

Der institutionalisierte Alltag als Bildungsraum im Kontext von Inklusion

Ina Kaul und Katja Zehbe

Einleitung

Kindertageseinrichtungen sind Orte, an denen Kindheiten stattfinden – damit wird der kindliche Alltag für knapp 92 % (vgl. BMFSFJ 2023: 28) der in Deutschland lebenden Kinder pädagogisch in diesen gestaltet. Die »Institutionalisierung der Kindheit« (Bock 2013) führt demnach nicht nur zu einem biographischen Einschreiben der Kindertageseinrichtung in das Leben und den Alltag der Kinder, sondern Kindertageseinrichtungen werden für Kinder zu alltäglichen Lebens- und Erfahrungsorten. Zugleich sind die Institutionen der frühen Bildung angefragt, zwei wesentliche Bestrebungen umzusetzen: Sie sind erstens aufgerufen, Bildung in der Kindheit ubiquitär und inhaltlich breit zu ermöglichen sowie zweitens aufgefordert, einer umfassenden diversitätsreflexiven Umsetzung von Inklusion im Sinne der Anerkennung von Vielfalt gerecht zu werden. Bildung und Inklusion sind damit Bestandteile eines pädagogischen Selbstverständnisses (Ricken 2023). Dies ernstnehmend sowie miteinander verschränkt aufgreifend, sind Kindertageseinrichtungen herausgefordert, Kinder individuell und individualisiert zu begleiten und zu fördern (Zehbe 2021), sie mit Blick auf ihre Vielfältigkeit anzuerkennen, Bildung, Partizipation, Teilhabe und Entfaltung zu ermöglichen. Im wohlfahrtsstaatlichen Kontext von Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit wird dabei eine möglichst frühe und effektive Investition (Diehm 2018) in Kinder angestrebt: So wird bspw. die Entwicklung der Kinder bereits in der frühen Kindheit über Screenings sowie Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren in den Blick genommen und mit Bezug auf präventive Bestrebungen Kinder v.a. hinsichtlich ihrer (Bildungs)Potenziale geordnet (u.a. Kelle/Mierendorff 2013). Auf diese Weise rückt der »Trend der Entwicklungsoptimierung« (Seitz/Hamacher 2021) in der Gestaltung von Bildung und Alltag in den Fokus, fordert darüber den inklusiven Gedanken heraus.

Der institutionelle Alltag von Kindern ist damit mit z.T. ambivalenten Aspirationen aufgeladen, die u.a. politisch und gesellschaftlich gerahmt sind sowie dem folgend pädagogisch ausbuchstabiert werden müssen. Bildung und Inklusion sind somit Leitlinien pädagogischen Handelns. Die Tashkent-Declaration (UNESCO 2022) hat erneut ein-

drücklich diese Relevanz von Inklusion in der frühen Bildung herausgearbeitet: So formulieren die Mitgliedsstaaten das Recht eines jeden Kindes auf eine inklusive frühe Bildung und einigen sich für eine »inclusive quality ECCE service for all« (ebd.:3) auf Bestrebungen der Intensivierung von Maßnahmen, die ihren Ausgangspunkt in Möglichkeiten der Teilhabe aller Kinder haben – auch im Alltag. Inklusion wird damit auf einer internationalen, bildungsprogrammatischen und bildungspolitischen Ebene als zentraler Schlüssel zu ›guter‹ institutioneller frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung gefasst, die es – die o.g. Anfragen einschließend – auch auf nationaler Ebene umzusetzen gilt. Diese hier eingangs aufgeworfenen Perspektiven zeigen, dass unterschiedliche, hochkomplexe Aufgaben durch verschiedene Akteur:innen an die Institutionen der Kindheitspädagogik adressiert werden, die zudem in einem Spannungsverhältnis stehen und die folgend dezidierter zu thematisieren sind. Folgend wird der Fokus auf den Anspruch der Bildung und Inklusion im institutionellen Alltag gelegt und kritische Einordnungen vorgenommen.

Vorerst werden anhand der aufgeworfenen Bezugnahmen früher, institutioneller Kindheit Bildung und Inklusion nochmals hinsichtlich ihrer Relevanzsetzungen für Kindertageseinrichtungen thematisiert (1). Vielfach kann hier auf theoretische Bezüge zu Bildung und Inklusion aufgrund der jeweils dahinterliegenden Komplexität lediglich verwiesen werden. Hieran anknüpfend wird ein erster Diskursstrang – der Versuch einer begrifflichen Fassung von Alltag – expliziert, um Herausforderungen und Spannungsfelder von Bildung und Inklusion sowie ihre Verschränkung thematisieren zu können (2). Kritisch zu diskutieren sind schließlich Fragen einer optimierten bzw. optimierbaren Gestaltung von inklusiver Bildung und inklusivem Alltag, die letztlich eine reflexive Standortbestimmung notwendig machen (3).

1. Alltagsorientierung in Kindertageseinrichtungen

Der Alltagsbegriff, der über institutionalisierte Bildung und Inklusion aufgerufen wird und für diese unerlässlich ist, wird vorerst hinsichtlich ausgewählter, auf den Alltag einwirkender und rahmender Orientierungen mit Bezug zu Bildung und Inklusion skizzengleich aufgefächert, um seine Relevanzsetzung und die damit verbundenen (gesellschaftspolitischen wie pädagogischen) Aspirationen aufzuzeigen. Anliegen ist es, eine gedankliche Kontur für ein Verständnis von Alltag in bildungs- und inklusionsorientierten Institutionen anzubieten, um anschließend kritische Annäherungen an genau diese Konturierung von Alltag zu perspektivieren (Kap. 2).

1.1 Bildungsorientierter Alltag in Kindertageseinrichtungen

In Anerkennung der institutionalisierten Bildung, Betreuung und Erziehung als Teil des Bildungssystems (u.a. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022) und in dem seit den PISA-Debatten stärker aufgerufenen Bildungsimpetus zeigt sich ein spezifisch geführter Diskurs, der hier in seiner Breite und Tiefe nicht weiter referiert wird, da er durchaus mittlerweile als Allgemeinplatz gelten kann (bspw. Jergus/Thompson 2017b: 1–5). Folgend wird konkretisierend fokussiert, was mit einer Bildungsorientierung in

Kindertageseinrichtungen verwoben ist, wohlwissend, dass an dieser Stelle nicht alle Bildungsdiskurse, kritischen Bezugnahmen und Desiderate thematisiert und diskutiert werden können.

Einen Niederschlag finden die hier gemeinten Debatten u.a. in der Implementierung länderspezifischer Bildungspläne, die alle den Begriff »Bildung« aufgenommen haben und sich über Bildungsprogramm, -empfehlung, -konzeption, Grundsätze zu Bildung oder auch Leitlinien semantisch positionieren und die pädagogische Arbeit in Kindertageseinrichtungen zuweilen auch darüber hinaus (u.a. Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre) rahmen. Zugleich verweisen die Ausführungsgesetze der Länder auf vielfältige Bildungsaufgaben, zumeist eng gekoppelt mit den Begriffen Erziehung und Förderung (Kaul et al. 2023), rahmen damit die pädagogische Arbeit und laden sie mit spezifischen Bildungsausbildungen auf. Der (alltagsintegrierten und/oder angebotsorientierten) Bildung in Kindertageseinrichtungen steht zugleich eine zum Teil diversifizierte fachwissenschaftlich Konturierung des Bildungsbegriffs gegenüber (Kaul et al. 2023). Bildung akzentuiert zuweilen Förderung, Kompetenzerwerb und Prävention (u.a. Zehbe 2021) und ist zugleich und insbesondere in der (frühen) Kindheit untrennbar mit Erziehung und Betreuung verbunden (Kaul et al. 2023). Bildung wird damit zum Bezugspunkt eines zu gestaltenden Alltags (auch in der Familie) (Lange 2010). Ein erziehungswissenschaftlich informierter Bildungsbegriff zielt nicht allein auf den Erwerb von Fähigkeiten, sondern auf die Befähigung des Subjektes, sich selbst als eingebettet in soziale Zusammenhänge zu erkennen, sich die Welt zu erschließen und sich und die Weltbezüge kritisch-reflexiv zu betrachten, um sich in diesen verorten zu können (Frost 2019: 33; Kaul et al. 2023: 53–57). Gerade weil einem solchen Bildungsbegriff eine umfängliche Komplexität auch im Sinne einer Eigentätig- und Eigenständigkeit, einer »wehrhafte[n] Selbstsorge« (Frost 2019: 39) innewohnt, die von gerade jungen Kindern nicht erwartet werden kann, sind in kindheitspädagogischen Settings Erwachsene explizit gefordert, diese zu eröffnen (ebd.) und in advokatorischer Rahmung zu übernehmen (Kaul 2019: 199ff.).

Insgesamt wird über den fröheren, institutionalisierten Bildungsdiskurs die Lebensphase der frühen Kindheit »zum herausgehobenen Gegenstand pädagogischer Beschäftigung« (Jergus/Thompson, 2017b: 1), der zugleich auf sehr unterschiedlichen Ebenen geführt und eine spezifische »Verschränkung von Wissenschaft, Politik und Praxis« zeigt (ebd.: 3). Die Institutionalisierung von Kindheiten kann als »Bildungskindheit« (u.a. Jergus/Thompson 2017a; Simon 2018) überschrieben werden, die zu »einem professionellen Leistungsversprechen« (Starke 2017: 145) avanciert. Hier schließen zugleich Fragen nach einer Optimierung (u.a. Bröckling 2020) institutionalisierter Kindheiten u.a. im Sinne einer »Optimierungsorientierungen einer lebenslangen Bildungsbiografie« an (Jergus 2017: 205).

In einer kritischen Perspektivierung bleibt dabei offen, für wen oder was diese Bildungskindheit hergestellt und gestaltet wird: für die Kinder selbst, für die Gesellschaft, für die Fortschrittlichkeit eines Landes? Eine reflexiv (inklusive) Perspektive auf Bildung verweist damit insgesamt – und gleich in welchen Zusammenhängen das Aufwachsen der Kinder gestaltet wird – auf einen ermöglichten, gestalteten und hergestellten Alltagszusammenhang. In diesem Sinne ist Alltag ein entscheidender Bezugspunkt für Bildung.

1.2 Inklusionsorientierter Alltag in Kindertageseinrichtungen

Inklusion prägt als normatives wie kritisches Konstrukt (u.a. Boger 2017; Trescher/Börner 2023), als gesellschaftlicher Leitgedanke (u.a. Böttlinger 2016), politisches »Anliegen« (u.a. sog. Gute-Kita-Gesetz) sowie pädagogische Orientierung (u.a. Knauf/Graffe 2016) und menschenrechtliche Perspektive (u.a. UN-BRK Kinderrechtskonvention) institutionelle Kulturen, Strukturen und Praktiken (Booth/Ainscow 2019) in der frühen Bildung. Dabei legen die verschiedenen Inklusionsverständnisse differente Gegenstandsbestimmungen offen (zur Übersicht: Bätge et al. 2021). Damit ist der Inklusionsbegriff in der Bildungspolitik, Disziplin und Profession der Kindheitspädagogik allgegenwärtig – alltäglich – und bleibt dennoch unklar (u.a. Wocken 2009; Müller et al. 2023). Aufgrund der inhaltlichen divergenten Akzentuierungen sind innerhalb der Inklusionsdebatte v.a. Fragen der Differenzierung, Umsetzung, Steuerung und Ausgestaltung von Settings virulent. In einer kritischen Perspektivierung werden zudem auf der theoretischen Ebene Fragen an die reflexive (kritische) (Selbst-)Vergewisserung aufgeworfen, die v.a. die eigene Perspektive auf Inklusion aufgrund des eigenen fachlichen Standorts in den Fokus rücken (Müller et al. 2023; Dederich 2020: 39–40; Hummrich 2017) und damit zu Ein- und Ausschließungen im Diskurs führen: Im Sinne der vielfach zitierten Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel (2018) hebt sich Inklusion von einer v.a. dichotomen Betrachtung, kategorialen Etikettierung von Kindern, ihrem Sein sowie ihren Lern- und Entwicklungsprozessen ab, die in einem engen Verständnis von Inklusion betont werden. In Abhängigkeit vom pädagogischen Blick auf ein Kind (resp. der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen bzw. der aufgemachten Differenzkategorien) werden demnach stets nur Facetten beschrieben, die das Kind nicht selten in Bezug auf eine gesellschaftliche und/oder soziale oder pädagogische Normalität fokussiert. Institutionelle Strukturen, Kulturen der institutionellen Gemeinschaft sowie pädagogische und peer-kulturelle Praktiken (Booth/Ainscow 2019) im pädagogischen (Bildungs-)Alltag reifizieren, (de-)konstruieren, normalisieren und/oder empowern (Boger 2017) u.a. spezifische Orientierungen im Hinblick auf Inklusion. Formen der Adressierung, der Planung, Beobachtung und Dokumentation zeigen demgemäß Ein- und Ausschließungen in Bezug auf eine konstruierte Normalitätsvorstellung (u.a. Urban et al. 2015), eingebettet in soziale Macht- und Herrschaftsverhältnisse (u.a. Zehbe 2024). Die diversitätsreflexive Umsetzung von Inklusion ist eng an eine alltagsintegrierte Perspektive dieser Prozesse geknüpft. In Interaktion, in gelebten Strukturen und Kulturen werden diese inkludierenden und exkludierenden Prozesse im Alltag erlebbar – Inklusion ist damit sowohl zumindest partiell (nicht) alltäglich als auch (nicht) allgegenwärtig. Dies kritisch betrachtend erscheint Inklusion als Brennglas gesellschaftlicher und fachlicher Anliegen von Dekonstruktion, Normalisierung und Empowerment (Boger 2017) im Kontext von Bildung und Inklusion und der mit dieser trilemmatischen Kartographie verbundenen Möglichkeit zur »Reflexion der Selbstperspektivierung« (ebd.).

Inklusion und Bildung sind notwendige Bezugspunkte für den Alltag und die Alltagsgestaltung in Kindertageseinrichtungen. Eine reflexive Bildungsperspektive muss auch kritisch danach fragen, wie Bildung und Inklusion zueinander im Verhältnis stehen, inwiefern sie im Alltag von Kindertageseinrichtungen konkret und aufeinander bezogen, pädagogisch auszubuchstabieren sind.

2. Herausforderungen und Spannungsfelder: Eine kritische Annäherung

Es zeigt sich ein eng gewebtes Bündnis von Inklusion und Bildung in kindheitspädagogischen Arrangements, das politisch aufgeladen, gesellschaftlich eingefordert und zugleich pädagogisch herzustellen ist. Zugleich ist es tief eingebunden in pädagogisches Alltagsgeschehen – eine damit spezifisch pädagogisch zu rahmende Alltäglichkeit, ohne dabei jedoch kritische Diskurse zu thematisieren, was Alltag im pädagogischen Setting überhaupt ist. Folgend werden daher kritische Annäherungen an den Alltagsbegriff vorgenommen, die einerseits Alltag über institutionelle Arrangements wie Kindertageseinrichtungen und andererseits Optimierungsfragen mit Blick auf Bildung und Inklusion anrufen. Sie fordern diesbezüglich zu einer kritischen Auseinandersetzung heraus, Alltag, Bildung und Inklusion reflexiv zu denken. Folgend wird in einer eher deskriptiven Weise eine Annäherung vorgenommen und es werden begriffliche Beobachtungen rezipiert, die sich mit der pädagogischen Frage nach Alltag befassen. Vordergründig wird dabei Überlegungen Hans Thierschs gefolgt, der eine sozialpädagogische Perspektivierung des Alltags vornimmt und hierbei fruchtbare Anschlüsse für kindheitspädagogische Zusammenhänge ermöglicht.

Alltag in Kindertageseinrichtungen wird zumeist vorausgesetzt und ist zugleich Bedingung pädagogischen Handelns (bspw. Göbel 2018; Thole et al. 2016). Er wird u.a. in Zusammenhängen wie Alltagswissen, Alltagspraxis, Alltagstheorie gefasst, die mit lebenspraktischen Bezügen identifiziert werden (u.a. Oevermann 2001). Weniger deziert wird dabei der Alltagsbegriff umrisSEN, der sich als fluides Konstrukt darstellt. Hans Thiersch (2014: 38–40) zeigt im Versuch einer Kartografie des »Problemgeländes« der Fassung von Alltag eindrücklich, wie ambivalent aufgeladen der Alltagsbegriff ist. Er wird verstanden als Lebensbewältigung, Konstrukt der Trivialität und Borniertheit und des Überschaubaren, kann jedoch nicht einfach als Gegenhorizont zu »rational technologisch orientierten Strukturen« (Thiersch 2014: 41) gefasst werden. Oder wie Michael Winkler (2022: 215) überspitzt formuliert: »Im Alltag reichen praktische Einfachheit und – boshart – Einfalt«. Das Verständnis von Alltag changiert bspw. in Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Anrufung und dem Versuch, familiäre Gegebenheiten in Kontexte der Institution Kindertageseinrichtung zu überführen und hierüber gelebten, erlebten und widerfahrenen Alltag zuzulassen bzw. herzustellen (Kirchhöfer 2002: 120). Faktum ist, dass in pädagogisch-institutionalisierten Kontexten von einer »Unhintergehrbarkeit von Alltagserfahrungen der Adressat_innen« auszugehen ist (Grunwald/Thiersch 2016: 25). Alltag ist demnach nicht ausgeklammert, sondern Voraussetzung pädagogischen Handelns. Die Herausforderung, »[d]en Alltag als selbstverständlich geltende Bewältigungsleistung anzuerkennen« (Behnisch 2018: 42), ist für die hier eingenommene Perspektive aufseiten der Kinder und aufseiten der Fachkräfte bedeutsam. Die von Karel Kosík (1986: 9) konstatierte »Pseudokonkretheit« des Alltags meint dabei eine doppelte Perspektive: das Hinnehmen des Alltags als durch eine »Regelmäßigkeit, Unmittelbarkeit und Selbstverständlichkeit« ebenso, wie das daran schicksalhafte (Er-)Leiden und möglicherweise ein Verhindern von Möglichkeiten (Grunwald/Thiersch 2016: 25; Behnisch 2018: 42). Alltag sei konkret »in der Unmittelbarkeit seiner Erledigungzwänge« jedoch dies nur pseudohaft, »weil er sich auch mit

vordergründigen Lösungen zufrieden gibt und die Schwierigkeiten der Bewältigung im Anspruch des Gelingenderen verstellt und verdrängt« (Thiersch 2020: 67).

Pädagogisches Handeln habe einerseits den Alltag der Adressat:innen anzuerkennen und zu respektieren, jedoch andererseits zu einem gelingenderen Alltag beizutragen (Thiersch 2014: 49). Dies ernstnehmend, ist Alltag als »Modus des Handelns, eine spezifische Art, Wirklichkeit zu erfahren, sich in ihr zu orientieren, sie zu gestalten« (Thiersch 2014: 43), doppelt pädagogisch adressiert: im Sinne der Anerkennung des Alltags der Kinder und Familien und zugleich in der Frage der pädagogischen Gestaltung und Gestaltbarkeit von Alltag selbst. Aufgerufen ist damit, so Hans Thiersch, auch ein spezifischer »Bezug auf die erfahrene Zeit, auf den erfahrenen Raum, auf erfahrene Sozialbezüge« (Thiersch 2014: 45), wie sie auch im Konzept der alltäglichen Lebensführung thematisiert werden und sich u.a. durch Fragen nach Sinn, Motivation und Deutungen des Handelns ergänzen lassen (Voß 2001: 205). Pädagogischer Alltag hat dem folgend eine räumliche, zeitliche, soziale und sinnhafte Dimension, die jeweils zu gestalten ist. Mit Blick auf Kindertageseinrichtungen zeichnet Dominik Farrenberg (2020) das Bild eines hochstrukturierten Raumes, der zeitlich, materiell-territorial und sozial geordnet und ritualisiert ist und auf diese Weise vor allem organisational verfasst ist. Zugleich ist dieser hochstrukturierte Raum von spezifischen Leitbildern u.a. einer sog. ›guten Kindheit‹ durchzogen (Betz/Bischoff-Pabst/de Moll 2020), die Kinder v.a. als Werdende und zu Fördernde und Lernende entwirft (Betz 2022) – und weniger als Seiende. Das beschriebene Ordnungsgeschehen scheint zwar Einbindung der Kinder zu ermöglichen, allerdings sei dennoch weitgehend unklar, »an welchen Vorstellungen von Pädagogik sich die alltägliche Praxis in Kindertageseinrichtungen im Detail ausrichtet« (Farrenberg 2020: 81). Tanja Betz arbeitet hier bspw. rekonstruktiv als ein Ziel sog. ›guter Kindheit‹ einen »möglichst normale[n], das heißt unauffällige[n] Entwicklungsverlauf des Kindes« (Betz 2020: 45) heraus.

Alltag in Kindertageseinrichtungen folgt daher einem doppelten Bezug: der Anerkennung des kindlich-familiären Alltags und zugleich ist er als Ort eines pädagogischen Geschehens von Beziehungen (auch zu Dingen) und von Aktivitäten zu verstehen (Thiersch 1998: 448), also ein Ort der Auseinandersetzung mit sich und der Welt. »Alltag bleibt [...] der Ort unmittelbarer Auseinandersetzung von und Aneignungen mit Erfahrung« (ebd.: 455). Bildung und Inklusion sind unmittelbar eingewoben und als Praxis der optimalen Ermöglichung einer egalitären Bildung und Begleitung im Alltäglichen herausgefordert und in besonderer Weise pädagogisch adressiert. »Wenn im Alltag Praxis immer nur in der Vermittlung möglich ist und lernen freigesetzt werden muss, bleibt dies [...] immer auch ein moralisch riskanter Balanceakt. Alltag ist gefährdet durch die Einseitigkeit einer weichen, überidentifizierten Alltäglichkeit ebenso wie durch die Verfremdung der abstrakten Ansprüche und Theorien. Daraus resultieren Loyalitätskonflikte, Unsicherheiten, Zweifel, Verzweiflung in der Identität und Selbstverständnis der Pädagogen« (Thiersch 1998: 461). Dies ruft neben dem Austarieren von allgemeinen Fragen der pädagogischen Gestaltung kindlichen Alltags auch Fragen nach einer Positionierung pädagogischer Fachkräfte in Diskursen von Legitimität bspw. der Gestaltungshoheit und Anerkennung von Subjekten auf (u.a. Thompson/Jergus 2017b), die ein pädagogisches Gestalten und eben auch Eingreifen in den Alltag durchaus kritisch diskutierbar machen. Verbunden damit zeigen sich drei Herausforderungen, die eine kritische Perspektivierung erfordern.

1. Ausgehend von der Herausforderung eines doppelten Alltagserlebens von Kindern – in der Familie und in der Kindertageseinrichtung – ist kritisch zu reflektieren, inwiefern und inwieweit Kinder (sich) selbst als Akteur:innen der (Aus-)Gestaltung ihres Alltags wahrnehmen und wie dies im Verhältnis zur Konstruktion von Normalität und Bildung auch im Sinne einer sog. »guten Kindheit« in Familie und Institution einhergeht. Eng damit verwoben sind zudem generationale Ordnungsbildungen, die Erwachsene für Erziehung, Bildung und Sorge autorisieren (Simon/Schildknecht/Sehmer 2023: 367) sowie hegemoniale und adultistische Relationierungen im Kontext einer Ungleichheitssensiblen und Diversitätsreflexiven Pädagogik (Zehbe 2024), die es im Kontext von Alltags-, Bildungs- und Inklusionsverständnissen mit Blick auf verschiedene Akteur:innen zu reflektieren gilt.
2. Pädagogische Fachkräfte sind indes mit der Aufgabe einer doppelten Alltagsgestaltung konfrontiert. Im Kontext eines professionellen Handelns gilt es u.a. die o.g. Unhintergehrbarkeit sowie der Unvorhersehbarkeit und Unplanbarkeit von (inklusionsorientierten) Alltagserfahrungen sowohl für sich selbst als auch für die Kinder über Routinen ebenso wie im Aufbrechen dieser zu gestalten und zugleich pädagogisches Handeln bildungs- und inklusionsorientiert auszurichten und in Handhabbarkeit zu transformieren. Gerade weil Bildung und Inklusion sowohl implizit wie explizit in den Alltag eingewoben sind, ist im Kontext von Diversitätsreflexivität eine kritische Diskussion dieser Verwobenheit notwendig. Zu beleuchten wäre dann u.a., wie Bildung und Inklusion sowohl alltags- als auch angebotsintegriert im Sinne von Chancengerechtigkeit und der vielfach diskutierten Optimierungslogik für institutionelle Settings zu denken und welche Implikationen für die pädagogische Praxis damit verbunden wären. Alltag ist damit einerseits als Herausforderung einer doppelten Gestaltung für zwei Akteur:innengruppen zu lesen. Zugleich bricht sich der Alltagsbegriff über das explizit-Machen von Bildung und Inklusion sowie Effizienzbestrebungen sozialer Investitionen in die frühe Bildung (Bröckling 2020). Dem folgend ist kritisch zu diskutieren, inwiefern Routinen im Alltag selbst von Bildungs- und Inklusionsorientierung und/oder Vereinfachungen, Belanglosigkeiten, Alltäglichkeit und Ordnungen von Kindern durchdrungen werden und inwiefern eine systematische Trennung von (bildungs- und inklusionsorientiertem) Alltag und Nicht-Alltag im Zuge pädagogischen Handelns grundlegend möglich, pädagogisch explizit oder implizit gestaltbar und letztlich auch reflektierbar ist. Inwiefern unterliegt die Umsetzung von Bildung und Inklusion im Alltag Zuspitzungen, Eingrenzungen und Aufweichungen und inwiefern sind diese an normative Vorstellungen in einer hegemonialen Ordnung gebunden?
3. Wenn Alltag zugleich Voraussetzung wie Anforderung von pädagogischem Handeln ist und überdies ungewiss bleibt, inwiefern diese Setzungen für die verschiedenen Akteur:innen im Handlungsfeld der Kindertageseinrichtungen dezidiert reflexiv zugänglich sind, so kann das Konstrukt von Alltag selbst als Herausforderung formuliert werden. Auf der Ebene von kindheitspädagogischer Disziplin und Forschung kann kritisch angefragt werden, wie Alltag auch in empirischen Forschungszugängen als solcher analytisch (einheitlich/diversifiziert) gefasst und von anderen Konstrukten, bspw. Normalität, abgegrenzt werden kann und welche Potenziale der Erhebung und im wissenschaftlichen Verständnis für das (subjektive) Alltagsverständ-

nis, die Erfassung von Alltagserleben und Alltagsgestaltung aus Sicht der verschiedenen Akteur:innen im Feld damit verbunden sind. Vor dem Hintergrund dieser Herausforderung und der damit verbundenen, hier skizzierten kritischen Perspektiven rückt dann auf der Ebene des Wissenstransfers ebenfalls in den Fokus, wie (angehende) pädagogische Fachkräfte für den sie erwartenden (pädagogischen) Alltag befähigt und vorbereitet werden können. Inwiefern kann es demnach in Lebensphasen der Qualifizierung didaktisch gelingen, pädagogische Reflexivität auf (bildungs- und inklusionsorientierten) Alltag hin zu etablieren und mit verschiedenen Wissensbeständen zu verschränken und damit Reflexion zu stärken (Häcker 2019).

3. Der institutionalisierte Alltag als Bildungsraum im Kontext von Inklusion: Eine kritische Perspektivierung

Eine erste Perspektivierung ist an dieser Stelle aufzurufen, die den Zusammenschluss von Bildung und Inklusion kritisch infrage stellt. Wie Norbert Ricken (2023: 36) konstatiert, habe Bildung »auch systematisch dazu beigetragen, Differenz, Distinktion und Ausgrenzung mitzutragen« – Aspekte, die Inklusion in seinem Anspruch gerade zu überwinden sucht. Diskurse um Inklusion und Bildung rufen »Individualisierungs- und Gemeinschaftsmaximen« (ebd.) auf: »Einerseits soll kein Kind ausgeschlossen werden, was auf sozial hervorgebrachte Formen der Nicht-Teilhabe verweist, andererseits aber werden Differenzen individualtheoretisch verrechnet und stillgestellt«. Dieser Modus »gleichzeitiger Individualisierung und Verallgemeinerung« (ebd.: 37) adressiert pädagogisches Handeln im Alltag von Kindertageseinrichtungen geradezu komplex und zuweilen ambivalent. Institutionalisierte Alltag ist im Kontext von Bildung und Inklusion – und dies kann als zweite kritische Perspektivierung ergänzt werden – aufgerufen, pädagogische Praxis passgenau und optimal herzustellen. Das kindheitspädagogische Paradigma eines alltagsintegrierten Bildungs- und Inklusionsverständnisses macht in dritter kritischer Perspektive deutlich, dass das Verhältnis individueller, familiärer und außerschulischer Erfahrungen zu eher formal – inhaltsbezogenen Wissensbeständen nicht gänzlich zu klären ist. Informelle Bildungsprozesse (u.a. Schulz 2015) realisieren sich demnach in familialen und gleichaltrigen Strukturen und sind in den Alltag eingelagert. Sie sind Lern- und Erfahrungsfelder, die das formal strukturierte Bildungssystem kaum vorhalten kann. Zudem zeigt sich, dass bisher über Fachtermini deutlich abgegrenzte Ansätze, bspw. der alltagsintegrierten Sprachbildung, die Linien zwischen Alltag und Bildung zum einen weicher zeichnen und zugleich symbiotisch verbinden. Ähnliches ist für die Umsetzung von Inklusion zu denken: Im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs wird Inklusion stets – ethisch begründet – in einer alltagsintegrierten Spezifität entworfen, gerade in der angestrebten Abgrenzung von Segregation und Integration. In Anlehnung an Merle Hummrich (2017) und Katja Zehbe (2021) geht es nicht mehr darum, wie Inklusion in »individuierte[n] Ausdrucksgestalten der Ordnung von« (ebd.) Bildung und Alltag entsteht, sondern wie in Ordnungen von Bildung und Alltag Inklusion hervorgebracht wird. Damit verknüpft sind dann vor dem Hintergrund von Leitbildern von Kindheit auch Fragen der skizzierten Optimierungsbestrebungen im Bereich der alltagsintegrierten Bildung in inklusiven Settings.

Deutlich wird, dass eine so angelegte Perspektive Anschluss an die reflexive Inklusionsforschung (Hummrich 2017; Budde et al. 2017; Budde/Hummrich 2014) nimmt und somit Bildung und Alltag in Erweiterung der sodann inklusiven Perspektive fokussieren kann. Orientiert wird sich dem folgend nicht mehr an den Kindern zugeschriebenen Eigenschaften entlang von Heterogenitätsdimensionen und deren (horizontale oder vertikale) Ordnung für Bildungsprozesse (Krähnert 2020; Zehbe 2021). Es geht damit nicht um eine Ordnung »des Klientels« (Hummrich 2017: 171) innerhalb von Bildung, Inklusion und Alltag, sondern um eine dezidiert veränderte Perspektive von Bildung und Alltag als inklusive Bildung und inklusiver Alltag bzw. als bildungs- und inklusionsorientierter Alltag. Damit würde die optimierungslogische Debatte um die (hegemoniale und adultistische) Ordnung der Kinder entlang von Eigenschaften und »fähigkeitsorientiertem Regime der Kindheit« (Buchner/Pfahl 2017: 213) abgelöst werden von einem diversitäts- und ungleichheitssensiblen Blick auf kindliches Sein und Bedürfnisse, die u.a. für Bildung und Inklusion bedeutsam sind.

Die hier angelegten kritischen Bezugnahmen von Bildung und Inklusion im Alltag institutionalisierter Kindheiten machen Auseinandersetzung notwendig, die an kritisch informierten Perspektivierungen auf kindheitspädagogische Kontexte und Fragestellungen ansetzen. Reflexive (rekonstruktive) Inklusionsforschung spitzt somit einerseits den Gegenstandsbezug (von genuin in der Pädagogik bekannten Spannungsfeldern) zu und erweitert ihn andererseits zugleich (Hummrich 2017: 171) über eine Standortbestimmung im Anspruch einer allgemeinen Pädagogik für alle Kinder (u.a. Sander 2003). Die Erweiterung des Gegenstandsbereichs vollzieht sich spezifisch durch die Erweiterung der Perspektive auf »die Relation von Inklusion und Exklusion[,] [...] die [die] Antinomie von Gleichheit und Differenz« (Budde/Hummrich 2013) reformuliert. In den Fokus rücken somit u.a. Fragen der Konstruktion von Normalität und Normativität sowie von Ordnungen von Bildung und Alltag vor dem Hintergrund einer wertebasierten Inklusionsdebatte. Das hiermit verbundene Spannungsfeld um Inklusions- und Exklusionsprozesse (ebd.) in Bildung und Alltag ist damit auch als eine Zusitzung der genuin in der Pädagogik vorhandenen Herausforderung zu verstehen, Ein- und Ausschließungsprozesse mit Blick auf die Potenzialität von Reifizierungs-, Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen in eben diesen übergreifend zu fokussieren. Eine solche Perspektivierung ist für eine (selbst-)kritische Kindheitspädagogik unerlässlich, da sie sowohl disziplinäre wie auch auf Praxis fokussierte Reflexionen von Bildung, Alltag und Inklusion ermöglicht.

Die Verschiebung der Grundprämissen – eine inklusive Wirklichkeit nicht als normative Option oder Optimierungsmöglichkeit, sondern als gegebene Voraussetzung zu sehen und zu entwerfen – eröffnet so den Raum über den institutionellen Alltag als Bildungs- und Lebensraum, der von Spannungsverhältnissen geprägt ist, nachzudenken. Zu reflektieren sind demnach kulturell-historisch gewachsene Vorstellungen und politisch forcierte Implikationen von Bildung und Inklusion, die dann im pädagogischen Alltag auf individuelle Kinder und Kindergruppen treffen sowie eine kritische Auseinandersetzung der Gestaltung des Alltags notwendig machen. Bildung und Inklusion in einem reflexiven Sinn hat genau diesem Alltag, in sich diversifizierten Ansprüchen zu begegnen und fordert pädagogische Fachkräfte in der Gestaltung des pädagogisch-bildenden Alltags, aber auch in der Selbstpositionierung u.a. gegenüber Eltern heraus. Dies

erfordert auch eine kritische Perspektivierung von am Alltag orientierten und an diesen adressierten Optimierungsbestrebungen. Mit Tony Booth und Mel Ainscow (2017) kann gefragt werden: Wie können institutionelle Strukturen so geschaffen werden, dass eine reflexive und inklusive Bildungsorientierung im Alltag aller möglich wird? Wie lassen sich Kulturen einer institutionellen Gemeinschaft in diesem Sinne ermöglichen? Welche pädagogischen Praktiken sind förderlich für das Individuum und das Kollektiv einer Gruppe? Mit einem diversitätsreflexiven Blick (Garbade/Zehbe 2023) kann ergänzend kritisch gefragt werden, inwiefern die Effekte von Differenzkonstruktionen mit Macht- und Herrschaftsmechanismen zusammenhängen.

Wie viel Bildung steckt also in Inklusion und wie ermöglicht Inklusion Bildung im Alltag? Und nicht zuletzt ist kritisch zu reflektieren, welche Konstruktion von ›normaler‹ Alltag hergestellt und/oder aufrechterhalten werden. Hier schließen einerseits Fragen einer kritisch-reflexiven Qualifizierung von Kindheitspädagog:innen an, die eben diesen Alltag von Kindern pädagogisch gestalten und sich genau hier mit einer gesellschaftspolitischen Anrufung, Bezugnahme, Doppeldeutigkeit und Ambivalenz des Alltags kritisch auseinanderzusetzen haben. Sie sind es, die den Alltag in all seinen Facetten, zeitlich, räumlich, materiell, sozial und motivational gestalten und dabei Bildung und Inklusion ermöglichen. Andererseits rufen sie die Disziplin Kindheitspädagogik dazu auf, sich kritisch mit Konzepten wie Bildung und Inklusion gerade im Hinblick auf eine Anrufung des Alltags und des Alltäglichen zu befassen. Auch wenn Alltag als solcher vorausgesetzt und präfiguriert scheint, ist ein kritischer Diskurs zu dem, was Alltag unter Prämissen von Bildung und Inklusion ist, wie er hergestellt und pädagogisch zu transformieren ist, notwendig.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorenstützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal, Bielefeld: wbv Publikation.
- Bätge, Carolin/Cloos, Peter/Gerstenberg, Frauke/Riechers, Katharina (Hg.) (2021): Inklusive Bildungsforschung der frühen Kindheit. Empirische Perspektiven und multidisziplinäre Zugänge, Weinheim: Beltz Juventa.
- Behnisch, Michael (2019): Die Organisation des Täglichen. Alltag in der Heimerziehung am Beispiel des Essens, Regensburg: WALHALLA Fachverlag.
- Betz, Tanja/Bischoff-Pabst, Stefanie/de Moll, Frederick (2020): Leitbilder »guter« Kindheit und ungleiches Kinderleben, Weinheim: Beltz Juventa.
- Betz, Tanja (2022): »Leitbilder »guter Kindheit«: Die Utopie der Chancengleichheit«, in: Kinder und Politik APuZ, H. 13–14, S. 41–47.
- Bock, Karin (2013): »Biographiesierung oder Institutionalisierung der Kindheit? Mögliche Forschungsperspektiven aus sozialpädagogischer Sicht«, in: Cornelia Wustmann/Anke Karber/Anita Giener (Hg.), Kindheit aus sozialwissenschaftlicher Perspektive, Graz: Leykam, S. 23–34.

- Boger, Mai-Anh (2017). »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion, (1). Siehe <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion, Weinheim: Beltz Juventa.
- Bröckling, Ulrich (2020): Optimierung, Preparedness, Priorisierung: Soziologische Bemerkungen zu drei Schlüsselbegriffen der Gegenwart, Soziopolis: Gesellschaft beobachten. Siehe <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-81264-8>.
- Buchner, Tobias/Pfahl, Lisa (2017): »Ableism und Kindheit: Fähigkeitsorientierte Praktiken in Medizin und Pädagogik«, in: Donja Amirpur/Andrea Platte (Hg.), Handbuch Inklusive Kindheiten, Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 210–222.
- Budde, Jürgen/Dlugosch, Andrea/Sturm, Tanja (2017): »(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung – eine Einleitung«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge, Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 11–20.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): »Reflexive Inklusion«, in: Zeitschrift für Inklusion, (4). Siehe <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hg.) (2023): Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2022, Siehe https://www.fruhe-chancen.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Kindertagesbetreuung_Kompakt_Ausbaustand_Bedarf_2022_BF.pdf.
- Dederich, Markus (2020): »Rekonstruktion und Kritik. Eine Rückfrage an die rekonstruktive Inklusionsforschung«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Petra Hermann/Lisa Rosen/Argyro Panagiotopoulou/Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi (Hg.), Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Opladen: Barbara Budrich, S. 39–48.
- Diehm, Isabell (2018): »Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung: Verheißen, Verstricken und Verpflichtungen«, in: Christine Thon/Margarete Menz/Miriam Mai/Luisa Abdessadok (Hg.), Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften, Wiesbaden: Springer VS, S. 11–22.
- Farrenberg, Dominik (2020): »Der pädagogische Alltag in Kindertageseinrichtungen als Ordnungsgeschehen. Ethnographische Einsichten in ein als selbstverständlich vorausgesetztes Begriffskonzept«, in: Dörte Weltzien/Heike Wadepolh/Iris Nentwig-Gesemann/Marian Alemzadeh (Hg.), Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Forschung in der Frühpädagogik XIII, Freiburg: FEL, S. 59–87.
- Frost, Ursula (2019): »Ist der Bildungsbegriff für die frühe Kindheit brauchbar?«, in: Gerd Schäfer/Rahel Dreyer/Matthias Kleinow/Julia M. Erber-Schropp (Hg.), Bildung in der Frühen Kindheit. Bildungsphilosophische, Kognitionswissenschaftliche, Sozial- und Kulturwissenschaftliche Zugänge, Wiesbaden: Vieweg, S. 33–43.
- Garbade, Svenja/Zehbe, Katja (2023): »Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis«, in: Tamara Diederichs/Anna Katharina Desoye (Hg.), Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Zwischen Wissenschaft und Praxis, Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 198–211.

- Göbel, Sabrina (2018): Alltagspraktiken in Kindertageseinrichtungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Grunwald, Klaus/Ihiersch, Hans (2016): »Lebensweltorientierung«, in: Klaus Grunwald/Hans Thiersch (Hg.), Praxishandbuch Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Handlungszusammenhänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern. 3. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim, Basel, München: Beltz Juventa, S. 24–64.
- Hummrich, Merle (2017): »Rekonstruktive Inklusionsforschung als (rekonstruktive) Bildungsforschung im Anspruch einer reflexiven Wissenschaft – eine Rahmung«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien. Handlungsfelder. Empirische Zugänge, Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 165–180.
- Jergus, Kerstin (2017): »Die Pädagogik der Eltern und die Pädagogik der Erzieherinnen. Zur Positionierung von Eltern im Rahmen frühpädagogischer Settings«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 201–230.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (Hg.) (2017a): Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS.
- Jergus, Kerstin/Thompson, Christiane (2017b): »Autorisierungen des pädagogischen Selbst – Einleitung«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–45.
- Kaul, Ina (2019): Bildungskonzepte von Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-rekonstruktive Untersuchung biografischer Wege, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kaul, Ina/Cloos, Peter/Simon, Stephanie/Thole, Werner (2023): »Fachwissenschaftliche Expertise, Stärken und Schwächen der Trias »Erziehung, Bildung und Betreuung«, in: Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hg.), Rethinking frühkindliche »Erziehung, Bildung und Betreuung«. Fachwissenschaftliche und rechtliche Vermessungen zum Bildungsanspruch in der Kindertagesbetreuung : eine Expertise im Auftrag des Pestalozzi-Fröbel-Verbands e.V. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 17–96.
- Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hg.) (2013): Normierung und Normalisierung von Kindheit, Weinheim: Beltz Juventa.
- Kirchhöfer, Dieter (2002): »Die Vereinbarkeit des Unvereinbaren in kindlichen Lebensführungen«, in: Margit Weihrich/G. Günter Voß (Hg.), Tag für Tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? München: Hampp, S. 119–136.
- Kosík, Karel (1986): Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krähnert, Isabell (2020): »Inklusion im frühpädagogischen Handlungsfeld – Resonanzen der ›Aktivgesellschaft?‹«, in: Torsten Dietze/Dietlind Gloystein/Vera Moser/Anne Piezunka/Laura Röbenack/Lea Schäfer/Grit Wachtel/Maik Walm (Hg.), Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 186–194.
- Lange, Andreas (2010): »Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv«, in: Doris Bühler-Niederberger/

- Johanna Mierendorff/Andreas Lange (Hg.), Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe, Wiesbaden: Springer, S. 89–114.
- Müller, Norina/Obermayr, Tina/Paudel, Florentine/Hager, Barbara/Doblmair, Michael/Kleinlein, Eva/Poyer, Michelle (2023): »Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs«, in: Mirjam Hoffmann/Thomas Hoffmann/Lisa Pfahl/Michael Rasell/Hendrik Richter/Rouven Seebo/Miriam Sonntag/Josefine Wagner (Hg.), Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 106–116.
- Oevermann, Ulrich (2001): »Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern«, in: Sozialer Sinn, H. 1, S. 3–33.
- Prengel, Annedore (2018): »Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildungs«, in: Frank Müller (Hg.), Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion, Band 2, Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 33–55.
- Ricken, Norbert (2023): »Inklusion« und die Logik erziehungswissenschaftlicher Grundbegriffe – ein Blick von der Seite«, in: Tanja Sturm/Nicole Balzer/Jürgen Budde/Anja Hackbarth (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 21–41.
- Schulz, Marc (2015): »Informelles Lernen, Alltagsbildung und (frühes) Kindesalter. Bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche Konturen einer zentralen Dimension kindlichen Lernens«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Anke König (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung, Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 84–101.
- Seitz, Simone/Hamacher, Catalina (2021): »Schattenseiten der Optimierung. Befunde und Analysen zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderung«, in: Frühe Bildung, H. 3, S. 119–126.
- Simon, Stephanie (2018): »Belastete Kindheit – belastete Kinder? Kindheitskonstruktionen im Kontext prekären Aufwachsens«, in: Ina Kaul/Desirée Schmidt/Werner Thole (Hg.), Kinder und Kindheiten. Studien zur Empirie der Kindheit. Unsicherheiten, Herausforderungen und Zumutungen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden; Springer, S. 13–32.
- Simon, Stephanie/Schildknecht, Lukas/Sehmer, Julian (2023): »Vereinnahmungen von Kindern und Kindheiten. Kind-Bilder in rechtspopulistischen und/oder wissenschaftsfeindlichen Narrativen im Kontext der Covid-19-Pandemie«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 43, H. 4, S. 356–372.
- Starke, Pauline (2017): »Frühpädagogische Professionalisierung – Das Ringen um Anerkennung als professionelles Selbst«, in: Kerstin Jergus/Christiane Thompson (Hg.), Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit, Wiesbaden: Springer VS, S. 131–173.
- Stenger, Ursula (2015): »Erziehung (in früher Kindheit): Ein phänomenologischer Zugang«, in: Ursula Stenger/Doris Edelmann/Anke König (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung, Weinheim, Basel: Beltz-Juventa, S. 39–67.
- Thiersch, Hans (1998): »Alltagshandeln und Sozialpädagogik«, in: Werner Thole/Michael Galuske/Hans Gängler (Hg.), KlassikerInnen der sozialen Arbeit. Sozialpäd-

- agogische Texte aus zwei Jahrhunderten – ein Lesebuch, Neuwied, Kriftel: Luchterhand, S. 443–466.
- Thiersch, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, 9. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, Hans (2020): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit revisited. Grundlagen und Perspektiven, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Thole, Werner/Milbradt, Björn/Göbel, Sabrina/Rißmann, Michaela (Hg.) (2016): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Trescher, Hendrik/Börner, Michael (2023): Inklusion als Herausforderung für integrative Kindertageseinrichtungen, Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- UNESCO (2022): Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education, Siehe <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/11/tashkent-declaration-ecce-2022.pdf>.
- Voß, Günter G. (2001): »Der eigene und der fremde Alltag«, in: Günter G. Voß/Margit Weihrich (Hg.), Tagaus – Tagein. Neue Beiträge zur Soziologie alltäglicher Lebensführung, München, Mering: Hampp, S. 203–217.
- Wehner, Ulrich (2021): »Frühe Bildung, Betreuung und Erziehung – programmatisch mittendrin, theoretisch marginalisiert. Über Schwierigkeiten und Möglichkeiten, Betreuung systematisch als ein (früh)pädagogisch vollwertiges Moment zu achten«, in: Oktay Bilgi/Ulf Sauerbrey/Ursula Stenger (Hg.), Betreuung – ein fröhlpädagogischer Grundbegriff? Weinheim: Beltz, S. 12–26.
- Winkler, Michael (2022): »Die pädagogische Beziehung aus Sicht der Sozialpädagogik. Oder: Warum es manchmal besser ist, über Orte an Stelle von Beziehungen zu sprechen«, in: Constanze Berndt/Thomas Häcker/Maik Walm (Hg.), Ethik in pädagogischen Beziehungen, Verlag Julius Klinkhardt, S. 213–235.
- Wocken, Hans (2009): Inklusion & Integration. Siehe https://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf.
- Zehbe, Katja (2021): Individuelle Förderung als pädagogisches Programm der frühkindlichen institutionellen und inklusiven Bildung, Weinheim: Beltz Juventa.
- Zehbe, Katja (2024): »Intersektionalität in der Kindheit – Herausforderungen und Möglichkeiten für die Kindheitspädagogik«, in: Corinna Schmude/Michael Brodowski (Hg.), Handbuch Kindheitspädagogik, Kronach: Carl Link, S. 163–184.