

Bildungspläne als eigenständige Wissensform

Über Probleme programmatischer Frühpädagogik

Ulf Sauerbrey

1. Bildungspläne – eine knappe zeitgeschichtliche Skizze zur Einführung

Im Mai 2004 haben die Jugendministerkonferenz und die Kultusministerkonferenz ihren so genannten ›Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen‹ (vgl. JMK/KMK 2004) vorgelegt und damit eine tiefgreifende Reform institutioneller Frühpädagogik in Deutschland angestoßen. Das Dokument sei ein ›Rahmen über Bildungsziele‹, der ›zur Verwirklichung der Bildungs- und Lebenschancen der Kinder in den Tageseinrichtungen des Elementarbereichs bei[trage]‹ (JMK/KMK 2004: 2). »Bildungspläne präzisieren den zu Grunde gelegten Bildungsbegriff und beschreiben den eigenständigen Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen, der in unmittelbarer Beziehung zu den weiteren Aufgaben der Erziehung und Betreuung steht. [...] Sie [...] bieten Orientierung für die Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte gleichermaßen« (ebd.).

Bildungspläne seien darüber hinaus »Orientierungsrahmen, auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen« (ebd.). Beauftragt für die Erstellung dieser auch als »Rahmenpläne« bezeichneten Programmatiken wurden die 16 Bundesländer, die auch den »Altersbereich der Kinder, für den diese Pläne gelten« für sich bestimmen sollten (ebd.: 3). In der Folge haben die zuständigen Länderministerien und Erziehungswissenschaftler:innen in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen aus weiteren pädagogisch relevanten Disziplinen Bildungspläne entwickelt und veröffentlicht, sprich: Politik- und Wissenschaftssystem haben sich hinsichtlich einer Reform des Bildungssystems ›gekoppelt‹. Von der Öffentlichkeit fast schon etwas unbemerkt wurde der ›Gemeinsame Rahmen‹ 2021 durch die JFMK und 2022 durch die KMK neu gefasst und dabei erweitert. Die Aufgabenbeschreibung hat sich von neun Seiten im Jahr 2004 auf 27 Seiten im Jahr 2021/22 verdreifacht. Diese Entwicklung, so heißt es dort, zeige die wachsende Bedeutung der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien, insbesondere PISA, seit der Jahrtausendwende. »Bildungspläne haben [...] die Aufgabe, die Grundlagen für eine frühe, individuelle und begabungsgerechte Förderung aller Kinder zu schaffen und [...] die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen unabhän-

gig von Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, sozioökonomischem Hintergrund oder körperlichen Einschränkungen zu befördern« (JFMK/KMK 2021/2022: 3).

Neben der Aufnahme von Inklusion als Aufgabenbereich wurden in der Neufassung des Rahmens auch die vormals bereits entwickelten Bildungsbereiche erweitert. Mit »Medien und digitale Bildung« etwa kam eine eigenständige Domäne hinzu, die 2004 noch mit dem Bildungsbereich Musik zusammengefasst war. Man könnte Bildungspläne daher wie Martin Spiewak in der Wochenzeitung »Die Zeit« polemisch als »pädagogische[] Wunschkataloge« (Spiewak 2022: 33) bezeichnen, die sich nahezu beliebig ändern lassen. Die beiden Versionen des »Gemeinsamen Rahmens« zeigen aber im Grunde lediglich, dass Bildungspläne *dynamische bildungspolitische Programmatiken* sind. Anhand der Bildungspläne und ihrer überarbeiteten Versionen, wie sie inzwischen in den meisten Bundesländern vorliegen, lässt sich eine Kulturentwicklung nachzeichnen – und damit auch die Ausdifferenzierung der Ziele institutioneller Erziehung.

Auch wenn beim Grad der Verpflichtung¹ ebenso wie bei den in den Bildungsplänen beschriebenen Altersgruppen Unterschiede zwischen den Bundesländern bestehen (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 98; Hemmerich 2020: 150ff.), so sind die Pläne mit ihren Aufgabenbereichen heute ein fester Bestandteil der organisationalen Rahmenbedingungen der Arbeit in Kitas sowie von diversen Ausbildungssettings (vgl. Knauf 2022). Vonseiten der Bildungspolitik wird ihnen eine Schlüsselrolle für die Arbeit mit Kindern in Kitas zugeschrieben. Und dennoch wissen wir bislang noch zu wenig über die multiplen Funktionen von Bildungsplänen – auch über die Aufgabenbestimmung des »Gemeinsamen Rahmens« hinaus. Laut Bildungsbericht 2022 mangelt »es nach wie vor insgesamt an Erkenntnissen zur Wirksamkeit der in den Bildungsplänen genannten Ziele und Inhalte« und es wird eine »[f]ehlende Forschung zu Art und Umfang der Umsetzung der Bildungspläne im Kita-Alltag« (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 99; Smidt/Schmidt 2012) konstatiert. Doch sogar die grundlegende Frage, was ein Bildungsplan im Allgemeinen ist und um welche pädagogische Wissensform es sich dabei eigentlich handelt, wurde bislang kaum angemessen thematisiert.

Der Frage nach den Funktionen von Bildungsplänen und nach ihrer spezifischen Wissensform soll hier nachgegangen werden. Dabei wird mit einer Idee von Kritik gearbeitet, die angelehnt ist an Michael Winklers (vgl. 2013) kritische Perspektive auf die Soziale Arbeit: Winkler geht davon aus, dass die Soziale Arbeit »in der Moderne nicht angekommen« sei, »weil sie sich gewissermaßen zu spät entwickelt hat und daher den für die Krise der Aufklärung [...] charakteristischen Weg der Kritik nicht gehen musste, aber auch nicht gehen konnte« (ebd.: 149). Da auch Frühpädagogik – trotz ihrer Ideengeschichte, wie sie sich rückblickend bei Comenius, Rousseau, Fröbel, Montessori u.a. als frühpädagogisch kanonisierten Klassiker:innen spiegelt – vorrangig im Kontext praktischer Bestrebungen entstanden ist und sich erst deutlich später wissenschaftlich institutionalisiert hat, befinden wir uns derzeit noch immer in einer Situation, in der versucht wird, die sich bislang entwickelte und zugleich weiterentwickelnde Praxis wissenschaftlich einzuholen. »Für Kritik fehlen in solchen Zusammenhängen Raum und

¹ »Dabei schwankt der Verpflichtungsgrad der Bildungspläne der Länder zwischen einem verbindlichen Charakter, einer Selbstverpflichtung der Einrichtungen und Träger bis hin zu einem offeneren Orientierungsrahmen« (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022: 98).

Zeit, weil Projekte ohnedies nur vorübergehend Bestand haben und insofern gar nicht in kontinuierliche Diskussionszusammenhänge eingebunden sind« (ebd.). Die hier verfolgte Idee von Kritik bemüht sich daher im ganz grundlegenden Sinn, um eine *kritische Aufklärung* (vgl. Koselleck 1976) im Sinne einer Ausdifferenzierung des bisherigen Diskussionszusammenhangs, der an manchen Stellen so eng mit frühpädagogischer Praxis im Bildungssystem und mit dem Politiksystem verwoben ist, dass die Pädagogik der frühen Kindheit als Wissenschaft ihre Konturen und ihren Gegenstandsbereich – auch in Abgrenzung zu Kita-Praxis und Politik – sucht. Dies betrifft insbesondere die unterschiedlichen Formen frühpädagogischen Wissens, in die auch Bildungspläne eingeordnet werden können.

Im Folgenden wird daher zunächst vorgeschlagen, Bildungspläne in einer *Systematik frühpädagogischer Programmatiken* als *Meta-Konzepte* zu verstehen (Kap. 2). Im Anschluss werden verschiedene Funktionen von Bildungsplänen skizziert (Kap. 3). Dabei werden im Kontext der so genannten Einstellungs- und Handlungsreformfunktion einige der in den Bildungsplänen verbreiteten ›Kinder-sind-‹Aussagen skizziert und hinsichtlich ihrer Probleme diskutiert (Kap. 3). Bemerkungen zur Problematik einer ›Steuerung‹ der Arbeit in Kitas (allein) durch Bildungspläne schließen die Darstellung ab (Kap. 4).

2. Bildungspläne als Meta-Konzepte

(Früh-)Pädagogisches Wissen lässt sich grob gliedern in Theorien und Programmatiken. Mit Wolfgang Sünkel kann im Hinblick auf Theorien und Programmatiken von Ist-Pädagogiken und Soll-Pädagogiken gesprochen werden (vgl. Sünkel 1995), mit Elmar Drieschner (vgl. 2015; 2022) bei Theorien von einer Wissensform aus dem Reflexionsystem der Pädagogik (der Erziehungswissenschaft) und bei Programmatiken von einer Wissensform des pädagogischen Handlungssystems (sprich: der Profession oder auch dem familialen Alltag). Und mit Klaus Peter Horn ließen sich die Wissensformen auch schlichtweg in ›Erziehungswissenschaft‹ und »Pädagogik« ordnen (Horn 1999). Um Bildungspläne in einer Systematik der Wissensformen (vgl. Vogel 2022) verorten zu können, soll im Folgenden zunächst auf die Unterschiede von Theorien und Programmatiken näher eingegangen werden.

Theorien sind im Allgemeinen Aussagensysteme bzw. Lehrsätze, die etwas feststellen. In der frühpädagogischen Disziplin beschreiben sie als ›Theorien mittlerer Reichweite‹ (Merton) etwa, was Erziehung in der frühen Kindheit ist, was frühe Bildung ist oder was Betreuung von Kindern grundlegend charakterisiert. In diesem Sinne haben Theorien gemäß Aloys Fischer zunächst eine *deskriptive* Funktion (vgl. Fischer 1914). Theorien sind die grundlegende Form *wissenschaftlichen Wissens*, denn sie beschreiben (bestenfalls) *Tatsachen*, also das, was ist.

Dem wissenschaftlichen Wissen gegenüber stehen Programmatiken. Diese können zwar auf Theorien Bezug nehmen, stellen aber eine eigenständige Wissensform dar, denn in ihnen geht es primär um fachlich informiertes Handlungswissen bzw. Professionswissen (vgl. ebd.). Programmatiken sind dabei nicht wie Theorien feststellend, sondern haben im Kern einen auffordernden Charakter. Das heißt, sie stellen nicht primär dar, was ist, sondern was sein soll und oft auch wie dieser *Soll-Zustand* erreicht werden

könne. In der Frühpädagogik prominente Beispiele hierfür sind Handlungskonzepte wie etwa die Fröbelpädagogik, die Montessoripädagogik oder der Situationsansatz. Sie zeichnen sich aus durch mehr oder minder konkrete pädagogische Absichten und Ziele und geben Empfehlungen für bestimmte pädagogische Handlungsformen im Umgang mit Kindern. Sowohl Theorien als auch Programmatiken sind als Wissensformen für die Pädagogik der frühen Kindheit als Disziplin und Profession notwendig. Sie machen Frühpädagogik überhaupt erst im Rahmen von Ausbildung bzw. Studium lehrbar.

Beide Wissensformen lassen sich an einem frühpädagogischen Klassiker knapp illustrieren: In Friedrich Fröbels (1782–1852) Werk *›Die Menschenerziehung‹* (1826) findet sich seine erste ausführliche Darstellung dazu, was *Spielen in der frühen Kindheit* sei. Fröbel grenzt das Spielen dabei ab von »Spielerei« (Fröbel, 1826/1982: 38). Er kennzeichnet es als »die höchste Stufe der Kindesentwicklung« (ebd.) und bestimmt es als »freitägige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Notwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst« (ebd.). An dieser Stelle haben wir es in der *›Menschenerziehung‹* mit einer Theorie des Spielens zu tun, denn: Fröbel formuliert *Tatsachenaussagen* über das Spielen. Er stellt fest, was *Spielen sei*². Nur wenige Zeilen später jedoch wird er programmatisch, wenn er über das Spielen schreibt: »Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? – [...] Das Spiel [...] hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater!« (ebd.).

Diese mit Emphase formulierte Textstelle samt handlungsbezogener Schlussfolgerung verdeutlicht, wie in Fröbels Hauptwerk neben seinem Spielbegriff auch ein *programmatischer Appell zur Wertschätzung und zur Notwendigkeit der Förderung des Kinderspiels* dargestellt sind. Gefördert werden sollte das Kinderspiel laut Fröbels später entwickeltem pädagogischen Handlungskonzept mit eigens konzipierten *›Spiel- und Beschäftigungsmitteln‹*, *›Mutter- und Koselieder[n]‹*, *›Kreis- und Bewegungsspielen‹* sowie Ideen zur *›Gartenpflege‹* (vgl. Sauerbrey 2021).

Eine solche Differenzierung von Wissensformen zwischen Theorie (Tatsachenaussagen) und Programmatik (programmatische Appelle)³ hat in Bezug auf die Klassiker:innen erst in den vergangenen Jahrzehnten in der Frühpädagogik Eingang gehalten. In vielen Einführungswerken zur Pädagogik der frühen Kindheit wurde im Hinblick auf einen frühpädagogischen Wissenskanon zunächst kaum zwischen Theorien und (Handlungs-)Konzepten differenziert (vgl. etwa: Fthenakis, Textor 2000; Bamler et al. 2010), sondern meist unter Bezeichnungen wie *›Theorien‹*, *›Ansätze‹* und *›Konzepte‹* vermengt – was im Übrigen auch bei Studierenden für Missverständnisse in Bezug auf pädagogische Theorien und Konzepte sorgen kann (vgl. Bloch 2022; Sauerbrey 2020).

Neben den frühpädagogischen Handlungskonzepten finden sich als eine weitere Form des programmatischen *Handlungswissens* auf der Ebene einzelner Kitas

-
- 2 Inwieweit diese vor dem Hintergrund des heutigen wissenschaftlichen Wissens empirisch gesichert sind, soll hier explizit nicht das Thema sein. Es geht hier primär um die Darstellungsform der Aussagen.
- 3 Ganz ähnlich lassen sich auch Theorien über Bildung und Entwicklung sowie die jeweils darauf bezogenen Programmatiken zum *›richtigen‹* pädagogischen Handeln in den anderen frühpädagogischen Handlungskonzepten, so etwa bei Maria Montessori, Rudolf Steiner, Loris Malaguzzi und anderen Klassiker:innen bis in die Gegenwart hinein, rekonstruieren.

außerdem die ebenfalls laut dem ›Gemeinsamen Rahmen‹ geforderten *Einrichtungskonzeptionen*. Diese können wiederum auf Theorie, aber auch auf Bildungspläne und auf fröhpädagogische Handlungskonzepte Bezug nehmen. In diesen z.T. sehr spezifischen Programmatiken finden sich vor allem Handlungsprinzipien für die konkrete Arbeitssituation vor Ort. Oftmals werden sogar verschiedene Handlungskonzepte – z.B. Fröbel und Kneipp oder der Situationsansatz und die Offene Arbeit – in einer Einrichtungskonzeption miteinander kombiniert. Auch Einrichtungskonzeptionen stellen eine programmatiche Form des Handlungswissens dar, in der pädagogische Ziele aus Bildungsplänen mit Handlungskonzepten verschmelzen.⁴

Tab. 1: Fröhpädagogische Wissensformen (Quelle: Eigene Abbildung)

	Theorien	Programmatiken
Charakteristika	... sind primär feststellend. ... klären, was ist.	... sind primär appellierend. ... bilden ab, was sein soll (Ziele).
Referenzsystem	Disziplin/(Erziehungs-)wissenschaft	Profession/Handlungsfelder
Beispiele	›Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie‹ (Sauerbrey 2018)	Bildungspläne (<i>Meta-Konzepte</i>) Handlungskonzepte Einrichtungskonzeptionen

Auf der Folie einer Systematik fröhpädagogischer Wissensformen (vgl. Tab. 1) wird deutlich, dass auch Bildungspläne zu den Programmatiken zählen und nicht zu den Theorien. Was so banal klingt, muss tatsächlich gesondert hervorgehoben werden, weil über Bildungspläne im Fachdiskurs stellenweise als etwas ›Theoretisches‹ gesprochen wird: Bildungspläne sind keine primäre Quelle wissenschaftlicher Erkenntnis, sie dienen nicht dem Erkenntnisaustausch innerhalb einer wissenschaftlichen Disziplin. Bildungspläne sind an die Kita-Praxis und in einigen Bundesländern auch an die Hort- und Grundschulpraxis adressiert (vgl. Hemmerich 2020: 153).⁵ Und auch wenn Bildungspläne in ihren Grundlagenkapiteln auf Theorien Bezug nehmen und selektiv rezipieren (z.B. Bildungs- und Erziehungstheorien, die i.d.R. einleitend skizziert werden), so bleiben sie Dokumente, die neben bestimmten Kindbildern primär auf die Ziel- und eine Handlungsebene Bezug nehmen: *Mit Handlungskonzepten und Einrichtungskonzeptionen haben Bildungspläne grundlegend gemeinsam, dass sie an die Einstellungen, Haltungen, Orientierungen von Fachkräften appellieren und Bekundungen hinsichtlich dessen dokumentieren, was Kinder in der frühen Kindheit lernen sollen und wie dies geschehen soll.*

4 Was ich hier aus Darstellungsgründen unter den Programmatiken nicht gesondert thematisieren kann, ist das pädagogische Alltagswissen, das oftmals keinerlei Bezug auf wissenschaftliches Wissen nimmt – ein typisches Medium hierfür ist der Ratgeber (vgl. zur Systematik: Vogel 2022).

5 Eine Ausnahme stellt der Bildungsplan Thüringens dar, der seit 2015 bis 18 Jahre konzipiert ist und daher auch andere pädagogische Handlungsfelder einschließt (vgl. Hemmerich 2020: 153).

In diesem Sinne werden Bildungspläne ähnlich den Einrichtungskonzeptionen in Deutschland als »neue Steuerungsinstrumente« (Meyer 2020: 11) verstanden, welche die Qualität der Arbeit in Kitas verbessern sollen, die allerdings nur »mit eingeschränktem und länderspezifischem Steuerungsvermögen« (ebd.: Diskowski 2012) fungieren (vgl. JMK/KMK 2004; JFMK/KMK 2021/2022). Da Bildungspläne in Deutschland bislang als eher einrichtungs- und konzeptübergreifend verstanden werden (vgl. Diskowski 2008: 47), können sie *organisationslogisch* im Elementarbereich des deutschen Bildungssystems *über* den Einrichtungskonzeptionen und auch *über* den verfügbaren frühpädagogischen Handlungskonzepten platziert werden (vgl. Abb. 1). Ich nenne sie daher *Meta-Konzepte*, um sowohl die Gemeinsamkeiten zu Handlungskonzepten und Einrichtungskonzeptionen (programmatisch-konzeptuelles Handlungswissen) mit, als auch die Abgrenzung zu diesen innerhalb der Programmatiken im Bildungssystem (Meta-Position) begrifflich deutlich zu machen (vgl. Sauerbrey 2023).

3. Funktionen von Bildungsplänen und die ›Kinder-sind-‹-Aussagen

Die Bildungspläne der deutschen Bundesländer wurden inzwischen aus verschiedenen Perspektiven im Rahmen von Dokumentenanalysen untersucht. Neben Untersuchungen, die die Strukturmerkmale – etwa Umfang und thematisierte Altersspannen der Kinder – vergleichend herausarbeiten (vgl. Hemmerich 2020), finden sich vor allem Analysen zu den pädagogischen Zielen, die oft ›Bildungsbereiche‹ genannt werden: Stephanie Bahr, Janine Stahl von Zabern und Lena von Zabern (2016) haben untersucht, welcher Stellenwert dem Bildungsbereich Bewegung in den Bildungsplänen der Länder zu kommt und konnten zeigen, dass dort »ein stark entwicklungsorientiertes Verständnis von Bewegung« vorherrscht, das primär auf »das Erlernen motorischer Grundfertigkeiten und die Steigerung konditioneller/koordinativer Fähigkeiten« (ebd: 141) fokussiert sei. Theresa Lienau und Lies van Roessel sowie Henrike Friedrichs-Liesenkötter haben die Bedeutung von Medienerziehung und Medienbildung vergleichend untersucht und dabei herausgearbeitet, dass deutliche Unterschiede zwischen den Ländern bestehen und dass der entsprechende Bildungsbereich teilweise noch zu oberflächlich oder gar nicht zum Tragen kommt (vgl. Lienau/van Roessel 2019; Friedrichs-Liesenkötter 2019). Für die Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte haben Bildungspläne in diesem Sinne eine *allgemeine Orientierungsfunktion*, denn sie »können als orientierender Bewertungsmaßstab der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verstanden werden« (Meyer 2020: 11). Das heißt, Fachkräfte können sich in Bezug auf die Vorbereitung von Lernarrangements oder bei der Beobachtung und Dokumentation an Bildungsbereichen, aber auch etwa hinsichtlich der Gestaltung eines Elterngesprächs an Empfehlungen in den Bildungsplänen orientieren.

Darüber hinaus weisen Bildungspläne eine *systemische Legitimationsfunktion* im Hinblick auf die *Stellung von Kitas im Bildungssystem* auf. Bildungspläne fungieren hier »als Medium der Ausweisung und Legitimation der öffentlichen Kindertagesbetreuung« (ebd.) – insbesondere im Vergleich zu Schulen, die sich im 21. Jahrhundert anders als Kitas kaum mehr legitimieren müssen.

Bildungspläne stellen außerdem »als konkrete Antwort auf die schulische Leistungsvergleichsstudie PISA bildungspolitische Handlungsfähigkeit dar« (ebd.: 10f). Eine solche *politische Legitimationsfunktion* bezieht sich auf die Positionierung und Leistungsdokumentation bildungspolitischer Akteur:innen zur Ausweisung einer Reaktion auf öffentlich diskutierte »Bildungskrisen«.

In den vergangenen 20 Jahren wurde darüber hinaus eine weitere Funktion der Bildungspläne deutlich: Kerstin Jergus und Christiane Thompson (2015) haben Bildungspläne im Hinblick auf die Debatten über Frühpädagogik als »Schauplatz der Innovation« (ebd.: 812) bezeichnet. In Bezug auf Vorstellungen von »guter«, »reformierter« und »innovierter« Bildung in Kitas stechen in den bisherigen Bildungsplänen insbesondere der Selbstbildungsansatz (Gerd. E. Schäfer) und die Ko-Konstruktion (Wassilios E. Fthenakis) heraus (vgl. Smidt/Schmidt 2012: 246; Röhner 2020). Eng verbunden mit diesen Bildungskonzepten wurde durch die Erstellung der Bildungspläne in Deutschland versucht, bestimmte Kindbilder als Vorstellungsmuster in die gesamte Breite des Arbeitsfeldes zu bringen. Vorstellungen darüber, wie Kinder seien und was diese für ein erfolgreiches Lernen im Kontext der definierten Bildungsbereiche benötigen, sind ein zentrales Querschnittsthema aller 16 Bildungspläne der Bundesländer. Hierin zeigt sich neben der Orientierungsfunktion daher auch eine *Einstellungs- und Handlungsreformfunktion* der Bildungspläne im Hinblick auf das Denken und Handeln der Fachkräfte. Da die präferierten pädagogischen Handlungsformen in den Bildungsplänen eng an die Kindbilder gebunden werden, handelt es sich m.E. um eine eigenständige Funktion.

Eine vielfach in den Bildungsplänen rezipierte Vorstellung hierzu ist der »kompetente Säugling«, der in seiner Formulierung auf die einschlägige Monografie von Martin Dornes (1993) zurückgeht. Beim »kompetenten Säugling« handelt es sich ein Kindbild, das u.a. im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan sowie im Hessischen Bildungsplan stark gemacht wird (vgl. BSFAS 2019: 11, 30; HMSI, HKM 2019: 20, 124; Meyreiß 2017). Vor diesem Hintergrund lassen sich Bildungspläne auch »Steuerungsversuch zur Qualitätsverbesserung im Bereich frühkindlicher Bildung« (Luthardt 2021: 47; Diskowski 2012) verstehen. Anhand einiger Beispiele soll im Folgenden illustriert werden, wie Bildungspläne ebenso wie die pädagogischen Handlungskonzepte (vgl. Kap. 2) auf der Ebene der Textfunktionen (teils auch vermeintliche) *Tatsachenaussagen nutzen, um Handlungsappelle zu begründen*. In der »Bildungskonzeption für Kinder von 0 bis 10 Jahren«, dem Bildungsplan Mecklenburg-Vorpommerns (BiKo-MV), ist bzgl. des Bereichs *Umweltbildung und nachhaltige Entwicklung* zu lesen:

Kindersind besonders sensibel und begeisterungsfähig für Themen der Umweltbildung, weil diese viele ihrer Lebensbereiche berühren. Begegnungen mit der Natur ermöglichen vielfältige Zugänge zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Kindern ist die Begegnung mit der Natur zu ermöglichen* (MSIG 2022, K2: 13, Herv. U.S.).

Die Kinder-sind-Aussagen werden hier als Tatsachen formuliert: Kinder seien sensibel und begeisterungsfähig. Die Aufforderung, die gegenüber Fachkräften aus dieser Annahme folgt, lautet im Kontext des Bildungsbereichs »Bildung für nachhaltige Entwicklung«, dass Kindern die Begegnung mit der Natur zu ermöglichen sei. Solche Appelle werden in den meisten Bildungsplänen der Bundesländer mit entsprechenden Hand-

lungsanregungen unterfüttert. Ähnlich zeigt sich dies in der BiKo-MV beim Bildungsbereich ›Musik, ästhetische Bildung und bildnerisches Gestalten‹:

Kinder sind neugierige Zuhörer, entscheidend sind die entwicklungsgerechten Zugangsweisen, um die musikalische Erlebnisfähigkeit weiterzuentwickeln und die musikalische Empfindsamkeit zu verfeinern. Die Rezeption von Musik muss viel Fantasie zulassen aber auch erstes ästhetisches Werten anregen, das über die zunehmende Fähigkeit ermöglicht wird, musikalische Merkmale und Verläufe zu erkennen, zu vergleichen und ihren Sinn emotional und rational zu erfassen (MSIG 2022, K2: 139, Herv. U.S.).

Auch hier zeigt sich neben einer deklarativen Aussage – Kinder seien neugierige Zuhörer – die darauf bezogene pädagogische Schlussfolgerung, die als Handlungswissen zur Anregung ästhetischen Wertens, des notwendigen Erkennens musikalischer Merkmale und Verläufe hervorgehoben wird.

Die ›tatsachenartig‹ formulierten Kinder-sind-Aussagen sind auch im Bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan präsent: Im Teilkapitel ›Lernen im Kindesalter‹ ist dort etwa zum so genannten »entdeckenden Lernen« zu lesen: »Kinder sind höchst motiviert, kreativ, konzentriert und ausdauernd bei der Sache, wenn Sie Aufgaben lösen, die viele Lösungswege zulassen« (BSFAS 2019: 18). Zur so genannten Resilienzförderung heißt es Bildungs- und Erziehungsplan darüber hinaus: »Kinder sind fähig und kompetent, ihre Entwicklungsaufgaben auch unter erhöhten Anforderungen mitzugestalten und aktiv zu lösen, sie verfügen über erstaunliche Widerstands- und Selbsthilfekräfte« (BSFAS 2019: 71). Die meisten expliziten Zuschreibungen gegenüber Kindern jedoch enthält bislang der Bildungsplan des Bundeslandes NRW im Kapitel zum ›Verständnis von Bildung‹, wo das »aktive, kreative Kind«, das »kompetente Kind«, das »selbstständige, starke Kind«, das »soziale Kind«, das »konstruierende Kind«, das »einzigartige Kind« (MKFFI, MSB 2018: 16–21) beschrieben werden.

Obgleich an dieser Stelle keine tiefgründige und vollständige Analyse aller 16 Bildungspläne der Bundesländer vorgelegt werden kann: Es ist offensichtlich, dass solche Zuschreibungen darüber, wie Kinder seien, eine Signalwirkung gegenüber Fachkräften entfalten sollen, um Kinder als Subjekte pädagogischen Geschehens und nicht als Objekte erzieherischer Einwirkung zu verstehen. Die Textstellen zu den für fröhlpädagogische Programmatiken typischen ›Kinder-sind-Aussagen‹ weisen aber auf ein Problem hin, das vonseiten der fröhlpädagogischen Disziplin künftig untersucht werden sollte: Erziehung ist im Allgemeinen kontingent und diffus (vgl. Sünkel 2011), die Bildungspläne hingegen argumentieren durch die o.g. Zuschreibungen mit *Idealvorstellungen* über lernende Subjekte, die im Einzelfall eben auch ganz anders sein können. Jede:r kennt Einzelsituationen mit Kindern, in denen diese gerade nicht ›besonders sensibel‹ oder ›begeisterungsfähig‹, besonders ›aktiv‹ oder ›kompetent‹ zu sein scheinen und in denen sie sich gerade nicht als ›neugierige Zuhörer‹ entpuppen. In der Logik, in der die o.g. Zuschreibungen formuliert sind, kann es somit praktisch-situativ immer auch ›hilflose‹, ›verzweifelte‹, ›schwache‹ oder ›passive‹ Kinder geben, denen Fachkräfte in Kitas begegnen. Es ist bislang unklar, wie fröhlpädagogische Fachkräfte mit den o.g. Tatsachenaussagen umgehen, wenn sie konträre Erfahrungen im Kita-Alltag machen.

Ein weiteres Problem kommt hinzu: Ein Großteil der ›Kinder-sind‹-Aussagen, die sich in den Bildungsplänen der Länder finden, ist darüber hinaus empirisch kaum untersucht und als einfache Tatsachenaussage nicht selten nur schwer wissenschaftlich begründbar.⁶ Es lässt sich daher kritisch nachfragen, wie die tatsächenartig formulierten Aussagen über die Seinsweise von Kindern überhaupt Eingang in die Bildungspläne gefunden haben – allzumal, da die Dokumente die zumindest aus wissenschaftlicher Sicht notwendigen Quellen für solche Textstellen nahezu durchweg schuldig bleiben. Viele der getroffenen Kinder-sind-Aussagen mögen auf Schlussfolgerungen über wissenschaftliches Wissen aus der Entwicklungs- und Lernpsychologie der vergangenen Jahrzehnte stammen,⁷ scheinen aber doch kaum die Befunde selbst, sondern vielmehr *handlungsbezogene Interpretationen bzw. Transformationen wissenschaftlicher Theorien und Befunde* darzustellen. Auch wenn Untersuchungen hierzu noch ausstehen: Für mich hat es stellenweise den Anschein, als ob die Kinder-sind-, aber auch die ›Kinder-brauchen- und die ›Kinder-wollen‹-Aussagen in den Bildungsplänen kaum über das Wording und den Gehalt eines populären Ratgeberbuches zur Erziehung hinauskommen. Da nicht wenige Wissenschaftler:innen aus der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin ›Pädagogik der frühen Kindheit‹ an der Überarbeitung von Bildungsplänen mitwirken, sollten wir m.E. dringend diskutieren, welchen Maßstab in Bezug auf Wissenschaftlichkeit und empirische Belastbarkeit der Aussagen wir uns für Bildungspläne wünschen und welche problematischen Nebeneffekte wenig oder nicht belastbare Aussagen für die Orientierungen und das pädagogische Handeln von Fachkräften haben könnten.

4. Schlussbemerkungen

Zum Abschluss drei knappe Anmerkungen zum Wissenstransfer durch Bildungspläne, zum Problem der Steuerung durch Bildungspläne und zum Dilemma ihrer Ko-Produktion vonseiten der Erziehungswissenschaft:

Wie die Darstellung bis an diese Stelle zeigt, weisen Bildungspläne als *Meta-Konzepte* immer einen Transfer aus der Dimension wissenschaftlichen Wissens in die Dimension programmatischen Handlungswissens auf. Dabei ist anzumerken, dass ein solcher Transfer gar nicht zwingend unidirektional – also von der Wissenschaft in die Fachpraxis – gedacht werden muss (vgl. Blatter/Schelle 2021). Ein »Transfer zwischen den Wissensformen ist [zudem, U.S.] aus unterschiedlichen Gründen nicht einfach, z.B., weil eine wissenschaftliche Erkenntnis sich nicht ›einfach so‹ in die Praxis übersetzen lässt« (Vogel 2022: 33). Daher sollten die an der Erstellung von Bildungsplänen mitwirkenden

6 Tatsächlich belastbare empirische Befunde über die Seinsweise von Kindern – so etwa zur Kooperativität vieler Zweijähriger (vgl. Tomasello 2002) – werden in vielen Bildungsplänen nicht thematisiert.

7 Wobei anzumerken ist, dass auch in den Referenzen vieler Bildungspläne populäre Ratgeberautoren mit ihren Werken zu finden sind. Diese Affinität für populäre Sachbücher und Ratgeber stellt m.E. ein grundsätzliches Problem in der Pädagogik der frühen Kindheit dar. In etablierten Professionen und ihren Reflexionssystemen (z.B. in der Medizin) wäre es irritierend, wenn eine Programmatik (z.B. eine Leitlinie zur Diagnostik und Therapie einer klassifizierten Erkrankung) sich auf ein populäres Sachbuch stützt.

Akteur:innen weitaus vorsichtiger sein mit der Darstellung vermeintlicher Erkenntnis, wie sie sich an den skizzierten Tatsachenaussagen darüber spiegeln, wie Kinder ›sind‹, aber auch, was ›Kinder wollen‹ und was ›Kinder brauchen‹. Es wäre nicht nur ehrlich vonseiten der Wissenschaft, wenn wir gegenüber frühpädagogischen Fachkräften deutlich machen würden, wie wenig wissenschaftlich generiertes Wissen bislang tatsächlich über frühpädagogische Sachverhalte existiert bzw. wie umstritten beschriebene Merkmale von Kindern im Lichte verschiedener Paradigmen allein in der Kindheitsforschung sind. Eine entsprechende Zurückhaltung könnte auch vor überzogenen Erwartungen aufseiten der Fachkräfte schützen und mglw. eher einen ›forschenden Habitus‹ gegenüber Kindern initiieren.

Inwieweit die Idee einer Steuerung des Früherziehungssystems durch Bildungspläne im Sinne der o.g. Funktionen (vgl. Kap. 3) grundsätzlich problematisch sein kann, zeigt sich auch im Hinblick auf das bisherige Wissen zum *Umgang frühpädagogischer Fachkräfte mit Bildungsplänen*: In der bislang umfangreichsten Studie hierzu haben Susanne Viernickel et al. (2013) drei Typen von Fachkräften identifiziert: Typ 1 ist demnach ›werte-kernbasiert‹ und sieht Bildungspläne »als wichtige Anregung und Grundlage für die Arbeit« – die Pläne bilden »aber nicht den zentralen Orientierungsfokus der Teams dieses Typs« (ebd.: 14). Typ 2 ist ›umsetzungsorientiert‹, wobei er sich in einem ›Umsetzungsdilemma‹ bei der Arbeit mit Bildungsplänen befindet, ›weil die Rahmenbedingungen zu schlecht sind‹ (ebd.: 16). Diesem Typ können Bildungspläne regelrecht Stress bereiten, wenn Hürden der Umsetzung auftreten. Typ 3 ist gegenüber den Bildungsplänen ›distanziert‹ und begreift sie »als negativen[n] Gegenhorizont« – Fachkräfte dieses Typs ›greifen in der pädagogischen Praxis stark auf bewährte und ›eingespielte‹ Handlungsorientierungen und -praktiken zurück‹ (ebd.: 17). Kurzum: Bildungspläne können aufseiten der Orientierungen und Handlungsweisen frühpädagogischer Fachkräfte ziemlich konträr ›wirken‹! Neben dieser qualitativen Studie deuten auch weitere empirische Untersuchungen an (vgl. Hemmerich 2020), dass aufgrund der unterschiedlichen Nutzungsweisen eine ›Steuerung‹ der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen durch Bildungspläne, wie sie vor allem während der Einführung der Bildungspläne in Deutschland als »Abschied von der Unverbindlichkeit« (Diskowski 2008: 50) stark gemacht wurde, alles andere als gezielt möglich ist. Auf Bildungsplänen allein kann keine Reform des Früherziehungssystems aufbauen.

Bleibt daher für Wissenschaftler:innen möglicherweise doch nur eine Radikalkritik und Verweigerung gegenüber der Produktion von Bildungsplänen? Vermutlich nicht: Würden wir uns im Rahmen der gegenwärtig institutionalisierten Bildungspolitik samt Gesetzen und Verordnung auf Länderebene als Forscher:innen entscheiden, nicht an Bildungsplänen mitzuwirken, so würden wir den Transfer wissenschaftlichen Wissens anderen Akteur:innen überlassen, die fachlich eher randständig oder gar nicht mit wissenschaftlichem Wissen arbeiten. Welche Probleme dies erzeugen würde, deutet etwa die fachliche Provenienz von Ratgebermedien (auch Programmatiken) an, die selten aus der Erziehungswissenschaft stammen.⁸ Der Notwendigkeit, Bildungspläne

8 Ratgebermedien werden auch von Kita-Fachkräften in Anspruch genommen werden – u.a. deshalb, weil sie aus Sicht einiger Fachkräfte im Vergleich zu genuin wissenschaftlicher Fachliteratur besser lesbar sind (vgl. Sauerbrey/Andreeva 2022).

mitzugestalten, entkommen Erziehungswissenschaftler:innen daher kaum. Diese ›Verstricktheit‹ von Erziehungswissenschaft, früher Bildung im Bildungssystem und Politik im Kontext der Erstellung und Weiterentwicklung von Bildungsplänen sollte jedoch regelmäßig kritisch beleuchtet werden – bestenfalls von einer unabhängigen Gruppe, die die spezifische Wissensproduktion rund um frühpädagogische Meta-Konzepte im Rahmen einer kritischen und bundesländerübergreifenden Evaluation dauerhaft begleitet. Zumindest könnte die Frühpädagogik so eine beständige Selbstkritik im Umgang mit Programmatiken als prominenter Form frühpädagogischen Wissens praktizieren.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld: wbv.
- Bahr, Stephanie/Stahl von Zabern, Janine/von Zabern, Lena (2016): »Bewegungsverständnis in Bildungsplänen und der Frühpädagogen«, in: Klaus Fischer/Gerd Hölter/Wolfgang Beudels//Christina Jasmund/Astrid Krus/Stephanie Kuhlenkamp (Hg.), Bewegung in der frühen Kindheit. Fachanalyse und Ergebnisse zur Aus- und Weiterbildung von Fach- und Lehrkräften, Wiesbaden: Springer VS, S. 133–143.
- Bamler, Vera/Schönberger, Ina/Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Weinheim u.a.: Juventa.
- Bayerisches Staatsministerium für Familie, Arbeit und Soziales (2019): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan (BEP) für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, München: BSFAS.
- Blatter, Kristine/Schelle, Regine (2022): Wissenstransfer in der frühen Bildung. Modelle, Erkenntnisse und Bedingungen. München: DJI.
- Bloch, Bianca (2022): Das Theorie-Praxis-Verhältnis aus Perspektive von Studierenden der Kindheitspädagogik – Eine empirische Studie über kindheitspädagogische Studiengänge. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen: JLUpub.
- Diskowski, Detlef (2008): »Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument«, in: Hans Roßbach, Günther/Hans-Peter Blossfeld (Hg.), Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 11), S. 47–62.
- Diskowski, Detlef (2012): »Bildung im Elementarbereich – Entwicklungslinien in der Steuerung und Koordinierung«, in: Monique Ratermann/Sybille Stöbe-Blossey (Hg.), Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung, Wiesbaden: Springer VS, S. 121–143.
- Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen, Frankfurt a.M.: Fischer.
- Drieschner, Elmar (2015): »Zur Problematik von Erziehungswissenschaft als praktische Wissenschaft. Formen der Kopplung zwischen pädagogischem Handlungs- und Reflexionssystem«, in: Ulrich Binder (Hg.): Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 38–69.

- Drieschner, Elmar (2022): »Konzepte in der Kindheitspädagogik: Zwischen Theorie und Konzeption«, in: Norbert Neuß/Samuel Kähler (Hg.): Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 34–46.
- Fischer, Aloys (1914): »Deskriptive Pädagogik«, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Jugendkunde, 15(2), S. 81–95.
- Friedrichs-Liesenkötter, Henrike (2019): »Wo Medienbildung draufsteht, steckt nicht unbedingt Medienbildung drin«. Eine Dokumentenanalyse von Bildungsplänen und Curricula in Ausbildung und Studium zur frühkindlichen Medienbildung und -erziehung«, in: Medienimpulse, 57(1), S. 1–47.
- Fröbel, Friedrich (1826/1982): »Die Menschenerziehung«, in: Rosemarie Boldt/Erika Knechtel/Helmut König (Hg.): »Kommt, lasst uns unsern Kindern leben!« (Bd. II), Berlin: Volk und Wissen, S. 14–245
- Fthenakis, Wassilius E./Textor, Martin R. (Hg) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten, Weinheim: Beltz.
- Hemmerich, Fabian (2020): »Bildungspläne für den Elementarbereich als Chance für den Übergang«, in: Sanna Pohlmann-Rother/Ute Franz/Sarah D. Lange (Hg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Bd. 1: Einblicke in die Forschung – Perspektiven für die Praxis, Köln: Wolters Kluwer, S. 145–174.
- HMSI, HKM – Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, Hessisches Kultusministerium (2019): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden: Zeidler.
- Horn, Klaus-Peter (1999): »Wissensformen, Theorie-Praxis-Verhältnis und das erziehungswissenschaftliche Studium«, in: Pädagogischer Blick, 7(4), S. 215–221.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): »Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?«, in: Zeitschrift für Pädagogik, 61(6), S. 808–822.
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). o. O.: o. V. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf [Zugriff am 23.12.2022].
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2021/2022): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der JMK vom 13./14.05.2004 und Beschluss der KMK vom 03./04.06.2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK). o. O.: o. V. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf [Zugriff am 23.12.2022].
- Knauf, Tassilo (2022): »Bildungsauftrag und Bildungspläne in der Elementarpädagogik«, in: Norbert Neuß/Samuel Kähler (Hg.), Grundwissen Kindheitspädagogik. Eine Einführung in Perspektiven, Begriffe und Handlungsfelder, Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 60–72.
- Koselleck, Reinhart (1976): Kritik und Krise. Eine Studie zur Pathogenese der bürgerlichen Welt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lienau, Theresa/van Roessel, Lies (2019): »Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen«, in: *MedienPädagogik*, (Dezember), S. 126–155.
- Luthardt, Jasmin (2021): Transformation von Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zu kognitiv anregender Interaktion in Kindertagesstätten, Berlin: Freie Universität Berlin.
- Meyer, Sarah (2020): »Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen«, in: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung* (Hg.): *Online-Zeitschrift zu Qualitativen Methoden in Forschung und Lehre* 3(1), S. 1–25.
- Meyreiß, Werner (2017): Der kompetente Säugling, das autonome, sozialfähige und religiös begabte Kind. Dissertation, Kassel: Universität Kassel.
- MISG – Ministerium für Soziales, Integration und Gleichstellung in Mecklenburg-Vorpommern [2022]: *Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern*, Schwerin: MSIG.
- MKFFI/MSB – Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes NRW/Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2018): *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primärbereich in Nordrhein-Westfalen*, Freiburg i.Br.: Herder.
- Röhner, Charlotte (2020): »Bildungspläne im Elementarbereich«, in: Rita Braches-Chyrek/Charlotte Röhner/Heinz Sünker/Michaela Hopf (Hg.), *Handbuch Frühe Kindheit* 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 689–701.
- Sauerbrey, Ulf (2018): *Öffentliche Kleinkindererziehung. Eine Theorie* Sauerbrey, Weinheim: Beltz.
- Sauerbrey, Ulf (2020): »Konzepte als Theorien? Über Konzeptförmigkeiten und pragmatische Gestaltungszwecke in der gegenwärtigen Pädagogik der frühen Kindheit«, in: Detlef Gaus/Elmar Drieschner (Hg.): *Perspektiven pädagogischer Konzeptforschung. Beiträge zu Sinn, Zweck und Funktion von pädagogischen Konzepten im Bildungssystem*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 54–70.
- Sauerbrey, Ulf (2021): »Fröbelpädagogik«, in: Thilo Schmidt/Ulf Sauerbrey/Wilfried Smid (Hg.): *Frühpädagogische Handlungskonzepte. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme*, Münster: Waxmann UTB, S. 23–41.
- Sauerbrey, Ulf/Andreeva, Liubov (2022): »Inanspruchnahme von Ratgebermedien durch frühpädagogische Fachkräfte – eine qualitative Explorationsstudie zu Nutzungsgründen, Inhalten und medialen Formaten«, in: *Bildung und Erziehung*, 75(3), S. 317–335.
- Sauerbrey, Ulf (2023): »Bildungspläne – Handhabung durch frühpädagogische Fachkräfte«, in: *Kita aktuell. Fachzeitschrift für Leitungen, Fachkräfte und Träger der Kindertagesbetreuung* (BB, MV, SN, ST, TH, BE), 32 (11), S. 4–6.
- Smidt, Wilfried/Schmidt, Thilo (2012): »Die Umsetzung frühpädagogischer Bildungspläne. Eine Übersicht über empirische Studien«, in: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), S. 244–255.
- Spiewak, Martin (2022): »Frühkindliches Lernen. Nein, nein und noch mal nein! Der Bund streicht die Förderung für Sprach-Kitas«, in: *Die Zeit*, Nr. 35, S. 33.
- Sünkel, Wolfgang (1995): »Voraussetzungen theoretischer Grundlagenforschung«, in: Hans-Walter Leonhard/Eckart Liebau/Michael Winkler (Hg.): *Pädagogische Er-*

- kenntnis. Grundlagen pädagogischer Theoriebildung, Weinheim u.a.: Juventa, S. 197–207.
- Sünkel, Wolfgang (2011): Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis, Weinheim u.a.: Juventa.
- Tomasello, Michael (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luise (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht, Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Vogel, Katharina (2022): »Wissen, nicht Wahrheit. Was ist eigentlich (pädagogisches) Wissen?«, in: Sozial Extra, 46(1), S. 31–36.
- Winkler, Michael (2013): Kritische Soziale Arbeit – Anmerkungen zu Möglichkeiten und Grenzen einer Idee, in: Bettina Hünersdorf/Jutta Hartmann (Hg.), Was ist und wozu betreiben wir Kritik in der Sozialen Arbeit? Disziplinäre und interdisziplinäre Diskurse, Wiesbaden: Springer VS, S. 145–164.