Rechtsschutz von Eltern bei einer Klage zum Kita-Platz vor.

von Johannes Fölsing (1816–1882)¹⁰ und des Kindergartens von Friedrich Fröbel (1782–1852)¹¹ sowie durch dessen erste Ausbildungskurse für Kindergärtnerinnen und Spielführer bekam in diesen Institutionen die Professionalisierung öffentlicher Kleinkindererziehung rasch konzeptuelle Konturen (vgl. Konrad 2012/2004). Neben die um 1840 weit verbreiteten sozialfürsorgerischen Ansätze der katholischen Kleinkinderbewahranstalten und der so genannten Strickschulen traten vor allem durch die Kindergärten zunehmend bürgerliche Motive wie die der Bildung und die der Spielförderung (vgl. dazu grundlegend Reyer 2006).¹² Dies war eine entscheidende Neuerung, hatten frühere Einrichtungen doch stärker auf die Bewahrung und Disziplinierung der Kinder abgehoben.

Kindertageseinrichtungen werden gegenwärtig meist in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, meist konkret unter der Ermöglichung der Berufstätigkeit von Frauen, sowie bezüglich der möglichst frühen Nutzung und Erweiterung ‚kindlicher Potentiale‘ diskutiert. Die dabei tradierte *Notwendigkeit* der ‚frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung‘ verweist auf die gesellschaftliche Relevanz dieses Handlungskomplexes.

Es ließe sich daher vermuten, dass bereits längst eine Theorie der öffentlichen Kleinkindererziehung als Grundlage des erzieherischen Geschäfts in Kita und Kindergärten zur Verfügung stünde. Gerade mit Blick auf die Professionalisierung vorschulpädagogischer Berufe, vor allem der Erzieherin bzw. des Erziehers, könnte angenommen werden, dass die institutionalisierte Erziehung in den entsprechenden Einrichtungen theoretisch gut untermauert sei. Schließlich liegen für andere Berufszweige ebenso entsprechende Theorien dazu vor, was ihre Arbeit grundlegend kennzeichnet und was sie eigentlich tun. Doch „[d]er Pädagogik der frühen Kindheit fehlt eine begriffliche Systematik zur Beschreibung des Geschehens in ihren praktischen Feldern“ (Sauerbrey 2015, S. 5). An dieser Stelle befindet sich die akademische Frühpädagogik, wie auch andere Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft, noch in einem *forschenden Suchmo-*

10 „1843 eröffnete er die Kleinkinderschule für höhere Stände in Darmstadt, die zunächst nur mit einem einzigen Jungen ihre Arbeit begann, schnell aber mehr und mehr an Ansehen gewann. Mit seinem wachsenden Ruf stieg auch sein Einfluss auf die Kleinkinderschule für Kinder aus ärmeren Klassen, die ebenfalls in Darmstadt existierte. Zusätzlich engagierte Fölsing sich noch in einem Erziehungsverein und gründete eine Fortbildungsanstalt für Töchter armer Eltern. Außerdem gründete er ein Ausbildungsinstitut für Kinderlehrerinnen, das an seine Kleinkinderschule angeschlossen war“ (Wasmuth 2011, S. 143).

11 Im Juli 1840 stiftete Fröbel den ersten deutschen Kindergarten in Blankenburg. Ihm folgten innerhalb eines Jahrzehnts rasch weitere Kindergärten (vgl. Sauerbrey 2014 und 2014a). Die globale Verbreitung der Kindergärten fand in einer ersten Phase dann vor allem in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts statt (vgl. ebd.).

12 Bei aller Trennung der Motive zur Einrichtung öffentlicher Kleinkindererziehung, die der systematischen Betrachtung dienen, muss jedoch festgehalten werden, dass in vielen Institutionen im 19. Jahrhundert verschiedene Motive in meist unterschiedlichen Gewichtungen zu finden waren.

aus. Bisher gelang es kaum, die Erziehungswirklichkeit bzw. das spezifisch ‚Pädagogische‘ mit Blick auf die frühe Kindheit und im Elementarbereich zu identifizieren. Eine besondere Hürde besteht darin, die elementarpädagogische Theorie aus dem historischen und aktuellen ‚Dickicht‘ der Motive an der möglichst optimalen Durchführung öffentlicher Kleinkindererziehung herauszuheben.

Die in wenigen Jahrzehnten vollzogenen Begriffswandel, wechselnd zwischen ‚öffentlicher Kleinkindererziehung‘ und ‚Vorschulerziehung‘ (vgl. Tietze 2001)¹³ bis hin zum gegenwärtigen Ausdruck ‚institutionalisierte frühkindliche Erziehung‘, der in der Fachliteratur kaum noch ohne die Zusätze ‚Bildung‘ und ‚Betreuung‘ auszukommen scheint und oft sogar von diesen verdrängt wird (vgl. Grell 2012, S. 177), verweisen allerdings durchaus auf die Bemühungen um eine Konkretisierung dessen, was als spezifisch kleinkindpädagogisches Handeln tagtäglich in öffentlichen Kleinkindereinrichtungen geschieht.

Die basale Lücke in der Pädagogik der frühen Kindheit

Das Fehlen einer zentralen Erziehungstheorie in der Pädagogik der frühen Kindheit erstaunt durchaus. Mit Blick darauf, dass Kleinkindererziehung heute ein berufliches Handeln in einem komplexen System professioneller Arbeitsteilung ist, wäre zu erwarten, dass bekannt ist, was öffentliche Kleinkindererziehung ist und was nicht, was Erzieherinnen und Erzieher tun und eben nicht tun. Mitglieder moderner Gesellschaften erwarten schließlich von Professionen, dass diese ihrem Beruf entsprechend wissen, was ein ärztlicher Eingriff (Medizin) ist und was nicht, was eine Seelsorge (Theologie) ist und was nicht und was ein gerechtes Urteil (Recht) ist und was nicht (vgl. Ellinger, Hechler 2013, S. 94). Erst wenn bekannt ist, *was* ein Handeln grundlegend kennzeichnet, kann auch eine sinnvolle Gliederung des ‚Wie‘, also der spezifischen Handlungs- und Organisationsformen, geschaffen werden. Das entsprechende Grundwissen über das Handeln ist jedoch für die Pädagogik nicht hinreichend geklärt, da bei der Rede von Erziehung und pädagogischem Handeln noch längst kein Mindestmaß an Einigkeit darüber herrscht, was denn eigentlich die pädagogische Grundoperation auszeichnet. Es ist in der wissenschaftlichen Pädagogik bislang noch nicht einmal akzeptiert, dass es überhaupt eine allgemeine pädagogische Grundoperation gibt, die jedes erzieherische Handeln kennzeichnet! Dieser Umstand wirkt sich gleichermaßen auf die Pädagogik der frühen Kindheit wie

13 „Vorschulerziehung ist ein uneinheitlich gebrauchter pädagogischer Begriff. In einer verengten Auslegung bezeichnet er eine kürzere, unmittelbar schulvorbereitend orientierte Förderung vor Beginn der Schulpflicht [...]. In einer weiter gefaßten Bedeutung erstreckt er sich auf die Erziehung 3- bis 6-jähriger Kinder in pädagogischen Institutionen mit einem eigenständigen, nicht mehr durch die Schule vordefinierten Erziehungskonzept“ (Tietze 2001, S. 1590).

auf alle anderen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen und die Arbeitsfelder, auf deren Erforschung sich die Subdisziplinen richten, aus.

Um einem möglichen Einwand aus der Pädagogik der frühen Kindheit an dieser Stelle zu begegnen: Es wird in der vorliegenden Untersuchung nicht daran gezweifelt, dass es *zahlreiche Vorschläge, Modelle und Ansätze* für pädagogisches Handeln im Bereich institutionalisierter Kleinkindererziehung gibt. Insbesondere die pädagogischen Handlungskonzepte, die sich seit dem 19. Jahrhundert in Europa entwickelt haben, geben etwa mit Fröbel, Montessori oder Malaguzzi, um nur einige zu nennen, viele Anregungen zum Umgang mit Kleinkindern, die weltweit in Kleinkindereinrichtungen verbreitet sind. Doch hierbei handelt es sich um „handlungsleitende Konzepte“ (Göhlich 2001, S. 53, vgl. S. 53ff.) bzw. bestimmte Ansätze zur Kleinkindererziehung. Nach Knauf, Düx und Schlüter ist ein pädagogischer Ansatz „ein definiertes System pädagogischer Überzeugungen. Es hat sich historisch entwickelt, setzt sich von anderen Ansätzen ab und hat Konsequenzen für die professionelle pädagogische Praxis“ (Knauf, Düx, Schlüter 2008, S. 13). Eine *Theorie* in Form logischer Sätze bzw. Aussagen, die unter einem systematischen Zusammenhang die Realität dieses menschlichen Handelns grundlegend *feststellen* und die soziale Gegebenheit in ihren kommunikativen Strukturen charakterisieren, bilden die verfügbaren kleinkindpädagogischen Handlungskonzepte aus der Pädagogikgeschichte aber längst nicht. Sie bieten allenfalls Ideen, Anregungen und hier und da ggf. einen Anker für die Theoriebildung. Eine das Phänomen öffentlicher Kleinkindererziehung erschöpfend beschreibende Theorie sind sie jedoch kaum. Bei allen systematischen Momenten, die sich besonders bei Fröbel und Montessori finden, so legen diese mit Blick auf das jeweilige Gesamtwerk letztlich doch vor allem Programme dazu vor, was geschehen soll, und zeigen aber in nur teilweise verbundenen Ansätzen, was tatsächlich geschieht, wenn Kleinkinder in Institutionen einer Erziehung zugeführt werden. Vor diesem Hintergrund treffen auch die von Bamler, Schönberger und Wustmann (2010) angeführten ‚Theorien der Elementarpädagogik‘ nicht den Kern dessen, was eine den Tatbestand erfassende und diesen beschreibende Theorie auszeichnet (vgl. ebd., S. 43ff.).¹⁴ Die Formulierung „theoretische Ansätze“ (Fthenakis, Oberhuemer 2004, S. 11) wird der Bedeutung dieser Zugriffe auf handlungsleitende Konzepte schon eher gerecht, da es bei den als ‚klassisch‘ geltenden frühpädagogischen Werken eben über Ansätze zur Beschreibung elementarpädagogischen Geschehens kaum hinausgeht. Die pragmatisch-praktische Bedeutung dieser Ansätze soll damit ebenso wenig in Frage gestellt werden wie das Potential, das sie bieten, um über Erziehung grundlegend nach- und diese weiterzudenken.

14 Auch bei ihnen werden vor allem handlungsleitende Konzepte vorgestellt.

Die ‚Aufgabe‘ und die ‚Nützlichkeit‘ einer Theorie öffentlicher Kleinkindererziehung

Bis an diese Stelle haben wir bereits den zu behandelnden Gegenstandsbereich gekennzeichnet: Der Erkenntnisgegenstand wird in der vorliegenden Untersuchung die öffentliche Kleinkindererziehung selbst sein. Sie soll explizit nicht vor dem Hintergrund eines pragmatischen Interesses untersucht werden. Die einzige ‚praktische Verbesserung‘ der öffentlichen Kleinkindererziehung kann die vorliegende Untersuchung durch die Erkenntnis über diese Erziehungsform liefern (vgl. Sünkel 2011). Es geht um „[e]rziehungswissenschaftliche Grundlagenforschung, die primär der Erweiterung des Horizonts dient“ (Stenger 2015a, S. 61). Für einige Leserinnen und Leser mag dies ein Mangel sein. Hier ist er jedoch eine systematische Stärke: Wir lassen uns nicht von den oben genannten aktuellen politischen und ‚praxisnahen‘ Trends und Debatten in der Pädagogik der frühen Kindheit ablenken, sondern fragen nach dem operativen Kern des Geschehens in kleinkindpädagogischen Institutionen. Es muss herausgearbeitet werden, aus welchen Tätigkeitsverhältnissen, Formen und Prozessen die von uns fokussierte öffentliche Erziehungsform besteht und wie diese Ebenen systematisch aufeinander bezogen sind.

Warum vorrangig theoretisch-analytisch und nicht empirisch?

Es ließe sich gegen die vorliegende theoretisch-analytische Untersuchung einwenden, dass sie zur Beschreibung des Gegenstandsbereiches prinzipiell sozialwissenschaftlich, also qualitativ-rekonstruktiv oder gar quantitativ-hypothesenprüfend hätte vorgehen können. Sie hätte ihren Gegenstandsbereich doch schließlich einfach im Kindergarten beobachten oder anderweitig empirisch-sozialwissenschaftlich erheben können, um anschließend auszuwerten, was dort geschah. Hätte man nicht sogar Experimente in Kindergärten arrangieren können, um das, was öffentliche Kleinkindererziehung ist, hervorzulocken und es dann einfach abzubilden? Vielleicht hätte dann die Beobachtung das Phänomen bereits hinreichend geklärt? Oder man hätte Erzieherinnen und Erzieher unter verschiedenen Antwortmöglichkeiten dazu befragen können, was sie unter Erziehung verstehen, um die allgemeine Schnittmenge der Antworten herauszuheben. Schließlich sei doch sogar laut F. D. E. Schleiermacher (1957/1826) „als bekannt vorauszusetzen“, „[w]as man im allgemeinen unter Erziehung versteht“ (ebd., S. 7). Hier liegt jedoch die Schwierigkeit: Jede Entscheidung darüber, was unter Erziehung verstanden wird und dementsprechend erhoben werden soll, aber auch wo sie stattfindet, engt den Gegenstandsbereich insofern ein, als in der Folge lediglich bestimmte Einzeldimensionen in den Fokus geraten können.

Neuere ethnografische und andere empirische Ansätze sind hingegen bemüht, eine vorschnelle Selbstverständlichkeit darüber, was Pädagogik, z. B.

Erziehung im Kindergarten, ist, auszublenden und stattdessen „den Blick auf die Selbsterzeugung der frühpädagogischen Praxis im Medium ihrer Vollzugswirklichkeit“ (Neumann 2013, S. 109) zu richten und teilnehmend (sprich: ethnografisch) zu beobachten und zu analysieren. Dies erlaube nach Michael-Sebastian Honig und Sascha Neumann (2013) „die vermeintlich bereits beantwortete grundlagentheoretische Frage nach dem Pädagogischen der Frühpädagogik empirisch neu zu stellen“ (ebd., S. 6). Dieser Ansatz erscheint zur empirischen Sättigung frühpädagogischer Theorien verlockend und er ist zweifelsohne notwendig. Doch auch er birgt Hürden, denn er verweist auf ein Dilemma in der Art und Weise der Erkenntnisgewinnung. Auch die gegenwärtige Ethnografie in der Frühpädagogik kann nicht dem Umstand entfliehen, dass Forscherinnen und Forscher bei ihrer Entscheidung, auf etwas Bestimmtes als empirisch zu erforschenden Gegenstand zu blicken, anderes ausblenden sowie eigene und damit bereits den Gegenstand strukturierende Gesichtspunkte einbringen. Nun ließe sich dieses Problem zumindest transparent gestalten, wenn die strukturierenden Gesichtspunkte vorab als Prämissen bestimmt werden würden. Diesen Weg der Klärung der eigenen Vorannahmen wählt auch die vorliegende Theorie. Mit Blick auf die Ethnografie ist aber festzustellen, dass bislang gar keine beschreibende elementarpädagogische Theorie vorliegt, anhand derer Forscherinnen und Forscher überhaupt strukturieren könnten, auf welches elementarpädagogische Phänomen sie bei der teilnehmenden Beobachtung, bei Befragungen oder im Experiment blicken sollten. Daher speisen sich Vorverständnisse entweder aus Alltagserfahrungen und den aus diesen angestoßenen Vermutungen, wo institutionelle Kleinkindererziehung stattfindet, oder aber aus dem normativen ‚Dickicht‘ zahlreicher ‚frühpädagogischer‘ Debatten – bestenfalls noch in Kombination mit einigen selektiven ‚theoretischen‘ Versatzstücken elementarpädagogischer ‚Klassiker‘-Texte.

Einen anderen Weg wählt Ursula Stenger (2015, 2015b), die zeigt, dass als Material zur phänomenologischen Rekonstruktion des Erziehens in der frühen Kindheit ethnografische „Beobachtungs- und Gesprächstranskripte“, aber auch „Theorien“ oder „Romane“ zirkulär interpretiert werden können (ebd., S. 65). Eine solche hermeneutisch-zirkuläre Kombination von theoretischem und empirischem Material bildet auch die Forschungslogik der vorliegenden Untersuchung, die jedoch weitaus stärker auf allgemeinen Erziehungstheorien fußt und als Material historische Dokumente aus der Geschichte öffentlicher Kleinkindererziehung nur an bestimmten Stellen zur Rekonstruktion des Tatbestands nutzt.

Gehen wir aber noch einmal zurück zu den elementarpädagogischen Institutionen, die wir aus dem Alltag zu kennen glauben, so stellt sich eine weitere Frage: Woher wollen wir denn eigentlich sicher wissen, dass öffentliche Kleinkindererziehung nur in der Kita bzw. in der Krippe und im Kindergarten stattfindet und nicht auch auf dem Spielplatz, im Kindermuseum, beim Tag der

offenen Tür im Parlament oder vielleicht sogar im Bällebad des großen Möbelkaufhauses? Sascha Neumann (vgl. 2013) weist darauf hin, dass „die ethnografische Forschung in der Frühpädagogik methodologisch mehrheitlich auf ein lokalistisches Verständnis vom Forschungsfeld zurückgreift“ (ebd., S. 10). Bei aller Unterschiedlichkeit ethnografischer Methodologie in der gegenwärtigen Frühpädagogik besteht deren „kleinster gemeinsamer Nenner [...] darin, dass unter Ethnografie – sehr pointiert formuliert – eine feldbezogene Forschungsstrategie verstanden wird, die mittels teilnehmender Beobachtung in Erfahrung bringen will, was an einem relevanten Ort geschieht“ (Honig, Neumann 2013, S. 5). Diese Relevanz eines Ortes ist allerdings immer normiert und wandelbar. Ethnografische Zugänge sind von der variablen gesellschaftlichen Praxis abhängig, in der ihre Erhebungen stattfinden, und bilden damit historisch und kulturell immer *zufällige* Erscheinungen ab. Eine scheinbar primäre pädagogische Relevanz wird durch die vorgefundene gesellschaftliche Praxis übernommen, indem der Ort und das Geschehen in ihm bereits ‚frühpädagogisch‘ genannt werden. Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeit arbeitet Sascha Neumann (2013a) an einem alternativen Zugang, der nicht „ethnografische Forschung *in* frühpädagogischen Settings“ betreiben soll, sondern vielmehr auf „eine Ethnografie der Frühpädagogik“ (ebd., S. 17, Hervorhebung U.S.)¹⁵ insgesamt abzielt. Dabei soll „das Feld ethnografischer Beobachtung zugleich zum Objekt ethnografischer Beobachtung“ (ebd., S. 18) gemacht werden. Diesem an Pierre Bourdieus soziologischen Feldbegriff angelehnten Ansatz wird mit der vorliegenden Theorie ein allgemein-pädagogischer und in Teilen historischer Zugang zur Seite gestellt. Jeder ethnografische Forschungszugang zur gegenwärtig bestehenden elementarpädagogischen Praxis läuft jedoch Gefahr, die pädagogische Wirklichkeit einseitig auf das ‚Feld‘, das mit dem Kindergarten verbunden ist, zu reduzieren und das Geschehen isoliert von anderen denkbaren Formen institutionalisierter Kleinkindererziehung zu erforschen. Darüber hinaus erscheint eine Feldtheorie an dieser Stelle zu grob, um Kleinkindererziehung in ihren *Tätigkeitsformen* ausreichend scharf zu konturieren.

Die vorliegende Untersuchung selbst will jedoch das eigene Dilemma, eine theoretische Erkenntnisrekonstruktion mit wenig und vorrangig historischer Empirie (oder gar ‚ohne‘¹⁶) zu betreiben, keineswegs ausblenden! Mit dieser Entscheidung sind ebenso, wenn auch nicht gleichermaßen, Probleme verbunden, die zu klären sind (vgl. Kap. 2). Denn auch historisch ist nur überliefert,

15 Sofern Hervorhebungen innerhalb von Zitaten nicht weiter gekennzeichnet sind, handelt es sich im Folgenden um eine getreue Wiedergabe aus der originären Quelle.

16 An dieser Stelle ist die Formulierung ‚ohne Empirie‘ nicht im Wortsinn zu verstehen, da historische Dokumente im Grunde empirische Dokumente sind, die in einer pädagogischen Wirklichkeit entstanden sind und etwas über diese aussagen. ‚Ohne Empirie‘ lautet jedoch gemeinhin ein Vorwurf gegenüber Forschung, die vor allem logisch mithilfe theoretischer Aussagen operiert, ohne ‚eigene‘ Daten ‚im Feld‘ erhoben zu haben.

was zu einem jeweiligen historischen Zeitpunkt und unter bestimmten gesellschaftlichen Umständen für Kleinkindererziehung gehalten und somit für diskussions- und überlieferungswürdig befunden wurde. Immerhin bildet die Moderne als historischer Prozess in der Menschheitsgeschichte jedoch einen deutlich breiteren Pool an möglichen Einzeltatsachen und Formen öffentlicher Kleinkindererziehung, als ihn ein Querschnitt im ‚Feld‘ kleinkindpädagogischer Einrichtungen in unserer Gegenwart bietet. Dieses Feld öffentlicher Kleinkindererziehung ist, bei allen Unterschieden vor Ort, gesamtgesellschaftlich heute recht homogen normiert (Gesetzgebung) und institutionell (Trägerstrukturen, Ausbildung, Fort- und Weiterbildung, Orientierung an ‚Konzepten‘ etc.) stark überformt. Der Blick in die historische Entstehung und Entwicklung öffentlicher Kleinkindererziehung ist demgegenüber weitaus vielgestaltiger, so dass die überlieferten Gestalten auf ihren einheitlichen Kern hin geprüft werden können.

Vor diesem Hintergrund erscheint schließlich ein weiterer Aspekt erwähnenswert: Allein aufgrund des bisherigen Fehlens einer einschlägigen elementarpädagogischen Theorie sollte nicht vorschnell die sozialwissenschaftliche Empirie zu Hilfe gerufen werden. Vielmehr sollte überhaupt erst einmal der *Versuch* unternommen werden, öffentliche Kleinkindererziehung theoretisch zu erfassen – nicht zuletzt da dies auch für die sozialwissenschaftlich-empirische Forschung hilfreich wäre. Denn ohne eine die Sache beschreibende Theorie fehlen schließlich jeder weiteren Forschung die den zu untersuchenden Gegenstand explizit strukturierenden Gesichtspunkte. Wahrscheinlich ist gerade dies der Grund dafür, dass eigentlich disziplinferne Theorien, etwa von Pierre Bourdieu, Niklas Luhmann oder Michel Foucault, als regelrechte Hilfsmittel herangezogen werden. Ihre theoretischen und methodologischen Zugänge bieten ersatzweise Aussagesysteme, anhand derer sich Ordnung in einen kaum überschaubaren Gegenstandsbereich bringen lässt. Ein Erkenntnisgewinn ist auf diese Weise zweifelsohne möglich. Allerdings lassen soziologische bzw. andere ‚weite‘ Theorien auch nur soziologische und ‚weite‘ Beschreibungen des Forschungsgegenstandes zu. Öffentliche Kleinkindererziehung oder ‚Frühpädagogik‘ als praktisches Geschehen blieben somit auch immer nur ein ‚Feld‘, ein ‚System‘ oder ein ‚Dispositiv‘, um das ein Diskurs kreist. Nur unter den Gesichtspunkten, die eine ausgewählte Theorie jeweils ermöglicht, lässt sich öffentliche Kleinkindererziehung mit den genannten Theorieansätzen jeweils strukturieren. Warum also sollte man in der Erziehungswissenschaft soziologische Theorien auswählen, wenn es auch pädagogische – etwa allgemeine Erziehungstheorien – gibt, die eine Analyse und Beschreibung ermöglichen? Es wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass ohne eine allgemeine Erziehungstheorie auch öffentliche Kleinkindererziehung als solche, d. h. als *Erziehung* mitsamt ihren Formen, nicht vollständig erfasst werden kann.

Sogar bei Karl Popper, der explizit Vertreter einer sozialwissenschaftlichen Forschungslogik ist, haben „Theorien sowohl Beobachtungen und Experimenten gegenüber insofern eine Priorität [...], als Beobachtungen und Experimente nur im Zusammenhang mit theoretischen Problemen von Bedeutung sind“ (Popper 2003/1965, S. 87). Jörg Ruhloff (2011) weist in einem Aufsatz mit dem Titel „Beobachtung ohne Erfahrung“ darauf hin, dass „ohne eine Form theoretischen Rückhalts Erfahrungen überhaupt nicht, und damit auch nicht als pädagogische, näher gekennzeichnet werden können“ (ebd., S. 31).¹⁷ Im Zusammenhang mit dem hier fokussierten Forschungsgegenstand bedeutet dies nichts weniger, als dass eine theoretische Problembeschreibung zur öffentlichen Kleinkindererziehung überhaupt erst entsprechende Fragestellungen für die Pädagogik der frühen Kindheit hervorzubringen erlaubt, deren spezifische Einzelprobleme dann beispielsweise durch empirisch-sozialwissenschaftliche Zugänge gelöst werden können. Für Martinus J. Langeveld (1968) ist eine solche theoretisch-beschreibende Forschung gar „überhaupt die Definition einer Wissenschaft“, sofern diese „nur wissen“ will, „was *ist* und was *geschieht*“ (ebd., S. 4). Dies sei das Ziel „einer deskriptiv-analytischen, einer theoretischen Wissenschaft, einer Wissenschaft mit der vollen Selbstbeschränkung, mit der vollen Enthaltbarkeit ihrem Gegenstande gegenüber, die ihm nicht vorschreiben will, wie er zu sein hat“ (ebd.). Setzen wir diese Annahmen unserem Erkenntnisinteresse voraus, so bietet erst eine Theorie öffentlicher Kleinkindererziehung das begrifflich-systematische Gerüst, um weiterführend pädagogische Fragestellungen generieren zu können. Dabei bedarf es einer „so tief als möglich geführte[n] Beschreibung und Zergliederung der Einzelheiten der pädagogischen Praxis“ (Fischer 1950/1914, S. 9).

Erziehungswissenschaft als Basisdisziplin der Pädagogik der frühen Kindheit

Bis an diese Stelle war es unvermeidbar, bereits das ‚Pädagogische‘ und ‚pädagogische Wirklichkeit‘ anzusprechen. Es wurde aufgezeigt, dass in der vorliegenden Untersuchung erziehungstheoretisch am Phänomen öffentlicher Kleinkindererziehung geforscht werden soll. Diese Entscheidung wurde insbesondere aus dem Grund getroffen, dass sich in den vergangenen Jahrzehnten innerhalb der Forschung immer wieder „eine Pädagogik ohne Erziehung und eine Erziehungswissenschaft ohne Pädagogik“ (Prange 2012/2005, S. 13) abzeichnete. In diesem Sinne kann die vorliegende Theorie auch als ein Beitrag zur Systematik der Erzie-

17 Vgl. zum Problem der Empirie ohne theoretischen Unterbau auch Immanuel Kants Aufsatz „Über den Gebrauch teleologischer Prinzipien in der Philosophie“ (Kant 2014/1788). Kant arbeitet hier heraus, dass eine Erkenntnissuche ohne leitende Prinzipien, also ohne apriorische Theorie, bloß ein blindes empirisches Herumtappen sein könne.

hungswissenschaft gelesen werden, möglicherweise – auch wenn dies keineswegs die primäre Absicht des Autors ist – gar als Plädoyer, diese Systematik nicht grundlos aufzugeben. In den Debatten über Elementarpädagogik, allzumal in den praktisch-pragmatischen, ist nur noch selten von ‚Erziehung‘ die Rede.

„Es ist, als sei vielen Pädagogen und Erziehungswissenschaftlern das Erziehen etwas, für das man sich zu entschuldigen habe, eine Peinlichkeit und Zumutung, der man wenigstens mit immer neuen Umschreibungen zu entgehen oder die man durch innovative Konzepte und Problemverschiebungen zu überwinden sucht“ (ebd.).

Doch ganz gleich, ob vom „Vermitteln“ und ‚Ermöglichen‘ bis hin zum ‚Unterrichten‘, ‚Beurteilen‘, ‚Beraten‘ und ‚Innovieren“ (Ricken 2006, S. 906; vgl. Prange 2012/2005, S. 60ff.) gesprochen wird oder – wie gegenwärtig in der Elementarpädagogik – vom Fördern und Bilden, vom spielenden Lernen und Arrangieren oder von der Ko-Konstruktion: All diesen Formeln liegt *Erziehung* zugrunde (Prange, Strobel-Eisele 2015/2006; Prange 2012/2005; Sünkel 2011)!

Zum Begriff ‚pädagogisch‘: Dieser bedeutet im Kontext der vorliegenden Untersuchung zunächst einmal, i. e., eine disziplintheoretische Einordnung. Wir blicken vom Standpunkt der Erziehungswissenschaft aus auf unser Phänomen. Erkenntnisse aus der Soziologie, der Psychologie oder den mehr oder minder ‚boomenden‘ Neurowissenschaften – als gegenwärtig elementarpädagogisch relevante wissenschaftliche Disziplinen – sollen nur dann in den Fragen zu einer Theorie der öffentlichen Kleinkindererziehung Berücksichtigung finden, sofern sie unserem erziehungswissenschaftlichen Interesse zur Analyse und Beschreibung des Phänomens selbst förderlich sind (etwa mit Blick auf die anthropologischen Voraussetzungen der Erziehung).¹⁸ Die „anscheinend kaum zu stillende Vorliebe der Erziehungswissenschaft für erziehungsfremde Paradigmen, die das pädagogische Bewusstsein fortgesetzt zu modisch bedingten Wendungen zu verführen scheinen“ (Kraft 2007, S. 141), wird in der vorliegenden Untersuchung also keinen unnötigen Raum bekommen.¹⁹ Stattdessen soll es uns darum gehen,

18 Dies ist in dieser Untersuchung vor allem hinsichtlich der Grundannahmen über das Kind in seiner Seinsweise der Fall (vgl. Kap. 3; Kap 4.2).

19 Um auch hier Missverständnisse zu vermeiden: Die bislang häufigen ‚theoretischen Hilfsgriffe‘ aus der Pädagogik der frühen Kindheit in andere wissenschaftliche Disziplinen hinein dürfen den in ihr arbeitenden Forscherinnen und Forschern kaum zum Vorwurf gemacht werden. Es ist durchaus konsequent und nachvollziehbar, fehlendes wissenschaftliches Wissen aus den Forschungsergebnissen anderer Disziplinen auszuwählen und für die Erkenntnis in eigener Sache zu nutzen. So helfen vor allem die Psychologie bzw. Entwicklungspsychologie (z. B. in Bezug auf Bindung und Exploration, Lerntheorien oder Entwicklungsphasen des Menschen) oder die Soziologie (durch die Bestimmung des Kindes als Akteur oder der Kindheit als soziokulturelles und historisch entstandenes Konstrukt) der Pädagogik der frühen Kindheit insofern, als sie deren Forschungsgebiet um wichtige Fragestellungen und Zusammenhänge erweitern. Aus dieser Sicht trägt die Pädagogik der frühen Kindheit zunächst einmal keine Schuld an ihrem eigenen Theorie-defizit. Ähnliche systematische Probleme, wenngleich in einer geringeren Ausprägung,

innerhalb der pädagogischen Disziplin systematisch zu forschen, um so für die Pädagogik der frühen Kindheit als *Teildisziplin der Erziehungswissenschaft* eine plausible und dem Phänomen gerechte Theorie zu entwickeln.

Die dabei verwendete Sprache soll dementsprechend, 2., ‚pädagogisch‘ in dem Sinne sein, als sie auf Begriffe aus der Allgemeinen Pädagogik zurückgreift und eben nicht auf psychologische, soziologische oder andere fachfremde Formeln. Begriffe aus anderen Disziplinen mögen zwar etwas beschreiben, das in der pädagogisch verflochtenen Wirklichkeit eines Kindergartens oder einer Tagespflege gleichermaßen vor sich geht. Sie können zugleich eine pädagogische Relevanz haben. Primär beschreiben sie jedoch das, was in der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplin von Interesse ist. Erziehungswissenschaft hat – bei allen interdisziplinären Überschneidungen in der Beschäftigung mit praktischen Phänomenen des menschlichen Zusammenlebens – *eigene* Interessen.

Unsere Festlegung auf das ‚Pädagogische‘ geschieht also in dem Bewusstsein, dass sich die Pädagogik der frühen Kindheit wie auch die Erziehungswissenschaft insgesamt „nicht ohne Not in die (terminologische wie sachliche) Anhängigkeit von einer anderen Wissenschaft begeben“ (Sünkel 2011, S. 43) sollten. Pädagogik benötigt eine eigene, eine möglichst präzise Sprache, mittels derer sie *ihre* Phänomene beschreibt. Ein allgemeiner Begriff der Erziehung ist dabei unabdingbar, denn dieser:

„soll sicherstellen, dass dasselbe gemeint wird, wenn von der Erziehung oder vom Erzieherischen, von pädagogischen Handlungen oder nachdrücklich von dem ‚eigentlich‘ Pädagogischen die Rede ist. Insbesondere dann, wenn das Erziehen ausdrücklich organisiert und von Fachpersonal wahrgenommen wird“ – etwa im Falle öffentlicher Kleinkindererziehung – „genügt nicht, was im allgemeinen darunter zu verstehen ist“ (Prange 2012/2005, S. 12).

Darüber hinaus muss aufgrund des notwendig einzugrenzenden Rahmens in der vorliegenden Untersuchung von einer Analyse und Beschreibung privater bzw. familialer Kleinkindererziehung als dem in modernen Gesellschaften parallelen Modell neben der öffentlichen Kleinkindererziehung abgesehen werden (vgl. zur Erziehung in der Familie: Winkler 2012).

haben ebenso die Erwachsenenbildung, die Sozialpädagogik oder die Schulpädagogik. Diese Probleme gingen möglicherweise eher von der *Allgemeinen Pädagogik* aus, die den pädagogischen Subdisziplinen kaum subsumierbare ‚weite‘ Theorien zur Verfügung stellte: Klaus Prange sprach hierbei um die Jahrtausendwende einmal treffend vom „systematische[n] Defizit der Pädagogik“ *insgesamt* (Prange 2001, S. 375). Dieser Zustand hat sich jedoch inzwischen durchaus geändert (vgl. Sauerbrey 2014b), wie noch zu zeigen sein wird.

Zugang und Arbeitsaufgabe

Die in aktuellen Erziehungstheorien geschulten Leserinnen und Leser haben womöglich einige Begriffe und Zugänge allgemeiner Erziehungstheorien, v. a. die „Allgemeine Theorie der Erziehung“ von Wolfgang Sünkel (vgl. 2011), bereits entdeckt. Auf einer solchen theoretischen Grundlage basiert die gesamte vorliegende Untersuchung. Über Sünkels Erziehungstheorie hinaus sind Einflüsse aus der ‚Operativen Pädagogik‘ von Klaus Prange (vgl. 2012/2005) und aus den ‚Formen des pädagogischen Handelns‘ von Prange und Gabriele Strobel-Eisele (vgl. 2015/2006) ebenso unverkennbar. Erwähnt sei auch die Übernahme grundlegender Ideen aus Michael Winklers ‚Kritik der Pädagogik‘ (vgl. Winkler 2006) sowie aus Ralf Koerrenz‘ ‚Stufentheorie der Erziehung‘ (vgl. Koerrenz 1995).

Der beschrittene Arbeitsweg von der Allgemeinen Pädagogik hin in die Pädagogik der frühen Kindheit bildet dabei die Forschungslogik der elementarpädagogischen Theorieentwicklung. Abgeleitet aus den *allgemeinen Strukturen der Erziehung*, die die tätigkeitstheoretischen und operativen Theorieangebote der Allgemeinen Pädagogik²⁰ in jeweils bestimmten Darstellungsweisen ordnen, können in der vorliegenden Untersuchung vom grundlegenden Phänomen her die *besonderen Strukturen einer öffentlichen Kleinkindererziehung* herausgearbeitet werden.²¹ Auch in der erziehungswissenschaftlichen Ethnografie sind solche Versuche bereits unternommen worden, wie Bettina Hünersdorf (2009) zeigt. In entsprechenden Felduntersuchungen (vgl. etwa Kade, Seitter 2001; 2007) wurde „durch eine begriffliche Differenzierung versucht [...], die Schwierigkeit der Beobachtbarkeit pädagogischer Wirklichkeit zu erleichtern“ (Hünersdorf 2009, S. 305). Auch hier soll ein recht ähnlicher Weg zur Rekonstruktion eines pädagogischen Phänomens gegangen werden: Aus einer „Einheit des allgemeinen Begriffs“ der Erziehung, der die „Vielfalt der [besonderen, U.S.] Erscheinungsformen“ (Sünkel 1985, S. 4) umfasst, wird eine besondere Theorie öffentlicher Kleinkindererziehung herausgeschält.²²

20 Allgemeine Pädagogik und Allgemeine Erziehungswissenschaft werden hier nicht unterschieden. Es handelt sich um die zentrale Sub- bzw. Leitdisziplin der Erziehungswissenschaft, die die pädagogischen Grundbegriffe bzw. Grundvorgänge systematisiert (vgl. Sauerbrey 2014b).

21 Entsprechende Anstrengungen haben auch für die Didaktik und die Unterrichtstheorie zu beachtlichen Ergebnissen geführt (vgl. Sünkel 2002/1996) – bis hin zum Vorschlag einer ‚Vermittlungswissenschaft‘ (Reinmann 2013).

22 Die Hauptkapitel der Untersuchung sind so verfasst, dass sie getrennt voneinander gelesen werden können. Notwendige Bezugnahmen auf andere Kapitel wurden jeweils gekennzeichnet.

1.1 Zum Forschungsstand: Ansätze und Fragmente elementarpädagogischer Theorie

Der Gegenstandsbereich einer Pädagogik der frühen Kindheit kann als Forschungsdesiderat bezeichnet werden (vgl. Sauerbrey 2015), mindestens aber herrscht Unsicherheit über ihn (vgl. Brinkmann 2017). Metaphorisch gesprochen ist sie eine große Baustelle, auf der zahlreiche Firmen mithilfe von Bauplänen wiederum zahlreicher Architekturbüros arbeiten. Die Leitungen der Architekturbüros wissen jedoch nur wenig voneinander und aus diesem Grund kommt es immer wieder zu Konflikten. Um das Land, auf dem gebaut wird, herrscht zudem Streit, da noch unklar ist, wem es nun eigentlich gehört. In etwa diesem Sinne lässt sich die theoretische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit beschreiben.

Ursula Peukert (1981) hielt diesen Umstand bereits zu Beginn der 1980er Jahre in ihren „Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulziehung“ (ebd., S. 205) fest. Cornelia Wustmann (2009) wies darauf hin, dass es „spätestens mit der Aufnahme des Bildungsanliegens in die Trias von Erziehung, Bildung und Betreuung im Kinder- und Jugendhilfegesetz“, zu Beginn der 1990er Jahre im wiedervereinigten Deutschland, „einer Begriffsbestimmung bedurft [hätte]“ (ebd., S. 324). Eine solche fand sich bislang kaum (vgl. jedoch: Liegle 2013). Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Ralf Haderlein (2008) weisen dabei auf die „Komplexität des Gegenstandes“ (ebd., S. 17) hin. Die Pädagogik der frühen Kindheit rekurriert wohl vor diesem Hintergrund auf zahlreiche theoretische Ansätze, deren Begriffe allerdings uneinheitlich verwendet werden. Das von Hans-Günther Roßbach und Hans-Peter Blossfeld herausgegebene Sonderheft 11 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft trägt beispielsweise den Titel „Frühpädagogische Förderung in Institutionen“ (Roßbach, Blossfeld 2008) und fokussiert auf empirisch-sozialwissenschaftliche Studien, v. a. auf die *Qualität* von Kindertageseinrichtungen (vgl. dazu auch: Honig 2013). Ein sich des systematischen Ortes der beschriebenen ‚frühpädagogischen Förderung‘ vergewissernder Beitrag, der die enthaltenen Studien vor diesem Hintergrund in einer theoretischen Ordnung erscheinen ließe, findet sich in dem Band nicht. Am Beispiel jenes Sonderhefts können jedoch systematische Fragen aufgeworfen werden: Ist *Fördern* eigentlich eine Form pädagogischen Handelns? Und was ist für eine solche Förderung grundlegend? Wer fördert? Wer wird gefördert? Und was wird wohin gefördert? Warum findet pädagogische Förderung in einer Gesellschaft im Allgemeinen statt? Und was ist ‚frühpädagogische‘ Förderung im Besonderen? Welche Bedeutung hat diese Förderung im Zusammenhang mit einer Institution? Ist Förderung in der frühen Kindheit zugleich Erziehung oder bestehen systematische Unterschiede? Kann nur durch erzieherisches Unterstützen gefördert werden oder lässt sich auch durch Gegenwirken etwas fördern? Solche Fragen