

Julia Brunner

Professionalität in der Frühpädagogik

Perspektiven pädagogischer
Fachkräfte im Kontext einer
inkluisiven Bildung



Springer VS

Professionalität in der Frühpädagogik

Julia Brunner

Professionalität in der Frühpädagogik

Perspektiven pädagogischer
Fachkräfte im Kontext einer
inklusiven Bildung

 Springer VS

Julia Brunner
Fachbereich Sozialwesen der
Hochschule Fulda
Fulda, Deutschland

Zugl. Dissertation Universität Kassel 2017, Fachbereich Humanwissenschaften,
23.06.2017, ursprünglicher Titel der Arbeit: „Professionalität frühpädagogischer Fach-
kräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Perspektiven auf Behinderung und Nor-
malität in der Kindertagesstätte.“

ISBN 978-3-658-20396-2 ISBN 978-3-658-20397-9 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20397-9>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 2018

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Perspektiven auf Behinderung und Normalität ausgewählter Fachdiskurse	11
2.1	Konstruktionen von Behinderung – Eine Kategorie der Abweichung von Normalität?	13
2.1.1	Behinderung als individuelles Modell	16
2.1.2	Behinderung als soziales Modell	20
2.1.3	Behinderung als kulturelles Modell	25
2.1.4	Zwischenfazit	31
2.2	Konstruktionen von Normalität in der Theorie von Link	33
2.2.1	Protonormalistische und flexibel-normalistische Strategien	35
2.2.2	Transnormalistische Strategie	38
2.3	Behinderung und Normalität im Wandel des (früh)pädagogischen Diskurses	39
2.4	Das Verhältnis von Behinderung und Normalität in der Frühpädagogik aus normalismustheoretischer Perspektive	47
3	Professionalisierung und Professionalität in der Frühpädagogik – Eine Skizze von Entwicklungsprozessen	53
3.1	Exkurs: Von der Geschichte der Frühpädagogik zu aktuellen Fragen der Qualität	57
3.2	Professionsentwicklung und Professionalisierung im Bereich der frühkindlichen Bildung	66

3.3	Professionalität der frühpädagogischen Fachkräfte	77
3.4	Handlungsleitende Orientierungen als Basis des professionellen Handelns in der Praxis der Frühpädagogik	87
4	Frühkindliche inklusive Bildung in der Kindertagesstätte – Das Handlungsfeld der frühpädagogischen Fachkraft	97
4.1	Ausgewählte rechtliche Grundlagen zur gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung in der Frühpädagogik	98
4.2	Bildungsbeteiligung von Kindern mit Beeinträchtigung oder Behinderung	108
4.3	Inklusive Bildung als pädagogisches Konzept	112
4.3.1	Inklusive Qualität in der Kindertagesstätte – Implementierung in die Praxis	118
4.3.2	Die frühpädagogische Fachkraft und ihre Bedeutung für die Umsetzung einer inkluisiven Bildung	123
5	Zusammenfassung der theoretischen Perspektiven auf Normalität und Behinderung und ihre Bedeutung für eine inklusive Bildung in der Frühpädagogik	133
5.1	Die Kindertagesstätte – Ein Raum der frühkindlichen inkluisiven Bildung?	133
5.2	Braucht eine inklusive Bildung einen Behinderungsbegriff?	138
5.3	Das Bild vom ‚Kind-Sein‘ als Einflussgröße?!	142
6	Empirische Untersuchung zu den Perspektiven auf Normalität und Behinderung frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung	155
6.1	Methodologische Grundlagen der Studie	155
6.2	Zielsetzung und forschungspraktischer Zugang	161
6.2.1	Sampling	165
6.2.2	Leitfadengestützte erzählgenerierende Interviews	169

6.3	Auswertungsverfahren nach der Dokumentarischen Methode	172
6.3.1	Formulierende Interpretation	175
6.3.2	Reflektierende Interpretation	177
6.3.3	Sinngenetische und relationale, mehrdimensionale Typenbildung	180
6.4	Zusammenfassung und Reflexion des methodischen Vorgehens.	185
7	Darstellung der Ergebnisse der Studie – Rekonstruktion von Handlungsorientierungen frühpädagogischer Fachkräfte	191
7.1	<i>Die bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitende – Typ 1 der Basistypik</i>	<i>192</i>
7.1.1	Dimension: Perspektive auf ‚Kind-Sein‘	194
7.1.2	Dimension: Perspektive auf ‚Behinderung‘ – Herstellungsstrategien von ‚Normalität‘	205
7.1.3	Dimension: Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Bildung	216
7.1.4	Fazit – Bedeutung von Erfahrungen und Funktion	219
7.2	<i>Die Strukturgebundene – Typ 2 der Basistypik</i>	<i>230</i>
7.2.1	Dimension: Perspektive auf ‚Kind-Sein‘	232
7.2.2	Dimension: Perspektive auf ‚Behinderung‘ – Herstellungsstrategien von ‚Normalität‘	239
7.2.3	Dimension: Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Bildung	245
7.2.4	Fazit – Bedeutung von Erfahrungen und Funktion	248
7.3	<i>Die teilnehmend Beobachtende ohne Handlungskonsequenzen – Typ 3 der Basistypik.</i>	<i>257</i>
7.3.1	Dimension: Perspektive auf ‚Kind-Sein‘	259
7.3.2	Dimension: Perspektive auf ‚Behinderung‘ – Herstellungsstrategien von ‚Normalität‘	260
7.3.3	Dimension: Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Bildung	264
7.3.4	Fazit – Bedeutung von Erfahrungen und Funktion	265
7.4	Mehrdimensionale, relationale Typenbildung und Genese der Typologie	268

8	Bedeutung der Erkenntnisse in der Diskussion um eine frühkindliche inklusive Bildung	273
8.1	Handlungsorientierungen als Grundlage des pädagogischen Handelns	274
8.2	Perspektiven auf Normalität und Behinderung	280
8.3	Inklusive Qualität in der gegenwärtigen Praxis der Frühpädagogik	290
9	Zusammenfassende Betrachtung und Ausblick	303
9.1	Zusammenfassung	304
9.2	Limitation der Forschungsarbeit und Ausblick	312
	Literaturverzeichnis	319

Abkürzungsverzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BRD	Bundesrepublik Deutschland
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfE	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
DIPF	Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
DRQ	Deutscher Qualifikationsrahmen
ECEIS	Early Childhood Education in Inclusive Settings
EPPE	Effektive Provision of Preschool Education-Projekt
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
e.V.	eingetragener Verein
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
HMSI	Hessisches Ministerium für Soziales und Integration
HKM	Hessisches Kultusministerium
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
ICF-CY	International Classification of Functioning, Disability and Health. Children and Youth Version (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen)
ICIDH	International Classification of Impairment, Disability and Handicap (Internationale Klassifikation der Schädigungen, Beeinträchtigungen und Behinderungen)

IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IGfH	Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen
IP.	Interviewperson
I.	interviewte Person
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
KES/KES-R	Kindergarten-Skala / Kindergarten-Skala - revidierte Fassung
KiFöG	Kinderförderungsgesetz
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
LPK	Lehr- und Praxiskommentar
NQI	Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der Frühen Kindheit
PÄDQUIS	Qualität für Kinder unter drei Jahren und Kinder von drei bis sechs Jahren
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB VIII	Achtes Sozialgesetzbuch
SGB IX	Neuntes Sozialgesetzbuch
SGB XII	Zwölftes Sozialgesetzbuch
SPZ	Sozialpädiatrisches Zentrum
QM	Qualitätsmanagement
QKK	Qualitätskriterienkatalog
QUASI	Qualität im Situationsansatz
QUAST	Qualität für Schulkinder
QUINTE	Integrative Qualität
SPZ	Sozialpädiatrisches Zentrum
TAG	Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe
TQ	Trägerqualität
UN	United Nation
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UPIAS	Union of Physically Impaired Against Segregation
WHO	World Health Organization
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1 Kompetenz-Modell der Frühpädagogik 80

Vorwort

Die vorliegende Publikation wurde im Juni 2017 unter dem Titel „Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Perspektiven auf Behinderung und Normalität in der Kindertagesstätte“ vom Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel in Kooperation mit dem Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda als Dissertation angenommen.

Dass diese Arbeit überhaupt entstanden ist und mir die Erstellung der Arbeit über weite Strecken große Freude bereitet hat, habe ich vielen Menschen zu verdanken, die mich auf diesem Weg begleitet und unterstützt haben. Bei ihnen möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken.

An erster Stelle danke ich Frau Prof. Dr. Gudrun Wansing und Frau Prof. Dr. Monika Alisch für die hervorragende und für mich perfekte Betreuung, die motivierenden Gespräche und anregenden Diskussionen sowie die konstruktiven und kritischen Kommentare, die mich an dieser Arbeit haben „wachsen“ lassen.

Frau Prof. Dr. Kathrin Becker-Schwarze danke ich in besonderer Weise für ihre wertvolle Unterstützung und Begleitung seit meiner Studienzeit. Durch ihr großes Vertrauen in meine Fähigkeiten und die zahlreichen Ermunterungen hat sie zum Gelingen dieser Arbeit nicht unwesentlich beigetragen.

Ein herzlicher Dank gilt Yvonne Rubin, Silvia Schwarz-Steinfeld und Roger Glaser für die vielen lustigen Momente, den kontinuierlichen Austausch und das gemeinsame Feiern der Erfolge, in dieser doch so arbeitsintensiven Zeit.

Ebenso sei meinen Kolleginnen und Kollegen im Doktorandenkolleg in Fulda und in Kassel gedankt. An dieser Stelle möchte ich auch die sehr guten Rahmenbedingungen zur Umsetzung meines Promotionsvorhabens am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule Fulda erwähnen und mich bei der Dekanin, Frau Prof. Dr. Martina Ritter, ebenfalls bedanken.

Danke sage ich auch den Interviewpartnerinnen, die mir mit Offenheit, Engagement und Vertrauen von ihrem Praxisalltag im Bereich der Frühpädagogik berichteten und somit meine empirische Studie erst möglich machten.

In besonderem Maße danke ich allerdings vor allem meiner lieben Familie und meinen wundervollen Freunden für den bedingungslosen Rückhalt, die vielfältige Unterstützung, das gewissenhafte Korrekturlesen und das große Verständnis bezüglich meiner begrenzten zeitlichen Ressourcen, so dass ich mich auch nach Fertigstellung dieser Arbeit nicht sozial isoliert fühle.

Ich weiß das alles sehr zu schätzen.

„[...] man kann die Verantwortung nicht den Kindern überlassen, wenn man mit einer inkludierenden Zielsetzung arbeiten will. Die Anwesenheit von [frühpädagogischen Fachkräften], die in der Lage sind, die Anerkennung des Individuums in der Vielfalt zu vermitteln sowie Situationen in eine für alle konstruktive Richtung zu drehen, ist hier überaus zentral“ (YTTHERUS 2013, 128).

YTTHERUS beschreibt in diesem Zitat die Notwendigkeit professionellen pädagogischen Handelns frühpädagogischer Fachkräfte für die gelingende Umsetzung einer frühkindlichen inklusiven Bildung. Die vorliegende Forschungsarbeit knüpft an diese Überlegungen an und stellt die hierfür wesentlichen Themen Professionalität, inklusive Bildung und Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ ins Zentrum.

Insbesondere durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) von Deutschland im Jahr 2009 wird für die Gestaltung von Bildungsprozessen, ein inklusives Bildungssystem sowie eine inklusionsorientierte Pädagogik gefordert. Auch die Kindertageseinrichtungen sind verpflichtet, sich hinsichtlich einer inklusiven Bildung neu auszurichten: „Die Kindertageseinrichtungen als Teil eines inklusiven Bildungssystems, wie es die UN-Konvention fordert, stehen [...] vor der Aufgabe, Inklusion als Regelangebot für alle Kinder zu begreifen und ein flächendeckendes Angebot zur Verfügung zu stellen“ (HEIMLICH 2013a, 8). In der UN-BRK ist der Begriff Inklusion in Verbindung mit Teilhabe bzw. Partizipation für die Interpretation und das Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention zentral (vgl. WANSING 2012, 93). Auch die inklusive Bildung¹ als pädagogisches Modell, greift diese

¹In der vorliegenden Arbeit wird eine ‚inklusive Bildung‘ ausschließlich als pädagogisches Modell gedacht und in Anlehnung an PRENGEL (2014), KRON/PAPKE/WINDISCH (2010) sowie HEIMLICH (2013) definiert.

Verbindung auf und ist auf die bedingungslose Aufnahme aller Kinder sowie die Schaffung erforderlicher Maßnahmen in den Einrichtungen gerichtet. Nur so kann gewährleistet werden, dass tatsächlich alle Kinder gleichberechtigt und uneingeschränkt am Gruppengeschehen in den Kindertageseinrichtungen teilhaben können (vgl. PRENGEL 2014, 18; UN-BRK, PRÄAMBEL ARTIKEL 7). Das in Artikel 24 UN-BRK geforderte Recht auf Bildung wurde bereits in der Erklärung der Menschenrechte (Artikel 26 AEMR) der Vereinten Nationen im Jahr 1948 sowie von der UNESCO World Declaration On Education For All (1990) völkerrechtlich verankert (vgl. u.a. HEIMLICH 2013a, 10; MOTAKEF 2006, 9). Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen wurden allerdings erst in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 explizit erwähnt. Insbesondere die Salamanca-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ im Jahr 1994 schärfte den Blick für die Bedürfnisse der Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderungen und die Vertragsstaaten wurden aufgefordert, eine gemeinsame Bildung aller Kinder sicherzustellen (vgl. ebd.). Dies zeigt, dass das Recht auf Bildung auch schon vor der UN-BRK völkerrechtlich postuliert wurde und Entwicklungen durch eine Reihe internationaler Reformen angestoßen wurden. Von der UN-BRK geht allerdings derzeit bezogen auf die hier relevante Forderung der Umsetzung einer konsequent inklusiven Bildung in der Frühpädagogik eine hohe Antriebs- und Wirkungskraft aus (vgl. u.a. PRENGEL 2014, 16). Entsprechende bildungspolitische Impulse ausgehend von Artikel 24 UN-BRK in Verbindung mit Artikel 2 UN-BRK und Artikel 7 UN-BRK wurden auf internationaler und nationaler Ebene u.a. auf der Genfer Konferenz (2008): „Inclusive Education: The Way of the Future“ und in der „Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland“, die auf dem Gipfel „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ (2014) verabschiedet wurde, aufgegriffen. Die Umsetzung der UN-BRK wird für Deutschland im Nationalen Aktionsplan 2.0 „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“ der Bundesregierung konkretisiert und der Umsetzungsprozess durch die Berichterstattung der Monitoring-Stelle zur UN-BRK vom Deutschen Institut für Menschenrechte überprüft (vgl. HEIMLICH 2013a, 11f; WANSING 2012, 93; REICH 2014; DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE 2014; BMAS 2016a). DEGENER bezeichnet in diesem Zusammenhang „die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor“ (DEGENER 2009a, 200). Denn „es geht nun nicht mehr um die Frage, ob Inklusion in Kindertageseinrichtungen sinnvoll ist, sondern vielmehr um die Frage, wie sich die Inklusion in Kindertageseinrichtungen in einer möglichst qualitätsorientierten Weise in die Praxis umsetzen lässt“ (HEIMLICH 2013a, 8; auch FRIEDERICH/MEYER/SHELLE 2015, 24).

Nationale und internationale Studien zeigen, dass die frühpädagogischen Fachkräfte² bei diesem Umsetzungsprozess eine bedeutsame Rolle spielen, an die konkrete Handlungsanforderungen und Kompetenzen geknüpft sind (vgl. HEIMLICH 2013; TEGGE 2015, 72). Ausgangspunkt jeglichen pädagogischen Handelns in der Umsetzung einer inklusiven Bildung ist die bewusste Wahrnehmung der Individualität jedes Kindes im Hinblick auf seine Bedürfnisse, Interessen, seinen Entwicklungsstand und die Bedingungen des Aufwachsens im Sinne einer „egalitären Differenz“ (PRENGEL 2014, 23) (vgl. PRENGEL 2014, 18; KRON/PAPKE/WINDISCH 2010, 211; SULZER/WAGNER 2011, 22). Es gilt, pädagogische Konzepte zu entwickeln und in der frühpädagogischen Praxis umzusetzen, die die Heterogenität der Kinder anerkennen, ihre Individualität wertschätzen und durch welche die Kinder in ihrer Entwicklung angemessen begleitet werden (vgl. FRIEDRICH/MEYER/SHELLE 2015, 24). Die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimensionen im inklusiven Ansatz versteht KRON als Kritik an der integrationspädagogischen Praxis und zugleich als Forderung nach einer Optimierung des integrativen Handelns frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. KRON 2006, 3f; auch TREBER 2011, 18; WERTFEIN/LEHMANN 2012, 1; BRUNNER 2013). Die Heterogenität der Kinder zeigt sich nach PRENGEL in verschiedenen Dimensionen z.B. Alter, Milieu, Geschlecht, Kultur/Ethnie, Behinderung, Religion (vgl. PRENGEL 2014, 21).

Der Zugang dieser Forschungsarbeit wird bewusst über die Heterogenitätsdimension ‚Behinderung‘ in der Frühpädagogik gewählt. Diese vorab vorgenommene Begrenzung der Forschungsperspektive und Fokussierung auf die Kategorie ‚Behinderung‘ ist der Beobachtung geschuldet, dass Kinder mit Beeinträchtigungen oder (drohenden) Behinderungen gegenwärtig weiterhin einem starken Exklusionsrisiko in Bezug auf ihre uneingeschränkte Teilhabe im Bildungssystem ausgesetzt sind (vgl. LINGENAUER 2013a, 7). Im Hinblick auf die Professionalität im Kontext einer inklusiven Frühpädagogik ist zu fragen, inwiefern die „funktionalen Beeinträchtigungen“ (HOLLENWEGER/KRAUS DE CAMARGO 2013, 38) der Kinder im Verständnis der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit,

²In dieser Arbeit werden mit dem Begriff ‚frühpädagogische Fachkräfte‘ Personen bezeichnet, die entweder eine Erzieher_innen-Ausbildung (an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik) oder ein Hochschulstudium (Bachelor- bzw. Masterabschluss) im Bereich der frühkindlichen Bildung nachweisen können (vgl. MISCHO et al. 2012a, 168). Diese Berufsbezeichnung leitet sich aus der Begriffsbestimmung der Kinder- und Jugendhilfe nach §72 SGB VIII ab. Diese benennt Personen als Fachkräfte, die aufgrund ihrer Ausbildung, Fortbildung, Weiterbildung über spezifische, fachliche Kenntnisse sowie über persönliche Merkmale verfügen, die sie befähigen, Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe wahrzunehmen (vgl. KUNKEL 2007, 150).

Behinderung und Gesundheit (ICF) von den frühpädagogischen Fachkräften als ‚besondere Bedarfe‘ der Kinder wahrgenommen werden, die ‚besondere Kompetenzen‘ der frühpädagogischen Fachkräfte einfordern und inwiefern dies als ‚besondere Herausforderung‘ für die Arbeit empfunden wird.

Die Aktualität und Relevanz erfährt die Thematik der Forschungsarbeit zur Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung, durch die in den letzten Jahren tiefgreifenden Änderungen und Entwicklungen im Bereich der Bildung, Erziehung und Betreuung in der frühen Kindheit. Diese legen zunehmend den Fokus auf die Professionalität der in der Frühpädagogik tätigen Fachkräfte. Nach MISCHO, FRÖHLICH-GILDHOFF und THOLE et al. besteht gegenwärtig diesbezüglich noch ein großes Forschungsdefizit (vgl. MISCHO/FRÖHLICH-GILDHOFF 2011, 4; THOLE et al. 2015, 126). Diese Forschungslücke bezieht sich auch auf die Umsetzung einer inklusiven Bildung in der Kindertagesstätte. FRIEDERICH, MEYER und SCHELLE weisen darauf hin, dass bislang nur wenige Kindertagesstätten inklusiv arbeiten und diese Tatsache einen großen Forschungsbedarf anzeige, um die „Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität“ (FRIEDERICH/MEYER/SCHELLE 2015, 23) zu schließen (vgl. FRIEDERICH/MEYER/SCHELLE 2015, 45; auch DÖBERT/WEISHAUP 2013, 266; HEIMLICH 2013b, 28). Die inklusive Bildung in ihrer theoretisch konzeptionellen Ausrichtung, die Bedeutung der gemeinsamen Bildung, Erziehung und Betreuung sowie Kenntnisse über notwendige strukturelle, materielle und personelle Rahmenbedingungen zur Umsetzung wurden durch verschiedene empirische Studien u.a. von KRON (1994), HEIMLICH/BEHR (2005), KRON, PAPKE und WINDISCH (2010), KREUZER (2013) und YTTERHUS (2013) erfasst und entsprechende Ergebnisse liegen vor. CLOOS merkt hierzu jedoch kritisch an, dass eine inklusive Frühpädagogik kaum professionell abgesichert sei, „hierfür stehen nicht hinreichende Forschungsergebnisse sowie in Publikationen für die Praxis aufbereitetes, reflexiv nutzbares Wissen [...] zur Verfügung“ (CLOOS 2015, 48). Im Hinblick auf eine Umsetzung der inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen stellt sich zudem die Frage, welches Verständnis von ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘ die frühpädagogischen Fachkräfte haben, aus welcher Perspektive sie Beeinträchtigungen oder (drohende) Behinderungen von Kindern wahrnehmen und in welchem Zusammenhang dies möglicherweise zur Bewusstseinsbildung hinsichtlich einer inklusiven Bildung steht. Erkenntnisse hierzu aus der nationalen und internationalen Bildungsforschung weisen darauf hin, dass die drei grundlegenden Dimensionen einer inklusionsorientierten Aus-, Fort- und Weiterbildung Wissen, Handeln und Einstellungen (im Sinne von Handlungsorientierungen) sind und eine gezielte Verknüpfung von Kenntnissen, Kompetenzen und Bewusstsein für die Umsetzung einer inklusiven Bildung entscheidend ist (vgl. u.a. DÖBERT/WEISHAUP 2013, 266; auch BRUNNER

2015, 118). Diesbezüglich wird das Modell der Handlungskompetenz von FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und PIETSCH (2011) in der hier vorgelegten Forschungsarbeit herangezogen, in welchem die Handlungsorientierungen als Grundstruktur jegliches Denken und Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte im Berufskontext beeinflussen und eine professionelle Handlungsfähigkeit aus dem Zusammenspiel von explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen und implizitem Erfahrungswissen sowie dem Handlungsrepertoire der frühpädagogischen Fachkraft resultiert (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und PIETSCH 2011).

In Bezug auf das Forschungsvorhaben ist gerade diese Perspektive für die Rekonstruktion der zugrunde liegenden Behinderungs- und Normalitätskonstruktionen von hoher Relevanz. Denn nach LINDEMANN, VOSSLER sowie FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN und PIETSCH ist die Perspektive, aus der Behinderungen von Menschen wahrgenommen werden, entscheidend für den Umgang mit den Personen. Sie begründet das konkrete pädagogische Handeln und legitimiert die Grundannahmen zur Gestaltung von Bildungsprozessen (vgl. LINDEMANN/VOSSLER 2000, 100; FRÖHLICH-GILDHOFF/NENTWIG-GESEMANN/PIETSCH 2011, 17). In Anlehnung an diese Arbeitshypothese, ergibt sich folgende forschungsleitende Fragestellung für diese Arbeit: „Welche Perspektiven auf ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘ lassen sich in der Rekonstruktion der Handlungsorientierungen von frühpädagogischen Fachkräften erkennen und inwiefern können Zusammenhänge zur Umsetzung einer inklusiven Bildung in Kindertagesstätten identifiziert werden?“ Die unterschiedlichen Behinderungskonstruktionen und Herstellungsstrategien von ‚Normalität‘ im Interdiskurs der frühpädagogischen Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen gehen einher mit der Frage, welche Bedeutung diese hinsichtlich der Rolle und des Aufgabenverständnisses der frühpädagogischen Fachkräfte haben. Als Analysefolie der verschiedenen Strategien zur Herstellung von ‚Normalität‘ in Verbindung mit der Perspektive auf ‚Behinderung‘ dient die Theorie über den Normalismus des Literaturwissenschaftlers und Diskurstheoretikers LINK. In seinem Theorieansatz zeigt LINK auf, dass es keine Konstruktion von ‚Normalität‘ ohne Akteure gibt, die sie einbringen und wechselseitig auch von dieser Konstruktion beeinflusst werden. Er unterscheidet hierbei zunächst zwei Strategien zur Konstruktion von Normalitätsvorstellungen: die Strategie des Protonormalismus und die des flexiblen Normalismus, später dann auch die transnormalistische Strategie (vgl. LINK 2013, 51f; LINGENAUER 2003, 28; auch BRUNNER 2015, 108). SCHILDMANN und WALDSCHMIDT attestieren unabhängig voneinander, dass gerade im pädagogischen Forschungskontext die Kategorie ‚Behinderung‘ zwar im Verhältnis zur Kategorie ‚Normalität‘ bestimmt werde, der Fokus der Auseinandersetzung

jedoch überwiegend auf dem Merkmal der Abweichung (hier in dieser Arbeit die Beeinträchtigung/Behinderung eines Kindes) als Bezugsgröße läge, ohne dass ‚Normalität‘ als eigenständige wissenschaftliche Kategorie reflektiert werde (vgl. SCHILDMANN 2001, 7; WALDSCHMIDT 2004, 146).

Auf Basis dieser Überlegungen wird mit dem Forschungsvorhaben in einem explorativen, qualitativ-rekonstruktiven Studiendesign das Ziel verfolgt, im Kontext von Professionalität und inklusiver Bildung in der Kindertagesstätte, die Konstruktions- und Herstellungsweisen der Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ sowie die dahinterliegenden Handlungs- und Deutungsweisen zu identifizieren sowie habituelle implizite Handlungsorientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte in der Praxis der Frühpädagogik zu rekonstruieren. Abgeleitet von der zentralen Forschungsfrage, gilt es deshalb herauszuarbeiten, welches Bild auf ‚Kind-Sein‘ die frühpädagogischen Fachkräfte haben und welche Thematisierungs- und Deutungsweisen bezüglich der Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ in den Beschreibungen, Erzählungen und Bewertungen ihres Handelns im pädagogischen Kontext erkennbar werden. Ebenso werden Erkenntnisse zu den Perspektiven und Einschätzungen hinsichtlich der Umsetzung der inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen in Verbindung zur Selbsteinschätzung ihrer Handlungskompetenz und des Rollenverständnisses im Umsetzungsprozess generiert. Diese Überlegungen konkretisieren die forschungsleitende Hypothese insofern, als die Umsetzung einer inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen wesentlich durch die subjektiven Vorstellungen und Erwartungshaltungen frühpädagogischer Fachkräfte bezüglich ‚Normalität‘, ihr implizites und explizites Wissen über ‚Behinderung‘ und die diesbezüglichen Kompetenzen geprägt wird.

Als empirisches Material für die Analyse wurden 13 leitfadengestützte, erzählgenerierende Interviews mit pädagogischen Fachkräften der Frühpädagogik genutzt, die in Anlehnung an die Dokumentarische Methode nach BOHNSACK (2010) und NOHL (2012; 2013) qualitativ und rekonstruktiv ausgewertet wurden. Diese Auswertungsstrategie bietet sich insofern an, da es sich bei den handlungsleitenden Orientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte sowohl um implizite Einstellungen, Werthaltungen und Ordnungsmuster, als auch um habitualisierte Denk- und Handlungsmuster handelt, die überwiegend im nicht explizit zugänglichen Erfahrungswissen der frühpädagogischen Fachkräfte liegen und somit nur über einen rekonstruktiven Methodenzugang identifiziert werden können. Die Komplexität pädagogischer Szenarien verlangt empirische Zugänge, die offen sind für die Beschreibung und Rekonstruktion der in den Handlungsfeldern jeweils gegebenen Bedingungen und so fordert u.a. THOLE et al., dass sich neuere Studien auf die Rekonstruktion der Performativität des pädagogischen Alltags beziehen sollten (vgl. THOLE et al. 2015, 127).

Sowohl die empirische Studie als auch ihre theoretische Einordnung bezieht sich auf die Professionalität und die Qualität in der Umsetzung einer inklusiven Bildung in Kindertageseinrichtungen. Die Betrachtungsebene stellt die Kindertagesstätte dar. Gleichwohl sich das Handlungsfeld der Frühpädagogik³ im pädagogischen Diskurs sowie in der öffentlichen Diskussion auf die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Alter zwischen null und zehn Jahren erstreckt, wird sich in der vorliegenden Arbeit auf die pädagogische Arbeit frühpädagogischer Fachkräfte in Einrichtungen, die Kinder in der Regel ab dem zweiten Lebensjahr bis zum Schuleintritt besuchen, fokussiert. LOHMANN, HENSEN und WIEDEBUSCH weisen auf die Gefahr hin, dass Studien gerade im Kontext der inklusiven Bildung unter der Annahme, dass Strategien und Lösungsansätze zur Realisierung nicht gleichermaßen universell ausgestaltet sind häufig eine kategoriale Unterscheidung von Zielgruppen oder spezifischen Bedürfnissen treffen (vgl. LOHMANN/HENSEN/WIEDEBUSCH 2014, 55). Auch PRENGEL betont, dass eine perspektivische Begrenztheit in Studien im Kontext einer inklusiven Bildung stets einhergehe mit dem „unhintergehbaren Problem [...] der unvermeidlichen Reifikation bei der Konstruktion von Differenzen“ (PRENGEL 2014, 25). Dies trifft insofern auch auf die vorliegende Forschungsarbeit zu, als der Forschungsgegenstand die Konstruktion der Kategorie ‚Behinderung‘ in Bezug auf Herstellungsweisen von ‚Normalität‘ darstellt. In Anlehnung an FORSTER trage bereits dieser Fokus zur Reproduktion der Kategorie ‚Behinderung‘ bei (vgl. FORSTER 2004, 22; auch TUIDER 2015, 13). Auch FINNERN und THIM verweisen darauf, dass mit spezifischen Unterscheidungspraxen im konkreten sozialen Feld von Heterogenität, Differenzen erst erzeugt und mit Bedeutung versehen werden (vgl. FINNERN/THIM 2013, 159). FORSTER beschreibt diesen Effekt als „teilweise Mitkonstruieren des Forschungsgegenstandes“ (FORSTER 2004, 22), was die Problematik der sozialwissenschaftlichen Betrachtung der Kategorie ‚Behinderung‘ im Forschungskontext kennzeichne. „Wenn die Sozialwissenschaften das Phänomen der Behinderung untersuchen, dann geschieht dies nicht ohne Einfluss auf die Wahrnehmung und die Struktur des Phänomens selbst“ (FORSTER 2004, 22). Aus dieser Tatsache, dass jegliche Forschungstätigkeit darüber mitbestimmt, wie sich die Kategorie ‚Behinderung‘ konstituiert, wie sie wahrgenommen und mit ihr in der Gesellschaft umgegangen wird, resultiert eine hohe Verantwortung (vgl. ebd., 23). Diese Verantwortung ist auch der Verfasserin der hier vorgelegten Arbeit bewusst und

³Synonym werden im Spezialdiskurs und in der öffentlichen Diskussion auch die Bezeichnungen ‚Pädagogik der Frühen Kindheit‘, ‚frühkindliche Bildung‘ oder ‚Kindheitspädagogik‘ verwendet.

wurde kritisch reflektiert. Die vorgenommene Begrenzung der Forschungsperspektive und Fokussierung auf Wahrnehmungs- und Thematisierungsweisen von Beeinträchtigungen und (drohenden) Behinderungen von Kindern ist dennoch der Forschungsfrage bzw. der identifizierten Forschungslücke in diesem Handlungsfeld sowie forschungspraktischen Gründen geschuldet. Mit der Forschungsarbeit wird gleichwohl der Anspruch erhoben, dass diese Forschungstätigkeit dazu beitragen kann, Bedingungen im Kontext der Frühpädagogik zu identifizieren, die möglicherweise einen non-kategorialen (Inter-) Diskurs sowie Tendenzen zur Dekonstruktion der Kategorie ‚Behinderung‘ in der Handlungspraxis der frühpädagogischen Fachkräfte anzuregen. Obwohl sich dem Dilemma der Reifizierung nicht entzogen werden kann, wird in der folgenden Ausarbeitung darauf geachtet, dass in den grundsätzlichen Ausführungen *alle* Kinder mit ihren individuellen Ausgangslagen einbezogen sind. Dennoch gibt es Stellen in der Arbeit, an denen die Unterscheidung der Kinder entsprechend ihrer Ausgangslagen oder die explizite Erwähnung einer Beeinträchtigung oder (drohenden) Behinderung für das Verständnis der Argumentation und Darstellung relevant sind. In diesen Fällen wird von Kindern mit einer Beeinträchtigung oder (drohenden) Behinderung gesprochen oder diese konkret benannt. Diese Thematisierungsweise lehnt sich an das „begriffliche Instrumentarium der ICF“ (BMAS 2013, 7) an, in der Beeinträchtigung als Aktivitätseinschränkung oder Verlust von Fähigkeiten gewisser Körperfunktionen, die auch die kognitive Leistungsfähigkeit und seelische Gesundheit einschließen, definiert wird. Mit dem Terminus ‚Behinderung‘ wird die sich aus einer Beeinträchtigung ergebende Benachteiligung und Teilhabebeeinschränkung aufgrund individueller und umweltbezogener Faktoren bezeichnet (vgl. HOLLENWEGER/KRAUS DE CAMARGO 2013, 38; HIRSCHBERG 2009a, 49; 55ff; BMAS 2013, 7). Da im frühen Kindesalter Beeinträchtigungen, Entwicklungsverzögerungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten häufig nicht eindeutig zu diagnostizieren und mitunter schwer voneinander abzugrenzen sind, wird mit dieser Bezeichnung zudem die Möglichkeit der Bedrohung, z.B. aufgrund der Unklarheit des Vorliegens einer Beeinträchtigung oder der absehbaren Entwicklung einer Einschränkung der Teilhabemöglichkeiten für ein Kind, berücksichtigt. Aus diesem Verständnis heraus können Kinder sowohl eine Funktionsstörung (Beeinträchtigung) haben als auch von einer Teilhabebeeinschränkung betroffen oder bedroht sein, was vor dem Hintergrund person- und umweltbezogener Kontextfaktoren zu einer Behinderung führen kann (vgl. MAHNKEN 2011, 24). Aus diesem Grund kann ein Kind sowohl eine Beeinträchtigung als auch eine Behinderung haben. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird diese Konstellation mitgedacht, jedoch auf die Formulierung ‚und/oder‘ im Text verzichtet. Auf Basis dieses Verständnisses wird in der Arbeit von den alternativen und im

Spezialdiskurs anzutreffenden Bezeichnungen wie ‚Kinder mit Behinderungen‘ oder ‚Kinder mit besonderen Bedürfnissen‘ abgesehen. Die erste Formulierung würde nicht berücksichtigen, dass eine Beeinträchtigung nicht zwingend zu einer Behinderung der Kinder führen muss. Auch die zweite Bezeichnung erscheint für die Spezifizierung der Ausgangslage nicht zielführend, denn *jedes* Kind hat zu einem gewissen Zeitpunkt, in gewissen Situationen Bedürfnisse, die in diesen Kontexten im Vergleich zu anderen Kindern als besonders erscheinen.

Der Aufbau der Arbeit gliedert sich in drei große Teile. Die Herstellungsprozesse der Konstruktionen von ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ werden auf der Diskursebene, der strukturellen Ebene und der Ebene der individuellen Strategien der frühpädagogischen Fachkräfte nachgezeichnet, analysiert und diskutiert. Im ersten Teil der Forschungsarbeit wird der Zugang zum Forschungsgegenstand aufbereitet. Die für diese Forschungsarbeit ausgewählten und für die Thematik relevanten Diskurse der (Integrations-/Inklusions-)Pädagogik der Erziehungswissenschaft sowie der Soziologie werden erläutert und hinsichtlich der Konstruktionen von ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ und ihrer Bedeutung für die Umsetzung einer inklusiven Bildung in der Frühpädagogik diskutiert. Dieser Struktur folgend werden im zweiten Kapitel der Forschungsarbeit verschiedene Perspektiven auf ‚Behinderung‘ dargestellt, hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Herstellung von Konstruktionen von ‚Normalität‘ analysiert und das Verhältnis der beiden Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ im (früh-)pädagogischen Diskurs aufgezeigt. Dies schließt die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Behinderungsmodellen, dem medizinisch-individuellen Modell, die interaktionistische, sozialwissenschaftliche Perspektive auf ‚Behinderung‘ sowie den kulturwissenschaftlichen Zugang, mit ein. Als grundlegende Theorie über ‚Normalität‘ in der Praxis der Frühpädagogik, bezieht sich die Diskussion in dieser Arbeit auf die Theorie von LINK (2013), die im Hinblick auf die Strategien zur Konstruktion von ‚Normalität‘ als Auswertungsfolie des empirischen Materials genutzt wird. Im dritten Kapitel werden markante Entwicklungsschritte der Frühpädagogik in Bezug auf Professionalisierung, Professionalität und professionelles Handeln in der frühpädagogischen Praxis skizziert und die Bedeutung von Handlungsorientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte herausgearbeitet. Als Analyserahmen hierfür dient das Kompetenz-Modell von FRÖHLICH-GILDHOFF, NENTWIG-GESEMANN UND PIETSCH et al. (2011), welches die Bedeutung der Handlungsorientierungen für die Forschungsfrage aufzeigt. Die Kindertagesstätte als Raum der Umsetzung einer inklusiven Bildung wird in Kapitel 4 dargestellt. Dieses Kapitel stellt den Arbeitsalltag der interviewten frühpädagogischen Fachkräfte dar und markiert die strukturelle Ebene, die in Anlehnung an WALDSCHMIDT auch als Ebene „operativer Verfahren“ (WALDSCHMIDT 1998, 3) bezeichnet wird. Es folgen Erläuterungen

zu ausgewählten rechtlichen Grundlagen und ein Blick in die Berichterstattung zur Bildungsbeteiligung von Kindern mit Beeinträchtigungen oder (drohenden) Behinderungen. In den Mittelpunkt der Betrachtung treten die frühpädagogischen Fachkräfte im Abschnitt 4.3, in welchem Indikatoren einer inklusiven Qualität in der Kindertagesstätte vorgestellt und die damit verbundenen Aufgaben und die Rolle der frühpädagogischen Fachkraft analysiert werden. Im fünften Kapitel werden die theoretischen Perspektiven auf ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘ sowie ihre Bedeutung für eine frühkindliche inklusive Bildung zusammengefasst. Das Kapitel schließt den ersten Teil der Arbeit.

Der zweite große Teil der Arbeit umfasst die Beschreibung des methodischen Vorgehens sowie die Darstellung der generierten Ergebnisse aus der empirischen Studie. Im sechsten Kapitel wird der Forschungsgegenstand verdichtet und das Forschungsdesign sowie die verschiedenen Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode in Anlehnung an BOHNSACK (2011) und NOHL (2012; 2013) erläutert. Die Ergebnisse der empirischen Studie werden in der Darstellung der mehrdimensionalen und relationalen Typologie rekonstruierter Handlungsorientierungen dargelegt, die auf Basis von Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen frühpädagogischer Fachkräfte bezüglich ihrer Performanz im täglichen Agieren im pädagogischen Kontext generiert werden konnte (s. Kapitel 7). Die rekonstruierten Handlungsorientierungen geben einen Einblick in die konkreten subjektiven Strategien der frühpädagogischen Fachkräfte in ihrer Handlungspraxis im Bereich der Frühpädagogik.

Dritter und letzter Teil dieser Arbeit ist die Diskussion und Einordnung der Ergebnisse in den frühpädagogischen Fachdiskurs in Kapitel 8. Er stellt eine Annäherung an die gegenwärtigen Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und die Herstellungsstrategien von ‚Normalität‘ frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertagesstätten dar. Die Ergebnisse zeigen, welche Wahrnehmungs- und Denkweisen diesen Perspektiven zugrunde liegen und identifizieren Einflussfaktoren, die zum einen auf die Perspektiven von ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ wirken und zum anderen für die konkrete Umsetzung der inklusiven Frühpädagogik in der Praxis aus Sicht der frühpädagogischen Fachkräfte relevant sind. Die Ausarbeitung schließt mit einer zusammenfassenden Betrachtung. Hier werden sowohl Limitationsaspekte der Forschungsarbeit begründet als auch Perspektiven für weitere Forschungsaktivitäten im Kontext von Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte und der Umsetzung einer inklusiven Bildung aufgezeigt.

Perspektiven auf Behinderung und Normalität ausgewählter Fachdiskurse

2

„Wer im Alltag etwas über Behinderung wissen will, wendet sich in der Regel an einen Arzt. Niemand käme ohne weiteres auf die Idee eine Soziologin oder einen Soziologen zu bemühen“ (KASTL 2010, 43).

Warum eigentlich nicht? Denn wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, reicht eine medizinische Perspektive auf ‚Behinderung‘ nicht aus, um das Phänomen ‚Behinderung‘, seine möglichen Reaktionen und Folgen für die Entwicklung der Kinder mit einer Beeinträchtigung oder einer (drohenden) Behinderung zu erfassen.

Anknüpfend an die einführenden Überlegungen zum Recht auf Bildung, der Forderung eines inklusiven Bildungssystems, wird die bildungspolitische und menschenrechtliche Ebene in diesem Kapitel verlassen und der Blick auf die Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ im pädagogischen Kontext geschärft. ‚Behinderung‘ ist zweifellos auch in der Pädagogik eine viel verwendete, in ihrem Gebrauch keineswegs unumstrittene und eine sich wandelnde Begrifflichkeit. SEITZ betont hierzu, dass sich im Wandel der Begriffsbedeutung von ‚Behinderung‘ stets die gesellschaftlich verhandelten Perspektiven, Denkströmungen zum Ausdruck kommen und sich darin letztlich auch die Vorstellungen von ‚Normalität‘ widerspiegeln (vgl. SEITZ 2010, 49). Die beiden Kategorien ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘ sind eng miteinander verknüpft - so wird die Kategorie ‚Behinderung‘ als Abweichung von ‚Normalität‘ identifiziert, so dass beide Kategorien in Abhängigkeit und sich bedingender Wechselwirkung zueinanderstehen. Gleichwohl sich die Kategorie ‚Normalität‘ demzufolge als konstituierend für die Kategorie ‚Behinderung‘ darstellt, wurde die Kategorie ‚Normalität‘ im pädagogischen Diskurs wie auch in anderen Diskursen nur selten in den Fokus der Betrachtung gerückt (vgl. u.a. SCHILDMANN 2001, 7; WALDSCHMIDT 2004, 142).

„Normalität wird kurz erwähnt, belanglos erörtert, in einigen randständigen Werken fragmentiert aufgenommen, [...] die Übergänge zur Normenproblematik sind fließend, ohne dass die kategoriale Spezifik von Normalität aufgearbeitet würde“ (WALDSCHMIDT 2004, 143). Wie u.a. im pädagogischen Diskurs zu erkennen ist, gilt sie dennoch als selbstverständlicher Bezugspunkt zur Kategorie ‚Behinderung‘. WEINMANN betont, dass insbesondere die Studie des Dortmunder Literaturwissenschaftlers und Diskurstheoretikers LINK (1996; 2013) durch seine Theorie über den Normalismus, wichtige Impulse für die theoretische Auseinandersetzung setzte, indem er die Kategorie der ‚Normalität‘ aus dem ‚toten Winkel der Reflexion‘ holte (vgl. WEINMANN 2001, 17; auch WALDSCHMIDT 1998, 9).

Da in der Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte, die impliziten Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ idenzifiziert und sichtbar werden, ist es in diesem Kapitel zunächst notwendig, die verschiedenen Modelle, Konstruktionen und Perspektiven auf ‚Behinderung‘ in ihrem theoretischen Verständnis zu erläutern. Hierbei wird speziell auf das medizinisch-individuelle Modell und die interaktionistische/soziale sowie von den Disability Studies geprägte kulturwissenschaftliche Perspektive auf ‚Behinderung‘ in Abschnitt 2.1 eingegangen. Da in dieser Arbeit von der Annahme ausgegangen wird, dass sich die Kategorie ‚Behinderung‘ wie bereits erwähnt in Abhängigkeit zur Kategorie ‚Normalität‘ konstituiert, werden im anschließenden Abschnitt 2.2 die verschiedenen Strategien zur Herstellung von ‚Normalität‘ auf Basis der Theorie über den Normalismus von LINK (2013) erklärt und diese Strategien in Anlehnung an die Arbeit von LINGENAUER (2003) im integrationspädagogischen Diskurs nachgezeichnet (s. Abschnitt 2.3). Im Hinblick auf die für diese Arbeit relevanten Thematisierungsweisen von ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘ offenbart dies wichtige Erkenntnisse, gerade weil stellenweise im pädagogischen Diskurs, die inklusive Pädagogik in Abgrenzung zur integrationspädagogischen Umsetzung diskutiert wird. Diese normalistischen Strategien nach LINK sind des Weiteren relevant, da sie nicht nur im Theorieteil auf der Diskursebene und auf der operativen Ebene der frühpädagogischen Praxis in dieser Arbeit nachgezeichnet werden, sondern ebenso als theoretische Diskussions- und Analysefolie der Auswertung des empirischen Datenmaterials fungieren. Diese Herangehensweise an den Forschungsgegenstand schließt an die Annahme an, dass die Perspektive, aus der Behinderungen von Kindern wahrgenommen werden, entscheidend für das pädagogische Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte und die Grundannahmen zur Gestaltung von Bildungsprozessen ist (vgl. u.a. LINDEMANN/VOSSLER 2000, 100). Sie stehen folglich in Wechselwirkung zu den jeweiligen Herstellungsstrategien von ‚Normalität‘ in der beruflichen Praxis der frühpädagogischen Fachkräfte im Gruppengeschehen. Das Kapitel schließt mit

einer zusammenfassenden Betrachtung des Verhältnisses zwischen ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ und zeigt aus normalismustheoretischer Perspektive Veränderungstendenzen im (früh-)pädagogischen Diskurs auf (s. Abschnitt 2.4).

2.1 Konstruktionen von Behinderung – Eine Kategorie der Abweichung von Normalität?

Der Begriff ‚Behinderung‘ spielte bis in die 1960er Jahre in der Pädagogik kaum eine Rolle. In Bezug auf die aktuellen pädagogischen Diskussionen und Entwicklungen in den pädagogischen Spezialdiskursen (z.B. der Heilpädagogik, Integrations- und Inklusionspädagogik) erscheint eine Auseinandersetzung mit dieser Kategorie für die Forschungsarbeit jedoch als unerlässlich. Im vorschulischen, frühkindlichen Bereich stellt die Heilpädagogik als ‚spezielle‘ pädagogische Richtung bei Behinderung die Bezugsdisziplin dar. ‚Behinderung‘, hier als zentraler Begriff, markiert zunächst das heilpädagogische Aufgaben- und Arbeitsfeld. Auf die heilpädagogische Expertise wird auch im Kontext einer inklusiven Bildung in der Kindertagesstätte als multiprofessionelle Ausrichtung in der pädagogischen Arbeit Bezug genommen. So fordert beispielsweise HEIMLICH für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen inklusiven Bildung, dass in jeder Kindertagesstätte bei Bedarf auch heilpädagogische Fachkräfte zur Verfügung stehen und dadurch die pädagogische Arbeit durch eine behindertenpädagogische Expertise bereichert werden sollte (vgl. HEIMLICH 2013a, 27).

Anfang der 1970er Jahre wurde der Behinderungsbegriff mit dem grundlegenden Werk „Pädagogik der Behinderten“ von BLEIDICK (1974) explizit als Bezugspunkt in der Behindertenpädagogik bzw. der Heilpädagogik und allgemein in die Pädagogik eingeführt und lehnte sich hierbei an die sozialrechtliche Definition zur Bedarfs- und Leistungsbestimmung für Menschen mit Behinderungen an (vgl. MOSER/SASSE 2008, 32). BIEWER merkt in diesem Zusammenhang kritisch an: „Im historischen Rückblick auf die Geschichte der Heilpädagogik stellt sich die Frage, warum ein Begriff, der auf keine originär pädagogischen Ursprünge zurückgreifen konnte, zu einem der wichtigsten Termini im Zusammenhang mit Störungen des Erziehungs- und Bildungsprozesses avancieren konnte“ (BIEWER 2010, 39, hierzu auch BLEIDICK 1974, 75; DANZ 2011, 17). Diese Bedeutsamkeit hat dieser Begriff im pädagogischen Diskurs bis heute nicht verloren, so dass er in der Auseinandersetzung mit einer inklusiven frühkindlichen Bildung weiterhin relevant ist.

Sowohl im pädagogischen Diskurs als auch in anderen Fachdiskursen zeigt sich, dass es keine einheitliche, allgemein anerkannte Begriffsbestimmung

von ‚Behinderung‘ gibt. Die verschiedenen Zugänge und Erklärungsansätze der jeweiligen Fachdisziplinen variieren. Gleichwohl sie sich auf den konkreten Umgang mit den Kindern, auf die Art und Weise der Gestaltung des pädagogischen Alltags durch die frühpädagogische Fachkraft und somit auch auf die Sicherstellung von Teilhabechancen der Kinder, insbesondere der Kinder mit einer Beeinträchtigung oder einer (drohenden) Behinderung, unterschiedlich auswirken (vgl. BLEIDICK 1999, 19ff; MOSER/SASSE 2008, 14; SANDER 2009, 99; BIEWER 2010, 39). So richtet sich beispielsweise die sozialrechtliche Perspektive auf die Art und den Grad der Behinderung in Bezug auf die Leistungsgewährung von Hilfen (Frühförderung, Eingliederungshilfen) aus, aus medizinischer Sicht wird ‚Behinderung‘ in Bezug auf mögliche Krankheitsfolgen und Behandlungsmethoden (z.B. Hörgerät bei einer Hörbeeinträchtigung) betrachtet, die (heil-)pädagogische Perspektive thematisiert ‚Behinderung‘ im Kontext ihrer Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von Spiel- und Lernprozessen während in der Soziologie die Perspektive auf die sozial-emotionale Integration, Ungleichheitserfahrungen und Teilhabechancen bzw. Barrieren der Kinder im System Kindertagesstätte fokussiert wird (vgl. DEDERICH 2016, 107).

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚Behinderung‘ gestaltet sich mitunter als schwieriges Unterfangen, denn eine Systematisierung des Behinderungsbegriffes, auch in Abgrenzung anderer teilweise synonym verwendeter Begriffe wie Störungen, Schädigungen oder Beeinträchtigungen wurde zwar in der differenzierten Fachliteratur¹ versucht, allerdings blieb sie bis heute im pädagogischen Diskurs uneinheitlich. DANZ spricht hier von einem „Begriff voller Hindernisse“ (DANZ 2011). Dies wird u.a. anschaulich in der Unterscheidung und Abgrenzung der Konzepte von ‚Behinderung‘ aus der medizinischen (‚Behinderung‘ als individuelle Kategorie), der systemtheoretischen (‚Behinderung‘ als Resultat der Ausdifferenzierung des Bildungswesens nach dem Leistungsaspekt), der interaktionistischen (‚Behinderung‘ als Resultat sozialer Reaktionen in Form von Typisierung, Etikettierung und Kontrolle) sowie der gesellschaftlichen (‚Behinderung‘ als Produkt der Gesellschaft und Folge der Gesetzmäßigkeiten des Produktionsprozesses) theoretischen Perspektive auf die Kategorie ‚Behinderung‘ (vgl. BIEWER 2010, 41f).

Obwohl diese unterschiedlichen Modelle, Konzepte und Perspektiven von und auf ‚Behinderung‘ ihren Ursprung nicht in der Frühpädagogik haben und ebenso

¹Hierzu weiterführend u.a. in DANZ, SIMONE (2011): Behinderung. Ein Begriff voller Hindernisse. Frankfurt a.M.; EBERWEIN, HANS/SASSE, ADA (Hrsg.) (1998): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Berlin; LINDMEIER, CHRISTIAN (1993): Behinderung - Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn.

wenig in der frühpädagogischen Fachdiskussion explizit thematisiert werden, sind sie für diese Forschungsarbeit und die Analyse des empirischen Materials relevant. „Da der Mensch als ‚bio-psycho-soziale Einheit‘ betrachtet werden kann, sind zum Verständnis behinderter bzw. behinderender Lebenssituationen nicht nur erziehungswissenschaftliche, sondern auch soziologische, psychologische und biologische Theorien und Wissensbestände heranzuziehen“ (MOSER/SASSE 2008, 15). Denn die frühpädagogischen Fachkräfte werden mit diesen unterschiedlichen Konzepten von ‚Behinderung‘ in ihrer beruflichen Tätigkeit insbesondere im Rahmen einer integrativen oder inklusiven pädagogischen Arbeit (Diagnosestellung bei Kindern (Medizin), Bewilligungsverfahren von Förderungsmaßnahmen (Recht), Methodik und Didaktik der inklusiven Bildung (Pädagogik)) unweigerlich damit konfrontiert. Sie müssen sich mit diesen Konzepten auseinandersetzen und entwickeln auf Basis der Erfahrungen u.a. im Kontakt mit den Kindern, im Austausch mit dem pädagogischen Team und in der inhaltlichen Beschäftigung mit dieser Thematik, eine individuelle Perspektive auf ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ in ihrer Rolle als frühpädagogische Fachkraft. Insofern ist anzunehmen, dass diese theoretischen Konzepte von ‚Behinderung‘ auch die jeweiligen Vorstellungen und Perspektiven in Bezug auf die Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ - im Wesentlichen auch die Perspektive auf das ‚Kind-Sein‘ und den Umgang mit Kindern im Gruppenalltag der Kindertagesstätte implizit und/oder explizit beeinflussen.

Zu fragen gilt, inwiefern sich diese in der konkreten Gestaltung einer frühpädagogischen Praxis wirkungsmächtig zeigen und zum Ausdruck kommen. Denn diese subjektiven Perspektiven sind nie losgelöst von theoretischen wissenschaftlichen Orientierungen und Erkenntnissen sowie den Erfahrungen in der Praxis und stehen in Wechselwirkung zueinander. MOSER und SASSE geben hier ein passendes Beispiel: „Eine Lehrerin, die mit Blick auf einen entwicklungsverzögerten und langsam lernenden Schüler feststellt, dass er nicht in die Grundschule, sondern in die Sonderschule für Lernbehinderte ‚gehöre‘, bedient sich bei der Formulierung ihrer Aussage verschiedener theoretischer Erwägungen: Sie hat klare Vorstellungen von einem durchschnittlichen Grundschüler, von einem durchschnittlichen Sonderschüler und außerdem ein klares professionelles Aufgabenverständnis, welches offenbar die pädagogische Unterstützung eines Sonderschülers an der Grundschule ausschließt“ (MOSER/SASSE 2008, 17). Der Bezugsrahmen der Lehrerin für diese Aussage ist vor allem schulorganisatorisch strukturell. Wird dieses Fallbeispiel z.B. aus einer ökosystemtheoretischen oder professionstheoretischen Sichtweise betrachtet, stellen sich andere Analysefragen: Ist der Schüler oder die Lehrerin an der Schule fehlplatziert? - Denn scheinbar ist es der Lehrerin nicht gelungen, dem Schüler im Rahmen der Grundschule

angemessene Lernangebote zu unterbreiten. Besteht die Möglichkeit, dass sich Schüler und Lehrerin eine gemeinsame Basis erarbeiten können, um gemeinsam zu bleiben? Welche Voraussetzungen müssen dazu erfüllt sein? (vgl. ebd.).

Aufgrund dieses (im Beispiel dargestellten) Zusammenhangs werden die verschiedenen Perspektiven in ihrer theoretischen Konzeption im Folgenden skizziert. Obwohl erst die Ergebnisse der Forschungsarbeit in der Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der frühpädagogischen Fachkräfte verdeutlichen werden, aus welcher Perspektive die Interviewten Behinderungen der Kinder in Verbindung mit ihrem Normalitätsverständnis wahrnehmen und ob und in welcher Art und Weise sich die folgenden Theoriekonzepte in ihren Aussagen tatsächlich abbilden.

2.1.1 Behinderung als individuelles Modell

Die individualtheoretische Sichtweise auf ‚Behinderung‘ konstituiert ‚Behinderung‘ als individuelles Defizit, dessen Auftreten spezifische Hilfs- und Unterstützungsleistungen gegenüber den Kindern von den frühpädagogischen Fachkräften erforderlich machen. Im Zuge dieser Perspektive werden die einzelnen Kinder über ihre individuelle(n) Normabweichung(en) definiert. In diesem Verständnis *ist* das Kind behindert (vgl. LINDMEIER/LINDMEIER 2012, 16). Insbesondere im Zuge der Abgrenzung der Heilpädagogik/Behindertenpädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft wurden medizinische oder psychologische Fachtermini gewählt, die allerdings eine bestimmte Gruppe von Kindern gemäß ihren individuellen Ausgangslagen von der Gruppe der als ‚normal‘ geltenden Kinder explizit abgrenzen und klinische Kategorisierungen und Differenzierungen von krank und gesund oder ‚normal‘ und ‚unnormal‘/abweichend als personenbeschreibende Merkmale gebrauchen. Aufgrund dieser Nähe zum medizinischen Feld wird das individuelle Modell stellenweise im Diskurs auch als medizinisches Modell bezeichnet (vgl. HIRSCHBERG 2009a, 105; KASTL 2010, 48). Im Kontext der Pädagogik wird diese individualtheoretische Perspektive insbesondere in der Legitimation der Abgrenzung und Konstituierung einer Heil-/Sonder- bzw. Behindertenpädagogik von der ‚Allgemeinen Pädagogik‘ genutzt. Wird exemplarisch ein Blick in das bereits erwähnte Werk von BLEIDICK „Pädagogik der Behinderten“ von 1974 geworfen, so wird diese personen- und merkmalsbezogene Perspektive auf ‚Behinderung‘ im pädagogischen Diskurs offensichtlich. BLEIDICK macht in seinem Erklärungsansatz bezüglich des Behinderungsbegriffs das Kind zur/zum Behinderten und setzt ‚Behinderung‘ in seiner Definition mit Krankheit, Folgeleiden von Krankheit, Devianz, Dysfunktionalität und Defekt gleich. Er verwendet den Begriff ‚Behinderung‘ als Oberbegriff für psychische und physische

Beeinträchtigungen und zur Abgrenzung vom ‚Gesunden‘, ‚Nichtbehinderten‘, ‚Funktionstüchtigen‘. Die Begriffsbedeutung ist angelegt an einen Maßstab, der sich an dem zu Erwartenden, an dem statistisch ‚Normalen‘ orientiert und damit am Erleben und Verhalten der Kinder ohne eine Behinderung (vgl. BLEIDICK 1974, 77, 194). „Behinderte wären in diesem Sinne – nach einer jeweils zu treffenden Übereinkunft des messenden sozialen und psychischen Bezugssystems – Abweichungen vom Durchschnitt, genauer vom regelhaft durchschnittlichen ‚Unbehindertsein‘, Intaktsein und Gesundsein“ (BLEIDICK 1974, 77). Die Behinderung des Kindes wird für die Pädagogik insofern relevant, als sie eine entscheidende intervenierende Variable in der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung darstellt. Dies bedeutet, dass das *differentium specificum* – die Abweichungserscheinung des Kindes von der Norm als Aufgabe der Erziehung und Bildung gesehen wird. Im pädagogischen Kontext sind nicht die medizinisch diagnostizierten Beeinträchtigungen des Kindes relevant, sondern die Auswirkungen der kindlichen Beeinträchtigung, die den Absichten der Erziehung entgegenstehen könnten. Die Perspektive bleibt jedoch individualtheoretisch, da sie grundlegend von der Störung der Bildsamkeit des Kindes ausgeht. Die eingeschränkten (Lern-) Möglichkeiten des Kindes, ‚stören‘ den ‚normalen‘ Erziehungs- und Bildungsprozess insofern, als aufgrund dieser ‚besonderen‘ Ausgangslage (des nicht Normalen), spezielle Kenntnisse und spezielle Lernmethoden benötigt werden. Diese Argumentation versucht gleichzeitig, die Spezifität und Institutionalisierung der Heilpädagogik/Sonderpädagogik zu rechtfertigen (vgl. BLEIDICK 1974, 84, 195; LINDMEIER/LINDMEIER 2012, 17). Die Kategorie ‚Behinderung‘ markiert als Gegenstand/Ausgangspunkt der Behindertenpädagogik einen besonderen Bildungs- und Erziehungsprozess, ausgelöst durch eine als vermindert oder ‚andersartig‘ bewertete Bildsamkeit, eine veränderte Lernfähigkeit und vermutete erschwerte oder ‚andersartige‘ erzieherische Ansprechbarkeit eines Kindes aufgrund seiner Beeinträchtigung oder (drohenden) Behinderung (vgl. BLEIDICK 1974, 195). Diese Konstituierungsversuche der Heil- und Sonderpädagogik sind insofern kritisch zu sehen, da diese Suche nach dem Unterschiedlichen und Besonderen gegenüber dem Allgemeinen, dem grundsätzlichen Prinzip der Bildung, Erziehung und Betreuung, die allen Kindern gemäß ihren individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden versucht, entgegensteht (u.a. auch BLEIDICK 1999, 99; SPECK 2008, 187). So haben Bildung und Erziehung in erster Linie den generellen Anspruch, das Kind in seiner Entwicklung zu begleiten und Einwirkungen auf diesen Prozess zu erkennen. So warnt LINDMEIER davor, nicht durch eine Blickverengung und die Hervorhebung eines Aspektes des Kindes (hier die Beeinträchtigung oder (drohende) Behinderung), die Möglichkeiten und Bedürfnisse, die die Kinder haben, zu übersehen oder durch eine defizitorientierte Brille wahrzunehmen (vgl. LINDMEIER 1993, 61). Jedoch erkennen LINDMEIER und LINDMEIER ebenso den großen Einfluss