

Qfi - Qualifizierung für Inklusion

Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte

„Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung

Catalina Hamacher & Simone Seitz

Zusammenfassung

Auf der Basis einer einführenden Darlegung des Diskurses zur Qualifizierung für inklusive Bildung fokussiert der Beitrag das professionalisierungsbezogene Anliegen der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung. Es werden ausgewählte Befunde aus dem qualitativen Teil einer abgeschlossenen Untersuchung (mixed methods) zur inklusionsförderlichen Kooperation von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen herangezogen. Dabei kommt Fallkonstitutionen eine spezifische Bedeutsamkeit zu. Die Befunde werden vor dem Hintergrund von divergenten Orientierungsrahmen und Beauftragungen vertiefend diskutiert, worüber sich ein neuer Blick auf die ungleichheitsbezogene Bedeutsamkeit der Kooperationsprozesse eröffnet. Die Überlegungen werden abschließend zu professionalisierungs- und forschungsbezogenen Implikationen geführt.

Schlagworte

Inklusion, Professionalisierung, Frühe Bildung, Kooperation, Frühförderung, Differenz, Ungleichheit, Dokumentarische Methode

Title

What's wrong with the kid? Negotiation processes within the collaboration of Early Education and Early Intervention in the context of inclusion-related professionalisation

Abstract

On the basis of an introductory presentation of the discourse on qualification for inclusive education, the article focuses on the professionalisation-related concern of collaboration between day care and early intervention. Reference is made to selected findings from the qualitative part of a completed study (mixed methods) on the inclusion-related collaboration of professionals in Early Education and Early Intervention whereby case constellations have a specific significance. The findings are discussed in terms of divergent orientation frameworks and mandates, which opens up a new perspective on the inequality related significance of collaboration. Finally, the reflections will lead to professionalisation- and research-related implications.

Keywords

inclusion, professionalisation, collaboration, Early Education, Early Intervention, difference, inequality, documentary method

Inhaltsverzeichnis

1. Vorüberlegungen
 2. Professionalisierung im Feld der frühen Bildung
 3. Inklusionsforschung zum Feld der frühen Bildung
 4. Professionalisierung für inklusive frühe Bildung, Betreuung und Erziehung
 5. Entscheidungspräferenzen im Rahmen von Kooperation – empirische Befunde
 6. Implikationen
- Literatur
Kontakt
Zitation

1. Vorüberlegungen

Die Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive frühe Bildung, Betreuung und Erziehung ist zunächst bedeutungsvoll für die Ausgestaltung von Bildungskonzeptionen in Kindertageseinrichtungen und fordert dazu auf, sie genauer zu bestimmen, theoriegeleitet zu fundieren und empirisch zu erschließen. Bezugnehmend auf grundlegende Prinzipien inklusiver früher Bildung impliziert professionelles Handeln in (inklusive) Kindertageseinrichtungen zuvorderst eine Kultur der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt in Verflechtung mit Ungleichheitssensibilität (u.a. Prengel, 2014; Seitz, Finnern, Korff & Thim, 2012; Sulzer, 2013). Damit verbunden ist der Gedanke, dass Vielfalt keinen ontologischen Charakter besitzt, sondern über Praktiken und Dynamiken der Herstellung von Einschließung und Ausschließung bzw. von Gleichheit und Differenz diskursiv hergestellt wird. Es ist somit zu fragen, inwiefern sich dies in Modellierungen pädagogischer Professionalität gespiegelt findet bzw. umgekehrt gedacht, inwieweit sich dies von Konzeptionen der (inklusionsbezogenen) Professionalität im Feld früher Bildung, Betreuung und Erziehung ableiten lässt. Von besonderer Relevanz ist daher, ob und mit welchen diskursiven Praktiken Kindern in der frühen Bildung Differenz im Muster von „anders als andere“ (vgl. Diehm, 2018; Kelle, Schmidt & Schweda, 2017) zugeschrieben wird und inwiefern dies mit hegemonialen Normalitätsvorstellungen verknüpft ist und somit den Charakter des othering aufweist (Riegel, 2016). Denn erfolgt eine Herstellung von Differenz in diesem Sinne als abweichend – etwa im Kontext einer Adressierung als spezifisch förderbedürftig – so wird diese nicht bloß naturalisiert, sondern setzt Kinder zudem in ein inferiores Verhältnis zu einer hierdurch suggerierten Normalität, die damit zugleich als solche manifestiert wird (vgl. Riegel, 2016, S. 53). [1]

Hiervon ausgehend fokussiert der vorliegende Beitrag auf der Basis eines Überblicks zur Qualifizierung für inklusive Bildung spezifisch das professionalisierungsbezogene Anliegen der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderung und der Fallkonstitution in diesem Kontext. Dabei greifen wir zurück auf ausgewählte Befunde einer abgeschlossenen Studie zur Kooperation von Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen (Seitz & Hamacher, 2019a; Seitz, Hamacher & Horst, 2020) und bringen diese in Zusammenhang mit Friktionen, die sich im Kontext von widerspruchreichen Steuerungsimpulsen und Aufträgen zur Realisierung kooperativer Praktiken und Strukturen in der Frühen Bildung zeigen. [2]

2. Professionalisierung im Feld der frühen Bildung

Die Diskussionen um die Qualifizierung für die Bildung, Betreuung und Erziehung von jungen Kindern wurden lange Zeit sowohl von berufspolitischen Bemühungen als auch von wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse geprägt und die Implementierung entsprechender Ausbildungen maßgeblich durch politische Entscheidungen beeinflusst, was folgenreich ist für die Professionalisierungsdebatte zur frühen Bildung. [3]

Während die ersten Bestrebungen zur Ausbildung für die Betreuung junger Kinder geprägt waren von praktischen Inhalten und religiösen Grundkenntnissen (Friederich, 2017, S. 30), befürwortete Fröbel bereits 1840 eine spezifische Ausbildung für Fachkräfte im Kindergarten und wies auf die Notwendigkeit hin, den Elementarbereich in das Bildungswesen zu integrieren. Bedenken von kirchlichen Trägern führten jedoch zu einer Entkopplung – 1924 wurden die Kindergärten mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG) schließlich in das Fürsorgesystem integriert, wodurch der von Fröbel propagierte Bildungsauftrag entkräftet wurde (Balluseck, 2008; Friederich, 2017). Erst mit neueren sozialisationstheoretischen Erkenntnissen der 1960er Jahre rückte die Bedeutung des Lernens von Kindern in der frühen Entwicklungsphase der Kindheit stärker in das Bewusstsein (Franke-Meyer & Reyer, 2010). [4]

Die Professionalisierungsdebatte zur frühen Kindheit hat sich hier anknüpfend vor allem innerhalb der letzten Jahre äußerst lebendig und vielfältig entwickelt. Während in den vorangehenden Jahrzehnten der (notwendigen) Professionalität des pädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtungen von wissenschaftlicher Seite eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde und sich die entsprechenden Diskurse auf die Schule als Handlungsfeld konzentrierten, änderte sich dies in der letzten Dekade grundlegend. Im Anschluss an die Arbeiten von Fried (2008) und Dippelhofer-Stiem (2012) sowie bestärkt durch verschiedene Forschungs- und Entwicklungsprogramme im Kontext der (zunehmenden) Akademisierung der Ausbildung (u.a. „Profis in Kitas“ der Bosch-Stiftung; Wiff-Programm des DJI), entwickelte sich im wachsenden Feld der wissenschaftlichen Arbeit zur Frühen Bildung im deutschsprachigen Diskurs eine breite Diskussion zwischen den verschiedenen, hieran beteiligten Disziplinen (Cloos, 2013; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011; Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter, 2011; Nowack, 2013; Rabe-Kleberg, 2008; Schelle, 2011; Sulzer & Wagner, 2011; Thole, 2014; Viernickel, 2008; Wadepohl, 2015; Wildgruber & Becker-Stoll, 2011). [5]

Verbindende Klammer aller Linien ist hierbei die Anhebung des Qualifikationsniveaus, womit sich auf die uneinheitliche Ausbildung der Fachkräfte in der frühen Bildung, Betreuung und Erziehung und die bis heute nur bruchstückhaft erfolgte Akademisierung bezogen wird (Friederich, 2017, S. 88). Hierin spiegelt sich zugleich die Dynamik des von tiefgreifenden Veränderungen geprägten Feldes in den letzten zwei Jahrzehnten wider, mit der stark gewandelte Aufgaben einhergehen. Während auf der einen Seite eine Akademisierung der frühpädagogischen Ausbildung befürwortet und dies mit einer Anhebung des Qualifikationsniveaus gleichgesetzt sowie der Hoffnung auf qualitativ hochwertige Praxis verbunden wird (Cloos, 2013; Thole, 2014; Wildgruber & Becker-Stoll, 2011), richtet sich der Fokus auf der anderen Seite stärker auf die Konturierung von Fachkompetenzen, die unabhängig von der Akademisierung Indikatoren für professionelles Handeln fokussieren (Dippelhofer-Stiem, 2012). Wenngleich sich beide Diskursstränge nicht gegenseitig ausschließen (müssen), sondern vielmehr einander ergänzen, lässt sich festhalten, dass sich die Professionalisierungsdebatte in der Frühpädagogik im Kern damit beschäftigt, eine Verbesserung des frühpädagogischen Handelns einerseits und eine Statusaufwertung des Berufsfeldes andererseits zu erzielen (Friederich, 2017; Rabe-Kleberg, 2008). Die Absicherung der Professionalität ist daher zentrales Thema vieler in diesem Kontext entstandener Arbeiten (Rauschenbach, Behr & Knauer, 1995). Damit einher geht einesteils die Operationalisierung von Kompetenzen und Standards im Interesse von niveaubezogener Systematisierung und Lernbarkeit, während anderenteils das professionalisierungstheoretisch herausgearbeitete fallbezogene Handeln (Oevermann, 2008) in Vermittlung mit organisationalen Rahmenbedingungen, Wissen und Reflexion als konstitutiv für die frühpädagogische Bildung, Betreuung und Erziehung angesehen wird. Wissenschaftliches Wissen wird dabei nicht als mentaler Bestandteil, sondern als Routine gefasst und das Verstehen des Falls an eine Rekonstruktionslogik geknüpft. Hiervon abzugrenzende Diskussionen um die Standardisierbarkeit professionellen Handelns im Bereich der frühen Bildung wurden dabei insbesondere durch die Resultate internationaler Leistungsvergleichsstudien am Anfang der 2000er Jahre befeuert. Als übergreifend zu diesen konkurrierenden Ansätzen und zugleich konstitutiv für professionelles Handeln im Feld der frühen Bildung insgesamt lässt sich vor allem die Fähigkeit ausmachen, in der Handlungspraxis fallbezogen und situationsangemessen reagieren zu

können (Nentwig-Gesemann et al., 2011; Shulman, 1986). Eine kritische, situationale sowie rückblickende Selbstreflexion ist demnach Voraussetzung dafür, in Situationen für die es keinen erprobten Lösungsweg gibt, handlungsfähig zu bleiben (Friederich, 2017, S. 93), was Flexibilität im Umgang mit erworbenen Handlungsroutinen erfordert. [6]

Kompetenzen professionellen Handelns werden gleichwohl insgesamt weit häufiger im schulbezogenen Diskurs thematisiert und sind dort breiter empirisch beforscht (u.a. Terhart, Bennewitz & Rothland, 2014), dies jedoch dominant mit Fokus auf die wissensbezogene Vermittlungstätigkeit im Unterricht. Dabei wird in einem ebenfalls stark durch die PISA-Studien beeinflussten Teil der Debatte ein pädagogisch-psychologisch begründeter, planvoller und systematischer Kompetenzerwerb verfolgt und es wurden hierfür Kompetenzmodelle operationalisiert (Baumert & Kunter, 2006, S. 448ff.), während in einem anderen, strukturtheoretisch begründeten Strang (Oevermann, 1996, 2008) die als nur sehr bedingt standardisierbar verstandene pädagogische Professionalität von Lehrpersonen in den Blick genommen wird (Helsper, 2014) – Verbindungen zwischen den Ansätzen, die auch den dritten Strang der berufsbiografisch orientierten Professionalisierungsforschung (Hericks, 2006) aufnehmen würden, sind erst in Anfängen entwickelt (Kaiser, Seitz & Slodczyk, 2020). [7]

Das spezifisch für das Feld der Frühen Bildung erarbeitete und hier breit rezipierte Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17ff.; Nentwig-Gesemann et al., 2011, S. 11ff.) verbindet Dispositionen mit Kompetenzentwicklung und zielt auf eigenverantwortliches und fachlich begründetes Handeln in komplexen, mehrdeutigen und nicht vorhersehbaren Situationen ab. In Abgrenzung zu stärker kognitionspsychologisch angelegten Ansätzen und ausgehend von der konkreten Handlungssituation werden so die unterschiedlichen, dem Handeln auf der Performanzebene hinterlegten Wissensformen zusammengeführt. Damit übersteigt das Modell die kompetenztheoretischen Ansätze schulbezogener Professionalisierungsforschung und führt mit der Disposition einen Begriff ein, der professionalisierungstheoretische Überlegungen Oevermanns (1996) aufnimmt, wie sie auch im Kontext der Schule bearbeitet wurden (Helsper, 2014) und zugleich berufsbiografisch hinterlegt ist. Eine substantielle Verknüpfung, die einer institutionenübergreifenden Professionalisierung für den Elementar- und Primarbereich zugrunde gelegt werden könnte, liegt jedoch bislang erst in heuristischer Form vor (Reis & Seitz, 2019; vgl. hierzu auch Universität Paderborn & Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung. PLAZ Professional School, 2019, S. 3ff). [8]

Hier anknüpfend werden im Folgenden zunächst die professionalisierungsbezogen relevanten Grundlagen inklusiver früher Bildung zusammenfassend erläutert. Denn wie sich im weiteren Verlauf zeigen wird, sind hierfür Orientierungen handlungsleitend, die sich weder auf standardisierbare Kompetenzen im Sinne der kontrollierten Wissensaneignung noch auf individuell zu verantwortende „Haltungen“ reduzieren lassen. Vielmehr stehen sie in einem engen Zusammenhang mit organisationalen Strukturen und dort verhandelten, inhärenten Aufträgen, die im Kontext von Professionalisierung und hier im Spezifischen von Kooperationspraktiken mitzudenken sind. [9]

3. Inklusionsforschung zum Feld der frühen Bildung

Blicken wir von diesen Überlegungen aus in die Integrations- bzw. Inklusionsforschung zum Feld der frühen Bildung, so spielt hier der Elementarbereich eine herausragende Rolle, denn hier wurden die ersten Modellversuche „integrativer Erziehung“ realisiert und wissenschaftlich begleitet (Feuser, 1984; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987; Meister & Becker, 1991). Konzeptionell wurden dabei innerhalb der Inklusionsforschung bereits früh kooperative Praktiken als hochrelevant eingestuft (Klein et al., 1987) und unter dem Stichwort der „integrierten Therapie“ Modelle der Implementierung kindbezogener Interventionen in das pädagogische Gesamtkonzept und den Alltag von Kindertageseinrichtungen erprobt und dokumentiert (Feuser, 1984). [10]

Die über die frühe Integrationsforschung generierten Theorie- und Konzeptbildungen waren prägend für den Inklusionsdiskurs insgesamt. Im Verlauf jedoch verlagerte die Inklusions-

forschung ihr Hauptaugenmerk auf die Schule und hier anknüpfende Fragestellungen, sodass der Elementarbereich – verstärkt durch die fehlende strukturelle Verbindung zwischen Forschungsaktivitäten und Qualifizierung für das berufliche Handeln – hier in den letzten Jahrzehnten eine eher untergeordnete Rolle spielte (Kron, 2006; Seitz, Finnern et al., 2012). In der Folgezeit galt das Hauptaugenmerk vor allem der empirischen Erschließung und Konzeptbildung für das „Gemeinsame Spielen und Lernen“ in Kindertageseinrichtungen (u.a. Kreuzer & Ytterhus, 2008) – professionalisierungsbezogene Fragestellungen spielten hier lange Zeit keine erkennbare Rolle und wurden erst im Zuge der Akademisierungsbestrebungen in den 2000er Jahren erkennbar in der inklusionsbezogenen Forschung aufgegriffen (Amirpur & Platte, 2017; Prengel, 2014; Seitz, Finnern et al., 2012). [11]

Zwei normative Impulse haben die Debatten zur frühen (inklusive) Bildung merklich beeinflusst, die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) und die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In der in Deutschland lange Zeit nur unvollständig ratifizierten UN-KRK wird Kindern u.a. das Recht auf Nichtdiskriminierung (Art. 2), auf Beteiligung (Art. 12) sowie auf die Einhaltung des Kindeswohls und der Kinderinteressen (Art. 3/ Art. 18) zugesprochen (United Nations, 1989, 2006), was entsprechend folgenreich ist auch für das professionelle Handeln in der frühkindlichen Bildung. Mit der Verpflichtung zum Ausbau eines inklusiven Bildungssystems gemäß der UN-BRK ging dann die Verbindlichkeit inklusionsbezogener Qualifizierung von Professionellen im Bildungs- und Sozialsektor einher (United Nations, 2006, S. 16), was nach den PISA-bezogenen Interventionen (Tietze, 2008) einen zweiten Professionalisierungsschub in Gang setzte (Prengel, 2010). Im Fokus steht dabei die Frage, wie Kinder in ihren verschiedenen sozialen Identitäten und differenten Lebenslagen anerkannt werden können und gemeinsam mit ihnen Gemeinschaft entwickelt werden kann (Sulzer & Wagner, 2011, S. 11). [12]

Dabei wird in einem Teil des frühpädagogischen Diskurses inklusionsbezogene Professionalisierung vorwiegend als neue Herausforderung profiliert und das Berufsfeld der frühpädagogischen Fachkräfte unter inklusionsbezogenen Anforderungen als besonders komplex bewertet, wobei insbesondere Kooperationstätigkeiten herausgestellt werden (Cloos, 2019). Von anderer Stelle wird eher von einem Kontinuum der inklusionsbezogenen Anforderungen ausgegangen, die als eine generell geltende Professionalisierungsanforderung lediglich an Bedeutsamkeit gewinnen, und der kritischen Reflexion von Partizipation, Heterogenität und Ungleichheit in Konzeptionen früher inklusiver Bildung insgesamt besondere Relevanz zugesprochen (Knauf, 2009). So wurde etwa der bereits in reformpädagogischen Konzepten zugrunde gelegte Anregungsreichtum des gemeinsamen Spielens und Lernens von Kindern unterschiedlicher Entwicklungsniveaus empirisch bestätigt sowie konzeptionell konkretisiert und findet sich bis heute als Postulat in einführenden Schriften früher inklusiver Bildung (u.a. Prengel, 2010; Seitz & Finnern, 2012). Auch zeigte sich schnell, dass der Verzicht auf differenzierende Praktiken des „Herausnehmens“ einzelner Kinder eine entscheidende Gelenkstelle ist (Feuser, 1984) und später, dass die Perzeption der Vielfaltdynamiken durch Kinder und deren soziale Peer-Praktiken hiervon beeinflusst werden (Joyce-Finnern, 2017). [13]

Gleichzeitig wurden über die Inklusionsforschung, die ebenfalls für den Kontext früher institutionalisierter Bildung, Betreuung und Erziehung seit jeher relevanten, mit dem Blick auf Heterogenität und Ungleichheit verknüpften Dilemmata deutlicher in den Fokus gerückt, die für Professionalisierungsprozesse von Bedeutung sind. So wurde das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit zunächst als ein dialektales Moment herausgearbeitet (Klein et al., 1987), das sich damit handlungspraktisch bearbeiten lässt und mit entsprechenden Implikationen für Professionalisierungsmodelle und -maßnahmen einhergeht (u.a. Jerg, 2003). Weiterführend gilt die Spannung zwischen Anerkennung von Verschiedenheit auf der Basis gleicher Rechte, ohne dabei Benachteiligungen zu marginalisieren oder zu verleugnen, als zentrale professionalisierungsbezogene Herausforderung (Prengel, 2010, S. 43f.; Sulzer & Wagner, 2011, S. 10), womit die von strukturtheoretischer Seite bearbeitete (Differenzierungs-)Antinomie zwischen der Gleichbehandlung aller über die pädagogisch ausgestaltete Berücksichtigung von deren Verschiedenheit angesprochen ist (Helsper, 2014). Das hierfür notwendige reflexive Handlungs-

wissen der Fachkräfte wird dabei als berufsbiografisch erworben und somit untrennbar verwoben mit den jeweiligen konjunktiven Erfahrungen und dem hiermit verknüpften Wissensdiskurs innerhalb der Einrichtungen verstanden. Handlungsleitende Orientierungen von Fachkräften sind demnach nicht unabhängig hiervon zu denken (Henn, 2019), weshalb auch die Rahmenbedingungen inklusiver Kindertageseinrichtungen für die (aufzubauende) Professionalität der dort Tätigen bedeutsam sind. So sind Differenz herstellende und manifestierende Regulative der personellen Ausstattung, etwa ausschließlich über Diagnosen einzelner Kinder zu rechtfertigende zusätzliche Fachkräfte, bedeutungsvoll für die Professionalisierungsprozesse, denn sie werden über entsprechende Rekontextualisierungsprozesse (Abs, Brüsemeister, Schemmann & Wissinger, 2015) in den Einrichtungen diskursiv bearbeitet. [14]

In der aktuellen professionalisierungstheoretischen Debatte wird hiervon ausgehend einestils dargelegt, dass Inklusion auch auf der Ebene der Einrichtung nicht allein pädagogisch bearbeitet werden kann, sondern mit transformatorischen Impulsen verknüpft ist und Einrichtungskulturen mitbetrifft (GEW, 2015). Auch wurde gezeigt, dass unter den in Hessen etablierten Rahmenbedingungen Heilpädagogische Fachberatung einen Beitrag zur Umsetzung der Forderungen der UN-BRK in Kindertageseinrichtungen leisten kann (vgl. Katzenbach & Kratz, 2014). Dies setzt jedoch kommunikative Arbeit der Fachkräfte an der Entwicklung reflexiven Handlungswissens innerhalb der Einrichtung voraus (Brunner, 2018; GEW, 2015; Seitz et al., 2020) und rückt die entsprechenden Wissensdiskurse als konjunktive Erfahrungsräume der Professionellen in den Fokus. Unklar ist in diesem Zusammenhang, ob sich Teile davon – wie z.B. der Umgang mit Differenz – der Lehr- und Lernbarkeit entziehen (Cloos, 2019, S. 54) oder ob über kasuistische Formate diesbezügliche Impulse für Professionalisierungsprozesse gegeben werden können (Seitz & Hamacher, 2019b). [15]

Darüber hinaus bedarf es jedoch, wie hiermit angedeutet, auch auf regulativer Ebene einer professionpolitischen Absicherung des Handelns. Diesbezüglich zeigt sich, dass gesetzliche Grundlagen – die beispielsweise im SGB VIII (§ 1 Abs. 3 SGB VIII) geregelt sind – zwar dem Ziel folgen, Benachteiligungsprozesse zu vermeiden und Bedürfnisse sowie Interessen von Kindern und ihren Familien in den Fokus zu rücken, dabei aber auf eine möglichst frühzeitige, präventiv ausgerichtete Förderung setzen und gleichzeitig einer selektiven Förderlogik folgen, die unweigerlich einen Differenz reifizierenden Charakter hat (Diehm, 2018; Kelle, 2010) und nicht folgenlos sein kann für die inklusive Handlungspraxis und damit auch für die hier fokussierte Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen. Auch in den Bildungsplänen der Bundesländer findet sich dies als Naturalisierung sozialer Differenz wieder (Meyer, 2018; Schmude & Pioch, 2014). [16]

Der Frühförderung kann so zwar insbesondere für junge Kinder eine zentrale Bedeutung für die Partizipation der Kinder in Kindertageseinrichtungen zukommen – dies setzt allerdings eine Einbindung der Frühförderung in den Gruppenalltag voraus, weshalb diese als bedeutungsvoller Prädiktor für inklusive Qualität gilt (Kron & Papke, 2006; Seitz & Korff, 2008, S. 28; Seitz, 2012). Kennzeichnend für Umsetzungspraktiken der Frühförderung in Kindertageseinrichtungen scheinen demgegenüber jedoch eher separierende, einzeltherapeutisch angelegte Maßnahmen zu sein (vgl. Wölfl, Wertfein & Wirts, 2017, S. 36f.). Auch findet eine entsprechende Zusammenarbeit der Fachkräfte aus Kindertageseinrichtung und Frühförderstelle offenbar nur selten systematisch statt – insbesondere gibt es auffallend wenig Rückkopplungsprozesse von Frühförderkräften zu pädagogischen Fachkräften (Seelhorst, Wiedebusch, Zalpour, Behnen & Patock, 2012; Seitz et al., 2020). [17]

Diese Überlegungen zur Einbettung inklusionsbezogenen professionellen Handelns in organisationale Kulturen und Wissensdiskurse, die zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen deutlich divergieren können, stehen allerdings noch unverbunden mit dem sowohl im frühpädagogischen Diskurs insgesamt wie auch spezifisch im inklusionspädagogischen Diskurs vielfach zu findenden Postulat der engen Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen und Organisationen (u.a. Prengel, 2014; Sulzer & Wagner, 2011). Auch wird diesbezüglich vermehrt und wiederholt darauf verwiesen, dass eine enge Zusammenarbeit der unterschiedlichen

Akteur*innen einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklungspotentiale sowie Kompetenzen der Kinder verspreche und es besteht ein weitreichender Konsens darüber, dass eine inklusionsförderliche Kooperation besonders gut in multiprofessionellen Teams gelingen kann (Neuhaus & Refle, 2013, S. 8). Wie wir jedoch im Folgenden empiriebasiert zeigen werden, ist dies weit voraussetzungsvoller als bislang angenommen und von verschiedenen Ambivalenzen begleitet. [18]

Ausgehend davon, dass Professionalisierungsprozesse vor allem eingebettet sind in strukturelle Gegebenheiten und diese, wie angedeutet, von steuerungspolitischen Entscheidungen und entsprechenden Diskursen geprägt sind, die sich nicht immer reibungsfrei verhalten zu inklusionsbezogenen Qualitätsanforderungen, zeigen wir auf, dass ein Betrachtungsfokus allein auf das (professionelle) Handeln der einzelnen Fachkräfte, der oftmals verbunden wird mit der Zuschreibung von Defiziten an diese, entschieden zu kurz greift (Kuhn, 2013, S. 132). Vielversprechender scheint eine bewegliche, wechselnde Perspektive auf strukturelle Bedingungen und die Handlungspraktiken und Orientierungen der Fachkräfte. Denn dass sich der Umgang mit Benachteiligung und Differenz in Abhängigkeit zu Strukturen sowie bildungspolitischen Absicherungen verhält und sich somit im Handeln und den Orientierungen der Fachkräfte niederschlägt, zeigen auch Schmude und Pioch (2014) sowie Meyer (2018) auf. [19]

Der reflexive Umgang mit Ambivalenzen ist folglich insgesamt konstitutiv für das professionelle Handeln im Feld der Frühen Bildung und wird von hier aus auf je unterschiedliche Weise im Diskurs bearbeitet, wobei intersektional verschränkte Dimensionen sozialer Ungleichheit und Benachteiligung mal mehr und mal weniger aufgegriffen werden (Prenzel, 2014). Daher lohnt es sich, den Blick auf diese Aspekte in der Qualifizierung für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zu lenken, was im Folgenden geschieht. [20]

4. Professionalisierung für inklusive frühe Bildung, Betreuung und Erziehung

Anknüpfend an die bereits seit mehreren Jahrzehnten vorliegenden Erkenntnisse zur Bedeutung des Lernens von Kindern in der frühen Kindheit wird auch in gegenwärtigen pädagogischen Debatten sowie sozial- und bildungspolitischen Forderungen nach Bildungsgerechtigkeit auch heute (wieder) konsensual die Auffassung geteilt, dass die ersten Lebensjahre von Kindern als Bildungsphase anzusehen sind (Schäfer, 2003), in der ‚ungünstige Entwicklungsumgebungen‘ als Risikofaktoren gelesen werden könnten (Diehm, 2018, S. 11f.). Dass hierüber jedoch ambivalente Anforderungen in den Elementarbereich hineingetragen werden, zeigt sich daran, dass die Prämisse, die ersten Lebensjahre als besondere Prägungsphase anzunehmen, zumeist unhinterfragt dazu führt, Früherkennungsmaßnahmen unter Effektivitätsgesichtspunkten möglichst früh und präventiv anzusetzen, um Entwicklungsrisiken bereits im Vorfeld abzufedern. [21]

Ausgehend hiervon nahmen Diskussionen um die kompensatorische Erziehung bereits in den 1960er Jahren Raum im pädagogischen Diskurs ein (Betz, 2010). Aktuell dominiert diesbezüglich das angesprochene Präventionsparadigma große Teile des öffentlichen Diskurses, das jedoch nicht weniger Widersprüche in die Handlungspraxis der frühkindlichen Bildung hineinträgt (Hamacher & Seitz, 2020; Kelle et al., 2017). Es ist somit vor ungefähr vier Jahrzehnten eine intensive Debatte in der Frühpädagogik zu verzeichnen (Berth, 2015, S. 552), die heute in ähnlicher Weise zu beobachten ist. Der damals initiierte Bildungsrat distanzierte sich hiervon, widersprach in diesem Zusammenhang auch erstmals entschieden der bis dahin vorherrschenden Politik der „Isolation“ so genannter „behinderter Kinder“ in Sonderinstitutionen und empfahl stattdessen eine Gemeinsame Erziehung und Bildung sowie Strukturen der Frühförderung (Deutscher Bildungsrat, 1973). Dennoch haben kompensatorische Maßnahmen, neu befeuert durch die Debatten im Nachgang der internationalen Leistungsvergleichsstudien, nie gänzlich an Bedeutung verloren, einhergehend mit der zunehmenden sozialpolitischen Funktionalisierung von Kindertageseinrichtungen (Betz, 2010, S. 114; Smidt & Schmidt, 2018). [22]

Von Seiten der Integrationsforschung wurde sich von Beginn an vom Konzept der kompensatorischen Erziehung und dem hiermit verknüpften Normalisierungskonzept distanziert. Ausgehend von vorliegenden Erkenntnissen zu herkunftsspezifischen Zusammenhängen mit sonderpädagogischen Diagnosen (Aab, Pfeifer, Reiser & Rockemer, 1974), die zu der Zeit noch mit dem erzwungenen Ausschluss aus dem allgemeinen Kindergarten und der allgemeinen Schule verbunden waren, wurden im Schulterschluss mit Elternbewegungen die ersten Modellversuche Gemeinsamer Erziehung in Kindertageseinrichtungen entwickelt und empirisch erschlossen (Kron, 2006; Papke, 2016, S. 123). Die Intersektionalitätsforschung und die theoretische Fundierung der „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993) führten dann in den 1990er Jahren erstmals substantiell die Diskurse um eine feministische, interkulturelle und integrative Erziehung zusammen. Mit der „egalitären Differenz“ wurde eine Denkfigur entwickelt, die eine Sicht auf soziale Gruppen ermöglicht, bei der Gleichwertigkeit (der Rechte und Bedürfnisse) und Verschiedenheit (ohne hieraus eine Hierarchisierung abzuleiten) zusammengedacht werden können (Prenzel, 1993, S. 75), was eine Kritik an kompensatorischen Erziehungskonzepten einschloss. Im Diskurs der Integrations- und Inklusionsforschung wurde auf diesem Weg der Begriff des Hilfebedarfs von der Person abgewendet und auf die Ebene der Institutionen verlagert und somit die Integrationsfähigkeit des Bildungswesens und nicht die des einzelnen Kindes in den Blick genommen (Feuser, 1984; GEW, 2015; Platte, 2010). Dessen ungeachtet fühlen sich Fachkräfte in inklusiven Kindertageseinrichtungen weiterhin (noch) nicht ausreichend auf Handlungsanforderungen vorbereitet und es scheint sowohl an Schlüsselqualifikationen als auch an konkreter fachlicher Begleitung zu fehlen (Brunner, 2018, S. 301). [23]

Obgleich insbesondere Kooperation konsensual als zentrales Moment von Professionalität im Feld inklusiver früher Bildung verhandelt wird (Prenzel, 2014; Sulzer & Wagner, 2011), ist weiterhin unklar, wie sich die aufgezeigte widersprüchliche Ausgangslage hinsichtlich handlungspraktischer Anforderungen und regulativer Rahmungen auf das kooperative Handeln von Fachkräften auswirkt und was dies für professionalisierungsbezogene Bemühungen bedeutet. Dies steht daher im Fokus der folgenden Ausführungen. [24]

5. Entscheidungspräferenzen im Rahmen von Kooperation – empirische Befunde

Die Untersuchung, auf deren Befunde wir hier rekurrieren (Stiftung Wohlfahrtspflege NRW, 2016-2019) zielte auf genaueres Wissen dazu, wie eine partizipationsförderliche Zusammenarbeit zwischen Fachkräften aus Kindertageseinrichtung und Frühförderung ausgestaltet werden kann und wie sie strukturell verankert werden sollte (Seitz & Hamacher, 2019a). In Verschränkung von quantitativen und qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden (Kelle, 2014) haben wir im gesamten Raum Nordrhein-Westfalen über drei Jahre hinweg in einem mixed-methods-Design Daten erhoben und im Hinblick auf das formulierte Ziel ausgewertet (Seitz et al., 2020). Das Sample setzte sich aus Leitungs- und Fachkräften aus Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen, Vertreter*innen aus Jugend-, Gesundheits- und Sozialämtern sowie Eltern zusammen, die im Rahmen des von uns wissenschaftlich begleiteten Projekts zur Kooperation aufgefordert waren. [25]

Es wurden zunächst Online-Fragebögen (n=490) eingesetzt, die sowohl quantitativ als auch qualitativ inhaltsanalytisch (Mayring, 2010) ausgewertet wurden. Im darauffolgenden Schritt wurden Gruppendiskussionen mit Leitungs- und Fachkräften aus der Kindertageseinrichtung und der jeweils kooperierenden Frühförderstelle in Verbindung mit fokussierten Beobachtungen in acht Kindertageseinrichtungen durchgeführt und mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) ausgewertet. Abschließend wurden leitfadengestützte Interviews (n=19) mit Leitungspersonen aus Kindertageseinrichtung und Frühförderung sowie Eltern und Vertreter*innen der Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämtern durchgeführt und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) analysiert, um diese mit den zuvor erhobenen Daten in Beziehung zu setzen (Seitz et al., 2020). [26]

Im Nachstehenden greifen wir mit Blick auf Kooperation als professionelle Handlungspraxis auf ausgewählte Befunde der acht Gruppendiskussionen (natürlich zusammengesetzte Gruppen) zurück. Dabei fragen wir fokussiert, wie Entscheidungsprozesse im Rahmen kooperativer Settings initiiert werden sowie welche Perspektiven sich in der Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung durchsetzen und welche Kontexte in die Prozesse der Entscheidungen hineinwirken. Die Befunde diskutieren wir im Lichte der hier verfolgten professionalisierungsbezogenen Fragestellung sowie zugleich aus ungleichheitskritischer Perspektive im Hinblick auf Differenzpraktiken. [27]

Die Grundlage jeder Form der Entscheidung in der Kooperation von Kindertageseinrichtung und Frühförderstelle, auf die sich die Akteur*innen beziehen (können), ist dabei gesetzlich geregelt. Rechtsbegriffe wie das „Wohl des Kindes“ bilden so eine Basis für die Konstruktion eines Problems, dem sich die Fachkräfte widmen können (Bauer, 2010; siehe auch §27 SGB VIII). Diese regulative Rahmung eröffnet Fachkräften dennoch einen gewissen Handlungsspielraum dahingehend, inwiefern sie welche Fördermaßnahmen im je individuellen Einzelfall für sinnvoll und notwendig erachten, bzw. für wen welcher Unterstützungsbedarf bewilligt werden soll (vgl. Hamacher, 2020). Damit kommt vor allem den Klassifizierungsprozessen in kooperativen Arbeitsformen sowie in reflexiven Fallgesprächen eine Schlüsselrolle zu, da die Fachkräfte in der Kooperation Maßnahmen und Interventionen aushandeln müssen (Bauer, 2010; Cloos, Gerstenberg & Krähnert, 2019; Seitz et al., 2020). [28]

Dabei ist aufschlussreich, welche Perspektiven in der Kooperationspraxis dominieren und damit stärker in das Gewicht der Aushandlungsprozesse fallen, denn die Befunde machen insgesamt deutlich, dass sich hinter Handlungsorientierungen nicht einfach individuelle Haltungen „verbergen“, vielmehr speisen sich diese aus den diskursiven Prozessen der Organisationen und Institutionen und sind demzufolge als ein Produkt interaktiven Vorgehens zu fassen (vgl. Hamacher, 2020). Entscheidungsprozesse im Rahmen der Identifizierung von „Problemfällen“ gelten demnach als Kollektiventscheidung. Gleichzeitig weisen die Befunde auf mögliche Durchsetzungskräfte in Bezug auf die Perspektiven hin, wie sich anhand der nachfolgenden Gruppendiskussion darstellen lässt: [29]

Ff¹: „[...] Beide Ebenen haben ne wichtige Funktion für die Kinder und jetzt guckt man dass man die Dinge miteinander abstimmt und dazu darf man keine Konkurrenzsituation haben und ich glaube das ist ein wesentlicher Aspekt dass sobald konkurrierende Systeme auftauchen dann gehts um was anderes da gehts nicht mehr um die kindliche Entwicklung. Wobei eben dieser Aspekt der Elternberatung und der Verarbeitung von (kurze Pause) Behinderung nochmal ein Punkt ist der nochmal ein besonderen/ besondere Qualität hat (kurze Pause) der ähm ist auch der Bereich der am schwierigsten zu bearbeiten ist (..) weil der Druck auf die Eltern [...] und dann damit klar zu kommen dass mein Kind vielleicht jetzt nicht mal auf den ersten Blick diesen Erfolg haben wird da muss man gucken dass/

Pf²: └Aber persönlich erfolgreich

Ff: └was könnte denn das Kind haben ne
das ist so/ das ist ne schwierige (kurze Pause) Geschichte.“

(Gruppendiskussion R., Passage 2, 2018, Z. 10-36)

Welche Perspektive hier expliziert wird, ist am dominierenden Sprechakt der Frühförderung erkennbar. Über die Frühförderkraft wird die Annahme sprachlich zum Ausdruck gebracht, dass nicht jedes Kind den gleichen Erfolg erzielen könne. Dies setzt sich im weiteren Verlauf auch implizit fort und hebt auf allgemeingültige Bildungsziele ab, die im Rahmen kindlicher Entwicklungsprozesse mit altersentsprechenden Kompetenzniveaus verknüpft werden. Das „Einhaken“ der Fachkraft aus der Kindertageseinrichtung, die persönliche Erfolge der Kinder

¹ Frühförderkraft (Frühförderung)

² Pädagogische Fachkraft (Kita)

hervorzuheben versucht und demnach eine Antithese aufwirft, bleibt dabei jedoch unberücksichtigt – obgleich diese anschlussfähig hieran wäre, da hier eine alternative Perspektive zum Begriff „Erfolg“ eingebracht wird. Diese Antithese findet im Diskurs jedoch keine Berücksichtigung, zumindest nicht, wenn es um das Thema „Bildungserfolg“ geht. Dieser, um den es hier primär geht, wird nämlich auf der einen Seite auf Bildungsziele – in Form von normierten Entwicklungszielen – reduziert und auf der anderen Seite auf persönliche Erfolge in Form eines nicht-standardisierbaren Entwicklungsprozesses erweitert. Diese Gegenüberstellung scheint jedoch aus Sicht der Frühförderkraft nicht anschlussfähig – möglicherweise begründet durch eine hintergründig einflussreiche sozialinvestigative Logik. Denn die Perspektive eines nicht-standardisierbaren Entwicklungsprozesses wird auch im weiteren Verlauf marginalisiert und geht im Fortgang der Diskussion schließlich unter. [30]

Dieses Beispiel verdeutlicht exemplarisch, auf welche Weise die Fachkräfte im Austauschprozess ins Gespräch gehen, welche Perspektiven sich durch welche Disziplin und Organisation manifestieren bzw. verdrängt werden und wie sich Entscheidungspräferenzen durchsetzen (Hamacher, i.D.). Anzunehmen ist daher, dass die Gesprächsverläufe Rückschlüsse auf die damit zusammenhängenden Entscheidungsprozesse erlauben, da hierüber Orientierungen gerahmt bzw. verschleiert werden können, wie sich dies über eine praxeologische Perspektive herausarbeiten lässt. Über Gruppendiskussionen und die Dokumentarische Methode lassen sich somit sowohl gemeinsame als auch divergente Orientierungsrahmen erfassen, die sich rückwirkend auch auf die Handlungspraxis auswirken können und es kann aufgezeigt werden, welche Perspektiven in der Zusammenarbeit dominieren. Kooperationsformen, wie die hier erhobenen, können demnach als in sich geschlossene zirkuläre Prozesse gefasst werden, über die Organisationen auf die je beteiligten individuellen Akteur*innen einwirken und damit Handlungspraktiken einschließlich deren Wirklichkeitskonstruktionen prägen. Die hier ausgewählte Darstellung verweist demzufolge implizit auf ein möglicherweise asymmetrisches Verhältnis zwischen den Organisationen und den damit verbundenen Disziplinen, worüber spezifische, nicht an die dominanten anschlussfähigen Perspektiven und Praktiken in der Kooperation marginalisiert werden können – mit bedeutungsvollen Konsequenzen für die Handlungspraxis. Denn im gleichen Zuge werden die von der Frühförderung adressierten Kinder nicht nur als different positioniert und so begründet zum Gegenstand der vermeintlichen Problembearbeitung durch die Frühförderung, sondern zugleich werden, im Beispiel begründet mit dem Begriff der Behinderung, zukünftige Bildungserfolge der adressierten Kinder vorgreifend als unwahrscheinlich beschrieben, was sodann von Familien eine „Verarbeitung“ und folglich eine Akzeptanz der hierüber zur Tatsache gemachten Differenz verlangt (Geib et al., i.E.; Hamacher & Seitz, 2020). [31]

Als erstes zentrales Ergebnis des hier herangezogenen Untersuchungsteils kann folglich zunächst festgehalten werden, dass kooperative Praktiken in der inklusiven frühen Bildung nicht umstandslos eine ertragreiche Zusammenführung vielfältiger Perspektiven bewirken und nicht „automatisch“ zum Qualitätshebel werden (Seitz et al., 2020), was ein neues Licht auf das in der Inklusionsforschung vielfach herangezogene und durchweg positiv konnotierte Postulat der Kooperation als zentralem Qualitätsanzeiger von Inklusion wirft (Kron & Papke, 2006; Seitz & Finnern, 2012; Sulzer & Wagner, 2011). [32]

Ein weiterer wesentlicher Erkenntnisgewinn liegt in der Feststellung, dass die Aufträge der Frühförderung und der Kindertageseinrichtung nicht ohne weiteres widerspruchsfrei zusammenzuführen sind und dies folgenreich ist für Partizipation und Inklusion, vor allem aber für die (Re-)Produktion von Ungleichheit. Denn es wird in der Zusammenarbeit nachweislich primär auf ungleichheitsrelevante Differenzkonstruktionen rekurriert, sobald diese strukturell bedingt auf die Herstellung eines „Förder- und/ oder Risikostatus“ angewiesen sind (Hamacher, 2020). In den entsprechenden konfliktreichen Aushandlungsprozessen ist es nämlich kaum möglich, divergierende Perspektiven in einen fruchtbaren Austausch zu bringen. Als Strategie der Konfliktbearbeitung setzen sich stattdessen vor allem normalitätsgeleitete, hegemoniale

Denklogiken durch, die dazu führen, dass hieran weniger anschlussfähige Annahmen, Betrachtungen und Blickwinkel tendenziell marginalisiert werden und fallbezogen machtvoll und irreversible Pathologisierungprozesse initiiert werden. [33]

6. Implikationen

Die hier vorgenommenen Analysen zeigen exemplarisch für die Untersuchung zunächst, dass sich inklusionsbezogene Professionalisierungsprozesse zur Kooperation weder allein auf die Aneignung inhaltlicher Wissenspakete, noch ausschließlich auf den Erwerb von spezifischen Methoden und Verfahren der Ausgestaltung von Zusammenarbeit reduzieren lassen, sondern weit komplexer zu fassen sind. Es lassen sich folglich zwei zentrale Implikationen ableiten: [34]

Zum ersten ist eine inklusionsbezogene Professionalisierung zur Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen kaum wirkungsvoll über Programme zu erreichen, die allein auf den Methodenerwerb der Einzelnen setzen würden, denn hiermit könnten die den Handlungspraktiken hinterlegten, konjunktiven Orientierungen, die sich in unserer Untersuchung als hochrelevant erweisen, nicht der Reflexion zugänglich gemacht werden und die organisationalen Dynamiken verblieben außerhalb des Bearbeitungsfokus' (Seitz & Hamacher, 2019a). Denn die handlungsleitenden Orientierungen sind dabei an die organisationalen Diskurse und Aufträge der jeweiligen Einrichtungen gebunden – und hier werden in je spezifischer Weise regulative Vorgaben und Rahmungen rekontextualisiert. Diese Dynamiken sind folglich einflussreich für die diskursive Ausgestaltung der Zusammenarbeit von Akteur*innen aus Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen. Impulse für die professionelle Weiterentwicklung der Zusammenarbeit sind hiervon ausgehend zunächst in kasuistischen Arbeitsformen zu vermuten, die Fachkräfte zur reflexiven Aushandlung anregen, etwa im Format der teambasierten Arbeit mit Videosequenzen (Seitz & Hamacher, 2019b). Vom Handlungsdruck befreit und erweitert durch zusätzlich angebotene divergierende Lesarten kann so das Verstehen des Falls bzw. der beobachteten Situation in das Zentrum rücken, was aber auch die Notwendigkeit professioneller moderativer Begleitung und in zweiter Linie die Frage nach der Professionalität entsprechender Moderator*innen oder Fortbildner*innen aufwirft. [35]

Zum zweiten angezeigt und von ungleich größerer Tragweite ist aber ein Fokus auf die letztlich entscheidenden organisationalen (Re-)Kontextualisierungen, denn widersprüchliche regulative Bedingungen und entsprechende machtvoll Steuerungsimpulse, die eine Herstellung von Differenz unumgänglich machen, können Fachkräfte – wie aufgezeigt – unter der Handlungsanforderung inklusionsförderlicher Kooperation in unauflösbare konfliktreiche Auseinandersetzungen manövrieren. Es zeigt sich nämlich, dass Fachkräfte in dieser Form der Zusammenarbeit auf die Herstellung normabweichender Merkmale oder Verhaltensweisen auf Seiten der Kinder angewiesen sind, um ihre Kooperation rechtfertigen zu können. Folglich werden sie in dieser Konstellation nicht nur zu Akteur*innen von Differenzsetzungen, sondern auch von Pathologisierungen, denn auf diese ist das System der Frühförderung (SGB IX) angewiesen, wodurch sich die vorgenommenen Differenzsetzungen im gleichen Zuge immunisieren (vgl. Hamacher, 2020). Zukunftsbezogener ausbleibender Bildungserfolg wird somit bei Adressierung von Seiten der Frühförderung als hochwahrscheinlich gezeichnet und mit dem Begriff der (drohenden) Behinderung weiterführend nicht nur einzelfallbezogen eine scheinbar unausweichliche Tatsache konstruiert, sondern auch ein selbstreferentielles System geschaffen, denn fortan kann ausbleibender Bildungserfolg stets mit dessen Prognose erklärt werden (Hamacher & Seitz, 2020; Kelle et al., 2017). Diese Dynamik hat in unseren Untersuchungen deutlich erkennbar Einzug in die Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung erhalten (Hamacher & Seitz, 2019; Seitz et al., 2020). Sollte dies über die Studie hinaus gültig sein, kann dies dazu führen, dass sich über eine Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtungen und Frühförderstellen auch unter der Zielidee von Partizipation und Inklusion unwillentlich das Feld der differenzreproduzierenden Fallkonstitutionen über institutionelle Grenzen hinweg verschiebt. [36]

Dies wäre auch für die Professionalisierungsforschung im Feld früher Bildung hochbedeutsam, da Fachkräfte selbst in den Fall verstrickt sind und sie sowohl Fälle ihrer eigenen Zusammenarbeit herstellen sowie Entscheidungen hinsichtlich einzuleitender Interventionen und Maßnahmen treffen müssen, die im Falle der Frühförderung sowohl von ihnen veranlasst als auch von ihnen implementiert und evaluiert werden (vgl. Hamacher, 2020). Folglich werden von den Professionellen in dieser Situation strukturell begründete Entscheidungsprozesse gefordert, die eine reflexive Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Handlungsaufträgen gleichsam verunmöglichen, denn die Zusammenarbeit ist in beschriebener Weise auf die Konstitution eines Falls angewiesen. Damit wird auch ein neues Licht geworfen auf die im Diskurs persistente Betonung unzureichender Professionalität im Feld der frühen Bildung (kritisch Kuhn, 2013), die sich in dieser Form als unterkomplex erweist, denn die benannten größeren Zusammenhänge werden dabei der weiteren Bearbeitung entzogen. [37]

Schließlich ist damit auf das spezifische Potenzial einer praxeologischen Perspektive verwiesen, mit der diese Zusammenhänge der Beschreibung und Analyse zugänglich gemacht werden können, womit auch ein Beitrag zum Desiderat einer konzeptionellen Aufarbeitung zum professionellen Agieren in widersprüchlichen Strukturen und divergenten organisational geprägten Wechselwirkungen geleistet wird. Hierfür wären dann auch Anregungen zum Reframing von – in Organisationen entwickelten – Erfahrungen bedeutsam, um in Professionalisierungsmaßnahmen inklusionsbezogene Handlungsanforderungen aufgreifen zu können. [38]

Literatur

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H. & Rockemer, H. G. (1974). *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik*. München: Juventa.
- Abs, H. J., Brüsemeister, T., Schemmann, M. & Wissinger, J. (2015). *Governance im Bildungssystem. Analysen zur Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination*. Wiesbaden: Springer VS.
- Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Leverkusen: Budrich.
- Balluseck, H. von (2008). Frühpädagogik als Beruf und Profession. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 15-36). Opladen: Budrich.
- Bauer, P. (2010). Organisatorische Bedingungen der Fallkonstitution in der Sozialen Arbeit. Ein Literaturbericht. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 56(2), 249-266.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Berth, F. (2015). Vergessene Euphorie. Die erste Welle der frühpädagogischen Begeisterung: Disziplin- und bildungsgeschichtliche Erkundungen in den 1960-er und 1970-er Jahren. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 61(4), 546-564.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113-134). Hohengehren: Schneider.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, J. (2018). *Professionalität in der Frühpädagogik. Perspektiven pädagogischer Fachkräfte im Kontext einer inklusiven Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cloos, P. (2013). Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften.

- In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & W. Smidt (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der deutsche Qualitätsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 39-62). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Cloos, P. (2019). Professionalisierung für eine inklusive Bildung, Erziehung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen. In nifbe (Hrsg.), *Inklusive Haltung und Beziehungsgestaltung. Kompetenter Umgang mit Vielfalt in der KiTa* (S. 53-63). Freiburg: Herder.
- Cloos, P., Gerstenberg, F. & Krähnert, I. (2019). *Kind – Organisation – Feld. Komparative Perspektiven auf kindheitspädagogische Teamgespräche*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Bonn: Eigenverlag.
- Diehm, I. (2018). Frühkindliche Bildung – frühkindliche Förderung. Verheißungen, Verstrickungen und Verpflichtungen. In C. Thon, M. Menz, M. Mai & L. Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 11-22). Wiesbaden: Springer VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In L. Fried, B. Dippelhofer-Stiem, L. Liegle & M. S. Honig (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129-162). Weinheim: Beltz.
- Feuser, G. (1984). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindertagesheimen. Ein Zwischenbericht*. Bremen: Diakonisches Werk Bremen e.V. Landesverb. f. Ev. Kindertagesstätten.
- Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2010). Das Verhältnis öffentlicher Kleinkindererziehung zur Familie und zur Schule aus historisch systematischer Sicht. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 26-40). Hohengehren: Schneider.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz. Förderansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 256-277). Opladen: Budrich.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. (Bd. 19). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Geib, F., Hamacher, C., Hartmann, M., Kerle, A., Kubandt, M. & Seitz, S. (i.E.). Zwischen machtvollen Adressierungen und Praktiken des Ein- und Ausschlusses. Empirische Perspektiven auf die (Zusammen-)Arbeit mit Familien. In M. Schulz, DGfE Sektion Sozialpädagogik und Frühe Kindheit, u.a. (Hrsg.), *Familie im Kontext pädagogischer Institutionen. Theoretische Perspektiven und empirische Zugänge*. Weinheim: Beltz.
- GEW. (2015). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: GEW.
- Hamacher, C. (2020). *Vom Kind zum Fall. Eine rekonstruktive Studie zu Fallkonstitutionen in der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2019). „Nicht normal?“. Die frühe Produktion von Differenz und Risiko in der Zusammenarbeit zwischen Kita und Frühförderung. In N. Skorsetz, M. Bonanati & D. Kucharz (Hrsg.), *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule* (S. 70-74). Frankfurt a. M.: Springer VS.
- Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Es gilt das gleiche Recht für alle, denn sonst würde man einen Unterschied machen“. Widersprüchliche Aufträge im sozialen System Kita. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer et al. (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 179-185). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (2. Aufl., S. 216-240). Münster: Waxmann.
- Henn, S. (2019). Verständigungsprozesse in sozialpädagogischen Teamgesprächen. Fragen an die Konzeption von Kollektivität, Organisation und Bewältigung im Kontext der Dokumentarischen Methode. In P. Cloos, M. Fabel-Lamla, K. Kunze & B. Lochner (Hrsg.), *Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes* (S. 72-90). Weinheim: Beltz.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jerg, J. (Hrsg.). (2003). *Von Anfang an! Qualifizierung zur InklusionsassistentIn in Kindertageseinrichtungen*. Reutlingen: Evang. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg: Institut für Angewandte Forschung.
- Joyce-Finnern, N. K. (2017). *Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, M., Seitz, S. & Slodczyk, N. (2020). Expertise als übergreifendes Paradigma der Professionalisierungsforschung zur inklusionsbezogenen Fortbildung. *Qualifizierung für Inklusion*, 2(1). doi: [10.21248/qfi.30](https://doi.org/10.21248/qfi.30)
- Katzenbach, D. & Kratz, M. (2014). *Inklusion! Geht das von allein? Die Heilpädagogische Fachberatung für Kindertageseinrichtungen der Frühförderstellen – ein unterstützendes Angebot zur Weiterentwicklung der Inklusion aller Kinder in das Regelsystem*. Abschlussbericht der Evaluation im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Soziales und Integration. Verfügbar unter https://www.uni-frankfurt.de/61301190/2014_Heilpaedagogische_Fachberatung_durch_Fruehfoerderstellen.pdf
- Kelle, H. (2010). Einleitung. Kindervorsorge- und Schuleingangsuntersuchungen als entwicklungsdiagnostische Verfahren. In H. Kelle (Hrsg.), *Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik* (S. 7-22). Opladen: Budrich.
- Kelle, H., Schmidt, F. & Schweda, A. (2017). Entstehung und Abbau von Bildungsungleichheit. Herausforderungen für die empirische Bildungsforschung mit Fokus auf der frühen Kindheit. In I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 63-80). Wiesbaden: Springer.
- Kelle, U. (2014). Mixed Methods. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 153-166). Wiesbaden: Springer.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. DJI Materialien* (Integration behinderter Kinder). Weinheim, München: Deutsches Jugendinstitut.
- Knauf, H. (2009). Zwischen Aufbruch und Abbau. Elementarpädagogik am Beginn des 21. Jahrhunderts. In H. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 164-172). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.). (2008). *Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten*. München: Beltz Juventa.
- Kron, M. (2006). 25 Jahre Integration im Elementarbereich. Ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185>
- Kron, M. & Papke, B. (Hrsg.). (2006). *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhn, M. (2013). *Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim, u.a.: Beltz Juventa.
- Meister, H. & Becker, V. (1991). *Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder* (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 5). St. Ingbert: Röhrig.

- Meyer, S. (2018). *Soziale Differenz in Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung. Eine diskursiv gerahmte Dokumentenanalyse*. Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). *Professionelle Identität und Haltung frühpädagogischer Fachkräfte. (WiFF) Expertise*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Neuhaus, D. & Refle, G. (2013). *Inklusive Vernetzung von Kindertageseinrichtung und Sozialraum. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Nowack, S. (2013). *Die Rolle der pädagogischen Fachkraft im inklusiven Prozess*. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Nowack_2013.pdf
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70-183). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2008). Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession. In W. Helsper, S. Busse, M. Hummrich & R. T. Kramer (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität in Organisationen* (S. 55-79). Wiesbaden: Springer VS.
- Papke, B. (2016). *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik. Meilensteine der Konstruktion von Bildung und Behinderung am Beispiel von Kindern mit Lernschwierigkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, A. (2010). Inklusion als Orientierungsrahmen für Qualitätsentwicklung in der Frühpädagogik. *Zeitschrift für Inklusion*, 5(3). Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/124/124>
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- Prenzel, A. (2010). *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. (WiFF) Fachforum. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* (Bd. 5, 2. Aufl.). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Rabe-Kleberg, U. (2008). Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen* (S. 237-249). Opladen: Budrich.
- Rauschenbach, T., Beher, K. & Knauer, D. (1995). *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reis, O. & Seitz, S. (2019). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium*. Markt-PLAZ: 39. Verfügbar unter https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Fort_und_Weiterbildungsangebote/Markt-PLAZ/MP-Heft39-SoSe-19.pdf
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: transcript.
- Schäfer, G. E. (2003). *Bildung beginnt mit der Geburt. Förderung von Bildungsprozessen in den ersten sechs Lebensjahren*. Weinheim: Beltz.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) Expertisen*, Bd. 18). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schmude, C. & Pioch, D. (2014). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Kita inklusiv! Inklusive Kindertagesbetreuung. Bundesweite Standortbestimmung und weitergehende Handlungsnotwendigkeiten*. Berlin: GEW.
- Seelhorst, C., Wiedebusch, S., Zalpour, C., Behnen, J. & Patock, J. (2012). Zusammenarbeit zwischen Frühförderstellen und Kindertageseinrichtungen bei der Diagnostik und Förderung von Kindern im Vorschulalter. *Frühförderung interdisziplinär*, 31(4), 178-186.

- Seitz, S. (2012). Frühförderung inklusive? Inklusive Pädagogik in Kindertageseinrichtungen mit Kindern bis zu drei Jahren. In B. Gebhard, B. Henning & C. Leyendecker (Hrsg.), *Interdisziplinäre Frühförderung. Exklusiv – kooperativ – inklusiv* (S. 315-322). Stuttgart: Kohlhammer.
- Seitz, S. & Finnern, N.-K. (2012). Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eigentlich ganz normal. In T. Albers, S. Brée, E. Jung & S. Seitz (Hrsg.), *Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita* (S. 15-26). Freiburg i. Br.: Herder.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Thim, A. (2012). *Kinder mit besonderen Bedürfnissen – Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2019a). *Verschieden sehen – eine Sprache sprechen. Befunde und Empfehlungen zur inklusionsförderlichen Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung. Abschlussbericht des Modellprojektes „Kooperation Kita & Frühförderung in NRW“*. Düsseldorf: Stiftung Wohlfahrtspflege.
- Seitz, S. & Hamacher, C. (2019b). *Arbeitsmaterial „Inklusion in sächsischen Kindertageseinrichtungen“ – Inklusion und Gruppenprozesse in Kindertageseinrichtungen. Ein Material zur Blickschulung. Institut 3L im Rahmen des sächsischen Landesmodellprojekt – Inklusion in Kindertageseinrichtungen*. Dresden: Staatsministerium für Kultur.
- Seitz, S., Hamacher, C. & Horst, L. (2020). Zwischen Wollen und Sollen. Partizipationsförderliche Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und Frühförderung. *Gemeinsam Leben*, 28(3), 132-140.
- Seitz, S. & Korff, N. (2008). *Modellprojekt Förderung von Kindern mit Behinderung unter drei Jahren in Kindertageseinrichtungen. Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung*. Münster: LWL.
- Shulman, L. (1986). Those who understand. Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.
- Smidt, W. & Schmidt, T. (2018). Kompensatorische Förderung „unter der Hand“. Eine Untersuchung frühpädagogischer Bildungsprogramme des Bundes. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 16(2), 168-187.
- Sulzer, A. (2013). *Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Sulzer, A. & Wagner, P. (2011). *Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.). (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Thole, W. (2014). Pädagogik der Kindheit studieren. Professionalität und Professionalisierung in Kindertageseinrichtungen. In C. Förster & E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.), *Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung?* (S. 19-28). Freiburg i. Br.: Herder.
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. In E. Klieme & R. Tippelt (Hrsg.), *Qualitätssicherung im Bildungswesen* (S. 16-35). Weinheim: Beltz.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Verfügbar unter <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- United Nations. (2006). *Conventions on the Rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Universität Paderborn & Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung. PLAZ Professional School. (2019). *Inklusionsbezogene Qualifizierung im Lehramtsstudium an der Universität Paderborn*. Verfügbar unter <https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Projektgruppen/2019-04-05-Konzeption-IP-fuer-alle.pdf>
- Viernickel, S. (2008). Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In H. G. Roßbach & H. P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*

(Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft, Bd. 11, S. 123-138). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wadepohl, H. (2015). *Professionelles Handeln von frühpädagogischen Fachkräften*. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen//KiTaFT_Wadepohl_2015.pdf

Wildgruber, A. & Becker-Stoll, F. (2011). Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 60-76). Weinheim: Beltz.

Wöfl, J., Wertfein, M. & Wirts, C. (2017). *IVO. Eine Studie zur Umsetzung von Inklusion als gemeinsame Aufgabe von Kindertageseinrichtungen und Frühförderung in Bayern*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.

Kontakt

Catalina Hamacher, Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft, Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail: catalina.hamacher@uni-paderborn.de

Zitation

Hamacher, C. & Seitz, S. (2020). „Was könnte denn das Kind haben?“ Dynamiken der Kooperation von Kindertagesbetreuung und Frühförderung im Kontext inklusionsbezogener Professionalisierung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(3), doi: [10.21248/Qfl.42](https://doi.org/10.21248/Qfl.42)

Eingereicht: 15. Mai 2020

Veröffentlicht: 8. Dezember 2020



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).