

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Christine Thon

Die Kindertagesstätte als Bildungsort

Fachkräfte und Eltern im Diskurs

 Springer VS

Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung

Band 27

Reihe herausgegeben von

Sabine Andresen, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland

Isabell Diehm, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Frankfurt am Main, Deutschland

Christine Hunner-Kreisel, Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Universität Vechta, Vechta, Deutschland

Claudia Machold, Institut für Erziehungswissenschaft, Bergische Universität Wuppertal, Wuppertal, Deutschland

Die aktuellen Entwicklungen in der Kinder- und Kindheitsforschung sind ungeheuer vielfältig und innovativ. Hier schließt die Buchreihe an, um dem Wissenszuwachs sowie den teilweise kontroversen Ansichten und Diskussionen einen angemessenen Publikationsort und breit gefächertes -forum zu geben. Gegenstandsbereiche der Buchreihe sind die aktuelle Kinderforschung mit ihrem stärkeren Akzent auf Perspektiven und Äußerungsformen der Kinder selbst als auch die neuere Kindheitsforschung und ihr Anliegen, historische, soziale und politische Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zu beschreiben wie auch Theorien zu Kindheit zu analysieren und zu rekonstruieren.

Die beteiligten Wissenschaftlerinnen sind mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Kinder- und Kindheitsforschung verankert und tragen zur aktuellen Entwicklung bei. Insofern versteht sich die Reihe auch als ein neues wissenschaftlich anregendes Kommunikationsnetzwerk im nationalen, aber auch im internationalen Zusammenhang. Letzterer wird durch eine größere Forschungsinitiative über Kinder und ihre Vorstellungen vom guten Leben aufgebaut.

Entlang der beiden Forschungsperspektiven – Kinder- und Kindheitsforschung – geht es den Herausgeberinnen der Reihe „Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung“ darum, aussagekräftigen und innovativen theoretischen, historischen wie empirischen Zugängen aus Sozial- und Erziehungswissenschaften zur Veröffentlichung zu verhelfen. Dabei sollen sich die herausgegebenen Arbeiten durch teildisziplinäre, interdisziplinäre, internationale oder international vergleichende Schwerpunktsetzungen auszeichnen.

Reihe herausgegeben von

Sabine Andresen, Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Deutschland

Isabell Diehm, Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Deutschland

Christine Hunner-Kreisel, Universität Vechta, Deutschland

Claudia Machold, Bergische Universität Wuppertal, Deutschland

Weitere Bände in der Reihe <https://link.springer.com/bookseries/12221>

Christine Thon

Die Kindertagesstätte als Bildungsort

Fachkräfte und Eltern im Diskurs

Christine Thon
Institut für Erziehungswissenschaften
Europa-Universität Flensburg
Flensburg, Schleswig-Holstein
Deutschland

ISSN 2512-0964 ISSN 2512-0972 (electronic)
Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung
ISBN 978-3-658-35655-2 ISBN 978-3-658-35656-9 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-35656-9>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2021

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 allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

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.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

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

Danksagung

Im Rückblick auf das Projekt „Bildung im Elementarbereich“, aus dem dieses Buch entstanden ist, gilt mein herzlicher Dank an erster Stelle den Fachkräften und den Eltern in den Kindertagesstätten, in denen wir unsere Erhebungen durchführen konnten. Fachkräfte und Einrichtungsleitungen haben unser Projekt tatkräftig unterstützt und uns einen Einblick in ihren Alltag gegeben, ebenso wie in ihre Auseinandersetzung mit Themen, die sie über diesen Alltag hinaus beschäftigen. Die beteiligten Eltern haben uns an ihrem Austausch mit Fachkräften und an ihren Überlegungen dazu teilhaben lassen. Ohne diese Bereitschaft und Offenheit wäre unsere Forschung nicht möglich gewesen.

Zur Entstehung dieses Buches haben viele Menschen beigetragen, die zu verschiedenen Zeiten und auf verschiedene Weise Teil des Arbeitszusammenhangs im und rund um das Projekt „Bildung im Elementarbereich“ waren. Am Projektstandort Schwäbisch-Gmünd waren dies vor allem AOR' in Dr. Margarete Menz als Projektleitung und die wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen Luisa Mangold, geb. Abdessadok, M.A. sowie Dipl.-Päd. Marius Mader. Am Projektstandort Flensburg waren Miriam Mai, M.A. als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Roger Grahl M.A., Richard Sandig M.A., Vivian Schramme M.A., Sandra Kabel und Lisa Leibold B.A. als wissenschaftliche Hilfskräfte tätig. Unterstützung erhielt en Projekt und Buch weiterhin von Dr. Merle Hinrichsen und durch das Lektorat von Dipl.-Theol. Christine Berberich.

Mit ihnen allen bestand, auch über die Laufzeit des Projekts hinaus, eine intensive Zusammenarbeit. Insbesondere die gemeinsame Theorie- und Interpretationsarbeit bei Projektworkshops beider Standorte und im kontinuierlichen Austausch über die Distanz zwischen Ostseeküste und schwäbischer Alb hinweg, aber auch im Alltag vor Ort war für mich von unschätzbarem Wert. Viele

der Gedankengänge, die in diesem Buch entwickelt wurden, haben ihren Ausgang von Gesprächen im Projektzusammenhang genommen oder wurden im kollegialen Austausch präzisiert. Dafür danke ich herzlich.

Flensburg
im Februar 2021

Christine Thon

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Hintergrund der Forschung und Aufbau des Bandes ...	1
2	Bildungs-kindheit und ihre Institutionen als Produkte politischer Diskurse	7
2.1	Frühkindliche Bildung als Gegenstand politischer Steuerung: Kita-Ausbau und Bildungspläne	8
2.2	Bildungs-, sozial- und familienpolitische Diskurse frühkindlicher Bildung: Das Dispositiv der Bildungs-kindheit im Sozialinvestitionsstaat	12
2.3	Folgen für das Verhältnis von Familie und Bildungsinstitutionen	20
2.3.1	De- und Refamilialisierung	20
2.3.2	Programmatiken von Erziehungspartnerschaft	23
3	Theoretische Perspektiven auf Diskurs, Artikulation und Positionierung von Subjekten	29
3.1	Diskurstheoretischer Ansatz: Diskurse als Artikulationen	30
3.2	Subjekttheoretischer Ansatz: Positionierung von Subjekten	34
3.3	Artikulationen frühkindlicher Bildung und Positionierung von Fachkräften und Eltern am Bildungsort Kindertagesstätte	36
4	Anlage des Forschungsprojekts	39
4.1	Methodologische Orientierungen	39
4.2	Feldzugang und Sample	42
4.3	Datenerhebung und Korpusbildung	44
4.4	Auswertungsstrategien	51

5	Artikulationen von Bildung	57
5.1	Theoriebildung: Traditionen eines frühpädagogischen Bildungsbegriffs	58
5.1.1	Frühkindliche Bildung als Selbstbildung oder als Ko-Konstruktion	58
5.1.2	Frühkindliche Bildung und kindliches Subjekt	61
5.2	Forschungsstand: Empirische Rekonstruktionen zur Herstellung von ‚Bildung‘ in frühpädagogischen Feldern	63
5.2.1	Privilegierte Bildungsgegenstände: Essen und Sprache	64
5.2.2	Hervorbringung von Bildung durch Beobachtung und Dokumentation	65
5.3	Empirische Rekonstruktionen	70
5.3.1	Gegenstände von Bildung	72
5.3.1.1	Diskurs(re)produktionen von Fachkräften – „das ist auch bildung“	72
5.3.1.2	Diskurs(re)produktionen von Eltern und Fachkräften – „muss noch nicht“	77
5.3.2	Infrastrukturen von Bildung	83
5.3.2.1	Materielle Infrastrukturen von Bildung – „Funktionsbereiche“	84
5.3.2.2	Zeitlich-organisatorische Formate von Bildung – „bildung irgendwie implementiert“	87
5.3.3	Bildung als Subjektivierung – „im kind“	91
5.4	Fazit	95
6	Positionierungen von Fachkräften und Eltern im Verhältnis von Kindertagesstätte und Familie	99
6.1	Familie und Kindertagesstätte in der frühpädagogischen Theorieentwicklung	100
6.2	Forschungsstand: Empirische Rekonstruktionen von Verhältnissen zwischen Fachkräften und Eltern	104
6.2.1	Erziehungspartnerschaft?	105
6.2.1.1	Bewertungen von und Erwartungen an die Zusammenarbeit von Fachkräften und Eltern	105
6.2.1.2	Handlungsleitende Orientierungen	106
6.2.1.3	Interaktionen	110

6.2.2	Bearbeitung von Ungleichheit	113
6.2.3	Resümee und Konsequenzen für das eigene Forschungsvorhaben	116
6.3	Empirische Rekonstruktionen	121
6.3.1	Explizite Bestimmungen von „Zusammenarbeit“ mit Eltern im Vergleich	124
6.3.1.1	Konzeptionspapiere	125
6.3.1.2	Gruppendiskussionen	126
6.3.2	Hervorbringung der Kindertagesstätte als mit der Familie korrespondierender Bereich: Diskursive Artikulationen von Kindertagesstätte mit Bedürfnissen von Kindern und Familien	132
6.3.2.1	Sprechen über Eltern – „unsere berufstätigen eltern“	132
6.3.2.2	Sprechen mit Eltern – sich „einigen“ auf „das beste“ für das Kind	137
6.3.3	Hervorbringung der Kindertagesstätte als Raum ohne Eltern: Konstitutive Abwesenheit und regulierte Anwesenheit von Eltern	141
6.3.3.1	Sprechen über Eltern – Regulierung von An- und Abwesenheiten als professionelle Herausforderung	142
6.3.3.2	Sprechen mit Eltern – „dann geben sie uns halt das schreiende kind“	151
6.3.4	Hervorbringung von Kindertagesstätte als pädagogische Sphäre und die Familie als ihr konstitutives Außen	155
6.3.4.1	Sprechen über Eltern – „gibt schon kinda wo man denkt, gott sei dank kommen se zu uns“	156
6.3.4.2	Sprechen mit Eltern – „is auch nich s::o [gut] für die SPRACHE. sie WISSEN das“	167
6.4	Fazit	175
7	Artikulationen von Bildung und Positionierungen von Fachkräften und Eltern – Zusammenhänge	181
7.1	Artikulationen von Bildung – vielfältige Anschlüsse, einschlägige Subjektivierungslogiken	182

7.2	Positionierungen von Fachkräften und Eltern im Verhältnis von Kindertagesstätte und Familie – Involvieren und Separieren	186
7.2.1	Involvieren von Eltern in Artikulationen von Bildung, die die Kindertagesstätte als Bildungsort ausweisen	187
7.2.2	Erzeugung zweier Sphären	189
7.3	Ausblick I – Impulse für erziehungswissenschaftliche Bildungsdiskurse	193
7.4	Ausblick II – unter den Bedingungen der Corona-Pandemie	195
	Anhang: Transkriptionsnotation	203
	Literatur	205



Einleitung: Hintergrund der Forschung und Aufbau des Bandes

1

Seit einiger Zeit wird in pädagogischen, politischen und wissenschaftlichen Feldern mit zunehmender Selbstverständlichkeit von der Kindertagesstätte als einem ‚Bildungsort‘ gesprochen. Dies steht in Verbindung mit einer generellen Konjunktur von Themen ‚frühkindlicher Bildung‘. Obwohl die Formulierung eines Bildungsauftrags der Kindertagesstätte nicht neu ist, gehen mit der nachdrücklicheren Adressierung dieses Auftrags an diese Institution doch weitgehende Transformationen einher. Sie betreffen nicht nur die Frage, ob und auf welche Weise, etwa durch die Veränderung bestimmter Praktiken, die Kindertagesstätte diesem Auftrag nachkommt. Vielmehr steht damit in öffentlichen, politischen und Fachdiskursen auch zur Diskussion, was ‚Bildung‘ im Kontext von früher Kindheit und Kindertagesstätte eigentlich bedeutet. Damit sind zugleich Rückwirkungen auf ein Verständnis von ‚Bildung‘ generell verbunden. Weiterhin wird mit der stärkeren Gewichtung der Kindertagesstätte für die neu ausgerufenen Ziele ‚frühkindlicher Bildung‘ auch die Frage nach dem Verhältnis zwischen der Kindertagesstätte und anderen für die Kindheit maßgeblichen Institutionen aufgeworfen. Neben der Schule wird hier vor allem die Familie verstärkt in den Blick genommen.

Diese beiden Themenkomplexe – Aushandlungen um ein Verständnis frühkindlicher Bildung und Verhältnisbestimmungen von Kindertagesstätte und Familie – waren Gegenstand des Projekts „Bildung im Elementarbereich: Positionierungen von Eltern und Fachkräften“, das in den Jahren 2014–2018 an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und an der Europa-Universität

Flensburg durchgeführt wurde.¹ Unter einer diskurs- und positionierungstheoretischen Perspektive wurde untersucht, wie auf unterschiedlichen politischen und institutionellen Ebenen im Sprechen über ‚frühkindliche Bildung‘ der ‚Bildungsort Kita‘ konstituiert wird, aber auch, was ‚Bildung‘ im Elementarbereich bedeutet und wem dafür welche Zuständigkeiten und Kompetenzen zugewiesen und zugeschrieben werden. Diese Prozesse finden nicht nur in der politischen, medialen oder fachlichen Öffentlichkeit statt, sondern auch im Alltag von Kindertagesstätten vor Ort, die mit einem Bildungsauftrag und teils sehr konkreten politischen Steuerungsmaßnahmen adressiert werden. Dies macht ein Ausbuchstabieren dessen notwendig, was Bildung in der Kindertagesstätte bedeutet, und bezieht nicht nur Fachkräfte, sondern auch Eltern ein. Konkret wurde daher rekonstruiert, welche Diskurs(re)produktionen und ggf. -verschiebungen dazu unter Fachkräften und zwischen Eltern und Fachkräften stattfinden.

Für politisch verhandelte Etablierungen von Sagbarkeitsordnungen, wie sie sich bei der Installierung der Kindertagesstätte als Bildungsort und den damit verbundenen Verschiebungen im Verhältnis von Familie und institutionalisierter frühkindlicher Bildung vollziehen, liegt ein hegemonieanalytischer Zugang nahe. Er fragt nach der Herstellung und Verfestigung neuer Bedeutungszuweisungen und zunehmend unhinterfragter Selbstverständlichkeiten. Daher bilden der diskursanalytische Ansatz von Laclau und Mouffe (2006) und damit verbundene subjekttheoretische Ansätze (z. B. Hall, 1996; Hall et al., 2004) den theoretischen Rahmen der Untersuchung. Dies eröffnet einerseits Analyseperspektiven auf die Kindertagesstätte als Ort der Auseinandersetzung um diskursive Hegemonien in Bezug auf ‚frühkindliche Bildung‘: Welche Prozesse der Hegemonialisierung und Vereinheitlichung zeichnen sich ab, in denen zustimmungsfähige Formen, Inhalte und ‚Ergebnisse‘ von ‚Bildung‘ definiert werden? Wie werden die im bildungspolitischen Diskurs formulierten Aufträge und Bildungsverständnisse in Kindertagesstätten aufgegriffen, unterlaufen oder verschoben? Wie verhalten sich dabei konkurrierende Konzepte frühkindlicher Bildung zueinander, welche Auseinandersetzungen um eine diskursive Hegemonie finden statt? Andererseits stellen sich mit dem subjekttheoretisch geschärften Blick auf Positionierungen der

¹Die Studie wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert. Leitung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd: Margarete Menz, Mitarbeit: Luisa Abdessadok; Leitung an der Europa-Universität Flensburg: Christine Thon, Mitarbeit: Miriam Mai. Der vorliegende Band präsentiert Ergebnisse aus der ersten Förderphase, in der die Perspektiven von Eltern und Fachkräften untersucht wurden. In der zweiten Projektphase richtete sich das Augenmerk auf Diskurs(re)produktionen auf der Leitungs- und Trägerebene. Ergebnisse sind veröffentlicht in Mader und Menz (2019), Menz und Mader (2021) sowie Menz und Abdessadok (i.E.).

Beteiligten durch die diskursiv vorgesehenen Zu- und Festschreibungen von Identitäten, Zuständigkeiten und (Begrenzungen von) Handlungsfähigkeiten Fragen wie z. B.: Wie wird Bildung zwischen den Beteiligten – etwa Erzieher_innen, die Maßstäbe für frühkindliche Bildung formulieren, und Eltern, die an deren Realisierung mitarbeiten sollen – verhandelt? Wie werden dabei Verständnisse von Bildung pädagogisch vermittelt und durchgesetzt, wie konstituieren sich Subjekte in diesen Verhandlungen und welche Konsequenzen hat es für sie? In der Zusammenschau der beiden Analyseperspektiven lassen sich Zusammenhänge zwischen Ansprüchen auf diskursive Vorherrschaft von Bildungskonzepten und -praxen sowie die Positionierungen als und von Subjekte(n) dieser Praxen rekonstruieren.²

Für die Analyse wurden verschiedene Kontexte der Diskurs(re)produktion aufgesucht. Diese umfassen Formulierungen von institutionellen Konzepten und Leitbildern, Verhandlungen unter Fachkräften und zwischen Fachkräften und Eltern sowie Bedeutungsproduktionen aus der Subjektperspektive einzelner Fachkräfte und Eltern. Unter Einbezug bildungspolitischer Diskurse im engeren Sinne, die sich in politischen Öffentlichkeiten und entsprechenden Papieren dokumentieren, lassen sich damit gewissermaßen mehrere Ebenen in den Blick nehmen, die für die Intensivierung des Bildungsauftrags der Kindertagesstätte und ihre Transformation zum Bildungsort relevant sind. Dabei sind Ebenen nicht im Sinne einer hierarchischen Anordnung zu verstehen, in der es entlang einer Top-down-Logik zu einem mehr oder weniger erfolgreichen Durchgreifen von Bildungspolitik auf das kommt, was dann letztlich im Alltag der Kindertagesstätte umgesetzt wird. Hier ist vielmehr von wechselseitigen Abhängigkeiten und Machtverhältnissen zwischen verschiedenen Kontexten auszugehen, deren Zusammenspiel entscheidend dafür ist, was sich als neue Realität von frühkindlicher Bildung konstituieren kann. In diesem Sinne ist das untersuchte Feld exemplarisch für die Frage nach den Zusammenhängen von (bildungs-)politischen Interventionen und der Gestaltung von Bildungsinstitutionen und ihrer alltäglichen Praxis. Hier ist davon auszugehen, dass in unterschiedlichen Kontexten (beispielsweise

² Eine dritte für das Projekt zentrale Analyseperspektive war die auf (Re-)Produktionen sozialer Differenzen. Der gewählte subjekttheoretische Ansatz erlaubt es, die Herstellung von Differenz im Rahmen der Positionierungen von Subjekten zu untersuchen. Hier wurde gefragt, welche Differenzproduktionen in der Formulierung von Anforderungen an Eltern stattfinden, wie die Beteiligten insbesondere entlang der Differenzkategorien sozialer Status, Gender, Ethnizität, Bildungsnähe/-ferne und Familienform positioniert werden und welche Zusammenhänge mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem sich herstellen lassen. Dem gilt hier jedoch nicht das Hauptaugenmerk. Diesbezügliche Untersuchungsergebnisse wurden veröffentlicht in Abdessadok und Mai (2017), Menz und Abdessadok (2018), Thon und Mai (2018) sowie Thon (2018).

im Bildungsplan eines Bundeslandes und in einem Elterngespräch) zwar dieselben Diskurse (re-)produziert werden oder auch miteinander konkurrieren, dass aber aufgrund der unterschiedlich positionierten Sprecher_innen in diesen Kontexten und auch durch institutionelle Eigenlogiken der Kontexte durchaus unterschiedliche Sagbarkeiten, Nicht-Sagbarkeiten und Anschlussfähigkeiten zustande kommen.

Angesichts der Bedeutung nicht nur der bildungs-, sondern auch der sozial- und familienpolitischen Diskurse frühkindlicher Bildung für den fokussierten Gegenstand werden im Folgenden zunächst deren wesentliche Entwicklungen und Charakteristika geschildert (Kap. 2). Es wird nachvollzogen, wie Elementarbildung zunehmend zum Gegenstand politischer Steuerung wurde. Diese Prozesse sind im Zusammenhang tief greifender sozialpolitischer Transformationen zu sehen, die diskursiv auch über Neujustierungen im Verhältnis von Familie und Bildungsinstitutionen bewerkstelligt werden. Diese Neujustierungen zeichnen sich auch in konkreten Verhältnisbestimmungen zwischen den Beteiligten ab, etwa in der Diskussion um eine Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten.

Im Projekt „Bildung im Elementarbereich“ wurde die Präsenz dieser Diskurse ‚vor Ort‘ untersucht: Wie sind diejenigen, um die es im politischen Diskurs geht, selbst an der Diskurs(re)produktion beteiligt? Inwiefern sind Diskurse frühkindlicher Bildung und damit zusammenhängende Bestimmungen des Verhältnisses von Kindertagesstätte und Familie anschlussfähig für diejenigen, die beides konkret hervorbringen sollen? Zu welchen konkreten Ausbuchstabilierungen oder Verschiebungen des v. a. bildungspolitischen Diskurses kommt es in den Kontexten, in die dieser Diskurs interveniert? Was bedeutet das für die Beteiligten und ihre Bezugnahmen aufeinander? Diesen Fragen gehen in dem vorliegenden Band zwei empirische Teilstudien nach, die jeweils eine der für das Projekt „Bildung im Elementarbereich“ leitenden Analyseperspektiven – auf diskursive Produktionen ‚frühkindlicher Bildung‘ und auf die damit einhergehenden Positionierungen von Eltern und Fachkräften – aufgreifen. Der gemeinsame theoretisch-methodologische Rahmen der Teilstudien und die Anlage der empirischen Untersuchung im Projekt „Bildung im Elementarbereich“ insgesamt werden zuvor in einer für beide Teilstudien gültigen Form erläutert. Dazu werden in Kap. 3 die Grundlagen einer hegemonietheoretischen Diskursanalyse im Anschluss an Laclau und Mouffe und in Verbindung damit das subjekttheoretische Konzept der Positionierung im Anschluss an Hall vorgestellt. Kap. 4 gibt einen Überblick über das der Studie zugrunde liegende Sample von fünf Kindertagesstätten, in denen unterschiedliche Arten von Daten erhoben wurden, aus

denen das Korpus gebildet wurde. Die Besonderheiten der Datensorten werden ebenso erläutert wie das Vorgehen bei der Auswertung.

Die Teilstudie „Artikulationen von Bildung“ (Kap. 5) und die Teilstudie „Positionierungen von Fachkräften und Eltern im Verhältnis von Kindertagesstätte und Familie“ (Kap. 6) sind weitgehend unabhängig voneinander zu lesen. Beide befragen zunächst die frühpädagogische Theoriebildung auf ihre Konturierung jeweils einschlägiger Konzepte (Bildung respektive Verhältnis von Familie und Kindertagesstätte) hin und arbeiten den Forschungsstand zu den fokussierten Fragestellungen auf, bevor die Ergebnisse der eigenen empirischen Analysen vorgestellt werden.

Der Band schließt (Kap. 7) mit Überlegungen zu Zusammenhängen zwischen Artikulationen von Bildung und Positionierungen von Fachkräften und Eltern, die es in Bezug auf die eingangs thematisierten politischen Diskurse frühkindlicher Bildung erziehungswissenschaftlich zu reflektieren gilt. Dazu werden Ausblicke formuliert, die auch Entwicklungen aufgreifen, wie sie sich in Diskursen über die Kindertagesstätte seit Beginn der Corona-Pandemie 2020 abzeichnen.



Bildungskindheit und ihre Institutionen als Produkte politischer Diskurse

2

Die empirische Untersuchung des Sprechens über Bildung in der Kindertagesstätte und damit verbundener Positionierungen beteiligter Fachkräfte und Eltern beruht auf der Annahme, dass Diskurse, über die Politik Bildung organisiert, sich auf der Ebene der einzelnen Kindertagesstätte manifestieren und dort in irgendeiner Weise präsent und wirksam werden – ob nun in Form spezifischer Übersetzungen bzw. Konkretisierungen oder in Umdeutungen und Kontroversen. Daher ist es nötig, zunächst diejenigen politischen Diskurse näher zu betrachten, die hierfür als relevant gelten.

Der Bedeutungszuwachs ‚frühkindlicher Bildung‘ und die Transformation der Kindertagesstätte zum Bildungsort sind hoch voraussetzungsvolle Prozesse. Sie äußern sich vordergründig in einem Ausbau von Infrastrukturen des Elementarbereichs und in einer Intensivierung seiner politischen Steuerung, die von großer Reichweite ist, aber auch kontrovers diskutiert wird (2.1). Bei näherem Hinsehen weisen diese Prozesse gesellschaftsstrukturelle Tiefendimensionen auf, die insbesondere unter einer diskursanalytischen Perspektive auf politische Regulierungen des Wohlfahrtsstaats sichtbar werden (2.2). Diese äußern sich aber auch sehr konkret in Verantwortlichkeitszuschreibungen an Familien und Bildungseinrichtungen und in programmatischen Bestimmungen eines neuen Verhältnisses zwischen Familie und Kindertagesstätte (2.3).

2.1 Frühkindliche Bildung als Gegenstand politischer Steuerung: Kita-Ausbau und Bildungspläne

Konkrete politische Interventionen im Elementarbereich lassen sich seit einiger Zeit vor allem in zweierlei Hinsicht feststellen: Zum einen erfährt die Kindertagesbetreuung einen massiven quantitativen Ausbau, zum anderen wird die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit zum Gegenstand politischer Steuerung.

Der quantitative Ausbau von Kindertagesstätten, der in der Bundesrepublik in den 1990er Jahren mit dem Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder ab drei Jahren einsetzte, hat bei Kindern dieser Altersgruppe mittlerweile zu einer Betreuungsquote von 94 % geführt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 68). Bei den unter Dreijährigen, für die seit 2013 ein Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz besteht, hat sich die Zahl der Betreuungsplätze in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt, sodass die Betreuungsquote 2017 bei knapp 40 % lag (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 67).

Die Debatten um diesen massiven Ausbau fokussierten in den 1990er Jahren zunächst auf den Betreuungsauftrag und waren „vor allem von frauenpolitischen, wirtschaftlichen und politischen Motiven getragen“ (Meyer, 2018, S. 91). Insbesondere durch die politische Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der PISA-Studien fanden darin jedoch auch Fragen frühkindlicher Bildung Eingang. Der vorschulische Bereich wurde rasch als prädestinierter Ansatzpunkt für Bildungsreformen identifiziert, die gleichzeitig Schulleistungen insgesamt verbessern und Bildungsungleichheit bearbeitbar machen sollten (vgl. Meyer, 2018, 92 f.; kritisch dazu Diehm, 2018). So wurden Anfang der 2000er Jahre in allen Bundesländern Bildungspläne für den Elementarbereich eingeführt. Sie unterscheiden sich in ihren genauen Bezeichnungen sowie in Umfang und Verbindlichkeit und sind in Prozessen entstanden, deren Beteiligte jeweils unterschiedlich zusammengesetzt waren (zum Überblick s. Stöbe-Blossey und Torlümke 2010; Diskowski, 2005; Hebenstreit, 2008). Nicht zuletzt durch Bezugnahmen auf den von der Kultus- und Jugendministerkonferenz 2004 verabschiedeten „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ bestehen jedoch auch wichtige Übereinstimmungen. So wird Bildung – den dominierenden Diskurslinien der Pädagogik der frühen Kindheit entsprechend – als auf Eigenaktivität und/oder Ko-Konstruktion beruhender Prozess verstanden (vgl. 5.1). Mit der Formulierung von grundlegenden „Kompetenzen“ als „Querschnittsdimensionen“ wird ein „ganzheitliches“ Verständnis von Bildung nahegelegt. Trotz der Zurückweisung eines schulischen Fächerkanons werden „Bildungsbereiche“ angeführt, die daran durchaus anschlussfähig sind (vgl. Meyer, 2018, S. 103 f.).

Im Verein mit einer nachdrücklichen Betonung der Bedeutung der frühen Kindheit für Bildungschancen etablierte sich zeitgleich der Anspruch, die Qualität von Kindertagesstätten als Bildungsinstitutionen sicherzustellen. Prominent wird dieser Anspruch im 2005 in Kraft getretenen Tagesbetreuungsausbaugesetz (TAG) formuliert. Mit der Verpflichtung zur Einführung von Qualitätssicherungsmaßnahmen und damit einhergehend der Ausweitung von Dokumentationspflichten hinsichtlich der Entwicklungsstände von Kindern wurde im Bereich der Kindertagesbetreuung die Logik einer Output-Steuerung im Sinne des New Public Management etabliert (vgl. Meyer, 2018, S. 101). Darin dokumentiert sich ebenso wie in den Bildungsplänen ein politischer Steuerungsanspruch, der für den Elementarbereich ein Novum ist. Generell unterliegt die Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik nur in geringem Ausmaß einer politischen Steuerung. Das liegt zum einen daran, dass die Kindertagesstätte – anders als die Schule – keinen eigenständigen Bildungsauftrag hat (vgl. Reyer, 2015, S. 61 ff.). Die rechtliche Grundlage der Kindertagesbetreuung ist eine Beauftragung durch die Eltern. Das grundgesetzlich verbrieftete Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder (Art. 6 (2) GG) bleibt unangetastet; sie übertragen ihr Erziehungsrecht nur temporär an den Träger der Betreuungseinrichtung (vgl. Meyer, 2018, S. 99). Ob, in welchem Umfang und wie Kinder in Kindertageseinrichtungen an Bildung teilhaben, entzieht sich somit dem staatlichen Zugriff.

Einen weiteren, historischen Grund für die niedrige Intensität politischer Steuerung des Elementarbereichs sieht Diskowski (2008b, S. 154 f.) im Entstehungskontext des Kindergartens, der in der Fürsorge liegt. Daraus resultiert eine stark kompensatorische Grundidee: Der Auftrag der Kindertagesbetreuung liegt demzufolge vor allem dort, wo Familien ihre Aufgaben nicht selbst erfüllen können. Auch wenn dies in Zeiten einer hohen sozialen Verbindlichkeit des Kindertagesstättenbesuchs für alle Kinder weitgehend überwunden scheint, wirke diese Idee, so Diskowski, noch nach. Hinzu kommt, dass das staatliche Engagement im Elementarbereich insbesondere bezüglich der Finanzierung stark einem Subsidiaritätsprinzip verpflichtet ist. Subsidiarität heißt hier, dass die Träger einen Eigenanteil für die Finanzierung ihrer Einrichtungen aufbringen müssen und der Staat sich im Gegenzug in Zurückhaltung übt, was inhaltliche Maßgaben zur Gestaltung und Regulierung von frühkindlicher Bildung und Betreuung angeht. Zwar gilt auch hier, dass Bund und Länder inzwischen durch Modellprojekte und gezielte Fördermaßnahmen durchaus versuchen, inhaltliche Impulse zu setzen (vgl. Diskowski, 2018, S. 7 ff.). Es bleibt jedoch weitgehend dabei, dass der Staat sich im Wesentlichen unabhängig von inhaltlichen Vorgaben auf die finanzielle

Förderung von Trägern beschränkt. Letztere jedoch sind es, deren Steuerungsaktivitäten „am deutlichsten erfahrbar und wirksam“ seien (Diskowski, 2008b, S. 159).

Diskowski kritisiert diesen Umstand als ein „Steuerungsdefizit“ (Diskowski, 2008a, S. 48) und begrüßt insbesondere die Bildungspläne als „Abschied von der Unverbindlichkeit“ (Diskowski, 2009, S. 105), von dem er eine „neue Qualität der Steuerung“ (Diskowski, 2009, S. 113) erwartet. Ob die niedrige Steuerungsintensität im Elementarbereich ein Problem darstellt oder vielmehr eine besondere Chance ist, wird indes kontrovers diskutiert (vgl. Meyer, 2018, S. 100), ebenso wie die Frage, ob nicht insbesondere bei den Bildungsplänen dem starken Steuerungsanspruch ein in der Realität eher eingeschränktes Steuerungsvermögen gegenübersteht (vgl. Meyer, 2017, S. 154). In jedem Fall jedoch lassen sich die Steuerungsinstrumente Bildungsplan und Qualitätssicherung als Teile eines Dispositivs der Bildungskindheit beschreiben, deren Profilierung und Neuordnung zugleich darüber betrieben wird (vgl. Jergus & Thompson, 2015, S. 809).

Welche Wirkungen die Einführung der Bildungspläne hat und auch ob die damit intendierten Steuerungsmöglichkeiten sich realisieren, ist letztendlich eine empirisch zu klärende Frage. Allerdings beschränkt diese sich keineswegs darauf zu überprüfen, welche Reichweite die Pläne haben und in welchem Umfang sie sozusagen Realität werden. Einer solchen evaluatorischen Betrachtung widmet sich ein großer Teil der frühen Studien zu den Bildungsplänen, die rasch nach deren Einführung veröffentlicht wurden. In mehreren Bundesländern wurden Begleitforschungen zur Einführung der Bildungspläne durchgeführt (z. B. für Rheinland-Pfalz Honig et al., 2006a; für Niedersachsen Honig et al., 2006b; für Schleswig-Holstein Sturzenhecker et al., 2013). Sie fragen im Wesentlichen nach der Umsetzung der Pläne und überprüfen, in welchem Ausmaß sie in Kindertageseinrichtungen bekannt sind und aufgegriffen werden, welche Bedeutung ihnen für das pädagogische Handeln zugeschrieben wird und welche förderlichen oder hemmenden Rahmenbedingungen für die Realisierung der Pläne bestehen. Die Studien bleiben eher deskriptiv, es ist jedoch aufschlussreich, dass die Bildungspläne – von den Forschenden ebenso wie von den Befragten – offenbar weitgehend unbesehen als etwas behandelt werden, dessen (legitime) Ansprüche es einzulösen gilt und das nicht etwa zur Überprüfung, Diskussion oder gar Disposition steht. Der Steuerungsanspruch der Bildungspläne erweist sich darin ebenso als weitgehend anerkannt und tragfähig wie in der Tatsache, dass auch die sonstige Produktion wissenschaftlicher Literatur zu den Bildungsplänen auf Fragen ihrer Umsetzung ausgerichtet ist. Wie Meyer (2018, S. 120) beobachtet, dominiert hier „eine Vielzahl praxisorientierter, zum Teil landesspezifischer Ausführungen und Kommentare“.

Die diskursive Wirkmächtigkeit, die die Bildungspläne in dieser spezifischen Konstellation ihrer Rezeption erlangt haben, zeigt sich besonders gut in der Studie von Viernickel et al. (2013), die mit quantitativen und qualitativen Methoden weniger den Grad der Umsetzung der Bildungspläne als den „Umgang“ von Akteur_innen damit untersucht. Hier werden verschiedene Typen des Umgangs modelliert, die unterschiedlich an die Bildungspläne anschließen können und bei denen sich durchaus auch Widerständigkeiten zeigen. Insgesamt unterliegt der Umgang mit den Bildungsplänen der allgegenwärtigen „Diskrepanz zwischen normativem Anspruch bzw. einem den aktuellen Anforderungen entsprechenden Idealbild professionellen pädagogischen Handelns einerseits und den Arbeitsbedingungen und der durch diese bestimmten Praxis im Alltag andererseits“ (Viernickel et al., 2013, S. 13). Allerdings tut das der Präsenz der Bildungspläne im Alltag der Akteur_innen keinen Abbruch (vgl. Viernickel et al., 2013, S. 85 f.).

Dies wirft die Frage auf, wie eine solche Fraglosigkeit und Selbstverständlichkeit der Wahrnehmung der Kindertagesstätte als Bildungsort in einem Sinne, wie ihn die Bildungspläne formulieren, sich etablieren konnte und wie die steuernden Eingriffe, die damit verbunden sind, eine solch große Akzeptanz finden. Jergus und Thompson (2015, S. 812) analysieren die Bildungspläne als „Schauplatz der Innovation“. Sie arbeiten mithilfe eines kulturwissenschaftlichen Verständnisses von Innovation eine Dynamik heraus, die über die Formulierung des Neuen in Abgrenzung zum Alten, über die Einbindung der einzelnen Akteur_innen in ein geteiltes Projekt und über das Angebot einer fachlichen Identität, die an Reformbereitschaft und einen mit ‚Bildung‘ artikulierten Auftrag gebundenen ist, eine kaum hinterfragbare Plausibilität und Legitimität der formulierten Ansprüche erzeugt (Jergus & Thompson, 2015, S. 816 f.).

Das Hegemonialwerden der damit verknüpften Ordnung einer Bildungs-kindheit hat auch damit zu tun, wie die Bildungspläne Kindheit und Bildung inhaltlich bestimmen. Gegenwärtig wird dies zunehmend zum Gegenstand wissenschaftlicher Analysen, die inzwischen nicht mehr nur auf die Umsetzung der Bildungspläne zielen, sondern auch diese selbst untersuchen. Hier liegen zwar auch vorwiegend deskriptive Vergleiche von Bildungsplänen in Bezug auf einzelne Aspekte wie Sprachförderung oder Übergangsgestaltung vor (vgl. Meyer, 2018, S. 120). Allerdings werden seit einigen Jahren zunehmend auch das Verständnis von Differenzen in Bildungsplänen (vgl. Meyer, 2018; Kubandt, 2015) und die Bestimmungen von Bildung, die sie vornehmen (vgl. Jergus & Thompson, 2011; Höltershinken, 2013) diskutiert.

Insbesondere stellt sich hier die Frage, in welchem Verhältnis die in den Bildungsplänen formulierten Bestimmungen von Bildung zum Steuerungsanspruch

der Pläne stehen. Meyer identifiziert in den Bildungsplänen ein „kompetenzorientiertes Bildungsverständnis, das auf die Förderung der Eigenverantwortlichkeit des Kindes für lebenslanges Lernen zielt“ (Meyer, 2018, S. 115; vgl. Neumann, 2010, S. 89). Hier schließt sie an Höltershinken (2013) an, der in seiner Analyse einiger Bildungspläne eine „neues Bild“ des Kindes rekonstruiert. Es zeichnet sich vor allem durch eine starke Betonung eines geradlinigen, zielstrebigem, überprüfbar und damit lenkbaren Entwicklungsprozesses aus, dessen Akteur in erster Linie das Kind selbst ist (vgl. Höltershinken, 2013, S. 580). Dies steht in einem Spannungsverhältnis zu einem zumindest für einige Bildungspläne grundlegenden Verständnis frühkindlicher Bildung als ko-konstruktiver Prozess, das sich von einem reinen Selbstbildungsansatz abgrenzt und eine aktive und verantwortliche Beteiligung Erwachsener an frühkindlicher Bildung vertritt (vgl. Neumann, 2010, S. 90 f.).

Gemeinsam ist den Bildungsplänen, so zeigen die Vergleiche, jedoch eine Auffassung von Bildung als Aneignung von beschreibbaren und messbaren Kompetenzen. Diese führt dazu, so Meyer, dass der „Steuerungsanspruch der Bildungspläne [...] also seine Entsprechung in einem als planbarer Vorgang konzipierten und an messbaren Kompetenzen orientierten Bildungsverständnis [findet ...] [T]endenziell unplanbare, da in je nach angelegtem Bildungsverständnis selbst oder zumindest in weiten Teilen selbst verantwortete Bildungsprozesse und nach Plan erwartbare Kompetenzen werden in den Bildungsplänen nicht als möglicher Widerspruch thematisiert, sondern als synthetische Verbindung präsentiert“ (Meyer, 2018, S. 117). Insofern lässt sich die These vertreten, dass es in den Bildungsplänen deutliche Korrespondenzen zwischen dem darin formulierten Verständnis von Bildung und dem politischen Steuerungsanspruch gibt.

2.2 Bildungs-, sozial- und familienpolitische Diskurse frühkindlicher Bildung: Das Dispositiv der Bildungskindheit im Sozialinvestitionsstaat

Insbesondere die Analysen von Meyer (2018) und Höltershinken (2013) weisen bereits darauf hin, dass die politischen Interventionen und Steuerungsmaßnahmen im Elementarbereich Teil eines tief greifenden Wandlungsprozesses sind, der die frühe Kindheit und die Institutionen, in denen sie gegenwärtig vor allem verortet ist, insgesamt betrifft. Dieser Wandlungsprozess ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass in ihm die Phase der vorschulischen Kindheit zunehmend als eine Phase konzeptioniert wird, für die Bildung maßgeblich ist.

Heruntergebrochen auf die Institution Kindertagesstätte als einen der zentralen Orte der Institutionalisierung einer vorschulischen Lebensphase ist dies zunächst einmal kein Novum. Ein Bildungsauftrag der Kindertagesstätte wurde, wie historische Analysen zeigen, in der Vergangenheit immer wieder formuliert. Reyer (2015) rekonstruiert eindrucksvoll, wie verschiedene Varianten eines Bildungsauftrags die Geschichte des Kindergartens von Anfang an durchziehen. Einen vorläufigen Höhepunkt erreichte die Aufmerksamkeit für die Kindertagesstätte als Elementarbereich des bundesdeutschen Bildungssystems während der Bildungsreform der 1970er Jahre (vgl. Meyer, 2018, S. 20 ff.). Gegenwärtig jedoch erfährt die Kindertagesstätte einen Ausbau als Bildungsort, der pointierter und weitreichender ist als die vorhergehenden Betonungen ihres Bildungsauftrags.

Seit der Jahrtausendwende ist eine erstaunliche erneute Konjunktur frühkindlicher Bildung zu verzeichnen, die sich über viele gesellschaftliche Bereiche von der (Sozial-, Familien-, Wirtschafts-, Arbeitsmarkt-, Bildungs-) Politik über die Wissenschaft (d. h. die Forschung ebenso wie Debatten über eine Akademisierung der Erzieher_innenausbildung) bis in Bildungsinstitutionen und Familien hinein (z. B. durch Elternratgeber) erstreckt. Sie lässt sich als Etablierung und Wirksamwerden eines Dispositivs der „Bildung in der frühen Kindheit“ (Tervooren, 2010, S. 180; vgl. Lange, 2010, S. 92 f.) bzw. der „Bildungskindheit“ (Klinkhammer, 2014, S. 517) analysieren. Mit dem foucaultschen Konzept des Dispositivs verweist Tervooren darauf, dass es nicht nur zu einer „Vervielfältigung von Diskursen“ kommt, die soziale Wirklichkeiten einer „frühkindlichen Bildung“ ordnen und hervorbringen, sondern dass diese diskursiven Ordnungen auch „mittels praktischer Maßnahmen“ durchgesetzt werden, indem sie zu Gesetzgebung, institutionellen Verfahren oder gar Architektur gerinnen (Tervooren, 2010, S. 180).

Dieser Prozess bezieht seine Legitimation aus Krisenszenarien, auf die das sich etablierende Dispositiv Antworten generiert. Im Falle des Dispositivs der frühkindlichen Bildung identifiziert Lange (2010, S. 89) ein solches Krisenszenario zum einen in der Diagnose eines „kritischen Modernisierungsrückstands“ des deutschen Bildungssystems, die sich vor allem aus der Ranking-Logik international vergleichender Schulleistungsstudien wie PISA speist. Mittelmäßige Testleistungen deutscher Schüler_innen werden als mangelnde Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts in der globalisierten Ökonomie gedeutet. Auch verbreitete Szenarien einer „Wissensgesellschaft“ bilden einen Horizont solcher Kalkulationen (vgl. Kutscher, 2013, S. 46). Zum anderen sei, so Lange (2010, S. 90; vgl. Kutscher, 2013, S. 46), der „demographische Diskurs“ ein „Treibsatz für einen politisch-gestalterischen Aktivismus im Hinblick auf die Qualitätssteigerung sowie den quantitativen Ausbau des Bildungsbereichs“, insbesondere