

Gabriele Müller

(Multi-)professionelles Handeln in Kindertages- einrichtungen

Zur Herstellung von Differenz
unter dem Anspruch von Inklusion

Gabriele Müller
(Multi-)professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen

Kindheitspädagogische Beiträge

Herausgegeben von

Tanja Betz | Peter Cloos

Die Handlungsfelder der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern bis zehn Jahren haben sich in den letzten Jahren nachhaltig verändert. Sie stehen zunehmend im Fokus politischer Aufmerksamkeit und sind Gegenstand von Reformbemühungen. Kindheitspädagogische Forschung reagiert hierauf, indem sie den Blick nicht mehr allein auf das Kernarbeitsfeld des Kindergartens richtet, sondern den gesamten Bildungs- und Betreuungsmix kindheitspädagogischer Dienstleistungen fokussiert und dabei die Schnittstellen von öffentlicher und privater Bildung, Betreuung und Erziehung, von informellen, formalen und non-formalen Bildungs- und Betreuungssettings sowie neue Formen der Zusammenarbeit berücksichtigt. Die Reihe „*Kindheitspädagogische Beiträge*“ trägt den skizzierten Veränderungen Rechnung, indem sie einen erweiterten, forschenden Blick auf die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern entwickelt und einen Ort für theoretisch fundierte und empirisch elaborierte Diskussionen bietet.

Gabriele Müller

(Multi-)professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen

Zur Herstellung von Differenz
unter dem Anspruch von Inklusion

BELTZ JUVENTA

Die Autorin

Dr.in Gabriele Müller ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen. Sie ist Koordinatorin für den Studiengang Höheres Lehramt an beruflichen Schulen Sozialpädagogik/Pädagogik.

Diese Arbeit wurde unter dem Titel „Inklusion und Differenz. (Multi-)professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen zwischen ‚die Kinder wirklich alle gleich zu sehen‘ und ‚die Ränder beachten‘“ von der Universität Tübingen 2020 als Dissertation angenommen.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6535-0 Print
ISBN 978-3-7799-5860-4 E-Book (PDF)

1. Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Datagrafix, Berlin
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1. Einleitung	9
Teil A – Theoretische Fundierung	19
2. Inklusion und Differenz – eine Einordnung	20
2.1 Formal-logische Perspektive auf Inklusion	20
2.2 Sozial- und bildungspolitische Impulse im normativ-ethischen Orientierungshorizont	25
2.3 Pädagogische Ebene von Inklusion	27
2.4 Fazit	35
3. Professionalisierung für eine Inklusive Pädagogik der Kindheit: Programmatik und Forschungsperspektiven	37
3.1 Inklusion als frühpädagogisches Qualitätsentwicklungsprojekt?	38
3.2 Inklusive Kompetenzen?	44
3.3 Inklusive Systeme?	54
3.4 Multiprofessionalität als Qualitätsmerkmal Inklusiver Pädagogik?	57
3.5 Fazit	64
4. Differenz und Differenzierung	67
4.1 Differenz und (Un-)Gleichheit	68
4.2 Differenz und Anerkennung	75
4.3 Differenz und Norm	86
4.4 Forschungsperspektive: <i>Doing difference</i> in Kindertageseinrichtungen	96
5. Zwischenfazit: Inklusion und Differenz in der Pädagogik der Kindheit	101
Teil B I – Methodologie und Methode	105
6. Qualitativ-rekonstruktive Studie mit praxeologisch- wissensoziologischer AnalyseEinstellung	106
6.1 Dokumentarische Methode als Methodologie und Methode	107
6.1.1 Kommunikatives und konjunktives Wissen und konjunktiver Erfahrungsraum	108
6.1.2 Organisationale Erfahrungsräume – doppelte Mehrdimensionalität	110

6.1.3	Komparative Analyse: Sinn- und soziogenetische Analyseeeinstellung	112
6.2	Gruppendiskussionsverfahren & Dokumentarische Gesprächsanalyse	114
6.3	Forschungspraktisches Vorgehen	118
6.3.1	Bestimmung des Forschungsfeldes und Auswahl des Samples	119
6.3.2	Datenerhebung	122
6.3.3	Analyseschritte	124
6.3.4	Die Studie im Kontext von Gütekriterien qualitativer Forschung	127
Teil B II – Ergebnisse der empirischen Untersuchung: Falldarstellungen, Bewältigungsmuster und Konfigurationen der (inter-)organisationalen Verhältnisse		131
7.	Fallskizze Team Orange	132
7.1	Beschreibung der Einrichtung: Träger- und Organisationsstruktur	132
7.2	Beschreibung des Teams: Gesamtteam und Diskussionsgruppe	133
7.3	Merkmale der Diskursorganisation	135
7.4	Verhältnisse zwischen den relevanten Akteur*innen	151
7.4.1	Verhältnisse zum Kind	151
7.4.2	Verhältnisse zu den Eltern	158
7.4.3	Verhältnisse im Team und interorganisationale Bezüge	165
7.4.4	Verhältnisse zur Trägerebene	172
	Zusammenfassung Fallskizze Team Orange	173
8.	Fallskizze Team Blau	175
8.1	Beschreibung der Einrichtung: Träger- und Organisationsstruktur	175
8.2	Beschreibung des Teams: Gesamtteam und Diskussionsgruppe	176
8.3	Merkmale der Diskursorganisation	178
8.4	Verhältnisse zwischen den relevanten Akteur*innen	193
8.4.1	Verhältnisse zu den Kindern	193
8.4.2	Verhältnisse zu den Eltern	200
8.4.3	Verhältnisse im Team und interorganisationale Bezüge	205
8.4.4	Verhältnisse zur Trägerebene	217
	Zusammenfassung Fallskizze Team Blau	220

9.	Fallskizze Team Pink	221
9.1	Beschreibung der Einrichtung: Träger- und Organisationsstruktur	221
9.2	Beschreibung des Teams: Gesamtteam und Diskussionsgruppe	223
9.3	Merkmale der Diskursorganisation	224
9.4	Verhältnisse zwischen den relevanten Akteur*innen	243
9.4.1	Verhältnisse zu den Kindern	243
9.4.2	Verhältnisse zu den Eltern	247
9.4.3	Verhältnisse im Team und interorganisationale Bezüge	248
9.4.4	Verhältnisse zur Trägerebene	264
	Zusammenfassung Fallskizze Team Pink	269
10.	Ergebnisse aus dem Fallvergleich: konstitutives Bezugsproblem, Bewältigungsmuster und Konfigurationen der (inter-)organisationalen Verhältnisse	270
10.1	Dilemmata inklusiver (früh-)pädagogischer Praxis	271
10.1.1	Differenzachse gleich und ungleich: Ein Orientierungsdilemma	273
10.1.2	Differenzachse Wissen und Nichtwissen: Ein Hierarchiedilemma	277
10.2	Sinngenetische AnalyseEinstellung: Drei Modi der Differenzbearbeitung	283
10.2.1	Team Blau – Modus Aufheben von Differenz	284
10.2.2	Team Orange – Modus Ausgleichen von Differenz	289
10.2.3	Team Pink – Modus Absichern von Differenz	294
10.3	Konfigurationen der Verhältnisse zu den Kindern, Eltern und im Team	299
10.3.1	Konfigurationen in den Verhältnissen zu den Kindern	300
10.3.2	Konfigurationen in der Zusammenarbeit mit Eltern	302
10.3.3	Konfigurationen im Team sowie der interorganisationalen Verhältnisse	304
10.4	Soziogenetische AnalyseEinstellung: Ansätze einer Typik in der Hierarchie fundierter Erfahrungsdimensionen	309
10.4.1	Leitungshandeln in der Hierarchieordnung zwischen Einrichtung und Träger	310
10.4.2	Trägerbezogene Hierarchiestruktur: Barriere für Inklusion	313
10.4.3	Qualifizierungsgefüge im Team: Inferiore vs. gesicherte professionelle Selbstpositionierung in den Zusammenarbeitsverhältnissen	315

Teil C – Zusammenfassung und Diskussion der zentralen Befunde, Fazit und Ausblicke	317
11. Zusammenfassung und profession(alisierung)stheoretische Diskussion der zentralen Befunde	318
11.1 Dilemmata inklusiver Praxis in Kindertageseinrichtungen	320
11.2 Inklusion als Differenzbearbeitung: aufheben, ausgleichen und sichern von Differenz	324
11.3 (Multi-)professionelles Handeln in hierarchisch (vor-)strukturierten Räumen – zur Bedeutung von Wissen und Nichtwissen	332
12. Fazit und Ausblicke	340
12.1 Empirische und theoretische Anschlussfragen	341
12.2 Implikationen für eine Professionalisierung inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen – fünf Thesen	343
Literaturverzeichnis	351
Anhang	373
Danksagung	374

1. Einleitung

Das Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen¹ ist in den letzten Jahrzehnten durch eine hohe Entwicklungsdynamik gekennzeichnet. Sowohl durch den enormen quantitativen Ausbau als auch durch die mit der Stärkung des Bildungsauftrages intensivierten Qualitätsentwicklungsprozesse sind Vorstellungen von Professionalität und Anforderungen an Professionalisierung deutlich komplexer geworden (Schneewind 2011; Anders 2012; Balluseck 2017a; Müller/Thümmeler 2020). Die Bewältigung der sich im Zuge gesellschaftlicher Modernisierung diversifizierenden Anforderungen an das Handlungsfeld geht einher mit Forderungen nach organisationsstrukturellen und konzeptionellen Weiterentwicklungen. Hier stehen in den aktuellen Debatten vor dem Hintergrund herausfordernder Lebensrealitäten von Kindern und Familien integrierte Einrichtungskonzepte wie z. B. Kinder- und Familienzentren und vor allem das Leitbild inklusiver Bildung im Zentrum (Freytag 2017; Heimlich/Üffing 2018; Cloos 2019). Die zunehmende Pluralisierung und Heterogenität der modernen Gesellschaft lässt die Frage nach sozialem Zusammenhalt immer dringlicher werden. „Inklusion“ ist die Formel für eine Gesellschaft, der aufgrund der ungeheuren Variation von Individualitäten und Zugehörigkeiten der innere Zusammenhang verloren gegangen ist“ (Bude 2015, S. 38, H. i. O.). Mit Inklusion wird demzufolge auf soziale Teilhabe aller Menschen und mehr Chancengerechtigkeit rekurriert.

Das Leitbild inklusiver Bildung

Die Etablierung der Kindertagesbetreuung als Ort inklusiver Bildung hat die bedingungslose Teilhabe *aller* Kinder am Regelangebot zum Ziel. Ein zentraler Aspekt dabei ist das Prinzip der Wohnortnähe, mit dem ein gemeinsames Aufwachsen im Sozialraum ermöglicht werden soll, das auch Kinder mit besonderen Förder- oder Unterstützungsbedarfen nicht ausschließt. In der Umsetzung von Inklusion im Rahmen von Bildungs- und Erziehungsangeboten liegt der zentrale Fokus demzufolge auf den Zugangsmöglichkeiten und dabei insbesondere auf den Möglichkeiten, die jenen Gruppen eröffnet werden, denen diese Teilhabe

1 Die Bezeichnungen der Einrichtungen im Handlungsfeld der Kindertagesbetreuung haben sich im Zuge der Diversifizierung von Betreuungsformen in den letzten Jahrzehnten verändert. Der traditionelle Bezug zum Alter der Kinder (Kindergarten für Drei- bis Sechsjährige, Krippe für unter Dreijährige und Horte für Kinder im Schulalter) löst sich zunehmend auf. Bezeichnungen wie Kindertagesstätte, Kinderhaus, Bildungshaus, Kita u. ä. ergänzen die traditionellen Bezeichnungen (Thiersch 2018). In dieser Arbeit wird der Begriff der Kindertageseinrichtung sowie die Abkürzung Kita als Überbegriff für sämtliche Varianten der institutionellen Kindertagesbetreuung verwendet.

bisher verwehrt ist oder nur eingeschränkt ermöglicht wird (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017). Zugleich geht es um die Teilhabeprozesse innerhalb der Institutionen oder Organisationen und um den Abbau von Barrieren, die das Recht auf Lernen, Spiel und Partizipation für einzelne Kinder oder bestimmte Gruppen erschweren oder verhindern (Booth/Ainscow/Kingston 2016). Die beiden Kernaspekte verweisen auf die Vielschichtigkeit der Idee Inklusion, die sich in den Debatten und Diskursen widerspiegelt. Im Kontext des bildungspolitischen Impulses durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) wird mit Inklusion die gesellschaftliche Anerkennung und der Einbezug von Menschen ‚mit Behinderung‘² verbunden und die selbstverständliche Teilhabe am Regelangebot pädagogischer Institutionen fokussiert und gefordert. In einem breiten Verständnis werden unter Inklusion dagegen konzeptionelle Weiterentwicklungen im Sinne eines diversitätsreflexiven Ansatzes gefasst, der sich auf vielfältige Differenzlinien und Ungleichheitsaspekte bezieht (für die Kindheitspädagogik z. B. Stenger et al. 2017). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wird ein Inklusionsbegriff, der vornehmlich aus einer sonderpädagogischen Perspektive auf die Anerkennung von Menschen ‚mit Behinderung‘ fokussiert, als einseitig affirmativ und damit unterkomplex kritisiert (Budde/Hummrich 2015). Für eine analytische Bestimmung von Inklusion erscheint es notwendig, diesen Begriff in seinen relationalen Zusammenhängen zu betrachten, d. h. die Aufeinanderbezogenheit von Inklusion/Exklusion, von Ein- und Ausschlussprozessen und deren gesellschaftskonstitutive Bedeutsamkeit in den Blick zu nehmen (ebd.). Ein so gefasstes Verständnis von Inklusion sucht aus ‚menschenrechtsbasierter, anerkennungstheoretischer oder sozialwissenschaftlicher Perspektive Fragen sozialer Ungleichheit in den Blick [zu, G. M.] nehmen‘ (ebd., S. 33). Für

2 Die Frage, mit welchen Begrifflichkeiten über das Phänomen ‚Behinderung‘ gesprochen werden kann und soll, wird bis heute vielfach und kontrovers diskutiert. Dahinter stehen auch unterschiedliche Behinderungsbegriffe. Während mit dem lange vorherrschenden individuellen Modell, ‚Behinderung‘ als medizinisches Problem und individuelles Unglück betrachtet wurde, bei dem der körperliche Schaden oder die funktionale Beeinträchtigung als Ursache ausgemacht wird, sieht das soziale Modell die Benachteiligung als Produkt der sozialen Organisation. Entsprechend wird argumentiert, dass man nicht ‚behindert‘ *ist*, sondern ‚behindert‘ *wird*. Unter der dekonstruktiven Perspektive der Dis/ability Studies wird seit einigen Jahren das soziale Modell durch ein kulturelles Modell erweitert. Aus dieser Perspektive kommen kulturelle Praktiken und gesellschaftliche Strukturen in den Blick, die Wissen darüber generieren, „[...] wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie exklusive und inklusive Praktiken gestaltet sind, wie Identitäten geformt und neue Subjektbegriffe geschaffen werden“ (Waldschmidt 2005, S. 25). Die Studie verfolgt ein dekonstruktivistisches Interesse im Sinne eines kulturellen Modells von ‚Behinderung‘, gleichwohl ist kritisch zu reflektieren, dass über die hervorgehobene Thematisierung der Differenzlinie ‚Behinderung/Nichtbehinderung‘ die Gefahr einer Reifizierung besteht. Um beim Lesen die Aufmerksamkeit auf die Konstruktionsphänomene von ‚Behinderung‘ zu lenken, wird das Begriffsfeld ‚Behinderung‘ im Text mit einfachen Anführungszeichen gekennzeichnet.

das Handlungsfeld der Kindertageseinrichtung ist ein Rückgriff auf beide Inklusionsverständnisse zu beobachten. Während auf programmatischer Ebene vielfach auf ein breites Verständnis von Inklusion rekurriert wird, zeigt sich auf der Umsetzungsebene tendenziell eine Fokussierung auf den Aspekt der ‚Behinderung‘. Dies hat auch zur Folge, dass Kinder, die Leistungen der Eingliederungshilfe erhalten, häufig als ‚Inklusions- oder I-Kinder‘ bezeichnet werden, wie auch in dieser Studie zu beobachten ist.³

Hier deutet sich bereits die Unklarheit der Bestimmung von Inklusion/Exklusion an, die auch vielfach kritisch diskutiert wird. Die konzeptionelle Unschärfe des „multifaktoriell[en, G. M.] und mehrdimensional[en, G. M.]“ (Grosche 2015, S. 20) Konstrukt der Inklusion erschwere eine klare und begrifflich eindeutige Definition (Hinze 2004; Spatscheck/Thiessen 2017; Felder 2018; Platte 2019). Neben der Analyse von Barrieren der Umsetzung von Inklusion bedarf es daher auch einer deutlicheren theoretischen Vergewisserung über Begriff und Konzept von Inklusion (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017).

Eine Kita für alle: Chancengerechtigkeit von Anfang an?

Dem Elementarbereich wird ein universalisierter Bildungs- und Betreuungsanspruch⁴ zugesprochen, der an der Vielfalt von Kindern anschließt und gleichzeitig Versprechen und Anforderungen formuliert: „Chancengleichheit bedeutet, dass jedes Kind unabhängig von seiner Herkunft, seinem Geschlecht, seiner kulturellen und ethnischen Zugehörigkeit sowie dem sozialen Status seiner Familie optimale Entwicklungsmöglichkeiten hat und seine Potenziale entfalten kann“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016, S. 7). Kindertageseinrichtungen werden dabei kompensatorische Effekte zugeschrieben

3 Das Sozialgesetzbuch SGB XII regelt die Leistungen der Eingliederungshilfe. Kinder, die Hilfen für die Teilhabe in der Kindertageseinrichtung benötigen und aufgrund einer festgestellten ‚Behinderung‘ oder einer festgestellten ‚drohenden Behinderung‘ anspruchsberechtigt sind, können pädagogische und/oder pflegerische Unterstützungsleistungen über diese Regelung erhalten. Für die sogenannten ‚Einzelinklusionen‘ in Kitas werden häufig die begleitenden Inklusionshilfen über diese Ressourcen finanziert. Die so zugeführten personenbezogenen Leistungen machen eine Kategorisierung notwendig, um die Ressourcen zu legitimieren und verstärken so die Etikettierung dieser Kinder als ‚I-Kinder‘. Im Kontext integrativer Einrichtungen wird häufig mit Kooperationsformen zwischen Schul- und Regelkindergartengruppen agiert. D. h. auch hier ist eine Zuordnung der Kinder als solche mit einem festgestellten Bedarf an einem sonderpädagogischen Bildungsangebot (Voraussetzung für die Aufnahme im Schulkindergarten in B.-W.) notwendige administrative Praktik. Weitere Erläuterungen sind dazu im Empirie-Teil dieser Arbeit.

4 Dies ist auch im Zusammenhang damit zu sehen, dass der Bereich frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung nahezu alle Kinder erfasst. Die Bildungsteilhabe liegt laut Ländermonitoring 2019 bei den drei- bis sechsjährigen (nicht schulpflichtigen) Kindern deutschlandweit bei 93,4 %, bei den unter Dreijährigen bei 34 % (<https://www.laendermonitor.de>).

und damit eine hohe „Verantwortung hinsichtlich des Bildungserfolges sowie der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern resp. späteren Erwachsenen zugesprochen“ (Müller 2020a, S. 18).⁵ Häufig wird die richtungweisende Vorbildrolle für andere Bereiche betont, die das Handlungsfeld in der Erfahrung und im Umgang mit Vielfalt und Partizipation aller Kinder habe (Cloos 2018; König 2020; Mackowiak/Beckerle/Wadepohl 2019). Frühkindliche Bildung wird als geradezu prädestiniert für eine inklusive Ausrichtung bewertet (Rothe 2019a). Auf programmatisc her Ebene wird so ein Idealbild entworfen, das in seiner Reichweite empirisch bislang kaum erforscht ist. Strukturell kann der Bereich frühkindlicher Bildung als der mit dem geringsten Ausmaß an Separierung bezeichnet werden. Der 15. Kinder- und Jugendbericht verweist, bezogen auf einen engen Inklusionsbegriff, auf eine Tendenz sinkender Inklusionsquoten, je höher die Bildungsstufe ist (vgl. auch Tervooren 2001).

„Während im Bereich der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung noch 67 Prozent der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen eine Tageseinrichtung besucht, sinkt ihr Anteil an der altersspezifischen Schülerschaft in der Grundschule bei 46,9 Prozent bis auf 29,9 Prozent in der Sekundarstufe I. Diese Tendenz verstärkt sich in der Sekundarstufe II im schulischen Bereich sowie beim Übergang in die berufliche Bildung weiter.“ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017, S. 443)

Allerdings ist zu konstatieren, dass Kinder mit einem erhöhten Förder- und Unterstützungsbedarf immer noch am häufigsten von einer Separierung betroffen sind. Zwar ist der Anteil der Kinder, die inklusionsorientierte Gruppen⁶ besuchen, in den letzten Jahren bundesweit kontinuierlich gestiegen, die Angebote variieren jedoch stark zwischen den Bundesländern. In Baden-Württemberg waren 2017 bspw. 50 % der Kinder ‚mit Behinderung‘ in separaten Sondereinrichtungen, während z. B. in Berlin und Brandenburg nur noch in Einzelfällen sonderpädagogische Gruppen gebildet und nur knapp drei Prozent der Kinder in Einrichtungen mit mehr als 50 % Kinder mit Eingliederungshilfe betreut werden.⁷ Das

5 Der Forschungsstand zu kompensatorischen Effekten zeigt allerdings keine eindeutigen Befunde (Kluczniok 2017). Zudem geben Studien auch Hinweise auf benachteiligende Mechanismen in der Kindertagesbetreuung, die vor allem Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Eltern mit einem niedrigen Bildungsstand betreffen (Stahl/Schober/Spieß 2018).

6 An den verwendeten Begrifflichkeiten wird deutlich, dass auch in den bildungspolitischen Diskursen der Begriff Inklusion in erster Linie mit der Teilhabe von Kindern/Jugendlichen ‚mit Behinderung‘ am Regelsystem verbunden wird.

7 Die Werte beziehen sich auf die Auswertungen des Ländermonitorings Frühkindliche Bildung 2017, online unter: <https://www.laendermonitor.de>, in den Auswertungen für 2019 sind nicht aus allen Bundesländern die Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern mit Eingliederungshilfe veröffentlicht.

Risiko für Kinder mit Einschränkungen, eine separierende Form frühkindlicher Bildung wahrzunehmen, ist damit grundsätzlich erhöht und zudem in hohem Maße wohnortabhängig. Aber auch Faktoren wie Geschlecht oder die Art der ‚Behinderung‘ zeigen sich als relevant für den Besuch einer Sondereinrichtung (Lotte 2017, S. 13).⁸

Über die Auswahl der beteiligten Einrichtungen des Untersuchungssamples (vgl. Kap. 6.3), die sich alle als inklusiv bzw. integrativ im Sinne eines gemeinsamen Aufwachsens von Kindern ‚mit und ohne Behinderung‘ verstehen, kommt in dieser Untersuchung insbesondere die Differenzlinie ‚Behinderung/Nicht-Behinderung‘ im Kontext inklusiver Bildung in Kindertageseinrichtungen in den Blick. Kritisch reflektiert werden muss, dass durch die so gewählte Ausgangslage die Kategorie ‚Behinderung‘ „eine Relevanzsetzung [erhält, G.M.] bevor sie überhaupt erhoben wurde“ (Finnern/Thim 2013, S. 161), was dem dekonstruktivistischen Anliegen der Studie entgegenläuft. Aufgrund der spezifischen Teamkonstellationen in diesen Einrichtungen, die für das professionstheoretische Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung relevant sind, wurde dieses Dilemma bewusst angenommen und versucht, über einen reflexiven und sensiblen Umgang mit den Bezeichnungen im Forschungs- und Analyseprozess auszugleichen. Hier stand im Fokus, soziale Differenzen in ihren Konstruktionen deutlich zu machen und so einer Reifizierung von Kategorien und insbesondere der Kategorie ‚Behinderung‘ entgegenzuwirken (vgl. auch Fußnote 2).

Inklusive Professionalität?

Die Studie ist im Kern professionstheoretisch⁹ ausgerichtet und interessiert sich grundsätzlich dafür, was es im Kontext inklusiver Kindertagesbetreuung eigentlich heißt, professionell zu sein. Darin sind mehrere Ebenen involviert, auf der Theorieebene die Frage der disziplinären Verortung Inklusiver (Früh-)Pädagogik sowie für das Handeln die Prozesse und institutionellen Verhältnisse auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Professionsbezogene Forschung in der Frühpädagogik nimmt bislang vorwiegend einseitig das individuelle Handeln der pädagogischen Fachkraft in den Blick mit dem Ziel, die Professionalisierung im Handlungsfeld

8 Die amtlichen Statistiken zeigen seit Jahren, dass der Anteil der Jungen mit ca. 2/3 wesentlich höher ist als der der Mädchen, die in Sondereinrichtungen betreut werden. In Bezug auf die Art der ‚Behinderung‘ sind Kinder mit leichteren Einschränkungen eher in inklusiven Settings, je komplexer die ‚Behinderung‘, desto wahrscheinlicher ist ein separierter Bildungsort.

9 In den früh- und kindheitspädagogischen Debatten wird kaum explizit von Profession gesprochen, vielmehr auf Professionalität und Professionalisierung (Balluseck 2017b) fokussiert. In Anbetracht des geringen Akademisierungsgrades im Feld und der zunehmend heterogenen Zusammensetzung der Teams erscheint es wenig gewinnbringend, die Merkmale klassischer Professionen auf das Feld anzuwenden (Cloos 2016b).

resp. der Erzieher*innen voranzubringen (Cloos 2016b, S. 27). Die konstitutiven Bedingungen im Feld, die institutionalisierten Rahmungen und die Möglichkeiten für Professionsentwicklung kommen so nicht in den Blick.

Mit dem Leitbild Inklusion wird die scheinbar unhinterfragte disziplinäre Zuständigkeit der Sonderpädagogik für Kinder mit besonderem Förder- und Unterstützungsbedarf in Frage gestellt. Platte und Amipur (2017) betonen die Notwendigkeit, die Disziplin Kindheitspädagogik dahingehend auszurichten, dass sie sich zuständig für *alle* Kinder betrachtet und dies bedürfe einer inklusiven Orientierung (ebd., S. 12). Die zentrale Stellung der Kindheitspädagogik als Disziplin für die Anfänge von Bildungsbiografien mache dies für ein gleichberechtigtes Aufwachen, Spielen und Lernen zwingend erforderlich (ebd., S. 10). Die geforderte Neuausrichtung hin zu einer inklusiven Kindheitspädagogik bedarf einer kritischen Reflexion bewährter Struktur- und Handlungsmuster pädagogischer Praxis. Die damit verbundenen neuen Anforderungen an die Professionalisierung im Feld werden bislang in erster Linie über einen kompetenztheoretisch orientierten Diskurs bearbeitet, der zentral auf die Entwicklung einer inklusiven Haltung im Sinne einer positiven Diversitätsüberzeugung sowie auf inklusive Kompetenzen setzt. Diese sollen die Fachkräfte dazu befähigen, die besonderen Herausforderungen zu bewältigen. Zudem werden „multiprofessionelle Teams als qualitäts- und zukunftsorientierte Antwort auf die Veränderungen und Herausforderungen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung“ (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 72) forciert und insbesondere für das inklusive Setting als Standard definiert. Multiprofessionalität wird zum Problemlöseversprechen, verbunden mit der Perspektive, unterschiedliche berufliche Wissensbestände und Expertisen in einer harmonisch sich ergänzenden Weise zu einem qualitativ höherwertigen Fallwissen zusammenzufügen. So wird es möglich, Inklusive Pädagogik als eine disziplinübergreifende zu konzeptualisieren, die auch sonder- und heilpädagogische Expertisen mit einbezieht. Inklusion wird als Leitbegriff für besondere pädagogische Qualität gehandelt (Schelle/Friederich 2015), was in seiner fachlichen Kontur allerdings unscharf bleibt und sich nicht eindeutig abgrenzen lässt von einer ‚allgemeinen oder nicht inklusiven (früh)pädagogischen Qualität‘. Hier gerät die prozessierte neue Normalität von Vielfalt als Leitgedanke von Inklusion in Spannung mit einer Verbesonderung inklusiver Settings und der Forderung nach einer spezifischen inklusiven Professionalisierung.

„Das Projekt einer inklusiven Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen [erscheint, G. M.] auf mehreren Ebenen noch nicht hinreichend professionell abgesichert“ (Cloos 2019, S. 60). Vor allem fehlen empirische Erkenntnisse, die reflexiv nutzbares Wissen zur Verfügung stellen und die Hinweise auf die Reichweite der Programmatik(en) geben können. Die wenigen Studien zu Kompetenzen in Bezug auf Inklusion beziehen sich auf Selbst- und Fremdeinschätzungen mit begrenzter Reichweite in ihrer Aussagekraft (Friederich/Meyer/

Schelle 2015). Zur Umsetzung von Multiprofessionalität in Kindertageseinrichtungen liegen bislang nur sehr wenige, allgemein einschätzende Ergebnisse vor (Weltzien et al. 2016; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014a). Wie multiprofessionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen unter dem Anspruch von Inklusion hergestellt wird, stellt ein grundlegendes Forschungsdesiderat dar (außer Cloos/Gerstenberg 2019).

Einordnung der Studie, Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage(n)

Die Studie versteht sich als erziehungswissenschaftliche Analyse, die eine vorliegende Praxis der Kindheitspädagogik empirisch untersucht und damit einen Beitrag zur kindheitspädagogischen Theoriebildung leistet. Inklusion wird dabei als (Teil-)disziplinen-übergreifendes Thema aufgenommen und Theorielinien aus Soziologie, Sonder-, Sozial- und Allgemeiner Pädagogik nach ihrer Relevanz für die Kindheitspädagogik und nach Möglichkeiten der Verknüpfung mit den Diskurslinien zu Inklusion im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen befragt. Die Untersuchung soll dazu beitragen, professionstheoretisch verankertes empirisches Wissen zur Umsetzung von Inklusion in Kindertageseinrichtungen zu generieren. Als übergeordnete methodologische Forschungsfolie orientiert sich die Studie an der von Ralf Bohnsack, inspiriert von den Arbeiten von Karl Mannheim (Wissenssoziologie) und in kritischer Auseinandersetzung mit Harold Garfinkels (Ethnomethodologie) (weiter)entwickelten Dokumentarischen Methode. Mit diesem qualitativ-rekonstruktiven Ansatz wird die Prämisse verfolgt, an der Logik der Praxis anzusetzen und mit einem offenen Zugang den Beforschten selbst die Möglichkeit zu eröffnen, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten. Damit distanziert sich die Studie dezidiert von einer normativ-präskriptiven Perspektive, die in der Logik des ‚Besserwissens der Forschenden‘ die Defizite der Beforschten aufzeigt und vor dem Hintergrund vorab definierter Professionalitätsmerkmale formuliert, was an das Feld herangetragen werden ‚soll‘. Im Zentrum der Untersuchung steht die sprachliche Performanz über Erfahrungen aus der Praxis aus der Perspektive von Fachkräften in inklusiven bzw. integrativen Kitas. Multiprofessionelle Zusammenarbeit wird als spezifischer professioneller Handlungsmodus und damit als von den Akteur*innen im Feld performativ hervorgebrachte Praktik gefasst (Wulf 2001; Wulf/Zirfas 2007). Der Analysefokus liegt demzufolge darauf, *wie* in den Sprechakten die (Zusammenarbeits-)Verhältnisse unter den inklusionsbezogenen Bedingungen und Anforderungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Familien hergestellt und welche Bewältigungsherausforderungen darin von den Teams thematisiert und hervorgebracht werden. Eine so eingenommene performativitätstheoretische Perspektive auf Professionalität verspricht einen wertvollen Beitrag zur grundlagentheoretischen Aufarbeitung von Praktiken im pädagogischen Alltag unter der Anforderung von Inklusion zu leisten. Ziel ist es auch, aus einer differenztheoretisch fundierten

Perspektive, die Involviertheit des Handlungsfeldes Kindertageseinrichtung und seiner Akteur*innen in die Verhältnisse von Inklusion/Exklusion, die Machtunterschiede und Ungleichheiten zwischen gesellschaftlichen Gruppen (re-)produzieren und herstellen, zu reflektieren (Cloos 2019, S. 65). Damit soll die ‚einfache‘ Hoffnung, dass ein diversitätsbewusster Umgang mit Vielfalt genügt, um Ungleichheiten und Einseitigkeiten zu kompensieren (ebd.), infrage gestellt werden.

Die Thematik wurde mit folgenden zentralen Forschungsfragen präzisiert:

- (1) Welches Verständnis von Zusammenarbeit wird unter der Prämisse von Inklusion im Team sprachlich hergestellt?
- (2) Welche Rolle nehmen hierbei organisationsstrukturelle Bedingungen, institutionalisierte Normen und habituelle Orientierungen ein?

Im Verlauf des qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprozesses haben sich noch weitere Analysefragen als bedeutsam herausgestellt:

- Welches Verständnis von Inklusion wird von den Teams gemeinsam hervorgebracht?
- Wie werden die beteiligten Akteur*innen der inklusiven Kita jeweils adressiert? Auf welche Praktiken der Differenzierung wird dabei zurückgegriffen?
- Welchen Einfluss hat das hervorgebrachte Verständnis von Inklusion auf die Gestaltung der multiprofessionellen Zusammenarbeit?

Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in drei thematische Teile: Teil A widmet sich der *theoretischen Fundierung* mit den notwendigen Darlegungen der Diskurse und Theorielinien sowie der Begriffsbestimmungen und der Einordnung der Studie in den aktuellen Forschungsstand (Kap. 2 bis 5); Teil B I + II, *Methodologie & empirische Untersuchung*, erläutert den Forschungszugang und die methodische Herangehensweise sowie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung (Kap. 6 bis 10) und Teil C, *Zusammenfassung, Fazit & Ausblick*, fasst die zentralen Ergebnisse zusammen, thematisiert offene Fragen und weitere Forschungsbedarfe und formuliert Thesen für eine Professionalisierung inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen (Kap. 11 und 12).

Einführend wird in *Kapitel zwei* das breite Diskursfeld Inklusion auf wissenschaftlicher, politischer und pädagogischer Ebene aufgenommen und dem Versuch einer Systematisierung unterzogen. Zur Einordnung der kindheitspädagogischen Inklusionsdebatten wird das vielschichtige Konstrukt Inklusion aufgefächert in Aspekte aus einer *formal-logischen Perspektive*, Einblicke in *bildungs- und sozialpolitische Impulse* sowie deren *normativ-ethische Rahmung* sowie Blickwinkel unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Teildisziplinen auf

Inklusion als *pädagogisches Projekt* und sich daraus ergebenden Anforderungen für die Umsetzung.

Daran anknüpfend nimmt *Kapitel drei* den aktuellen Professionalisierungsdiskurs in der Kindheitspädagogik für eine Inklusive Pädagogik auf, stellt ihn in seinen zentralen Linien dar und reflektiert diesen in seinen Ambivalenzen. Spannungsfelder zeigen sich hier hinsichtlich der Grenzen einer Professionalisierung für Inklusion als rein pädagogisches Projekt und des Risikos, Inklusionsthematiken auf gesellschaftsstruktureller Ebene nicht in den Blick zu nehmen. Zudem neigt eine inklusionsspezifische Professionalisierung dazu, das Differente als das Besondere zu deklarieren und für die Bearbeitung dessen Sonderkompetenzen zu etablieren. Zugleich steht eine affirmative Diversitätsüberzeugung in der Kritik, auf sehr undifferenzierte Weise mit Differenzverhältnissen, auch im multiprofessionellen Team, umzugehen, was zu einem Reflexionsdefizit bezüglich der eigenen Involviertheit in die (Re-)Produktion von Differenz führt. Entlang der aufgeführten Kernpunkte des Professionalisierungsdiskurses werden zudem relevante Forschungsperspektiven aufgeführt und die Studie in den aktuellen Forschungsstand eingeordnet.

Aus diesen Thematisierungen wird die Bedeutung einer stärker differenztheoretischen Fundierung kindheitspädagogischer Auseinandersetzungen mit Inklusion deutlich. Dies wird in *Kapitel vier* aufgenommen, indem grundlegende Überlegungen und Theoriezugänge zum Begriff und zu Prozessen der Herstellung von Differenz in den Blick genommen werden. Differenz wird zunächst in seinem Verhältnis zu (Un-)Gleichheit analysiert sowie die Anerkennung von Differenz, als prominente Linie im Inklusionsdiskurs, in ihren Ambivalenzen reflektiert, um dann das Zusammenspiel von Normalitätsvorstellungen und Differenzpraxen, insbesondere in seiner Bedeutung für die Differenzierung in ‚Behinderung/Nichtbehinderung‘ im Feld frühkindlicher Bildung, zu diskutieren.

Kapitel fünf schließt den theoretisch fundierenden Teil A mit einer Zusammenfassung und einem Zwischenfazit ab.

Die Darstellung der empirischen Untersuchung beginnt in Teil B I mit der Darlegung der methodologischen Überlegungen, mit der in *Kapitel sechs* das methodische Vorgehen der Studie transparent gemacht und plausibilisiert wird.

Das Kernstück der Arbeit bildet die Darstellung der empirischen Ergebnisse in Teil B II. In *Kapitel sieben bis neun* werden zunächst anhand ausführlicher Fallskizzen die drei Kita-Teams des Samples in deren Träger- und Organisationsstrukturen eingeführt sowie die Rekonstruktion der spezifischen Form der Kollektivität der einzelnen Teams dargelegt. In *Kapitel zehn* werden die Ergebnisse zusammengeführt und verdichtet. Aus der sinngenetischen Analysestellung wird die Rekonstruktion des fallübergreifend konstitutiven Bezugsproblems sowie drei sich differenzierende jeweils falltypische Modi der Bearbeitung nachvollzogen und dargestellt. Entlang dieser teamspezifischen Orientierungsrahmen werden auch bestimmte Adressierungen von Kindern und Eltern sowie

spezifische Formen der Konstituierung der interorganisationalen Verhältnisse deutlich. Abschließend werden aus einer soziogenetischen Analyseinstellung aus der Relationierung von Erfahrungsdimensionen und Orientierungen Erkenntnisse generiert, die Hinweise auf relevante Einflussfaktoren in der Ausbildung handlungsleitender Orientierungen im Kontext inklusiver Kindertagesbetreuung und der Bedeutung hierarchischer Ordnungen geben. Fokussiert werden hier die Aspekte Leitungshandeln, Trägerstruktur und Qualifizierungsgefüge im Team.

Im abschließenden Teil C werden in *Kapitel elf* die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und in ihrer profession(alisierung)stheoretischen Relevanz diskutiert. *Kapitel zwölf* formuliert vor dem Hintergrund der Studie empirische und theoretische Anschlussfragen und fokussiert abschließend Implikationen für eine Professionalisierung inklusiver Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, die in fünf Thesen präsentiert werden.

Teil A

Theoretische Fundierung

2. Inklusion und Differenz – eine Einordnung

In den Debatten um die Umsetzung von Inklusion wird vielfach die begriffliche Unklarheit und konzeptionelle Unschärfe des Konstruktes Inklusion thematisiert (Grosche 2015; Siller 2015; Ellger-Rüttgardt 2016b; Dannenbeck/Dorrance 2017; Löser/Werning 2015). Aus unterschiedlichen Perspektiven wurden bereits mögliche Strukturierungen der Thematik aufgezeigt (Platte 2010; Friederich 2013; Prengel 2014; Cloos 2015; Budde/Hummrich 2015; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017; Köttig 2017; Dannenbeck/Dorrance 2017). In der Auseinandersetzung damit sowie vor dem Hintergrund aktueller wissenschaftlicher sowie gesellschaftspolitischer Diskurse zum Thema Inklusion werden mehrere Ebenen deutlich, die für eine theoretische Fundierung des Konzeptes Inklusion im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen relevant erscheinen und die im Folgenden skizziert werden sollen. Über den analytisch-deskriptiven sozialwissenschaftlichen Zugang eröffnet sich eine *formal-logische Perspektive* auf Inklusion (Kap. 2.1), die zuvorderst das Beschreiben, Verstehen und Einordnen bestimmter gesellschaftlicher Abläufe und Situationen zum Ziel hat. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht bedeutsam sind zudem die vielfältigen *bildungs- und sozialpolitischen Impulse*, die eng verbunden sind mit einem *normativ-ethischen Orientierungshorizont* (Kap. 2.2) sowie insbesondere die Anforderungen an die Umsetzung, die Inklusion häufig als (hauptsächlich) *pädagogisches Projekt* (Kap. 2.3) erscheinen lassen.

2.1 Formal-logische Perspektive auf Inklusion

Im Rahmen sozialwissenschaftlicher Überlegungen zu gesellschaftlichen Modernisierungsprozessen und der Ausarbeitung einer Theorie der funktionalen Differenzierung (Nassehi 2004, S. 98), wurde der von Talcott Parson eingeführte Begriff Inklusion von Niklas Luhmann in der Ausarbeitung der Systemtheorie¹⁰ weitergedacht und als Entwicklungsprinzip moderner Vergesellschaftung konturiert. Über die Differenz von Inklusion/Exklusion hat Luhmann das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft analysiert (Luhmann 1995; 2004). Mit Inklusion wird aus systemtheoretischer Perspektive der historische Prozess

10 Eine ausführliche Darstellung der komplexen Theorieausführungen Luhmanns zur Systemtheorie kann in diesem Rahmen nicht erfolgen. Grundlegende Aspekte und Begriffe wie: Autopoiese, System-Umwelt-Differenz, Kommunikation, Beobachtung, soziale und psychische Systeme, Form u. ä. werden vorausgesetzt. An dieser Stelle werden vornehmlich Aspekte diskutiert, die für das Erkenntnisinteresse dieser Studie relevantes Reflexionspotenzial beinhalten.

der Einbeziehung, also die Art und Weise des Zugangs zu den sich zunehmend ausdifferenzierenden funktionalen Teilsystemen einer modernen Gesellschaft (wie z. B. Politik, Arbeit, Erziehung, Bildung, Gesundheit, Kunst, Recht usw.) bezeichnet¹¹ (Kastl 2017, S. 215; Luhmann 2004). Die Autonomie der funktionalen Teilsysteme ist mit jeweils eigenen Bedingungen und Regeln für Inklusion (und Exklusion) verbunden. Für das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft bedeutet das, dass es keine exklusive, die Person als Ganze adressierende gesellschaftliche Zuordnung und Positionierung mehr gibt, sondern jedes Individuum gleichzeitig in mehreren Teilsystemen mit unterschiedlichen Rollen und Verhaltensanforderungen inkludiert ist (Farzin 2006; Stichweh 2016; Luhmann 2004). Aus systemtheoretischer Perspektive

„beschreibt Inklusion also kein (positives) gesellschaftliches Ziel, das auf der Grundlage gemeinsamer Handlungsperspektiven oder Solidaritätserwartungen angestrebt wird, sondern charakterisiert wertneutral das moderne Passungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft.“ (Wansing 2007, S. 278)

So gesehen ist Inklusion der Normalfall moderner Gesellschaft. Die so implizierte Voll- oder Multiinklusion als Logik funktionaler Differenzierung hat Luhmann in seinen späteren Schriften relativiert und vor dem Hintergrund eigener empirischer Beobachtungen in brasilianischen Favelas die Frage nach der Bedeutung von Exklusion in funktional-differenzierten Gesellschaften neu aufgenommen.¹² Mit der expliziten Betrachtung von Inklusion/Exklusion wird die Gesellschaftsbeschreibung aus der Perspektive funktionaler Differenzierung ergänzt um den Fokus auf Ein- und Ausschlussprozesse, die damit im Kontext gesellschaftlicher Strukturbedingungen betrachtet und in ihren Herstellungs- und

11 Gesellschaftliche Entwicklung wird als evolutionärer Prozess aufgefasst, der Blick in die Entwicklungsgeschichte zeigt unterschiedliche Typen von Differenzierungsformen. Während vormoderne Gesellschaften segmentär (kleine, räumlich voneinander getrennte Gesellschaften) und stratifikatorisch (differenziert nach hierarchischen sozialen Schichten) strukturiert waren, ist die moderne Gesellschaft zunehmend über autonome funktionsbezogene Teilsysteme organisiert. Die Mitglieder der Gesellschaft gehören jetzt mehreren Teilsystemen an, das Individuum übernimmt dabei verschiedene soziale Rollen. Hierbei werden Leistungs- und Publikumsrollen unterschieden, über die sichergestellt wird, dass Inklusion (als Zugangsoption) in alle Teilsysteme für alle Gesellschaftsmitglieder möglich ist (Stichweh 2009, S. 32).

12 Über seine Beobachtungen in brasilianischen Favelas Mitte der 1990er-Jahre hat Luhmann Exklusionseffekte als direkte Folge funktionaler Differenzierung der Gesellschaft beschrieben, die zu einem kumulativen Ausschluss aus den Funktionssystemen führen (Wansing 2007, S. 280). Damit bekommt der Begriff Exklusion eine sozialdiagnostische Deutung und nimmt Prozesse der Herstellung und Verfestigung von Ungleichheit mit in den Blick, erhält also eine Bedeutungserweiterung zu dem davor neutralen Oppositionsbegriff zu Inklusion.

Verfestigungsprozessen analysiert werden können. Luhmann hat hierbei Inklusion/Exklusion als elementare gesellschaftliche Differenzierungsform eingeführt (Stichweh 2009; Luhmann 1995; Emmerich/Hormel 2013).¹³

„Inklusion‘ bezeichnet die innere Seite der Form, deren äußere ‚Exklusion‘ ist. Von Inklusion kann man also sinnvoll nur sprechen, wenn es Exklusion gibt. Die Theorieaufgabe besteht demnach darin, die Differenz von Inklusion und Exklusion in Beziehung zu setzen zu den Erfordernissen der Systembildung [...].“ (Luhmann 1995, S. 241)

Der Begriff der Inklusion kann also ohne Exklusion nicht gebildet werden, denn jede Inklusion erzeugt zugleich Exklusion bzw. die Differenz, die Inklusion markiert, lässt auf der unmarkierten Seite Exklusion erscheinen. Bedeutsam wird also die Differenz, die Inklusion/Exklusion erzeugt. Damit kommen die kommunikativen Mechanismen, über die Inklusion/Exklusion entsteht, in den Aufmerksamkeitssfokus. Systemtheoretisch werden Systeme als Phänomene gefasst, die aus Kommunikationen bestehen und sich durch Fortsetzen dieser Kommunikationen erhalten. Kommunikationstheoretisch meint Inklusion also die „Form der Berücksichtigung oder der Bezeichnung von Personen¹⁴ in Sozialsystemen“ (Stichweh 2016, S. 73). Mit Luhmann (1995) gesprochen, kann sich Inklusion/Exklusion „[...] nur auf die Art und Weise beziehen, in der im Kommunikationszusammenhang Menschen *bezeichnet*, also für relevant gehalten werden“ (ebd., S. 241 [H. i. O.]). Man könnte auch sagen, Exklusion tritt dann ein, wenn jemand „nicht mehr als Adresse für Kommunikation (es sei denn jene, die den Akt der Exklusion vollziehen und ihn reproduzieren) in Frage kommt“ (Stichweh 2016, S. 47).¹⁵ Die funktional differenzierte Gesellschaft enthält vielfältige Inklusions- und Exklusionsoptionen, die nicht generell problematisch sind. Schwierig wird es, wenn Ausschluss mit Ungleichheit, Einseitigkeit, Abwertung und Diskriminierung verbunden ist. Auf gesellschaftlicher Ebene wird Inklusion/Exklusion im Kontext von Gleichheit/Ungleichheit vor allem von Bedeutung, wenn es um die primären Teilsysteme der Gesellschaft geht (Bildung, Arbeit, Gesundheit etc.)

13 Wie der systemtheoretische Exklusionsbegriff angemessen zu verstehen und handzuhaben ist, wird bis heute kontrovers diskutiert, nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen Bedeutungen in früheren und späteren Arbeiten von Luhmann.

14 Vor dem Hintergrund der systemtheoretischen Grundannahme, dass nicht der Mensch, sondern Kommunikationen kommunizieren, wird der Mensch als psychisches System verstanden. Wird ein psychisches System im sozialen System kommunikativ bezeichnet, also adressiert, kann von Personen die Rede sein. Person ist damit ein sozialsysteminternes Konstrukt (z. B. Stichweh 2016; Farzin 2006).

15 Viele dieser Inklusions- und Exklusionsalternativen sind für die beteiligten psychischen Systeme unproblematisch bzw. erscheinen legitimiert und akzeptiert aus den spezifischen Konstitutionsprinzipien der Systeme (bspw. die Zugehörigkeit zu Parteien, Kirchen, Vereinen etc.) und werden in diesem Kontext nicht als Ausschluss verbunden mit einem Ungleichheitsverhältnis bewertet.

(ebd., S. 74) und insbesondere, wenn es dabei zu einer Kumulation von Exklusionssituationen kommt.¹⁶

Deutlich wird, dass die Annahme, dass Inklusion Ungleichheiten abbaut, als unterkomplex zu bewerten ist. Die Struktur der funktional-differenzierten Gesellschaft macht Inklusion vielmehr zur Voraussetzung von Exklusionsprozessen. Wichtig hierbei ist, dass die Unterscheidung Gleichheit/Ungleichheit nicht auf Inklusion/Exklusion übertragen werden kann, „weil es die Produktion von Ungleichheit (und Gleichheit) auf beiden Seiten der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion gibt“ (Stichweh 2009, S. 40). Darauf, dass es nicht sinnvoll ist Exklusion mit sozialen Problemen gleichzusetzen, verweisen Analysen der Sozialen Arbeit bereits seit Mitte der 1990er-Jahre (Scherr 2001). In der grundlegenden Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung der Luhmannschen Theorie funktionaler Differenzierung für die Funktion der Sozialen Arbeit haben Bommes und Scherr (1996) diese als „Exklusionsvermeidung, Inklusionsermöglichung und Exklusionsverwaltung“ bestimmt. Soziale Arbeit wird hier als wesentlicher Bestandteil des modernen Wohlfahrtsstaats und in der Rolle der Moderation von Inklusionsbedingungen der Teilsysteme eingeordnet (ebd., S. 113). Die Erkenntnis, dass Soziale Arbeit eng mit gesellschaftlich bedingten Problemlagen verbunden ist und nicht ‚nur‘ oder zuvorderst mit individuell zu verantworteten Formen des Scheiterns an der Gesellschaft zu tun hat (Scherr 2001, S. 74), macht es gesellschaftstheoretisch

„erforderlich zu klären, unter welchen Bedingungen welche Formen von Exklusionen und Inklusionen zu einem sozialen Problem, d. h. zu einem sozialen Sachverhalt erklärt werden können, der öffentliche Empörung und/oder staatliche oder sonstige Interventionen erfordert.“ (Scherr 2001, S. 85)

Der Reflexionsgewinn der Unterscheidung Inklusion/Exklusion liegt demzufolge in der Differenz, die beide Seiten erzeugen (Emmerich 2016, S. 48). Der Fokus der Analyse muss also weniger darauf liegen, wie Individuen in ein System inkludiert werden können, sondern welche Differenzierungs- und Zuweisungspraktiken in und durch das System beobachtet werden, die zu Exklusionsverhältnissen führen können (Emmerich 2016; Emmerich/Hormel 2013). In Bezug auf den Anspruch inklusiver Kindertagesbetreuung wäre zu fragen, wie Kinder individuell

16 Luhmann verweist hier auf ein Paradox. In funktional differenzierten Gesellschaften sind die Beziehungen zwischen den Systemen nicht mehr gesamtgesellschaftlich geregelt, sie fluktuieren. D. h. es kommt durch Inklusion zu einer Lockerung der Integration, während in Bezug auf das Wechselverhältnis zwischen den Systemen, also im Exklusionsbereich, die Gesellschaft hochintegriert ist. Hier sind viele Wechselbeziehungen zu beobachten. Wer keine Arbeit hat, kann kein Konto eröffnen, ohne Konto keine Arbeit, kein Wohnsitz, keine Anmeldung in der Schule (Luhmann 1995, S. 259).

kommunikativ berücksichtigt und im Modus Inklusion/Exklusion differenziert werden und welche Teilhabe- und Gestaltungsoptionen damit verbunden sind.

Eine interessante Analysefolie, die die Komplexität und Vielschichtigkeit möglicher einschließender als auch ausgrenzender Prozesse und Situationen aufnimmt, bietet Rudolf Stichweh (2016, S. 170–173; 2009, S. 38 f.) mit den am Beispiel Schule veranschaulichten Kombinationsmöglichkeiten von Inklusion/Exklusion: Ein Schulverweis, der an die Wiederaufnahme an einer anderen Schule gebunden ist, bezeichnet er als *inkludierende Exklusion* – eine exkludierende Form, die von vornherein nach Inklusion strebt; eine Mädchenschule, die spezifisch auf den Einstieg in den Arbeitsmarkt vorbereiten soll, als *separierende Inklusion* – über separierende Formen wird eine gesellschaftliche Vollinklusion angestrebt; die Beschulung von Schüler*innen ‚mit Behinderung‘ an der Regelschule als *integrierende Inklusion* – eine Form, bei der Integration mit Inklusion verbunden wird. Mit Integration wird hierbei der wechselseitige soziale Bezug der Schüler*innen betont, der notwendig ist, um mit einer höheren Diversität in der Klasse zurechtzukommen. Die integrierende Inklusion ist die voraussetzungsvollste Variante, die im Falle des Scheiterns zur *exkludierenden Inklusion* werden kann, wenn die formale Inklusion zunehmend von Exklusion überlagert wird. Für den Kontext der Kindertageseinrichtung liegen die Parallelen nahe. Die integrierende Inklusion, die eine selbstverständliche Teilhabe aller Kinder am wohnortnahen Kindertagesbetreuungsangebot ermöglicht, ohne auf separierende Sonderinstitutionen zurückzugreifen, kann auch hier als anspruchsvollste Variante eingeordnet werden. Die Herausforderung liegt insbesondere darin, Exklusionsprozesse und -situationen wahrzunehmen und kritisch hinsichtlich ihres Ungleichheits- und Diskriminierungspotenzials zu reflektieren. Auch wenn die systemtheoretische Gesellschaftsbeschreibung in ihrer Semantik zunächst nicht anschlussfähig an pädagogische Diskurse, die das Individuum und seine soziale Zugehörigkeit ins Zentrum rücken, erscheint (Emmerich/Hormel 2013, S. 15), bietet die Systemtheorie doch relevante Perspektiven für die Analyse von Strukturbedingungen institutionalisierter Pädagogik und die Herstellung und das Bezeichnen von Differenz.

Der Begriff Inklusion hat in den letzten Jahrzehnten eine zunehmende öffentliche Resonanz erfahren und im deutschen Sprachraum seit Anfang der 2000er-Jahre eine eindrucksvolle Begriffskarriere vollzogen. Die soziologischen Thematisierungen spielen hierbei allerdings eine eher untergeordnete Rolle. Seine ‚Karriere‘ als neuem Leitbegriff des Sozialen (Heinrich-Böll-Stiftung 2015) kann vielmehr einer *politischen Ebene* zugeordnet werden. Als politischer Begriff wird Inklusion in den öffentlichen Debatten in unterschiedliche gesellschaftspolitische Interessen eingebettet und in Verknüpfung mit einer *normativ-ethischen Orientierung* in einer steuernden Funktion genutzt. Inklusion wird zur anzustrebenden Norm im Kontext sozialer Gerechtigkeit, verbunden mit einem gesellschaftsverändernden Anspruch (Bude 2015).

2.2 Sozial- und bildungspolitische Impulse im normativ-ethischen Orientierungshorizont

Als Zielperspektive und Handlungsansatz wird Inklusion sozial- und bildungspolitisch großgeschrieben und mit überzeugender Rhetorik angeführt (Freytag 2017, S. 53). Inklusion erscheint hierbei „als eine Art Maximalprogramm sozialer Anerkennung und Wertschätzung, verbunden mit prinzipiell unbegrenzter gesellschaftlicher Teilhabe“ (Kastl 2017, S. 242). Insbesondere im Kontext der 2006 von den Vereinten Nationen¹⁷ verabschiedeten Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat der Begriff Inklusion „eine breite öffentliche Resonanz erfahren und ist seitdem [...] zum Inbegriff für die gesellschaftliche Einbeziehung behinderter Menschen geworden“ (Kastl 2018, S. 665).¹⁸ Die Inklusionsdebatte wird jedoch nicht nur begrenzt auf Teilhabeaspekte¹⁹ im Kontext von ‚Behinderung‘ geführt. Die Spuren der Konjunktur des Begriffes führen zu vielfältigen Diskurssträngen und Kontroversen, die sich mit gesellschaftlicher Zugehörigkeit sowie Situationen und Mechanismen gesellschaftlichen Ausschlusses auseinandersetzen.²⁰ Als positive Zielausrichtung gewinnt Inklusion im politischen Diskurs, als Gegenmodell zu Exklusion, zunehmend an Bedeutung. Mit Begriffen wie Teilhabe, Durchlässigkeit oder Chancengerechtigkeit wird den konstatierten Exklusionsrisiken ein anzustrebendes positives Bild gegenübergestellt, das begrifflich mit der Maxime Inklusion auf den Punkt gebracht wird (Siller 2015, S. 26 f.; siehe auch Mieth/Tervooren/Ricken 2017). Im

17 Internationale Verständigungen stärken über mehrere Abkommen den normativ-ethischen Orientierungshorizont von Inklusion. Hier sind vor allem, neben der benannten UN-BRK, grundlegend die Menschenrechte, die UN-Kinderrechtskonvention, das Abkommen zum humanitären Völkerrecht, die Konvention der politischen Rechte der Frauen sowie Antidiskriminierungsabkommen zu nennen.

18 Diese Tendenz lässt sich auch im Kontext der Kindertagesbetreuung beobachten. Während der Begriff Inklusion hauptsächlich mit der Kategorie ‚Behinderung‘ verknüpft wird, wird über den Begriff der Diversität oder Diversity auf vielfältige Identitätsmerkmale rekurriert, die mit einem breiten Inklusionsbegriff verbunden sind.

19 Mit dem Begriff der Teilhabe im Kontext von Inklusionsdiskursen wird ausschließlich auf eine positiv bewertete Form der Beteiligung an einem sozialen Geschehen rekurriert (Kastl 2017, S. 236). Der Teilhabebegriff enthält also bereits eine normative Dimension und geht über den systemtheoretischen Inklusionsbegriff hinaus, der zunächst auf Einbezug in gesellschaftliche Funktionssysteme fokussiert.

20 Siller (2015, S. 25 f.) verweist hierbei auf die seit Mitte der 2000er-Jahre zunehmende politische Bedeutung des Begriffs der „sozialen Exklusion“. Über die Fokussierung von Exklusion als Analysefolie für Gesellschaftsbeschreibungen wurden weitreichende Ausschlussmechanismen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen sichtbar, die sich nicht allein auf materielle Armut beziehen lassen. Vielmehr zeigen sich ungleichheitsverstärkende Mechanismen als relevant, die diesen Gruppen den Zugang zu entscheidenden öffentlichen Gütern, wie bspw. Bildung, Arbeit, Gesundheit o. ä. verwehren oder nur erschwert ermöglichen. Der gesellschaftliche Gerechtigkeitsanspruch wird mit dieser Diagnose empfindlich gestört.

Bereich Bildung und Erziehung geht es darum, Barrieren für Teilhabe, Spiel, Lernen und Bildung abzubauen und hierbei den Fokus darauf zu legen, welche Möglichkeiten jenen Gruppen eröffnet werden können, denen die gleichberechtigte Teilhabe an Bildungs- und Erziehungsangeboten bislang verwehrt oder nur eingeschränkt ermöglicht wurde.

Mit dem Begriff der Inklusion wird ein Paradigmenwechsel lanciert, der nicht ‚nur‘ pädagogisch begründet wird. Im Gegensatz zum Vorgängerparadigma Integration soll mit Inklusion auf die Strukturen sozialer Kontexte und weniger auf die individuumsbezogenen Differenzen resp. Abweichungen oder Einschränkungen fokussiert werden (Kastl 2018, S. 666). Ziel ist es, Forderungen nach individueller Assimilation als Bedingung für Teilhabe hinter sich zu lassen und Praktiken der Kategorisierung und Etikettierung zu überwinden (Hinz 2002). Inklusion wird so zu einem wertebasierten Konzept gesellschaftlicher Veränderung. Zu bemerken ist hier, dass auch Integration eine normative Maxime dargestellt hat und immer noch stellt, die im Kontext Sozialer Arbeit eine relevante Perspektive einnimmt, bspw. für Fragen der Vergemeinschaftung, des Einbezugs oder der Partizipation von Adressat*innen. Sozialpolitisch ist Integration nach wie vor aktuell, Begriffe wie Wiedereingliederung, Resozialisation, Rehabilitation o. ä. verweisen darauf. Auch die Debatte um Integration im Kontext von Migration wird nach wie vor mit diesem Begriff geführt.²¹

Eine weitere normative Aufladung erhält das Konzept Inklusion, so Kastl (2018, S. 666), „vor allem durch die Amalgamierung“ mit anerkennungstheoretischen Ansätzen (Prenzel 2013; 2019) und menschenrechtstheoretischen Diskursen (Hinz 2004; Kruschel 2017). Inklusion im Kontext von *Anerkennung* ist verbunden mit einer konsequenten Haltung der Anerkennung von Vielfalt, die häufig mit dem Slogan „es ist normal, verschieden zu sein“²² auf den Punkt gebracht wird. Inklusion als *Menschenrecht* bezieht sich insbesondere auf die

21 Der Begriff Integration wird bereits bei den Klassikern der Soziologie thematisiert unter der Frage, was Gesellschaft zusammenhält. In dieser Begriffsprägung meint Integration die Einbindung einer Person in ihr soziales Umfeld, was mit einer Passung von individuellen Dispositionen und dem sozialen Kontext einhergeht. Der britische Soziologe David Lockwood hat hierzu den Begriff der Sozialintegration geprägt in Abgrenzung zur Systemintegration, die sich auf die Wechselbeziehungen zwischen sozialen Systemen bezieht. Luhmann hat den Begriff der Sozialintegration dann durch den der Inklusion ersetzt.

22 Der Satz wird meist zurückgeführt auf die Ansprache des damaligen Bundespräsidenten Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte, am 1. Juli 1993 in Bonn, mit der er an eine erweiterte Perspektive auf ‚Behinderung‘ appelliert hat. Lingenauber (2013) verweist auf eine historisch weit frühere öffentliche Positionierung durch Gunnar und Rosemary Dybwad, die bereits 1977 im International Child Welfare Review die These „it’s normal to be different“ (ebd., S. 165) vertreten haben. In Deutschland wurde die These zum ersten Mal von Rosemary Dybwad im Rahmen des Hamburger Kongresses „Normalisierung – eine Chance für Menschen mit geistiger Behinderung“ öffentlich eingebracht (Lingenauber 2013, S. 165).

Umsetzung der UN-BRK und dem darin grundgelegten Recht auf Bildung für alle, verbunden mit der Forderung nach Einschluss in das allgemeine Bildungssystem für Menschen ‚mit Behinderung‘. Moser (2019) verweist darüber hinaus auf drei weitere Aspekte normativer Rahmung von Inklusion. Über die gleichwertige Anerkennung von Differenz wird Inklusion als *Demokratisierungsprojekt* gerahmt, wie es bspw. in der Pädagogik der Vielfalt zum Ausdruck kommt (Prenzel 2019). Im Zusammenhang mit dem Gerechtigkeitsanspruch durch Inklusion stehen insbesondere Aspekte von Chancengerechtigkeit sowie Möglichkeiten der individuellen Nutzung von Teilhabeoptionen im Fokus. Hier hat Hans Thiersch mit dem Konzept der Lebensweltorientierung einen Ansatz profiliert, der wichtige Impulse setzt zur Realisierung *sozialer Gerechtigkeit* (Grunwald/Thiersch 2016, S. 30). Und schließlich formuliert das *Anti-Diskriminierungsgebot* im Kontext von Inklusion den Anspruch, Diskriminierungen und daraus resultierende Ungleichheitsverhältnisse auf Basis von Identitätskonstruktionen wahrzunehmen und zu skandalisieren (Moser 2019, S. 33; Sulzer/Wagner 2011). Differenz wird damit in seinen Herstellungsprozessen und -bedingungen in den Blick genommen und nach Praktiken der Ein- und Ausschließung befragt (Kommission Sozialpädagogik 2015). Der normativ-ethische Orientierungshorizont im Kontext von Inklusion erzeugt einen hohen Erwartungsdruck auf der Umsetzungsebene (Kastl 2018, S. 666). Das Teilhabeversprechen bezieht sich grundsätzlich auf sämtliche Teilbereiche der Gesellschaft. Im Rahmen dieser Studie sind insbesondere die Umsetzungsdebatten im Kontext von Erziehung und Bildung relevant, die auf eine *pädagogische Ebene* verweisen.

2.3 Pädagogische Ebene von Inklusion

Wie die Umsetzung von Inklusion auf *pädagogischer Ebene* gelingend vollzogen werden kann, wird bis heute kontrovers diskutiert. Im Vordergrund steht hierbei seit vielen Jahren die Schulstrukturdebatte, die Inklusion mit der Idee der Schule als gemeinsamen öffentlichen Ort des Lernens verbindet und die gemeinsame Schule dem segregierenden Modell entgegensetzt (Siller 2015, S. 27). Inklusion wird hierbei in einem engen Verständnis verhandelt, indem hauptsächlich die Teilhabe von Menschen ‚mit Behinderung‘ im Zentrum steht.²³ Auch im Bereich

23 Bereits 1994 wurde über die sogenannte „Salamancaerklärung“ die Forderung nach Bildung für alle und insbesondere die Einbeziehung aller Kinder, auch derjenigen ‚mit Behinderung‘, in das Regelsystem ins Zentrum gestellt. Die „Salamanca Erklärung“ ist die Abschlusserklärung der UNESCO Konferenz im Juni 1994 im spanischen Salamanca. Die deutsche Übersetzung war mit der Schwierigkeit konfrontiert, für die Vielfalt der englischen Begriffe Entsprechungen im Deutschen zu finden, insbesondere weil zu dem Zeitpunkt nicht auf gemeinsame fachsprachliche Begriffe zurückgegriffen werden konnte. Inklusion war zu der Zeit im deutschsprachigen Fachdiskurs noch nicht angekommen und

der Kindertageseinrichtungen stellt der gemeinsame Ort des Aufwachsens von Kindern einen Kernpunkt in der Umsetzungsdebatte dar. Die Differenz, die hier fokussiert und thematisiert wird, sind Kinder resp. Schüler*innen, die insofern als abweichend markiert werden, als dass sie nicht in dem, was im Rahmen eines Regelangebotes möglich ist, betreut und begleitet werden können. Ausgehend von der Frage des gemeinsamen Lern- und Bildungsortes werden für die pädagogische Umsetzung vielfältige Facetten und Formen von Differenzierungen auf konzeptioneller Ebene, verbunden mit organisationsstrukturellen Aspekten, verhandelt. Die Auseinandersetzung um die „Frage nach der richtigen Organisationsform für die pädagogische Förderung behinderter Kinder“ (Ellger-Rüttgardt 2016a, S. 23) beschäftigt die Sonderpädagogik schon seit mehreren Jahrzehnten bis heute. Der Diskurs findet einen zentralen Ausdruck in dem als Paradigmenwechsel markierten Prozess von Integration zu Inklusion.

Inklusion als Anerkennungsprojekt: Von Integration zu Inklusion?

Sowohl mit Integration als auch Inklusion als Leitkategorie wurde das Ziel gemeinsamen Aufwachsens und Lernens von Kindern mit Beeinträchtigungen und den Abbau von Selektion und Separation sowie Etikettierung und Stigmatisierung im Kontext von Erziehungs- und Bildungsverhältnissen und damit eine grundlegende Anerkennung von Unterschiedlichkeit verfolgt. Während sich die Integrationsbewegung der 1970er-Jahre²⁴ als kritische Reaktion auf den Tatbestand der Diskriminierung und Stigmatisierung²⁵ durch das zu der Zeit hoch differenziert und spezialisiert ausgebaute Sonderschulsystem formierte (Eberwein/Müller 2018), entstand die Inklusionsbewegung vor dem Hintergrund der Kritik einer völlig unzureichenden schulischen Integrationspraxis, die weit hinter ihren anvisierten Zielen zurückblieb (Kastl 2017).²⁶ Der mit Inklusion verbundene

Integration mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt. Was zunächst hauptsächlich für den Kontext Schule fokussiert wurde, erlangte zunehmend Bedeutung für alle Bereiche gesellschaftlichen Lebens, mit dem Ziel einer konsequenten und gleichberechtigten gesellschaftlichen Einbeziehung von Menschen ‚mit Behinderung‘.

24 Wichtige Vertreter waren hier Georg Feuser und Hans Eberwein, die sich für ein gemeinsames Lernen von Schüler*innen ‚mit und ohne Behinderung‘ eingesetzt haben. Eberwein mit der Integrationspädagogik als Gegenentwurf zur Sonderpädagogik und Feuser mit dem Entwurf einer Allgemeinen Pädagogik, mit der er eine Neuausrichtung forderte, die die Trennung zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik diskursiv beenden sollte.

25 Eberwein (2018) verweist hier auf bereits in den 1960er-Jahren durchgeführte Befragungen von Schüler*innen, die Diskriminierung und Stigmatisierung und sogar Suizidabsichten von Sonderschüler*innen belegen (ebd., S. 37).

26 Die Argumentation der Integrationsbewegung entfaltete sich in erster Linie entlang der Konzipierung einer neuen Pädagogik bzw. eines neuen erziehungswissenschaftlichen Denkens, mit dem zum einen die Parallelität von Heil-, Sonder- und Regelpädagogik und deren Ausschlussmechanismen überwunden werden sollte, und zum anderen über neue Formen

Paradigmenwechsel wird mit einer „inklusionistische[n; G. M.] Kritik an der Integration“ (Hinz 2002, S. 3) begründet und nimmt mit einem verschärften Blick notwendige Veränderungsprozesse in den Fokus. „Klagt also ein, was ursprüngliches Anliegen von Theorie und Praxis der Integration war“ (ebd.), beansprucht aber auch eine grundlegende Veränderung der theoretischen Perspektive und damit einen Paradigmenwechsel. Besonders im Fokus steht dabei die Überwindung der sogenannten „Zwei-Gruppen-Theorie“, die der kritisierten integrativen Praxis zugeschrieben wird (ebd., S. 7f.) und die mit einer binären Ordnungslogik einhergehe. Die Etikettierung behinderter Kinder, die in einer ‚normal/nicht normal‘ Logik als andere markiert und kategorisiert werden (müssen) und deren Einbezug in die Gruppe der ‚nicht behinderten‘ Kinder im Sinne einer Assimilation vollzogen werde, stehe der Zielsetzung von Inklusion entgegen (ebd.). Im inklusiven Setting wird von einem Miteinander unterschiedlichster Heterogenitätsdimensionen ausgegangen, indem ‚Behinderung‘ zu einer Differenzlinie von vielen wird und so den Besonderheitsstatus verliert. Zentral ist die Anerkennung von Unterschiedlichkeit als neue Normalität. Vor diesem Hintergrund werden auch die administrativen Etikettierungsprozesse, die mit einer stark personenzentrierten Zuweisung von Ressourcen verbunden sind, kritisiert (ebd., S. 9). Inklusion beansprucht insofern eine „systemische Sichtweise, die in Klassen der allgemeinen Schule eine heterogene Lerngruppe vorfindet, die aus diversen Mehrheiten und Minderheiten besteht [...]“ (Boban/Hinz 2000, S. 133, zit. n. Sander 2002, o. S.). Das System muss so ausgestattet sein, dass Bildung und Teilhabe für alle ohne stigmatisierende Etikettierungen und Separierungen ermöglicht werden kann.²⁷ Hinz fasst die Unterschiede zwischen Integrations- und Inklusionspraxis folgendermaßen zusammen:

„Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller

von Diagnostik und Didaktik, die einem systemisch-ganzheitlichen und prozessorientierten Ansatz folgen, und Lehren und Lernen differenziert und individualistisch ermöglichen, ohne auszusondern und zu stigmatisieren (Feuser 2012; Eberwein/Müller 2018).

27 In diesem Kontext macht Kastl (2017) auf ein Spannungsverhältnis zwischen den Konzepten Inklusion, Integration und Teilhabe aufmerksam. Mit den drei Begriffen werden verschiedene Aspekte der Beteiligung von Individuen oder Gruppen von Individuen bezeichnet. Dabei stehen die Konzepte in einem Zusammenhang, sind aber trotzdem jeweils in einem gewissen Rahmen frei variierbar. Die möglichen Spannungsverhältnisse beziehen sich darauf, dass ein struktureller Zugang zu gesellschaftlichen Funktionssystemen (Inklusion) noch nichts aussagt, über den faktischen Grad der Teilhabe oder die soziale Integration (ebd., S. 236). Kastl richtet dabei auch einen kritischen Blick auf die Normativität von Integration, bzw. das was als Idealvorstellung häufig unhinterfragt generalisiert wird, und verweist auf die Notwendigkeit der Reflexion, was für wen gut integriert bedeuten kann (ebd., S. 240f.).

Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will.“ (Hinz 2002, S. 12)

Die durch das Inklusionsparadigma eingeführte Hierarchisierung der Begriffe Integration und Inklusion fordert die Akteure der Integrationsbewegung zu kritischen Stellungnahmen heraus (z. B. Becker 2016; Feuser 2012; Eberwein/Müller 2018). In Kritik steht hier insbesondere die Abwertung der Erkenntnisse und Initiativen der 1970er- und 1980er-Jahre. Feuser (2005) sieht hier die „Gefahr, den Begriff als Restmüll einer nicht bewältigten Epoche zu entsorgen, ehe man sich seiner Bedeutung gewahr geworden ist“ (ebd., S. 4) und postuliert den Inklusionsidealist*innen eine moralische Selbsterhöhung, die er pointiert zum Ausdruck bringt:

„[...] ich [kann; G.M.] mich des Eindrucks nicht erwehren, dass mit dem Begriff der Inklusion im Munde das Gefühl entsteht, der bessere Mensch im Feld der Integration zu sein und dass es leichter fällt, die Scherben der Integration, die sich in drei Jahrzehnten angesammelt haben, nicht mit verantworten zu müssen.“ (ebd., S. 4)

Die „Integrationsbewegung“ der 1970er-Jahre hat nicht nur zahlreiche Modellprojekte initiiert²⁸, mit ihr begann auch ein zunehmend ideologischer Streit um die passende pädagogische Förderung von Kindern ‚mit Behinderung‘. Diese „Krise“ (Ellger-Rüttgardt 2017, S. 8) schwelt bis heute und stellt insbesondere mit der Einführung der inklusiven Schule nicht nur die Institution Sonderschule infrage, sondern auch das Selbstverständnis sonderpädagogischer Disziplin und Profession (Lindmeier 2017). Lindmeier (2019, S. 9f.) sieht im Kontext der gegenwärtigen Auseinandersetzungen zur Umsetzung von Inklusion die Sonderpädagogik zunehmend mit der Frage nach der aktuellen Bestimmung ihres Gegenstandes als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin konfrontiert. In der von ihm skizzierten Kontroverse stehen sich derzeit zwei Positionen gegenüber:

28 Hierbei war auch die Rolle von Elterninitiativen sehr relevant. Eltern von Kindern ‚mit Behinderung‘ forderten zunehmend weniger Separation ihrer Kinder aus dem sozialen Umfeld, aber auch Eltern von Kindern ‚ohne Behinderung‘ beteiligten sich an den Initiativen und forderten Lernbedingungen, die für alle Kinder förderlich sind (Hüwe/Roebke 2006). In der DDR wurden entsprechend der staatlichen Organisation von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen auch für Kinder ‚mit Behinderung‘ Einrichtungen vorgehalten. Unterschieden wurde zwischen ‚Normalen‘ oder ‚Gesunden‘, ‚bildungsfähigen Schwachsinnigen‘ und ‚Bildungsunfähigen‘. Kinder ‚mit komplexen Behinderungen‘ lebten in rehabilitationspädagogischen Heimen, denen Krippen ‚für Geschädigte‘ zugeordnet waren. Zudem gab es den Kindergarten ‚für Geschädigte‘ oder das Vorschulteil an Sonderschulen (Prenzel 2014, S. 11).

- (1) Die Vertreter*innen einer Förderpädagogik, die sich als Individualpädagog*innen verstehen.²⁹ Sonderpädagogische Förderung wird, orientiert an der Heilpädagogik, „als eine intensive, hochgradig individualisierte und spezifische Förderung“ (Wember 2009, S. 19, zit. n. Lindmeier 2019, S. 10) verstanden. Individualpädagogisch begründet, hält diese Ausrichtung an der Parallelstruktur von allgemeinen Schulen und Förderschulen fest.
- (2) Demgegenüber tritt die Inklusive Pädagogik³⁰ dafür ein, „sonderpädagogische disziplinäre Bestände zu dekategorisieren und deren Expertise zu >deprofessionalisieren< bzw. >de-spezialisieren<“ (ebd. [H. i. O.]). Entsprechend plädieren die Vertreter*innen für die Abschaffung von Förderschulen zugunsten einer Schule für alle und kritisieren Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiken der konventionellen Förderpädagogik. Hinter dieser Position steht eine normativ-ethisch grundgelegte Anerkennung von Differenz („es ist normal, verschieden zu sein“) sowie eine menschenrechtsorientierte Argumentationslinie („Inklusion als Menschenrecht“).

Lindmeier plädiert dagegen für eine Neuausrichtung der Disziplin der Sonderpädagogik in Richtung einer differenztheoretisch reflexiven Pädagogik mit Fokus auf die soziale Differenz ‚Behinderung/Nichtbehinderung‘. Mit dem so verlagerten Gegenstand der Disziplin auf eine Differenzlinie unter vielen wird aus seiner Sicht sowohl die vieldiskutierte Frage nach dem Verhältnis von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik als auch die Fachbezeichnung Sonderpädagogik obsolet (ebd., S. 12). Um die fachliche Dimension der Paradigmen Integration und Inklusion besser nachvollziehen zu können, erscheint es hilfreich, einen Blick in die Geschichte der Sonderpädagogik zu werfen.

Exkurs: Historischer Blick auf Disziplin, Institutionen und Profession der Sonderpädagogik³¹

Die Geschichte der Sonderpädagogik ist eine, die gekennzeichnet ist von Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten zwischen dem Fokus auf das ‚Allgemeine‘

29 Lindmeier bezieht sich hier auf Arbeiten von Otto Speck und Franz Wember sowie auf Stellungnahmen des Verbandes Sonderpädagogik e. V.

30 Als relevante Vertreter*innen gelten hier z. B. Ines Boban, Andreas Hinz und Hans Wocken. Auch die bedeutsamen Akteure der Integrationsbewegung Georg Feuser und Hans Eberwein vertreten fachlich eine inklusive Pädagogik, wenngleich sie die ideologische Ausrichtung des Inklusionsbegriffs kritisieren (Feuser 2005).

31 Die Geschichte der Sonderpädagogik ist in erster Linie bezüglich der Entwicklungen im Kontext schulischer Bildung erforscht (Ellger-Rüttgardt 2019), wohingegen die Aufarbeitung der institutionellen Bildung und Betreuung von Kindern ‚mit Behinderung‘ im vorschulischen Bereich ein Desiderat darstellt (Prenzel 2014, S. 10). Für die Zeit vor dem Nationalsozialismus gibt es kaum Nachweise. Es ist anzunehmen, dass die meisten Kinder ‚mit Behinderungen‘ zuhause betreut wurden oder aber in einer der spezialisierten Anstalten.

und das ‚Besondere‘. Die Disziplin Sonderpädagogik entstand aus einer pädagogisch interessierten Praxis der ‚Behindertenhilfe‘, die sich insbesondere für die Anerkennung einer Bildbarkeit auch von Menschen ‚mit Behinderung‘ eingesetzt hat. Bemerkenswert ist hierbei, dass damit von Anfang an nicht nur separierende, sondern auch inkludierende Gedanken relevant waren, indem Menschen, die im Regelsystem als nicht bildbar galten, eine Bildbarkeit zugesprochen wurde (Grummt 2019, S. 30). In diesem Zusammenhang waren für die Sonderpädagogik immer auch Fragen nach Differenz und Differenzierung relevant.³² „Die historische Konsolidierung des Fachgebiets Sonderpädagogik zeigt sich als Akt zunehmender Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Bemühungen um menschliche Bildbarkeit“ (Hofer 2004, S. 887, zit. n. Ellger-Rüttgardt 2016a, S. 25). Mit der Entwicklung spezifischer Methoden, Konzepte und Institutionen kam es unweigerlich auch zu Formen von Besonderung und Separierung, die eine Kontroverse zwischen ‚Allgemeinem‘ und ‚Besonderem‘ herausforderten. „Die Justierung des Verhältnisses von allgemeiner und spezieller Pädagogik“ (Ellger-Rüttgardt 2017, S. 8) haben die Debatten der Sonderpädagogik in ihrer gesamten Entwicklungsgeschichte geprägt. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Idee der ‚Verallgemeinerung‘ (Ellger-Rüttgardt 2016a, S. 18) als großartiges bildungspolitisches Projekt geboren wurde, mit der man sich damals, neben dem Zugang zu Bildung – zunächst für ‚sinnesbehinderte‘ Kinder – auch eine stärkere Verbindung von allgemeiner und spezieller Pädagogik erhoffte, bewegt sich die Auseinandersetzung um die Frage der richtigen Umsetzung zur Erfüllung des allgemeinen Bildungsanspruchs sowohl auf institutioneller als auch Professions-ebene konsequent in diesem Spannungsfeld³³ (Ellger-Rüttgardt 2016a; Lindmeier 2019). Das Streben nach ideeller und schulorganisatorischer Abgrenzung und Eigenständigkeit der Sonderpädagogik erreichte ihren Höhepunkt mit dem 1960 von der KMK vorgelegten Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens, in

Während der Zeit des Nationalsozialismus betraf die Vernichtungsbedrohung alle Altersgruppen. In der Nachkriegszeit entstanden analog zu den Bewegungen im Kontext Schule ab den 1960er-Jahren auch Sondereinrichtungen für Kinder, die später zunehmend von integrativen Einrichtungen abgelöst wurden (ebd., S. 10 f.).

- 32 Der historische Blick auf die Auseinandersetzung mit Bildung und ‚Behinderung‘ kann in diesem Rahmen nur sehr grob und schlagwortartig erfolgen. An der Stelle sei auf die Dissertation von Birgit Papke (2016) verwiesen, die sich darin differenziert mit dem Verhältnis Bildung und ‚Behinderung‘ und insbesondere mit der westdeutschen und gesamtdeutschen Historie der Einbeziehung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in (vor allem schulische) Bildungs- und Erziehungsprozesse beschäftigt.
- 33 Nachdem in der Weimarer Republik eine erste Stärkung der Sonderstrukturen für Kinder ‚mit Behinderung‘ die äußeren Differenzierungen im Schulsystem forciert hat, wurde insbesondere in der Nachkriegszeit bis in die 1960er-Jahre das eigenständige Sonderschulwesen in Westdeutschland ausgebaut und weiter ausdifferenziert. Insbesondere die medizinisch geprägte Sicht auf ‚Behinderung‘ und die damit legitimierte Besonderung kann hierbei als verstärkender Faktor beobachtet werden.

dem zehn unterschiedlich spezialisierte Sonderschulformen ausgewiesen wurden. Die Entlastungsfunktion von Sonderschulen für die allgemeinen Schulen stärkte dabei die einvernehmliche Arbeitsteilung zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik.³⁴

Die Debatten zur pädagogischen Umsetzung von Inklusion im Handlungsfeld Kindertageseinrichtungen lassen sich auf zwei zentrale Diskurslinien zuspitzen. Im Vordergrund steht eine Perspektive, die Inklusion als Anerkennungsprojekt entwirft, orientiert an der von Prengel ausgearbeiteten Pädagogik der Vielfalt (Prengel 2019). Die Unterschiedlichkeit von Kindern wird als wertvolle Ressource betrachtet und die Bedingungen für ein gemeinsames Aufwachsen sollen grundlegend so gestaltet werden, dass sich Etikettierungen und Stigmatisierungen sowie die Einrichtung von Sonderkontexten für Förderung systematisch erübrigen (Hinz 2002). Diese Position schließt mit ihren Prämissen an die Positionierungen der aus der Sonderpädagogik entstandenen Inklusiven Pädagogik an. Die zweite Linie nimmt die anerkennungstheoretische Perspektive auf, ergänzt diese aber mit einem diversitätsbewussten Blick auf Vielfalt. Im Zentrum steht (re-)produzierende Prozesse von Differenz und Ungleichheit (diskriminierungs-)kritisch wahrzunehmen und reflexiv zu bearbeiten. Die Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung ist hierzu als zentrales Konzept für Kindertageseinrichtungen aufgearbeitet worden (Sulzer/Wagner 2011). Zwar lassen sich inzwischen einige Studien finden, die sich aus einer rekonstruktiven Perspektive mit Herstellungs- und Zuschreibungsprozessen einzelner Differenzmerkmale und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis befassen (Kuhn 2013; Beutin/Flämig/König 2018; Chilla/Fuhs 2013; Trescher/Hauck 2015), auf die vorherrschende Inklusionsprogrammatik und den Fokus der Professionalisierungsbestrebungen haben die Erkenntnisse bislang wenig Einfluss. Hier dominiert ein kompetenzorientierter Diskurs, der auf die Ausbildung einer inklusiven Haltung als Kern ‚inklusive pädagogischer Professionalität‘ setzt (vgl. Kap. 3). Die differenztheoretisch orientierte Ausrichtung schließt an die aktuelle Positionierung der Erziehungswissenschaft zur Bedeutung von Inklusion für die Disziplin an.

34 In dieser Zeit entstanden, vor allem durch den Einfluss von Elterninitiativen, Sondereinrichtungen im vorschulischen Bereich. Die Gründung des Vereins Lebenshilfe bspw. ging einher mit dem Aufbau flächendeckender Einrichtungen für Kinder mit geistiger ‚Behinderung‘ (Hublow 2008; Prengel 2014, S. 10). Deutlich forciert durch die Empfehlungen des deutschen Bildungsrates (1973) kam es Anfang der 1970er-Jahre zur radikalen Wende in der Zielausrichtung von Lern- und Bildungsangeboten für Schüler*innen ‚mit Behinderung‘, die verbunden war mit der Forderung nach mehr Gemeinsamkeiten zwischen behinderten und nicht behinderten Schüler*innen und einer Abkehr vom traditionellen separaten Sonderschulwesen (Ellger-Rüttgardt 2017).

Reflexive Inklusion

In neueren Diskussionen wird Inklusion als Querschnittsthema für alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft eingeordnet (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2015; 2017; Lindmeier/Lütje-Klose 2015). Damit einher geht die Forderung nach einem breiten Verständnis von Inklusion, welches sich mit Ungleichheitsverhältnissen und Teilhabebarrrieren in Bezug auf sämtliche Heterogenitätsmerkmale auseinandersetzt und sich damit explizit abgrenzt von einer Inklusionsperspektive, die sich ausschließlich auf die Anerkennung und Teilhabe von Menschen ‚mit Behinderung‘ fokussiert. Eine solche verengte Perspektive wird für den Anspruch erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung als einseitig und unterkomplex kritisiert (Budde/Hummrich 2015, S. 33). Für die Disziplin der Erziehungswissenschaft stellt das Primat von Inklusion

„ein Diskussionsangebot dar, sich mit der (impliziten) Normativität erziehungs- und bildungswissenschaftlicher sowie pädagogischer Konzepte, Theorien und Modelle auseinanderzusetzen und Behinderungen und Benachteiligungen, die in pädagogischen Organisationen respektive Interaktionen hervorgebracht werden, zu beschreiben und zu reflektieren.“ (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2017, S. 4)

Um gesellschaftliche Einschließungs- und Ausschlussprozesse reflexiv betrachten zu können, wird auf die dialektische Bezogenheit von Inklusion und Exklusion verwiesen (Budde/Hummrich 2015). Mit dem Exklusionsbegriff als Reflexionshorizont wird es möglich, den Wirkungserwartungen inklusiver Konzepte die Komplexität inklusiver/exklusiver Prozesse entgegenzuhalten sowie deren „moralisch unterfütterte Inklusionsrhetorik“ (Wansing 2005, S. 191, zit. n. Emmerich 2016, S. 46) auf Distanz zu halten (ebd.). Emmerich plädiert hier für eine kritisch-analytische Perspektive, die weniger der Frage nach der Implementation gelingender Inklusionspraxis nachgeht, sondern vielmehr in den Blick nimmt, „wie diese Praxis ihre eigenen gesellschaftlichen Bedingungen – soziale Exklusionsphänomene – reflexiv in Rechnung stellen kann“ (ebd., S. 46). In Kritik stehen hier idealtypisch entworfene Inklusionskonzepte und -programmatiken, die in erster Linie einer affirmativen Diversitätsüberzeugung folgen und dabei suggerieren, dass alle Probleme mit Differenz und Ungleichheit bereits überwunden sind. Gefordert wird eine reflexive, die Herstellungsprozesse von Differenz analysierende Auseinandersetzung, die auch den eigenen Inklusions-/Exklusionsbeitrag kritisch reflektiert.

Aus einer differenztheoretischen Perspektive, die die Bedingungen sozialer Ungleichheit in den Blick nimmt, werden in Bezug auf das Bildungssystem und der Schulpädagogik vor allem Fragen zum Umgang mit Heterogenität verhandelt (Emmerich 2016; Budde/Hummrich 2018; Budde et al. 2019). In Bezug auf Handlungsfelder der Sozialen Arbeit kann auf zahlreiche Auseinandersetzungen

mit macht-, rassismus- und diskriminierungskritischen Fragen und deren Bedeutung für sozialpädagogisches Handeln verwiesen werden (Mecheril 2001; 2016; Leiprecht 2011b; Scherr 2011; Riegel 2014; 2016 Kessl/Plößler 2010; Hormel/Scherr 2010; Stauber 2020; Mecheril/Melter 2010). Um die Komplexität von Identität und Differenzverhältnissen aufzunehmen, wird zudem auf eine intersektionale Analyseperspektive rekurriert (Riegel 2016; Winker/Degele 2010). Die pädagogische Arbeit im Kontext ‚Behinderung‘ ist insbesondere darin herausgefordert, dass ‚Behinderung‘ in allen Kulturräumen negativ bewertet und als Gegenteil von Normalität stilisiert wird (Waldschmidt 2014). Für eine reflexive Auseinandersetzung mit Normalitätskonstruktionen und Zuschreibungspraktiken sind in der kritischen Sonderpädagogik vor allem die behindertensoziologische Stigmaforschung, die machttheoretischen Auseinandersetzungen mit Dominanzkultur und die diskurstheoretische Normalismusforschung relevant (Lindmeier 2017, S. 46f.). Seit Anfang der 2000er-Jahre haben sich zudem die Dis/ability Studies auch im deutschsprachigen Raum etabliert, die im Anschluss an die machttheoretischen Arbeiten von Foucault Erkenntnisse zu gesellschaftlichen Normierungs-, Disziplinierungs- und Subjektivierungspraktiken generieren (Waldschmidt 2007).³⁵

2.4 Fazit

Aus der überblicksartigen Rekonstruktion der Inklusionsdebatte wird deutlich, dass die Handlungsanforderungen der Fachkräfte in der Umsetzung von Inklusion davon geprägt sind, sowohl Egalität als auch Differenz zu berücksichtigen. Relevant ist zudem, dass die Annahme, mit Inklusion Ungleichheiten abbauen zu können, als unterkomplex zu bewerten ist. Mehr Inklusion führt nicht automatisch zu weniger Exklusion. Die Struktur der funktional-differenzierten Gesellschaft macht Inklusion vielmehr zur Voraussetzung von Exklusionsprozessen. Wichtig hierbei ist, dass die Unterscheidung Gleichheit/Ungleichheit nicht auf Inklusion/Exklusion übertragen werden kann, „weil es die Produktion von Ungleichheit (und Gleichheit) auf beiden Seiten der Unterscheidung von Inklusion und Exklusion gibt“ (Stichweh 2009, S. 40). Der Reflexionsgewinn liegt also in der Differenz, die im Kontext von Inklusion/Exklusion erzeugt wird. Unter dem Anspruch inklusiver Kindertagesbetreuung ist demzufolge weniger die Frage relevant, wie Kinder in das System inkludiert werden können. Vielmehr zeigt sich bedeutsam, den Fokus der Analyse darauf zu richten, wie Kinder im und durch

35 Wichtige Vertreter*innen sind neben Anne Waldschmidt z. B.: Theresia Degener, Markus Dederich, Svantje Köbsell, Rebecca Maskos, Heike Raab (insbesondere mit intersektionaler Perspektive und Bezug zu Gender). Den Dis/ability Studies geht es darum, „die Historizität und Kulturalität, Relativität und Kontingenz von ‚Behinderung‘ zu analysieren“ (Waldschmidt 2007, S. 55).

das System individuell kommunikativ berücksichtigt und im Modus Inklusion/Exklusion differenziert werden und welche Teilhabe- und Gestaltungsoptionen damit verbunden sind. Relevant erscheint zu klären, welche Formen von Inklusion/Exklusion zum sozialen Problem werden sowie „Unterschiede, die einen Unterschied machen, theoretisch und handlungspraktisch zu beachten“ (Dedrich 2017, S. 76). „Die Realisierung inklusiver Bildung setzt damit die – professionelle – Fähigkeit zum Sichtbarmachen pädagogisch relevanter Unterschiede nicht nur voraus, sie wird zur Bedingung der Möglichkeit von ‚Inklusion‘“ (Emmerich 2016, S. 54 [H. i. O.]). Die normativ-ethische Rahmung lässt Inklusion zu einem umfassenden gesellschaftlichen Veränderungsprojekt werden, was mit einem hohen Erwartungsdruck an die Akteur*innen verbunden ist. Hier erscheint bedeutsam, die Grenzen von Inklusion als ein rein pädagogisches Projekt kritisch zu reflektieren und die strukturell-gesellschaftlichen Aspekte mit einzubeziehen. Der überblicksartige Aufriss über die unterschiedlichen Theorielinien, Diskursstränge und Perspektiven auf die pädagogische Ebene von Inklusion zeigt vielfältige Anknüpfungspunkte aus den Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft für die noch vergleichsweise ‚junge‘ Disziplin der Kindheitspädagogik auf. Mit der pädagogischen Orientierung „inklusive Kindheiten“ (Platte/Amirpur 2017) plädieren die Herausgeberinnen im gleichnamigen Handbuch für eine Kindheitspädagogik mit *inklusivem Profil* (ebd., S. 9). Eine so orientierte Kindheitspädagogik zeichne sich durch ihre Zuständigkeit für ausnahmslos alle Kinder aus und wende sich explizit gegen eine selektierende Zuständigkeit anhand spezifischer Differenzmerkmale (ebd., S. 11). Für die theoretische Fundierung einer so positionierten Kindheitspädagogik erscheint ein breiter disziplinübergreifender sozialwissenschaftlicher Zugang, der sich konsequent auf den eigenen Gegenstand – der Kindheit – bezieht, zielführend (ebd.). Im Zuge dieser Studie stellt sich hieraus insbesondere die Frage, welche Konsequenzen aus der Orientierung an Inklusion für die Professionalisierung in der Pädagogik der Kindheit resultieren. Um dies im Kontext der empirischen Untersuchung fundiert reflektieren zu können, sollen im folgenden Kapitel der aktuelle Professionalisierungsdiskurs in der Kindheitspädagogik in seinen zentralen Aspekten dargestellt und hinsichtlich der Bedeutung des Anspruchs an eine inklusive Ausrichtung reflektiert werden.

3. Professionalisierung für eine Inklusive Pädagogik der Kindheit: Programmatik und Forschungsperspektiven

Der Diskurs um Professionalität im Feld frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung³⁶ im Sinne eines spezifischen professionellen Handlungsmodus (Dewe/Otto 2018) ist eng mit Aspekten der Qualität frühpädagogischer Praxis und darin verorteten Kompetenzanforderungen an die professionell Tätigen verbunden (Rißmann et al. 2014; Balluseck 2017b; Thiersch 2018). Mittels Professionalisierungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen wird das Ziel verfolgt, die Fachkräfte zu einem kompetenten Umgang mit den Ungewissheitsbedingungen der komplexen und nicht standardisierbaren pädagogischen Situationen zu befähigen (Friederich/Schelle 2017; Müller 2020b). Im Zentrum der Debatten steht ein kompetenzorientiertes Professionalitätsverständnis (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; Anders 2012; Fröhlich-Gildhoff et al. 2014b; Leu/Kalicki 2014; Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015) mit einer Fokussierung auf Facetten von Handlungskompetenz (Treptow 2018). Kompetenz wird als Prozessmodell betrachtet (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011), in dem sowohl die Handlungs*dispositionen*, also die potenziellen Möglichkeiten resp. Voraussetzungen des Handelns, als auch der tatsächliche Handlungsvollzug (die *Performanz*), in dem das faktische Können und Wollen zum Ausdruck kommt, in den Blick genommen werden.

„Die Ebene der Disposition von Kompetenz wird als Konglomerat aus fachlich-theoretischem Wissen, habituellem und reflektiertem Erfahrungswissen sowie Handlungspotenzialen in Form von methodischem Wissen und Können und sozialen Fähigkeiten gefasst. Die professionelle Haltung steht hierbei als handlungsleitende Orientierung hinter dem pädagogischen Handeln.“ (Müller 2020b, S. 272)

Insbesondere die Entwicklung einer professionellen Haltung gilt als entscheidender Faktor für die Bestimmung und Sicherung der Qualität frühpädagogischer Praxis (Nentwig-Gesemann et al. 2011; Herrenbrück/Kägi/Müller 2013; Balluseck 2017a; Müller 2020b).

36 Eine detaillierte professionstheoretische Einordnung der Kindheitspädagogik sowie des Handlungsfeldes der Kindertageseinrichtungen kann in diesem Rahmen nicht erfolgen. Die Darstellungen knüpfen an neuere professionstheoretische Diskurse an, die Professionalität als besonderes Merkmal beruflichen Handelns ins Zentrum rücken. Für einen ausführlichen Einblick: (Betz/Cloos 2014a; Friederich et al. 2016).