

Sarah Meyer

Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung

Eine diskursiv gerahmte
Dokumentenanalyse



Springer VS

Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung

Sarah Meyer

Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung

Eine diskursiv gerahmte
Dokumentenanalyse

Mit einem Geleitwort von
Prof. Dr. Hilmar Hoffmann

 Springer VS

Sarah Meyer
Hamburg, Deutschland

Dissertation, Universität Osnabrück, 2017

ISBN 978-3-658-20238-5 ISBN 978-3-658-20239-2 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20239-2>

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

Geleitwort

Die Frühkindliche Bildung erlebt seit nunmehr weit über 10 Jahren einen in der Bundesrepublik Deutschland bisher ungekannten Boom. In dieser Folge wurden Kitaplätze ausgebaut, zusätzliche Personalstellen geschaffen, akademische Studiengänge etabliert und vieles mehr. Während die Bundesländer gesetzgeberisch als maßgeblich Verantwortliche bisher unbekannte Steuerungsversuche über Bildungspläne in diesem Bereich unternehmen, etabliert sich ein breiter Markt von Literatur, die den Fachkräften den Weg zur erfolgreichen Arbeit weisen wollen. Dabei ist von seriöser Forschung über populärwissenschaftliche Zusammenfassungen und rezeptologische Anweisungen nahezu alles dabei, und gleichzeitig kaum noch zu überblicken. Durch den Trend, dass Frühkindliche Bildung plötzlich im wissenschaftlichen Fokus steht, werden aber auch zunehmend Skandalisierungen gesellschaftlich diskutierter Entwicklungen wie Heterogenität, Diversität auch wieder in unterschiedlichsten Spielarten wie Gender, Armut, Kulturalität uvm. vorgenommen. Die oben beschriebene Entwicklung findet also eine Fortsetzung in einer Ausdifferenzierung der thematischen Fragestellungen mit der gleichen Folge nahezu unendlicher – und nicht selten wenig empirisch basierter – Literatur dazu.

In solchen Zeiten scheint es nicht nur angemessen, sondern geradezu zwingend hie und da einen „Gang zurückzuschalten“ und das ureigene Kriterium wissenschaftlichen Handelns noch stärker zu kultivieren, nämlich Selbstreflexivität.

Genau dieses betreibt Sarah Meyer in ihrer hervorragenden Studie, wenn sie ausgehend von einer Analyse von „neuen“ Differenzdiskursen in der Pädagogik und in der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland auf die Bildungspläne der Bundesländer im Allgemeinen der Thematisierung sozialer Differenz in diesen im Rahmen einer Dokumentenanalyse im Besonderen fokussiert. Dabei wird aufgezeigt, wie soziale Differenz in den jeweils unterschiedlichen

Bildungsplänen der deutschen Bundesländer für die Kindertagesbetreuung als praxisbedeutsame Dokumente und Schauplatz bildungsbezogener Reformbestrebungen präsentiert und Erziehungswirklichkeit konstruiert wird. Bildungspläne werden somit nicht nur als Orte der Beschreibung fachpolitisch fixierter Ziele begriffen, sondern als Orte verdeutlicht, an denen selbst praktisch konstituiert wird, wie die Wirklichkeit sei. Das dies dann teilweise zu sich widersprechenden, nahezu bizarren Handlungsanweisungen führen muss, wird hier in einer bisher kaum nachzulesenden Weise analytisch herausgearbeitet. Und wenn dann gleichzeitig deutlich wird, dass nahezu ungeprüft Chancengleichheit und Wettbewerbsorientierung in einem Atemzug als Ziele fixiert werden, dann wird scheinbar gesellschaftlicher Anachronismus für Pädagogik konstitutiv.

Hierauf die Blicke zu lenken ist das große Verdienst dieser Studie, die damit gleichermaßen einen Beitrag zum Qualitätsdiskurs liefert, der die Plausibilität struktureller Vorgaben häufig unberücksichtigt lässt, und zudem zu einer disziplinären Diskussion der Pädagogik der Frühen Kindheit hinsichtlich ihrer Verstrickung in normative Vorgaben einlädt. Insofern ist dieses Buch ein wertvoller Beitrag zur Weiterentwicklung einer expandierenden Disziplin und Profession.

Prof. Dr. Hilmar Hoffmann
Universität Osnabrück

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Differenzdiskurse in der Pädagogik	7
2.1	Wovon die Rede ist, wenn von <i>sozialer Differenz</i> in pädagogischen Zusammenhängen gesprochen wird	7
2.2	Soziale Differenz in der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland	12
2.2.1	Grundzüge der Anfänge und der Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland	14
2.2.2	Der „Sputnik-Schock“ und die erste Bildungsreformdebatte in der Bundesrepublik	20
2.2.3	Pädagogisch-konzeptionelle Reformansätze im Elementarbereich	28
2.2.4	Der „Pisa-Schock“ und die zweite Bildungsreformdebatte	38
2.3	Entwicklungen, Theorieangebote und Reflexionsprobleme älterer Differenzdiskurse am Beispiel von Erziehung und Geschlecht	47
2.4	Die „neuen“ Differenzdiskurse	60
2.4.1	Zum Heterogenitätsdiskurs	60
2.4.2	Zum Diversitydiskurs	66
2.4.3	Zum Intersektionalitätsdiskurs	75
2.5	Zusammenfassung: Theorieangebote und Reflexionsprobleme	84

3	Die Bildungspläne der Länder für die Kindertagesbetreuung	89
3.1	Diskursiver und struktureller Rahmen der Entwicklung der Bildungspläne – zwischen neuem Steuerungs <i>anspruch</i> und strukturellem Steuerungs <i>vermögen</i>	91
3.2	Vom „großen Gemeinsamen“ und „kleinen Differenzierten“ – Entwicklung und Struktur der Bildungspläne	103
3.3	Das Bildungsverständnis der Bildungspläne im Spiegel des neuen Steuerungs <i>anspruchs</i>	115
3.4	Bildungspläne im Fokus von wissenschaftlicher Analyse und Forschung	119
3.5	Konturierung der Fragestellung vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse	128
4	Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung – methodisches Vorgehen und Ergebnisse der Dokumentenanalyse	133
4.1	Methodologische Verortung und methodisches Vorgehen	134
4.2	Strukturelle Ordnungen: soziale Differenz zwischen eigenständigem Grundlagenbereich und eingeflochtenen Themen	146
4.3	Faktum soziale Differenz und Differenzierungswissen – Unterschiedlichkeit als Tatsache menschlichen Seins	150
4.4	Begründungsfiguren – Warum soziale Differenz pädagogisch berücksichtigen?	157
4.4.1	Die normative Begründungsfigur	159
4.4.2	Die argumentative Begründungsfigur	170
4.4.3	Die pädagogisch-textimmanente Begründungsfigur	179
4.4.4	Die visionäre Begründungsfigur	180
4.4.5	Die Begründungsfiguren im Vergleich	183
4.5	Leistungsbezogene Chancengleichheit und Wettbewerbsfähigkeit.	185
4.6	Zum Dualismus von sozialer Differenz als Herausforderung & Chance – Anforderungen an Fachkräfte und bereichernde Unterschiede für Kinder	196

4.7	Soziale Differenz und Agency	204
4.7.1	Doppelte Agent*innen von Chancengleichheit und Patient*innen sozialer Differenz	207
4.7.2	Deutungsmacht und Geltungsansprüche	220
4.8	Kategorien-bezogenes Differenzierungswissen	230
4.8.1	Zweigeschlechtlichkeit als Normalfall und abwesende Männer	231
4.8.2	Die Begegnung mit kulturell „Anderen“ – Naturalisierung, Chancen und Konfliktpotentiale	244
4.8.3	„Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf“ – die Konstruktion von Risikokindern	262
5	Zusammenfassung und Diskussion	279
5.1	Zur Eigenlogik der Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen	279
5.2	Gratwanderungen mit verbundenen Augen und Rationalisierungsversuche	287
5.3	„Dauerbrenner Chancengleichheit“ – viabele normative Orientierung und praktische Überschätzung	293
5.4	Methodische Schwierigkeiten und inhaltliche Grenzen einer diskursiv gerahmten Dokumentenanalyse zu sozialer Differenz in den Bildungsplänen	299
6	Schlussbetrachtung	303
	Literatur	309

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 4.1	Strukturelle Ordnungen der Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen.	147
Abbildung 4.2	normative Begründungsfigur.	160
Abbildung 4.3	normative Begründungsfigur Variante sozial-werteorientiert	169
Abbildung 4.4	argumentative Begründungsfigur Nordrhein-Westfalen.	171
Abbildung 4.5	argumentative Begründungsfigur Sachsen-Anhalt	177
Abbildung 4.6	pädagogisch-textimmanente Begründungsfigur	179
Abbildung 4.7	visionäre Begründungsfigur	181
Abbildung 4.8	Agent*innen und Patient*innen von Chancengleichheit.	208
Abbildung 4.9	Foto aus dem hessischen Bildungsplan „Umgang mit individuellen Unterschieden und soziokultureller Vielfalt“ (S. 45).	249
Abbildung 4.10	Foto aus dem nordrhein-westfälischen Bildungsplan „Kulturelle Unterschiedlichkeit“ (S. 16).	250
Abbildung 4.11	bildformale Komposition Foto aus dem hessischen Bildungsplan.	251
Abbildung 4.12	bildformale Komposition Foto aus dem Bildungsplan für Nordrhein-Westfalen.	253
Abbildung 5.1	Strukturelle Ordnungen der Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen.	280
Abbildung 5.2	Eigenlogik der Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen	280

Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
AGOLJB	Arbeitsgemeinschaft der Obersten Landesjugendbehörden
BGB	Bürgerliches Gesetzbuch
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DJI	Deutsches Jugendinstitut
EU	Europäische Union
GG	Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
JMK	Jugendministerkonferenz
PISA	Programme for International Student Assessment (Programm zur internationalen Schülerbewertung)
KJHG	Kinder- und Jugendhilfegesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
SGB VIII	Achtes Buch Sozialgesetzbuch
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
USA	United States of America (Vereinigte Staaten von Amerika)

„Die Kindertagesstätte ist eine wichtige Bildungseinrichtung! Diese Chance müssen wir nutzen – und dazu brauchen wir ein zeitgemäßes Handlungskonzept, das die Erzieherinnen und Erzieher bei ihrer wichtigen Aufgabe, den Bildungs- und Erziehungsauftrag umzusetzen, unterstützt. Als eine Konsequenz aus den PISA-Ergebnissen wurden die Empfehlungen zur Bildungs- und Erziehungsarbeit in Kindertagesstätten aus den 70er Jahren aktualisiert.“ (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz 2004, S. 4)

Mit diesen Worten empfängt der rheinland-pfälzische Bildungsplan¹ für die Kindertagesbetreuung seine Leser*innen. Er verweist damit zugleich auf ein breites diskursives Feld, im Rahmen dessen die Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung seit Anfang 2000 für alle Bundesländer entwickelt wurden. Als Instrumente bildungspolitischer Kommunikation mit neuem Steuerungsanspruch sind die Bildungspläne eingebettet in einen Reformdiskurs, der insbesondere mit den PISA-Ergebnissen (erneut) angefacht wurde. Diese hatten belegt, dass ein straffer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem erreichten Kompetenzniveau 15-jähriger Schüler*innen besteht (vgl. Artelt et al. 2001, S. 37). Die Ergebnisse lösten „vielfache Kompensations- und Reformbetriebsamkeit“ (Ricken 2007, S. 15) aus, da sie bildungspolitisch zu der Frage herausforderten, wo die Gründe dieses Zusammenhangs von herkunftsbezogener sozialer Differenz und Bildungserfolg zu suchen sind und wie es gelingen könnte, dass Kinder ihre Potenziale unabhängig von ihrer sozialen Herkunft entwickeln können. In den Fokus der bildungspolitischen Debatte rückte damit auch die Bildungsfunktion der Kindertageseinrichtung, die zum Beispiel dahingehend befragt wurde

¹Wenngleich die benannten Dokumente in den einzelnen Ländern unterschiedlich betitelt sind (z.B. Orientierungsplan, Empfehlungen, Leitlinien), verwende ich im Folgenden aus pragmatischen Gründen „Bildungspläne“ als Sammelbegriff.

„ob die Kinder in vorschulischen Institutionen nicht gezielter auf die Schule vorbereitet werden müssten, ob man sie dort nicht systematischer sprachlich-kognitiv fördern sollte, ob man dort nicht wirksamere Maßnahmen ergreifen müsste, um die Chancengleichheit der Kinder, die durch Risikolagen oder Risikoentwicklungen besonders belastet sind, besser zu gewährleisten“ (Fried 2007, S. 285).

Während in den 1990er Jahren der quantitative Ausbau der Kindertagesbetreuung auf Grund einer Novellierung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) im Mittelpunkt bildungspolitischer Diskussionen stand, die jedem Kind ab dem dritten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz garantieren sollte, ging es seit der Jahrtausendwende um die Frage, wie die Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualitativ verbessert werden könnte, um ihrer zugeschriebenen Verantwortung für die weitere Bildungsbiografie gerecht zu werden. Als eine Antwort auf diese Frage wurde die Entwicklung von Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung im Sinne einer „Strategie der Qualitätsentwicklung und -sicherung auf Länder- und Trägerebene“ (Tietze et al. 2007, S. 11) bildungspolitisch forciert. In Form bundeslandspezifischer fachlicher Rahmungen sollten die Bildungspläne die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen qualitativ absichern und das traditionell durch zurückhaltende Regulierung (vgl. Diskowski 2012, S. 122 f.), Undurchsichtigkeit und Vielfalt (vgl. Diskowski 2012, S. 125 f.) geprägte System der Kindertagesbetreuung in Deutschland inhaltlich auf eine bundeslandspezifische, einheitliche Basis stellen.

Auch in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung wird seit dieser Zeit ein verstärktes Interesse für das Thema soziale Differenz sichtbar, das in verschiedenen „neuen“ Differenzdiskursen mit den Schlagworten Heterogenität, Diversity und Intersektionalität prozessiert wird. Im spezifischen elementarpädagogischen Kontext ist in den letzten fünf Jahren zu beobachten, dass immer mehr qualitative Untersuchungen veröffentlicht werden, die analysieren, wie soziale Differenz in der Praxis der institutionellen Kindertagesbetreuung virulent wird. Empirisch beschäftigen sich diese Untersuchungen zum Beispiel mit der Frage, welche Bedeutung macht- und ungleichheitsrelevante Unterscheidungen nach Generation, Geschlecht, Ethnizität oder „Rasse“ in interpersonalen Praktiken in der Kindertageseinrichtung haben (vgl. Machold 2015). Oder es wird rekonstruiert, wie der Alltag in der Kindertageseinrichtung durch die Fachkräfte und die Kinder hergestellt wird und wie die pädagogischen Fachkräfte Herausforderungen des elementarpädagogischen Alltags in der Migrationsgesellschaft praktisch bearbeiten (vgl. Kuhn 2013). Andere Untersuchungen analysieren zum Beispiel Prozesse der Geschlechterdifferenzierung von Kindern und pädagogischen Fachkräften in der Kindertageseinrichtung (vgl. Kubandt 2016) sowie Orientierungs- und Handlungsmuster pädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf Diversität (vgl. Beyer 2013).

Gemeinsam ist diesen Arbeiten trotz unterschiedlicher Schwerpunkte, theoretischer Zugänge und Positionen eine AnalyseEinstellung auf soziale Differenz in Kindertageseinrichtungen, die sich von normativ-evaluativen Perspektiven einer „gelungenen“ Praxis abgrenzt und gerade darüber neue erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zur Funktionsweise sozialer Differenzierungsprozesse im institutionellen pädagogischen Alltag liefert. Gemeinsam ist diesen Arbeiten auch, dass der oben angesprochene bildungspolitische Reformdiskurs und die Bildungspläne als Referenzrahmen einer neuen Aufmerksamkeit für frühe institutionelle Bildung mit ihren normativen Implikationen benannt werden, vor deren Hintergrund dann die Notwendigkeit des praxeologischen, anti-normativen Feldzugangs im Kontext sozialer Differenz in Kindertageseinrichtungen begründet wird. Während also die Referenz auf Reformdiskurs und Bildungspläne bei diesen Arbeiten der Ausweisung der Aktualität und Notwendigkeit einer empirischen Beobachtung pädagogischer Praxis dient, sind die Bildungspläne selbst als normative Rahmgebung der pädagogischen Praxis im Kontext sozialer Differenz bislang nicht Gegenstand einer systematischen Untersuchung jenseits evaluativer AnalyseEinstellungen geworden.

Auch wenn die Bildungspläne in den meisten Bundesländern keinen verpflichtenden Charakter haben, so formulieren sie dennoch explizit das Ziel, pädagogische Praxis inhaltlich zu steuern und zu verbessern. Ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis ist empirisch untermauert: die Bildungspläne werden breit rezipiert und als handlungsleitend für die pädagogische Arbeit wahrgenommen (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 85). Darüber hinaus werden die Bildungspläne auch in der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte berücksichtigt (vgl. Kultusministerkonferenz; Familienministerkonferenz 2010, S. 7). Die Frage, wie das verfügbare fachliche Wissensangebot der Bildungspläne für pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf das diskursiv als hoch bedeutsam ausgewiesene Thema des Umgangs mit sozialer Differenz strukturiert ist, ist damit eine bislang empirisch unbeantwortete Leerstelle von praxisbezogenem Belang.

Mit dem skizzierten empirischen Schwerpunkt auf den Alltag der Kindertageseinrichtungen im Kontext sozialer Differenz rückt das Hier und Jetzt pädagogischer Praxis in den Fokus. Große bundes- und landesweite Forschungslinien beschäftigen sich gegenwärtig vor allem mit qualitäts- und entwicklungsbezogenen Fragen im frühkindlichen Bereich, die auf eine Verbesserung pädagogischer Praxis zielen. Zu nennen ist hier etwa die Förderlinie „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (AWiFF)“, die den institutionellen Entwicklungsbedarf frühpädagogischer Fachkräfte und ihren Karriereverlauf untersuchte und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Zeitraum von 2011 bis 2014 gefördert wurde. Auch die Förderinitiative „Frühkindliche Bildung und

Entwicklung – Kooperative Forschung und Praxistransfer“ (seit 2016) des Niedersächsischen Ministeriums für Wissenschaft und Kultur richtet sich auf Fragen der Förderung kindlicher Kompetenzen, Strukturen und Qualität frühkindlicher Bildung, auf die Wirkung Benachteiligungen ausgleichender Maßnahmen und Fragen der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. Dieser empirische Fokus auf das Hier und Jetzt pädagogischer Praxis, Praxis- und Kompetenzentwicklung lässt die Frage der Wissenspolitik im frühpädagogischen Feld weitgehend unberücksichtigt. Gemeint ist damit die Frage, wie pädagogische Praxis und der Ruf nach ihrer Weiterentwicklung und Verbesserung eingebettet ist in diskursive Zusammenhänge und Traditionen der Konstruktion von Wirklichkeit und Weltansichten als Wissen im Schnittfeld von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis. Dabei geben Ronald Reichenbach, Norbert Ricken und Hans-Christoph Koller zu bedenken, dass gerade in der Bildungsdiskussion die Frage nach Mitteln, Interessen und Herstellungsleistungen hinter vermeintlich objektiven Selbstverständnissen zum Verschwinden gebracht werden:

„In der scheinbar ideologiefernen, von interessenlosen Methoden geprägten postmodernen Situation ist die Frage der Wirklichkeitskonstruktion und Erkenntnispolitik gerade auch erziehungswissenschaftlich von Bedeutung. Denn in der zeitgenössischen, eher verschärften und auf vermeintlichen offensichtlichen Selbstverständnissen beruhenden Bildungsdiskussion stellt sich die Frage, was denn wie mit welchen Mitteln von wem mit welchem Interesse als Erziehungswirklichkeit ‚konstruiert‘ wird“ (Reichenbach; Ricken; Koller 2011, S. 7).

In diesem Sinne stellen auch die Bildungspläne nicht einfach nur schriftlich verfasste objektive, ideologieferne und interessenlose Wissensangebote dar, sondern können als methodisch gestaltete Kommunikationszüge mit Herstellungskarakter verstanden werden. Sie stellen einen „Schauplatz“ (Jergus; Thompson 2015, S. 812) im Schnittfeld von Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis dar, auf dem bildungsbezogene Reformbestrebungen präsentiert und Erziehungswirklichkeit konstruiert wird. Dies gilt umso mehr, als an der Erstellung und Überarbeitung vieler Bildungspläne eine heterogene Gruppe von Akteur*innen aus Wissenschaft, Politik und pädagogischer Praxis beteiligt war.

Vor diesem Hintergrund zielt diese Arbeit darauf ab, zu untersuchen, wie soziale Differenz in den Bildungsplänen der deutschen Bundesländer für die Kindertagesbetreuung als praxisbedeutsame Dokumente und „Schauplatz“ bildungsbezogener Reformbestrebungen thematisiert sowie mit pädagogischer Bedeutung ausgestattet wird. Um der Leerstelle im Hinblick auf die Frage der Wissenspolitik im frühpädagogischen Diskurs Rechnung zu tragen, ist die Arbeit als diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse angelegt. Diskursiv gerahmt wird die

Dokumentenanalyse dabei von zwei Seiten: zum einen von Seiten pädagogischer Differenzdiskurse und zum anderen von Ausführungen zum frühpädagogisch-bildungspolitischen Reformdiskurs, in dessen Kontext die Entwicklung der Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung angestoßen wurde. Die diskursiven Rahmungen haben keinen empirischen Anspruch, sondern theoretisch-explorativen Charakter. Sie dienen in methodischer Hinsicht dazu, die Analyseheuristik theoretisch zu informieren. In inhaltlicher Hinsicht helfen sie dabei, die empirischen Ergebnisse der Dokumentenanalyse am Ende wieder diskursiv einzufangen. Damit beabsichtigt die Arbeit eine systemische Perspektive einzunehmen, welche die empirische Frage nach der Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen in die theoretisch herauszuarbeitenden diskursiven Zusammenhänge des Gesamtsystems im Schnittfeld von Wissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis einbettet.

In einem ersten Abschnitt richte ich daher den Blick auf Differenzdiskurse in der Pädagogik (Kap. 2). Wenngleich soziale Differenz im Bereich der öffentlichen Kindertagesbetreuung im Zuge der großen schulischen Leistungsvergleichsstudien seit 2000 besonders plakativ diskutiert wurde, so ist dieses Thema seit jeher mit der Geschichte der öffentlichen Kindertagesbetreuung verwoben. Soziale Differenz ist in der Elementarpädagogik damit keineswegs geschichtslos, sondern hat eine lange Tradition. Aus diesem Grund untersuche ich nach einer Konturierung des Begriffs *soziale Differenz* zunächst Berührungspunkte zu diesem Thema in der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Anschließend beleuchte ich exemplarisch einen älteren Differenzdiskurs sowie die drei sogenannten „neuen“ Differenzdiskurse zu Heterogenität, Diversity und Intersektionalität. Ziel ist es, wesentliche Diskurslinien, Gemeinsamkeiten und Unterschiede darzustellen, um vergleichend herauszuarbeiten, mit welchen Schwierigkeiten das pädagogische Aufgreifen sozialer Differenz verbunden ist.

Im Zentrum des Kapitels 3 stehen dann die Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung. Die Bildungspläne werden hier zunächst genauer im frühpädagogisch-bildungspolitischen Diskurs situiert, um ihre Funktionen vor dem Hintergrund der spezifischen Rahmenbedingungen des deutschen Systems frühkindlicher Bildung, Erziehung und Betreuung herauszuarbeiten. Darüber hinaus schließe ich die Bildungspläne strukturell und deskriptiv-inhaltlich als Dokumente näher auf, um diese als Datenmaterial der empirischen Analyse vorzustellen. Explorativ gehe ich hier auch der Frage nach, inwiefern das Bildungsverständnis in den Plänen mit dem frühpädagogisch-bildungspolitischen Diskurs zusammenhängt. Ergänzt um den Ertrag bisheriger wissenschaftlicher und empirischer Auseinandersetzungen mit den Bildungsplänen konturiere ich schließlich die Fragestellung dieser Arbeit auf Basis der theoretischen Ergebnisse im Sinne einer Analyseheuristik.

Die methodologische Verortung und Begründung des methodischen Vorgehens wird nicht als eigenständiges Oberkapitel gefasst, sondern leitet das empirische Ergebniskapitel 4 ein, da die Strukturierung der Ergebnisdarstellung eng an die dort beschriebene Analyseheuristik gekoppelt ist. Nach dieser Einleitung gehe ich dann der Frage nach, wie die Bildungspläne das Thema soziale Differenz strukturell aufgreifen. Im Anschluss arbeite ich übergreifende Motive der inhaltlichen Thematisierung sozialer Differenz heraus. Außerdem stelle ich drei Motive vor, die eng an bestimmte Differenzkategorien bzw. Differenzkategorienbündel gekoppelt sind und spezifische Funktionen erfüllen.

Zuletzt fasse ich die Ergebnisse in einem Gesamtbild der Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen verdichtend zusammen und diskutiere diese vor dem Hintergrund der diskursiven Rahmungen (Kap. 5). Dabei frage ich auch danach, welche Konsequenzen die spezifische Thematisierung sozialer Differenz in den Bildungsplänen für pädagogische Praxis hat. In Kapitel 6 resümiere ich schließlich die Gesamtergebnisse der Arbeit.

2.1 Wovon die Rede ist, wenn von *sozialer Differenz* in pädagogischen Zusammenhängen gesprochen wird

Wer sich im weitesten Sinne mit dem Thema Differenz im sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Kontext auseinandersetzt, der findet sich in einem schwer zu überblickenden Dickicht von Bezugsrahmen und Begriffen wieder und gewinnt den Eindruck, dass pädagogische Bezugnahmen auf Differenz seit Anfang 2000 Hochkonjunktur haben. Dies ist eine Feststellung angesichts einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Veröffentlichungen zu diesem Thema und zugleich ein Narrativ, das viele Veröffentlichungen kennzeichnet, die den Versuch unternehmen, Licht in das Dunkel zu bringen. So nehmen sich beispielsweise Helma Lutz und Norbert Wenning in ihrem Band „Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft“ (2001b), der eine Zusammenstellung erziehungswissenschaftlich motivierter Auseinandersetzungen mit dem Thema Differenz bietet, vor,

„einen Versuch zur wissenschaftlichen Begriffsklärung zu starten. Dieser Band [...] soll zeigen, in welchen (Teil-)Bereichen der Erziehungswissenschaft ‚Differenz‘ auftaucht, wie (unterschiedlich) damit umgegangen wird und welche theoretischen Konzepte anderer Disziplinen – etwa der Philosophie und der Soziologie – in die erziehungswissenschaftliche Differenzdebatte Einzug gehalten haben. Er soll helfen, das unübersichtliche Dickicht der Debatten und Diskurse zu lichten“ (Lutz; Wenning 2001a, S. 11 f.).

Auch Katharina Walgenbach identifiziert eine „Begriffskonfusion“ (Walgenbach 2014, S. 7) bei pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz. Derzeit operieren solche Bezugnahmen vor allem mit den Begriffen Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Heterogenität oder Intersektionalität, wobei insbesondere der Heterogenitätsbegriff im schulischen Kontext vermehrt aufgegriffen zu werden scheint. Doch auch hier spricht beispielsweise Hans-Christian Koller von der „eigentümlichen Unschärfe des Konzepts der Heterogenität“ (Koller 2014, S. 10), die es zu klären gelte. Eine Auseinandersetzung entlang der einzelnen Begriffe schien mir daher zu Beginn der Arbeit der plausibelste Weg, um Licht in das Begriffsdickicht zu bringen. Es galt unter anderem die Frage zu bearbeiten, wie der Begriff Heterogenität definiert und von weiteren Begriffen, wie Vielfalt und Diversity abgegrenzt werden kann. Schnell zeigte sich dabei jedoch das Problem, dass die Begriffe Heterogenität, Vielfalt, Diversity, Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit und Differenz häufig synonym verwendet werden. Dementsprechend scheiterten erste oberflächliche Annäherungsversuche an die Begriffe über ihre Wortbedeutung. Denn wenn beispielsweise der Begriff Heterogenität „Verschiedenartigkeit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit im Aufbau, in der Zusammensetzung“ (Duden online 2016) meint, ist der inhaltliche Unterschied zum Begriff Diversität bzw. Vielfalt als „Fülle von verschiedenen Arten, Formen o.Ä., in denen etwas Bestimmtes vorhanden ist, vorkommt, sich manifestiert“ (Duden online 2016b) marginal. In Abgrenzung zu Heterogenität zeichnet sich der Begriff Vielfalt auf der semantischen Ebene also lediglich durch das quantitative Moment der Fülle von Verschiedenartigkeit aus. Die Begriffe von ihrer Oberfläche her durchdringen zu wollen, versprach also wenig Aufklärung. So änderte ich den Fokus meiner Betrachtung und nahm statt der Oberfläche einzelner Begriffe Differenzdiskurse in der Pädagogik in den Blick. Diskurs verstehe ich hier in Abgrenzung zu einem Alltagssprachlichen Verständnis im Sinne von Diskussion nach Michel Foucault als Praktiken des sprachlich produzierten Sinnzusammenhangs, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (vgl. Foucault 1981, S. 74). In dieser Bedeutung produzieren Diskurse zu einer bestimmten Zeit Wirklichkeit in Form von Wissen über einen bestimmten Gegenstand und strukturieren gesellschaftliche Ordnungen. Damit stecken Diskurse spezifische Felder ab, worüber wie gedacht und gesprochen und worüber nicht gedacht und gesprochen werden kann. Insofern sind Diskurse nach Foucault immer eng mit dem Thema Macht verknüpft.

Mit diesem Perspektivwechsel erhoffte ich mir einen besseren Überblick über Konjunkturen, theoretische Bezugsrahmen und institutionelle Zusammenhänge der Differenzbegriffe, wie es sich bei dem Heterogenitätsbegriff bereits anzudeuten schien. Von der Betrachtung der Differenzdiskurse ausgehend zeigte sich

schließlich, dass mit den verschiedenen Begriffen bestimmte Diskursstränge und -genealogien verbunden sind: Die Begriffe meinen also keineswegs das Gleiche. Daher stellt die gängige synonyme Verwendung eine Verkürzung dar, durch die bestimmte, mit der Genealogie der Diskurse und Begriffe verbundene und zum Teil normativ aufgeladene Konnotationen diffus mitschwingen, jedoch auf der Oberfläche der Begriffe nicht unmittelbar identifizierbar sind. Wovon also genau *die Reden sind*, wenn auf Differenz in pädagogischen Kontexten Bezug genommen wird, dem soll im Folgenden mit einer genaueren Betrachtung der Differenzdiskurse in der Pädagogik nachgegangen werden.

Gleichwohl lassen sich im Vorfeld erste Konturen von pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz identifizieren, die derzeit mit dem oben genannten Vokabularensamble begrifflich gefasst werden. Diskursübergreifend kennzeichnend für pädagogische Bezugnahmen auf Differenz in diesem Zusammenhang ist nach Marcus Emmerich und Ulrike Hormel erstens die Beschäftigung mit Kategorien, entlang derer die Sozialität der Adressat*innen pädagogischer Praxis in den Fokus gerückt wird (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 10). Diese Kategorien beziehen sich dabei auf sozialwissenschaftliche oder sozialstatistische Begriffe, wie zum Beispiel soziale Herkunft, Geschlecht, Ethnizität, Kultur, Migrationshintergrund, Religion, Nationalität, Alter, Lebenswelt und Lebensstil, die in den Sozialwissenschaften zur Beobachtung und Beschreibung von Gesellschaft herangezogen werden (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 10). Kennzeichnend für solche pädagogischen Bezugnahmen auf Differenz ist zweitens ein bestimmtes Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Das Individuum wird entlang seiner Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Gruppen charakterisiert, die durch die benannten Kategorien aufgerufen werden. Dabei werden die Zugehörigkeiten als pädagogisch bedeutsam unterstellt:

„Soziale Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Klasse, Schicht, Milieu, Nationalität, Religion, Lebensstil, Kultur etc. entwerfen ein Bild von Gesellschaft, in dem die Ordnung des sozialen Ganzen als ein Arrangement unterscheidbarer *Gruppen* erscheint. Gesellschaft wird vor diesem Hintergrund als ein relationales und mithin konflikthafte, durch Macht- und Herrschaftsstrukturen gekennzeichnetes Gruppengefüge konstruiert. Die Sozialität des Individuums lässt sich dann auf Grund seiner Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppen im Sinne einer Schnittmengenlogik charakterisieren, die wiederum die Projektion der Gruppenzugehörigkeiten in das ‚Innere‘ des Individuums erlaubt. Dieses Grundmuster im Verständnis des Verhältnisses von Gesellschaft und Individuum ist nicht zuletzt kennzeichnend für die differenzpädagogische Bezugnahme auf die Sozialität der AdressatInnen pädagogischen Handelns: *Differenz* bezeichnet hierbei zunächst die Mehrfachzugehörigkeit orientierte Charakterisierung des Individuums. Die semantische Bandbreite, die zur Bezeichnung von Differenz genutzt wird, reicht in den differenzpädagogischen

Diskursen von Verschiedenheit, Vielfalt, Ungleichartigkeit bis hin zu Ungleichheit: Immer wird damit jedoch die Idee aufgerufen, dass die sozialen Zugehörigkeiten von Individuen einen Unterschied für die Pädagogik machen.“ (Emmerich; Hormel 2013, S. 19, Hervorhebungen i.O.)

Wenngleich auch philosophische Perspektiven auf Differenz, etwa bei Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault oder Georg Wilhelm Friedrich Hegel einflussreich für pädagogische Bezugnahmen auf dieses Thema sind (vgl. Casale 2001), stehen philosophische Differenzdiskurse nicht im Zentrum der nachfolgenden theoretischen Auseinandersetzungen. Denn das Thema Differenz, wie es in dieser Arbeit aufgegriffen wird, bezieht sich auf einen spezifischen Bereich der Beschäftigung mit Differenz, der seinen Fokus auf die gesellschaftlichen Bedingungen von Erziehung und Bildung richtet (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 11) sowie Gesellschaft und Individuum dabei in einem bestimmten Verhältnis, nämlich von Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen denkt. Aus diesem Grund spreche ich im Folgenden von *sozialer Differenz*, wenn es um pädagogische Differenzdiskurse geht.

Umfassende theoretisch-reflexive Auseinandersetzungen mit Form und Genese erziehungswissenschaftlicher Differenzdiskurse in Deutschland liegen neben dem bereits erwähnten Sammelband von Lutz und Wenning (2001b) mit den Publikationen von Matthias Trautmann und Beate Wischer (2011), Marcus Emmerich und Ulrike Hormel (2013) sowie Katharina Walgenbach (2014) vor. Bei dem Band von Lutz und Wenning handelt es sich allerdings um einen Sammelband, der zwar einzelne Aspekte pädagogischer Differenzdiskurse thematisiert, jedoch selbst keine kohärente, analytische Strukturierung vornimmt. Die Arbeit von Trautmann und Wischer bezieht sich ausschließlich auf den schulischen Heterogenitätsdiskurs und floss in die Auseinandersetzungen von Emmerich und Hormel sowie Walgenbach ein. Daher beziehen sich die nachfolgenden zusammenfassenden Ausführungen zu Form und Genese pädagogischer Differenzdiskurse im Wesentlichen auf die beiden letztgenannten Arbeiten. Umfassende theoretisch-reflexive oder empirische Auseinandersetzungen mit Differenzdiskursen im Kontext der Frühpädagogik liegen bislang nicht vor. Auch die genannten Publikationen setzen in erster Linie, jedoch mit Emmerich und Hormel sowie Walgenbach nicht ausschließlich, den schulischen Kontext als Hauptreferenzrahmen. Der frühpädagogische Kontext bleibt allerdings weitestgehend ausgespart, so dass eigene Einlassungen zum Thema sozialer Differenz im frühpädagogischen Kontext geboten sind.

Während sich Emmerich und Hormel theoretisch auf einen wissenssoziologisch konturierten Semantikbegriff der Systemtheorie mit Erweiterungen um

Aspekte eines Diskursverständnisses nach Foucault als Hintergrund ihrer Ausführungen beziehen, bleibt ihre methodische Herangehensweise zur Untersuchung pädagogischer Differenzdiskurse intransparent. Es handelt sich hier also in erster Linie um eine theoretische, nicht um eine streng empirisch orientierte Diskursanalyse. Auch mit Walgenbachs Überblickspublikation liegt keine methodisch kontrollierte Diskursanalyse vor, wie die Autorin selbst abgrenzt. Vielmehr handle es sich bei dem angelegten Diskursbegriff um ein „Provisorium“, um im eher wissenssoziologischen Sinn Diskurse als Aussagesysteme fassen und komplexe Kontroversen und Widersprüche beschreibbar machen zu können (vgl. Walgenbach 2014, S. 8). Insofern verzichtet Walgenbach im Gegensatz zu Emmerich und Hormel auch auf eine theoretische Konturierung des Diskursbegriffs, legt allerdings im Gegensatz zu Emmerich und Hormel die Materialbasis ihrer Rekonstruktion von Differenzdiskursen dar. Diese umfasst deutsche erziehungswissenschaftliche Publikationen von 2000 bis 2013 mit Schwerpunkt auf Sammelbänden und Monographien. Damit wird zugleich deutlich, dass sich Walgenbachs Ausführungen in erster Linie auf die sogenannten „neuen“ Differenzdiskurse beziehen, die Emmerich und Hormel in historischer Perspektive von älteren Thematisierungen sozialer Differenz unterscheiden.

Beide Publikationen identifizieren dabei drei wesentliche neue pädagogische Differenzdiskurse: den Heterogenitätsdiskurs, den Diversitydiskurs und den Intersektionalitätsdiskurs. Während sich der Heterogenitätsdiskurs in enger Verschränkung mit schulpädagogischen Fragen ausgebildet hat, adaptierte die Erziehungswissenschaft den Diversitydiskurs und den Intersektionalitätsdiskurs aus anderen Disziplinen (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 17). Die einzelnen Differenzdiskurse bewegen sich dabei vorwiegend auf jeweils unterschiedlichen Systemebenen: Während der Heterogenitätsdiskurs vor allem an Semantiken der Interaktion im schulischen Kontext anschließt, knüpft der Diversitydiskurs auf der Ebene von Organisationen und der Intersektionalitätsdiskurs an Gesellschaftssemantiken an (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 256 f.).

Einigkeit besteht darin, dass soziale Differenz als Bezugspunkt der Erziehungswissenschaft keineswegs neu ist, also nicht erst mit den neuen Differenzdiskursen einsetzte, sondern seit der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre in Form verstärkter Reflexionen gesellschaftlicher Bedingungen für Erziehung und Bildung Bedeutung für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen erlangte (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 107; Lutz; Wenning 2001a, S. 12; Rudloff 2016). Die neuen Differenzdiskurse zu Heterogenität, Diversity und Intersektionalität sind also keineswegs geschichtslos und schließen auch an frühere Thematisierungen sozialer Differenz an. Im Gegensatz zu den neuen Thematisierungslinien sozialer Differenz beschäftigen sich ältere Thematisierungslinien jedoch zumeist mit einzelnen Differenzkategorien, wie etwa im Rahmen der

erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, der Interkulturellen Pädagogik oder der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik¹ (vgl. Emmerich; Hormel 2013, S. 108). Aus diesem Grund wenden sich Emmerich und Hormel zur Vorbereitung ihrer Untersuchung der neuen Differenzdiskurse früheren Thematisierungslinien pädagogischer Differenz im Zusammenhang von Migrationsgesellschaft einerseits und Geschlechterverhältnissen andererseits zu. Dabei zeichnen sie übergreifende Theorieprobleme und Entwicklungen nach und ordnen vorhandenes Reflexionswissen, welches sie als Ausgangspunkt für die Diskussion der neuen Differenzdiskurse wieder heranziehen. Daher stelle ich den folgenden Ausführungen zu den neuen Differenzdiskursen zwei vorbereitende Abschnitte voran. Der erste Abschnitt ergänzt die Arbeit von Emmerich und Hormel mit Blick auf die Frühpädagogik. So arbeite ich zunächst in Form einer historischen Rückschau Bezüge zum Thema soziale Differenz in der Geschichte der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Deutschland heraus, ohne dabei jedoch den Anspruch der kohärenten Darstellung eines spezifisch elementarpädagogischen Differenzdiskurses zu erfüllen (Kap. 2.2). Der zweite Abschnitt umfasst eine Skizze der älteren Differenzdiskurse am Beispiel der Geschlechterforschung als spezifischer akademischer Differenzdiskurs (Kap. 2.3), bevor ich dann auf die neuen Differenzdiskurse eingehe (Kap. 2.4). In einem letzten Abschnitt fasse ich vergleichend die Ergebnisse und offene Fragen zusammen (Kap. 2.5).

2.2 Soziale Differenz in der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland

Die Aufmerksamkeit für das Thema soziale Differenz in der Pädagogik erscheint derzeit besonders groß, wie einleitend skizziert wurde. Es ließe sich daraus schließen, dass pädagogische Bezugnahmen auf soziale Differenz ein neues Phänomen sind. Mit einem Blick in die Vergangenheit wird sich in diesem Abschnitt jedoch zeigen, dass soziale Differenz keineswegs erst seit kurzem eine Rolle im Kontext der Kindertagesbetreuung² spielt. Auch wenn die Rückschau

¹Ob die Etikettierung des Inklusionsdiskurses, wie es Emmerich und Hormel hier vornehmen, als sich ausschließlich mit einer Differenzkategorie befassend gerechtfertigt ist, wird in Kapitel 2.5 kritisch reflektiert.

²Ich verwende hier bewusst nicht die aktuell gängige Formulierung öffentliche frühkindliche *Bildung, Betreuung und Erziehung*, sondern den Begriff öffentliche *Kindertagesbetreuung* als neutralen Oberbegriff, da die Bildungs- und Erziehungsaufgabe von Kindertageseinrichtungen erst sehr viel später im Zusammenhang der ersten Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahren auf breiter Ebene fokussiert wurde.

immer wieder Punkte berührt, die auf Grund übergreifender Entwicklungen und Debatten über den frühpädagogischen Bereich hinaus reichen, soll es dennoch darum gehen, den Blick auf die spezifischen Berührungspunkte zum Thema soziale Differenz im elementarpädagogischen Kontext der Kindertagesbetreuung in den Blick zu nehmen.

Schaut man sich die Entwicklung des elementarpädagogischen Feldes im Hinblick auf die öffentliche Kindertagesbetreuung an, so wird sichtbar, dass soziale Differenz als Thema seit jeher mit der öffentlichen Kindertagesbetreuung verwoben ist. Dies wird eine historische Skizze der Anfänge und der Entwicklung der öffentlichen Kindertagesbetreuung in Deutschland im ersten Abschnitt zeigen (Kap. 2.2.1). Die historische Skizze erhebt nicht den Anspruch, die Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland allumfassend hinsichtlich der Frage nach sozialer Differenz aufzuarbeiten. Sie orientiert sich an groben Entwicklungslinien, wie sie in Überblicksbeiträgen zur Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland nachgezeichnet werden. Die Entwicklung der Geschichte der Kindertagesbetreuung in Deutschland ist freilich durch viele weitere Faktoren, Strömungen, Debatten und Programme beeinflusst worden, die für das Thema soziale Differenz bedeutsam sind und mit dem hier angelegten Fokus auf grobe Entwicklungslinien außen vor bleiben.³ Ziel des Abschnitts ist es aufzuzeigen, dass soziale Differenz zunächst noch nicht pädagogisch im Rahmen der oben skizzierten Konturen thematisiert wird, sondern in Form von gesellschaftspolitischen Debatten im Zusammenhang von Familie, Sozialpolitik, Geschlechterpolitik und Kindertagesbetreuung eine Rolle spielt. Aus diesem Grund wäre eine umfassende historische Analyse der Vielfalt von Einflussfaktoren zwar interessant und eine eigene Untersuchung wert, ist jedoch für das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit verzichtbar, das auf die Frage der *pädagogischen* Berücksichtigung sozialer Differenz im Kontext der Kindertagesbetreuung gerichtet ist. Einen wesentlichen Antrieb der verstärkten pädagogischen Beschäftigung mit sozialer Differenz stellen schließlich die Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre dar, auf die im zweiten (Kap. 2.2.2) und dritten Abschnitt (Kap. 2.2.3) näher eingegangen wird, sowie dreißig Jahre später die zweite Bildungsreformdebatte im Zusammenhang der internationalen schulischen Leistungsvergleichsstudien. Inwiefern

³Zu nennen sind hier zum Beispiel die bürgerliche und die proletarische Frauenbewegung, die im Folgenden nur sehr kurz angerissen und nicht in ihren unterschiedlichen Positionen und Entwicklungen genau dargestellt werden.

sich dieser Antriebe auch im spezifischen diskursiven Feld der Elementarpädagogik widerspiegelte und zu einer verstärkten Thematisierung sozialer Differenz führte, steht im Zentrum des vierten Abschnitts (Kap. 2.2.4).

2.2.1 Grundzüge der Anfänge und der Entwicklung der Kindertagesbetreuung in Deutschland

Konstitutiv mit der Geschichte der Kindertagesbetreuung verknüpft sind die Themen soziale Herkunft und Geschlecht. Zum einen ist die Kindertagesbetreuung in Deutschland seit den Anfängen über lange Zeit vor allem als soziale Fürsorgeeinrichtung konzipiert worden, die sich zunächst als Hilfsangebot vor allem an niedrige soziale Schichten richtete. Zum anderen berühren Auseinandersetzungen zur öffentlichen Kindertagesbetreuung seit den Anfängen unmittelbar Fragen des Idealbildes von Familie und damit zusammenhängend des Idealbildes von Frauen und Müttern. Die Notwendigkeit von öffentlicher Kinderbetreuung außerhalb der Familie wurde seit Beginn des 19. Jahrhunderts zu einem bedeutenden Thema. Denn auf Grund des gesellschaftlichen Strukturwandels im Zuge der Industrialisierung waren Eltern in ihrer Erwerbsarbeit zunehmend außer Haus tätig. Dies galt insbesondere für ärmere Bevölkerungsschichten, da hier häufig sowohl Vater als auch Mutter für die wirtschaftliche Absicherung der Familie einer Erwerbsarbeit nachgehen mussten. Im 18. und 19. Jahrhundert hatte sich im Bürgertum allerdings das Leitbild einer Familie etabliert, das die Erziehung als natürliche Aufgabe der Mutter verstand (vgl. Neumann 1987, S. 136 f.). Zudem hatte sich das aufklärerische Bild einer Pädagogik durchgesetzt, das eine „naturgemäße und vernunftgeleitete Erziehung“ (Neumann 1987, S. 138) auch kleiner Kinder in der Familie vorsah und die Selbsttätigkeit von Kindern ins Zentrum rückte. Zugleich traten jedoch sowohl die proletarische als auch die bürgerliche Frauenbewegung trotz sehr unterschiedlicher Organisationsformen und gesamtgesellschaftlicher Vorstellungen für gemeinsame Ziele ein, die das bürgerliche Leitbild ins Wanken brachten:

„Sie setzten sich für die politische Gleichberechtigung, für die Forderung nach gleichem Lohn bei gleicher Arbeit, für bessere Arbeitsbedingungen, für den Mutterschutz, für die privatrechtliche Gleichstellung, für gleiche Bildungschancen und für das Recht auf Erwerbsarbeit ein“ (Nave-Herz 1997, S. 29).

Mit der Betonung der Bedeutung der Erwerbsarbeit für Frauen wurde folglich zugleich die Frage der Kinderbetreuung aufgerufen.

Seit den 1830er Jahren entstanden auf Empfehlung der preußischen Regierung angesichts des Strukturwandels zunehmend Betreuungseinrichtungen auf freiwilliger Basis. Diese differenzierten sich im Laufe des 19. Jahrhunderts zunächst in die drei typischen Angebotsformen der „Bewahranstalten“, „Kleinkinderschulen“ und „Kindergärten“ aus. Wenngleich nicht immer eindeutig abgrenzbar (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 21), so lassen sich diese drei Typen auch als schichtspezifisch ausgerichtete Angebotsformen beschreiben. Um die Jahrhundertwende fanden weitere Ausdifferenzierungen statt (Volkskindergärten, Familienkindergärten, Normalkindergärten, Privatkindergärten, Gemeindekindergärten) (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 118 ff.). Ziel der ganztägigen Kleinkinder-Bewahranstalten war es in erster Linie der drohenden Verwahrlosung von Kindern durch mangelnde Aufsicht in den ärmeren Bevölkerungsschichten entgegen zu wirken (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 20). Das pädagogische Programm bezog sich dabei vor allem auf eine disziplinierend-moralische Erziehung, um angenommenen negativen, systemgefährdenden Folgen mangelnder Erziehung in sozialen Unterschichten vorzubeugen (vgl. Neumann 1987, S. 140 f.). Die entweder stundenweise oder wie Bewahranstalten ganztätig arbeitenden Kleinkinder-Schulen standen allen Schichten offen und hatten wie die Bewahranstalten vor allem soziale, vorbeugende Aufgaben (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 21). Der Kindergarten nach Friedrich Fröbel, der seit den 1840er Jahren langsam Verbreitung fand, begründete sich hingegen nicht nur in einer sozial-fürsorgerischen Aufgabe, sondern zielte auf eine umfassende Entwicklung und Bildung:

„Sein Zweck ist also nach der einen Seite, Kinder des vorschulfähigen Alters nicht nur in Aufsicht zu nehmen, sondern ihnen eine ihrem ganzen Wesen entsprechende Bethätigung zu geben; ihren Körper zu kräftigen, ihre Sinne zu üben und den erwachenden Geist zu beschäftigen; sie sinnig mit der Natur und Menschenwelt bekannt zu machen; besonders Herz und Gemüth richtig zu leiten und zum Urgrunde alles Lebens, zur Einigkeit mit ihm hinzuführen. Im Spiele sollen sie freudig und allseitig, alle Kräfte ühend und bildend, in schuldloser Heiterkeit, Eintrichtigkeit und frommen (sic) Kindlichkeit sich darleben, für die Schule und kommenden Lebensstufen sich wahrhaft vorbereiten, wie die Gewächse in einem Garten unter dem Segen des Himmels und der aufsehenden Pflege des Gärtners gedeihen“ (Fröbel 1976 [1838], S. 96).

Hierbei handelte es sich vor allem um eine bürgerliche Einrichtung, während sich die Kleinkinder-Schule und die Bewahranstalten an nichtbürgerliche Kinder richteten (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 23). Wenngleich der Kindergarten in erster Linie in bürgerlichen Kreisen unterstützt wurde, so war dieser von Fröbel selbst jedoch auch in sozial-fürsorgerischer Perspektive gedacht, insofern

er diesen vor allem als Angebot für erwerbstätige Mütter verstand (vgl. Baader 2008, S. 267). Obwohl de facto eine schichtspezifische Angebotsausrichtung vorherrschte, waren die reformpädagogischen Ansätze selbst etwa von Fröbel oder später auch von Maria Montessori keineswegs schichtspezifisch orientiert, sondern sollten ganz im Gegenteil Kindern aller sozialen Schichten und Konfessionen offen stehen. So fassen etwa Ursula Carle und Diana Wenzel zusammen: „Eine politische Komponente kam hinzu: Reformpädagogen sahen durch das Ziel der Gemeinschaftsbildung auch besonders deutlich die Notwendigkeit, Bildung vom Kinde aus für Kinder aller sozialen Schichten verfügbar zu machen“ (Carle; Wenzel 2007, S. 189). Auf Grund seiner schicht- und konfessionsübergreifenden Anlage gewann der Kindergarten nach der Idee von Fröbel durch demokratische Aktivist*innen im Kontext der Revolution von 1848/49 besondere Unterstützung, und es gab demokratische Initiativen zum Versuch einer Etablierung des Kindergartens als erste Stufe eines nationalen Bildungssystems (vgl. Baader 1998, S. 212 f.). Auch nach dem Scheitern der Revolution verbanden die demokratischen Aktivist*innen besondere Hoffnungen auf eine „Gesellschaftsreform durch Erziehungsreform“ (Baader 2008, S. 268) mit dem Kindergarten. Frauenpolitische Themen spielten hier insofern eine tragende Rolle, als eine demokratisch organisierte, auf Gleichberechtigung und Anerkennung der Rechte von Kindern basierende Familie als Grundlage des anvisierten politischen Systems der Demokratie angesehen wurde, wie Baader anhand historischer Quellen darlegt:

„Der zeitweilige Mitstreiter von Marx und Engels, Arnold Ruge, veröffentlichte 1849 eine Schrift ‚Die Gründung der Demokratie in Deutschland‘, in der er die Demokratie wesentlich von einer demokratischen Familie, der Gleichstellung der Frau sowie der ‚Selbständigkeit der Kinder‘ abhängig machte (Ruge 1849: 48 f.). Auch in der Frauenzeitung von Louise Otto nimmt die ‚Reform der Familie‘ als spezifisches politisches Thema der Frauen, das die ‚Grundreform‘ für alle anderen Reformen, etwa die der Staatsverfassung, der Demokratie etc., darstelle einen wichtigen Raum ein (Georgine 1849: 127-1339)“ (Baader 2008, S. 268).

Darüber hinaus etablierte sich in dieser Zeit mit der Kindergärtnerin einer der ersten sozialen Berufe für bürgerliche Frauen, während die berufliche erzieherische Tätigkeit zuvor hauptsächlich in männlicher Hand lag. Baader weist jedoch darauf hin, dass auch die öffentliche Kindertagesbetreuung nach einem traditionellen Bild der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung entlang der männlich konnotierten Sphäre der Öffentlichkeit und der weiblich konnotierten Sphäre des Hauses strukturiert war. So arbeiteten die Ehefrauen der demokratischen Aktivisten häufig pädagogisch in den Kindergärten, während die Männer als ideelle und konzeptionelle Leiter für die Vertretung der Einrichtung nach außen zuständig waren

(vgl. Baader 1998, S. 217 f.). So sieht die Autorin die Gründe für das zeitweise Verbot von Kindergärten in Preußen zwischen 1851 und 1861 nicht nur in ihrer politisch unerwünschten schicht- und konfessionsübergreifenden Ausrichtung, sondern auch in der politisch unerwünschten emanzipatorischen Entwicklung von Frauen, die durch die Kindergärten als „Horte von Revolution und Atheismus“ (Baader 1998, S. 206) wesentlich unterstützt wurde. Doch auch nach der Aufhebung des Kindergarten-Verbots gab es Vorbehalte gegenüber der öffentlichen Kindertagesbetreuung für alle Kinder nach dem Vorbild von Fröbel. Akzeptiert wurde die öffentliche Kindertagesbetreuung zwar im Sinne von Fürsorgeeinrichtungen für Familien, in denen auch die Mutter aus wirtschaftlichen Gründen arbeiten musste. Die bürgerliche Familie hingegen sollte sich am Leitbild der Geschlechtertrennung orientieren, das die Erziehung im häuslichen Umfeld als natürliche Aufgabe der Mutter verstand, und der „mainstream deutscher ‚Geschichten der Pädagogik‘ im Zeitraum von 1857-1933“ (Baader 2008, S. 268) war. So schlussfolgert Baader: „Die Reserviertheit gegenüber einer institutionalisierten Kleinkinderbetreuung gründete also vor allem auf dem Bestreben, die Geschlechterordnung der bürgerlichen Familien aufrecht zu erhalten“ (Baader 2008, S. 268). Die klare Trennung nach schichtspezifisch ausgerichteten Angebotsformen, so Elisabeth Dammann und Helga Prüser, habe sich in der weiteren Entwicklung dann aufgelockert, zunehmend wurden auch Aspekte aus Fröbels Lehre in den anderen Angebotsformen aufgenommen (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 23).

In der Weimarer Republik kam es zu weiteren Angleichungen der bis dahin heterogenen Angebotslandschaft auch durch die Etablierung einheitlicher Grundlagen (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 24 f.). Auf der Reichsschulkonferenz im Jahr 1920, die angesichts des neuen repräsentativ-demokratischen Herrschaftssystems eine Grundsatzdiskussion zur zukünftigen Gestalt des Bildungswesens anvisierte, wurde auch die Zukunft der institutionellen Kindertagesbetreuung thematisiert. Diskutiert wurde, ob diese zukünftig weiterhin als freiwilliges Hilfsangebot in fürsorglicher Perspektive und vorrangig privater Trägerschaft, als verpflichtendes Vorschulprogramm und Teil des Bildungswesens in staatlich-kommunaler Trägerschaft oder als freiwilliges Angebot, jedoch als Teil des Bildungswesens und damit in staatlich-kommunaler Trägerschaft organisiert werden sollte (vgl. Konrad 2004, S.131 f.). Im Ergebnis hielten die fachlichen und politischen Vertreter*innen auf der Reichsschulkonferenz schließlich weiterhin an der ersten, traditionellen Option fest. Die nun als Kindergärten zu bezeichnenden Einrichtungen öffentlicher Kindertagesbetreuung wurden mit dem 1922 verabschiedeten Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (§4, Abs. 4) dem Angebot der Kinder- und Jugendfürsorge zugeordnet.

Während der nationalsozialistischen Diktatur erfuhr der Kindergarten als „National-Sozialistischer Wohlfahrtskindergarten“ vor allem auch auf inhaltlicher Ebene staatliche Eingriffe im Fokus nationalsozialistischer Ideologie (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 25; Konrad 2004, S. 175). Im Zentrum der nationalsozialistischen Kindergartenpädagogik stand fortan auch schon für Kleinkinder insbesondere die Erziehung zur körperlichen Abhärtung, Leistungsfähigkeit und „Charakterbildung“ (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 68 f.). Während Franz-Michael Konrad davon ausgeht, dass Elemente des Kindergartens nach Fröbel im Rahmen der Erziehung im nationalsozialistischen Kindergarten zum Teil – wenn auch nationalsozialistisch-ideologisch spezifisch interpretiert – übernommen wurden (vgl. Konrad 2004, S. 168), sieht Wilma Aden-Grossmann deutliche Anknüpfungspunkte an die autoritär orientierte Tradition der Bewahranstalten, wengleich Beteuerungen der Anknüpfung an liberale Fröbel-Traditionen sichtbar seien (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 66 f. und 83). Das für die Anfänge der öffentlichen Kindertagesbetreuung strukturell zentrale Thema der sozialen Schicht verliert im Nationalsozialismus vor dem Hintergrund der Ideologie der „Volksgemeinschaft“ an Bedeutung.⁴ Hingegen werden geschlechtsspezifische Bildungsziele substantieller Bestandteil der nationalsozialistischen Kindergartenpädagogik auf inhaltlicher Ebene. Im Kindergarten sollten Jungen und Mädchen auf ihre spätere Rolle als Soldat bzw. Hausfrau und Mutter vorbereitet werden. Für die jungenspezifische Erziehung spielte daher die körperliche Ertüchtigung sowie Wehrtüchtigung eine besondere Rolle, während die Mädchenspezifische Erziehung auf pflegerische und häusliche Tätigkeiten gerichtet war (vgl. Aden-Grossmann 2011, S. 69 und 71 f.).

Die Entwicklung des Kindergartens nach Kriegsende 1945 knüpfte in der Bundesrepublik Deutschland (BRD) im Wesentlichen an den Kindergarten bis 1933 an: der Kindergarten war als sozialpädagogische Einrichtung wieder mehrheitlich in freier Trägerschaft (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 26 f.). Ab 1950 erreichte die Anzahl der Kinder, die einen Kindergarten besuchten, mit ca. 33% wieder das quantitative Niveau von vor dem Krieg (vgl. Konrad 2004, S. 180). Dammann und Prüser weisen darauf hin, dass das Image des Kindergartens zu dieser Zeit entsprechend seiner Anknüpfungstendenzen an die Tradition der Weimarer Republik vor allem das eines sozialfürsorgerischen Angebots und damit

⁴Gleichwohl ist anzumerken, dass insbesondere auch die Einrichtung von Kindergärten auf dem Lande, wie etwa die zeitlich begrenzte Einrichtung von Ernte- und Landjahrkindergärten, vorangetrieben wurde (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 25 f.), die insofern schichtspezifische Angebote darstellten, als sie sich vor allem an Bauern-, Landarbeiter- bzw. Handwerkerfamilien richteten.

eines eher randständigen gesellschaftlichen Themas gewesen sei (vgl. Dammann; Prüser 1987, S. 27). Der Kindergarten wurde zu dieser Zeit angesichts der von Zerstörung und Armut gekennzeichneten Nachkriegsjahre vor allem als Schonraum für Kinder betrachtet (vgl. Carle; Wenzel 2007, S. 195).

Die öffentliche Kindertagesbetreuung in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) verfolgte hingegen andere Ziele und Wege. Anders als in der Bundesrepublik war die öffentliche Kindertagesbetreuung in der DDR seit der Schulreform im Jahr 1946 dem Bildungssystem zugeordnet. Wenngleich der Kindergartenbesuch auch in der DDR nicht verpflichtend war, zielte dieser ideologisch ausgerichtet auf die kollektive Bildung und Erziehung zu einem „sozialistischen Staatsbürger“ (Volksbildung 1986, S. 7), die Beteiligung am Kollektiv sowie die Schulvorbereitung und folgte detaillierten Vorgaben in Form eines Bildungsplans (vgl. Carle; Wenzel 2007, S. 194; Waterkamp 1987, S. 89 f.). Im Fokus standen hier vor allem spezifische Vorgaben für die jeweiligen Altersgruppen mit dem Ziel, in kompensatorischer Perspektive gleiche Grundlagen für den Schuleintritt zu schaffen, nicht etwa wie in reformpädagogischer Tradition eine individuelle, umfassende „ganzheitliche“ Förderung (vgl. Carle; Wenzel 2007, S. 194). Die große Bedeutung der öffentlichen Kindertagesbetreuung in der DDR resultierte aus dem Ziel des Aufbaus einer leistungsstarken Industrienation, welches mit dem Ideal der berufstätigen Frau einherging. Baader identifiziert die Themen Familie, weibliche Erwerbsarbeit sowie Kinderbetreuung als Punkte, an denen sich die Konkurrenz zwischen der Bundesrepublik und der DDR kristallisierte (vgl. Baader 2008, S. 270 f.), und pointiert dies mit einem Zitat von Ute Frevert:

„Warfen westdeutsche Politiker und Kirchenvertreter der DDR vor, Frauen in die Berufssklaverei zu treiben und die Familie zu verstaatlichen, konterten DDR-Funktionäre mit dem Hinweis auf die Familiensklaverei westdeutscher Frauen“ (Frevert 2000, S. 647).

Insofern war auch das Thema Geschlecht als Feld der Verhandlung gesellschaftlicher Rollenvorstellungen von zentraler Bedeutung sowohl für die öffentliche Kindertagesbetreuung in der DDR als auch in der BRD.