



Leseprobe aus Trescher und Börner, Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen, ISBN 978-3-7799-7146-7

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-7146-7>

# Inhalt

<b>Abbildungsverzeichnis</b>	8
<b>1. Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen</b>	9
1.1 Hinführung	9
1.2 Zu diesem Buch	13
1.3 Zum Aufbau des Buches	14
<b>2. Diskurs und Subjekt</b>	16
2.1 Diskurs und Diskursteilhabe	16
2.2 Subjekt und Subjektivierung	19
<b>3. Behinderung als Praxis. Inklusion als Kritik</b>	22
3.1 Praxen und Praktiken	23
3.2 Behinderung als Praxis	24
3.3 Inklusion als Dekonstruktion und kritische Praxis	27
<b>4. Kindheit</b>	30
<b>5. Pädagogisches Handeln</b>	36
5.1 Krise und Routine nach Oevermann	36
5.2 Krisenhaftigkeit pädagogischen Handelns	38
5.3 Pädagogisches Handeln als Handeln in Ambivalenzen	41
5.4 Pädagogisches Handeln und Kritik	42
5.5 Reziprozität pädagogischen Handelns	42
<b>6. Erkenntnisinteresse und forschungsleitende Fragestellungen</b>	44
<b>7. Operationalisierung des Erkenntnisinteresses</b>	53
<b>8. Darstellung der Methoden und forschungspraktisches Vorgehen</b>	58
8.1 Pädagogische Konzepte	58
8.2 Strukturbeschreibung	59
8.3 Topic-Interviews	61
8.3.1 Gestaltung der Interviews	62
8.3.2 Feldzugang, Fallauswahl und Erhebung der Interviews	63
8.4 Nicht-maskierte, passive Beobachtungen	64
8.4.1 Gestaltung der Beobachtungen	65

8.4.2	Feldzugang und Erhebung der Beobachtungen	65
8.5	Objektive Hermeneutik	66
8.5.1	Methodologischer Hintergrund	66
8.5.2	Zentrale Begriffe der objektiv-hermeneutischen Analysepraxis	69
8.5.3	Prinzipien der objektiv-hermeneutischen Analyse	71
<b>9.</b>	<b>Empirische Phase I: Konzeptanalyse</b>	75
9.1	Problemzentrierte Ergebnisdarstellung der Konzeptanalyse	76
9.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	80
<b>10.</b>	<b>Empirische Phase II: Strukturanalyse</b>	82
10.1	Problemzentrierte Ergebnisdarstellung der Strukturanalyse	83
10.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	91
<b>11.</b>	<b>Empirische Phase III: Mitarbeiter:innen-Interviews</b>	94
11.1	Problemzentrierte Ergebnisdarstellung der Interviewauswertung	94
11.1.1	Konstruktion (pädagogischen) Handelns und Selbstverständnis der Mitarbeiter:innen	95
11.1.2	Konstruktion der Kinder	111
11.1.3	Konstruktionen von Inklusion und Behinderung	114
11.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	121
<b>12.</b>	<b>Empirische Phase IV: Beobachtungsprotokolle</b>	126
12.1	Problemzentrierte Ergebnisdarstellung der Beobachtungsauswertung	126
12.1.1	Ausgestaltung von (pädagogischen) Handlungspraxen zwischen den Akteur:innen	127
12.1.2	Von inklusiven und behindernden Praxen	141
12.2	Zusammenfassung der Ergebnisse	156
<b>13.</b>	<b>Konklusionsphase: Zusammenführung, Einbettung und Diskussion der Ergebnisse</b>	161
13.1	Positive Selbstwahrnehmung und wertschätzende Rahmung des Handlungsfelds	161
13.2	Identifikation mit der Einrichtung und innerorganisationale Verbundenheit	164
13.3	Das Fehlen eines pädagogischen Konzepts	165
13.4	Pädagogisches Handeln als individuelle Größe	168
13.5	Orientierung an einem ‚latenten Handlungskonzept‘	170
13.6	Theoriedefizit und ‚Naturwüchsigkeit‘ pädagogischer Praxis	170

13.7	Zwischen Handlungssouveränität und manifesten Vorgaben	174
13.8	Negation der Handlungsdimension des Führens	177
13.9	Zur Krisenhaftigkeit von Differenz und Heterogenität	180
13.10	Inklusion zwischen Omnipräsenz und Unschärfe	182
13.11	Zur Krisenhaftigkeit von Inklusion	184
13.12	Zur Konstruktion und zum alltagspraktischen Stellenwert der Differenzkategorie ‚Behinderung‘	188
13.13	Zur Prekarität (der Zuschreibung) eines erhöhten Unterstützungsbedarfs	189
13.14	Kinder als (Ko-)Konstrukteure: Zur Handlungsmächtigkeit der Kinder	192
<b>14.</b>	<b>Rekapitulation des forschungspraktischen Vorgehens</b>	<b>195</b>
<b>15.</b>	<b>Ausblick</b>	<b>197</b>
15.1	Weiterentwicklungspotenziale auf individueller Ebene	197
15.2	Weiterentwicklungspotenziale auf organisationaler/ struktureller Ebene	201
<b>16.</b>	<b>Die Methode des pädagogischen Verstehens</b>	<b>207</b>
16.1	Zur Methode	207
16.2	Drei Beispiele zur Veranschaulichung	210
16.2.1	Beispiel 1: Zur Ambivalenz von Sittlichkeitsnormen und Prekarität verbalsprachlicher Einschränkungen	211
16.2.2	Beispiel 2: Zur (eingeschränkten) Handlungsmächtigkeit der Kinder	214
16.2.3	Beispiel 3: Zwischen der Wahrung struktureller Vorgaben und Orientierung am Kind	218
16.3	Methodischer Ausblick	221
<b>17.</b>	<b>Abschließende Gedanken</b>	<b>222</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>224</b>

# 1. Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen

## 1.1 Hinführung

In den vergangenen Jahrzehnten ist Inklusion zu einer ‚neuen Leitidee‘ und damit letztlich auch zu einem wirkmächtigen Paradigma avanciert. Ursprünglich im Feld der Sonder- bzw. Heilpädagogik angesiedelt, haben sich seither einige Diskursverschiebungen vollzogen (vgl. Köpfer/Powell/Zahnd 2021, S. 11; Joyce-Finnern 2017, 15 f; Biewer/Schütz 2016, S. 126; Katzenbach 2015, 19 ff). Zwar gilt Inklusion noch immer vielfach als etwas, was sich ausschließlich oder doch zumindest primär auf Menschen bezieht, die entlang gesellschaftlicher Klassifikationssysteme als Menschen mit Behinderung gefasst werden (vgl. Hirschberg/Köbsell 2016, S. 555; Budde/Hummrich 2013, o. S.; Hinz 2013, o. S.), allerdings hat Inklusion zwischenzeitlich auch verstärkt den Weg in andere wissenschaftliche Disziplinen und (insofern vorhanden) deren Praxisbereiche gefunden – etwas, was in der Vergangenheit nicht selten durch Vertreter:innen des sonder- bzw. heilpädagogischen Fachdiskurses gefordert wurde (vgl. Hinz 2013, o. S.). In vielen bezugsrelevanten Publikationen findet sich mittlerweile die Loslösung von einem sogenannten „engen“ Inklusionsbegriff, der Inklusion auf einzelne Personengruppen (vor allem Menschen mit Behinderung) oder gesellschaftliche Teilbereiche (etwa den Bereich Schule) beschränkt, und eine damit einhergehende Hinwendung zu einem ‚breiten‘ bzw. ‚weiten‘ Inklusionsbegriff, der Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung fasst, der eben auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zu begegnen ist (vgl. Budde et al. 2019, o. S.; Budde/Hummrich 2015, 35 ff; Lindmeier/Lütje-Klose 2015, S. 12).

Von dieser ‚Öffnung‘ von Inklusion betroffen sind auch Kindertageseinrichtungen. Auch an sie wird von unterschiedlichen Stellen (sei es durch politische Instanzen, Trägern oder Eltern) verstärkt die Erwartungshaltung und/oder der Auftrag gerichtet, Inklusion in ihrem Strukturbereich umzusetzen. Dies lässt sich auch anhand der Entwicklung der Betreuungszahlen in entsprechenden Einrichtungen ablesen: Im Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019 wird dargelegt, dass zwischen 2007 und 2018 „die Zahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf (Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB XII) von rund 57.100 auf 84.600 (+48 %) gewachsen [ist]. Entsprechend arbeiten mehr Einrichtungen integrativ: Während 2007 nur rund ein Viertel mindestens ein Kind mit (drohender) Behinderung betreute, waren es 2018 bereits 37 %. Nicht zuletzt ist die Zahl der Kinder, die in ihren Familien eine andere Sprache als Deutsch sprechen, zwischen 2007 und 2018 um 55 % auf knapp 695.000 gestiegen. Vielsprachigkeit ist

insbesondere in Westdeutschland und in Berlin Realität: Dort werden in rund 90 % der Einrichtungen Kinder mit unterschiedlichen Familiensprachen betreut“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 10). Das Thema „Inklusion“ nimmt allerdings nicht nur einen immer größeren Stellenwert in den einzelnen Organisationen ein, verschiedenfach wird ihnen sogar eine besondere Rolle mit Blick auf das ‚Gelingen‘ von Inklusion zugeschrieben (vgl. Thon/Mai 2018, S. 113; Machold/Diehm 2017, S. 310; Joyce-Finnern 2017, 19 ff; Schmude 2013, S. 216). Es handelt sich hierbei um eine Perspektive, die auch im Zuge der vorliegenden Studie vertreten wird. Begründet wird dieses besondere Inklusionspotenzial unter anderem damit, dass Kindertageseinrichtungen Lebensbereiche darstellen, in denen „entscheidende Weichen für den Weg durchs Leben und insbesondere für die persönliche Bildungsbiographie gelegt und gestellt [werden]“ (Thole/Fölling-Albers/Roßbach 2008, S. 17; Kaul 2018, S. 34). Für viele Kinder stellen Kindertageseinrichtungen die ersten Begegnungsräume mit Menschen außerhalb des privaten Umfeldes dar und es handelt sich in der Folge um die Bereiche, in denen in der Regel erstmals unmittelbare Erfahrungen mit dem breitgefassten Themenbereich ‚Differenz‘ gesammelt werden (vgl. Joyce-Finnern 2017, 19 ff; Schmude 2013, S. 216). In der Konsequenz sind es auch die Orte, an denen entsprechende Kontakte (pädagogisch) gestaltet und begleitet werden können und letztlich auch müssen, um zum Beispiel möglichen Berührungspunkten zwischen den Kindern zu begegnen oder diesen vorzubeugen. Kindertageseinrichtungen scheinen insofern in besonderem Maße geeignet, bereits frühzeitig im Leben eines Menschen eine Sensibilisierung und Vertrautheit mit Blick auf die Vielfalt menschlicher Lebenspraxis zu erreichen und diese Perspektive zu kultivieren. Weiterhin kann Kindertageseinrichtungen insofern ein besonderes Inklusionspotenzial zugeschrieben werden, als sie im Gegensatz zum Handlungsraum Schule weniger stark durch eine Leistungsorientierung und (damit einhergehend) Abhängigkeiten und Hierarchien gekennzeichnet sind. In Kindertageseinrichtungen steht „nicht die (Lern-)Leistungsbewertung und mithin die Selektion nach Leistung im Mittelpunkt der pädagogischen Praxis, sondern die alters- und entwicklungsbezogene, über weite Strecken auch individualisierende pädagogische Begleitung, Unterstützung und mitunter Förderung der noch jungen Kinder durch die Fachkräfte“ (Machold/Diehm 2017, S. 310).

Zusammenfassend scheint es also angemessen, von einem wechselseitigen Relevanzverhältnis zwischen Inklusion und Kindertageseinrichtungen zu sprechen. Auf der einen Seite stellt Inklusion ein hochgradig aktuelles Thema in frühpädagogischen Wissenschafts- und Praxisfeldern dar, welches immer mehr an Relevanz gewinnt (vgl. König 2020b, o.S.; Albers et al. 2020, o.S.; Brunner 2018, ff; Joyce-Finnern 2017, 9 ff; Trescher/Hauck 2015, S. 488). Auf der anderen Seite sind es jedoch ebendiese frühpädagogischen Wissenschafts- und Praxisfelder, die von elementarer Bedeutung für die Bewältigung der mannigfaltigen Herausforderungen sind, die sich aus der Erhebung von Inklusion als gesamtgesellschaftliche

Aufgabe ergeben. Denn um Inklusion, verstanden als kritische, gesellschaftsverändernde Praxis<sup>1</sup>, umsetzen zu können, bedarf es letztlich auch der verstärkten Beforschung von Kindertageseinrichtungen als (Re-)Produktionsorte gesellschaftlicher (Ungleich-)Verhältnisse (vgl. Beutin/Flämig 2021, 43 ff; Panagioto-poulou 2020, S. 74; Trescher 2018c, 176 ff; Joyce-Finnern 2017, 105 ff; Machold/Diehm 2017, S. 309; Seitz/Finnern 2015, S. 26). Insofern ist es bedeutsam, mit Blick auf die „Entwicklung hin zur ‚inkluisiven Kindertagesstätte‘ [...] innezuhalten und die gegenwärtige Situation in Einrichtungen der gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Behinderung kritisch zu reflektieren“ (Trescher/Hauck 2015, S. 488). An ebendieser Stelle anzuknüpfen und einen entsprechenden Beitrag hierzu zu leisten, kann als eines der Kernanliegen des hier gegenständlichen Forschungsprojekts gesehen werden. Die Begründungslogik der Studie geht jedoch hierüber hinaus, denn die Notwendigkeit einer eingehenderen Beforschung des Handlungsfelds ergibt sich ebenfalls daraus, dass die eingangs benannte Delegation von Inklusion als Handlungsauftrag an frühkindliche Bildungseinrichtungen zu einer nicht unwesentlichen Komplexitätssteigerung des dortigen pädagogischen Handelns geführt hat. Die Forderung, Inklusion im eigenen Handlungsfeld umzusetzen, konfrontiert die Mitarbeiter:innen mit vielfältigen neuen Herausforderungen, die zusätzlich zu jenen hinzutreten, durch die die dortige Handlungspraxis ohnehin gekennzeichnet war bzw. ist. Beispielhaft angeführt werden kann etwa, dass die explizite Erweiterung des Adressat:innenkreises um zuvor nicht erfasste Personengruppen – zum Beispiel (aber nicht ausschließlich): Kinder mit Behinderung – dazu führen kann, dass die Vielfalt der im Alltag zu berücksichtigenden Bedürfnisse zunimmt und die Situationen bzw. Rahmenbedingungen, in denen die Mitarbeiter:innen ihr pädagogisches Handeln ausgestalten müssen, komplexer werden. Verwiesen sei beispielsweise auf die Konfrontation der Mitarbeiter:innen mit ‚neuen‘ sprachlichen Aushandlungsformen pädagogischer Praxis – sei es der Umgang mit Fremdsprachen (zum Beispiel im Kontext von Kindern und Eltern mit Fluchtmigrationshintergrund) oder der Auseinandersetzung mit dem Thema „Gebärdensprache“. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang ebenfalls die Möglichkeit des Umgangs mit erhöhten bzw. komplexen Unterstützungsbedarfen, wie sie etwa im Kontext von Kindern mit verbalsprachlichen Einschränkungen vorliegen, die ihre Belange nicht über alternative Sprachformen (zum Beispiel über die genannten Gebärden) kommunizieren können. Hier bedarf es dann ggf. neuer kreativer Zugänge und komplexerer Praxen des Fremdverstehens, die sich womöglich erst berufs begleitend angeeignet werden müssen. Greifbar wird hieran, dass Inklusion nicht nur als Herausforderung für Kindertageseinrichtungen, sondern auch für die hieran geknüpften berufsfeldbezogenen Aus- und Weiterbildungssysteme zu

---

1 Zum Inklusionsverständnis, das der hiesigen Studie zugrunde liegt, sei auf Kapitel 3 verwiesen.

sehen ist. Hiervon betroffen ist auch die Frage nach der Vermittlung und Aneignung theoretischen Wissens: Mit der Erhebung von Inklusion zu einem handlungsleitenden Paradigma frühpädagogischer Handlungspraxis geht die Notwendigkeit einher, dass sich die Mitarbeiter:innen ‚neues‘ theoretisches Wissen (zum Beispiel zu den Begriffen Inklusion, Teilhabe, Behinderung oder Barriere(-freiheit)) sowie hieran geknüpfte handlungspraktische Aushandlungsformen (ggf. in Abgrenzung zu früheren Begriffen und Leitbildern) womöglich parallel zur praktischen Tätigkeit aneignen (müssen). Dies kann wiederum eigene Konflikte mit sich bringen, denn die (ggf. selbstständige) Auseinandersetzung mit (sozial-)wissenschaftlichen Theorien und die Aneignung theoretischer Begriffe ist etwas, was eher im Rahmen eines Hochschulstudiums vermittelt wird. Kindertageseinrichtungen sind jedoch – trotz zunehmender Verbreitung und Relevanz – noch immer „nicht akademisierte Arbeitsfelder“ (König 2020b, o. S.; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 9).

Grundsätzlich muss allerdings festgehalten werden, dass Inklusion nur ein Teilaspekt eines insgesamt breiter angelegten Transformationsprozesses ist, in dem sich das pädagogische Handlungsfeld in Kindertageseinrichtungen seit einigen Jahren befindet. Auch über den Handlungsauftrag Inklusion hinaus ist das zu bewältigende Aufgabenspektrum in der Handlungspraxis immer komplexer und die Liste der Anforderungen, die an die Mitarbeiter:innen gerichtet werden, stetig länger geworden (vgl. König 2021, S. 7; 2020b; Geiger 2021, S. 21; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019, S. 10; Thon/Mai 2017, S. 261). So sollen Kindertageseinrichtungen inzwischen „nicht nur immer mehr Kinder immer früher bilden und erziehen, zur *work-family-balance*, Geschlechtergerechtigkeit und Frauenerwerbsquote beitragen, sondern als sozialräumlich situierte Orte des Gemeinwesens auch Kinderarmut kompensieren, vielfältige Hilfsangebote für Familien vernetzen, Eltern beraten und bilden, geflüchtete Familien integrieren, mit Schulen lebendige und barrierefreie Bildungslandschaften gestalten, und so weiter und so fort“ (Bollig 2019, 160 f; Hervorhebung im Orig.; vgl. Jooß-Weinbach 2012, S. 11). In einer Kindertageseinrichtung tätig zu sein, bedeutet also mehr denn je, sich vielfältigen und mitunter widerstreitenden Ansprüchen ausgesetzt zu sehen und das eigene Handeln im Spannungsfeld mannigfaltiger Ambivalenzen auszugestalten. Um diesen Herausforderungen perspektivisch gerecht zu werden, bedarf es verstärkt empirischer Forschung, die unmittelbar im Handlungsfeld ansetzt, innerorganisationale Abläufe sowie pädagogisches Handeln beleuchtet und kritische Reflexionsräume schafft (vgl. König 2020b, o. S.; König 2021, S. 7; Schwentesius 2017, S. 194). Gerade angesichts der vielfältig steigenden Anforderung an die frühpädagogische Handlungspraxis muss es verstärkt darum gehen, „Handlungsprobleme [...] wahrzunehmen, zu beschreiben und in ihrer Struktur zu verstehen“ (Breitenbach/Bürmann/Thünemann 2012, S. 97), um hiervon ausgehend Herausforderungen und Weiterentwicklungsperspektiven



aufzuzeigen. Die vorliegende Studie strebt, wie bereits angemerkt, danach, hierzu einen Beitrag zu leisten. Sie widmet sich der grundlegenden und möglichst breiten Beforschung von integrativen Kindertageseinrichtungen als Vollzugsorte pädagogischen Handelns und greift damit die oben nachgezeichneten Entwicklungen sowie bestehende Forschungsdesiderate des Fachdiskurses auf (vgl. König 2020b, o. S.; Brunner 2018, S. 4; Bischoff/Betz 2018, S. 25; Seitz/Finnern 2015, S. 26; Thole/Milbradt/Göbel 2016, S. 4; Thole 2010, S. 217).

## 1.2 Zu diesem Buch

Das vorliegende Buch basiert auf dem Forschungsprojekt „Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen“, das zwischen 2017 und 2019 an der Goethe-Universität Frankfurt durchgeführt wurde, und hat die Darstellung des besagten Projekts sowie die Präsentation der herausgearbeiteten Ergebnisse zum Gegenstand. Auf breiter Ebene setzt es sich mit integrativen Kindertageseinrichtungen als Vollzugsorte pädagogischen Handelns auseinander und bietet vielfältige entsprechende Einblicke. Mit einer Krabbelstube, einem Naturkinderkarten sowie einem sogenannten „Kinderladen“ wurden drei strukturell differente Einrichtungen ausgewählt und auf Grundlage eines komplexen Materialpools beforscht. Neben der Analyse der pädagogischen Konzepte und strukturellen Gegebenheiten der Einrichtungen wurden auch die (Selbst-)Darstellungen und Perspektiven von Mitarbeiter:innen unterschiedlicher Statusgruppen (über Interviews) sowie die je konkreten Interaktionsverläufe in den Einrichtungen (über Beobachtungen) erfasst und beleuchtet. Die Ergebnisse der einzelnen Auswertungen sind in der Schrift zusammenfassend und problemzentriert abgebildet. Auf ihre je eigene Art und Weise zeigen sie auf, wie komplex und anspruchsvoll pädagogisches Handeln in frühkindlichen Bildungseinrichtungen ist und verweisen hiervon ausgehend auf vielfältige Handlungsbedarfe und Weiterentwicklungspotenziale. Das Buch versteht sich in der Summe als kritisches Reflexionsangebot, das sich an eine Vielzahl von Adressat:innen richtet. Durch den eher breiten und allgemein gehaltenen Zugang zum Handlungsfeld, der nicht selten auch grundlegende Herausforderungen und Strukturprobleme aufwirft und diskutiert, können die Ergebnisse beispielsweise interessant für jene Personen sein, die sich ggf. zum ersten Mal mit Fragen pädagogischen Handelns im Handlungsfeld frühkindlicher Bildungseinrichtungen oder auch anderen Bereichen beschäftigen – sei es im Rahmen einer Ausbildung, eines Studiums oder auch privat. Für jene Menschen, die bereits in der hier untersuchten Handlungspraxis arbeiten, scheinen vor allem die kritische Beleuchtung von Selbstverständnissen von Mitarbeiter:innen sowie die breite Diskussion pädagogischer Handlungspraxis anhand konkreter Beispiele interessant. Beides öffnet den Blick

für die Krisenhaftigkeit<sup>2</sup> des Handlungsfeldes und hilft ggf. dabei, vertraut gewordene Umgangsformen und Abläufe in einem neuen Licht zu sehen und zu hinterfragen. Insofern versteht sich das Buch als Einladung zum kritischen Nachdenken über pädagogische Handlungspraxis in Kindertageseinrichtungen und darüber hinaus. Ausdruck dessen ist ebenfalls die im Buch vorgestellte Methode des pädagogischen Verstehens, die als Verfahren der Praxisreflexion bzw. ‚Praxistool‘ im Forschungsprojekt „Wohin mit dem Wohnheim? Institutionsanalyse und Organisationsentwicklung in der stationären Behindertenhilfe“ (Trescher 2018a; sowie explizit zur Methode: Trescher 2020d) entwickelt wurde und hier erstmals auf das Handlungsfeld integrativer Kindertageseinrichtungen übertragen wird.

Das Buch transportiert aber nicht nur eine Fülle an empirischem Datenmaterial und dessen problemzentrierte Auswertung und Diskussion. Es basiert auf einem Forschungsprojekt, das sich in eine Reihe weiterer Projekte einreihet, in denen sich intensiv und in je verschiedenen Zusammenhängen mit Fragen pädagogischen Handelns im Kontext von Inklusion und Behinderung beschäftigt wurde (vgl. Trescher 2015; Trescher 2017a; Trescher 2017f; Trescher 2018a; Trescher 2018b). Auf Grundlage dieser Projekte wurde das Theorem „Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik“ entwickelt, das auch für die hiesige Untersuchung grundlegend ist und – in Kapitel 3 – ausführlicher vorgestellt wird. Entlang dieses Zugangs wird Inklusion als relationale Praxis verstanden, die darauf ausgerichtet ist, ihrerseits relationale Praxen des Ausschlusses, die als Praxen der Behinderung erfasst werden, offenzulegen und im lebenspraktischen Vollzug zu dekonstruieren. Inklusion stellt somit eine genuin gesellschaftskritische Praxis dar, die durch die Dekonstruktion<sup>3</sup> von Behinderungspraxen Teilhabemöglichkeiten für Personen eröffnet, die bisher – in welcher Form auch immer – von Ausschluss bedroht oder betroffen waren bzw. sind. Die Erörterung und Diskussion jenes grundlagentheoretischen Zugangs vor dem Hintergrund des erhobenen empirischen Materials könnte wiederum für Sozial- und Kulturwissenschaftler:innen interessant sein.

### 1.3 Zum Aufbau des Buches

In den Kapiteln 2 bis 5 des Buches wird sich zunächst mit grundlegenden Fragen beschäftigt, die auch für die spätere Einordnung und Diskussion der Ergebnisse von Bedeutung sind und auf die über den Verlauf der Darstellungen immer wieder verwiesen bzw. zurückgegriffen wird. In den Fokus gerückt wird hier zunächst – aufbauend auf einem Foucault’schen Diskursverständnis – das Verhältnis

---

2 Zum Krisenbegriff siehe die grundlagentheoretischen Ausführungen in Kapitel 5.

3 Bezugnehmend auf den Begriff der Dekonstruktion sei auf die Ausführungen in Kapitel 3.3 verwiesen.

von Diskurs und Subjekt (Kapitel 2), welches wiederum grundlegend für das im Anschluss daran darzustellende Theorem „Behinderung als Praxis, Inklusion als Kritik“ ist (Kapitel 3). Gegenstand ist hier – wie der Titel bereits impliziert – die theoretische Klärung der Begriffe Behinderung und Inklusion. Im darauffolgenden Kapitel wird das – der hiesigen Studie zugrundeliegende – Verständnis von Kindheit expliziert sowie sich allgemein mit (historischen) Konstruktionen von Kindheit beschäftigt (Kapitel 4). In Kapitel 5 folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit (für die hiesige Arbeit zentralen) Strukturmerkmalen pädagogischen Handelns.

Kapitel 6 markiert den Übergang zum empirischen Teil des Buches. Hier wird auf das Erkenntnisinteresse des Forschungsprojekts und die forschungsleitenden Fragestellungen eingegangen. In Kapitel 7 steht die Operationalisierung des Erkenntnisinteresses im Mittelpunkt. Kapitel 8 beschäftigt sich ausführlich mit dem gewählten methodischen Setting und stellt die gewählten Erhebungs- und Auswertungsverfahren vor.

Kapitel 9 ist das erste von insgesamt vier Auswertungskapiteln. Im Mittelpunkt steht hier die Darstellung der Auswertung der pädagogischen Konzepte der drei beforschten Einrichtungen. Kapitel 10 befasst sich mit der Strukturanalyse der Einrichtungen, die auf Grundlage der objektiven Eckdaten der Einrichtungen durchgeführt wurde. Es folgt eine ausführliche Darstellung der Auswertung der Interviews, die mit Mitarbeiter:innen unterschiedlicher Statusgruppen geführt wurden (Kapitel 11). Kapitel 12 behandelt den letzten Teil der Auswertung und beschäftigt sich mit der Analyse innerorganisationaler Interaktionsverläufe auf Grundlage der erhobenen Beobachtungsprotokolle.

Im darauffolgenden Kapitel 13 wird der Übergang zum abschließenden Teil des Buches bereitet. Kernfokus ist die zusammenfassende Darstellung, Einbettung und Diskussion der Gesamtergebnisse, wobei immer wieder Bezüge zu den grundlagentheoretischen Ausführungen in den Anfangskapiteln hergestellt werden. In Kapitel 14 wird ein empirisches Resümee gezogen und das forschungspraktische Vorgehen der Studie abschließend reflektiert. Gegenstand von Kapitel 15 ist die Formulierung eines handlungspraktischen Ausblicks, der sich an den erarbeiteten Gesamtergebnissen orientiert. In Kapitel 16 findet – aufbauend auf dem Ausblick – nochmal ein kurzer Exkurs statt. Vorgestellt und anhand von drei Beispielen exemplifiziert wird hier die Methode des pädagogischen Verstehens, die sich als eine Art ‚Praxistool‘ bzw. Methode der Praxisreflexion versteht und im Zuge früherer Forschungsprojekte entwickelt wurde. Kapitel 17 bildet sodann den Abschluss des Buches. Hier werden nochmal einige abschließende Gedanken formuliert.

## 2. Diskurs und Subjekt

In diesem Kapitel wird – als Grundlegung für die anschließende Darstellung des Behinderungs- und Inklusionsverständnisses (Kapitel 3) – die Frage nach der Wirkmächtigkeit von Diskursen und der Konstituierung von Subjekten im Fokus stehen. Etwas vereinfacht formuliert geht es hierbei um das Thema „Menschwerdung“ bzw. die Frage, wie ‚Menschen‘ zu einem Teil von ‚Gesellschaft‘ werden, wo sie dort ihre ‚Position‘ finden bzw. wie sie dort ‚positioniert‘ werden und ebendiese ‚Position‘ ausgestalten können. Reckwitz schreibt hierzu: „Wenn die kulturwissenschaftliche – die soziologische, historische, literaturwissenschaftliche, kulturanthropologische – Subjektanalyse nach ‚dem Subjekt‘ fragt, dann fragt sie nach der spezifischen kulturellen Form, welche die Einzelnen in einem bestimmten historischen und sozialen Kontext annehmen, um zu einem vollwertigen, kompetenten, vorbildlichen Wesen zu werden“ (Reckwitz 2008a, 9f). Weiterhin wird „nach dem Prozess der ‚Subjektivierung‘ oder ‚Subjektivierung‘ [gefragt], in dem das Subjekt unter spezifischen sozial-kulturellen Bedingungen zu einem solchen ‚gemacht‘ wird“ (Reckwitz 2008a, 9f). Menschliche Lebenspraxis bzw. das, was allgemeinhin unter ‚Realität‘ verstanden wird, wird hier folglich nicht als etwas gesehen, was durch ‚die Natur‘ vorgegeben ist, sondern als etwas, was erst in und durch die spannungsgeladene, ambivalente und kontingente Beziehung von Diskurs und Subjekt hervorgebracht wird. Soziale Wirklichkeit ist relational, also immer abhängig von Beziehungen und der je konkreten Aushandlung menschlicher Lebenspraxis.

In den folgenden Unterkapiteln wird das der Studie zugrundeliegende Verständnis der genannten Begriffe dargelegt. Weiterhin wird aufgezeigt, wie beides ineinandergreift. Zunächst wird, im Anschluss an einen Foucault'schen Diskursbegriff, das Diskursverständnis entfaltet, auf das sich die vorliegende Arbeit bezieht (Kapitel 2.1). Daraufhin wird skizziert, wie – hierauf aufbauend – Subjekt und Subjektivierung gefasst werden (Kapitel 2.2).

### 2.1 Diskurs und Diskursteilhabe

Foucault begreift Diskurse als Praktiken, „die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981, S. 74). Diskursen wird somit eine hervorbringende, produktive Wirkmächtigkeit zuteil. Diskurse werden von Foucault als „eine Menge von Aussagen“ (Foucault 1981, S. 156) charakterisiert, die „einem gleichen Formationssystem angehören“ (Foucault 1981, S. 156), wobei hervorzuheben ist, dass sich Diskurse nicht auf den Faktor Sprache reduzieren lassen: „Zwar bestehen diese Diskurse aus Zeichen; aber sie benutzen diese

Zeichen für *mehr* als nur zur Bezeichnung der Sachen. Dieses *mehr* macht sie irreduzibel auf das Sprechen und die Sprache“ (Foucault 1981, S. 74; Hervorhebung im Orig.). Wird Foucault gefolgt, ist eines der zentralen Merkmale von Diskursen darin zu sehen, dass sie sich fortwährend vollziehen, also kein starres Gebilde beschreiben. Diskurse werden gelebt, sie vollziehen und verändern sich. Ihnen wohnt eine Prozesshaftigkeit inne. Stetig werden sie (durch Subjekte) neu ausgehandelt und hervorgebracht (vgl. Reckwitz 2003, S. 298).

Neben einem übergreifenden Diskurs, der die komplette(n) erfahrbare(n) Wirklichkeit(en) in sich vereint, sind Diskurse dadurch gekennzeichnet, dass sie stets in irgendeiner Art und Weise gegenstandsbezogen sind. Diese Gebundenheit begrenzt die Diskurse. Ihnen sind Grenzen gesetzt. Allerdings können diese Grenzen durchaus fließend sein, sodass hier im Anschluss an Reckwitz eher von ‚unscharfen Grenzen‘ zu sprechen ist (vgl. Reckwitz 2008b, S. 11). Im Prinzip bedeutet das, dass nicht immer eindeutig gesagt werden kann, wo ein Diskurs eigentlich beginnt und wo er endet. Diskurse sind also „diskontinuierliche Praktiken [...], die sich überschneiden und manchmal berühren, die einander aber auch ignorieren oder ausschließen“ (Foucault 2003, S. 34). Ungeachtet dessen können gewisse Themen, Gegenstände und auch Subjekte durchaus bestimmten Diskursen zugeordnet werden. In erziehungswissenschaftlichen Fachdiskursen wird beispielsweise nicht – um ein gegenwärtig sehr einschlägiges Thema aufzugreifen – grundlegend über die Entwicklung und Wirksamkeit von Impfstoffen oder die juristische Begründbarkeit von pandemiebedingten Kontakt- respektive Ausgehbeschränkungen verhandelt, sondern über Fragen von Sozialisation, Erziehung und Bildung (ggf. im Zeichen einer Pandemie). Somit sind auch Virolog:innen als Subjekte nicht Teil dieses Fachdiskurses, Pädagog:innen und Erziehungswissenschaftler:innen hingegen schon. Gleichzeitig kann es allerdings – wie in Bezug auf die unscharfen Grenzen angemerkt – sein, dass Diskurse in interdisziplinärer Manier Anschluss an andere Wissenschaftszweige und deren Theoriefelder finden. Im Fall der hiesigen erziehungswissenschaftlichen Studie sind dies etwa Diskurse der Soziologie, Philosophie und Kulturwissenschaften. So ist es dann auch zu begründen, dass in diesem Buch überhaupt Fragen danach gegenständlich werden, was unter den Begriffen Diskurs, Subjekt usw. zu verstehen ist.

Mit Blick auf die Frage danach, was wie in Diskursen ausgehandelt wird, ist der Begriff des Dispositivs von Bedeutung. Auch dieser entstammt der Foucault'schen Diskurstheorie und adressiert ein Ordnungssystem, das Diskurse entlang einer „homologe[n] kulturelle[n] Logik“ (Reckwitz 2008a, S. 29) zusammenhält und steuert (vgl. Foucault 2017; Link 2020, S. 279; Gelhard 2013; Bührmann/Schneider 2012; 2010). Dispositive sind „eine Art Hinterbühne [...], auf der die Diskurse und diskursiven Praxen reguliert werden“ (Trescher 2018a, S. 14; vgl. Reckwitz 2008a, S. 29). Sie lenken das Netz von Praktiken an und im Subjekt, welches Subjekte (Menschen) an bestimmten Orten in Diskursen platzieren und halten. Dispositive sind damit (notwendigerweise) kontingent, aber nicht

,schnell' angreifbar. In Bezug auf die hier relevante Thematik betrifft dies etwa die Frage, wie Diskurse um Kindheit und pädagogisches Handeln in frühkindlichen Bildungseinrichtungen verhandelt werden (vgl. Andresen 2004; Burmeister 2020).

Diskurse werden also durch ihre unscharfen Grenzen begrenzt. Dies ließe sich auch darüber fassen, dass eine Form von Ausschluss entsteht und die Frage nach Diskursteilhabe gegenständlich wird. Der Zugang zu Diskursen und die Beteiligung an deren Aushandlung wird jedoch nicht ausschließlich durch ihre gegenstandsbezogenen Grenzen reguliert, sondern ebenso durch Diskursen inhärente Ausschließungssysteme, die im Umkehrschluss aber immer auch Systeme des Zugangs zu Diskursen sein können (vgl. Foucault 2003, S. 11; Trescher 2018a, 21 ff; Trescher/Hauck 2020b, 17 ff). Durch derartige Regulierungen wird sichergestellt, „dass das, was gesagt werden kann und was als legitimes Wissen angenommen wird, limitiert bleibt und nur innerhalb deutlich eingeschränkter und sichtbarer Grenzen erscheint“ (Mills 2007, S. 80). Die Ausschließungsprozeduren von Diskursen lassen sich dabei im Grunde auf drei Kernaspekte zurückführen, die nachfolgend aufgegriffen werden: die *Frage nach Exklusion*, die *Frage nach dem Normalen* sowie die *Frage nach den Sprechenden* (vgl. Foucault 2003; Trescher/Hauck 2020b, 17 f).<sup>4</sup> Bezugnehmend auf die *Frage nach Exklusion* geht es um die benannten (unscharfen) Grenzen von Diskursen und die Aushandlung der Frage, wer (ggf. unter welchen Bedingungen bzw. Umständen) zu diesen zugelassen wird oder nicht. Exemplarisch angeführt werden kann hier das, was Foucault mit der „Ausgrenzung des Wahnsinns“ (Foucault 2003, S. 16) adressiert. Die (unscharfen) Grenzen von bzw. die Zugänglichkeit zu Diskursen bestimmt, wer dort sprechen darf und wer nicht, wobei mit ‚sprechen‘ nicht nur verbalsprachliche Äußerungen, sondern sämtliche Ausdrucks- bzw. Gestaltungsformen menschlicher Lebenspraxis gemeint sind (vgl. Foucault 2003, 27 ff). Es geht also um die grundlegende Frage der Zugänglichkeit zu Diskursen.

Die *Frage nach dem Normalen* nimmt die innere Ausgestaltung von Diskursen in den Blick. Innere Prozeduren des Ausschlusses entfalten dann ihre Wirkmächtigkeit, wenn eine Person Zugang zu einem Diskurs hat und diesen in der Folge auch unweigerlich mit hervorbringt. Aufgeworfen wird an dieser Stelle die Frage danach, was im betreffenden Diskurs zugelassen ist zu sagen und was nicht. Von Relevanz sind Regeln, Normen oder Verhaltenskodizes, die festlegen, was nun eigentlich als das ‚Normale‘ des Diskurses zu betrachten ist. Dies können zum Beispiel bestimmte Sittlichkeitsnormen sein – beispielhaft etwa die Art und Weise der Nahrungsaufnahme in einem Restaurant oder an den Besuch geknüpft

---

4 Es sei darauf hingewiesen, dass es sich bei dieser Systematisierung um eine vereinfachte Form der Darstellung handelt, die auf frühere Arbeiten von Trescher (2015) beruht und hier zu einer verkürzten Darstellung genutzt wird (vgl. Trescher 2018d; Trescher 2020b; Trescher/Hauck 2020a; Trescher/Hauck 2020b).