

Kindheitspädagogische Beiträge

Gabriele Müller

(Multi-)professionelles Handeln in Kindertages- einrichtungen

Zur Herstellung von Differenz
unter dem Anspruch von Inklusion

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus Müller, (Multi-)professionelles Handeln
in Kindertageseinrichtungen, ISBN 978-3-7799-6535-0
© 2021 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6535-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6535-0)

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 AnalyseEinstellung	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 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 programmatischer 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.