



Leseprobe aus Dietrich, Stenger und Stieve, Theoretische Zugänge zur Pädagogik
der frühen Kindheit, ISBN 978-3-7799-3777-7

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3777-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3777-7)

Einleitung

Cornelie Dietrich, Ursula Stenger und Claus Stieve

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

Die Intention dieses Bandes

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

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

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

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

Kontext: Aktuelle Entwicklungen der Frühpädagogik

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

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

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

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

Beispiele aktueller Gegenstandsfassungen

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

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

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

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

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

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

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

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

Zum Theorieverständnis

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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