

Über die (un-)verbindliche Steuerung früher Bildung

Eine Reproblematisierung der Bildungspläne im Horizont von Umsetzung, Wirksamkeit, Qualität und pädagogischer Verantwortung

Sandra Koch und Maxine Saborowski

1. Einleitung: Steuerung früher Bildung durch Bildungspläne?

In Deutschland wurden für alle Bundesländer ab ca. 2002 Bildungspläne für die frühe Kindheit erstellt. Diese Einführung wurde auch kritisch beobachtet, denn die den Bildungsplänen aufgegebene bildungspolitisch forcierte *Steuerung* fröhlpädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen stellt eine große, nicht unproblematische Veränderung dar: Aufgrund der Geschichte der deutschen Kindertagesbetreuung waren die Trägerhöheit, die eine zentralisierte Steuerung unmöglich bzw. undenkbar machte, und die damit verbundene Vielfalt ein hohes Gut. Vor dem Hintergrund kann die Einführung der Bildungspläne als ein bemerkenswertes Ereignis beschrieben werden, auch weil die Pläne – im Sinne einer Intensivierung und Veränderung institutioneller Kindheit – im quantitativen und qualitativen Ausbau früher Bildung im Nachgang der ersten PISA-Studien eine wichtige Stellung einnehmen.

Mit dieser Intensivierung der Debatte um frühe Bildung und dem bildungspolitisch angestrebten strukturellen Ausbau der Institutionen früher Kindheit haben sich zahlreiche Forschungen beschäftigt. Diese thematisieren in den letzten Jahren u.a. verstärkt Veränderungen in der De-/Professionalisierung (vgl. Betz/Cloos 2014; Kuhn 2013), der Akademisierung der Fröhlpädagogik (vgl. Cloos/Thole 2006), der Etablierung und Institutionalisierung einer Bildungskindheit (vgl. Neumann 2014; Koch 2022), der Intensivierung von Fortbildungen für fröhlpädagogische Fachkräfte (vgl. Jergus/Thompson 2017), den wohlfahrtsstaatlichen Verschiebungen im Verhältnis privater und öffentlicher Erziehungs- und Bildungsverantwortung (vgl. Honig 2015; Mierendorff 2014, 2017) sowie auch der Institutionalisierung früher Förderung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme (vgl. Kutscher 2013). Der Professions- und Institutionsbereich der frühen Kindheit lässt sich damit als eine komplexe Gemengelage markieren, in der sich bildungspolitische, wissenschaftliche sowie arbeitsmarkt- und familienpolitische Interes-

sen überlagern. Diese Transformationsprozesse im Bereich der frühen Bildung werden in den genannten Forschungen vielfach im Hinblick auf die forcierte Steuerung früher Kindheit¹ und im Zusammenhang mit einem *Steuerungsimperativ* diskutiert.

Die Steuerung früher Bildung ist den Bildungsplänen bereits durch die Rahmenvorgaben mit aufgegeben: Im ersten »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« wurden die »Bedingungen für die Umsetzung der Bildungsziele« (JMK/KMK 2004: 7f.) formuliert, festgeschrieben wurde dabei die »Steuerung von [...] Qualität« (ebd.: 8) sowie die Frage nach der Wirksamkeit früher Bildung. Dies zeigt sich beispielhaft am Thüringer Bildungsplan: »Die Qualität einer Institution kindlicher Bildung wird dadurch bestimmt, wie sie ihrem Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag gerecht wird. Die Qualität der Bildungsinstitutionen ist somit auch davon abhängig, wie es den in ihnen tätigen Professionellen gelingt, den pädagogischen Alltag auf der Grundlage des Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre zu gestalten und zu reflektieren.« (Thüringer Bildungsplan 2010: 157) An diesem Beispiel wird einsichtig, und dies ließe sich auch durch andere Bildungspläne belegen, dass die Sicherung und Steigerung der Qualität früher Bildung an die Umsetzung der Bildungspläne gebunden ist und die Professionalisierung fröhpädagogischer Fachkräfte dabei eine wichtige Rolle spielt.

Unser Beitrag in diesem Band zur Kritik (in) der Fröhpädagogik nimmt Forschungen zu den Bildungsplänen in den Blick, die die Bildungspläne als Schlüssereignis innerhalb der umfassenden Transformationsprozesse verstehen. Wir fragen danach, welchen (kritischen) Einsatz die Forschungen im Hinblick auf die Bildungspläne einnehmen und wie dabei auf Steuerung durch Bildungspläne Bezug genommen wird. Unsere vergleichende Perspektive richtet sich auf die Frage, wie mit der Problematisierung von Steuerung ggf. Handlungsaufforderungen oder eine Suche nach Lösungen begründet werden. Dabei greifen wir auf Ausführungen von Foucault zum Konzept der *Problematisierung* zurück, mit dem er sich von einer Form der Kritik als Vorschlag einer (besseren) Lösung abgrenzt (vgl. Foucault 2005b: 727f.).

In diesem Beitrag richten wir also den Fokus darauf, wie die Bildungspläne zum *Ge- genstand von Forschungen* werden. Dazu beschreiben wir zunächst, wie Foucault das Konzept der Problematisierung verwendet und wie wir es auf die Diskussion um die Steuerung durch Bildungspläne übertragen (2), bevor wir ausgewählte Forschungsarbeiten zu den Bildungsplänen darstellen (3). Abschließend bündeln wir die Ergebnisse und fassen diese in zwei Spannungsfeldern zusammen (4). Diese Vorgehensweise als eine Praxis der Re-/Problematisierung kann allerdings nur unabgeschlossen bleiben.

2. Problematisierung als Einsatz von Kritik

Foucault formuliert zu Kritik als Widerstreit: »Kritik hat nicht die Prämissen eines Denkens zu sein, das abschließend erklärt: Und das gilt es jetzt zu tun. [...] Sie darf nicht

¹ Wenn wir von der Steuerung *früher Kindheit* sprechen, meinen wir stets die Institutionalisierung bzw. die gesellschaftliche Organisation früher Kindheit, die von der Steuerung früher Bildung eingeschlossen wird.

das Gesetz des Gesetzes sein. [...] Sie ist eine Herausforderung für das, was ist« (Foucault 2005a: 41). Seit ca. 20 Jahren gibt es kontinuierlich Forschungen zu den Bildungsplänen, was darauf verweist, dass *das, was ist*, nach wie vor in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung einen produktiven Raum divergenter wissenschaftlicher Positionen erzeugt – und damit einen Raum für Kritik. Im Folgenden dient uns Foucaults Konzept der *Problematisierung* als Heuristik für einen kritischen Einsatz. Auch wenn sich Foucault in seinen Schriften mit diesem Konzept nicht systematisch beschäftigt hat, sondern sich eher verstreute Hinweise im Kontext einer kritischen Haltung finden, hat er sich wiederholt in Kommentierungen zu seinen diskursanalytischen Arbeiten damit auseinandergesetzt. Unter dem Stichwort *Problematisierung* versucht Foucault zu analysieren, »[w]ie und warum bestimmte Dinge (Verhalten, Erscheinungen, Prozesse) zum Problem wurden« (Foucault 1996: 178). Damit stellen Problematisierungen einerseits Gegenstände der Analyse dar. Die eigenen Analysen setzt Foucault andererseits aber nicht davon ab, sondern versteht sie ebenfalls als kritischen Einsatz: Die analytische Arbeit, »die man zu leisten hat, ist eine Arbeit der Problematisierung und der ständigen Reproblematisierung« (Foucault 2005c: 751). Foucault geht es mit dieser kritischen Haltung gerade *nicht* um eine »Geschichte der Lösungen« (ebd.), sondern er verweist, so Klöppel, auf den »gesellschaftlichen Konstruktionsprozess von Problemen, der hinterfragt und in den gegebenenfalls interveniert werden kann« (Klöppel 2010: 255). Insofern zielt Foucault mit Re-/Problematisierungen auch nicht auf die Entlarvung richtiger oder falscher Lösungen, richtiger oder falscher Problematisierungen. Die Aufgabe bestehe »nicht darin, das Übel zu entlarven, das allem, was existiert, im Geheimen innwohnen würde, sondern die Gefahr zu erahnen, die in allem droht, was gewöhnlich ist« (Foucault 2005c: 751). Zu analysieren, wie *das, was ist*, oder *das, was* als gewöhnlich erscheint, durch verschiedene Konstruktionsprozesse zu dem gemacht wurde, wäre eine Aufgabe solch kritisch-analytischer Arbeit.

Problematisierungen haben für Foucault zudem einen imperativen Charakter, »in denen das Sein sich gibt als eines, das gedacht werden kann und muss« (Foucault 1989: 19, vgl. Klöppel 2010: 260). In ihnen steckt also immer schon eine »Aufforderung zur Lösungssuche«, wie sie auch »Ausgangspunkte für Veränderungen« sein können (Klöppel 2010: 260). Zudem sind sie »regulierender Durchgangspunkt« (ebd.), denn, so Foucault, sie setzen die »Bedingungen [...], unter denen mögliche Antworten gegeben werden können; [die Problemstellung] definiert die Elemente, die das konstituieren werden, worauf die verschiedenen Lösungen sich zu antworten bemühen« (Foucault 2005b: 733).

Für unseren Kontext der Re-/Problematisierung von Steuerung früher Kindheit heißt das, wir verstehen die Einführung der Bildungspläne im Sinne unseres diskursanalytischen Einsatzes als diskursives Ereignis, das einen wichtigen Ausgangspunkt im Rahmen der Transformationsprozesse der gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit darstellt. Die Bildungspläne sind in diese Verschiebungen, Veränderungen und Stabilisierungen der komplexen Gemengelage (stark) involviert, sofern die Einführung der Bildungspläne als eine *Lösung* für ein angenommenes Steuerungsdefizit früher Bildung gefasst wird und sie selbst in ihren Inhalten und der curricularen Form diese Problematisierung auch fortführen. Problematisierungen, so Klöppel, reflektieren »Ereignisse beziehungsweise Wendungen in den Kräfteverhältnissen innerhalb eines dynamischen Ensembles aus gleichgewichtigen sowie konfigierenden diskursiven und

nicht-diskursiven Praktiken« (Klöppel 2010: 259). Dies würde heißen, die Problematisierung des Steuerungsdefizits in der gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit als gemeinsames Anliegen fokussiert die Anstrengungen von (Bildungs-)Politik, Wissenschaft und Praxis auf dieses Problem hin und stabilisiert dadurch das Feld der frühen Bildung – bei all den gravierenden Veränderungen, die in den letzten 20 bis 25 Jahren eingeführt wurden. »Stabilisierung und Transformation greifen somit ineinander. Problematisierungen implizieren daher eine flexible, integrative Machtstrategie« (Klöppel 2010: 260). Eine Problematisierung wird dabei von Klöppel unter Machtgesichtspunkten als eine *strategische Intervention* analysiert, also nicht als etwas Vorgefundenes oder Selbstverständliches. Mit Foucault gesprochen, ist eine Problematisierung in diesem Sinne »immer etwas Schöpferisches« (Foucault 1996: 179f.); sie steckt spezifische »Spielräume für die Diskussionen über Lösungen und damit für Veränderungen« ab (Klöppel 2010: 260). Die gleiche Leistung würde Foucault Re-/Problematisierungen im Zuge kritischer Analysen zuschreiben.

Die Einführung der Bildungspläne wurde als Strategie einer intensiveren Steuerung früher Bildung an vielen Stellen sehr befürwortet, weil dadurch dem Bereich der frühen Kindheit sowohl bildungspolitisch als auch wissenschaftlich eine Aufwertung und Anerkennung zukam, die so bisher nicht existierte. Ihre Einführung wurde gar als lange überfällige Anerkennung verstanden, als eine Lösung und *strategische Intervention* im Hinblick auf eine stärkere Verbindlichkeit frühpädagogischer Konzeptionen und Programmatiken, als Annäherung an anerkannte schulische Logiken sowie als wichtiger Bestandteil der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Mierendorff 2014). Dabei stellt dieses diskursive Ereignis für die bisher dem Sozialwesen und nicht dem Bildungswesen zugehörige Institution Kindertageseinrichtung (vgl. Reyer 2006; Franke-Meyer/Reyer 2019; Thompson 2017: 55; Farrenberg i.d.B.) gleichzeitig eine wichtige und nicht selbstverständliche Veränderung dar, die das breite Aufgabenfeld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung auf den Aspekt der Bildung engführt (vgl. Koch 2022) und frühe *Bildung* so auch zum vorherrschenden Problem gemacht hat. Dieses »*re-framing*« wird »von Wissenschaft und Forschung wie selbstverständlich (mit-)vollzogen« (Honig 2015: 43, Herv. i. O.). Bildungspolitik und Bildungsforschung sind also gleichermaßen an den Veränderungen und Verschiebungen beteiligt, wie sie sich auch jeweils um Lösungen hinsichtlich eines sich verändernden Verhältnisses von öffentlicher und privater Betreuung, Erziehung und Bildung bemühen. Bildung ist dabei ein Sektor, der als Investition in die Zukunft beschrieben wird, in dem sich also Fragen nach der Wirksamkeit und der Steuerung öffentlicher Ausgaben inzwischen etabliert haben, wie erziehungswissenschaftliche Beiträge schon länger diskutieren (vgl. Thompson 2017; Bellmann/Müller 2011). Im Zuge dessen, wie sich der Fokus weiter auf die *frühe* Bildung ausweitet und verschiebt, findet sich auch eine Problematisierung der Steuerung dieses Bereichs (vgl. die kritischen Kommentare zur Idee einer ›Kita-PISA-Studie‹: Studiengangstag Pädagogik der Kindheit et al. 2016; Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e. V. et al. 2016).

Indem die Bildungspläne für die frühe Kindheit als ein *neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument* (vgl. Diskowski 2008) markiert werden, öffnet sich ein kritischer Raum des möglichen Widerstreits und der Auseinandersetzung, sowohl im wissenschaftlichen als auch bildungspolitischen Bereich. Forschungen zu den Bildungsplänen

agieren in diesem Raum: Die für unsere Auseinandersetzung ausgewählten Forschungsbeiträge betrachten wir nicht allein als Beiträge, die ihren Forschungszugang und ihre Ergebnisse hinsichtlich der Bildungspläne in den Raum stellen, sondern wir untersuchen in unserem diskursanalytischen Vorgehen, *wie* durch den jeweiligen Zugang, d.h. die Anlage und die Forschungsfragen, Steuerung früher Bildung problematisiert und ggf. ein Steuerungsimperativ (re-)produziert wird. In diesem Zugang sehen wir auch eine politische Entscheidung, nämlich in der Weise, wie an gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen von Problemen mitgearbeitet wird. So verstehen wir die Forschungen zu den Bildungsplänen selbst als politischen Einsatz, als Handlung sowie als Bestandteil diskursiver Praktiken im wissenschaftlichen Feld der frühen Kindheit. Mit dieser Perspektive schließen wir an Ruth Sonderegger (2019) an, die Kritik als praktisches Handeln wie auch als politische Praxis versteht. Denn ein derart kritischer Einsatz im Streit um Positionen kann als Ziel und Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung verstanden werden – als »systematische Exploration von Widerstreit und Differenz« (Thompson 2021: 29), etwa in der Diskussion um ›Qualität‹ in der frühkindlichen Bildung.

3. Re-/Problematisierungen von Steuerung in Forschungen zu den Bildungsplänen

Die Bildungspläne sind inzwischen Gegenstand vieler Forschungsbeiträge. Die Bundesländer z.B. haben die Bildungspläne im Rahmen der Weiterentwicklung unter Beteiligung von Hochschulen evaluiert (für Niedersachsen z.B. Honig et al. 2006) und auch Evaluationen zur Umsetzung der Bildungspläne implementiert (vgl. Smidt/Schmidt 2012). Teilweise wurden Sekundärdatenanalysen zu diesen Evaluationen durchgeführt (z.B. Faas/Kluczniok 2023). Eine umfassende, zweiteilige Studie hat sich bundesweit übergreifend mit ausgewählten Themen der Pläne sowie mit der Umsetzung auf der Ebene der Kita-Teams beschäftigt (vgl. Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013). Ferner wurden Dokumenten- und Diskursanalysen durchgeführt, etwa mit Fragen danach, wie in den Bildungsplänen Bildung und weitere zentrale Begriffe wie Lernen, Erziehung und Betreuung definiert und unterschieden werden (vgl. Thiersch 2014; Jergus/Thompson 2011), wie einzelne Bildungsbereiche in Bildungsplänen dargestellt werden (vgl. zu Bewegung Abeck et al. 2022; zu Medienbildung Lienau/van Roessel 2019) oder wie Querschnittsthemen, etwa soziale Ungleichheit (vgl. Meyer 2018, 2020), Beobachtung und Dokumentation kindlichen Lernens (vgl. Cloos/Schulz 2011; Koch/Schulz 2016; Koch 2022) oder sozialräumliche Vernetzung (vgl. Töpfer et al. 2023) behandelt werden. Neben diesen auf die Inhalte der Bildungspläne fokussierten Analysen gibt es einige wenige Arbeiten, die auch die politischen und rechtlichen Dimensionen (vgl. Mierendorff 2017) herausstellen und auf Probleme und Spannungsverhältnisse eingehen (vgl. Jergus/Thompson 2011, 2015; Diskowski 2008) oder eine Perspektive der Kindheitsforschung einnehmen (vgl. Bollig/Kelle 2006; Koch 2022). Im Folgenden fragen wir anhand sechs ausgewählter Forschungsbeiträge danach, wie die Steuerung frühkindlicher Bildung durch die Bildungspläne verhandelt wird. Dafür haben wir einen Beitrag von Diskowski (2008) ausgewählt, der Steuerung als Problem diskutiert

und kontextualisiert, ferner drei Studien (Faas/Klucznik 2023; Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013), die die Umsetzung der Bildungspläne und die Bedingungen dafür untersuchen, sowie zwei Forschungen (Jergus/Thompson 2011; Meyer 2018, 2020), die Bildungspläne als politische Instrumente rahmen und nach der Neujustierung pädagogischer Verantwortlichkeit fragen.

3.1 Die Einführung der Bildungspläne: WAS wird WIE verbindlich gemacht?

Der Beitrag mit dem Titel »Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument« (Diskowski 2008) nimmt eine differenzierte Kontextualisierung der Einführung der Bildungspläne vor. Es seien nicht nur bildungspolitische Gründe für die Einführung der Bildungspläne maßgeblich, sondern auch aus »demografischen und familienpolitischen Gründen« sei es den Bundesländern ein wichtiges Anliegen, die Kindertagesbetreuung intensiver zu steuern (ebd.: 49; ähnlich: Honig 2003). Mit dem Hinweis auf Spannungsfelder, die sich durch die Einführung der Bildungspläne ergeben, wird eine *Reflexion der Steuerung* bzw. des »traditionsbedingte[n] Steuerungsdefizit[s]« der Kindertagesbetreuung (Diskowski 2008: 48) angeregt: »Denn Steuerung, als zielgerichtete Einflussnahme zur Erreichung beabsichtigter Wirkungen, ist [in dem Feld] unterentwickelt und die Bildungspläne stellen« somit »einen radikalen Veränderungsschritt dar« (ebd.). Zumindest sei die Festlegung von Standards sowie die »fachliche[.] Steuerung für die westdeutsche Kindertagesbetreuung relativ neu und alles andere als selbstverständlich« (ebd.). Während die bildungspolitisch forcierte Steuerung einen neuen Anspruch darstelle, sei die Forderung, der Arbeit in Kitas eine pädagogische Konzeption zugrunde zu legen, *keine Neuerung*, denn die Arbeit mit pädagogischen Konzepten habe sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland eine lange Geschichte im Feld der Frühpädagogik (vgl. Reyer 2006). Durch den durch die Bildungspläne »eingeleitete[n] Abschied von der Unverbindlichkeit« (Diskowski 2008: 50) würden allerdings auch feldspezifische Merkmale und Traditionen drohen verloren zu gehen, was oft übersehen werde (vgl. Mierendorff 2017). Der kritische Einsatz des Beitrags von Diskowski – bezogen auf die verbindliche Einführung von Bildungsplänen – besteht demnach darin, auf die historisch komplexe Problemlage hinzuweisen, dafür werden Spannungsfelder herausgearbeitet, von denen wir folgend drei aufgreifen. Ausgeführt wird in dem Zuge auch, was die Bedingungen wären, um die Kindertagesbetreuung als erste Stufe des Bildungssystems anzuerkennen und strukturell auszubauen: Ein »neuer Weg« müsse »die Stärke (aus der Vielfalt, Innovationskraft und Situationsorientiertheit) [erhalten] und die Schwäche (der allgemeinen Beliebigkeit) vermeide[n]« (Diskowski 2008: 51). Damit argumentiert Diskowski keineswegs gegen die Einführung der Bildungspläne, sondern dafür, dass es mithin durchaus »verbindliche Rahmensetzungen« brauche, wenn »die Kindertagesbetreuung den ihr gebührenden Platz als erstes öffentlich organisiertes und verantwortetes Bildungsangebot einnehmen soll« (ebd.). »Fatal« wäre allerdings, »die Wirkung von Bildungsplänen zu überschätzen und sich darauf zu konzentrieren, sie nur ›umsetzen‹ zu wollen« (ebd.).

Ein *erstes Spannungsfeld*, das beschrieben wird, bezieht sich auf die Funktion, Gelungskraft und (Un-)Verbindlichkeit der Bildungspläne. Auf der Ebene der rechtlichen und finanziellen Bindung der Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung haben die

einzelnen Bundesländer unterschiedliche Wege eingeschlagen: Während in einigen Ländern (z.B. Brandenburg, Schleswig-Holstein) die Bildungspläne jeweils per »Gesetz zur verbindlichen Grundlage der Arbeit erklärt« wurden (ebd.: 52), gehen andere Länder den »Weg einer finanziellen Bindung« (ebd.), die bspw. in Berlin an Qualitätsvereinbarungen geknüpft ist. Andere Bundesländer wiederum versuchen, die Verbindlichkeit durch die Vorlage von »Empfehlungen« und »Orientierungen« zu erreichen, indem diese »auf einer breiten Basis erarbeitet und abgestimmt sind«, um dadurch »die Akzeptanz der Trägerverbände und Fachkräfte zu erreichen« (ebd.). Es sind diese hinsichtlich des »Verbindlichkeitsgrads« unterschiedlichen Wege, die Diskowski problematisiert – nicht nur, weil Verbindlichkeit nur angedeutet wird, »ohne auszuführen, was denn jeweils in welcher Form verbindlich werden soll und was ggf. Konsequenzen bei Nichteinhaltung sind« (ebd.), sondern schwerwiegender, weil der Versuch – gerade in den Fällen, die eine gesetzliche und finanzielle Bindung vorsehen – per Verfassung gar nicht durchsetzbar ist, solange die Kindertagesbetreuung der Zuständigkeit der Sozialgesetzgebung (SGB VIII) unterliegt und nicht dem Bildungssystems zugehörig ist. Denn dem Staat fehle die »Legitimation, von Trägern die Erfüllung eines bestimmten Bildungs- und Erziehungsauftrags zu verlangen« (ebd.), und für den »fachlichen Auftrag«, anders als beim Schulwesen, »hat die Kindertagesbetreuung keinen vom Willen der Eltern unabhängigen Bildungs- und Erziehungsauftrag« (ebd.). Eine rechtliche Bindung entsteht durch den Betreuungsvertrag zwischen Eltern und Trägern (vgl. ebd.). Durch die wohlfahrtsstaatlichen Strukturen und die Verantwortlichkeiten im Feld der frühen Kindheit sowie durch die spezifische Geschichte der deutschen Kindertagesbetreuung wird sowohl die *Funktion* als auch die *Geltung* der Bildungspläne fraglich, insbesondere im Hinblick auf die (noch) ungeklärte Legitimation von Eingriffen in elterliche Rechte. In Frage gestellt wird dadurch die Funktion von Bildungsplänen als geeignete *Instrumente der Steuerung*.²

Das zweite *Spannungsverhältnis* – die inhaltliche und konzeptionelle Ausrichtung der Bildungspläne – steht damit im Zusammenhang. Denn, so »unbestimmt das ›WIE‹ der Verbindlichmachung ist auch das ›WAS‹« (ebd.: 53). Einerseits seien die hinsichtlich der Bildung, Entwicklung und Erziehung formulierten Ziele in den Plänen eher in Kompetenzen von Kindern verpackt als »Tatsachenbeschreibungen« (ebd.), die relativ beliebig sind, wie andererseits die neuen und an schulischen Logiken ausgerichteten *Bildungsbereiche* oder *themenbezogenen Förderschwerpunkte* normative Grundsätze formulieren, die in ihrem Umfang und in ihrer Detailliertheit höchst unterschiedlich sind (vgl. ebd.: 55). Die Pläne wurden von Diskowski jeweils daraufhin analysiert, welche Orientierung sie bereitstellen und welche Ziele verfolgt werden: »Sollen Bildungspläne normative Grundsätze darstellen oder ein pädagogisches Handlungskonzept anbieten?« (ebd.: 56). Diese Zuspritzung ist ein Alleinstellungsmerkmal dieses Beitrags, da selten die Funktion der Bildungspläne oder der Entstehungsprozess³ angesprochen bzw. die Gültigkeit befragt

2 In diesem Sinne fragt auch Sauerbrey (i.d.B.) danach, um welche Wissensform es sich bei den Bildungsplänen handelt und wie diese Form eine Steuerung ermöglicht.

3 Dass für die Erstellung die je »von Landeseite bevorzugten Wissenschaftler« eingeladen wurden, kommentiert Diskowski skeptisch im Hinblick auf Kriterien, wie möglichst einfache, konsensfähige und weitreichend gültige Standards erreicht werden könnten (Diskowski 2008: 58).

wird.⁴ Konsensfähige (Minimal-)Standards könnten, so Diskowski, durchaus eine Richtlinie für Entscheidungen über die Vergabe von öffentlichen Mitteln bieten, würden die Rechte des Staates begrenzen und Eingriffe in die Rechte der Eltern legitimieren (vgl. ebd.: 49). Die Bildungspläne seien aber zu detailliert, um für eine rechtliche Gültigkeit maßgeblich zu sein.

Eine neue Bedeutung erlangt auch das pädagogische Verhältnis zwischen Kindern und frühpädagogischen Fachkräften, da die Erzieher:innen vor dem Hintergrund der Debatten um Selbstbildung und Ko-Konstruktion in eine neue Position einrücken, was Diskowski als *drittes Spannungsverhältnis* aufnimmt. Durch die vielfältigen Adressierungen hinsichtlich der Neugestaltung des Pädagogischen werden Erzieher:innen »als Handelnde stark in den Mittelpunkt gerückt« (ebd.: 55) und es findet eine Neuformulierung der Verantwortlichkeit der Fachkräfte für die Bildungsprozesse der Kinder statt. »Im Kern geht es um eine Auseinandersetzung um das förderlichste Verhalten der Erziehungsdimensionen im Selbstbildungsprozess des Kindes« (ebd.: 55). Damit verschieben sich nicht nur die Anerkennungsverhältnisse von Erzieher:innen, also wie die Fachkräfte zwischen Selbstbildung des Kindes, Instruktion, Förderung und Erziehungspraktiken situieren sind, sondern ungeklärt bleibt auch, ob die »Bildungspläne normative Grundsätze darstellen oder ein pädagogisches Handlungskonzept anbieten« (ebd.: 56). Zusammengefasst besteht der kritische Einsatz von Diskowski also darin, die noch offenen Fragen und einen »dringenden Klärungsbedarf« (ebd.) hinsichtlich der Inhalte der Bildungspläne zu reklamieren sowie deren Geltungskraft und Funktion zu problematisieren.

3.2 Bildungspläne im Lichte des ›Umsetzungsdilemmas‹

Wir richten nun unseren analytischen Fokus auf die zweiteilige Studie »Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung«, die sich umfassend und systematisch mit der Einführung der Bildungspläne beschäftigt (Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013). Die erste Studie rückt *strukturelle Rahmenbedingungen* der Arbeit im Feld der frühen Kindheit in den Fokus und analysiert Bildungspläne systematisch nach »konsensfähigen Qualitätszielen« (Viernickel/Schwarz 2009: 3). Durch einen Vergleich von fünf Schlüsselthemen⁵ in den Bildungsplänen aller Bundesländer werden 33 übergreifende »konsensfähige[...] Qualitätsziele[...]« identifiziert (Viernickel/Schwarz 2009: 3, vgl. auch 46). Auf Grundlage dieser Ziele wird gefordert, einen »bundesweiten Dialog zu konsensfähigen Qualitätszielen« zu führen (ebd.: 48). Der Schwerpunkt der zweiten Studie liegt neben der weiteren Erforschung der Rahmenbedingungen auf der Analyse von ›Umsetzungstypen‹, die beschreiben, wie Kita-Teams die Bildungspläne akzeptieren und in ihrer Einrichtung umsetzen (vgl. Viernickel et al. 2013: 10). Dafür wurden Gruppendiskussionen mit Kita-Teams sowie Interviews mit Leitungen und Trägervertreter:innen geführt.

4 Eine ähnliche Feststellung treffen Bollig und Kelle (2006: 105).

5 Diese Schlüsselthemen sind: »Beobachtung und Dokumentation«; »Sprachförderung«; »Zusammenarbeit mit Familien«; »Zusammenarbeit mit Grundschulen« sowie »Qualitätssicherung und -entwicklung« (Viernickel/Schwarz 2009: 5).

Als weiterführend ist hervorzuheben, dass die Schlüssel-Studien die Idee kritisch befragen, die Bildungspläne könnten mit ihren Bildungs- bzw. Qualitätszielen die (pädagogische) Arbeit in den Kitas direkt beeinflussen und die Ergebnisse verbessern. Damit wird die Wirksamkeit einer Steuerung durch Instruktion bzw. durch Zielvorgaben in Frage gestellt und der Fokus stärker auf die Bedingungen verschoben. Durch ein in der ersten Studie vorgestelltes complexes Qualitäts-Modell (vgl. Viernickel/Schwarz 2009: 12–13) sowie Analysen der Rahmenbedingungen in deutschen Kitas macht die Studie detailliert und fundiert darauf aufmerksam, welch großen Einfluss strukturelle Bedingungen (Strukturqualität) darauf haben, wie Kindertageseinrichtungen arbeiten (Prozessqualität) und welche Ergebnisse sie erzielen können (Ergebnisqualität). Das Anliegen bzw. die entwickelten Vorschläge bewegen sich dabei in Richtung einer Unterstützung der Fachkräfte durch bessere Strukturen u. ä. (Viernickel et al. 2013: 147).

Allerdings wird die nachvollziehbare Kritik in den Schlüssel-Studien letztlich zu Lösungsvorschlägen enggeführt, die selbst mit einem Steuerungsmodell von pädagogischen Prozessen arbeiten, indem der Fokus auf die Formen der *Umsetzung* gelegt wird. Sowohl Fragen zur allgemeinen Akzeptanz und Umsetzung der Bildungspläne durch Kita-Teams als auch die analysierten Dimensionen (z.B. Beobachtung oder Sprachförderung) werden immer wieder auf ein sogenanntes »Umsetzungsdilemma« zurückgeführt (Viernickel et al. 2013: 13). So wird die Umsetzung der Bildungspläne mit ihren Bildungszielen zum Problem und zum Ausgangspunkt der Lösungssuche. Indem die Umsetzung zum zentralen Problem gemacht wird, bleibt die *Umsetzbarkeit* des z.T. von Trägervertreter:innen auch kritisch diskutierten »curricularen Formats« der Bildungspläne (ebd.: 82) wie auch der Inhalte letztlich außer Frage. Die »Orientierungsqualität« der Bildungspläne (Viernickel/Schwarz 2009: 12), die gemäß dem in der Studie vorgestellten Qualitäts-Modell auch einen großen Einfluss auf die Prozesse und Ergebnisse hat, wird nicht untersucht oder problematisiert, was das kritische Potenzial, das die Studien herausarbeiten, ungenutzt lässt. Mit dem wiederholten Bezug auf das Umsetzungsdilemma wird zwar Kritik an der mangelnden Strukturqualität (Personal, Zeit usw.) geübt. Der Fokus aller Bemühungen auf die Lösung des Problems der Umsetzung zeitigt aber auch Machteffekte, die kritisch in den Blick zu bringen sind, wenn etwa die Haltung der pädagogischen Fachkräfte zum Problem erklärt wird: In der zweiten Studie werden kritische Positionen, die von pädagogischen Fachkräften in Gruppendiskussionen bezogen auf die Bildungspläne artikuliert wurden, als Umsetzungsverweigerung interpretiert.⁶ Somit wird Kritik an den Bildungsplänen als Teil des Problems einer gelingenden Umsetzung verstanden und als mangelnde Bereitschaft zur Transformation und »Abwertung des ›Neuen‹« (Viernickel et al. 2013: 17) beschrieben. Es stellt sich die Frage, wie Kritik aus dem Feld in Forschungsbeiträgen (noch) als Kritik sichtbar werden kann (vgl. auch Tervooren/Kelle, i.d.B.), und dies besonders, wenn der

6 Es wird beschrieben, dass manche Teams die Bildungspläne in ihrer Arbeit als »negativen Gegenhorizont« (Viernickel et al. 2013: 17) entwerfen, von dem sie sich explizit abgrenzen. Als drei Typen der Umsetzung von Bildungsplänen in Kita-Teams werden benannt: 1. Pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont, 2. Das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont, 3. Das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont (vgl. ebd.: 14–17).

Fokus auf die Steuerung von Qualität durch Bildungspläne und deren Umsetzung gelegt wird und damit jede Kritik, die an anderen Ebenen ansetzt, störend erscheint.

3.3 Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: zur Umsetzung der Bildungspläne

Inwiefern die Bildungspläne als »Steuerungsinstrument« Einfluss auf die »pädagogische Qualität in der Praxis« (Faas/Klucznik 2023: 30) nehmen, fragt ein weiterer Beitrag. Ausgangspunkt für die Autor:innen ist, dass die Bildungspläne nach ca. 20 Jahren in der Praxis der Kindertagesbetreuung etabliert seien und als fachwissenschaftlich legitimiert beschrieben werden (vgl. ebd.: 31). Systematische Studien zur Umsetzung würden bislang aber fehlen (vgl. ebd.), sodass sich die Frage stelle, ob bzw. wie die Bildungspläne den Anspruch der Steuerung überhaupt einlösen. Vor diesem Hintergrund wird danach gefragt, wie die Bildungspläne »die pädagogische Qualität in der Praxis positiv [...] beeinflussen« (ebd.: 30). Indem die Pläne als »ein pädagogisch-konzeptioneller Konsens« (ebd.: 35) gefasst werden, wird ihnen der Charakter von (Handlungs-)Konzepten und normativen Vorgaben zugeschrieben. Diese Form der Steuerung durch Bildungspläne wird als »Inputsteuerung« (ebd.: 36) klassifiziert. Mit Handlungskonzepten und Vorgaben wird die Ebene des pädagogischen Handelns als Zielebene der Steuerung anvisiert, als Verantwortliche für die Umsetzung der Bildungspläne und die Verbesserung der pädagogischen Qualität werden die Fachpersonen adressiert.

Als Problem wird in diesem Beitrag gefasst, dass eine »Inputsteuerung« durch Bildungspläne nicht ausreiche, um Qualität nachhaltig zu verbessern, sondern dass ein »Qualitätsmonitoring« pädagogischer Prozesse ergänzend notwendig sei, um die Lücke zwischen Anspruch und tatsächlich realisierter pädagogischer Qualität zu mindern (ebd.). Indem nach der Implementierung, also der Umsetzung der Bildungspläne gefragt wird, wird eine evaluative Logik verfolgt. Es sind auch Daten aus Evaluationen Berliner Kitas, d.h. »Daten zur pädagogischen Prozessqualität« (ebd.: 32), die die Autor:innen für ihre Metadatenanalyse nutzen. Eingeräumt wird, dass der Anspruch, *allein* durch die Steuerungsimpulse der Bildungspläne das pädagogische Handeln qualitativ zu verbessern, nicht erreicht werden könne (vgl. ebd.: 36). In der Form des verwendeten Forschungsdesigns wird allerdings genau das vorausgesetzt, was in der Schlüssel-Studie kritisiert wird, nämlich eine direkte Instruktion der Praxis durch die »normativen Vorgaben« (ebd.: 35) der Pläne. Dies verdeutlicht sich daran, dass bspw. die in den Evaluationen genutzten Skalen (etwa des CIS oder der KES-RZ) als direkte Übersetzungen der normativen Vorgaben des Berliner Bildungsplans verstanden werden. So werden dann auch die Ergebnisse der Evaluation unmittelbar auf den Status der Implementierung der Bildungspläne zurückgeführt (vgl. ebd.: 36). Zentrales Ergebnis dieser Analyse ist, dass nicht von einer umfassenden Implementierung der Bildungspläne in allen analysierten Bereichen gesprochen werden könne (vgl. ebd.: 35).

Ausgehend von diesen Ergebnissen wird der Bedarf an einem weitreichenden und längerfristigen *Qualitätsmonitoring* festgestellt, das eine »Outputsteuerung« (Prozessqualitätsmanagement) integriert. Impliziert wird damit, dass umfassendere Messungen und genauere Beobachtungen der pädagogischen Interaktionen einen Erkenntnis- und Qualitätsgewinn bedeuten würden. Solche Forderungen lassen sich dem Vorhaben einer *Educational Gouvernance* zuordnen, die einem »Steuerungsoptimismus« folgen

(Jergus/Thompson 2015: 810). Die hier zu findende Konstruktion des Problems einer unzureichenden Implementierung bzw. Umsetzung der Bildungspläne entspricht damit einer Bildungsforschung als Monitoring der Investitionen in Bildung (vgl. kritisch dazu Thompson 2021: 21): Dabei steht die *Qualität* der Arbeit in den Kindertageseinrichtungen im Horizont von Rentabilität, die sich erst dann als ausreichend erweist, wenn eine Qualitätsveränderung mess- und erkennbar ist. So kann die Einführung der Bildungspläne in einem Qualitätsdispositiv verortet werden, das für das Feld der frühkindlichen Bildung charakteristisch ist, einen »Messbarkeitsanspruch« mit sich führt (ebd.: 22) und oft in der Forderung nach intensivem Monitoring mündet (vgl. ebd.: 21). In diesem Verständnis von Outputsteuerung folgt die Studie von Faas und Kluczniok einem klassischen kausallogischen Verständnis von Steuerung und setzt in ihrem Forschungsdesign die Steuerbarkeit wie auch die Beobachtbarkeit von Bildungsprozessen voraus.

3.4 Zur politischen Dimension von Bildungsplänen

Zwei weitere Forschungen fragen nach den Bildungsplänen in ihrer politischen Dimension. Im ersten Beitrag richtet sich der Blick auf Konstruktionen frühkindlichen ›Lernens‹ und frühkindlicher ›Bildung‹ in den Bildungsplänen als einer diskursiven Praxis. Herausgearbeitet wird, wie Erzieher:innen als pädagogische Subjekte in ihrer Verantwortlichkeit für die Wirksamkeit und Optimierung von ›Lernen‹ und ›Bildung‹ adressiert werden. Diese diskursanalytische Betrachtung der Bildungspläne geht von der »rhetorische[n] Qualität dieser Wirklichkeitskonstruktion« (Jergus/Thompson 2011: 103) aus und zeigt, wie in den Bildungsplänen dadurch eine bestimmte pädagogische Wirklichkeit als ein Raum entsteht, in dem etwas als ›pädagogisch‹ bedeutsam und anerkennbar gemacht wird, was die Autorinnen als ›Politik der Bildung‹ rahmen.

Im Anschluss an die politikwissenschaftliche Unterscheidung zwischen Politik und dem Politischen wird die (bildungspolitische) Steuerung durch Bildungspläne als Einführung von (Bildungs-)Politik auf Steuerung kritisch kommentiert (vgl. ebd.: 103f.). Eine solche Ausweitung des Blicks auf das Politische der Bildung zeigt, dass z.B. Vorgaben und organisatorische Rahmenbedingungen dem Pädagogischen nicht äußerlich sind, sondern pädagogisch bearbeitet werden (vgl. Mierendorff 2017: 134). Dies gilt auch umgekehrt, d.h. wie in den Bildungsplänen fröhlpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die Förderung von ›Bildung‹ und ›Lernen‹ adressiert werden, wäre dann auch als *politischer Einsatz* zu betrachten, als Entwurf eines pädagogischen Raums, in dem ein bestimmtes Handeln als pädagogisches anerkennbar gemacht und anderes davon ausgeschlossen wird. Die Bildungspläne in dieser Weise zu lesen, legt den Fokus darauf, dass in der Logik dieser Entwürfe eines pädagogischen Raums »bestimmte Bedingungen erfüllt sein müssen, damit ein Handeln seitens der Erzieher:innen bezogen auf die Lernprozesse der Kinder ›einen Unterschied macht‹« (ebd.: 110). In einem subjektivierungstheoretischen Zugang mit Blick auf Adressierungen und Anrufungen werden die fröhlpädagogischen Fachkräfte nicht als vorgängig und für die Umsetzung verantwortliche Akteure vorausgesetzt, sondern es wird die Konstruktion von bestimmten Akteur:innen als ›pädagogische‹, als ›verantwortliche‹ Subjekte (z.B. für das Arrangieren von Lernumgebungen und -anlässen) allererst herausgearbeitet. Nach der Herstellung eines pädagogischen Raums durch das, wie Bildungspläne ›Lernen‹ oder ›Bildung‹ fassen, zu fra-

gen, wird dadurch in diesem Beitrag ernst genommen als eine Frage der *politischen Gestaltung*: Wie wird in den Bildungsplänen ein Handeln gefasst, das als pädagogisches qualifiziert wird, das gefordert und in Evaluationen anerkannt wird?

Anhand zweier Bildungspläne (Hessen und Thüringen) wird in der Studie danach gefragt, wie ›Lernen‹ u.a. als natürlicher Prozess bzw. als kindliche Selbsttätigkeit dargestellt wird (vgl. ebd.: 115). Herausgearbeitet wird, wie sich im Thüringer Bildungsplan ›verschiedene Figurierungen des ›lernenden Kindes‹ [überlagern], das wechselnd Faktum, Forderung, Chance und Potential ist, von dem aus sich der pädagogische Raum dimensioniert. Insgesamt zentriert sich dieser Raum um die Nicht-Angewiesenheit des Lernens auf den pädagogischen Einsatz« (ebd.: 117). Daran wird die Frage angeschlossen, wie ein selbsttätiges und auf Begleitung nicht angewiesenes Lernen konstruiert werden kann, das doch durch pädagogische Einsätze gefördert bzw. verbessert werden sollte. »Für pädagogische Einsätze gehen somit Vagheit und Verantwortungszuschreibung miteinander einher, ohne dass deren konkrete Verbindung ausbuchstabiert wäre« (ebd.: 118). Dieses Spannungsfeld bezogen auf die Herstellung des Pädagogischen zu problematisieren, ist eine der zentralen Leistungen des Beitrags. Wenn die Autorinnen festhalten, dass die Bildungspläne ›an der Schnittstelle politischer Leitung, institutioneller Gestaltung, fachpolitischer Motivation und öffentlicher Information zu lokalisieren‹ sind (ebd.: 110), wird der Fokus darauf gelegt, dass das Pädagogische mit politischer Relevanz ausgestattet ist und gerade nicht außerhalb politischer Gestaltung liegt.

An diese Lesart schließt auch die Forschung von Meyer zum Querschnittsthema ›soziale Ungleichheit‹ in den Bildungsplänen an (vgl. Meyer 2018, 2020), in der die Funktion der Bildungspläne in verschiedenen, besonders bildungspolitischen Bezügen thematisiert wird.⁷ Hierbei wird als zentrale Funktion der Bildungspläne herausgearbeitet, dass sie im konkreten Zusammenhang zu den PISA-Schulleistungsstudien stehen und – so die These von Meyer – dass das Feld der frühen Kindheit erst durch diesen Zusammenhang bildungspolitisch angeschlussfähig wurde (vgl. Meyer 2020: 10). Dies wird ausgearbeitet anhand des Themenfeldes ›soziale Ungleichheit‹. Indem ›soziale Differenz‹ in den Bildungsplänen zum Gegenstand pädagogischer Arbeit gemacht bzw. bearbeitbar gemacht wird, stellt sich der pädagogische Raum der Kindertageseinrichtung als ein Raum her, in dem es um die Herstellung gerechter Bildungschancen und den Ausgleich von sozialer Differenz geht (vgl. ebd.: 23f.).

Beide hier im Abschnitt diskutierten Studien fokussieren auf die Bildungspläne als diskursive Ereignisse und rahmen sie als politische Dokumente, in denen sich ganz bestimmte Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit durchsetzen. Mit diesem Fokus wird auch eine inzwischen etablierte erziehungswissenschaftliche (Bildungs-)Forschung problematisiert, die innerhalb der Logik bildungspolitisch forcerter Steuerung situiert ist: »Diese Entwicklung steht in einem Spannungsverhältnis zu jenen mannigfaltigen Sitierungen des Pädagogischen in der Moderne, welche die Grenzen der Intentionalität, der Verfügung und der Machbarkeit in Bildungs- und Lernprozessen hervorheben« (Jergus/Thompson 2011: 103). Auch wenn in diesen Forschungsbeiträgen die Fragen nach

7 Meyer beschreibt diskursanalytisch, wie in ihrem Zugang die Bildungspläne ›als methodisch gestaltete Kommunikationszüge mit Herstellungscharakter verstanden und analysiert werden‹ (Meyer 2020: 4).

den Grenzen der Machbarkeit von Bildung nicht im Zentrum stehen, bietet sich an dieser Stelle ein Anschluss zu Diskowski (2008) an. Denn bereits früh hat er auf die widersprüchlichen Anforderungen hingewiesen, die sich durch die Zentrierung auf die Fachkräfte (verbunden mit der Idee der ‚Machbarkeit‘ von ‚Bildung‘) einerseits bei gleichzeitig unklaren (normativen) Vorgaben der Bildungspläne andererseits, ergeben.

4. EntlÜbungen im Feld der Steuerung und Qualität früher Bildung, Erziehung und Betreuung

Ausgangspunkt unseres Beitrags war die Annahme, dass die Einführung der Bildungspläne im Horizont einer intensiveren Steuerung früher Bildung steht. Unser Einsatz bestand darin, danach zu fragen, wie der *mit* und *in* den Bildungsplänen angelegte Steuerungsimperativ in verschiedenen Forschungsbeiträgen aufgenommen ist oder, mit Foucault formuliert, wie Steuerung früher Bildung durch Bildungspläne jeweils problematisiert wird. Haben wir bis hierhin die unterschiedlichen Zugänge der Studien herausgestellt, so geht es uns nun um eine abschließende Pointierung, die wir in zwei Spannungsfeldern zusammenfassen.

Die Bildungspläne für die frühe Kindheit haben in ihrer Fokussierung auf Bildung und Lernen maßgeblich zur *Institutionalisierung einer Bildungskindheit* beigetragen u.a. durch den Fokus auf die Steuerung früher Bildung. Den Fragen, wie diese Prozesse der Institutionalisierung (kritisch) verfolgt und in ihren Herausforderungen gefasst werden können, hat sich Honig bereits früh in seinen Beiträgen gewidmet. Im Anschluss an Bernfelds Konzept der Instituettik, das die gesellschaftliche Ausrichtung pädagogischer Institutionen politisch kontextualisiert, formuliert Honig: »Instituettik [mündet] daher konsequent in eine Umgestaltung der Institution, nicht in Curricula. [...] Die institutio-nentheoretische Perspektive erlaubt also, Einrichtungen der Tagesbetreuung von Kindern im Hinblick auf ihre Funktionen, Leistungen und auf ihre Gestaltbarkeiten hin zu diskutieren.« (Honig 2003: 101) Honig bereitet damit den Horizont – interessanterweise kurz bevor die Bildungspläne eingeführt werden – für Fragen zu Veränderungen der institutionellen (Ver-)Fassung früher Kindheit vor und problematisiert dadurch die Funktion, die Curricula für eine gesellschaftliche Ausrichtung pädagogischer Institutionen wie der Kindertagesbetreuung spielen könnten.

In diesem kritischen Horizont diskutieren wir als ein *erstes Spannungsfeld* die unterschiedlichen Problematisierungen, die im Hinblick auf die *Funktion* und das *curriculare Format der Bildungspläne* herausgearbeitet wurden: In einigen Studien werden die Bildungspläne als Steuerungsinstrumente, normative Vorgaben und fachlich legitimierte Dokumente betrachtet und als solche selbst nicht problematisiert (vgl. Faas/Kluczniok 2023), sondern es werden z.B. Empfehlungen zur Diskussion über länderübergreifende Abstimmungen gegeben (vgl. Viernickel/Schwarz 2009). Auch wenn die Umsetzbarkeit der normativen Vorgaben in Frage gestellt wird (z.B. von Trägervertreter:innen, zitiert in Viernickel et al. 2013: 82), wird diese Kritik nicht aufgenommen und an die Bildungspläne selbst zurückgespielt, bspw. durch die Frage, was sie – machtanalytisch gesprochen – *tun* und welche politische Funktion ihnen eingeschrieben ist. Im oben geschilderten Horizont wollen wir auch nicht anregen, bei der Frage stehenzubleiben, welches

Format die Bildungspläne haben sollten (normativ, Minimalkonsens, handlungsleitend etc.), sondern den Blick darauf richten, wie hier das *Curriculare* der Bildungspläne als *Lösung* des Problems markiert wird. Aus einer institutionentheoretischen Perspektive wären zunächst einmal Fragen zur gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit zu klären und Bedingungen festzulegen, bevor überhaupt rechtlich verbindliche und sinnvolle Dokumente erarbeitet werden können. So bietet die institutionentheoretischen Perspektive eine Reproblematisierung dessen, was zum Problem gemacht wird und worauf Curricula dann als Lösungsvorschläge akzeptabel erscheinen. Auch aus einer Perspektive, die nach der Gemengelage der Interessen und nach rechtlichen Befugnissen fragt (vgl. Diskowski 2008), wird deutlich, dass die Entstehungsgeschichte der Bildungspläne kritisch befragt werden kann und wie schwer deren Verbindlichkeit zu legitimieren ist.

Diskurs- und machtanalytische Einsätze (vgl. Jergus/Thompson 2011; Meyer 2020) erweitern diese Perspektive dahingehend, die Bildungspläne als politische Gestaltungen im Kontext anderer bildungspolitischer Strategien zu kontextualisieren, sie in ihrer kommunikativen und Reformen vermittelnden Funktion zu betrachten und Anschlüsse deutlich zu machen. Dazu gehört auch, die *Scharnierfunktion* von Bildungsplänen herauszustellen, da in der Erarbeitung, der Umsetzung, den Evaluationen und Überarbeitungen sehr viele Akteur:innen aus unterschiedlichen Feldern eingebunden werden (vgl. Jergus/Thompson 2011; Diskowski 2008). Dabei wird ein Vermittlungsraum zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis aufgespannt, der nur unter Beteiligung verschiedenster Akteur:innen bearbeitbar ist (vgl. auch Honig 2003). Dies stellt nicht (nur) eine innovative Transformation dar, sondern bedeutet auch eine *Stabilisierung und Bündelung* der Kräfte im Namen einer Verbesserung früher Bildung und der Suche nach Lösungen für das Problem der Unverbindlichkeit (vgl. Jergus/Thompson 2015: 819). Während einige Forschungsbeiträge also die Bildungspläne als Steuerungsinstrumente und demnach als Lösung für eine bessere Steuerung früher Kindheit betrachten, wird in anderen Zugängen die politische Steuerung durch Bildungspläne problematisiert und auch die Instruktionslogik, die der Figur der Steuerung durch normative Vorgaben innewohnt, in Frage gestellt bzw. als felduntypisch gefasst (vgl. Diskowski 2008: 57). Im Anschluss an diese Kritiken kann danach gefragt werden, welche Effekte die Bildungspläne mit der anvisierten Verbindlichkeit, den neu erzeugten Foren der Zusammenarbeit und dem Aufruf zur stetigen Evaluation und Weiterbildung zeitigen.

Ein zweites *Spannungsfeld* sehen wir in dem Fokus auf die *Umsetzung* der Bildungspläne und die *Qualität* früher Bildung, ansetzend an den Feststellungen, dass die durch die Bildungspläne beschriebene und wünschenswerte Qualität der pädagogischen Arbeit noch nicht erreicht sei (vgl. Faas/Kluczniok 2023; Viernickel/Schwarz 2009; Viernickel et al. 2013). Gerade weil dies gemeinhin als unbestritten gelten kann, macht es aber doch einen Unterschied, wie das Problem gefasst wird: Werden die Umsetzung der Bildungspläne und die Qualität zum Problem gemacht, so wird die Aufmerksamkeit auf die Pläne als Reformprojekt und auf die pädagogischen Fachkräfte als die dafür Verantwortlichen gerichtet, deren Arbeit durch ein Prozessqualitätsmanagement noch genauer und engmaschiger erfasst werden könne (vgl. Faas/Kluczniok 2023). Ein solches Qualitätsmanagement richtet die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte. An anderer Stelle werden diese Adressierungen als »individualisierende Autorisierung« (Thompson 2017: 83) beschrieben, die einen »unendlichen Regress von Legitimation und Wirksam-

keit« (ebd.: 82) nach sich ziehen: Fachkräfte werden dabei als Akteur:innen angerufen, die die Wirksamkeit ihrer Arbeit fortlaufend darstellen und damit ihre Arbeit *individuell* legitimieren müssen. Eine solche Fokussierung auf die Umsetzung der Bildungspläne führt also auch zur Herstellung eines Legitimationsdrucks. Mit Foucault lässt sich hier anmerken: »Die Notwendigkeit der Reform darf keinesfalls als Erpressung dienen, um die Ausübung der Kritik zu begrenzen, einzuschränken oder zu stoppen« (Foucault 2005a: 41).⁸ Dies scheint aber hier zu geschehen, weil aus der Notwendigkeit der Reform oder der Qualitätsverbesserung heraus die allgemeine Anstrengung auf die Lösungssuche fokussiert und Kritik bspw. als Verweigerung der Mitarbeit an dieser Anstrengung bzw. der Umsetzung erscheint (kritisch zu ›Umsetzung‹ vgl. auch Neumann i.d.B.).

Sowohl im Hinblick auf die Diskussionen über das *Format* der Bildungspläne als auch zum Verständnis von *Qualität* lässt sich resümieren: Eine noch zu optimierende Steuerung der Qualität früher Bildung durch verbindlich umzusetzende Bildungspläne wird oft als Lösung des Problems markiert. Problematisch daran ist der Effekt, dass sich die Steuerung auf das pädagogische Handeln der Fachkräfte reduziert. Die aus einer institutionentheoretischen Perspektive formulierte Kritik von Honig macht deutlich, dass die Diskussion um frühe Kindheit aber nicht auf der Ebene von Curricula für das pädagogische Handeln stehen bleiben kann. Was heißt es, wenn in der Mehrzahl der Forschungsbeiträge und auch in vielen Evaluationen der Umsetzung der Bildungspläne der Fokus auf die Qualität pädagogischen Handelns als Prozessqualität gerichtet wird und die Bildungspläne kaum als diskursive Ereignisse in ihrer politischen Dimension in den Blick kommen, was auch eine machtanalytische Perspektive auf die Institutionalisierung von Bildungskindheit eröffnen würde?

Die Argumentationsfigur der Steuerung pädagogischer Qualität erweist sich als eine wirkmächtige Figur, der zufolge diese Arbeit im Interesse aller Beteiligten läge, der sich also niemand entziehen kann.⁹ Wenn dieser Figur zufolge Evaluationen mit ihrer »Evidenz des Faktischen« (Thompson 2021: 23) ausreichend Orientierung auf dem Weg zur Verbesserung der Qualität zu geben scheinen, erscheint eine Verständigung über Theorien, Werte und Normen unnötig bzw. *ohne Konflikte* auszukommen. Das »Qualitätsdispositiv« (ebd.) setzt prüfbare bzw. messbare pädagogische Prozesse voraus. Im Zuge solch neuer Autorisierungen zur Objektivierung durch Wirkungs-Forschungen und zur Wirksamkeit pädagogischen Handelns verändert sich jedoch »grundlegend die Vorstellung pädagogischen Handelns und pädagogischer Professionalität« (ebd.: 29). Es mag also bedenklich stimmen, Fragen der gesellschaftlichen Organisation früher Kindheit in erster Linie auf der Ebene individuellen pädagogischen Handelns lösen zu wollen.

Unser Anliegen war es, Forschungen in der Folge der Einführung der Bildungspläne systematisch zu diskutieren, um deutlich zu machen, welche offenen Fragen es gibt, die

8 Ähnlich wies auch Meyer-Drawe darauf hin: »Die spezifische Produktivität kritischer Vernunft zeigt sich nicht, wenn sie am reibungslosen Funktionieren von Praxis gemessen wird« (Meyer-Drawe 1984: 257).

9 Diese wirkmächtige Figur schlägt sich auch in den im Zusammenhang mit Qualität geführten Diskussionen um die (ebenso auf individuelles Handeln eng geführte) ›Professionalisierung‹ nieder (vgl. Mierendorff 2014).

weiterer Auseinandersetzungen bedürfen. Im »Ent|Üben« als Praxis der Kritik, so Sonderegger (2019: 253), eröffne sich die Möglichkeit »herauszufinden, an welcher Stelle bestehender Machtverhältnisse man zur Veränderung ansetzen könnte, wie eine weniger herrschaftsähnliche Praxis aussehen könnte« (ebd.). Unseren kritischen Einsatz verstehen wir im Anschluss daran als »kollektive, solidarische Praxis« in einem »dichten Geflecht von einander unterstützenden Ent|Übungen« (ebd.: 174) im Rahmen widerstreitender wissenschaftlicher Positionen. Diese wären weiter fortzusetzen, um »normalisierte Praktiken zu verändern« (ebd.: 173) und um das, was »gewöhnlich« (geworden) ist (Foucault 2005c: 751), der Selbstverständlichkeit zu entheben und zu problematisieren. Denn um die gesellschaftliche Organisation früher Kindheit ist weiter zu ringen.

Literatur

- Abeck, Ina-Marie/Meyer, Rudolph/Saborowski, Maxine (2022): »Thematisierungen kindlichen Sich-Bewegens in den Bildungsplänen der Bundesländer für die frühkindliche Bildung«, in: Jürgen Schwier/Miriam Seyda (Hg.), *Bewegung, Spiel und Sport im Kindesalter*, Bielefeld: transcript, S. 65–76.
- Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.) (2011): *Wissen was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Bollig, Sabine/Kelle, Helga (2006): »Geschlechteraspekte als Elemente fröhlpädagogischen Orientierungswissens? Ein kritischer Kommentar zu den Bildungsplänen in Hessen und NRW«, in: *Betrifft Mädchen*, 19 (3), Heft 3, S. 105–110.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Elterninitiativen e.V./Bundeselternvertretung BEVKI/GEW/Institut für den Situationsansatz/Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. (2016): *Stellungnahme zu einer Beteiligung Deutschlands an der OECD Studie International Early Learning Assessment*, Berlin, 09.03.2016.
- Cloos, Peter/Schulz, Marc (Hg.) (2011): *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Diskowski, Detlef (2008): »Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument«, in: Hans-Günther Roßbach/Hans-Peter Blossfeld (Hg.), *Fröhlpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, Sonderheft 11, Wiesbaden: Springer VS, S. 47–61.
- Faas, Stefan/Klucznik, Katharina (2023): »Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bildungspläne im Elementarbereich und die Frage nach der Qualität pädagogischer Praxis«, in: *Frühe Bildung*, 12 (1), S. 30–38.
- Foucault, Michel (2005): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits* Bd. 4, hg. v. Daniel Defert/François Ewald, Frankfurt a.M.: Suhkamp.
- Foucault, Michel (2005a): »Diskussion vom 20. Mai 1978«, in: ders. (2005), S. 25–43.
- Foucault, Michel (2005b): »Polemik, Politik und Problematisierungen [Gespräch von 1984]«, in: ders. (2005), S. 724–734.
- Foucault, Michel (2005c): »Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über die laufende Arbeit [Gespräch von 1983, überarbeitet für das Erscheinen auf Franz. 1984]«, in: ders. (2005), S. 747–776.

- Foucault, Michel (1996): *Diskurs und Wahrheit. Die Problematisierung der Parrhesia*, Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1989): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit 2*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Franke-Meyer, Diana/Reyer, Jürgen (2019): »Kindertageseinrichtungen im 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Institutionengeschichte. Die Geschichte des Kindergartens«, in: Cornelie Dietrich/Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), *Theoretische Zugänge der Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 172–183.
- Honig, Michael-Sebastian (2015): »Vorüberlegungen zu einer Theorie institutioneller Kleinkinderziehung«, in: Peter Cloos/Katja Koch/Claudia Mähler (Hg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 43–55.
- Honig, Michael-Sebastian (2003): »Institutionen und Institutionalisierung«, in: Lillian Fried/Barbara Dippelhofer-Stiem/Michael-Sebastian Honig/Ludwig Liegle (Hg.), *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 86–120.
- Honig, Michael-Sebastian/Schreiber, Norbert/Netzer, Kristina (2006): Begleitstudie zur Umsetzung des »Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder« im Auftrag des niedersächsischen Kultusministeriums, Universität Trier.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017): »Autorisierung des pädagogischen Selbst – Einleitung«, in: dies. (Hg.), *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2015): »Innovation im Horizont frühkindlicher Bildung?«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), S. 808–822.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2011): »Die Politik der Bildung – eine theoretische und empirische Analyse«, in: Roland Reichenbach/Hans-Christoph Koller/Norbert Ricken (Hg.), *Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten*, Paderborn: Schöningh, S. 103–123.
- JMK/KMK – Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (2004): 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, 9 Seiten.
- KMK/JFMK – Kultusministerkonferenz/Jugend- und Familienministerkonferenz (2021/22): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der JMK und der KMK von 2004 i. d. F. vom 06.05.2021 (JFMK) und 24.03.2022 (KMK), 30 Seiten.
- Koch, Sandra (2022): *Der Kindergarten als Bildungs-Ort. Subjekt- und machtanalytische Einsätze zur Pädagogik der frühen Kindheit*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Koch, Sandra/Schulz, Marc (2016): »Im Erkenntnisstil des Okularen. Praktiken des Einübens in Beobachtung im Feld der Frühpädagogik«, in: Wolfgang Meseth/Jörg Dinkelaker/Olaf Dörner/Merle Hummrich/Katharina Kunze/Sascha Neumann/Kerstin Rabenstein (Hg.), *Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaften. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157–168.

- Klöppel, Ulrike (2010): »Foucaults Konzept der Problematisierungsweise und die Analyse diskursiver Transformationen«, in: Achim Landwehr (Hg.), *Diskursiver Wandel*, Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 255–263.
- Kutscher, Nadia (2013): »Ambivalenzen frühkindlicher Bildung im Kontext sozialstaatlicher Politiken und Programme«, in: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.), *Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 45–55.
- Lienau, Theresa/Van Roessel, Lies (2019): »Zur Verankerung von Medienerziehung in den Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen«, in: *MedienPädagogik*, S. 126–155.
- Meyer, Sarah (2020): »Bildungspläne – ein integrativer Zugang zu Dokumenten und Diskursen«, in: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (FalKi)* 3 (1), 25 Seiten.
- Meyer, Sarah (2018): *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*, Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer-Drawe, Käte (1984): »Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems«, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (60), S. 249–259.
- Mierendorff, Johanna (2017): »Zeitdiagnostik als Einsatz von Forschung und Theoriebildung in der Elementarpädagogik. Gesellschaftstheoretische Kontextualisierungen«, in: Sabrina Schenk/Christiane Thompson (Hg.), *Zwischenwelten der Pädagogik*, Paderborn: Schöningh, S. 125–138.
- Mierendorff, Johanna (2014): »Annäherungen von Kindergarten und Schule. Wandel früher Kindheit?«, in: Peter Cloos/Katrin Hauenschild/Irene Pieper/Meike Sophia Baader (Hg.), *Elementar- und Primarpädagogik. Internationale Diskurse im Spannungsfeld von Institutionen und Ausbildungskonzepten*, Wiesbaden: Springer VS, S. 23–37.
- Reyer, Jürgen (2006): *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Smidt, Winfried/Schmidt, Thilo (2012): »Die Umsetzung fröhpädagogischer Bildungspläne: eine Übersicht über empirische Studien«, in: *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10(3), S. 244–256.
- Sonderegger, Ruth (2019): *Vom Leben der Kritik. Kritische Praktiken – und die Notwendigkeit ihrer geopolitischen Situierung*, Wien: Zaglossus.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit/Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« der DGF (2016): *Stellungnahme des Studiengangstags Pädagogik der Kindheit und des Vorstandes der Kommission »Pädagogik der frühen Kindheit« der DGF zur Einschätzung des Vorhabens der KITA PISA Studie der OECD*, Köln und Kiel, 22.02.2016, 5 Seiten.
- Thiersch, Renate (2014): »Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen. Anmerkungen aus Anlass der Neuerscheinung des baden-württembergischen Orientierungsplanes«, in: Stefan Faas/Mirjana Zipperle (Hg.), *Sozialer Wandel. Herausforderungen für Kulturelle Bildung und Soziale Arbeit*, Wiesbaden: Springer VS, S. 189–199.
- Thompson, Christiane (2021): »Über die fraglichen Wirkungen transparenten und evidenzten Wissens. Ambivalenzen des Qualitätsdispositivs im System frühkindlicher Bildung«, in: Oktay Bilgi/Gerald Blaschke-Nacak/Judith Durand/Thilo Schmidt/

- Ursula Stenger/Claus Stieve (Hg.), »Qualität« revisited. Theoretische und empirische Perspektiven in der Pädagogik der frühen Kindheit, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 20–32.
- Thompson, Christiane (2017): »Wirksamkeit als Motor und Anspruch der Veränderung«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 49–89.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar und Berlin: Verlag das netz.
- Töpfer, Tim/Karner, Britta/Cloos, Peter (2023): »Vernetzung(en) als Auftrag an Kindertageseinrichtungen. Konzeptualisierungen in Bildungsplänen«, in: Frühe Bildung 12 (1), S. 4–12.
- Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie/Zenker, Luisa (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie (2009): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Herausgegeben von dem Paritätischen Gesamtverband, Diakonie & GEW. 2. Aufl., Berlin: GEW.

