



# Professionalität in der Frühpädagogik

Perspektiven pädagogischer  
Fachkräfte im Kontext einer  
inkluisiven Bildung



# Zentrale Aspekte des Vortrags

- Theoretischer Hintergrund – eine Skizze
- Empirische Forschungsergebnisse zur Rekonstruktion von Handlungsorientierungen pädagogischer Fachkräfte
- Bedeutung für die pädagogische Praxis im Kontext einer inklusiven frühkindlichen Bildung
- Fazit



# Theoretischer Hintergrund

- Forderung eines inklusiven Bildungssystems insb. aufgrund der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention von Deutschland 2009
- Ausrichtung der Bildungsinstitutionen hinsichtlich einer inklusiven Bildung
- Die konzeptionelle Ausrichtung eines inklusiven Ansatzes bezieht sich auf die **Aufnahme aller Kinder** in einer Einrichtung und die **Schaffung erforderlicher Maßnahmen**, um zu gewährleisten, dass alle Kinder gleichberechtigt und uneingeschränkt **teilhaben können** (vgl. Prengel 2014, 18/ UN-BRK, Präambel Artikel 7).



# Entwicklungstendenzen

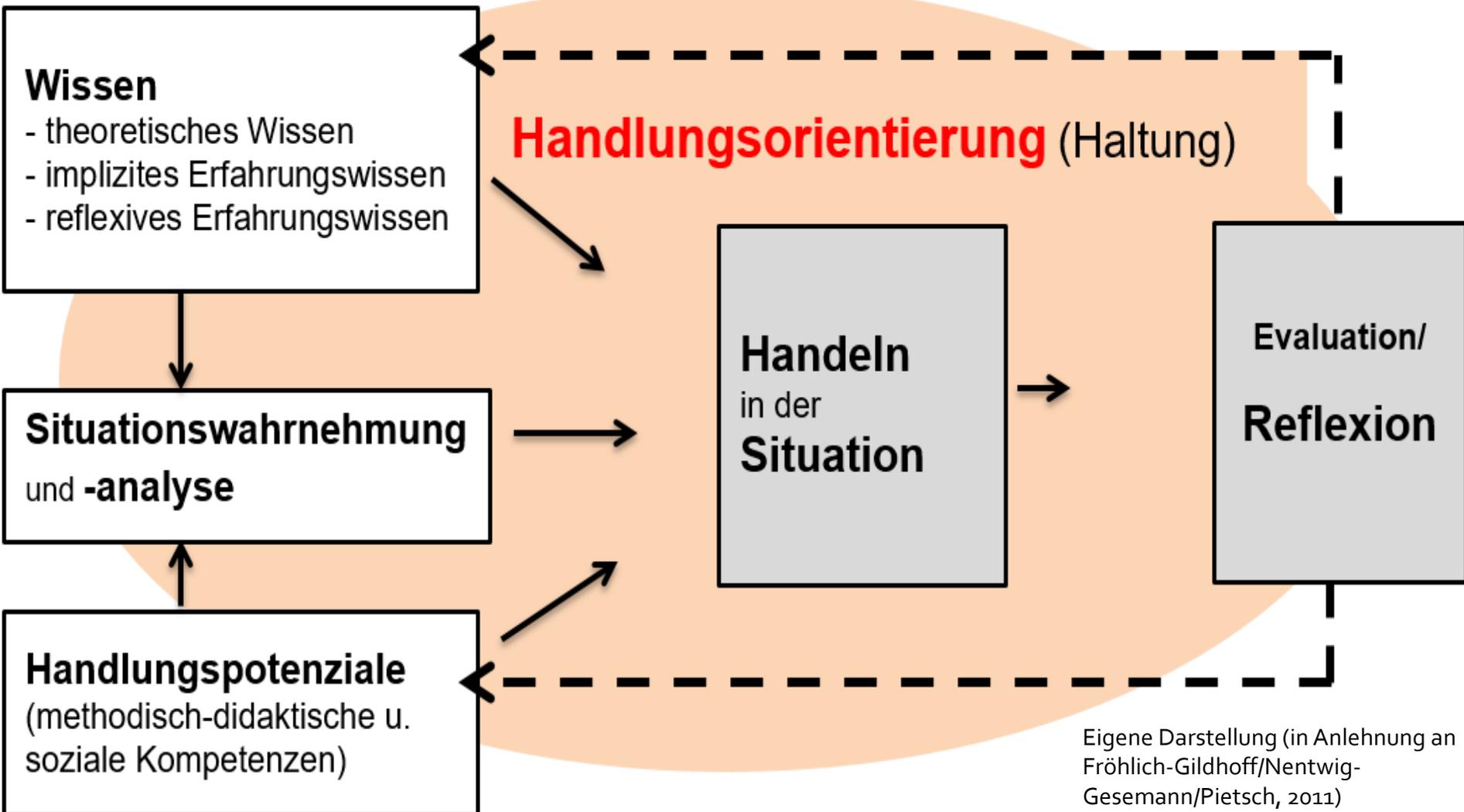
Die Autorengruppe zum Bildungsbericht (2018) beobachtet diesbezüglich einen **kontinuierlichen Anstieg** der

- Anzahl von Kindern, die eine **Eingliederungsmaßnahme** in Kindertageseinrichtungen erhalten
- Anzahl von sog. **„inklusionsorientierten Einrichtungen“** (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 76)

**Allerdings** besteht Unklarheit über die bedarfsdeckende **Versorgung** (vgl. ebd.; BMAS 2016, 90, 409).



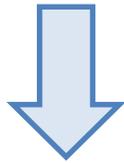
- Zunehmender **Fokus** auf die **Professionalität** der päd. Fachkräfte bei gleichzeitig bestehendem **Forschungsdefizit** (vgl. u.a. Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011, 4; Thole et al. 2015, 126).
- Grundlegende Dimensionen für die Aus,- Fort- und Weiterbildung des professionellen Handelns:  
Wissen,  
Können und  
Haltung (**Handlungsorientierungen**)  
(vgl. Döbert/Weishaupt 2013, 266).



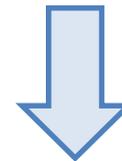
Eigene Darstellung (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch, 2011)



**Konstruktionen** vom sog.  
,Bild von Kind', Perspektiven auf ,Behinderung'  
und ,Normalität' *liegen in den*



**Handlungsorientierungen**



*und erzeugen* **pädagogische Praxis.**

# Ein-Blick in den (früh-)pädagogischen Diskurs



- Theorievielfalt hinsichtlich der Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘

*„War früher von Interesse, was man am Kind verändern sollte, wenn es ‚nicht ins Schema passte‘, so steht heute die Frage im Zentrum, welches ‚Schema‘ dazu führt, dass Kinder als ‚nicht passend‘ angesehen werden“ (Moser/Sasse 2008, 112f).*

- ‚Behinderung‘ als **relative** und **relationale** Kategorie  
vgl. Kulturelles Modell → Behinderung, **wobei** und **wodurch?**  
(vgl. Kastl 2010)



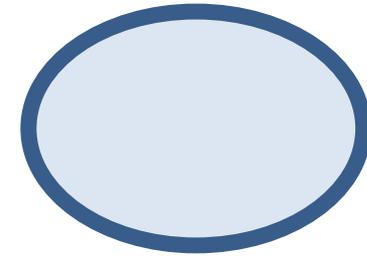
- Interdependenz der Kategorien ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ → sog. kontextbedingtes „Figur-Hintergrund-Phänomen“ (Dederich 2016, 107).
- **Normalität** im Verständnis nach Link (2013):  
ist keine statische Größe, hat keinen endgültigen Charakter von ‚normal‘ oder ‚unnormal‘, sondern es bedarf eine fortwährende Diskussion auf allen Ebenen darüber → Aushandlungsprozess (vgl. Link 2013).

Link (2013) unterscheidet zwischen drei  
sog. **Herstellungsstrategien** von  
,Normalität‘



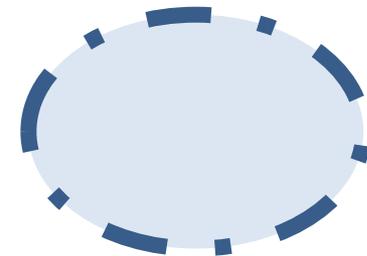
## ✓ Protonormalistische Strategie

z.B. Dichotomisierung und Herstellung des  
Bildes vom Kind mit und ohne Behinderung  
der Regel- und Förderpädagogik



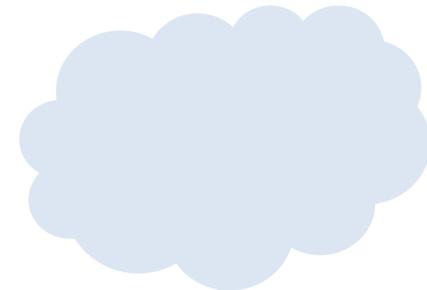
## ✓ Flexibel-normalistische Strategie

z.B. Wandel in der Begriffsbestimmung der WHO  
(1980) und der ICF (2001)



## ✓ Transnormalistische Strategie

z.B. Konzeptionelle Überlegungen bereits i. V.  
m. der Forderung einer ‚Gemeinsamen Bildung,  
Erziehung und Betreuung‘ aller Kinder  
→ u.a. ‚Pädagogik der Vielfalt‘ von Prengel



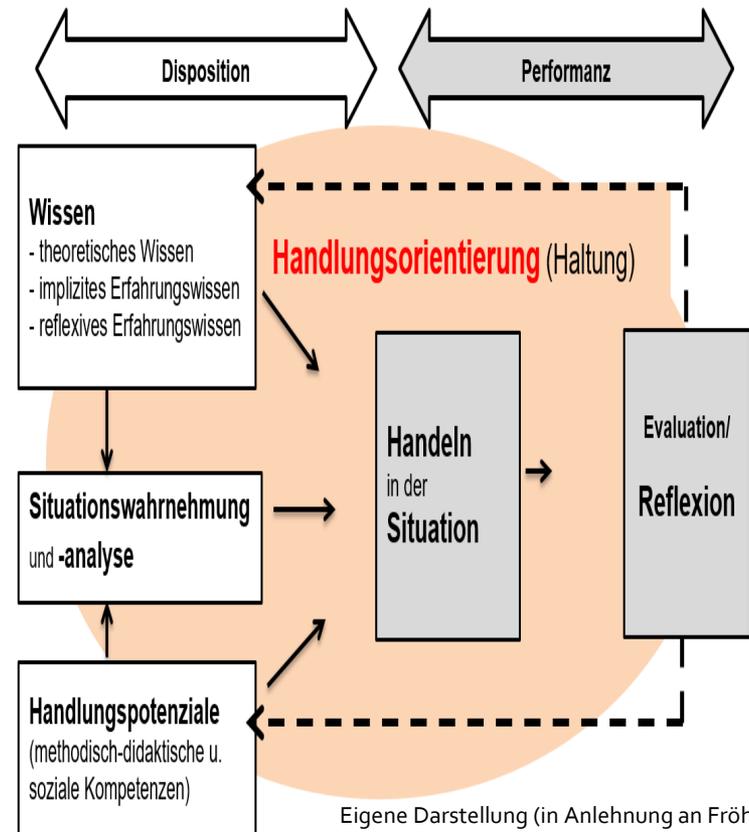
→ keine Konstruktion von ‚Normalität‘ ohne **Akteure**, die sie einbringen und wechselseitig auch von ihr beeinflusst werden (vgl. Link 2013).

- Herausforderung einer inklusionsorientierten Bildung  
→ **Umgang mit Heterogenität**

Gramelt verweist in Anlehnung an Prenzel darauf, dass

*„[...] es die normativ geprägten Deutungs- und Handlungsmuster von Pädagog\*innen zu dekonstruieren gilt und diese durch solche zu ersetzen, die Vielfalt konstruktiv annehmen“* (Gramelt 2014, 457).

...  
auf der Grundlage der individuellen  
**Normalitätsvorstellungen**  
werden **Abweichungen** von  
Kindern festgestellt und  
dadurch werde  
**reproduziert**, was als  
**„normal“** und was als  
**abweichend** empfunden  
wird (vgl. ebd., 131).

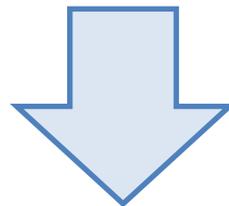


Eigene Darstellung (in Anlehnung an Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch, 2011)



## Forschungsleitende Fragestellung

*„Welche Perspektive auf ‚Normalität‘ und ‚Behinderung‘ lassen sich in der Rekonstruktion der Handlungsorientierungen von frühpädagogischen Fachkräften erkennen und hinsichtlich einer Umsetzung der inklusiven Bildung in der Kindertagesstätte betrachten?“*



- ✓ explorativ, empirisch, qualitativ-rekonstruktiv

## Erhebung:

- ✓ Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften in den jeweiligen Einrichtungen

## Auswertung:

- ✓ In Anlehnung an die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2010; Nohl 2012, 2013)

## Ergebnis:

- ✓ Rekonstruktion von Handlungsorientierungen in den Dimensionen:
  - Perspektive auf ‚Kind-Sein‘
  - Thematisierungsweisen von ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘
  - Einschätzungen hinsichtlich der Umsetzung einer inklusiven Bildung





## Relationale, mehrdimensionale Typologie aus der Rekonstruktion von Handlungsorientierungen:

- Typ 1  
„Die bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitende“
- Typ 2  
„Die Strukturgebundene“  
Subtyp: „Die Strukturschaffende“
- Typ 3  
„Die teilnehmend Beobachtende ohne  
Handlungskonsequenzen“

## Typ 1

### „Die bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitende“

- Perspektive auf ‚Kind-Sein‘ / Herstellung von ‚Normalität‘ → Tendenzen transnormalistischer Strategien
- Kategorie ‚Behinderung‘ → „überflüssige“ Kategorie, Tendenzen der Dekonstruktion
- Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Bildung → positiv, als konkrete Verbesserung der pädagogischen Arbeit thematisiert und als „*machbar*“ eingeschätzt

Beeinträchtigungen erscheinen **temporär** in **bestimmten Situationen** und in Verbindung mit einer **Handlungsanforderung** für die frühpäd. Fachkraft relevant.

(Brunner 2018)



## Typ 1: ‚Die bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitende‘

Die **Perspektive auf ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘** zeigt sich in Typ 1, u.a. in der **Beschreibung der Kinder** in der Gruppe.

*„Der andere [Junge] möchte dann halt erstmal der Mama noch tschüss sagen [...] wieder ein anderer, der braucht erstmal morgens nochmal ne kleine Kuscheleinheit [...] erstmal davon abgesehen, dass sie dann halt sondiert werden müsste [dieses Mädchen muss durch eine Nasensonde ernährt werden], mit ihr kann man sofort auch Steckspiele machen“ (I.1, 57-59; 103-106).*

Dieser Ausschnitt der Erzählung zeigt Tendenzen einer **transnormalistischen Strategie**.



(Brunner 2018)



- In diesem Typ 1 der Handlungsorientierungen gibt es anscheinend **keine Normalitätsgrenzen**, die Kinder aufgrund von Verhalten, Erscheinungsbild (Nasensonde) o.ä. aus dem Bereich des ‚Normalen‘ von der Kindergruppe trennt.
- Tendenzen zur Dekonstruktion der Kategorie ‚Behinderung‘
- Beeinträchtigungen oder (drohende) Behinderungen der Kinder sind allenfalls **situationsbedingt** (Mittagessen) erwähnenswert, aber dienen **nicht** der **Beschreibung der Persönlichkeiten** der Kinder.

(Brunner 2018)

Wahrnehmung der **Bedürfnisse** → direkten Einfluss auf das pädagogische Handeln

*„Ähm (.) sicherlich ähm muss man immer etwas umdenken, was Planung angeht [...] dass man das dann halt auch immer SO anbietet, dass alle dran teilnehmen können“ (l.1, 442-444)*

Teilhabe  
sicherstellen



„Inklusive  
Qualität“

(Brunner 2018)



- Optimierung und konkrete Verbesserung der eigenen Arbeit
- Die konkrete Umsetzung wird als „*machbar*“ eingeschätzt und positiv bewertet.

*„[...] ich habe die Aufgabe, die Kinder zu bilden, zu erziehen und zu betreuen. [...] ich [bin] Zeuge, Forscher und Begleiter der Kinder. Ähm **das wäre ich dann auch.** Also an den Grundsätzen würde sich nichts ändern. Aber es würde sehr viel intensiver werden“ (I.6, 886-889)*

(Brunner 2018)



# Anderer Handlungsorientierung - Anderer Thematisierungsweise

## Typ 2

### „Die Strukturgebundene“ / „Die Strukturschaffende“

- Perspektive auf ‚Kind-Sein‘/  
Herstellung von ‚Normalität‘ →  
Flexible-normalistische Strategien
- Kategorie ‚Behinderung‘ →  
Differenzkategorie/-merkmal für die  
Kinder mit Beeinträchtigungen
- Umsetzungsmöglichkeiten einer  
inkluisiven Bildung → positiv  
thematisiert, aber nicht in ihrem  
konkreten Praxisalltag übertragen.

**Dichotomie** zwischen den  
„Integrationskindern“ und  
den „anderen Kindern“

**Strukturänderung** und  
**Zuständigkeit**  
→ „spezielle“ Bedarfslagen  
an „spezielle“ Fachkräfte

(Brunner 2018)



## Typ 3

### „Die teilnehmend Beobachtende ohne Handlungskonsequenzen“

- Perspektive auf ‚Kind-Sein‘ / Herstellung von Normalität → protonormalistische Strategien
- Kategorie Behinderung → Ausschlusskategorie
- Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Bildung → **derzeit nicht umsetzbar** und für die frühpäd. Fachkräfte auch kein zukünftig realisierbares und anzustrebendes Ziel

Explizite Unterscheidung zwischen den „*normalen*“ Kindern und den Kindern, die *anders sind*“ (vgl. I.9).

Verweis auf eigene **Handlungskompetenz**

(Brunner 2018)



## Typ 3

### „Die teilnehmend Beobachtungen ohne Handlungskonsequenzen“

- Perspektive auf ‚Kind-Sein‘ / von Normalität → pro-normale Strategien
- Kategorie B: Ausschluss
- Umsetzung inklusiven Bildung → derzeit **umsetzbar** und für die frühpäd. Fachkräfte auch kein zukünftig realisierbares und anzustrebendes Ziel

„Weil ich glaube, die Kinder nicht verstehen können, warum sind die anders [...] dass die das einfach nicht BEGREIFEN und nicht verstehen können“ (I.9, 275-277).

„ [...] ich würde mir momentan NICHT zutrauen, ähm ein behindertes Kind [...] betreuen zu können“ (I.12, 429-431).

zwischen den „normalen“ Kindern und den Kindern, die **anders sind**“ (vgl. I.9).

Verweis auf eigene **Handlungskompetenz**

(Brunner 2018)



# Einflussfaktoren: Berufliche Erfahrungen/Funktion

- **Berufliche Erfahrungen** in der Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigungen und/oder (drohenden) Behinderungen machen in der Handlungsorientierung eine **Relation** sichtbar zwischen
  - Perspektive auf ‚Kind-Sein‘
  - Perspektiven auf ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘
  - Umsetzungsmöglichkeiten einer inklusiven Bildung



Auch die **Funktion der frühpädagogischen Fachkraft** in der Einrichtung erscheint für eine Praxis gemäß der entwickelten Handlungsorientierung relevant.



# Zentrale Erkenntnisse der Studie

- Einfluss der **Handlungsorientierungen** auf jegliches pädagogisches Handeln in der Praxis und der **Professionalität** der päd. Fachkräfte
- **Konstruktionen** von ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘ sind in ihren Erscheinungsformen von den **Handlungsorientierungen** abhängig
- **Wechselwirkung** zwischen der *Perspektive auf ‚Kind-Sein‘*, den *Thematisierungsweisen von ‚Behinderung‘ und ‚Normalität‘* sowie den Einschätzungen hinsichtlich einer *Umsetzung einer inklusiven Bildung*
- Rekonstruierte Relation und Genese der Typologie werden durch **berufliche Erfahrungen** und **Funktion** sichtbar

# Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis

- ✓ Die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Akteure bietet einen Einblick - ***Wie Praxis Vielfalt thematisiert und praktiziert***

➔ Bedeutsamkeit der Rolle der päd. Fachkraft



→ **Herstellung** einer ‚**inklusive Qualität**‘ und eines non-kategorialen Interdiskurses in der frühpädagogischen Praxis: Typ 1: ‚*Die bedürfnisorientierte Entwicklungsbegleitende*‘

*„Eine inklusive Bildung benötigt keine besonderen Kompetenzen, besondere Methoden, in besonderen Räumen für besondere Kinder, sondern letztlich „nur“ von den päd. Fachkräften fordert, das Allgemeine besonders gut zu können“*  
(Friedrich/Meyer/Schelle 2015).

→ Studie liefert ebenso Hinweise, inwiefern die **Umsetzung** einer inklusiven Bildung für päd. Fachkräfte **voraussetzungsvoll** und **schwierig** erscheint

# Bedeutsamkeit für die pädagogische Praxis



- ✓ Zudem eröffnet die Rekonstruktion Entwicklungspotenziale – *Praxis zu verbessern und Herausforderungen zu bewältigen*

→ Herausforderungen sind u.a.:

- Didaktik und Methodik
- Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team
- Institutionell-strukturelle Barrieren



Zur Herstellung von **Professionalität** in der Umsetzung einer **frühkindlichen inklusiven Bildung** braucht es:

- ✓ Wissen
- ✓ Handlungspotenziale
- ✓ **Bewusstsein** für grundlegende Handlungsorientierungen

Notwendigkeit von  
**Reflexionsprozessen**

(vgl. u.a. Döbert/Weishaupt 2013, 266).



Die Studie zeigt, dass sich eine inklusive Bildung in der Frühpädagogik erst dann entfalten kann,

wenn **Strukturen** der Kindertageseinrichtungen und das **pädagogische Handeln** der frühpädagogischen Fachkräfte ineinandergreifen

und es so gelingt,

die **Bedürfnisse** von Kindern und Familien feinfühlig wahrzunehmen, das **individuelle Entwicklungspotenzial** zu erkennen und die **pädagogische Handlungspraxis** adäquat darauf auszurichten.

## Literaturnachweis

- **Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Berlin
- **Bohnsack, Ralf** (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Opladen u. Farmington Hills
- **Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (Hrsg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Berlin
- **Bundesministerium für Arbeit und Soziales** (Hrsg.) (2016): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin
- **Brunner, Julia** (2018): Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung. Wiesbaden
- **Dederich, Markus** (2016): Behinderung. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.) (2016): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Auflage. Stuttgart, S. 107-109
- **Döbert, Hans/Weishaupt, Horst** (2013): Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 263-281
- **Feuser, Georg** (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- **Friederich, Tina/Meyer, Anita/Schelle, Regine** (2015): Kompetenzen für inklusives Handeln in der Kita – die Kluft zwischen normativem Anspruch und Realität. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Becker-Stoll, Fabienne/Cloos, Peter (Hrsg.) (2015): Forschung in der Frühpädagogik VIII. Schwerpunkt Inklusion. Materialien zur Frühpädagogik. Band 18. Freiburg, S. 23-58
- **Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Pietsch, Stefanie** (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 19. München
- **Gramelt, Katja** (2014): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.) (2014): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin und Toronto, S. 451-459

- **Kastl, Jörg, Michael** (2010): Einführung in die Soziologie der Behinderung. Wiesbaden
- **Link, Jürgen** (2013): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 5. Auflage. Göttingen
- **Maykus, Stephan et al.** (2016): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befund und Implikationen für die Praxis. Weinheim u. Basel
- **Mischo, Christoph/Fröhlich-Gildhoff, Klaus** (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung (2011)0, S. 4-12
- **Moser, Vera/Sasse, Ada** (2008): Theorien der Behindertenpädagogik. München und Basel
- **Nentwig-Gesemann, Iris** (2013): Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik (TPS) 1(2013), S. 10-14
- **Nohl, Arnd-Michael** (2012): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 4. überarbeitete Auflage. Wiesbaden
- **Nohl, Arnd-Michael** (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden
- **Prenzel, Annedore** (2014): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 5. 2. Auflage. München
- **Thole, Werner/Göbel, Sabrina/Milbradt, Björn/Rißmann, Michaela/Wedtstein, Maria** (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke/Leu, Hans Rudolf/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim u. Basel, S. 124-143