



Kindheitspädagogische Beiträge

Katja Zehbe

Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung

Eine rekonstruktive Studie
zu Orientierungen von pädagogischen
Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Zehbe, Individuelle Förderung als pädagogisches Programm
der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung,

ISBN 978-3-7799-6519-0 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6519-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6519-0)

Inhalt

Abstract	8
Einleitung	9
1. Die Kindertageseinrichtung als Ort der frühkindlichen inklusiven Bildung	19
1.1 Reflexive (rekonstruktive) frühkindliche Inklusionsforschung	19
1.2 Das veränderte Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen	22
1.3 Herausforderungen einer normativ gerahmten frühkindlichen institutionellen Bildung	27
1.4 Aktuelle Ausgangslage	36
1.5 Zwischenfazit	39
2. Verhältnisbestimmung von individueller (kompensatorischer) Förderung und Kompetenzentwicklung	40
2.1 ... in Begriffsfassungen und aktuellem Stand der Forschung	41
2.2 ... im rechtlichen und bildungsprogrammatischen Diskurs	47
2.3 ... im Diskurs der Disziplinen	56
2.3.1 ... um theoretische Gewichtungen	56
2.3.2 ... um Inklusion	68
2.4 ... im Diskurs der Praxis	72
2.4.1 Erfassen des Ist-Standes	73
2.4.2 Ableiten von Zielen und Maßnahmen	76
2.4.3 Umsetzung	77
2.4.4 Evaluation	78
2.5 Zwischenfazit	79
3. Kristallisierungspunkte der individuellen Förderung	83
3.1 Kinder mit besonderen Bedarfen	83
3.2 Kinder mit besonderen Interessen	87
3.3 Zwischenfazit	91
4. Material und Methoden	92
4.1 Fragestellung	92
4.2 Studiendesign	93
4.3 Das Expert_inneninterview	96

4.3.1 Die pädagogische Fachkraft als Expert_in	97
4.3.2 Der Leitfaden	99
4.3.3 Interviewprotokoll	103
4.4 Die Konzeption der Kindertageseinrichtung	104
4.5 Die Dokumentarische Methode	108
4.5.1 Anliegen der Dokumentarischen Methode	108
4.5.2 Expert_inneninterviews und Dokumentarische Methode	112
4.5.3 Dokumentenanalyse und Dokumentarische Methode	117
4.5.4 Komparative Analyse	119
4.5.5 Typenbildung	120
4.6 Zwischenfazit	121
5. Orientierungen zu und konstitutionelle Verfasstheit von individueller Förderung	122
5.1 Aufbau einer Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind	122
5.2 Bestimmung von Fokus und Ziel individueller Förderung	124
5.2.1 Rahmungskongruenz zwischen Kindertageseinrichtung und Schule	124
5.2.2 Heterogenität und Homogenität als Ziele von Kompetenzentwicklung	126
5.2.3 Fröherliche Bildungsprozesse zwischen Selbstbildung und Wissensvermittlung	128
5.2.4 Interessen der Kinder mit Themen der pädagogischen Fachkräfte verbinden	131
5.3 Klärung fachlicher Zuständigkeiten	132
5.4 Kristallisierungspunkt: Kinder mit besonderen Bedarfen	134
5.4.1 Unsicherheit, Legitimation und Abwehr von Verantwortung	135
5.4.2 Segregierende Förderung	137
5.4.3 Homogenität der Lern- und Leistungsentwicklung	138
5.4.4 Etikettierungs- und Kategorisierungsprozesse	139
5.5 Kristallisierungspunkt: Kinder mit besonderen Interessen	142
5.6 Zwischenfazit	145
6. Individuelle Förderung als Moment der Verhandlung von individueller Besonderheit und kollektiver Norm: Eine Typenbildung	147
6.1 Programmatisches Spannungsfeld	147
6.1.1 Basistypisches Spannungsfeld Inklusive Bildung: Die Frage nach der Zielorientierung	151
6.1.2 Basistypisches Spannungsfeld Besondere Interessen: Early Literacy und die kollektive Norm	155

6.1.3	Basistypisches Spannungsfeld Besondere Bedarfe: Die Konstruktion von Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen	156
6.1.4	„Institutionalisierte Spuren“ in Konzeptionen von Kindertageseinrichtungen	157
6.2	Orientierungen pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm	173
6.2.1	Inklusive Individualisierung: Die Verhandlung der Norm (Typ 1)	175
6.2.2	Inklusive Normierung: Die Sicherung der Norm für das Kollektiv (Typ 2)	183
6.2.3	Inklusives Miteinander: Die Abgrenzung von der Norm (Typ 3)	192
6.3	Zwischenfazit	199
7.	Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick	200
7.1	Empirische Ergebnisse der Arbeit	201
7.2	Limitierungen dieser Arbeit	206
7.3	Zur Illusion der individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen im Kontext von Inklusion	208
7.4	Die Standardisierung von Individualisierung in der individuellen Förderung?	215
7.5	Zwischen Integration und Inklusion: Professionalität in der individuellen Förderung	222
Literatur		226
Danksagung		240

Abstract

Individuelle Förderung avanciert im Blickwinkel bildungspolitischer und -programmatischer Anforderungen zum pädagogischen Programm von Kindertageseinrichtungen. Aus dem doppelten Auftrag – kindliche Entwicklung sowohl intra-individuell als auch inter-individuell in den Blick zu nehmen – erwächst für fröhlpädagogische Fachkräfte in inklusiven oder integrativen Settings ein Spannungsfeld, das für sie nicht auflösbar, jedoch bearbeitbar ist. Dieses umreißt in seinem Kern die Frage, wie pädagogisch mit Alters-, Leistungs- und Entwicklungsnormen im Kontext von inklusiven Bildungssettings umgegangen werden kann und soll. Die damit einhergehende kontroverse Diskussion um die Operationalisierung und Funktionalisierung von kindlicher Entwicklung, deren Diagnostik und Förderung, konturiert das pädagogische Programm der individuellen Förderung in der fröhkindlichen institutionellen Bildung. Es entsteht die Frage, welche Kinder warum, wie und mit welchem Ziel in Kindertageseinrichtungen individuell gefördert werden (sollen) und inwiefern hierbei divergente Orientierungen pädagogischer Fachkräfte hinsichtlich der Förderung von Kindern mit und ohne besondere Bedürfnisse und Bedarfe vorliegen.

Abstract

Due to educational policy and programmatic papers on early childhood education, individual advancement is becoming an educational programme of early childhood education. On behalf of a double task – to focus on the development of a child both intra-individual and inter-individual – the pedagogic staff working in inclusive educational environments is trapped in a conflict that they only can deal with, but cannot be solved by themselves. This conflict is caused by the question, how to cope with normative perspectives on age, performance and development in inclusive educational environments. The related discourse about the operationalisation and functionalisation of child development, its diagnostics and advancement outlines the educational programme on individual advancement in early childhood education. The question occurs: how, which and with what purpose are children individually promoted in the early childhood education system and to what extend do pedagogic staff make a difference in the individual advancement of children with and without special educational needs and requirements.

Einleitung

Im aktuellen Bildungsverständnis wird die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen politisch und programmaticch u. a. in der Herstellung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit im Sinne einer kompetenzorientierten Schulvorbereitung für *alle* Kinder entworfen. So wird beispielsweise der Anspruch formuliert, dass alle Kinder über die Kindertageseinrichtung Zugang zu frühkindlichen Bildungsangeboten und zur professionellen Begleitung ihrer individuellen (Kompetenz-)Entwicklung erhalten.

Lange Zeit wurden Kindertageseinrichtungen überwiegend in ihrer Betreuungs- und Erziehungsfunktion gesehen beziehungsweise wurde ihnen überwiegend ein „sozialintegrativer“ (Reyer 2015, S. 7) Bildungsauftrag zugeschrieben. Nach den anhaltenden sozial- und bildungspolitischen Debatten um die gesellschaftliche Funktion der Kindertageseinrichtungen in den 1990er Jahren und spätestens seit dem PISA-Schock sowie der Unterzeichnung der UN-Behinderungsrechtskonvention wird die Kindertageseinrichtung zunehmend stärker in ihrem „systemintegrativen [Bildungs-]Auftrag“ (ebd., S. 8) für *alle* Kinder im Kontext von Inklusion adressiert. Rechtlich und programmatisch schlägt sich dies in veränderter Gesetzgebung zum Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen sowie in der Entstehung von frühkindlichen Bildungs- und Erziehungsplänen in allen Bundesländern nieder (JMK/KMK 2004; Konrad 2014). Der Bildungsgedanke wird hinsichtlich der kindlichen Kompetenz(weiter)entwicklung curricular gerahmt und auf ein Passungsverhältnis von Kindertageseinrichtungen und Schule hingearbeitet. Die starke Orientierung an kognitiven Leistungen und Fähigkeiten zeigt sich dabei in unserer Gesellschaft an der deutlichen Orientierung einer Maximierung von Bildungsoutputs (Makles 2014), bei der es um den stetigen Lern- und Kompetenzzuwachs von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Schulen und dem damit verbundenen Bestreben geht, Differenzen in den individuellen Lernausgangslagen (kompensatorisch) auszugleichen.

Insbesondere unter dem Anspruch der Inklusion fällt der Kindertageseinrichtung als Teil der frühkindlichen institutionellen Integration/Inklusion, Bildung, Betreuung und Erziehung (FIBBE¹) die Aufgabe zu, Entwicklungsnormierungen von Kindern und Kindheiten zu reflektieren und zu verhandeln. Die zunehmende Tendenz, kindliche Bildungsverläufe operationalisieren und normalisieren (Tervooren 2010; Kelle 2018) beziehungsweise Kindertageseinrichtungen über

1 Als englischsprachige Übersetzung für den Begriff der frühkindlichen institutionellen Integration/Inklusion, Bildung, Betreuung und Erziehung nutzt die Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2017) die Abkürzung IECE (Inclusive Early Childhood Education) sowohl in deutsch- als auch englischsprachigen Texten.

Bildung funktionalisieren zu wollen (Weigand/Pauly 2013), birgt jedoch die Gefahr, die Pluralität von kindlichen Erfahrungs- und Erscheinungsweisen zum Verschwinden zu bringen und Normalitätsabweichungen zu produzieren. So arbeitet z. B. Sitter (2015) heraus, dass Kinder mit Migrationshintergrund durch die Bildungsgrammatik überwiegend einseitig als „bildungsbeneachteiligte Kinder [...] [und] als moralisierte Exponate einer frökhkindlichen Erziehung, Bildung und Förderung“ (ebd., S. 317) diskutiert werden. Durch die bildungsgrammatisch und -politisch geforderten Sprachfördermaßnahmen begegneten diese Kinder, in Anlehnung an Keller (2008), einer diskursiven „Infrastruktur der Problembearbeitung“, so Sitter (2015, S. 325; vgl. Keller 2008, S. 258). Diese strukturelle wie pädagogische Bearbeitung von Differenz würde zur Konstruktion einer pädagogischen Ordnung von Kindern beitragen (ebd.). Brunner (2018) verweist in ihrer Studie auf differente Orientierungen von fröhpädagogischen Fachkräften zur Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung, welche zwischen der Transzendierung beziehungsweise Bearbeitung der Differenzkategorie Behinderung changieren. Offen bleibt in beiden Studien, welche Normen in der Praxis für Differenzierungs- und Kategorisierungsprozesse zugrunde gelegt beziehungsweise ob und wie Kinder in ihren Bedürfnissen und/oder festgestellten Bedarfen als besonders beziehungsweise different im Gegensatz zu anderen Kindern in ihrer Kompetenzentwicklung durch die pädagogischen Fachkräfte konstruiert werden. Weiterführend stellt sich die Frage, welche Kinder mit und ohne besondere Bedarfe und/oder besonderen Bedürfnissen auf welche Art und Weise von pädagogischen Fachkräften verändert (engl. „Othering“) (vgl. Reuter 2002, S. 20) werden beziehungsweise wie welche Kinder mit welchem (Kompetenz-) Ziel gefördert werden.

Das Dilemma um die zunehmenden Normalisierungs-, Operationalisierungs- und Funktionalisierungstendenzen in Kindertageseinrichtungen verweist damit auf zwei Dimensionen der Wirkungserwartungen an die Fröhpädagogik. So soll sie

„zur Förderung der Kompetenzen aller Kinder beitragen, und zudem differentiell – und damit zielgruppenspezifisch – kompensatorisch wirken und zur Verringerung der Unterschiede zwischen Gruppen von Kindern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen führen“ (Kuger/Sechtig/Anders 2012, S. 182).

Obwohl sich im deutschsprachigen Raum eine Vielzahl an Publikationen auf theoretischer und empirischer Ebene mit der Pluralität von kindlichen Lern- und Entwicklungsverläufen beschäftigt, bleibt bisher sowohl in modernen fröhpädagogischen Theorieansätzen als auch in der empirischen Forschung unterbeleuchtet, wie fröhpädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Behinderungen/Beeinträchtigungen deren individuelle Bedarfe und Bedürfnisse mit den Selbstbildungspotenzialen und Begabungen innerhalb der (individuellen/

kompensatorischen) Förderung verhandeln. Einschlägige Fachliteratur, wie z. B. der Index für Inklusion (Booth/Ainscow/Kingston 2006; Booth/Ainscow 2017) sowie der Leitfaden für inklusive Kindertageseinrichtungen (Heimlich/Ueffing 2018) der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), weist Qualitätsstandards und Kriterien einer sogenannten „guten inklusiven Bildungseinrichtung“ im Anschluss an die durch die Weltgesundheitsorganisation (Vereinte Nationen 2006/2009) verabschiedete UN-Behindertenrechtskonvention aus. Verbunden mit der daraus entstehenden bildungspolitischen Adressierung der Kindertageseinrichtung als nunmehr (zumindest) integrativer oder inklusiver Bildungsort gerät der Begriff der *Förderung* zunehmend in den Blick des fachlichen Diskurses. Insbesondere die individuelle Förderung avanciert unter den aktuellen bildungspolitischen und programmatischen Entwicklungen zu einem pädagogischen Programm von Kindertageseinrichtungen. Im Vergleich zur Schul- und Unterrichtsforschung ist der Begriff der individuellen Förderung für die Kindertageseinrichtung jedoch nahezu unbeleuchtet (außer Behrensen et al. 2011; Behrensen/Solzbacher 2015; Kiso/Schwer 2015). Dies verwundert, da die Achtung der Pluralität von Kindheiten und Entwicklungsverläufen zum Bestandteil bildungsprogrammatischer Vorgaben in den frökhkindlichen Bildungsprogrammen wurde und gleichberechtigt neben der Forderung der Achtung der individuellen Entwicklung der Kinder und ihrer Persönlichkeit im Kontext ihrer Lern- und Bildungsprozesse steht. Der damit verbundene Dialog zwischen fröhpädagogischen und rehabilitationspädagogischen Kontexten steht dabei in Theorie und Praxis oftmals noch aus und soll in dieser Arbeit verfolgt werden. Unter Rekurs auf rehabilitationspädagogische Perspektiven, welche ein „ausgeprägtes Selbstverständnis eines Mandats [...] für Menschen mit besonderen Problemen“ (Schildmann 2015, S. 22) fokussieren, geht es in der vorliegenden Arbeit um Aspekte der Prävention und Förderung von Kindern mit besonderen Bedarfen² im Kontext von besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen, wie sie beispielsweise in Nomenklaturen „Behinderung“, „von Behinderung bedroht“, „Entwicklungsverzögerung“, „Kinder mit Eingliederungshilfe“, „heilpädagogischer Förderung“ oder „Frühförderung“ zu finden sind.

Damit bietet eine solche Perspektive *zum einen* eine Erweiterung fröhpädagogischer Zugänge an, welche sich vielschichtig an der Schnittstelle von „Sozialpädagogik, (Entwicklungs-)Psychologie, Grundschulforschung, Elementarpädagogik, (soziologischer) Kindheitsforschung, Spracherwerbs- und

2 Unter dem Begriff der Besonderheiten wird im Rahmen dieser Arbeit kein feststehendes Konglomerat an Diagnosen und/oder festgestellten Bedarfen oder Bedürfnissen verstanden. Im Gegenteil werden die von den fröhpädagogischen Fachkräften selbst vorgenommenen Differenzierungen und Kategorisierungen als Anlass für mögliche Besonderheiten angesehen. Es wird daher im Folgenden von Kindern mit besonderen Bedarfen und Kindern mit besonderen Interessen gesprochen, um ein reflexives Moment im Zugang einer Rekonstruktion von Förderbedürftigkeit zu ermöglichen.

Ungleichheitsforschung und den Neurowissenschaften“ (Betz/Cloos 2014b, S. 11) bewegen. Zum anderen nimmt diese Perspektive ernst, dass sie im Kontext von Inklusion Kategorien von Normalität und Abweichung zentral mitkonstituiert und -konstruiert. Wenn Frühpädagogik in Anlehnung an Schildmann (2015) als Allgemeine Pädagogik oder Regelpädagogik verstanden werden kann, so vermag eine rehabilitationspädagogische Perspektive den Diskurs um Normalitätskonstruktionen jenseits „gesellschaftlicher Durchschnittlichkeit von Verhalten und Leistung“ (ebd., S. 20) und den im Kontext von Inklusion angeforderten neuen Umgang mit Heterogenität innerhalb einer *neuen* Regelpädagogik mit zu konturieren. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher, Kinder als Akteur_innen ihrer Entwicklung in der individuellen Förderung mehrperspektivisch zu betrachten.

Der Begriff der individuellen Förderung wird im Rahmen dieser Arbeit aus einer reflexiven und rekonstruktiven Forschungsperspektive aus dem schulischen Kontext entlehnt und auf das frühpädagogische Setting der Kindertageseinrichtung übertragen. Gemeint ist damit die Erhebung von Orientierungen zur individuellen Förderung bei pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und deren Reflexion vor dem Hintergrund curriculumbasierter und programmatischer Normierungsprozesse. Eine konkrete Definition, was Kinder am Ende ihrer Zeit in der Kindertageseinrichtung an Kompetenzen aufweisen müssen, bleibt jedoch auf bildungsprogrammatischer Ebene unklar: Denn auch theoretisch bleibt umstritten, was genau eine sogenannte „Schulfähigkeit“ als mögliches Ziel der Förderung von Kindern definiert beziehungsweise wie diese zu erreichen sei (Stamm 2013). Zwar wird der Kindertageseinrichtung über ihren Bildungsauftrag für alle Kinder eine schulvorbereitende Funktion zugewiesen (ebd.). In Anbetracht des bereits erwähnten inklusiven Bildungsgedankens ergibt sich jedoch die Frage, ob eine angestrebte Homogenisierung von kindlichen Entwicklungsständen zum Schuleintritt im Rahmen von Inklusion und dem damit verbundenen Anspruch der Anerkennung von individuellen Lernausgangslagen und Entwicklungsverläufen weiterhin haltbar ist. Die Frage ist, inwiefern die Kindertageseinrichtung alle Kinder zielgleich, (kompensatorisch) fördern und bilden soll, wenn die Schule mit der flexiblen Schulanfangsphase und jahrgangsübergreifendem Lernen bereits seit einiger Zeit eine zielgleiche wie zieldifferente gemeinsame Schulung für Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen ermöglicht.

Die Kindertageseinrichtung als Ort von frühkindlicher Bildung steht somit vor dem genuin in der Pädagogik verhandelten Spannungsfeld der Verhandlung von Diversität und Homogenität, von (kollektiver) Norm und (individueller) Besonderheit (vgl. Prengel 2010, S. 45; vgl. Redlich et al. 2015, S. 10). Am Beispiel der individuellen Förderung zeigt sich, wie pädagogische Fachkräfte der kindlichen Entwicklung im Spektrum von Homogenität und Pluralität zu begegnen suchen. Die pädagogische Konstruktion eines Ordnens von kindlicher Entwicklung vollzieht sich dabei sowohl performativ wie propositional (vgl. Bohnsack 2017,

S. 79), d.h. die Art und Weise, wie und mit welchem Ziel Kinder gefördert und *gebildet* werden, zeigt sich sowohl in Absichtsbekundungen und imaginativen Handlungsentwürfen zu pädagogischer Praxis als auch in der konkreten Interaktion und Kommunikation zwischen Kindern und pädagogischen Fachkräften. Die individuelle Förderung kann dabei als pädagogisches Programm von frühkindlicher institutioneller und inklusiver Bildung auf mehreren Ebenen verstanden werden. Dabei hat das Programm der individuellen Förderung im Kontext von Inklusion mehrere Facetten. Hierdurch werden

- das Verständnis konstituierender Begriffe wie Förderung, Norm und Besonderheit in Bezug auf Kindheit und Entwicklung (1),
- die es konstituierenden prozessualen Komponenten (2),
- die einrichtungsspezifische Programmatik der individuellen Förderung (3) sowie
- die Orientierungen von pädagogischen Fachkräften zum Umgang mit diesen drei Punkten (4) befragt.

In allen vier Aspekten ist das Moment der Verhandlung einer sogenannten „Behinderung“ beziehungsweise die Frage nach einer sogenannten „Förderbedürftigkeit der kindlichen Entwicklung“ eingelagert. Im Folgenden wird diesen vier Punkten einzeln nachgegangen.

(1) Im Rahmen der individuellen Förderung wird der Bildungsanspruch eingelöst, *jedes Kind in seiner Entwicklung individuell zu sehen und zu fördern*. Die Achtung von Individualität, individueller Entwicklung und das Ziel der Chancengerechtigkeit sind Programm. Dieses wird indirekt über die bildungspolitische Adressierung und den rechtlichen Bildungsauftrag im Sozialgesetzbuch VIII an die Kindertageseinrichtung herangetragen. Zugleich, so wird diese Arbeit zeigen, meint *individuelle Förderung ein pädagogisches Programm, im Sinne der Orientierung an einem vorgesehenen Ablauf von Lern- und Entwicklungsschritten beim Kind*. Die Fragen der Strukturierung des pädagogischen Handelns ist im Rahmen dieser Arbeit mit der Frage danach verbunden, was pädagogische Fachkräfte innerhalb der Aufgabentrias Bildung, Betreuung und Erziehung als ihre Orientierung in der Entwicklungsbegleitung fassen. In Anlehnung an Thompson (2017) stellt sich damit die Frage, wie der Differenz zwischen dem antizipierten Programm des Pädagogischen mit spezifischen Orientierungen des Ordnens begegnet wird. Übertragen auf das Beispiel der individuellen Förderung würde dieser Ansatz beispielsweise auf die Orientierung pädagogischer Fachkräfte im Umgang mit individueller Förderung fokussieren. Durch die Herstellung von Differenzlinien im Kontext von Norm und Besonderheit schaffen Fachkräfte eine pädagogische Ordnung. Doch was gilt als pädagogische Norm hinsichtlich Leistung, Entwicklung und Alter? Was gilt als Besonderheit in der kindlichen Entwicklung, wie wird dieser begegnet und in welchem Verhältnis steht diese zu

einer sogenannten „Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigung“ beziehungsweise einer sogenannten „Schulfähigkeit“? Im Rahmen dieser Arbeit wird konkret danach gefragt, *wie individuelle Förderung für die Entwicklungsbegleitung von Kindern mit Beeinträchtigungen und Besonderheiten von pädagogischen Fachkräften durch Normierungsprozesse, am Beispiel von Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten und dem Konzept um Early Literacy, instrumentalisiert wird.*

(2) Wenn individuelle Förderung zum pädagogischen Programm von Kindertagseinrichtungen gehört, so muss sich *die Praxis mit den sie strukturierenden Komponenten auseinandersetzen*. *Individuelle Förderung interessiert dann vor allem als Prozess*, der durch verschiedene Akteur_innen gestaltet, in unterschiedlicher Verantwortung und mit möglicherweise divergenten bildungsbezogenen Aspekten assoziiert, entworfen und umgesetzt wird. Über die Art und Weise, wie fröhpädagogische Fachkräfte welche Kinder individuell fördern, dokumentiert sich damit in Anlehnung an Vogd die „konstitutionelle Verfasstheit“ (Vogd 2009, S. 92) der individuellen Förderung. Es geht es um das „gemeinsame Bezugsproblem“ (ebd., S. 88), das von allen pädagogischen Fachkräften in Bezug auf die individuelle Förderung von Kindern mit und ohne besonderen Bedarfen und/oder Interessen entworfen wird. *Diese Arbeit hat als Anspruch, diese konstituierenden Bezugsprobleme für die individuelle Förderung in Kindertagseinrichtungen herauszuarbeiten.*

(3) Im bildungspolitischen Kontext wird eine (*individuelle*) Förderung über *Aufgaben, Ziele, Methoden und Perspektiven von frökhkindlicher Bildung entworfen*. Die an die pädagogischen Fachkräfte herangetragenen Aufgaben umfassen dabei eine Vielzahl von Erwartungen: „Sie sollen Bildungsprozesse von Kindern begleiten und individuell unterstützen, die Bildungspläne der Länder umsetzen sowie diese Prozesse reflektieren und dokumentieren“ (Schelle 2011, S. 8). In diesem Zusammenhang kann individuelle Förderung als pädagogisches Programm verstanden werden, mit dem *die individuellen Bildungsprozesse der Kinder auf der Schablone der frökhkindlichen Bildungspläne verhandelt werden*.

Die programmatisch entworfene Aufgabe und Funktion der individuellen Förderung von Kindern – und damit die implizierte Zielsetzung, Normierung und Altersgebundenheit einer Förderung – muss hier (kritisch) beleuchtet werden. Insbesondere entsteht die Frage, wie der (kognitive) Kompetenzerwerb der Kinder mit welchem Ziel durch welche Profession fokussiert, begleitet und gestaltet wird, wie Differenz begegnet und aus welchen Gründen kompensatorische Förderung als notwendig entworfen wird. So entwirft die Programmatik konkrete Anforderungen an die individuelle Förderung: Alle Kinder sollen in ihrer Individualität geachtet, entsprechend ihrer individuellen Fähig- und Fertigkeiten gefördert und möglichst kompensatorisch eine sogenannte „Schulfähigkeit“ erreicht werden. Dabei bleibt in der aktuellen Debatte im deutschsprachigen Raum bislang leider unklar, was genau – in Bezug auf alle Kinder – das Ziel dieser Schulvorbereitung ist. So besteht der Common Sense der Fröhpädagogik zwar

darin, dass die Kindertageseinrichtung oft als erster institutioneller Bildungsort die Kinder prägt und sie auf die Schule vorbereiten soll. Doch wenn nicht klar ist, was genau bei Schuleintritt von jedem einzelnen Kind erwartet werden soll, so sind Kindertageseinrichtungen umso mehr aufgerufen, dies über eine eigene Profilierung nach außen hin sichtbar und transparent zu machen. So kann beispielsweise über die einrichtungsspezifische Kita-Konzeption als eine der ersten Übersetzungsleistung von bildungsprogrammatischen Vorgaben nachgezeichnet werden, inwiefern Kindertageseinrichtungen eine pädagogische Ordnung von Norm und Besonderheit für den pädagogischen Alltag zugrunde legen. Kita-Konzeptionen können als Teil einer konstitutiven Fremdrahmung von Kindertageseinrichtungen verstanden werden, die die Logik der Praxis beziehungsweise der Handlungsentwürfe zur Praxis durch die Aushandlungen und potenziellen Brechungen der Mitarbeiter_innen mit dieser proponierten Programmatik beeinflusst. *Die vorliegende Arbeit fragt danach, welche Handlungsentwürfe von Praxis in Kita-Konzeptionen im Kontext von individueller Förderung und Inklusion thematisiert werden und wie in diesen Entwürfen das Spannungsfeld zwischen (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm verhandelt wird.*

(4) Individuelle Förderung lässt sich zudem als persönliches Programm von fröhpedagogischen Fachkräften betrachten. Während die ersten drei Aspekte insbesondere die bildungsprogrammatische und politische Ebene tangieren, fragt die Ebene der (entworfenen) handlungsleitenden Orientierungen fröhpedagogischer Fachkräfte danach, *inwieweit bildungsprogrammatische Vorgaben das persönliche pädagogische Programm von individueller Förderung beeinflussen*. Auf dieser Ebene können daher Verflechtungen mit den bereits genannten drei Aspekten zur Normierung von kindlichen Entwicklungsverläufen, konstituierenden Bezugsproblemen von individueller Förderung sowie deren Übersetzung in ein eigenes Einrichtungsprofil sichtbar werden. Welche Entwürfe haben fröhpedagogische Fachkräfte von individueller Förderung für Kinder mit und ohne besondere Bedarfe und Bedürfnisse und welche Orientierungen sind dabei handlungsleitend? In welchem Verhältnis stehen organisationsspezifischer und individueller Habitus zur individuellen Förderung innerhalb der Einrichtungen?

Die vier genannten Aspekte zur individuellen Förderung als Programm der fröhkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung konturieren zum einen die individuelle Förderung als Anliegen, Prozess und Ziel von Kindertageseinrichtungen. Zum anderen befragen sie Spezifika in der kindlichen Entwicklung dieses Programms hinsichtlich seiner übergreifenden Rahmung für *alle* Kinder. So stellt die programmatisch und inhaltlich zu erbringende Passung zwischen den Bildungsorten Kindertageseinrichtung und Schule über die sogenannte „Schulfähigkeit“ von Kindern am Ende ihrer Zeit in der Einrichtung eine Zuspiitung der Frage dar, wie Norm und Besonderheit in der kindlichen Entwicklung miteinander verhandelt werden und inwiefern hieraus eine sogenannte „Förderbedürftigkeit“ für das Kind resultiert. Gleiches ist für Kinder mit Lern- und

Entwicklungsbeeinträchtigungen beziehungsweise Kinder mit besonderem Interesse beziehungsweise Fähigkeiten im Kompetenzbereich der Early Literacy zu fragen. Beide Kindergruppen markieren eine potenziell zusätzliche Besonderheit, die eine Berücksichtigung im Curriculum, der Kita-Konzeption sowie der konkreten pädagogischen Arbeit erfordert und pädagogische Fachkräfte dazu auffordert, Norm und Besonderheit nicht nur gewichten, sondern auch eine so genannte „Förderbedürftigkeit“ verhandeln zu müssen.

Um individuelle Förderung als facettenreiches pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung zu erfassen, wurden in vier öffentlichen Kindertageseinrichtungen in den Bundesländern Berlin und Brandenburg insgesamt 21 Expert_inneninterviews mit pädagogischen Fachkräften zur Förderung von Kindern mit und ohne Behinderung geführt sowie die zum Zeitpunkt der Erhebung aktuellen Konzeptionen der Einrichtungen analysiert. Während die Interviews mit der Dokumentarischen Methode hinsichtlich der Normierung, Konstituierung und den imaginativen Handlungsentwürfen von individueller Förderung mit dem Ziel einer sinngenetischen Typusbildung zum Umgang mit dem Spannungsverhältnis zwischen (kollektiver) Norm und (individueller) Besonderheit im Kontext der individuellen Förderung ausgewertet wurden, werden die Einrichtungskonzeptionen dokumentarisch nach „institutionalisierten Spuren“ (Wolff 2017, S. 513, Herv. i.O.) zum Umgang mit dem Spannungsfeld von (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm in der (individuellen) Förderung durchsucht.

Zur Analyse der genannten Forschungsfragen wird in dieser Arbeit ein rehabilitationspädagogischer Blick auf das fröhlpädagogische Setting eingenommen. Aufgrund einer bislang kaum entwickelten eigenständigen inklusiven fröhlpädagogischen Forschungsperspektive (Cloos 2019) fasst diese Dissertation individuelle Förderung als Anspruch, Prozess und Ziel in der pädagogischen Praxis von Kindertageseinrichtungen, wobei die Heterogenitätsdimension Behinderung konkret fokussiert wird. Während sich die genuin früh- und kindheitspädagogische³ Perspektive zwar mit Differenzsetzungen, Etikettierungs- und Kategorisierungsprozessen sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene intensiv beschäftigt, ergänzt eine rehabilitationspädagogische Perspektive diesen

3 Gleichwohl inhaltliche Differenzen zwischen Früh- und Kindheitspädagogik bekannt sind (u.a. Betz/Cloos 2014a), kann in dieser Arbeit auf diese inhaltlichen Differenzen nicht eingegangen werden. Im Folgenden soll dennoch auf den Unterschied zwischen fröhkindlich und fröhlpädagogisch in Bezug auf das sie Konstituierende verwiesen werden: Während sich der Begriff „fröhkindlich“ auf die Entwicklung von Babys, Kleinkindern und Kindern vor Schuleintritt fokussiert, verweist der Begriff „fröhlpädagogisch“ auf eine professionelle Verantwortlichkeit, Bildungsprozesse von der Geburt bis zur Einschulung in den Blick zu nehmen. Damit distanziert sich dieser Begriff vom Terminus „vorschulisch“, der sich maßgeblich auf das letzte Jahr von Kindern vor der Schule in einer Einrichtung der fröhkindlichen Bildung und Erziehung bezieht.

pädagogischen Blick mit der Expertise um spezifische Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern mit (drohender) Behinderung, Entwicklungsverzögerung. Die gemeinsame Schnittstelle liegt hier im Anspruch, das Spannungsverhältnis zwischen (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm zu bearbeiten. Die frühpädagogische Praxis kann oft nur stundenweise auf spezifisch ausgebildete Fachkräfte für Integration beziehungsweise Inklusion zurückgreifen, sodass primär die frühpädagogische Fachkraft ohne eine solche Qualifikation für Kinder mit besonderen Bedürfnissen und/oder Bedarfen jenseits von offiziellen Antrags- und Förderverfahren in der Zuständigkeit für die(se) Kinder bleibt. Ein rehabilitationspädagogischer Blick kann damit das Potenzial der Orientierungen von frühpädagogischen Fachkräften mit und ohne Zusatzausbildung für Integration beziehungsweise Inklusion zur individuellen Förderung von allen Kindern in den Blick nehmen.

Um sich den oben genannten Aspekten von individueller Förderung theoretisch anzunähern konturiert Kapitel 1 die vorliegende Forschungsarbeit über eine reflexive und rekonstruktive Perspektive auf Behinderung und Inklusion und geht auf das Konstrukt eines veränderten Selbstverständnisses von Kindertageseinrichtungen ein. Zugleich werden Herausforderungen einer normativ geprägten frühkindlichen institutionellen Bildung sowie empirische Effekte der Förderung in Kindertageseinrichtungen thematisiert und die aktuelle Ausgangslage für Kinder mit einer sogenannten „Behinderung“ in deutschen frühpädagogischen Einrichtungen dargestellt.

Dieser äußeren Kontur zur individuellen Förderung in der Kindertageseinrichtung schließt sich im Kapitel 2 die Betrachtung der inneren Kontur, genauer des Verhältnisses von individueller Förderung und kindlicher Kompetenzentwicklung an. Diese Verhältnisbestimmung wird über die hierzu geführten Diskurse innerhalb der Bildungsgrammatik, der frühkindlichen und inklusiven Bildungstheorie sowie der Praxis einer prozessorientierten Diagnostik und Förderung vorgenommen. Um individuelle Förderung als relevantes Common-Sense-Konstrukt in der frühkindlichen Bildung zu verstehen, wird die Konstruktion von Differenz und Kategorien im Setting der individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet. Der aktuelle Stand der Forschung zum Anspruch und Gehalt von individueller Förderung wird ebenfalls im Kapitel 2 dargelegt und diskutiert. Der dem schulischen Bereich entlehnte Begriff der individuellen Förderung wird so auf das frühkindliche Handlungsfeld übertragen und begrifflich geschärft.

Kapitel 3 geht dann auf mögliche Kristallisierungspunkte der individuellen Förderung in der Kindertageseinrichtung ein. Die Einnahme einer Perspektive auf Barrieren für Teilhabe und Lernen ist dabei notwendig, um im inklusiven Diskurs um individuelle Förderung die Heterogenität von Kindheiten und der kindlichen Entwicklung herauszuarbeiten und somit auf die Herausforderungen für frühpädagogische Fachkräfte im gleichzeitigen Umgang mit dieser Pluralität

in der fröhpädagogischen Praxis zu verweisen. Dies geschieht mit Fokus auf Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen und dem Konzept von Early Literacy. Diese zwei Schwerpunkte markieren verschiedene Aspekte innerhalb der kindlichen Kompetenzentwicklung und konstruieren bei Kindern eine sogenannte „Förderbedürftigkeit“, welche (individuell) im Kontext von Prävention – Kompensation – Inklusion verortet werden muss. Der Kristallisierungspunkt der Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigung bezieht sich auf die individuelle Kompetenzentwicklung von *einzelnen* Kindern, die über einen besonderen (festgestellten Mehr-)Bedarf an Förderung entworfen werden und sich nicht im „sogenannten Leistungs-Mittelfeld“ (Behrensen/Solzbacher 2012, S. 5) bewegen. Der Kristallisierungspunkt um das Konzept der Early Literacy bezieht sich ebenfalls auf die individuelle Kompetenzentwicklung von *einzelnen* Kindern, fokussiert aber über ein besonderes Interesse oder eine Begabung eine Leistungsstärke in der kindlichen Entwicklung.

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 4 erläutert. In diesem Kontext werden das Expert_inneninterview sowie die Kita-Konzeption als Materialsorte eingeführt und die Dokumentarische Methode als konkreter Zugang zur Auswertung des Datenmaterials vorgestellt.

In Kapitel 5 und 6 werden die Ergebnisse der dokumentarischen Interpretation der Expert_inneninterviews vorgestellt. Während sich Kapitel 5 den identifizierten Bezugsproblemen (vgl. Vogd 2009, S. 89) von individueller Förderung – also den Kernelementen der Förderung auf expliziter diskursiver (Sprach-) Ebene – widmet, stellt Kapitel 6 die rekonstruierten Orientierungen von pädagogischen Fachkräften zum Umgang mit (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm im Rahmen der individuellen Förderung vor. Über das basistypische Spannungsfeld zum Umgang mit (individueller) Besonderheit und (kollektiver) Norm in der individuellen Förderung wird das Gemeinsame der Fachkräfte herausgearbeitet und das erwähnte Spannungsfeld am Beispiel von Kita-Konzeptionen nachgezeichnet. Die anschließend aufgezeigten impliziten Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte beziehen sich auf den Umgang mit Kindern mit und ohne besondere Bedarfe und Bedürfnisse. Die drei auf der Basis der Sinnogenese rekonstruierten Modi im Umgang mit Norm und Besonderheit in der individuellen Förderung werden dabei anhand von drei Eckfällen aus dem Interview-Material veranschaulicht.

Im abschließenden Kapitel 7 werden die im Vorfeld präsentierten Ergebnisse zusammengefasst, kritisch diskutiert und ein Ausblick gewagt. Hier geht es insbesondere um die Bedeutung der Ergebnisse dieser Arbeit für die inklusive (fröhpädagogische) Bildung, eine fröhpädagogische Didaktik und der Verbindung von Prävention – Kompensation – Förderung. In diesem Kapitel wird übergreifend diskutiert, wie Differenz in pädagogischen Praxisentwürfen über die individuelle Förderung von Kindern (re-)produziert wird und welche Relevanz die Rolle der pädagogischen Fachkräfte für Etikettierungs- und Kategorisierungsprozesse hat.

1. Die Kindertageseinrichtung als Ort der frühkindlichen inklusiven Bildung

Um den Kontext der individuellen Förderung als pädagogisches Programm von frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildungseinrichtungen aufzuzeigen, wird im Folgenden eine inhaltliche Kontur für die vorliegende Arbeit beschrieben. Diese verortet sich innerhalb der *reflexiven* und *rekonstruktiven* Forschung über institutionelle und inklusive frühkindliche Bildung. Über die Begriffe einer sogenannten „Behinderung“ beziehungsweise einer sogenannten „Förderbedürftigkeit“ innerhalb der individuellen Förderung wird dabei markiert, dass wissenschaftliche Termini als Begriffskontur erhalten bleiben, jedoch mit den Relevanzen und Orientierungen der Praxis beziehungsweise Diskurse gefüllt werden (Kap. 1.1). Eine solch verortete Forschung über die institutionelle und inklusive frühkindliche Bildung nimmt dann nicht nur den Entwurf der Kindertageseinrichtung als nunmehr inklusiven Bildungsort und damit als veränderte Verhältnisbestimmung von Familie und Kindertageseinrichtung wahr (Kap. 1.2), sondern reflektiert die damit verbundenen Normierungsprozesse einer institutionellen frühkindlichen Bildung und Förderung von Kindern außerhalb der Familie (Kap. 1.3). Diese Arbeit fokussiert dabei eine intersektionale und interdisziplinäre Perspektive aus der Früh- und Rehabilitationspädagogik. Auf dieser Grundlage wird dann verständlich, welche Aufgaben, Erwartungen, Hoffnungen und Effekte mit der individuellen Förderung als Ausdruck der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung verbunden sind und wie sich die individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung konturieren und zentrieren lässt (Kap. 2). Zentral wird ebenfalls herausgearbeitet, wie die Förderung von Kindern mit besonderen Bedarfen in der Kindertageseinrichtung strukturell-organisational angelegt ist (Kap. 1.4).

1.1 Reflexive (rekonstruktive) frühkindliche Inklusionsforschung

Inklusion steht in unserer Gesellschaft für ein neues Paradigma gesamtgesellschaftlicher Anerkennung von Vielfalt in jeglicher Hinsicht. Der Inklusionsforschung geht es um das Identifizieren von übergreifenden gesamtgesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsprozessen (u. a. Hinz 2008; Biewer 2017). Dieses Verständnis betont in diesem Sinne beispielsweise Behinderung als eine von vielen möglichen Heterogenitätsdimensionen, die ein Mensch in seinen Eigenschaften

entwirft oder durch den ein Mensch in diesen Heterogenitätsdimensionen zum Subjekt oder Objekt von Differenzsetzungen werden kann (Booth 2008).

Eine *reflexive Inklusionsforschung* nimmt nun neben Herausforderungen, Anforderungen und Veränderungspotenzialen im Kontext von Inklusion zusätzlich die Standortgebundenheit der (wissenschaftlichen) Argumentation in den Blick. Bourdieu erklärt dies wie folgt: „Der Reflexivität muß [sic!] es, um sich zu verwirklichen, gelingen, sich in den Mechanismen des Feldes [...] einerseits und in den Einstellungen der Akteur_innen andererseits zu institutionalisieren.“ (Bourdieu 1993, S. 373). Die damit verbundene Reflexion der eigenen Standortgebundenheit und Reichweite von Forschung stellt nach Hummrich (2017) einen „theorie-begründenden Aspekt empirischer Forschung“ (ebd., S. 167) dar. Eine reflexive Inklusionsforschung macht es sich demnach zur Aufgabe, Differenzen wahr- und ernst zu nehmen und die darin eingelagerten Prozesse der Benachteiligung und Reifizierung aufzuzeigen (Budde/Hummrich 2015). Damit hebt sich eine reflexive Inklusionsforschung von einer Forschung über „Teilbereichspädagogiken“ (ebd., S. 38) wie etwa der Rehabilitationspädagogik ab und begründet den forcierten Perspektivwechsel auf Reflexivität und Intersektionalität mit einer „unterkomplexen Schieflage“ (ebd., S. 33) des Inklusionsbegriffs nur über „Teilbereichspädagogiken“ (ebd., S. 38). So beleuchtet ein Verständnis von Inklusion als vornehmlich rehabilitationspädagogisches Thema nahezu ausschließlich Menschen mit Behinderungen oder erhöhtem Förderbedarf und läuft so Gefahr, die eigene Disziplin und Profession „als gänzlich unabhängiges Teilsystem der Gesellschaft“ (Dederich 2017, S. 36) anzusehen. In einer solchen Kontextualisierung würde der Begriff der Inklusion verkürzt auf einer spezifischen Klientel fokussiert werden – und damit die Vielschichtigkeit von Zuschreibungs- und Kategorisierungsprozessen als auch von gesamtgesellschaftlichen „Inklusions- und Exklusionsunterscheidungen“ (Farzin 2006, S. 32) unterkomplex ablichten. Um Inklusion im Kontext seines antagonistischen Gegenübers – der Exklusion – bestimmen zu können, plädieren Vertreter_innen einer reflexiven Inklusionsforschung für die Verbindung intersektionaler und interdisziplinärer Perspektiven (u. a. Budde/Hummrich 2015). Aus dieser Perspektive würde es dann möglich, Menschen über ihre Vielzahl an Eigenschaften wahrzunehmen. So werden Menschen mit sogenannter „Behinderung“ nicht mehr ausschließlich über (nicht-)intendierte Effekte der Reifizierung ihrer Beeinträchtigung beispielsweise in Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren sowie über ihre Förderbedürftigkeit sichtbar (ebd.). Eine an der Prämissen der Dekonstruktion angelegte qualitativ-rekonstruktive Forschung zeigt dann aus dem Forschungsgegenstand beziehungsweise den Akteur_innen heraus Mechanismen der Inklusion und Exklusion auf, unabhängig von der Heterogenitätsdimension Behinderung. Übertragen auf diese Arbeit ist damit die Dekonstruktion von Behinderung gemeint, um rekonstruktiv herauszuarbeiten, inwiefern Kindern eine sogenannte „Förderbedürftigkeit“ auch jenseits der Kategorie Behinderung zugewiesen wird und was beziehungsweise wer als sogenannt „förderbedürftig“ gilt.

Im fröhkindlichen Kontext wird unter dem Stichwort der *Reflexiven Kindheit* ein verstärktes Nachdenken darüber verstanden, was Kindheit ist und ausmacht (Baader/Eßer/Schröer 2014). Eine reflexive und rekonstruktive fröhkindliche Inklusionsforschung hat so die Möglichkeit, den Umgang mit Differenzsetzungen und der Reifizierung von Behinderung und bildungsbedingter Benachteiligung von Kindern über Mechanismen und Logiken des Feldes aufzuzeigen. Über diese Vorgehensweise kann der professionelle Umgang mit der kindlichen Entwicklung – inklusive der Heterogenitätsdimension Behinderung – darauf befragt werden, welche Kindheit und Kinder von pädagogischen Fachkräften als besonders beziehungsweise förderbedürftig konstruiert werden.

Der rehabilitationspädagogische Blick dieser Arbeit auf das fröhkindliche Setting der individuellen Förderung in Kindertageseinrichtungen reflektiert dabei die Einbettung von Kindheit und der individuellen Förderung in gesellschaftliche, inklusiv-institutionelle und bildungspolitische Kontexte. Über diese mehrperspektivische Perspektive kann dann die Idee der Inklusion in der fröhkindlichen Bildung sowie die „Prozessierung des Anspruchs von Inklusion in Bildungspolitik und Bildungspraxis“ (Budde/Hummrich 2015, S. 37) in den Blick genommen werden. Zwar fokussiert diese Arbeit einen rehabilitationspädagogischen Blick und suggeriert so ein enges Verständnis von Inklusion. Mit dem Fokus der Intersektionalität der vorliegenden Forschungsarbeit soll es jedoch aus wissenschaftlicher Perspektive weniger um eine feste Setzung dessen gehen, wer oder was als behindert oder förderbedürftig anzusehen ist, sondern um die vorläufige Dekonstruktion der Kategorie Behinderung. Wenn diese Arbeit danach fragt, welche Kinder aus der Perspektive von fröhkindlichen Fachkräften warum, wie und mit welchem Ziel individuell gefördert werden (sollen), so erlaubt eine reflexive fröhkindliche Inklusionsforschung eine Offenheit in der Begriffsfassung und eine Dekonstruktion dessen, was aus wissenschaftlicher Perspektive als sogenannte „Förderbedürftigkeit“ zu verstehen sei. Aus dem empirischen Material lässt sich dann eine sogenannte „Förderbedürftigkeit“ u. a. im Kontext einer sogenannten „Behinderung“ oder Lern- und Entwicklungsaufälligkeit aus der Sicht der Akteur_innen herausarbeiten ohne diesen Begriff primordial vorgegeben oder gesetzt zu haben.

Im Rahmen einer (*re-)konstruktiven Inklusionsforschung* (Budde/Dlugosch/Sturm 2017; Hummrich 2017) geht es dann darum, mit qualitativen Verfahren und Ansätzen interaktive und diskursive Praktiken in inklusiven Settings in den Blick zu nehmen. Mit Hummrich (2017) kann eine rekonstruktive Inklusionsforschung dabei den Gegenstandsbezug sowohl zuspitzen als auch erweitern. Genauer ginge es dann „nicht mehr um individuierte Ausdrucksgegestalten der Ordnung von Bildung und Erziehung, sondern spezifischer darum, wie in Ordnungen von Bildung und Erziehung Inklusion hervorgebracht wird“ (ebd., S. 171). Übertragen auf diese Arbeit konzipiert diese *Zuspitzung* dann nicht das individuelle Kind innerhalb der individuellen Förderung, sondern die

individuelle Förderung innerhalb der Lern- und Bildungsprozesse des Kindes. Dies schließt eine Perspektive auf Aspekte von (Bildungs-)Teilhabe mit ein und fragt, inwiefern durch individuelle Förderung, welche Kinder mit welchem Ziel gefördert werden und inwiefern hierdurch Differenzsetzungen und Prozesse der Kategorisierung und Veränderung entstehen. Individuelle Förderung in der Kindertageseinrichtung kann damit als Forschungsgegenstand rekonstruktiv mit den Orientierungen der Akteur_innen gefüllt werden. Über die Füllung des dekonstruierten Begriffs der individuellen Förderung ist so eine Verhältnisbestimmung zwischen theoretischen Diskursen, Bildungspolitik und Bildungspraxis möglich. Die inhaltlichen Setzungen auf diesen drei Ebenen können trennscharf voneinander herausgearbeitet werden und eine präzise Verortung der Orientierungen zu einer dann sogenannten „Inklusion“ und sogenannten „Behinderung“, Förderbedürftigkeit und individueller Förderung erfolgen.

1.2 Das veränderte Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen

Die Bedeutung der vorliegenden Forschungsfrage zur individuellen Förderung als fröhpädagogisches Programm erschließt sich über die Betrachtung der veränderten Aufgaben und Erwartungen an Kindertageseinrichtungen als familienergänzende und familienunterstützende Erziehungs- und Bildungsinstitution. Im folgenden Abschnitt werden Aushandlungsprozesse zwischen wohlfahrtsstaatlichen Regulierungen, gesamtgesellschaftlichen Tendenzen und bildungspolitischen Bestrebungen in einer historischen Linie nachgezeichnet, die die Veränderung der Kindertageseinrichtung von einer Erziehungs- und Betreuungseinrichtung zu einem inklusiven Bildungsort systematisch in den Blick nimmt. In Anlehnung an die von Mierendorff (2014) herausgearbeitete phasenspezifische institutionelle Verhältnisbestimmung zwischen Kindertageseinrichtung und Schule zwischen Separierung, Latenz und Aufbruch wird der aktuelle Entwurf eines inklusiven Bildungsgedankens von Kindertageseinrichtungen und einer sogenannten „Bildungskindheit“ (Honig/Neumann 2013) konturiert.

Aus einer historischen Perspektive wurden die Begriffe Bildung und Kindheit lange Zeit im Kontext einer sogenannten „Schulkindheit“ (Mierendorff 2010, S. 25) und einer davon abgegrenzten frühen Kindheit thematisiert. Diese frühe Kindheit galt, im Gegensatz zur Schulkindheit, als frei von Scholarisierungsprozessen und wies einen hohen Grad an Familialisierung auf. Die Familie wurde in der primären und alleinigen Zuständigkeit und Verantwortung für die Erziehungs- und Betreuungsfunktion ihrer Kinder angesehen. Dieses „Primo-Loco-Prinzip“ (Franke-Meyer/Reyer 2010, S. 27) der Familie auch gegenüber außerfamilialer Kindertagesbetreuung wurde im Verlauf historischer Entwicklungen, insbesondere durch Gesetzgebungen, Programme und Finanzierungslogiken

wohlfahrtsstaatlich reguliert und hinterfragt. Heute sind für die Kindertagesbetreuung eine „abnehmende Familialisierung der frühen Kindheit, die Normalisierung des Kindergartenbesuchs sowie zunehmende Scholarisierungsprozesse“ (Mierendorff 2014, S. 23) zu beobachten.

In der Phase der *Separierung* (im Folgenden Mierendorff 2014; auch Reyer 2006) von Kindertageseinrichtung und Schule wurde der Bildungsgedanke der Institution Schule alleinig zugeschrieben. Trotz bestehender allgemeiner Schulpflicht hat sich im 18. Jahrhundert eine Scholarisierung von Kindheit nicht durchgesetzt. Aufgrund der prekären Schulentwicklung und der zunehmenden privaten Initiativen für Kindertageseinrichtungen, wuchs jedoch im 19. Jahrhundert das staatliche Interesse daran, auf die Kindertageseinrichtungen öffentlich einwirken zu können. In dieser Zeitspanne ist diese Unterstützung der Entwicklung des Kindergartens eng an die Verhältnisbestimmung von Kindertagesbetreuung und Familie geknüpft (Reyer 2006; Cloos/Zehbe/Krähnert 2021). So wurde die außerfamiliale Betreuung und Erziehung von Kindern in ihrer Funktion sowohl familienergänzend als auch familienunterstützend konzipiert (im Folgenden Franke-Meyer/Reyer 2010; Cloos/Zehbe/Krähnert 2021). Über die familienergänzende Funktion sollten Familien in ihrer Erziehungs- und Betreuungsfunktion über ein Angebot der Kinderbetreuung gestärkt und gestützt werden. Gleichzeitig wurde die familiale Erziehung als grundlegend ergänzungsbefürftig betrachtet. Eine familienunterstützende Funktion wurde der außerfamilialen Kindertagesbetreuung dabei insbesondere für jene Familien zugeschrieben, die ihrer gesellschaftlich geforderten Erziehungs- und Betreuungsfunktion aus verschiedenen Gründen, z. B. der Berufstätigkeit von Frauen und Männern oder fehlender Erziehungskompetenzen, nicht (mehr) adäquat nachkommen konnten. Diese bereits implizit am Konzept der Kompensation angelegte Funktion von Kindertageseinrichtungen als einer der Familie nachgeordneten Not hilfeinrichtungen lag ebenfalls den Konzepten der Kleinkindschulen und Bewahranstalten für Kinder und Säuglinge zugrunde. Das bürgerliche Familienbild sollte hier über eine zeitlich begrenzte De-Familialisierung und schulvorbereitenden Aufgaben zu einer Familialisierung von Erziehung und Betreuung angestrebt werden (ebd.).

Der Bildungsgedanke wurde bereits für die frühe Kindheit mit prominenten Akteur_innen wie beispielsweise Fröbel und Montessori entworfen. Fröbels Konzept der allgemeinen Menschenbildung legt einen Grundstein für den Kindergarten, der bis heute diesen außerfamilialen Bildungsort über die Besonderheit der frühen Kindheit als sensible Entwicklungsphase und über das Spiel der Kinder konturiert (Stieve 2013). Dennoch blieb die außerfamiliale Kindertagesbetreuung überwiegend als „Nothilfe für bedürftige und entwicklungsgefährdete Kinder“ (Mierendorff 2010, S. 27) konzipiert, da das „Primo-Loco-Prinzip“ der Familie durch Staat und Kirche nicht angegriffen werden sollte (Cloos/Zehbe/Krähnert 2021). Im beginnenden 20. Jahrhundert entwickelte sich langsam ein

eigenständiges Bildungsverständnis von früher Kindheit (Franke-Meyer/Reyer 2010). Wohlfahrtsstaatlich wurde die außfamiliale Kindertagesbetreuung, und damit auch der damalige Kindergarten über das Reichsjugendwohlfahrtsge setz 1922 in den Bereich der Jugendfürsorge und nicht der Schule eingeordnet.

In der sich anschließenden Phase der *Latenz* (vgl. Mierendorff 2014, S. 28) veränderte sich an der Verhältnisbestimmung von Kindertageseinrichtung und Schule in Bezug auf eine angestrebte Bildung der Kinder wenig. Das Prinzip der Familialisierung blieb überwiegend bestehen, die „normative, rechtliche und faktische Trennung von Kindergarten und Schule und deren organisatorische Konsequenzen“ (ebd.) wurden kaum problematisiert. Im geteilten Deutschland erfuhr der Kindergarten in den beiden ehemaligen deutschen Staaten dann eine neue Gewichtung. Während in der ehemaligen BRD der Kindergarten mit dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates von 1970 als sogenannter „Elementarbereich“ dem Bildungssystem zugeordnet wurde, stellten in der ehemaligen DDR nach dem „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 sowohl Kinderkrippe als auch der Kindergarten einen Teil des Bildungssystems dar. In den 1950er Jahren forderten darüber hinaus organisierte Elternvereine in der BRD, z. B. die Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V., auch „eine Betreuung schon vom dritten Lebensjahr an in einem Sonderkindergarten für motorisch beziehungsweise lebenspraktisch bildungsfähige Kinder“ (Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e. V. 1958, S. 3). Damit wurde zum einen öffentlich der Begriff der Schul- und Bildungsfähigkeit angefragt, der bislang Kinder vom Schulbesuch ausschloss, wenn ihnen der Erwerb der Kulturtechniken nicht oder nur bedingt möglich war. Zum anderen adressierten sie die wohlfahrtsstaatlichen Regulierungssysteme, die frühe Bildung und Förderung für alle Kinder umzusetzen.

Befördert durch die politische Bewegung der 1960er und 1970er Jahre, die das schulische Bildungsrecht für alle Kinder mit und ohne Behinderung forderten, wurden 1973 die Empfehlungen des deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ verabschiedet. Diese sah erstmalig die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung vor, sofern die Rahmenbedingungen hierfür gegeben waren. Auch entstanden zunehmend private Initiativen zur Gründung integrativer Einrichtungen (Hublow 2008). Dabei verblieben die Betreuungsquoten im Regelkindergarten in der früheren DDR bis zur Wiedervereinigung wesentlich höher als in der ehemaligen BRD: So stieg die Versorgungsquote für den Kindergarten in der ehemaligen BRD zwischen 1965 und 1986 von 28 % auf 65 % an. In der früheren DDR stieg diese im gleichen Zeitraum hingegen von 53 % auf 93 % (vgl. Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006, S. Tab. C1-6web).

Mit der Wiedervereinigung begann dann auch der *Aufbruch* (vgl. Mierendorff 2014, S. 29) zu einer Annäherung von Kindertageseinrichtung und Schule, charakterisiert durch den massiven Ausbau der außfamilialen

Kindertagesbetreuung und zunehmenden Scholarisierungsprozessen in der frühen Bildung. Auf der Ebene wohlfahrtsstaatlicher Regulierungen wurde der ideell im Bildungssystem verortete Kindergarten aus der ehemaligen DDR in das westdeutsche Betreuungssystem eingegliedert. Im Kinder- und Jugendhilfegesetz von 1990 erhalten Kindertageseinrichtungen erstmalig neben der Fürsorge und Nothilfe eine eigenständige Bedeutung, die Doppelfunktion von Bildung und Erziehung wird betont und eine Annäherung zwischen Kindertageseinrichtung und Schule über die nun gemeinsame Bildungsfunktion impliziert. So heißt es bereits im damaligen § 22, SGB VIII, „Die Aufgabe [der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen] umfaßt [sic!] die Betreuung, Bildung und Erziehung eines Kindes.“ Dennoch verbleibt die Kindertageseinrichtung (bis heute) in der Zuständigkeit der Kinder- und Jugendhilfe.

Durch die vergleichsweise hohen Betreuungsquoten in der ehemaligen DDR veränderte sich im wiedervereinten Deutschland der Besuch einer außerfamilialen Kindertagesbetreuung von einem „bedarfsabhängigem Ansatz zu einem universalen Anspruch“ (Scheiwe 2010, S. 53). Die Zusammenghörigkeit von Kinderkrippe und Kindergarten weist bis Ende des 20. Jahrhunderts eine Lücke auf und wird bis dahin ebenfalls weitestgehend von einem aufkommenden Bildungsgedanken ausgeklammert (Albers/Wehner 2013). Auch im fachlichen Diskurs zeigt sich ein zunehmendes Förderinteresse der Eltern an vorschulischen Bildungsimpulsen. Der in den 1990er Jahren in den sogenannten „neuen Bundesländern“ implementierte Situationsansatz (Stieve 2013), der Rechtsanspruch auf einen Halbtagsplatz im Kindergartenalter ab 1996 sowie die zunehmende Thematisierung des Kinderschutzes – und damit die zunehmende Aufmerksamkeit für Konzepte der Prävention – sind Ausdruck dieser wohlfahrtsstaatlichen, gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Regulierungen und Bestrebungen, eine öffentliche Verantwortung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu etablieren.

Der im Jahr 2000 ausgelöste PISA-Schock markiert ein historisches Moment, der das Verhältnis von Kindertageseinrichtung und Schule nahezu vollkommen neu bestimmt (Cloos/Karner 2010). Die durchschnittlichen Ergebnisse von deutschen Schüler_innen im internationalen Vergleich der ersten PISA-Welle nahmen auch die öffentliche Kindertagesbetreuung vermehrt in die Verantwortung, Kinder zu bilden (Rauschenbach 2004; Fölling-Albers 2008).

Als ein Resultat dieser neuen Adressierung von Kindertageseinrichtungen entstanden im Jahr 2004 der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugendministerkonferenz und Kultusministerkonferenz sowie seit 2004 bundeslandspezifische, überwiegend unverbindliche curriculare Bildungs- und Erziehungspläne für die fröhere institutionelle Bildung (Diskowski 2008; Konrad 2014). Auch der seit 2013 gültige Rechtsanspruch auf einen Halbtagsplatz in einer Kindertageseinrichtung ab dem vollendeten ersten Lebensjahr ist noch als eine Auswirkung sowohl des

PISA-Schocks als auch der neuen medialen und gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Fragen der Kindererziehung zu betrachten (Mierendorff 2014). Der neue Rechtsanspruch stärkt die Kindertageseinrichtung rechtlich und programmatisch in ihrer Rolle als familienergänzenden und -unterstützenden Bildungsort (Rauschenbach/Borrmann 2010) und ermöglicht zunehmend mehr Kindern mit sogenannten „Behinderungen“ den Besuch einer Kindertageseinrichtung, wenngleich die Einrichtungen nicht verpflichtet sind, alle Kinder aufzunehmen. Die Aufnahme von Kindern mit Beeinträchtigungen nach dem Wunsch- und Wahlrecht unterliegt der Prüfung der Aufnahmevervoraussetzungen durch den Träger oder die zuständige Verwaltungsbehörde (u. a. KitaG).

Ein weiteres historisches Moment markiert die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen im Jahr 2007 durch die Bundesrepublik Deutschland. Insbesondere der in § 24 formulierte Anspruch auf Bildung für Menschen mit Behinderungen adressiert die fröheren und schulischen Bildungslandschaft professionstheoretisch, wohlfahrtsstaatlich und bildungspolitisch noch einmal neu und sorgt in der Folge für anhaltenden Optimierungs- und Professionalisierungsdruck, um fröherliche institutionelle Bildung flächendeckend nunmehr inklusiv umsetzen zu können. Rauschenbach und Borrmann sprechen übergreifend von einer „neuen *Kultur des Aufwachsens*“ (Rauschenbach/Borrmann 2010, S. 15, kursiv i.O.) sowie von einer „partiellen Verlagerung der Erziehungsverantwortung von den Eltern hin zu öffentlichen Einrichtungen“ (ebd., S. 22). So heißt es auch in § 22 (3), SGB VIII, „Der Förderungsauftrag [von Kindertageseinrichtungen] umfasst die Erziehung, Bildung und Betreuung des Kindes und bezieht sich auf die soziale, emotionale, körperliche und geistige Entwicklung des Kindes“. Im Gegensatz zur ersten Fassung des SGB VIII von 1990 steht nun die Erziehung statt der Betreuung an erster Stelle des staatlichen Auftrags, gefolgt von der Bildung als Ziel der Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiQuTG) gilt es nun ab 01.01.2019 erstmalig ein „bedarfsgerechtes Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsangebot in der Kindertagesbetreuung [zu] schaffen, welches insbesondere die Ermöglichung einer *inklusiven Förderung aller Kinder*“ umfasst (§ 2 KiQuTG, Herv. im Text: K. Z.). Bildung und Inklusion sind hier gesetzlich fest verankert.

Durch die gesamtgesellschaftlichen, bildungspolitischen und wohlfahrtsstaatlichen Veränderungen findet in den vergangenen Jahren nun eine zunehmende Normalisierung des Kindergartenbesuchs, ein Aufbrechen des „Primo-Loco-Prinzips“ der Familie und eine zunehmende Scholarisierung der frühen Kindheit statt (Mierendorff 2014). Die Kindertageseinrichtung ist, ähnlich wie die Institution Schule, konstitutiv fremdgerahmt: Über spezifische Curricula, multiprofessionelle Teams und inklusivem Bildungsanspruch kann die frühe Kindheit in Anlehnung an Honig und Neumann als „Bildungskindheit“ (Honig/

Neumann 2013) verstanden werden. Die Zeit vor der Schule wird als wichtige Lern- und Entwicklungszeit verstanden, für die die Familienzeit als nicht mehr hinreichend qualifizierend angesehen wird (vgl. Mierendorff 2014, S. 30). Problematisiert wird im öffentlichen und fachlichen Diskurs hingegen eine noch „fehlende Anschlussfähigkeit der Bildungsinhalte und Lehr-Lernmethoden“ (ebd., S. 31) zwischen Kindertageseinrichtung und Schule.

Aus der Perspektive einer reflexiven frühkindlichen Inklusionsforschung konturiert sich die Kindertageseinrichtung damit zunehmend mehr als ein öffentlicher Bildungsort, der die Muster moderner Kindheit über bildungspolitische Normierungsprozesse bestimmt (Mierendorff 2014). Die Kindertageseinrichtung wird programmatisch zu einem frühkindlichen inklusiven Bildungsort gemacht. Dabei steht der Anspruch der Kompensation und Prävention in enger Verbundenheit mit dem neuen inklusiven Bildungsgedanken für die Kindertageseinrichtung. Diese institutionellen Rahmungen der Bildung in der frühen Kindheit gilt es im Weiteren zu reflektieren. Individuelle Förderung als pädagogisches Programm einer institutionellen und inklusiven frühkindlichen Bildung scheint ein Effekt des beschriebenen Transformationsprozesses zu sein und zumindest auf der kommunikativen Ebene im Kontext einer angestrebten kindlichen Kompetenzentwicklung ein Bindeglied zwischen den Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule herzustellen.

1.3 Herausforderungen einer normativ gerahmten frühkindlichen institutionellen Bildung

Aus der systematischen Betrachtung der Entstehungsgeschichte von öffentlichen Kindertageseinrichtungen wird deutlich, dass die Einrichtungen durch einen historisch gewachsenen Prozess mit mehreren Aufgaben adressiert werden. Durch diese normative Rahmung der frühkindlichen institutionellen Bildung und den neuen Anspruch einer inklusiven Bildung entstehen Herausforderungen für eine pädagogisch-professionelle Haltung und die inhaltliche Auslegung, wie und warum Kinder in ihrer Entwicklung zu begleiten und zu fördern sind.

Aus dem neuen Selbstverständnis von Kindertageseinrichtungen geht über die Gesetze und Bildungsprogramme die Aufgabe hervor, Kinder zu erziehen, zu bilden und zu betreuen. Während der Betreuungs- und Erziehungsauftrag historisch schon lange verankert ist, adressiert der Bildungsauftrag durch den gesellschaftlichen und politischen Wandel Kindertageseinrichtungen wiederholt mit einer Neukonzeptionierung ihrer pädagogischen Arbeit. Die bundeslandspezifischen Bildungs- und Erziehungspläne rahmen die fröhlpädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen nunmehr auch curricular, indem sie Themen und Kompetenzbereiche in verschiedenen Bildungsbereichen für die fröhlpädagogische Arbeit vorgeben. Nicht zuletzt ist mit der Unterzeichnung