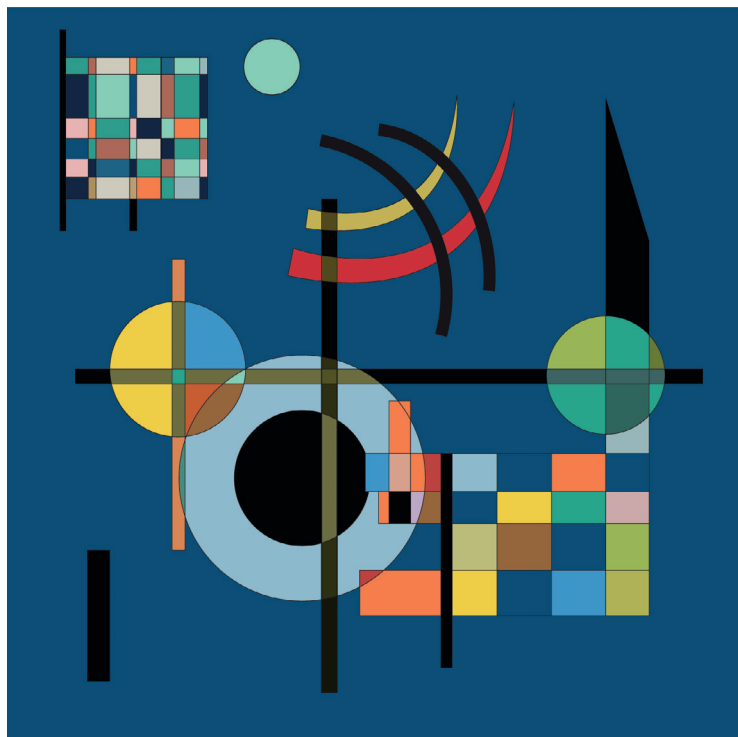




Catalina Ludewika Hamacher

Vom Kind zum Fall

Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen
in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung
und Frühförderung

Hamacher

Vom Kind zum Fall

Catalina Ludewika Hamacher

Vom Kind zum Fall

Eine rekonstruktive Studie zu
Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen
Kindertageseinrichtung und Frühförderung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Die vorliegende Arbeit wurde 2020 von der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn im Fachbereich Erziehungswissenschaft unter dem Titel „Von Fall zu Fall – eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung“ als Dissertation angenommen. Der Text wurde für die Drucklegung geringfügig überarbeitet.
Gutachterinnen: Erstgutachterin: Prof. Dr. Simone Seitz, Zweitgutachterin: Jun. Prof. Dr. Melanie Kubandt.
Tag der Disputation: 27.05.2020.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreewald.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © puckillustrations / Adobe Stock. „Digital fake painting. Abstract geometric
colorful vector background“

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2408-8

Zusammenfassung

Das Feld der Pädagogik der frühen Kindheit hat sich als Praxis- sowie Wissenschaftsfeld rasant weiterentwickelt. Dabei hat sich in jüngster Zeit ein zunehmendes Interesse an dem Ausbau von Maßnahmen zur Prävention und Früherkennung entwickelt, mit dem multi- und interprofessionelle Kooperationsformen in den Fokus frühpädagogischer Handlungsfelder rücken.

In der Studie wird der Ausbau der Früherkennungsmaßnahmen unter multiprofessionellen Zuständigkeiten erstmals auf Benachteiligungsprozesse von Kindern und Familien untersucht. Dabei wird die Rolle kooperativer Arbeitsformen in inklusiven Settings zwischen Kindertageseinrichtung sowie Frühförderung mit einem qualitativ-rekonstruktiv angelegten empirischen Zugang aufgegriffen und aus ungleichheitskritischer Perspektive beleuchtet.

Über das Format der Gruppendiskussionen weist die Studie darauf hin, dass sich auf Prävention ausgerichtete Verschiebungen im bildungspolitischen Diskurs auf der handlungspraktischen Ebene widerspiegeln. Der programmatisch geforderte Abbau sozialer Ungleichheit bedeutet auf der operationalen Ebene die Identifizierung eines Risikos und setzt die Identifikation eines Falls in der Kooperationspraxis voraus.

Diese Erkenntnisse aufgreifend wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung auf besondere Weise von dem paradoxen Spannungsfeld gekennzeichnet ist, ungleichheitsrelevante Differenzen zu produzieren und auf Polarisierungen zurückzugreifen, um sie zugleich über die Kooperationspraxis abzubauen.

Abstract

The field of early childhood education has developed rapidly as a practical and scientific field. Recently, a growing interest in the expansion of measures for prevention and early detection has developed, which moved multi- and interprofessional forms of collaboration into focus of early education action fields.

The study is the first to investigate the expansion of early detection measures under multi-professional responsibilities for processes of disadvantaging children and families. The role of cooperative working forms between childhood education and early intervention, in inclusive settings, is addressed in the form of a qualitative-reconstructive empirical approach. It is examined from a perspective, which is critical of inequality.

The study indicates that the shift of the education policy discourse reflects on practical level. The programmatically demanded reduction of social inequalities denotes the identification of a risk on operational level and requires the identification of a case beforehand.

Taking these findings into account it becomes clear, that the collaboration between early childhood education and early intervention is a paradoxical field. On the one hand, there is tension of producing inequality-relevant differences, and on the other hand, there are polarisations, which are wished to be removed through cooperation practice at the same time.

*„Kunst gibt nicht das Sichtbare wieder,
sondern Kunst macht sichtbar.“*

(Paul Klee, 1920)

Danksagung

Beim Betrachten eines Kunstwerks lassen sich Motive nicht erschließen, denn ein Bild ist in seiner medialen Erscheinung zu lesen. In diesem „Sichtbarmachen“ können schöpferische Arbeiten vielfältig verstanden werden und verweisen daher insbesondere auf Vergänglichkeiten, Geschichten und differentielle Perspektiven des Betrachtens.

So lassen sich auch im Subtext dieser Arbeit Bedeutungen gesellschaftlicher Unterstützungs- und Bildungssysteme für die je eigene Identität erschließen, mit denen sich vielfältige Antworten auf Fragen nach Macht und Ohnmacht finden lassen und welche Handlungsmöglichkeiten dem je einzelnen Menschen durch äußere Umstände genommen und zugesprochen werden. Auch meine Erfahrungen lassen sich entlang des (imaginierten) Betrachtens eines Bildes spiegeln, die im Rückblick und mit Blick auf meine Biographie insbesondere von wertvollen Wegbegleiter*innen getragen wurden und ohne jene ich diese Arbeit heute nicht in meinen Händen halten würde.

Deshalb schaue ich heute mit Dankbarkeit zurück auf diesen Weg, der in erster Linie von wichtigen Impulsen durch die Betreuung von *Prof. Dr. Simone Seitz* begleitet wurde. Überwindung von Grenzen, so erfuhre ich in der Zusammenarbeit auf vielfache Weise, sind bedeutsam sowohl für pädagogisches als auch für forschendes Denken. Unsere vielschichtigen und inspirierenden Auseinandersetzungen wurden hierdurch gerahmt, die sich nicht zuletzt auch in räumlichen Distanzen zwischen Italien und Deutschland widerspiegeln und meinen Horizont unermesslich erweiterten. So möchte ich mich ganz besonders bei meiner Doktormutter bedanken, deren Arbeitsgemeinschaft – neben dem Schärfen von Fragestellungen und dem Überwinden von Unsicherheiten – auch dazu beitrug, sich als Person im Diskurs zu positionieren. In diesem großartigen *Team* durfte ich wertvolle Erfahrung sammeln, die mich zu der Forscherin machten, die ich heute bin. Dafür möchte ich mich aufrichtig bei dem ganzen Team bedanken.

Austauschgespräche in den Cafés der Stadt Osnabrück haben mich in diesem Prozess darin bestärkt, neuen Fragen Raum einzuwilligen. Dies verdanke ich vor allem *Jun.-Prof. Dr. Melanie Kubandt*. Die Gespräche haben mich anhaltend ermutigt, meine Perspektive als Forscherin in den Austausch zu bringen, worüber ich sehr dankbar bin. Das Engagement und die motivierenden Worte halfen mir, das Wesentliche im Blick zu behalten.

Meiner *Familie* soll an dieser Stelle ein besonderer Dank ausgesprochen werden. Denn wer einen fordert, die eigenen Grenzen zu überwinden, lehrt auch, eigene Perspektiven zu hinterfragen und für sich einzustehen. Sie hat mir gezeigt, was es bedeutet, mit Diskrepanzen zwischen äußeren Ansprüchen und eigenen Wertvorstellungen umzugehen und sich mit Optimismus neuen Aufgaben zu stellen, indem sie mir mit größtem Zuspruch begegnete, den es braucht, um seine eigene Perspektive entwickeln zu können. Besonders danken möchte ich dabei auch meinem *Partner*, der mir im Rahmen der Entstehung dieser Arbeit stets mit Vertrauen den Rücken freihielt und mir die nötige Ruhe dafür gab.

Meinen Eltern, *Daniela und Klaus Hamacher* gebührt ein besonderer Dank für die Ermöglichung dieser Arbeit, die mich stets mit größter Wertschätzung und der nötigen Stärke begleiteten. Ihnen ist diese Arbeit daher gewidmet.

Osnabrück, den 4. März 2020

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	13
Aufbau der Arbeit	16
 A Ausgangspunkt der Untersuchung	
1 Theoretische Bezugspunkte und Forschungsstand	19
1.1 Aktuelle Diskurslinien im Feld der frühen Kindheit	19
1.1.1 Diskurslinien in der institutionellen Bildung	20
1.1.2 Diskurslinien in der (interdisziplinären) Frühförderung	26
1.1.3 Ungleichheitskritische Diskurslinien und Forschungsbezüge	34
1.2 Multiprofessionelle Kooperation und Vernetzung	45
1.3 Fallarbeit und Fallkonstitutionen	55
2 Gegenstand der Forschung und Fragestellung	61
 B Theoretischer Analyserahmen	
3 Inklusion als Anforderung – zur Herstellung von Differenz und Normalität	65
3.1 Zur Unterscheidung von Verschiedenheit und Besonderheit	66
3.1.1 Differenz- und Gleichheitskonstruktionen in der Inklusionspädagogik	67
3.1.2 Wer sind die „Anderen“? Zum Konzept des Othering	83
3.2 Zur gesellschaftlichen Hervorbringung von Normalität im Kontext frühkindlicher Bildung	86
3.2.1 Normalitätskonstruktionen und Normalismusstrategien – ein reflexiv-kritischer Zugang und die „neue Kindheitssoziologie“	87
3.2.2 Das „Wissen vom Kind“? Von der Beschreibung zur Normierung kindlicher Entwicklung	96
4 Konklusion und Konturierung der Fragestellung	101
4.1 Widersprüchliche Verhältnisse im pädagogischen Handeln – ein Zwischenfazit	101
4.2 Forschungsperspektive und Ziel der Untersuchung	105

C Empirische Untersuchung zu (pädagogischen) Orientierungen und Fallkonstitutionen

5	Methodologische Grundlagen und methodische Rahmung der Untersuchung ...	107
5.1	Methodologische Grundlagen	107
5.1.1	Rekonstruktive Sozialforschung	108
5.1.2	Ergründung des praxeologischen Zugangs	113
5.2	Methodische Rahmung der Untersuchung	119
5.2.1	Zielsetzung und forschungspraktische Zugänge	119
5.2.2	Erhebungsverfahren: Gruppendiskussionen	119
5.2.3	Auswertungsverfahren: Dokumentarische Methode	130
6	Zusammenfassung des Forschungsprozesses	136
6.1	Der Forschungszugang	136
6.2	Die Rolle als Forscherin	137

D Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Pädagogischer Fachkräfte und Frühförderkräfte

7	Sinngenetische Typenbildung und die komparative Analyse	141
7.1	Basistypik: Entwicklungs-kindheit „Die Aushandlung einer optimalen Entwicklung“	143
7.2	Darstellung der Vergleichsdimensionen	150
7.2.1	Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien	150
7.2.2	Normalisierungsmuster im Rahmen von Fallkonstitutionen	153
7.2.3	Bilder und Ordnungen von Kindheit	156
8	Handlungsleitende Orientierungen im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung	158
8.1	Der am sozialen Hintergrund orientierte Typ I der Basistypik	159
8.1.1	Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien	162
8.1.2	Normalisierungsmuster im Rahmen von Fallkonstitutionen	168
8.1.3	Bilder und Ordnungen von Kindheit	173
8.2	Der an kindlichen Entwicklungsstufen orientierte Typ II der Basistypik	173
8.2.1	Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien	176
8.2.2	Normalisierungsmuster im Rahmen von Fallkonstitutionen	179
8.2.3	Bilder und Ordnungen von Kindheit	182
8.3	Der an der Institution Schule orientierte Typ III der Basistypik	183
8.3.1	Gestaltung der Zusammenarbeit mit Familien	185
8.3.2	Normalisierungsmuster im Rahmen von Fallkonstitutionen	190
8.3.3	Bilder und Ordnungen von Kindheit	192
9	Zusammenfassende Darstellung der empirischen Befunde	194

E Abschließende Betrachtungen

10 Diskussion der Ergebnisse	201
10.1 Fallkonstitutionen und Kooperation – zwischen Anerkennung und Differenz	201
10.1.1 Perspektivverschiebungen? Der Kompass der Perspektiven	207
10.1.2 Wer wird zum Fall? Normalisierung und Pathologisierung	211
10.1.3 Praxeologische Sichtweisen – Grenzen der Untersuchung	216
10.2 Zusammenfassung und Resümee	220
10.3 Forschungsperspektiven und kritische Anfragen im Diskurs	227
Verzeichnisse	229
Literaturverzeichnis	229
Abbildungsverzeichnis	246

Einleitung

Konstruktivistische Kunstprojekte setzen sich aus vielzähligen Sinn-Elementen eines schöpferischen Prozesses zusammen, die ausschließlich in Kommunikation ihre Existenz verliehen bekommen. Der Sinn eines Kunstwerkes kann daher auch nur scheinbar im Prozess des Betrachtens ‚verstanden‘ werden, denn tatsächlich wird der Sinn erst über die aktive Beobachtung erzeugt, während man dem Versuch nachgeht, etwas zu entziffern, was jedoch nicht chiffriert ist (vgl. Jensen 1999).

Wie diese Studie zeigen wird, finden sich diese und ähnliche Sinnzuschreibungen auch in pädagogischen Zusammenhängen wieder (vgl. Kreie 2009). Zum Beispiel, wenn Fachkräfte im Rahmen von Team- und Fallgesprächen (vgl. Lochner 2019; Garfinkel 2006; Buchinger 2004; Cloos et al. 2019) soziale Problemlagen aufspüren, um pädagogische Maßnahmen hieran anzuknüpfen (vgl. Groenemeyer 2010). Ausgehend von einem hier zugrunde gelegten sozialkonstruktivistischen Grundgedanken (vgl. Schütz 1971), legen diese – über ihre ‚idealtypischen‘ Vorstellungen und Orientierungen – Erwartungshaltungen zugrunde, über die sich Problemlagen erst hervorbringen und akzentuieren lassen (vgl. Schütze 2000).

Dies führt aus meiner Sicht zu folgenden Fragen: *Wie identifizieren Fachkräfte in der frühen Bildung soziale Problemlagen und woher wissen sie, dass ein Problem ein sozialpädagogisches Problem ist? Wie kommen sie zu diesen Feststellungen und wie werden die eigenen Perspektiven in diese kollektiven Entscheidungsprozesse integriert?*

Mit dem Theoriestand des „Doing social Problems“ (Groenemeyer 2010) lassen sich diese Fragestellungen erforschen – vorausgesetzt, den Prozessen liegen keine Anhaltspunkte von Diskriminierungsabsichten zugrunde. Demzufolge geht es hierbei um das Verstehen der Konstruktionsmechanismen von Kategorien zur Erfassung sozialer Probleme und um die Beschreibung der Folgen in institutionellen Kontexten (vgl. ebd.: 8).

Um solche und ähnliche Konstruktionsmechanismen ungleichheitskritisch und vorurteilsbewusst reflektieren zu können – wie dies auch die inklusive Pädagogik beansprucht (vgl. Prengel 1993; Seitz 2012) – lässt sich die Annahme ableiten, dass insbesondere Fachkräfte in sozialen Zusammenhängen und in inklusionspädagogischen Settings auf interdisziplinäre und vieldeutige statt auf eindeutige Perspektiven angewiesen sind (vgl. Demmer-Dieckmann & Textor 2007: 109; Wagner 2006). Diese Annahme stand daher bereits in der Erforschung integrativer Prozesse im Zentrum, die gerahmt wurden von der Diskussion um Mehrperspektivität im Zusammenhang mit Normvorstellungen in Form einer ungleichheitskritischen Auseinandersetzung (vgl. Seitz 2009). In der elementarpädagogischen Integrationsforschung wurde beispielsweise darauf hingewiesen, dass Fachkräfte in heterogenen Settings auf differenzielle Betrachtungsweisen angewiesen sind, um Erwartungshaltungen – die an Kinder herangetragen werden und dem Feld zugrunde liegen – offenzulegen und modifizieren zu können (vgl. Kron 1988; Seitz 2009; Prengel 1993; Feuser 1984).

In diesem Zusammenspiel gelten multi- und interprofessionelle Kooperationsformen auch heute als Topos frühpädagogischer Handlungsfelder. Dabei fällt auf, dass die Forschungsbemühungen auf unterschiedliche Weise – mal mehr und mal weniger – den Wissenschaftsdiskurs der Integrationsforschung aufgreifen. Aktuell geführte Diskussionen um Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse offenbaren sich im Zusammenspiel mit Kooperationsformen in der frühen Bildung – so wird diese Studie aufzeigen – demnach nur partiell, wenngleich sich diese anschlussfähig zeigen an vergangene Diskurse der Integrationsforschung (vgl. z.B. Seitz 2009;

Seitz & Korff 2008; Fröhlich-Gildhoff 2014; Cloos/Gerstenberg & Krähnert 2019; Cloos 2014; Sulzer & Wagner 2011; Albers 2016; Prengel 2014; Huf 2015; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2011; Lochner 2019; Rother 2019).

An dieser Stelle ergeben sich weiterführende Fragen: *Welche Perspektiven und ‚idealtypische‘ Betrachtungsweisen strukturieren und durchdringen die Handlungspraxis der frühen Bildung im interdisziplinären und multiprofessionellen Austausch und wie lassen sich diese aus ungleichheitskritischer Perspektive aufgreifen und diskutieren?*

Bei genauerer Betrachtung des Forschungsstands hierzu fällt auf, dass Fallbesprechungen – die als zentrale Orte für den Austausch differentieller Perspektiven gelten – in multiprofessionellen Zusammensetzungen bislang im Feld früher Bildung unzureichend systematisch erforscht wurden und diese Fragen damit zunächst nicht systematisch zu beantworten sind (vgl. Lochner 2019). Stehen in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung beispielsweise Fragen nach der Klärung von Autonomie und gegenseitiger Abhängigkeit sowie Fragen nach Zuständigkeiten und Nicht-Zuständigkeiten im Zentrum (vgl. Bauer 2014, 2011; Balz & Spieß 2009; Labhart 2019; Cloos 2008; Franzheld 2017; Lochner 2019; Kunze et al. 2019), griff die Integrationsforschung vermehrt Gelingensbedingungen einer an Integration ausgerichteten Kooperation auf. Multiprofessionelle Zusammenarbeit galt dabei in der Diskussion hinsichtlich der Umsetzung integrativer Kindertageseinrichtungen schon hier als zentraler Meilenstein und erwies sich als überaus komplex (vgl. Feuser 1984; Klein et al. 1987).

Wenngleich jedoch multiprofessionelle Kooperation und interorganisationale Vernetzung aktuell vermehrt in das Zentrum frühpädagogischer Bildungsforschung rücken, zeigt sich, dass diese und die damit einhergehenden Spannungen nur randständig und in der Schulpädagogik dagegen differenzierter ausgearbeitet wurden (vgl. Kunze 2015; Bauer 2011; Gildemeister & Robert 1997; Rother 2019). Auch Fallkonstitutionen zwischen unterschiedlichen Organisationen in multiprofessionellen Settings gelten ebenso im Vergleich zum schulischen Kontext als wenig systematisch erforscht (vgl. Ackermann 2017; Labhart 2019; Cloos/Gerstenberg & Krähnert 2019).

Diese Lücke in der empirischen Forschung im Kontext inklusiver Frühpädagogik will diese Studie schließen, indem sie Konstruktionsmechanismen und Sinnzuschreibungen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung entlang einer ungleichheitskritischen Perspektive analytisch in den Blick nimmt, um programmatische Spannungsfelder in kooperativen Settings aufzeigen und Forschungsimplicationen im Feld der inklusiven Frühpädagogik hieraus ableiten zu können. Hierfür schließt die Studie an ein bereits 2019 abgeschlossenes Forschungsprojekt der Universität Paderborn an, das die Zusammenarbeit zwischen früher Bildung und der Frühförderung in den Blick nahm.

Gegenstand dieser Arbeit sind folglich Kooperationsprozesse zwischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen in Nordrhein-Westfalen (NRW), die im Projekt „Kooperation Kita und Frühförderung“ (Stiftung Wohlfahrtspflege 2016-2019) über drei Jahre in sieben Modellregionen ihre Zusammenarbeit weiterentwickelt haben. Die wissenschaftliche Begleitung erfolgte von der Universität Paderborn mit dem inhaltlichen Anliegen, die anvisierte partizipationsförderliche Zusammenarbeit auf regulativer, organisationaler und handlungspraktischer Ebene zu untersuchen (vgl. Seitz & Hamacher 2019). Die hier adressierten Fachkräfte sind vor dem Hintergrund einer partizipationsförderlichen Zusammenarbeit aufgefordert und begleitet worden, die Zusammenarbeit strukturell und konzeptionell entlang inklusionspädagogischer Parameter zu verbessern. Aus Perspektive einer sich wechselseitig konstruierenden sozialen Wirklichkeit sind wissenschaftliche Erkenntnisse zu regulativen, konzeptionellen und

handlungspraktischen Zusammenhängen gewonnen worden, die schließlich in Handlungsempfehlungen formuliert und mit der Projektumsetzung rückgekoppelt wurden (vgl. Hamacher & Seitz 2020; Seitz & Hamacher 2019). Im Rahmen eines Mehr-Ebenen-Ansatzes wurden diese unterschiedlichen Ebenen mittels differentieller Erhebungs- und Auswertungsmethoden erforscht. In die zweite Erhebungsphase (2017-2018) war die hier vorliegende Studie eingeflochten, indem sie in ihrer Umsetzung auf acht Gruppendiskussionen mit Fachkräften aus der frühkindlichen Bildung und der Frühförderung zurückgreift.

Die hier vorliegende Studie fußt dabei methodologisch auf einem sozialkonstruktivistischen Verständnis (vgl. Jakob & Wensierski 1997; Keller 2012; Schütz 1971), dem die Praxistheorie zugrunde liegt (vgl. Bohnsack 2017; Schatzki 1996). Ausgehend hiervon verweist die Praxistheorie auf das Eingebunden-sein handelnder Akteur*innen der umgebenen Organisationen, die das Wissen und Handeln maßgeblich prägen. Dies hat zur Folge, dass Wissensbestände vor allem vor dem Hintergrund der jeweiligen Organisation zu interpretieren sind (vgl. Bohnsack 2017). Auf dieser Basis legt die Studie ein qualitativ rekonstruktives Verfahren zugrunde, mit dem das Orientierungswissen der zur Kooperation aufgeforderten und handelnden Akteur*innen aus dem Feld der frühen Bildung und Frühförderung über Gruppendiskussionen erhoben wurde.

Aufbau der Arbeit

Der Aufbau der Studie gliedert sich in fünf übergeordnete Abschnitte. Der erste große *Abschnitt A „Ausgangspunkt der Untersuchung“* hat zum Ziel, die theoretische Herleitung der vorliegenden Studie zu beleuchten. In diesem Teil werden somit Ausgangslagen der Untersuchung zugrunde gelegt, indem theoretische Bezugspunkte und der Forschungsstand der Studie aufgegriffen werden, um anschließend den Gegenstand und die Forschungsfragen zu konturieren. Die theoretischen Bezugspunkte werden dabei über drei zentrale Diskursstränge dargestellt und diskutiert. Hierfür werden im ersten Schritt praxisbezogene Diskursstränge der frühkindlichen Bildung einerseits und der Frühförderung andererseits aufgezeigt, um ausgehend hiervon im zweiten Schritt ungleichheitskritische Forschungsstränge im Forschungsdiskurs aufzugreifen und auf dieser Grundlage gegenüberstellen zu können. Mit diesem Vorgehen lassen sich Forschungsdesiderate systematisch aufzeigen, die im Rahmen der Ausarbeitung des Forschungsstands zu den Themen „multiprofessionelle Vernetzung und Kooperation“ sowie Fallarbeit und Fallkonstitution“ vertieft ausgearbeitet werden, um zielführend den Gegenstand der Untersuchung und die Fragestellungen dieser Studie zu rahmen.

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den Diskurssträngen und der Ableitung des Forschungsinteresses, wird im zweiten großen *Abschnitt B „Theoretischer Analyserahmen“* der spezifische Analyserahmen der vorliegenden Studie transparent gemacht. Ein erster zentraler Schwerpunkt dieser Arbeit liegt damit in diesem Teil der Arbeit, der sich den Konstruktionsprozessen von Differenz und ‚Normalität‘ nähert. Diese werden auf der Diskursebene sowie auf der strukturellen als auch auf der handlungspraktischen Ebene im Feld früher Bildung nachgezeichnet und diskutiert. Im ersten Teil (vgl. Kapitel 3.1) dieses Abschnitts werden solche Unterscheidungspraktiken aufgegriffen, die sich im Kontext inklusionspädagogischer Settings widerspiegeln. Der anschließende Exkurs zum Konzept des „Othering“ (Riegel 2016) macht im Anschluss daran erkennbar, inwiefern deskriptive Differenzkonstruktionen in ungleichheitsrelevante (asymmetrische Differenzen) überführt werden, sodass von diesen Standpunkten ausgehend schließlich im zweiten Teil (vgl. Kapitel 3.2) dieses Abschnitts Normalitätskonstruktionen nach Link aufgegriffen werden können. Die Diskursstrategien werden entlang protonormalistischer, flexibel-normalistischer und transnormalistischer Strategien erörtert und anschließend in Verbindung gesetzt mit Normierungsverfahren kindlicher Entwicklungsprozesse, die schließlich in eine Konklusion des theoretischen Analyserahmen überführt werden und über die sich Spannungsfelder auf handlungspraktischer Ebene im Rahmen inklusiver Ansprüche veranschaulichen lassen. Die aus diesen Grundlagen entwickelten Spannungsfelder pädagogischen Handelns münden schließlich in eine zusammenfassende Darstellung theoretischer Erkenntnisse, die sich entlang der hieraus entwickelten Thesen darstellen lassen und zu einer Verdichtung des Forschungsgegenstandes führen. Diese Darstellung erfolgt in Kapitel 4, in welchem eine Konklusion und Konturierung der theoretischen Grundannahmen vorgenommen wird.

Während sich für den frühkindlichen Bereich zentrale Spannungsfelder in pädagogischen Settings ableiten lassen, stehen Untersuchungen zur Rolle kooperativer Arbeitsformen in inklusiven Settings zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderung noch aus. Im Anschluss an den theoretischen Analyserahmen folgen somit im dritten großen *Abschnitt C „Empirische Untersuchung zu (pädagogischen) Orientierungen und Fallkonstitutionen“* entsprechende Rahmungen hinsichtlich der Durchführung einer eigenen empirischen Untersuchung hierzu. Dass Handlungsorientierungen für den Umgang mit diesen Spannungsfeldern für bedeutsam einge-

schätzt werden, lässt sich über die Praxistheorie erklären, die daher an dieser Stelle tiefgreifend im Rahmen der Methodologie zugrunde gelegt wird (vgl. Kapitel 5.1). Im Anschluss an die methodologischen Grundprinzipien der praxeologischen Wissenssoziologie folgt die Konturierung des Forschungsdesigns, indem zum einen das Forschungsvorgehen und zum anderen der Forschungszugang offengelegt wird (vgl. Kapitel 5.2). Um neue Erkenntnisse in Bezug zum aufgezeigten Forschungsdesiderat generieren zu können, wurden über Gruppendiskussionen – entlang sozialkonstruktivistischer Bezugspunkte – Wissensbestände der Fachkräfte erhoben, die in diesem Kapitel entlang der Praxistheorie aufgegriffen und interpretiert werden. Das Forschungsdesign sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte der Methode nach Bohnsack (2011, 2017) werden in den Abschnitten 5.2.2 sowie 5.2.3 erläutert. In Kapitel 6 wird der forschungsmethodische Zugang zusammengefasst sowie meine Rolle als Forscherin reflektiert. Im Anschluss an die zusammenfassende Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens, werden die Ergebnisse der empirischen Studie sowie die Typologie der rekonstruktiven Handlungsorientierungen hiervon ausgehend im *Abschnitt D „Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen Pädagogischer Fachkräfte und Frühförderkräfte“* dargestellt. Dieser beinhaltet sowohl die Basistypik als auch die über die Vergleichsdimensionen entwickelte Typologie (vgl. Kapitel 7 und 8).

Fünfter und damit letzter Teil dieser Studie wird somit in *Abschnitt E „Abschließende Betrachtungen“* dargestellt und lenkt die Perspektive auf abschließende Überlegungen der empirischen Ergebnisse, die entlang der theoretischen Rahmungen (Abschnitt A und B) vorgenommen werden und im Zentrum stehende zentrale Spannungsfelder hinsichtlich kooperativer Prozesse erweitert. In Kapitel 10.1 werden hierfür auf der Grundlage drei zentraler Spannungsfelder für die Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung zentrale Ergebnisse dieser Arbeit aufgegriffen und im Zusammenhang mit dem theoretischen Analyserahmen diskutiert, die nach Überschriften angeordnet sind. Diese Ergebnisse können sowohl Aufschluss über Voraussetzungen inklusionsorientierter Kooperationsformen, als auch Einblicke in verschiedene Anforderungen und Professionalisierungsdiskurse geben, die sich ungleichheitskritisch mit Fallkonstitutionen in der frühen Bildung beschäftigen. Diese Diskussionen werden schließlich in eine kritische Würdigung der Arbeit überführt, indem neben den Potentialen auch Grenzen einer hier eingenommenen praxeologischen Perspektive aufgezeigt werden. Im Rahmen der Zusammenfassung und des Resümees werden damit in Kapitel 10.2 sowohl praxisbezogene Relevanzen abgeleitet als auch zentrale Folgerungen dieser Ergebnisdiskussionen vorgenommen, die im letzten Schritt dieser Arbeit in anschlussfähige Forschungsfragen und -perspektiven (vgl. Kapitel 10.3) münden, um die Arbeit damit als Fundament für weitere Forschungsarbeiten abschließen zu können.

A Ausgangspunkt der Untersuchung

1 Theoretische Bezugspunkte und Forschungsstand

In näherer Betrachtung des Forschungsfeldes werden in diesem Kapitel die zugrunde liegenden theoretischen Ausgangspunkte formuliert. Für dieses Vorgehen werden im ersten Schritt aktuelle praxisbezogene Diskurslinien im Kontext früher Bildung und interdisziplinärer Frühförderung nachgezeichnet, um im zweiten Schritt ungleichheitskritische Diskurslinien der hierzu vorliegenden Forschungsstränge aufzugreifen. Dieses Vorgehen ermöglicht die erstmalige Verzahnung von praxis- und forschungsbezogenen Diskurssträngen. Auf dieser Grundlage werden schließlich Forschungsbefunde zu multiprofessionellen Kooperationsformen und Vernetzungen sowie Fallkonstitutionen in der frühen Bildung aufgegriffen, um auf die Relevanz der vorliegenden Analyse zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung verweisen zu können. Die Forschungsbefunde geben damit einen Einblick in Forschungsdesiderate, auf denen die vorliegende Studie aufbaut.

1.1 Aktuelle Diskurslinien im Feld der frühen Kindheit

Um die Kindertageseinrichtung und die (interdisziplinäre) Frühförderung im Diskurs zu verorten, stelle ich zunächst einleitend heraus, wie sich das Verhältnis von Fachkräften aus frühkindlicher Bildung und Förderung unter den Bedingungen praxisbezogener Anforderungen verändert hat. Im Folgenden werden daher Phänomene der jeweiligen Organisationen beschrieben und die darüber entstehenden Anforderungen abgeleitet. Mit der daran anschließenden Forschungsperspektive wird nicht nur den Handlungspraktiken von Fachkräften, sondern vor allem den ungleichheitskritischen Bezugspunkten in Forschungszusammenhängen Raum in dieser Arbeit gegeben, die ebenso in praxisbezogene Zusammenhänge hineinwirken können. Über dieses Vorgehen lässt sich aufzeigen, dass Fachkräfte aus der frühkindlichen Bildung ebenso wie Fachkräfte aus der Frühförderung das Ziel des Abbaus sozialer Ungleichheit verfolgen, jedoch auf unterschiedliche Weise. In den wissenschaftlichen Diskurssträngen zeichnen sich parallel hierzu ähnliche Perspektiven ab. Als besonders interessant erweist sich hierbei, dass zeitgleich zwei unterschiedliche Diskursstränge aus ungleichheitskritischer Perspektive die kompensatorische Erziehung kontrovers diskutierten und bisher wenig bis gar nicht miteinander verschränkt wurden. Dabei scheinen aktuell ebenjene Diskussionen erneut vor dem Hintergrund des Präventionsparadigmas wieder aufzublühen (vgl. Kelle et al. 2017), die nicht weniger mit der steigenden Inanspruchnahme außerfamiliärer Bildung und Betreuung zusammenhängen – wodurch Kindertageseinrichtungen aktuell mehr denn je im Mittelpunkt der Gesellschaft stehen. Die Betreuungsquote der unter Dreijährigen ist seit 2008 von 17,6% auf 32,9% angestiegen und die Bildungsbeteiligung der 3- bis 5-jährigen Kinder liegt in Deutschland weiterhin konstant bei ungefähr 94% (vgl. Bildungsberichterstattung 2018). Kindertageseinrichtungen haben sich damit als Bildungsorte etabliert und stellen im Betreuungs- und Bildungssystem den Ausgangspunkt demokratischer und inklusiver Bildungsprozesse dar (vgl. Reitz 2015; König 2017), auf

die nachstehend – unter Berücksichtigung der damit einhergehenden Anforderung einer stärkeren Vernetzung mit sozialen Hilfesystemen, wie der Frühförderung – eingegangen wird. Mit diesem Kapitel kann aufgezeigt werden, dass sich vor diesem Hintergrund die ‚optimale‘ Unterstützung und Förderung der Kindesentwicklung sowohl für die frühe Bildung als auch für die frühe Förderung explizit zum Postulat entwickelt hat, wodurch die auf ‚Bildungserfolge‘ zentrierte Entwicklung von Kindern im Raum des öffentlichen Diskurses präsenter wurde und der Zugang zu Familien daher im öffentlichen Raum aktuell als erstrebenswert hervorgehoben wird (vgl. Beyer 2013; Betz 2015). Die Formulierung deutschlandweiter *Bildungs- und Orientierungspläne* in der frühen Bildung sowie der *Präventionsauftrag* auf Seiten der Frühförderung haben diesem Postulat nicht zuletzt besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es fällt auf, dass im Spiegel dieser Tendenzen das Ziel betont wird, die institutionelle Bildung und Förderung in der frühen Kindheit sei systematisch anzuregen, um ungleichheitsspezifischen Effekten im Bildungssystem bereits im Vorfeld entgegenzuwirken (vgl. Bollig 2013; Kelle 2010; Beyer 2013). Diese Entwicklungen wirken sich wiederum nachhaltig auf die Rollenvorstellungen der Fachkräfte aus früher Bildung und Förderung in diesem Kontext aus (vgl. Beyer 2013). Die Rolle der Fachkraft im Elementarbereich wird in diesem Kontext beispielsweise dadurch hervorgehoben, dass diese die Kompetenzen der Kinder nicht vermittele, sondern Bildungsprozesse anrege, „indem Ideen und Vorschläge der Kinder aufgegriffen und weitergeführt werden.“ (ebd.: 30) Das Kind wird in den Erziehungs- und Bildungsplänen als Subjekt verhandelt und dabei weniger als Objekt seiner Bildungsprozesse adressiert (vgl. Schmude & Pioch 2014). Im Kontrast hierzu wird die Rolle der Frühförderkraft im Diskurs unter dem Auftrag der Früherkennung hervorgehoben, indem darauf verwiesen wird – in Form des Präventionsauftrages – mögliche ‚Auffälligkeiten‘ oder ‚Entwicklungsrisiken‘ vor Schulbeginn zu beheben (vgl. Wohlfart 2019, 2015; Sohns 2010). Damit verbunden sind Prozesse der staatlichen Fürsorge, die Konstruktionen einer ‚Ideal-Familie‘ implizieren (vgl. Bollig 2013) und Kinder als Fürsorgewesen adressieren. Beiden Disziplinen obliegt damit sowohl der Auftrag, einen Beitrag zum Abbau sozialer Ungleichheit zu leisten, als auch der Verpflichtung zum weiteren Ausbau eines inklusiven Systems nachzugehen. Hierüber äußert sich jedoch nicht zuletzt die Vorstellung, Bildungsgerechtigkeit sei über das frühe Einwirken öffentlicher Bildung und in Form früher Förderung zu erwirken. Dies führte bereits in den 1970er bis 1990er Jahren zu kontroversen Diskussionen, die sich im Wissenschafts- und Praxisdiskurs in den aktuellen Tendenzen erneut widerspiegeln (vgl. Stamm 2013; Betz 2015; Cloos 2017b; Franke-Meyer & Reyer 2010).

Die dargestellten Diskursstränge der Organisationen aus der frühkindlichen Bildung sowie Frühförderung verweisen dabei jedoch auf zwei unterschiedliche Umsetzungspraktiken, die sich diesen Vorstellungen und Zielperspektiven verschreiben und auf differente Weise nähern: Dies ist zum einen der Ansatz, der über gezielte Maßnahmen defizitäre Abweichungen auszugleichen versucht und zum anderen der Ansatz, über den die Selbstbildungsprozesse der Kinder angeregt werden sollen (vgl. Fölling-Albers 2013: 38ff.). Beide Ansätze unterscheiden sich im Rahmen ihrer zugrundeliegenden Entwicklungsparadigmen und Umsetzungspraktiken, weniger jedoch im Hinblick auf ihre Zielvorstellung. Dies wird zunächst in den nachfolgenden Kapiteln in Bezug zum Diskursstrang früher Bildung und dem der Frühförderung erstmals aufgezeigt und verknüpft.

1.1.1 Diskurslinien in der institutionellen Bildung

Die aktuellen Diskursstränge früher Bildung werden vor dem Hintergrund der Frage „*Welche Anforderungen werden im Zuge gesellschaftlicher Veränderung im frühpädagogischen Diskurs an Fachkräfte früher Bildung gestellt?*“ selektiert und dargestellt. Diese Frage knüpft an verschiedene Diskurse in

der Erziehungswissenschaft an und greift öffentliche Thematisierungen der Anforderungen auf, die im Rahmen früher Bildung hervorgehoben werden. Dieses Vorgehen liefert außerdem Hinweise darüber, wie Kinder in die institutionelle Erziehung, Bildung und Betreuung gelangen und inwiefern die Orte früher Bildung öffentlich in den Blick genommen und thematisiert werden.

Zu den aktuellen Anforderungen und strukturellen Veränderungen im Elementarbereich zählen u.a. der seit 2009 über die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) verankerte *Inklusionsauftrag*, der gesetzlich verankerte *Bildungsauftrag* von Kindertageseinrichtungen sowie die steigende *Inanspruchnahme früher Bildung* der unter 3-Jährigen – welcher den quantitativen Ausbau früher Bildung insgesamt einschließt (vgl. Hoffmann 2015).

Der *Inklusionsauftrag* schließt das Recht auf eine diskriminierungsfreie Bildung ein und ist im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2006 sowie im Artikel 26 der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) festgeschrieben. Dies impliziert die Anforderung, die von hoher Variabilität gekennzeichneten Entwicklungs- und Sozialisationsverläufe der Kinder zu begleiten und aufzuspüren (vgl. Seitz et al. 2012; GEW 2015: 20). Damit wird in Deutschland ein inklusives Bildungssystem in der Breite gefordert, das sich den hierfür entsprechend an Inklusion ausgerichteten Anforderungen verpflichtet und jedem Kind den Zugang zu einer wohnortsnahen inklusionsfähigen Kindertageseinrichtung ermöglichen soll, mit der gemäß dem verankerten Menschenrecht auf inklusive Bildung ein anregendes Umfeld für Entwicklungs- und Lernprozesse angeboten werden soll (vgl. Seitz & Finnnern 2015; Brunner 2018). Dabei handelt es sich bei der UN-BRK um eine Konkretisierung und Bestätigung geltender Menschenrechte, die im Artikel 24 sowie im Artikel 28 der Kinderrechtskonvention¹ (UN-KRK) einen diskriminierungsfreien Zugang festlegen. Den Anspruch universaler Bildung gilt es dabei unabhängig von spezifischen Differenzdimensionen (vgl. z.B. Mai et al. 2018) zu arrangieren. Dies wurde bereits durch die Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 definiert und 2009 in Deutschland verabschiedet (vgl. UNESCO 2009) und ist in der UN-BRK als Umsetzung eines inklusiven Bildungssystem manifestiert² (vgl. Seitz 2017: 52; UNESCO 1989: 19; UNESCO 2009; United Nations 2006: 18). Die UN-BRK steht dabei jedoch *nicht* für eine Sonderkonvention, sondern aktualisiert geltende Menschenrechte sowie einschließlich Kinderrechte, die weltweit in der UN-KRK und UN-Menschenrechtskonvention (UN-MRK) festgeschrieben sind (vgl. Seitz 2017: 52). Kinder sind damit als Rechtssubjekte anzuerkennen und haben von der Konvention ausgehend ein Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung als auch das Recht auf eine freie Meinungsäußerung³, also Partizipation (participati-on) (vgl. Reitz 2015; Kroworsch 2017; Prengel 2016; Liebel 2007).

1 UN-KRK Artikel 28 Recht auf Bildung, Recht auf Schule: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen [...]“

2 UN-BRK Artikel 24 Bildung: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives [inklusive C.H.] Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, 1) die menschlichen Möglichkeiten sowie das Bewusstsein der Würde und das Selbstwertgefühl des Menschen voll zur Entfaltung zu bringen und die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken; 2) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen; 3) Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“

3 UN-KRK Artikel 12 Absatz 1: „Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.“ Sowie gemäß § 45 SGB VIII Abs. 3 „zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in der Einrichtung geeignete Verfahren der Beteiligung sowie der Möglichkeit der Beschwerde in persönlichen Angelegenheiten Anwendung finden.“ (SGB VIII, § 45, 3)

Darüber hinaus wurde den Kindertageseinrichtungen ein *Bildungsauftrag* zugewiesen, der sich verstärkt über die Bildungs- und Erziehungspläne ausdrückt und über das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) manifestiert wurde (vgl. Neuhaus & Reffe 2013: 8; auch Gloger-Tippelt 2010: 637). Der Auftrag der ganzheitlichen Erziehung, Bildung und Betreuung sowie die Gestaltung der sozial- und lebensweltorientierten Bildung für alle Kinder, findet einen starken Niederschlag in Familienzentren und in spezifischen Programmen, wie der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung (vgl. Cloos 2017: 200) und der Vernetzung früher Hilfesysteme (vgl. Neuhaus & Reffe 2013). Unterdessen wird das Ziel formuliert, die Ressourcen und Stärken der Kinder zu unterstützen und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. Verbunden hiermit ist der Anspruch, dass Fachkräfte eine Expertise entwickeln, mit der eine ganzheitliche Bildung über den Tag verteilt im Rahmen von Bildungsräumen und -möglichkeiten abgesichert werden kann (vgl. Sitter 2011). Die verstärkte Thematisierung des Bildungsauftrages im Diskurs des Elementarbereichs erweckt dabei den Anschein, über den frühkindlichen Bildungsbereich könne das bildungspolitische Ziel der Chancengerechtigkeit erreicht werden. Institutionelle frühkindliche Bildung wird demnach als Fundament für Chancengerechtigkeit konstitutiv (vgl. ebd.; Machold & Diehm 2017). Dies kann z.B. veranschaulicht werden mit dem Verweis auf die Stelle des Beschlusses der Jugendministerkonferenz, worin deutlich wird, dass die Kindertageseinrichtung als Grundsatz für ganzheitliche Bildung im Sinne der Bildungsgerechtigkeit fungiert und als solche adressiert wird:

„Die Kindertageseinrichtungen des Elementarbereichs werden heute als unentbehrlicher Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. [...] Der Schwerpunkt des Bildungsauftrags der Kindertageseinrichtungen liegt in der frühzeitigen Stärkung individueller Kompetenzen und Lern dispositionen, der Erweiterung, Unterstützung sowie Herausforderung des kindlichen Forscherdranges, in der Werteerziehung, in der Förderung, das Lernen zu lernen und in der Weltaneignung in sozialen Kontexten.“ (JMK 2004)

Sogleich wird im Positionspapier der Landesjugendämter in Köln des Landschaftsverbandes Rheinland darauf verwiesen, dass Bildung in Tageseinrichtungen eine bedeutsame Position mit dem Ziel der Gewährung von Chancengleichheit zugeschrieben wird: Somit sei Bildung in Kindertageseinrichtungen

„eine entscheidende Bedingung zur Gewährleistung von Chancengleichheit, indem insbesondere sozial benachteiligte Kinder gefördert werden und somit Ausgrenzungsprozesse vermieden, zumindest aber abgebaut werden können [...]“ (Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2003)

Miriam Sitter (2016) verweist in ihrer diskursanalytischen Studie zur Praxis der „Nach-PISA Bildungsdebatte“ ebenfalls auf diesen Befund und nimmt innerhalb dessen Bezug zum Beschluss der Jugendministerkonferenz (2002):

„[...] Vor dem Hintergrund dieses umfassenden Verständnisses von ‚Bildung‘ sieht die Jugendministerkonferenz für Bildungsprozesse in den Tageseinrichtungen insbesondere folgende Funktionen und Ziele: Bildung in den Tageseinrichtungen ist eine entscheidende Bedingung zur Gewährleistung von Chancengleichheit, indem insbesondere sozial benachteiligte Kinder gefördert werden und somit Ausgrenzungsprozesse vermieden, zumindest aber abgebaut werden können.“ (JMK TOP 4. Bildung fängt im frühen Kindesalter an. Beschluss vom Juni 2002: 6).

Mit Blick auf die Hintergründe dieser Thematisierung fällt auf, dass der öffentliche Diskurs, frühe Bildung leiste einen Beitrag zur Chancengleichheit, vor allem über leistungsvergleichende

Studien, wie PISA⁴, verstärkt wurde. Dies führte dazu, dass Kindertageseinrichtungen in ihrem ab Mitte der 1990er Jahre intensiv diskutierten Bildungsauftrag (vgl. Gloger-Tippelt 2010: 637) stärker in die Pflicht der Umsetzung genommen wurden. Hiermit wurde mitunter eine verstärkte Aufmerksamkeit auf Bildungsungleichheit gelenkt, mit dem Ziel, Ungleichheiten im Vorfeld darüber auszugleichen (vgl. Stamm 2013). Darüber wird deutlich, dass ‚neue‘ Anforderungen an den Elementarbereich gestellt wurden, die im öffentlichen und pädagogischen Diskurs vor dem Hintergrund der Umsetzungen nationaler und internationaler Vorgaben und im Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag, der an Kindertageseinrichtungen gestellt wird, verbunden sind. Die Anforderungen seien mit dem Bildungsauftrag außerdem komplexer und in Verbindung mit rechtlichen Konventionen anspruchsvoller geworden (vgl. Hoffmann 2015). Der ausgerichtete Bildungs- und Betreuungsauftrag sowie die Forderung des Ausbaus inklusiver Strukturen gemäß der UN-BRK und UN-KRK werden dahingehend über Empfehlungen des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V. sowie über den Deutschen Verein zu Fragen der Qualität von Kindertageseinrichtungen verabschiedet und verstärkt (vgl. Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. 2016).

Mit der öffentlichen Thematisierung internationaler Leistungsvergleichsstudien sind von politischer Seite Hoffnungen verbunden, um die (vor allem in Deutschland) statistisch erhobenen und im Diskurs thematisierten Zusammenhänge zwischen Herkunft und Leistung, die jedoch über das deutsche Bildungssystem selbst reproduziert werden (vgl. Gomolla & Radtke 2009), im Vorfeld über früher Bildung und Förderung auszugleichen. Der „PISA-Schock“ verstärkte dabei die intensiv geführte Debatte, Kindertageseinrichtungen in Bezug auf das novellierte Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) – das in den 1990er Jahren intensiv diskutiert wurde – erneut in den Fokus zu rücken (vgl. Machold & Diehm 2017: 311f.). Diese Entwicklungen sind zudem eng verknüpft mit der strukturellen Veränderung der zunehmenden Ausweitung der zeitlichen sowie altersspezifischen Inanspruchnahme einer außerfamilialen Betreuung und dem Inkrafttreten des SGB VIII, da hierüber die Vorstellung verbunden wurde, ein frühes intendiertes Einwirken in bildungsbezogene Biografien einzelner Kinder erwirken zu können.

Der *quantitative Ausbau öffentlicher Betreuungsplätze* in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie die Erweiterung der Öffnungszeiten wirkt dabei in diesen Diskurs hinein, da er sich deutlich auf die Inanspruchnahme öffentlicher Bildung für Kinder im U3 Bereich auswirkt (vgl. Hoffmann 2015). Nach dem Inkrafttreten des Rechtsanspruchs für unter 3-Jährige sowie der hiermit verbundene Ausbau der Kindertagesbetreuung gehen einher mit der anhaltenden Expansion der öffentlichen Bildung, Erziehung und Betreuung. Die Plätze für Kinder unter 3 Jahren wurden innerhalb von 11 Jahren um mehr als 475.000 Plätze erweitert. Insgesamt lässt sich in diesem Zusammenhang eine stärkere Zunahme der Bildungsbeteiligungsgruppe im Vergleich zu den vergangenen Jahren auf Seiten der unter 3-Jährigen verzeichnen. Die Beteiligung der über 3-Jährigen ist bis zum Schuleintritt konstant bei 94% geblieben. Von den Kindern unter drei Jahren wurden 2017 insgesamt 645.077 Kinder in einer öffentlichen Einrichtung betreut; im Vergleich hierzu waren es 2006 nur 253.894 Kinder. Dabei zeichnen sich jedoch bundeslandspezifisch unterschiedliche Betreuungsquoten ab, die mit den Bedarfen an Betreuungsplätzen von Seiten der Familien zusammenhängen und insgesamt weiter hinterher hängen (vgl. BMBF 2018). Überlagert wird diese Entwicklung zudem von einer veränder-

4 Mit PISA sind folglich die Erhebungen und Ergebnisinterpretationen gemeint, die sich auf die Beschreibungen und Analysen der erstmals durchgeführten Studie von 2000 beziehen. Alle weiteren Analysen, die sich auf aktuellere Zahlen beziehen (2003, 2006, 2009, 2012) werden explizit erwähnt. (Weitere Arbeiten und Veröffentlichungen der Ergebnisse hierzu: Baumert/Stanat & Watermann 2007; Deutsches PISA-Konsortium 2001; Sitter 2016)

ten Dynamik in der Tagesbetreuung, da immer mehr Kinder absolut betrachtet mehr Zeit in einer institutionellen Betreuungseinrichtung verbringen. Die Betreuungszeit von über sieben Stunden täglich nahm in den vergangenen Jahren stetig zu (vgl. Hoffmann 2015: 23; Hamacher & Seitz 2020b, 2020).

Für den Diskurs in der frühen Bildung wird dies hervorgehoben, da frühkindliche Bildungsinstitutionen als eine der ersten außerfamilialen Betreuungsinstanzen gelten, die von nahezu allen Familien in Deutschland wahrgenommen wird. Sie gilt als Ort der Sozialisation in einer vielfältigen Gesellschaft, die allen Kindern offensteht (vgl. u.a. Kron 2010). Zudem wurden mit der Novelle des SGB VIII im Jahr 2005 die gesetzlichen Aufträge der Kindertageseinrichtungen gestärkt, worunter beispielsweise die Vernetzung mit Familien fällt.

Dabei fällt auf, dass mit der Diskussion um Bildungsgerechtigkeit vor allem die Zusammenarbeit mit Familien verstärkt aufgegriffen wird und in diesem Zusammenhang eine neue Bedeutung erfährt. Im öffentlichen Diskurs werden die Kooperationsformen vor dem Hintergrund des Bildungsauftrags daher für besonders bedeutsam eingeschätzt (vgl. Stamm 2011). Hierin eingebettet ist beispielsweise auch die inklusionsorientierte Vernetzung, die von Neuhaus und Refle (2013) bezogen auf den Sozialraum als eine gemeinsam getragene Verantwortung gelesen werden kann, um Kindern in ihren vielfältigen Lebensweisen und -kontexten zu begegnen. Hiervon ausgehend sollen sich Kindertageseinrichtungen nicht nur mit dem Sozialraum, einschließlich sozialer Hilfen, sondern vor allem auch mit Familien vernetzen. Ihnen wird ein besonderer Stellenwert zugesprochen, der sich in Deutschland über die Thematisierung einer „Kooperation auf Augenhöhe“ (Betz 2015) kennzeichnet und u.a. mit der Zunahme der Inanspruchnahme früher Bildung zusammenhängt (BMBF 2018). Nicht selten wird hierüber auf politischer Ebene die Hoffnung formuliert, das Einwirken in kindliche Lern- und Lebenszusammenhänge über die institutionelle Bildung zu ermöglichen und absichern zu können. Dabei wird eine verstärkte Zusammenarbeit von diesem Standpunkt ausgehend auch für gehaltvoll eingeschätzt, um das Wohl des Kindes innerhalb verschiedener Lebensbereiche gemeinsam zu verantworten (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2013: 12).

Rönnau & Fröhlich-Gildhoff verweisen beispielsweise darauf, dass Eltern bzw. Bezugspersonen die frühpädagogischen Fachkräfte in Bildungsinstitutionen als unterstützend wahrnehmen, beispielsweise hinsichtlich unterschiedlicher Erziehungs- und Bildungsfragen. Hierüber soll ein niedrigschwelliger Zugang zu Familien sichergestellt werden, um sie für unterschiedliche Themen zu sensibilisieren – was nicht zuletzt vor dem Hintergrund wachsender Unsicherheiten in Erziehungsfragen thematisiert wird (vgl. Rönnau & Fröhlich-Gildhoff 2008; Fröhlich-Gildhoff 2013). Bezugnehmend zum Ausbau inklusionsorientierter Strukturen soll dahingehend ein Gemeinwesen als System gestützt werden, das den Zugang zu unterschiedlichen Familien über ein breites Netzwerk sicherstellt.

In diesem Zusammenhang wurde auch bereits im gemeinsamen Rahmen der Länder für frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen unter Punkt 3.3.6 darauf verwiesen, dass sich Kindertageseinrichtungen als Teil des Gemeinwesens verstehen sollten und demnach eine Kooperation mit sozialen Diensten, Familien, Schulen und medizinischen Einrichtungen für erstrebenswert gehalten wird:

„Für den Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen bedeutsam sind auch die Gemeinwesen-Orientierung der Einrichtungen sowie deren Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen und Institutionen. Hinzuweisen ist insbesondere auf die Vernetzung mit anderen Kindertageseinrichtungen und der Grundschule, aber auch auf die Kooperation mit [...] medizinischen Einrichtungen und Diensten [...], mit familienunterstützenden Einrichtungen der Jugendhilfe, mit Arztpraxen und dem Gesundheitsamt.“ (JMK 2004).