



Leseprobe aus Koch, Der Kindergarten als Bildungs-Ort,
ISBN 978-3-7799-6288-5 © 2022 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6288-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6288-5)

Inhalt

1	Einleitung – Zur Produktivität von Bildung	9
1.1	Ausgangspunkte des Forschungsinteresses	11
1.2	Forschungsanliegen und Struktur der Arbeit	17
2	Der Kindergarten als Bildungs-Ort – Grundlegung des theoretisch-empirischen Einsatzes	20
2.1	Diskursanalytische Prämissen, methodologischer und methodischer Zugang	22
2.1.1	Anschluss an poststrukturalistische Diskursanalysen	22
2.1.2	Macht und Subjektivierung im Horizont erziehungswissenschaftlicher Anerkennungs- und Autorisierungsforschung	24
2.1.3	Aussageereignisse als diskursive Praxis und Sprache als performatives und machtvolleres Geschehen	26
2.1.4	Zur Gegenstandsorientierung und zum Theorie-Empirie-Verhältnis in erziehungswissenschaftlicher Diskursforschung	29
2.1.5	Rhizom, Wucherungen und Brüche	32
2.1.6	Materialauswahl für eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse zur Pädagogik der frühen Kindheit	34
2.2	Zur Konstitution von Kindertageseinrichtungen als Bildungs-Orte	37
2.2.1	Diskursive Verknüpfungen mit Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit	37
2.2.2	Institutionalisierte Bildung – Zur Zurechnung und Identifizierung von Bildung am Bildungs-Ort Kindertageseinrichtung	43
2.3	Kategoriale Bestimmungen von Bildung – Zwischen Programmatik und Politik	48
2.3.1	Zu (Un-)Möglichkeiten von Bildung – Bildung im Horizont kategorialer Bestimmungen	49
2.3.2	Bildung aus kulturwissenschaftlicher Sicht	53
2.3.3	Zur Konzeptionierung und Programmatik von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Bildung als Kompetenz und als subjektzentriertes Geschehen	56
2.3.4	Zur politischen Dimension von Bildung	64
2.3.5	Gelingen als Verheißung in der Pädagogik der frühen Kindheit	70

3	Diskursive Verknüpfungen mit Bildung als Praktiken der Lebensführung – Zur Neufassung pädagogischer Aufgaben	76
3.1	Diskursive Verknüpfung – Ernährung und Bildung	78
3.1.1	Gesundheit als Bedingung von Bildung	80
3.1.2	Essen als ästhetischer Erfahrungsraum von Bildung	82
3.1.3	Ernährung als pädagogische Aufgabe in Institutionen der Kindertagesbetreuung	84
3.2	Diskursive Verknüpfungen – Bindung, Sprache, Schlafbedürfnis und Bildung	86
3.2.1	Wickelzeit ist Bildungszeit	86
3.2.2	Erzählsituationen als Bildungsgelegenheiten	89
3.2.3	Mittagsschlaf als Bildungsziel	91
4	Raster der Beobachtung – Beobachtungsraster	95
4.1	Beobachtung und Pädagogik	96
4.1.1	Geschichte der Entwicklungsbeobachtung	97
4.1.2	Verwissenschaftlichung von Kindern und Kindheit	101
4.1.3	Entwicklungs-kindheit und Bildungs-kindheit – Verschiebungen im Beobachtungsregime?	104
4.2	Panoptische Entwicklungen – Sichtbarkeit und Macht	107
4.2.1	Das panoptische Schema als Theorieperspektive – Sichtbarkeit und Transparenz	108
4.2.2	Verschiebung von Machttechniken und -beziehungen	112
4.2.3	Institutionalisierte Disziplinarmacht in pädagogischen Feldern	114
4.2.4	Empirische Einblicke – Bildung in Sichtbarkeitsregimen und als Wertschöpfung	121
4.3	Zirkulierendes Beobachtungswissen	125
4.3.1	Kindheit als Konstruktion – Zum Modus des Wissens über Kinder und Kindheit	126
4.3.2	Theoriehorizont – Zur Macht der Inskription	128
4.3.3	Empirische Einblicke – Widerstreitende Modi frühpädagogischen Beobachtungswissens und Grenzen der Technologie	131
4.4	Zur Fremdheit des Anderen und zu Fragen der Alterität	150
4.4.1	Theoriehorizont – Kindliche Fremdheit als doppelte Fremdheit	151
4.4.2	Diskursive Praktiken der Beobachtung – Zwischen Aneignung und Enteignung	156

4.5	Unruhig bleiben – Ein Zwischenfazit zu Wendungen gegen die Schließung pädagogischer Identifizierungen	171
5	Zusammenfassung und Ausblick – Institutionalisierte Pädagogik der frühen Kindheit	177
5.1	Der Kindergarten als Bildungs-Ort in veränderten Responsibilisierungsverhältnissen	177
5.2	Pädagogik der frühen Kindheit in bildungs- und sorgetheoretischen Anschlüssen	183
	Literatur	196
	Danksagung	214

1 Einleitung – Zur Produktivität von Bildung

„[...] ja also, ich denke, es gibt eine Zeit vor dem Bildungsauftrag und eine Zeit nach dem Bildungsauftrag.“

(Äußerung einer Fortbildner*in in der Frühpädagogik)

Das Bildungsmotiv ist neben dem Motiv der Sozialfürsorge bereits Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Gründung der ersten Kindergärten durch Friedrich Fröbel konstitutiv für die öffentliche und institutionell betreute Kindheit. Wenngleich in unterschiedlichen Ausprägungen, spielt das Bildungsmotiv seit Beginn der Institutionalisierung einer Kleinkinderziehung eine wichtige Rolle für den frühpädagogischen Bereich. In der vorliegenden Auseinandersetzung richtet sich das Forschungsinteresse darauf, dass der Bildungsauftrag seit den 2000er Jahren erneut eine hohe bildungspolitische und fachwissenschaftliche Aufmerksamkeit erfährt. Denn aufschlussreich scheint zu sein, *wie* sich der *normative Wandel* im Hinblick auf die Pädagogik der frühen Kindheit vollzieht.

Der Begriff ‚Bildungs-Ort‘ im Titel dieser Arbeit markiert durch den Zusammenschluss von Bildung und Ort bei gleichzeitiger Trennung durch den Bindestrich die erneute konstitutive Bedeutung von Bildung für die Institutionen der Kindertagesbetreuung. Anliegen dieser Arbeit ist mithin eine Problematisierung hinsichtlich der Selbstverständlichkeit des Zusammenschlusses von *Bildung* und *Ort*. Denn meine These ist, dass die vielgestaltige Rede von Bildung in den vergangenen Jahren gerade keine Einheitlichkeit stiftet, wie mit dem Begriff des Kindergartens als *Bildungsort* angedeutet wird, sondern sich vielmehr Heterogenitäten und Brüche bezogen auf Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit zeigen. Vor dieser hier angerissenen Perspektive wird in der vorliegenden Arbeit zur Frage, *wie* Bildung bezogen auf eine Pädagogik der frühen Kindheit Produktivität entfaltet oder – mit Michel Foucault formuliert – wuchert. Welche Verknüpfungen und Verschränkungen geht Bildung im Rahmen einer Pädagogik der frühen Kindheit ein? Wie wird in der Verbindung mit bestimmten Themen und Gegenständen der Kindergarten als *Bildungs-Ort* hervorgebracht? Und schließlich: Wie erlangt Bildung eine pädagogische Qualität? Das heißt, wie wird Bildung in bestimmte pädagogische Prozesse, in Umgebungen, in Raum- und Zeitarrangements sowie in das soziale Verhältnis zwischen Erzieher*innen und Kind übersetzt?

Ein wichtiger Kontext, der produktiv für meine Überlegungen und Auseinandersetzungen zu Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit ist, war meine Mitarbeit in einem DFG-finanzierten Forschungsprojekt „Autorisierungen des

pädagogischen Selbst. Adressierungspraktiken in Fortbildungsveranstaltungen der Frühpädagogik“, welches unter der Leitung von Christiane Thompson und Kerstin Jergus sowie unter der Mitarbeit von Pauline Starke und Sabrina Schröder an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Zeitraum von 2012 bis 2015 durchgeführt wurde. In diesem ethnografisch-diskursanalytisch angelegten DFG-Projekt wurden, wie auch in der vorliegenden Arbeit, Transformationsprozesse des frühpädagogischen Bereichs untersucht. Vor dem Hintergrund eines sich in der Frühpädagogik vollziehenden umfassenden Wandels und der damit in Zusammenhang stehenden Annahme, dass sich damit auch Positionierungen im pädagogischen Geschehen selbst wandeln, stand im Zentrum, diese Veränderungen als komplexes Transformationsgeschehen und als ein „Ringen um Anerkennung“ (Jergus/Thompson 2017b, S. 5) zu fassen und zu untersuchen. Im Rahmen einer Professionalisierungsforschung wurden Fort- und Weiterbildungen im Bereich der Frühpädagogik zum Gegenstand der im Projekt durchgeführten Studie. Fort- und Weiterbildungen zu untersuchen, war mit der Annahme verknüpft,

„dass in ihnen das ‚Ringen um Anerkennung‘ besonders präsent und relevant wird: Erzieherinnen werden dort mit ‚Neuem‘ konfrontiert, das in Differenz zu bisherigen Vorstellungen und Arbeitsweisen tritt. Als primärer Ort der professionellen Weiterentwicklung stellt die Fortbildung eine Art ‚Brennglas‘ dar, in der sich unterschiedliche Bezüge des frühpädagogischen Feldes verdichten: Es werden neue Begriffe und Konzepte der pädagogischen Arbeit vorgestellt und eingeübt“ (ebd., S. 15).

Aus einer kulturwissenschaftlichen und anerkennungstheoretischen Perspektive wurden in diesem Forschungsprojekt erstens Autorisierungs- und Professionalisierungsprozesse untersucht und damit im Zusammenhang zweitens kritische Anfragen an ‚Bildung‘ und ‚Bildungskindheit‘ gestellt. Die Ergebnisse des Projekts sind in Einzelstudien zu den Themenbereichen Übersetzung (Thompson 2017b), Elternschaft (Jergus 2017c), Professionalisierung (Starke 2017a), Beobachtung (Koch 2017b) und Prüfung (Schröder 2017) in der Publikation „Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zur Adressierung der Bildungskindheit“ (Jergus/Thompson 2017a) zusammenfassend veröffentlicht.

An diesen umfangreichen und produktiven gedanklichen Arbeitskontext und Austausch anknüpfend wird in der vorliegenden Arbeit ein Einsatz gewählt, der an die Problematisierung von Bildung und Bildungskindheit anschließt und ebenfalls die Selbstverständlichkeit von Bildung hinterfragt. Damit wird eine Perspektive auf bestimmte Narrative zur Pädagogik der frühen Kindheit eingenommen, die – wie Christiane Thompson (2017c) formuliert – „eine Problematisierung von Konzepten, die wir für selbstverständlich halten“ (Thompson 2017c, S. 122), eröffnet. Wurde im angeführten Forschungskontext der Fokus auf sich verändernde Anerkennungs-, Autorisierungs- und Professionalisierungs-

verhältnisse unter einer feldtheoretischen Perspektive gelegt, setzt meine Forschungsperspektive an der erneut herausgehobenen Relevanz von Bildung für eine Pädagogik der frühen Kindheit an und befragt kritisch die Selbstverständlichkeit der Institutionalisierung von Bildung. Aus einer diskursanalytisch inspirierten Perspektive richtet sich die Aufmerksamkeit darauf, welche Thematisierungsweisen um Bildung bezogen auf eine Pädagogik der frühen Kindheit möglich werden, wie diese Wirkmächtigkeit erlangen, mit welchen Relevanzen Bildung ausgestattet wird und welche Geltungsansprüche damit aufgeworfen werden. Im Folgenden skizziere ich einleitend zunächst die Ausgangspunkte meiner Fragestellung, gehe dann auf das Anliegen und die Struktur der Arbeit ein, um abschließend die Gliederung vorzustellen.

1.1 Ausgangspunkte des Forschungsinteresses

Verschiebungen im Verhältnis von privater und öffentlicher Kleinkinderziehung in den letzten 20 Jahren, wie sie nicht zuletzt an der Einführung des Rechtsanspruchs für Kinder unter drei Jahren seit 2013 sowie am quantitativen und qualitativen Ausbau von Institutionen der Kindertagesbetreuung abzulesen sind, gehen, wie historische Betrachtungen (vgl. Reyer 2004) zeigen, nicht ohne Konflikte einher. Das von Reyer (2004) herausgestellte Doppelmotiv von Bildungsförderung und Armutsbekämpfung schreibt sich auch gegenwärtig fort (vgl. Honig 2015). Der Bildungsauftrag von Institutionen der Kindertagesbetreuung ist neben den Aufgaben der Erziehung und Betreuung zwar gesetzlich verankert,¹ seine Umstrittenheit aber materialisiert sich unter anderem in der ausstehenden (rechtlichen) Zuordnung des Kindergartens zum Bildungssystem. So betont Johanna Mierendorff, dass öffentliche Kleinkinderziehung als „familienzentrierte Position und Realität des Kindergartens, also die Nachgeordnetheit öffentlicher Kleinkinderziehung, stets umstritten war“ (Mierendorff 2017, S. 129). Sie formuliert jedoch auch, dass seit der Jahrtausendwende ein „normativer und auch empirischer Wandel“ (ebd.) zu verzeichnen ist. Dieser angesprochene normative Wandel lässt sich meines Erachtens vor allem auf die herausgehobene Relevanz von Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit beziehen. In einem Interview mit einer Fortbildner*in,² die seit mehreren Jahrzehnten im frühpädagogischen Bereich Fortbildungen zu verschiedenen Themen anbietet,

1 „Der Förderauftrag umfasst Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes [...]“ (Achtes Sozialgesetzbuch (SGB VIII) – Kinder und Jugendhilfe, Art. 22 (3)).

2 Der Interviewausschnitt ist im Kontext des eingangs angesprochenen DFG-Projekts „Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Adressierungspraktiken in Fortbildungsveranstaltungen der Frühpädagogik“ erhoben worden. Ausführliche Angaben zum empirischen Material dieser Arbeit sind in Kapitel 2.1.6 zu finden.

lässt sich dieser hier soeben angedeutete – an Bildung orientierte – Wandel nachvollziehen:

„F: ja also, ich denke, es gibt eine Zeit vor dem Bildungsauftrag und eine Zeit nach dem Bildungsauftrag und das lässt sich ganz klar markieren und der nach dem Bildungsauftrag das begann natürlich schon zweitausend weil ab zweitausend ungefähr waren die Bewegungen dahin diese Forschungsprojekte Bildung und Bildungsauftrag die waren ja dann schon immer auch in der Diskussion und auch wir ham die Leute immer in Tagungen geholt um einfach an der Diskussion beteiligt zu sein und so also vor der vor dem Bildungsauftrag da kriegten wir sehr oft vom Ministerium den Vorwurf wir würden einfach einen bunten weiten Blumenstrauß anbieten /I: hm/ /F: ja/I: hm :-) [...] vor diesem zweitausend (3) mit dem Bildungsauftrag sind finde ich schon eindeutige Weichen gestellt es is ja auch mehr Geld geflossen das muss man ja sagen wir warn ja auch alle in einer Euphorie dass endlich in diesem Bereich das Geld hinkommt was es braucht was ja vorher so nicht war und wir hatten dann ging es ja sehr darum um mit den bundesweiten Forschungsprojekten in Kontakt zu bleiben da den Kontakt auch als Fortbildner herzustellen das is natürlich auch die Aufgabe einer Landeseinrichtung ne ähm und dann ebn tatsächlich schau ja und wie machen wir jetzt diese Übersetzungen in die Praxis hinein ich weiß wir haben viele Tagungen gemacht hm Tagungen und daraus abfolgend Seminare Bildungsbereiche beobachtende. Kommentieren fing dann an ein Thema zu werden Selbstverständnis der Erzieherinnen vor diesem war insbesondere Bild des Kindes“ (I003/505 ff.).³

Die herausgehobene Zäsur zwischen der „Zeit vor dem Bildungsauftrag und eine[r] Zeit nach dem Bildungsauftrag“ (I003/505 f.) beinhaltet zum einen strukturelle Veränderungen, aber auch die Chance und Gelegenheit, Themen neu und anders zu bearbeiten, die „ja dann schon immer auch in der Diskussion“ (I003/509 f.) waren. Der von der Fortbildner*in markierte Wandel bildet sich vor allem durch die Bereitstellung finanzieller Mittel ab, was sich in „Euphorie“ (I003/538) übersetzt. Deutlich wird an der Erzählung zum anderen, wie eng Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis ineinander verwoben sind. Diese Narration kann hier als beispielhafte Erzählung über das frühpädagogische Feld markiert werden. Sowohl sich etablierende Konzeptionen im frühkindlichen Bereich

3 Hinsichtlich der verwendeten Materialstellen gebe ich den folgenden Lesehinweis: Die Kürzel hinter den zitierten Materialstellen beziehen sich auf die Interviewnummer bzw. auf die ethnografischen Protokolle. Für Interviews wird dafür der Buchstabe „I“ und die Nummer des jeweiligen Interviews sowie die Zeilenangabe verwendet. Die ethnografischen Protokolle erfolgen ohne ein Buchstabenkürzel, angeben ist stattdessen die Protokollnummer und die Zeilenangabe. Alle Namen in den Interviews und Protokollen sind anonymisiert und pseudonymisiert. In den Transkripten wird der Buchstabe „F“ stets für „Fortbildner*in“, „E“ für die Ethnograf*innen verwendet und die teilnehmenden Erzieher*innen sind mit dem Kürzel „TN“ versehen.

als auch programmatische Vergewisserungen markieren auf ganz ähnliche Weise ihren Einsatz durch den neu entstandenen Bildungsauftrag für eine Pädagogik der frühen Kindheit. Dies ist hervorzuheben, weil der Bildungsauftrag – wie oben in dem Interviewausschnitt benannt – nicht erst seit „zweitausend“ besteht. In der Narration zum frühpädagogischen Feld wird hierbei häufig darauf Bezug genommen, dass sich ein normativer Wandel im Hinblick auf das „Selbstverständnis der Erziehrinnen“ im Zusammenhang mit einem „neuen Bild des Kindes“ zeige.⁴ Bildungskindheit, ein verändertes Bild vom Kind und ein verändertes professionelles Selbstverständnis von Erzieher*innen sind zentrale Bestandteile dieser Narration – oder anders formuliert: der Selbsterzählung im frühpädagogischen Feld. Es ist gerade diese Fokussierung auf Bildung sowie auf sich verändernde Ansprüche und Anforderungen an Erzieher*innen, die mittlerweile – wenngleich an sehr wenigen Stellen im erziehungswissenschaftlichen oder kindheitspädagogischen Diskurs – auch zum Gegenstand einer fachwissenschaftlichen Kritik wird.

Kritische Anfragen an eine Bildungskindheit werden bisher aus der Perspektive einer Autorisierungs- und Anerkennungsforschung (vgl. Jergus/Thompson 2017a) oder im Rahmen ethnografischer Forschung (vgl. Neumann 2013b) formuliert. Michael-Sebastian Honig (2015) problematisiert in dieser Hinsicht etwa eine „finalisierte Frühpädagogik“ (ebd., S. 54), deren „Themen, Zugänge und Problemstellungen“ (ebd., S. 44) sowohl in theoretischen als auch empirischen Projekten von „einer Rhetorik der Praxisrelevanz“ (ebd.) getragen sind, sodass die „Perspektive der Bildungsförderung“ (ebd., S. 46) dominiere. Diese Rhetorik hat nach Honig „zur Folge, dass die Pädagogik der frühen Kindheit und ihre Forschung nur ein Thema zu haben scheinen: Das Verstehen frühkindlichen Lernens mit dem Ziel seiner bestmöglichen Förderung – gleich, ob es unter dem Interesse an kindlichen Bildungsprozessen oder unter dem Interesse an Anschlussfähigkeit und Schulerfolg steht“ (ebd., S. 44). In diesem Sinne bezeichnet Honig bisherige Forschungen im frühkindlichen Bereich als ausschließlich „elementar-didaktische[.] Bildungsforschung der Gegenwart in Deutschland“ (ebd.). In ganz ähnlicher Weise argumentiert Mierendorff, wenn sie einfordert, dass frühpädagogische Forschung stärker als bisher – in Orientierung an der Wohlfahrtsstaatlichkeit privater und öffentlicher Erziehung – die Institutionen der Kindertagesbetreuung im Schnittfeld von „Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Betreuungspolitiken“ (Mierendorff 2017, S. 131) zu betrachten habe.

4 Auch an anderen Stellen im Interview wird betont, dass es vor allem Erzieher*innen sind, die sich Veränderungen zu unterziehen haben: „[...] dass wir im Grunde genommen mit Haltungen arbeiten müssen und der Veränderung von Haltungen“ (I003/518 f.). Aufgeworfen wird auch die Frage: „wie [...] wir in eine andere pädagogische Haltung [kommen]“ (I003/529).

Die spätestens seit den PISA-Studien neu entflammte politische Aufmerksamkeit⁵ für den frühkindlichen Bereich lässt sich so auch in den Zusammenhang der Gestaltung des Aufwachsens von Kindern in gesellschaftlich organisierten, generationalen Ordnungen einbetten (Honig 1999, 2009; Bühler-Niederberger 2005, 2020; Mierendorff 2017). Dabei geht es im Diskurs zu institutioneller Kindertagesbetreuung um eine möglichst frühe *Weichenstellung* in der (Bildungs-) Biografie. Unumstritten scheint dabei die „*Besonderheit* der frühen Jahre“ (Mierendorff 2017, S. 127, Herv. i. O.) zu sein sowie, dass dies „als nicht mehr hinterfragte Tatsache entfaltet“ (ebd.) wird. In Kindertageseinrichtungen sollen demzufolge, so ließe sich weiter formulieren, „entscheidende Weichen für den Weg durchs Leben und insbesondere für die persönliche Bildungsbiografie gelegt und gestellt“ werden (Thole et al. 2008, S. 17). Ähnliche Argumente finden sich auch in aktuellen interdisziplinären Perspektiven zur Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit (Cloos/Koch/Mähler 2015), die die Themen vorschulische Kompetenzen, Professionalisierung und Heterogenität zum Gegenstand der Diskussion machen:

„In einer Gesellschaft, deren zukünftige Entwicklung entscheidend von Bildung und Wissen abhängig ist, steht die Chancengerechtigkeit und damit Teilhabe an der Mitgestaltung unserer Zukunft mit an vorderster Stelle. Die Förderung frühkindlicher Bildung und Entwicklung ist ein wesentlicher Faktor, um schon in den ersten Lebensjahren die Weichen für eine erfolgreiche Bildungsbiographie zu stellen“ (Vorwort der Niedersächsischen Ministerin in Cloos/Koch/Mähler 2015, S. 7).

Diese Maxime und Forderung, Kinder so früh wie möglich zu fördern, lassen sich als Responsibilisierungen im Rahmen generationaler Ordnungsprozesse betrachten. Die mittlerweile eingängige frühpädagogische Maxime Bildung beginnt mit der Geburt (Schäfer, G. 2005b) markiert dabei die herausgehobene Relevanz von Bildung und forciert eine deutliche Akzentverschiebung hinsichtlich des Bildungsauftrags von Kindertageseinrichtungen (vgl. u. a. Forum Bildung 2001; JMK/KMK 2004; Geiger/Spindler 2010; Roßbach 2011; Zwölfter und 13. Kinder- und Jugendbericht 2005 bzw. 2009). Dieser Bildungsauftrag, der sich maßgeblich auch über die Einführung von Bildungs- und Erziehungsplänen für die Frühpädagogik materialisiert, formuliert die Verantwortlichkeit für ein bildungs- und entwicklungsförderliches Aufwachsen von Kindern als originäre Aufgabe an eine Kindertagesbetreuung. In diesem Sinne kann von Verschiebungen bezogen auf

5 Zur gesellschaftlichen Funktion und deren Wandel in historischer Sicht sind in diesem Zusammenhang der erneut gestiegenen Aufmerksamkeiten die Arbeiten von Reyer (vgl. 2006, 2015) und Franke-Meyer/Reyer (2010) für Deutschland und in internationaler Perspektive von Scheiwe (vgl. 2010) grundlegend.

eine öffentliche und institutionalisierte Kindheit gesprochen werden, in denen auch veränderte pädagogische Zuständigkeiten entstehen.⁶

Diese veränderten Ansprachen im Verhältnis der privaten und öffentlichen Erziehungs- und Bildungsverantwortung oder im Verhältnis von familialer und nicht-familialer Betreuung, Erziehung und Bildung hat Michael-Sebastian Honig als „*re-framing*“ (Honig 2015, S. 43, Herv. i. O.) bezeichnet, „das von Wissenschaft und Forschung wie selbstverständlich (mit-)vollzogen wird“ (ebd.).

Im Lichte dieser Entwicklungen und Verschiebungen im Bereich öffentlicher und privater Responsibilisierung⁷ zu Erziehung und Bildung, Sorge, Schutz und Entwicklung im frühpädagogischen Bereich ist auch die Etablierung der Institutionen der Kindertagesbetreuung als Bildungs-Orte und der Kindheit als Bildungs-kindheit einzuordnen. Auffällig ist zudem: An keiner Stelle in den Diskursen zu institutioneller Kindertagesbetreuung finden sich derzeit Bezeichnungen wie: Der Kindergarten als Erziehungsort oder aber auch der Kindergarten als Betreuungsort. Etabliert und durchgesetzt hat sich hingegen – auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch – die Bezeichnung des Kindergartens als „Bildungsort“ oder auch von Institutionen der Kindertagesbetreuung als Institutionen der „Bildung“ (vgl. bspw. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht 2005). Der damit im Zusammenhang stehende Konsensgehalt einer Bildungskindheit wurde ebenfalls an mehreren Stellen deutlich hervorgehoben bzw. bereits in Anfängen problematisiert (vgl. Grell 2010; Honig 2015; Honig et al. 2013; Jergus/Thompson 2017a).

Dass Bildung immer im Verhältnis zu machtvollen gesellschaftlichen Prozessen steht, darauf ist bereits vielfältig hingewiesen worden (exemplarisch dazu: Ricken 2006; Thompson 2009; Thompson/Jergus 2014). Je nach theoretischem Verständnis wird Bildung dabei kategorial als Transformationsgeschehen gefasst (vgl. Koller 2012), als Problemkategorie aufgenommen (vgl. Meyer-Drawe 1998), als Versprechen bearbeitet (vgl. Schäfer, A. 2011a) oder als gesellschaftliches Heilmittel gepriesen (kritisch dazu vgl. Ricken 2006). Dies verweist auf die spezifische Qualität von Bildung, die Ehrenspeck und Rustemeyer (1996) als „bestimmte Unbestimmtheit“ (ebd., S. 387) herausstellen und bemerken, „daß sich die Semantik der Bildung gerade wegen ihrer Unbestimmtheit [...] überaus funktional erwiesen hat“ (ebd.). Daran anknüpfend wird im Folgenden die Vielgestaltigkeit und Mehrdimensionalität von Bildung bezogen auf eine Pädagogik der frühen Kindheit befragt. Herausgearbeitet werden sowohl die diskursiven

6 Diese Verantwortungsverlagerungen sind in einen größeren Wandlungsprozess privater und öffentlicher Sorge einzubetten, der nicht nur Auswirkungen für die Frühpädagogik hat (vgl. Cloos/Karner 2010; Casale 2012; Baader/Eßer/Schröer 2014; Jergus 2017c; Jergus/Krüger/Roch 2018).

7 Zu veränderten Responsibilisierungsverhältnissen ausführlicher für den frühkindlichen Bereich: Jergus 2017c; in Sorgeverhältnissen: Baader/Eßer/Schröer 2014; zu Elternschaft: Ott/Roch 2017; Seehaus 2014, 2015.

Verknüpfungen mit Bildung als auch die damit einhergehenden Bedingungen der Möglichkeit von Bildung für eine Pädagogik der frühen Kindheit.

Die schon längst in der Pädagogik der frühen Kindheit intensivierte Referenz auf Bildung ist dabei sowohl eingelassen in Diskurse und Prozesse, Praktiken und Institutionalisierungen von Qualität (Tietze 2012; König/Friedrich 2015) als auch in Diskussionen zu Professionalität (Betz/Cloos 2014; Cloos/Gerstenberg/Krähnert 2019; Cloos/Gerstenberg 2020), in Modelle neuer politischer Steuerungen, Wirksamkeit und Evaluation (Roßbach/Baumert 2013; Thompson 2017a), in wohlfahrtsstaatliche Entwicklungen (Olk 2005; Mierendorff 2017), in Diskurse um Chancengerechtigkeit und soziale Ungleichheit (Betz 2010; Betz/Bischoff 2013, 2017) sowie in solche um die gesellschaftliche Funktion(alisierung) institutioneller Kindertagesbetreuung (Honig 1999, 2015; Lange 2013; Thole et al. 2008). Jergus und Thompson formulieren zu diesen Veränderungen auf vielfältigsten Ebenen, dass Bildung in der Frühpädagogik als „hegemoniale Referenz“ (Jergus/Thompson 2017b, S. 1) fungiert.

Auch Anja Tervooren stellt für den frühkindlichen Bereich fest: „In den letzten Jahren haben alle sechzehn Bundesländer einen Bildungs- und Erziehungsplan für die Kindertagesbetreuung der unter Sechsjährigen entwickelt und gerade im Bereich der frühen Kindheit konnte der Bildungsbegriff sehr erfolgreich implementiert und darüber zahlreiche Reformen auf den Weg gebracht werden“ (Tervooren 2009, S. 81). Wenn für den frühpädagogischen Bereich diagnostiziert wird, „dass die Weitergabe kanonisierten Wissens in formalisierten Situationen ausgebaut und darüber hinaus mit Formen der Standardisierung verbunden wird“ (ebd.) und sich „diese Entwicklung“ am „deutlichsten“ (ebd.) für die frühe Kindheit zeigt, dann lässt sich dies auch kritisch befragen. Peter Cloos und Marc Schulz (2011) nehmen ebenso diese Transformationen hinsichtlich der Zentrierung von Bildung am Ort Kindertageseinrichtung auf: „So weiten sich nicht nur potentielle Bildungsorte, sondern auch Bildungszeiten und Bildungszonen aus, da nach dieser Logik Bildung nicht nur lebensgeschichtlich weit vor der Schule beginnt, sondern prinzipiell jederzeit und überall stattfindet“ (ebd., S. 126).

Werden die komplexen Anforderungen an eine Gestaltung und Umsetzung von Bildung aus einer Perspektive der Übersetzung thematisiert, die nicht von einer Eins-zu-eins-Übertragung ausgeht (vgl. Thompson 2017b), dann scheint die Idee einer Eindeutigkeit oder Identifizierung von Bildung erschwert. In diesem Sinne verkürzt, wenn nicht gar verkennt die Idee einer Umsetzung oder Implementation von Bildung die Übersetzung und Gestaltung vor Ort genauso, wie möglicherweise das Potenzial eines Bildungsgedankens verkannt wird. In Anbetracht dessen wird die Frage virulent, wie sich die Gestaltung von Bildung – als Aufgabe einer Implementation – am Ort der Kindertageseinrichtung vollziehen kann, wenn „[d]ie gesellschaftlich intendierte Bildung und Entwicklung der Kinder [...] in elementarpädagogischen Organisationen nur insofern geschehen [kann], als sie vor Ort produziert werden“ (Eßer 2011, S. 30).

Diese Frage wird auch wichtig, wenn – wie gerade an vielen Stellen diagnostiziert wird – „nach Jahrzehnten bildungspolitischen Stillstands“ eine „derzeitige Hochkonjunktur“ (Liegler 2013, S. 9) in der Pädagogik der frühen Kindheit eingesetzt hat und die pädagogischen Fachkräfte vor Ort als Verantwortliche für die Umsetzung des Bildungsauftrags adressiert werden: „Die Verantwortung für die Ausformulierung eines Bildungsauftrags für den Kindergarten liegt am wenigsten bei der Erziehungswissenschaft, zuvörderst bei den Teams der Erzieherinnen vor Ort in Absprache mit den Eltern und in Abstimmung mit Trägern und Fachberatung“ (ebd., S. 120). Dafür müsse „durch den Gesetzgeber jeder Kindergarten darauf verpflichtet [werden], sein Bildungskonzept auszuformulieren“ (ebd., S. 121). Der Bildungsauftrag kann, laut Liegler, nur dann wirksam werden, wenn er mit Überzeugung und Motivation derjenigen entwickelt wird, die ihn erfüllen müssen (vgl., ebd.).

1.2 Forschungsanliegen und Struktur der Arbeit

Das Hauptaugenmerk der Arbeit liegt auf der Frage, wie und unter welchen Bedingungen die Aufgabe der Gestaltung und Gestaltbarkeit von Bildung für eine Pädagogik der frühen Kindheit hervorgebracht wird. Der Bindestrich im Titel dieser Arbeit im Begriff ‚Bildungs-Ort‘ zeigt damit eine bestimmte Aufmerksamkeitsrichtung an, d. h., durch die Wahl dieser Schreibweise soll die Aufmerksamkeit auf den Bindestrich als Bindeglied oder Zwischenstück von Bildung und Ort gelegt werden. Wenn der Einsatzpunkt derart gewählt wird, heißt das zugleich, dass ich versuche, einen spezifischen Blickwinkel auf die Hervorbringung der Institutionalisierung frühkindlicher Bildung einzunehmen. Denn es geht mir weder darum zu untersuchen, was bspw. unter ‚Beobachtung‘, ‚Gesundheit‘, ‚Beziehungsstiftung‘ oder ‚Bildung‘ jeweils zu verstehen ist, sondern um die Bedingungen dieser Hervorbringung von Bildung, d. h. erstens darum zu zeigen, *dass* und *wie* Bildung der Örtlichkeit Kindertageseinrichtung zugerechnet wird. Zweitens geht es darum, unter welchen Bedingungen sowohl Bildung als auch die Institutionen der Kindertagesbetreuung damit in eine bestimmte gesellschaftliche Funktion einrücken. Wenn sich Anforderungsprofile wandeln, dann geht damit auch die Annahme einher, dass sich dadurch (neue) Umsetzungsräume bilden. Aufschlussreich ist dann, die Konstitutionsbedingungen der Örtlichkeit in den Blick zu nehmen und die Frage danach zu stellen, wie der Kindergarten performativ zu einem bildenden Ort (gemacht) wird. Damit eröffne ich einen reflexiven Zugang zur Selbstverständlichkeit des Kindergartens als *Bildungs-Ort*. Dass dieser Zugang wiederum auch in bestimmte fachwissenschaftliche und -politische Diskurse verstrickt ist sowie einen machtvollen Einsatz darstellt, der unweigerlich ebenfalls mit Identifizierungen diskursiver Praktiken und Vollzüge einhergeht, möchte ich an dieser Stelle betonen.

Bevor ich folgend die Gliederung dieser Arbeit und die einzelnen Kapitel vorstelle, sollen zwei Aspekte besonders hervorgehoben werden: Erstens ist die Arbeit im Schnittpunkt erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen verortet, was bedeutet, dass ich mich mit meinen Auseinandersetzungen zwischen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Pädagogik der frühen Kindheit bewege. Das Potenzial dieser Zwischenposition besteht meines Erachtens in der relationalen Bezugnahme beider erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen, die es ermöglicht, beide Perspektiven in den Dialog zu bringen.

Zweitens entspricht die Darstellungsweise meiner Überlegungen keinem klassischen Aufbau, in dem ausgehend vom Stand der Forschung, die erkenntnistheoretische Perspektive entfaltet wird, um von dort aus methodologische und methodische Standpunkte zu umreißen und anschließend die Empirie vorzustellen etc. Leitend für meine diskursanalytische Perspektive und Haltung bezogen auf ein sich in der Pädagogik der frühen Kindheit zeigendes Veränderungsregime war vielmehr eine wechselseitige Herausforderung von Theorie und Empirie (vgl. Hirschauer 2008), die sich auch in der Darstellungsweise der einzelnen Kapitel niederschlägt. In der Verknüpfung von Theorie und Empirie werden in den Kapiteln theoretische Bezüge auf Macht, Wissen, Fremdheit und Subjektivierung in einer relationalen Perspektive zur Empirie hergestellt. Auch der Stand der Forschung ist eingelassen in die sowohl theoretischen Ausführungen als auch empirischen Überlegungen. Damit schließe ich an kulturwissenschaftliche Positionen zu und Auseinandersetzungen mit einer theoretischen Empirie sowie einer Arbeit am Begriff an: „Die Arbeit an Begriffen, Perspektiven und Kategorien wäre als ein eigenständiger Prozess zu entwerfen, der den Prozess der Datenanalyse begleitet und diesen sowohl zu inspirieren als auch zu irritieren vermag“ (Thompson/Jergus/Breidenstein 2014, S. 16).

Im Folgenden wird im Kapitel „Der Kindergarten als Bildungs-Ort – Grundlegung des theoretisch-empirischen Einsatzes“ (Kapitel 2) zunächst die analytische Perspektive im Anschluss an poststrukturalistische Ansätze und Argumentationen entfaltet. Dabei wird sowohl auf das der Arbeit zugrunde liegende Theorie-Empirie-Verhältnis eingegangen sowie die Materialauswahl für eine erziehungswissenschaftliche Diskursanalyse zur *Pädagogik der frühen Kindheit* begründet. Wie Bildung in unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen – systematische Erziehungswissenschaft und Pädagogik der frühen Kindheit – kategorial zwischen Programmatik und Politik situiert ist, wird dargestellt, um im Anschluss daran aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive das Problem der Identifizierung (von Bildung) zu erörtern. Auf der Ebene der empirischen Analyse werden diskursive Verknüpfungen mit Bildung in den Blick gebracht, um auf die Heterogenität dieser Verknüpfungen einzugehen, die keine einheitliche Bestimmung von Bildung stiften.

Im Kapitel „Diskursive Verknüpfungen mit Bildung als Praktiken der Lebensführung – Zur Neufassung pädagogischer Aufgaben“ (Kapitel 3) nehme ich

die für eine Pädagogik der frühen Kindheit formulierte Anforderung – Bildung von Anfang an – zum Ausgangspunkt und Anlass, um im Anschluss an das von Foucault (1983) entwickelte Konzept der Bio-Macht diskursive Praktiken in der Pädagogik der frühen Kindheit als moderne Praktiken der Lebensführung in den Fokus zu bringen. Unter der Perspektive einer Sorge um das Leben und der Entstehung moderner Machttechniken wird so zur Frage, wie Kontrolltechniken am Gesellschaftskörper ansetzen können. Wie und unter welchen Bedingungen Bildung am Gesellschaftskörper ansetzen kann, steht damit im Zentrum dieses Kapitels. Zur Frage wird damit ebenfalls, wie sich frühpädagogische Verhältnisse von Subjekt und Macht verschieben und welche Effekte sich dadurch für das Verhältnis von Kindern und Erzieher*innen ergeben. Im Bild des Rhizoms gesprochen, werden hierbei erstens Wucherungen im Zusammenschluss von Bildung und Ernährung und zweitens die Themen Bildung, Bindung, Sprache und Schlafbedürfnis in den Blick genommen. Durch die Analyse dieser diskursiven Verknüpfungen mit Bildung kann gezeigt werden, wie Erzieher*innen und Kinder gleichermaßen in das Geschehen einer veränderten Fremd- und Selbstführung als Praktiken der Lebensführung eingespannt sind.

Im sich daran anschließenden Kapitel „Raster der Beobachtung – Beobachtungsraster“ (Kapitel 4) stehen frühpädagogische Beobachtungstechnologien und -verhältnisse im Zentrum. Der Ausgangspunkt dafür ist die sich in den vergangenen Jahren vollzogene Etablierung sogenannter „offener Beobachtungsverfahren“ zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Es wird ausgehend von unterschiedlichen Theorieperspektiven ein Begriffsvokabular für die Analyse von Konzepten, Thematisierungen und Verfahren zu (früh-)pädagogischer Beobachtung entwickelt. Unter Bezugnahme auf wichtige erziehungswissenschaftliche Dimensionen wie Macht, Wissen und Fremdheit werden Theorieansätze aufgerufen, die nicht explizit im Horizont pädagogischer Auseinandersetzungen stehen. Dies dient dem Anliegen, eine allgemeine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf Beobachtung, ihren Status, ihren Stellenwert und ihre Relevanz in der Pädagogik der frühen Kindheit einzunehmen. Dieses Vorgehen erlaubt, Begrifflichkeiten diesseits des (früh-)pädagogischen Vokabulars in Hinsicht auf Beobachtungsverhältnisse zu gewinnen.

Im abschließenden Kapitel „Zusammenfassung und Ausblick – Institutionalisierte Pädagogik der frühen Kindheit“ (Kapitel 5) werden zunächst die Ergebnisse zusammengefasst (Kapitel 5.1), um daran anschließend aus bildungs- und sorgetheoretische Perspektive weiterführende Fragen und Anschlüsse für die *Pädagogik der frühen Kindheit* zu formulieren (Kapitel 5.2).