

Das Regelkind als Norm - zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Haude, Christin; Volk, Sabrina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Haude, C., & Volk, S. (2017). Das Regelkind als Norm - zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 12(1), 5-18. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.02>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Das Regelkind als Norm – Zur (historischen) Herstellung von Behinderung in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte

Christin Haude, Sabrina Volk

Zusammenfassung

In der jüngeren Vergangenheit wird die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vor allem durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland (wieder) zum Thema der Bildungspolitik und damit in den Fokus der schulischen sowie frühkindlichen Bildungseinrichtungen gerückt. Insbesondere im Zuge der Diskussion um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen kommt es auch in Ausbildungseinrichtungen der Frühpädagogik zu veränderten Anforderungen und Ansprüchen eine Neuorientierung anzuregen und die Auszubildenden für inklusive Settings zu sensibilisieren. Der Beitrag zeigt, wie sich in der Rekonstruktion der Entwicklung frühpädagogischer Ausbildungs- und Studienangebote im historischen Verlauf die Dominanz der Differenzlinie „Gesundheit“ auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene abzeichnet, welche eine Konstruktion des *Regelkindes* begründet und dazu führt, dass trotz der erkennbaren Absicht, (im Kontext von Inklusion) eine Pädagogik mit allen Kindern anzustreben, die Beobachtung von Bedürfnissen weitgehend anhand gesundheitlicher bzw. biologischer Differenzkategorien strukturiert wird. So wird in der Ausbildungslandschaft weiterhin eine Pädagogik für Menschen mit Behinderung getrennt von anderen Pädagogiken gelehrt, wodurch eine historisch ableitbare Konstruktion des sog. Regelkindes in der fachschulischen, aber auch der hochschulischen Ausbildung nicht nur reproduziert, sondern damit auch weiterhin verstärkt wird.

Schlagwörter: Behinderung, Ausbildung, Frühpädagogik, Teilhabe

The “Standard Child” as the Norm – The (Historical) Preparation of Disability in Training Early Educational Staff

Abstract

In recent years the participation of children and young people with disabilities is (again) brought up as a central topic in education policy in Germany and thus the focus of school and early childhood education facilities mainly because of the UN Disability Convention (UN CRPD). In particular, the debate on inclusive education processes and structures yields changing demands and claims towards a reorientation in educational institutions of early childhood education and a sensitization of trainees for inclusive settings. The article shows how the dominance of “health” as a category of difference is emerging on the structural and the content level in the reconstruction of the historical development of early educational training and study programs in the historical course. It also shows how the construction of a “standard child” is established which leads the observation of needs as largely structured on the basis of health / biological categories of difference despite the apparent intention (in the context of inclusion) to generate an education for all children. In professional training the education for people with disabilities is still taught separately from other pedagogies and therefore a historically derivable construction of the so-

called “standard child” (German: Regelkind) is not only reproduced but also reinforced in the education of pedagogical staff.

Keywords: Disabilities, Education, Early Childhood Education, Participation

1 Einleitung

Wer später in einer pädagogischen Einrichtung mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten will, wird in den gegenwärtigen Ausbildungsmöglichkeiten an (Berufs-)Fach-, Fachhoch- oder Hochschulen die Thematik „Behinderung“ bzw. die (inklusive und gleichberechtigte) Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen kaum ignorieren können. Die Betrachtung von Behinderung wird gegenwärtig vor allem durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Deutschland (wieder) in den Fokus aller pädagogischen Ausbildungsformen gerückt. Die auf der UN-BRK gründende sog. gesamtgesellschaftliche Aufgabe, das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und „ein diskriminierungsfreies und selbstbestimmtes Leben für Menschen mit Behinderungen in der Mitte einer inklusiven Gesellschaft zu ermöglichen“ (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2016, S. 16) ist nun auch zum Ziel der Bildungspolitik geworden. Dabei wird seitens der Politik eine Neuorientierung angestrebt sowie die Betonung des Umstandes, „dass Behinderung erst aus dem Zusammenwirken von Beeinträchtigungen bzw. Funktionseinschränkungen mit ungünstigen Umweltfaktoren entsteht“ (vgl. *Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2016, S. 222).

Bereits seit Längerem wird im Rahmen der Debatte um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen auch die an die Ausbildungseinrichtungen in der Frühpädagogik gestellte (An)Forderung diskutiert, bei zukünftigen Fachkräften eine Neuorientierung anzuregen und sie für inklusive Settings zu sensibilisieren.

In diesem Zusammenhang hatte das Forschungsprojekt „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“¹ das Ziel, mit Hilfe einer organisationstheoretisch fundierten Analyse die Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildungsangebote für frühpädagogische Fachkräfte dahingehend zu untersuchen, wie mit der Verschiedenheit von Kindern in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten im historischen Verlauf umgegangen wird. Im Vordergrund stand die Frage, wie Konzepte der „Diversity Education“ oder einer inklusiven Pädagogik für *alle* Kinder, unabhängig von bestimmten Einschränkungen und Handicaps, Eingang in die Ausbildung gefunden haben.

Insgesamt kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass das auf dem Ansatz der Intersektionalität basierende Konzept der Diversity Education (vgl. *Kugler* 2005; *Leiprecht* 2008; *Schad* 2007; *Hormel* 2008) in Deutschland kaum systematisch in der Ausbildungslandschaft für frühpädagogische Fachkräfte integriert ist. Vielmehr kann gezeigt werden, dass hier ein „deutscher Sonderweg“ (vgl. *Rommelspacher* 1995) seine Fortsetzung erfährt und einzelne Differenzen – modularisiert – in spezifischen Ausbildungspfaden aufgegriffen und hergestellt werden.

Dies zeigt sich auch im Kontext von Inklusion. Hier bemerkt *Schumann* bereits 2009: „Die *Integration* unterscheidet zwischen Kindern mit und ohne ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘. Die *Inklusion* geht von der Besonderheit und den individuellen Bedürfnissen eines jeden Kindes aus. Während die integrative Pädagogik die Eingliederung der ‚aussortierten‘ Kinder mit Behinderungen anstrebt, erhebt die inklusive Pädagogik den

Anspruch, eine Antwort auf die komplette Vielfalt aller Kinder zu sein“ (S. 51). Die Untersuchung macht deutlich, dass in der Ausbildungslandschaft diesem Anspruch nur bedingt entsprochen wird. Obwohl in der Inklusionsdebatte einerseits ein weites Verständnis des Inklusionsbegriffs vorzufinden ist – etwa im *Qualifikationsprofil für Erzieherinnen und Erzieher* (KMK 2011) –, wird andererseits in der aktuellen Debatte um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen vor allem ein Blick auf einzelne Differenzlinien (wie Menschen mit Behinderungen) deutlich (vgl. *Allemann-Ghionda* 2013). In der Ausbildungslandschaft wird weiterhin eine Pädagogik für Menschen mit Behinderungen – ebenso wie für national-ethnische Zugehörigkeiten – getrennt von anderen Pädagogiken gelehrt und damit eine historisch ableitbare Konstruktion des sog. Regelkindes in der Ausbildung nicht nur reproduziert, sondern auch weiterhin verstärkt.

Im Folgenden wird die im Forschungsvorhaben analysierte Metastruktur des gesunden Kindes (vgl. *Haude/Volk* 2015) entlang der primär vorgefundenen dominanten Differenzsetzung Gesundheit/Behinderung skizziert. Es wird nachgezeichnet, wie diese Ausdifferenzierung Eingang in die Ausbildungsstrukturen gefunden hat und wie sie sich trotz z.B. der seit den 1970er Jahren bestehenden Kritik an der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens (vgl. *Haeberlin* 1996, S. 141), der Umsetzung des Integrationsgedankens seit 1972 in Kindertageseinrichtungen (vgl. *Heimlich/Behr* 2006, S. 211), des heutigen Rechtsanspruchs auf gemeinsame Erziehung nach § 4 SGB IX sowie elaborierter Ansätze der Diversity Education weiterhin reproduziert.

2 Forschungsmethodischer Zugang: Pfadanalyse

In der vorgenommenen pfadtheoretischen Untersuchung² der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte wurden aktuelle und ältere Dokumente (wie Lehr- und Modulpläne, Ausbildungs-, Prüfungs- und Studienordnungen)³ sowie 31 leitfadengestützte Expert_inneninterviews⁴ in die Analyse einbezogen. Als Expert_innen konnten Akteur_innen wie Studiengangsleiter_innen, Schulleiter_innen sowie Lehrende aus (Berufs-)Fach-, Fachhoch- und Hochschulen der ausgewählten Ausbildungsbereiche (Sozialassistent_in, Kinderpfleger_in bzw. Sozialpädagogische_r Assistent_in, Erzieher_in, Heilerziehungspflegehelfer_in, Heilerziehungspfleger_in) sowie kindheitspädagogischen Studiengängen gewonnen werden.⁵ Ausgehend vom organisationstheoretischen Konzept der Pfadabhängigkeit wurde betrachtet, welche Entwicklungspfade in Bezug auf die Konstruktion von Verschiedenheit im Ausbildungssystem erkennbar sind und wie diese hergestellt werden. In der vorgenommenen vergleichenden pfadtheoretischen Untersuchung wurden zunächst in vier ausgewählten Bundesländern (Baden-Württemberg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) in einer ersten Dokumentenanalyse zwei dominierende Entwicklungs- bzw. Differenzlinien (Gesundheit/Behinderung und Kultur/Ethnie) herausgearbeitet (vgl. *Haude/Volk* 2015), deren Entwicklung und Verankerung in einer vertiefenden bundesweiten Analyse nachgegangen wurde. Innerhalb der Auswertung der gesamten Daten galt es, neben den gegenwärtigen Differenzlinien ferner relevante Ereignisse und pfadreproduzierende Mechanismen zu identifizieren, um die Differenzlogiken im historischen Verlauf verdeutlichen zu können. Das der Analyse zugrunde liegende theoretische Pfadkonzept geht von einem grundsätzlichen Historizitätsprinzip aus. Dies meint, dass in der Vergangenheit getroffene Entscheidungen

sowie entstandene Routinen nachfolgende Handlungen beeinflussen bzw. einschränken und somit bis in die Gegenwart wirken können (vgl. Beyer 2005). Dies kann zu einem Verharren in unter Umständen unerwünschten Entwicklungspfaden führen (vgl. Schreyögg/Sydow/Koch 2003, Ackermann 2003). Insofern bestand ebenso die Forschungsfrage, wie Entwicklungs- und Differenzlinien in den Ausbildungsgängen entstanden und durch welche Ereignisse oder Mechanismen diese im Rahmen von (aktuellen) Ausbildungsgängen für frühpädagogische Fachkräfte (noch immer) reproduziert oder verstärkt werden.

3 Die Konstruktion des Regelkindes in der Ausbildung

Im Folgenden soll die eingangs behauptete Konstruktion vom *Regelkind* nachgezeichnet werden. Im Hintergrund steht dabei die Frage, wie Differenzlinien in den Ausbildungsgängen von Erzieher_innen und Heilerziehungspfleger_innen im historischen Verlauf entstanden sind und ggf. reproduziert werden.

So kann historisch betrachtet zunächst festgestellt werden, dass im Zusammenhang mit der Gründung von Einrichtungen einer außerhäuslichen familienunterstützenden und -ergänzenden Betreuung im 19. Jahrhundert der Aufbau eines entsprechend geschulten pädagogischen Personals begann. Für diese Zeit kann generell davon ausgegangen werden, dass Kinder bzw. Menschen mit Behinderung nicht in den Blick professioneller Betreuung gerieten. Somit ist es nicht verwunderlich, dass (innerhalb der Sekundärliteratur) sich in den Anfängen der Erzieher_innenausbildung (im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert) eine Ausrichtung auf unbeaufsichtigte, verwahrloste bzw. arme Arbeiterkinder sowie auf Bewahr- und Hilfeinrichtungen entwickelte. Die mit Aufklärung und Humanismus aufkommende Sichtweise der Erziehbarkeit des behinderten Menschen änderte an der oben genannten Entwicklung kaum etwas. Jenes – im 19. Jahrhundert zu erkennende – Umdenken, dass auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen einer frühen Erziehung bedürfen, führte zu speziellen Einrichtungen und dem Ansatz einer Sondererziehung (vgl. Möckel 2007, S. 223, S. 209⁶, Prengel 2010, S. 10⁷). Auch wenn davon auszugehen ist, dass damalige ausgebildete Erzieher_innen ebenso in diesen besonderen Einrichtungen arbeiteten, ist von keiner Erweiterung der Adressat_innengruppe der damaligen Erzieher_innenausbildung auf Kinder mit Behinderungen auszugehen.

Für die Zeit des 19. Jh. beschreibt Heinz-Elmar Tenorth ferner den zunehmenden Einfluss einer biologischen und medizinischen Anthropologie in der Pädagogik (vgl. Tenorth 2006, in Eßer/Schröer 2012, S. 121f.), d.h. die Pädagogik schloss sich den (damaligen) medizinisch-psychologischen Erklärungen sowie Kategorisierungen an. Zudem entstanden zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts Einrichtungen, die sich nicht mehr nur mit der reinen Bewahrung, sondern auch der Förderung von Menschen mit Behinderungen befassen.

Schließlich entstand mit dem Engagement Ludwig Schlaichs für eine Ausbildung zur Betreuung und Förderung sowie Pflege von Menschen mit Behinderung in den 1930er Jahren die Heilerziehungspflege, um die bestehende (Betreuungs-)Lücke zwischen Pädagogik und Pflege zu schließen. Die Heilerziehungspflege konnte in der damaligen Einrichtungs-, Ausbildungs- und Professionslandschaft nur entstehen und bestehen, weil sie sich der – in der konstruierten Abgrenzung von Menschen mit Behinderungen bestehenden – pädagogischen Betreuungslücke annahm und eine außerschulische Bildungsför-

derung für diese Adressat_innenschaft entwickelte. Somit legitimierte sich die Heilerziehungspflegeausbildung aus der Abweichung (Behinderung) heraus und festigte zugleich die damalige Sonderung zwischen erzieherischen und pflegerischen Betreuungssettings und Berufszweigen.

Die anfängliche Ausrichtung der Erzieher_innenausbildung auf Bewahr- und Hilfeinrichtungen für unbeaufsichtigte Arbeiterkinder mit geringem pflegerischem bzw. medizinischem Bedarf, die angesprochene Biologisierung der Pädagogik sowie die Einrichtung von Ausbildungen für die Betreuung, Förderung und Pflege von Menschen mit Behinderungen spiegeln prägende historische Entwicklungsentscheidungen im 19. und 20. Jahrhundert, zugleich aber auch reproduzierende Mechanismen wieder.

Aus dieser historischen Gemengelage entstand die Konstruktion des *Regelkindes* unter gleichzeitiger Absonderung von Kindern mit Behinderungen. Schließlich schloss die Heilerziehung die Lücke zwischen pädagogischem *Regelkind* und medizinisch-psychiatrischer Therapie jenseits der Pädagogik. So wurde mit der zunehmenden Etablierung, Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung dieser Ausbildungsgänge die Konstruktion des *Regelkindes* verstärkt und fortlaufend reproduziert. Diese Reproduktion als verstärkende Wirkung wirkt bis heute fort und lässt sich auch in aktuelleren Lehrplaninhalten und Ausbildungsstrukturen trotz aller inklusiver Forderungen noch immer nachzeichnen (vgl. Haude/Volk 2015), wie im Folgenden zu zeigen sein wird.

4 Neujustierung von Differenzherstellungen durch Inklusionsanforderung?

Wie eingangs beschrieben, wurde und wird die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gegenwärtig in den Fokus der schulischen sowie frühkindlichen Bildungseinrichtungen gerückt und damit auch vermehrt zum Thema der Ausbildung des (früh)pädagogischen Personals. Insbesondere im Zuge der Diskussion um inklusive Bildungsprozesse und -strukturen kommt es auch in Ausbildungseinrichtungen der Frühpädagogik zu veränderten Anforderungen und Ansprüchen, hier eine Neuorientierung anzuregen und die Auszubildenden für inklusive Settings zu sensibilisieren. Besonders bedeutsam erscheint dies, da in Deutschland, wie *Mißling und Ückert* noch 2014 konstatieren, bisher kein Bundesland „alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten verbindlichen Kriterien“ erfüllt und „der Umsetzungsstand hinter den Erwartungen, die man an die Implementierung dieses Menschenrechts fünf Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK für die Bundesrepublik Deutschland stellen darf“ (S. 65) deutlich zurück bleibt. Ausgehend von dieser Feststellung erscheint eine Neuorientierung gerade auch in der Ausbildung angehender frühpädagogischer Fachkräfte als Teil eines professionellen Systems, das für Inklusion in Kindertageseinrichtungen grundlegend ist, bedeutsam zu sein. So stellt sich die Frage, wie die Erzieher_innenausbildung an Fachschulen, Hochschulen, aber auch die Ausbildung der Heilerziehungspflege auf die geforderte Neuorientierung im Kontext von Inklusion und den damit verbundenen Fokus auf die Arbeit mit *allen* Kindern reagiert. Dies soll im Folgenden anhand der Ergebnisse der Analyse der Ausbildungsmaterialien dargestellt werden.

Ausrichtungen in Lehrplänen der Erzieher_innenausbildung

Die Ausrichtung der Erzieher_innenausbildung auf die Konstruktion des *Regelkindes* ist in den (im Forschungsprojekt betrachteten) historischen Lehrplänen ab 1970 sowie in derzeitigen Lehrplänen – in variiert Form – weiterhin nachzuweisen. Obwohl bereits in einem Lehrplan von 1970 festgestellt wird, dass in „steigendem Maße [...] das ‚schwierige Kind‘ in die von der Erzieherin zu betreuende ‚normale Gruppe‘ in Kindergarten, Hort und Heim“ gehört (vgl. *Kultusministerium Baden-Württemberg* 1970, S. 5), wird in diesem Lehrplan eine strikte organisationale Trennung zwischen dem „schwierigen“ bzw. „verhaltensgestörten Kind“ und „behinderten Kindern“ (ebd.) deutlich.

Wie bereits 1970 erscheint in aktuellen Lehrplänen für die Erzieher_innenausbildung ebenfalls die Vorbereitung auf das „schwierige“ Kind als besondere Ausrichtung, auch wenn sich die Bezeichnung und das zugrundeliegende Verständnis verändert haben. In der heutigen Formulierung wird von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen (vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2010) oder in besonderen Lebenslagen oder -situationen (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung* 2009, S. 3; *Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt* 2009, S. 26) gesprochen. Der stattgefundene begriffliche Wandel zu „besonders“ stellt dabei auch eine inhaltliche Veränderung dar, d.h. die in heutigen Lehrplänen häufig benutzte Bezeichnung „Kinder und Jugendliche in besonderen Situationen“ bezieht Kinder mit Behinderungen als von Erzieher_innen zu betreuende Zielgruppe mit ein. Diese vorzufindende Erweiterung der Adressat_innengruppe der Erzieher_innenausbildung impliziert jedoch vielmehr einen organisationalen Einschluss denn eine sozial verwirklichte Inklusion, da die berufliche Vorbereitung auf Kinder mit besonderen Bedürfnissen erneut in Abgrenzung zur Hauptzielgruppe des *Regelkindes* thematisiert wird.

Trotz der erkennbaren Absicht, im Kontext von Inklusion eine Pädagogik mit allen Kindern anzustreben, wird die Beobachtung von Bedürfnissen z.B. in den Ausbildungszielen weitgehend anhand gesundheitlicher bzw. biologischer Differenzkategorien strukturiert, wie der folgende beispielhafte Auszug verdeutlicht.

Schülerinnen und Schüler „beschreiben Teilhabe aller Menschen am kulturellen Erbe und an der sozialen Gemeinschaft als zentrale Zielperspektive. Sie verdeutlichen dies am Beispiel pädagogischer Institutionen als Einrichtungen für alle. Die Schülerinnen und Schüler lernen verschiedene Erscheinungsformen körperlicher, kognitiver und sozial-emotionaler Behinderungen/Auffälligkeiten kennen und erarbeiten Erklärungsansätze. Sie beschreiben differenzierte Beobachtung als Basis, um Entwicklungs- und Lernbedürfnisse, Entwicklungsgefährdungen und Beeinträchtigungen des einzelnen Kindes wahrzunehmen sowie Kompetenzen und Verhalten zu beschreiben und einzuschätzen. Sie gestalten exemplarisch inklusive Situationen, beschreiben Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Profession und diskutieren Handlungsmöglichkeiten bei der Suche nach weiterführenden individuellen Hilfen für Kinder, Jugendliche und ihre Familien.“ (*Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg* 2010, *Unterschiedlichkeit und Vielfalt leben*, S. 9)

Trotz der vorzufindenden (inklusive) institutionellen Definition als Einrichtungen für alle, erscheint die Beachtung der Vielfalt aller unverändert unter gesundheitlichen Aspekten im Kontext von Entwicklungs- und Lernbedürfnissen zu stehen.

Auch die in den Lehrplänen vorzufindende kritische Auseinandersetzung mit Begriffen wie Behinderung, Schädigung, Funktionsbeeinträchtigung, Auffälligkeit und Störung führt scheinbar zu keiner Veränderung des Lernzieles der Kenntnis von Erscheinungsformen von Behinderungen, Verhaltensauffälligkeiten etc. im Kontext von Besonderheit bzw. besonderen Bedürfnissen (z.B. ebd., S. 9f.). Somit besteht, wenn auch kritisch be-

trachtet, weiterhin eine – vor dem Hintergrund von körperlichen, kognitiven und sozial-emotionalen oder auf medizinischen, psychologischen und soziologischen Erklärungsansätzen basierende – Ausrichtung auf „special needs“. Diese Ausrichtung wird vor allem an der Gruppe mit der Erscheinungsform Behinderung deutlich. Kinder mit Behinderungen/Beeinträchtigungen werden in aktuellen Lehrplänen (im Rahmen von Kindern in besonderen Lebenslagen) zwar den Adressat_innengruppen Erzieher_innen und heil- und sonderpädagogischen Professionen zugeordnet. Die anfängliche und im historischen Verlauf verfestigte Ausrichtung der Erzieher_innenausbildung auf Kinder mit einem geringen pflegerischen und medizinischen Bedarf besteht jedoch weiterhin.

So zeigt sich, dass, obwohl eine veränderte Umschreibung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung oder mit heil- und sonderpädagogischem Förderbedarf vorgenommen wurde, diese – (nun) auch in den Regeleinrichtungen zu betreuenden Kinder – weiterhin nicht als *Regelkinder*, sondern als Kinder mit Besonderheiten herausgestellt werden. Das bedeutet, dass bestimmte Aspekte von Behinderung/Besonderheiten die Grenzen der Frühpädagogik überschreiten und nach wie vor in der (auf Besonderheiten spezialisierten) Sonderpädagogik verortet werden. Im Mittelpunkt steht dabei eine gesundheitliche Klassifizierung, die mit bio-physischen Zuschreibungen operiert und vor allem Entwicklungsdefizite bzw. -besonderheiten im Kontext von Behinderung diskutiert.

Neue Betrachtungsweisen in den Modulplänen frühpädagogischer Studiengänge?

Bei der Betrachtung frühpädagogischer Studiengänge lässt sich feststellen, dass diese außerordentlich heterogen sind und nicht aus einem einheitlichen Konzept entstanden, sondern aus ihren Bezugswissenschaften (bspw. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Soziologie oder Soziale Arbeit) heraus entwickelt wurden. Die vorhandene Heterogenität zeigt sich z.B. in der einerseits vorhandenen Fokussierung auf das Kind und dessen Bildung und Erziehung im Kindesalter (bei grundständigen Studiengängen) sowie andererseits in der Ausrichtung auf Leitungs- und Organisationsthematiken (bei Aufbaustudiengängen).

Das Themenfeld „Behinderung“ wird verstärkt im Kontext von Integration/Inklusion und in der kritischen Reflexion von bestehenden kategorisierenden Gegebenheiten herausgestellt.

„Die Studierenden nehmen Behinderung als eine mögliche Dimension von Verschiedenheit wahr. Sie haben theoretische Kenntnisse der Integrations- und Inklusionspädagogik, zur Entstehung, Entwicklung und zum pädagogischen Umgang mit Behinderung.“ (*Alice Salomon Hochschule Berlin* 2010, S. 27)

Die Studierenden „können die Frage der Integration und der Inklusion vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Partizipationsrechte als ethisches Problem der Gerechtigkeit erkennen und reflektieren und fundieren so den Anspruch von Menschen mit Behinderung auf Integration und Inklusion. Sie setzen damit den Paradigmenwechsel von der behindernden Hilfe zum Recht auf Partizipation um.“ (vgl. *Pädagogische Hochschule Weingarten* 2012, Wahlpflichtmodul 2, o.S.)

Trotz der erkennbaren Kritik an bio-psychologischen Zuschreibungen und Forderungen zu einer „Überwindung des medizinischen Paradigmas zur Definition von Behinderung“ (vgl. *Pädagogische Hochschule Weingarten* 2007, S. 40) bleibt diese Überwindung aber auf einige Module begrenzt, welche neben Modulen mit Normal- und Abweichungskategorisierungen stehen.

Behinderung erscheint daher auch in Modulplänen nicht als Normalität, sondern beruht in grundlegenden Modulen ebenso auf bio-psychologischen Zuschreibungen und Kinder werden – für die Vorbereitung auf Schule oder die spätere (Leistungs-)Gesellschaft – anhand ihrer individualisierten Förderbedürfnisse unterteilt. Es lässt sich also festhalten, dass zwar Module zur Inklusion und entsprechende Lernziele in den Ausbildungsgängen zu finden sind, aber daneben weiterhin Behinderung in anderen Modulen als eine biophysische Besonderheit klassifiziert wird.

Überwindungstendenzen in der Ausbildungspraxis?

Die in Lehr- und Modulplänen erkennbare verfestigte Entwicklungslinie, dass Kinder an der gesunden Normalentwicklung orientiert kategorisiert werden, wurde in den Interviews u.a. kritisiert.

Neben ablehnenden Anmerkungen zu vorhandenen Normalitätskonstruktionen oder Leistungs- bzw. Entwicklungsstandards und verfestigten Zugzwängen pädagogischer Fachkräfte bei Abweichungserkennungen spiegeln die folgenden zwei Interviewpassagen Eindrücke von Überwindungsversuchen bisheriger verfestigter pädagogischer Denkweisen und Routinen wieder:

„Also das steht bei uns nicht im Modulkatalog, sondern wir machen das wirklich anhand von Einzelfällen. Und gucken dann eben, was trifft auf diese Situation dieser einzelnen Mädchen und Jungen zu? Was brauchen die? Und versuchen genau diese Sensibilität für den Einzelfall herzustellen, um dann zu gucken, in welchen Diskriminierungsverhältnissen leben die Kinder. Ja, also das machen wir praktisch immer im Einzelfall, weil mir wichtig ist, nicht genau das zu tun, zu sagen: Was gibt es denn für Kategorien und wer passt da rein, sondern eher andersrum zu gucken, am Einzelfall zu schauen, was braucht der Einzelne, um so eine Sensibilität tatsächlich herzustellen.“ (*Interview 12: Studiengang (BA)*)

„Wir integrieren eben nicht mehr Kinder mit besonderem Förderungsbedarf und versuchen sie sozusagen möglichst gut an die Normalität anzupassen, sondern wir respektieren das und gehen davon aus, dass alle Menschen irgendwie unterschiedlich und anders sind und einen Anspruch darauf haben, dass sie in ihrer Andersartigkeit wertgeschätzt werden. [...] [Und dass] wir sie sozusagen da abholen, wo sie sind, und dass sie ihre Schwierigkeiten selber formulieren, und dass wir denen nicht sagen, was sie für Schwierigkeiten haben.“ (*Interview 10: Studiengang (BA)*).

Hierbei wird jeweils versucht, Kinder nicht in verfestigte Kategorien einzuordnen, sondern sich an der individuellen Gesamtheit und Unterschiedlichkeit des einzelnen Kindes und dessen Bedarfen zu orientieren und nicht einer Orientierung an einer vermeintlichen Normalität zu folgen.

Ebenso lassen sich derartige Tendenzen für die Erzieher_innenausbildung aufzeigen. Im Gegensatz zu den analysierten Lehrplänen, in welchen Behinderung oder Diversität zumeist nur als Begriffe angeführt werden, lassen sich innerhalb der Interviews ein viel breiteres Differenzverständnis (im Rahmen von Diversity) sowie daraus resultierende Veränderungen von Differenzierungen aufzeigen:

„Und wir haben diesen Schwerpunkt mit behinderten Kindern und Jugendlichen aufgelöst, und es gibt sozusagen keine Sonderpädagogik mehr, sondern das ist integriert in die Arbeit mit Null- bis Sechsjährigen oder in die Arbeit in Tageseinrichtungen, zu denen dann auch die OGS (Offene Ganztagschule; *Anm. d. Verf.*) gehört oder Wohneinrichtungen der Jugendhilfe.“ (*vgl. Interview 5: Erzieher_innenausbildung*)

Man könnte anknüpfend formulieren, dass innerhalb der Ausbildungspraxis im historischen Verlauf gesetzte Differenzlogiken bzw. -linien verlassen werden und nun z.B. der Einzelfall oder die Andersartigkeit zur Normalität wird. Deuten die erkennbaren Veränderungstendenzen jedoch wirklich eine grundlegende Umstrukturierung der traditionellen (Sonder- und Regel)Pfade an?

Hat der Sonderweg ausgedient?

Wie bereits dargelegt, sehen wir das Aufkommen der Heilerziehungspflege als ein verstärkendes Element der Traditionslinie der gesunden Normalentwicklung. Sind in den letzten 30 Jahren eine fachliche Anerkennung und ein Paradigmenwechsel innerhalb der Heilerziehungspflege (HEP) erkennbar, bleibt die historische (Berufs-)Ausrichtung auf Menschen mit Behinderungen (innerhalb der Lehrpläne) weiterhin wirksam.

Im Gegensatz dazu verdeutlichen Interviewpartner_innen, dass, bedingt durch die Ausrichtung auf Menschen mit Behinderung, sozusagen „von Haus aus“ über das *Regelkind* hinaus gearbeitet wird.

„Aber er [der Heilerziehungspfleger] bleibt eben nicht beim sogenannten Regelkind stecken, sondern die Ausbildung geht dann [...] halt hier die Ursache, was können für neurologische Schädigungen oder was ist da die Ursache und so weiter. So dass ich, meine persönliche Meinung jetzt, im heutigen Erzieheralltag, also das, was den Erzieher wirklich erwartet, auch in der ganz normalen Regelkita, im Hort, im Jugendbereich und sonst irgendwas, ist der Heilerziehungspfleger besser vorbereitet. Weil der Heilerziehungspfleger ist auf die Besonderheiten, die heute immer und überall auftreten, besser vorbereitet, und er hat das auch, was zum Beispiel in der Ausbildung auch mit stark ist, die Hilfeangebote. Was macht man dann, wo kann, wie sind die Berufe, die sich um das ranken. Ergotherapeut oder Logopäde und so weiter.“ (Interview 8: *Heilerziehungspfleger_innenausbildung*)

Diese Unterscheidung hinsichtlich der Berufsausrichtung „Regelkind“ versus „das über das Regelkind hinausgehende Kind mit gesundheitlichen Besonderheiten“ wird im Blick auf beide Ausbildungsgänge (und Inklusion) jedoch nur einseitig kritisch hinterfragt. Lediglich die Berufsfokussierung auf „das sogenannte Regelkind, das es so ja gar nicht, noch nie gab und jetzt erst recht nicht gibt“ (Interview 8: *Heilerziehungspfleger_innenausbildung*), wird problematisiert.

Die beschriebene Abwendung vom *Regelmenschen* ist in den Lehrplänen der Heilerziehungspflegeausbildung ebenfalls nicht erkennbar. Die Hinwendung zum Besonderen erscheint (auch) in den Lehrplaninhalten vermehrt im Kontext von Behinderung und biopsychologischen Kategorisierungen (als im Kontext von Vielfalt bzw. Potenzial) und verbleibt in der Abweichungsdefinition.

Diese dominante Ausbildungsausrichtung der Heilerziehungspflege auf (die Differenzlinie) Behinderung bzw. Beeinträchtigungen führt (ebenso) zu einem nach Problemlagen und separaten (Berufs-)Strukturen differenzierenden Umgang (mit Kindern und Jugendlichen).

Die Bedarfsermittlung, die auch die individuelle Biografie neben den Beeinträchtigungen berücksichtigt, führt immer noch (vor dem Hintergrund von entwicklungspsychologischen Erkenntnissen) zu Eingruppierungen. Betreffende Personen und andere Besonderheiten werden diesen untergeordnet. In Lehrplänen scheint die zu begleitende Personengruppe neben ihren Behinderungen kaum weitere (Diagnose)Anzeichen zu besitzen außer, dass sie unterschiedlichen Alters sein können.⁸

Mit Aufzeigen dieses Aspektes soll nicht gegen Beobachtung oder Förderung argumentiert, sondern ein altbekanntes Dilemma (nicht nur der Sonderpädagogik) angeführt werden. Das als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma⁹ (z.B. *Füssel/Kretschmann* 1993) beschriebene Phänomen verweist auf die (aufgrund von Finanzierungsvoraussetzungen) notwendige Betrachtung und Zuschreibung von Entwicklungsdefiziten. Diese innere (Förderbedarfs-)Etikettierung führt zu einer Fokussierung auf die Differenzkategorie Gesundheit bzw. Behinderung und hemmt die Perspektive darauf, dass verschiedene Differenzen gleichzeitig bzw. interferierend wirken können (Diversity Education).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass trotz der zu erkennenden Öffnungstendenzen des Arbeitsfeldes¹⁰ der Heilerziehungspflege in Lehrplänen diese immer noch im Rahmen von Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung definiert wird, wodurch die Profession ihre Umgrenzung (special needs bzw. Sonderpädagogik) beibehält und in der Abweichungsdefinition (und im bio-psychologischen Paradigma) verbleibt. Neben der Dominanz einer gesunden Normalentwicklung des sog. *Regelkindes* lassen sich in den Lehrplänen breitere Differenzverständnisse im Rahmen von Behinderung aufzeigen. Dieses ersichtliche Ausbildungspotenzial der Betrachtung menschlicher Vielfalt bzw. von Kenntnissen im Umgang mit sogenannten besonderen Phänomenen (die die Vielfalt vom sogenannten Regelkind mit abdecken kann) bedeutet jedoch keine Befreiung oder Abwendung vom historisch entwickelten Sonderweg.

5 Zusammenfassung: Öffnungen, aber kein Pfadbruch

Innerhalb der Rekonstruktion der Entwicklung der frühpädagogischen Ausbildungs- und Studienangebote anhand von Fachliteratur und Ausbildungsplänen zeichnet sich im historischen Verlauf die Dominanz der Differenzlinie „Gesundheit“ z.B. hinsichtlich der Differenzierung behindert/nicht behindert auf struktureller sowie inhaltlicher Ebene ab, welche eine Konstruktion des *Regelkindes* begründet und sich in sämtlichen frühpädagogischen Ausbildungsgängen bis heute fortsetzt. Auch trotz erkennbarer Überwindungsbemühungen von tradierten Behinderungs- und Abweichungszuschreibungen ist in frühpädagogischen Ausbildungsangeboten eine dominierende Orientierung an „gesundheitlichen Problemlagen/Besonderheiten“ erkennbar, was im Umkehrschluss auf eine gesunde Normalentwicklung bzw. Normfigur des *Regelkindes* hindeutet. An einer Normfigur des bio-psychologisch gesunden sowie gepflegten Kindes werden Abweichungsrisiken des *Nicht-Regelkindes* ausgerichtet und klassifiziert, die durch pädagogisches Handeln bearbeitet werden sollen.

Hinsichtlich der historischen Betrachtung der Orientierung an einer gesunden Normalentwicklung ist eine geschichtlich gewachsene Auffassung festzustellen, nach der bio-psychologische Abweichungen bzw. Problemlagen bei kindlichen Entwicklungsverläufen einer gesonderten Förderung und separater Strukturen für eine bestmögliche Betreuung und Förderung bedürfen. Diese separierenden Förderungsdenkmuster und -strukturen zeichnen sich auch in den professionellen (Ausbildungs-)Ausrichtungen ab. Entlang der auf der Metastruktur beruhenden Differenzierung gesund versus behindert/besonders, bzw. *Regelkind* vs. *Nicht-Regelkind*, entstand dabei nicht nur die oben aufgezeigte Heilerziehungspflegeausbildung, sondern kam es im Laufe der historischen Entwicklung auch zu einer professionellen Separation in bspw. früh-, grundschul- und sonderpädagogische Berufe, die nach wie vor existent ist (vgl. *Prengel* 2010, S. 16).

Ausbildungsinhalte und -strukturen folgen in diesem Sinne einem historisch gewachsenen Verständnis, nach dem vor allem „gesundheitliche Problemlagen“ eine gesonderte Förderung (durch bestimmte Professionsbesonderheiten bzw. -perspektiven) bzw. separate Strukturen (wie Sonder- bzw. Regeleinrichtungen, Integrationsgruppen) benötigen.

6 Besonderung in inklusiven Regeleinrichtungen: Die Konstruktion der Regelkinder

Die historisch gewachsene und verfestigte Konstruktion des *Regelkindes* steht in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte auch in Zeiten inklusiver Öffnung von Regeleinrichtungen weiterhin im Mittelpunkt. Ausbildungsordnungen und -gänge orientieren sich weiterhin an dieser Konstruktion und unterscheiden *Regelkinder* von *Nicht-Regelkindern*. So steht dem Anspruch der Öffnung der Regeleinrichtungen für alle Kinder eine bestehende stabilisierte Konstruktion des *Regelkindes* gegenüber, welche durch die Ausbildung auf sämtlichen Ebenen weiterhin unterstützt und fortgeführt wird. Im Mittelpunkt stehen Kategorisierungen von gesund und behindert. Sollen diese Pfade durchbrochen werden, so ist eine reflexive Ebene in der Gestaltung von Ausbildungsgängen einzuführen, die jenseits einer Modularisierung von Ausbildungsinhalten zur Inklusion liegt (vgl. *Dannenbeck* u.a. 2016).

Welche (neue) Metastruktur die (über alle Professionen der Pädagogik) tradierten biopsychologischen Kategorisierungen abschwächen bzw. auflösen könnte, stellt eine wichtige Frage dar, deren Beantwortung noch nicht absehbar ist. Unter dem Gesichtspunkt der Inklusion und Teilhabe als Menschenrecht wären verschiedene Aspekte denkbar, die die Bedürfnisse und Rechte eines *jeden* Kindes als Leitlinie der Pädagogik bzw. der Ausbildung konstruieren könnten, z.B. Perspektiven wie „das Kind als Akteur seiner (Lern)Entwicklung“, „Lernen“, „Kommunikation“, „Beziehungsgestaltung“ etc. Denn so verfestigt auch Pfade (gemäß der Pfadtheorie) sein mögen, wird zunehmend (von der jüngeren Organisationsentwicklung) betont, dass durch eine strategische und planvolle Beeinflussung durch die Akteur_innen Möglichkeiten der Pfadentwicklung bestehen (vgl. *Meyer/Schubert* 2005; *Schreyögg/Sydow/Koch* 2003).

Anmerkungen

- 1 „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten“ (Laufzeit: 12/2011 - 05/2014) Drittmittelprojekt im Rahmen der „Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (Ein Förderbereich des BMBF)
- 2 Vgl. zur Thematik der Pfadtheorie *Ackermann* 2003; *Beyer* 2005; *Schreyögg/Sydow/Koch* 2003
- 3 Die Auswahl der relevanten Studienangebote beruht auf der (Internet-)Übersicht kindheitspädagogischer Studiengänge der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF) mit Stand 2012, die allesamt (und somit 68 Modulpläne bzw. Prüfungs- und Studienordnungen) einbezogen wurden. Neben den jeweils aktuellen Ausbildungsordnungen aller Bundesländer konnten ferner 26 stichprobenartig ausgewählte historische Dokumente im Ausbildungsbereich Heilerziehungspflege und Erzieher_in bzw. Krippenpädagogik aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen bzw. der damaligen DDR in die Analyse einfließen. Als Ergänzung zu den Materialien der Dokumentenrecherche wurde die Sekundärliteratur hinsichtlich ihrer Rekonstruktion der jeweiligen historischen Entwicklungsverläufe betrachtet.

- 4 Der Fragebogen lehnte sich inhaltlich vorrangig an die aus der Dokumentenanalyse herausgearbeiteten Ergebnisse (wie die Metastruktur der gesunden Normalentwicklung und den geringen Einbezug von Diversity) an. Die 31 Interviews (10 Face-to-Face, 21 per Telefon) konnten in 13 Bundesländern (nicht Brandenburg, Bremen und Schleswig-Holstein) durchgeführt werden.
- 5 Die vorgenommene Auswahl der für diese Studie „relevanten“ Ausbildungsgänge beruht auf Ausbildungsgängen, die neben dem Bezug zur Arbeit mit Kindern im grundlegenden Sinn pädagogisch (und nicht therapeutisch, psychologisch oder medizinisch) aufgeladen sind. Ferner rückten, hinsichtlich der Ausbildung des Personals in integrativen und inklusiven Einrichtungen, heil- und sonderpädagogischen Ausbildungs- bzw. Studiengängen in den Fokus. Die Heilpädagog_innenausbildung wurde jedoch durch die benötigte berufliche Erstqualifikation (z.B. als Erzieher_in, Sozialpädagog_in, Heilerziehungspfleger_in) zu dem – nicht in die Studie einbezogenen – Weiterbildungsbe- reich gezählt.
- 6 Dieser Ansatz einer Sondererziehung setzte sich in der Folge in verschiedenen Einrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene fort, im Elementarbereich in Form spezieller Früh- und Vor- schulerziehung (Möckel 2007, S. 209).
- 7 „Für den Zeitraum zwischen Ende des 18. Jahrhunderts bis zum ersten Drittel des 20. Jahrhunderts kann angenommen werden, dass kleine Kinder mit schweren Behinderungen im Zuge der Entste- hung und Ausdifferenzierung der Sonderpädagogik [...] in Anstalten untergebracht wurden.“ (Pren- gel 2010, S. 10)
- 8 Vgl. bspw. LAG Baden-Württemberg 1987, S. 3; Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, S. 16
- 9 Der Begriff *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* „beschreibt den Widerspruch von pädagogischem Anspruch und der durch Verwaltungshürden geprägten Praxis: Während [...] frühpädagogische Fachkräfte die Stärken und Interessen eines Kindes zum Ausgangspunkt ihrer Arbeit machen sollen, müssen sie in Gutachten aber gleichzeitig auf die Defizite eines Kindes aufmerksam machen, damit notwendige Unterstützungsmaßnahmen durch Therapeuten und Fachdienste finanziert werden kön- nen.“ (Albers 2011, S. 15)
- 10 Es ist eine Öffnung hin zu Arbeitsfeldern im *Bereich der Frühpädagogik* oder im *Rahmen der Hilfe zur Erziehung/Jugendhilfe und Gesundheitshilfe* (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2004, S. 6) ersichtlich.

Literatur

- Ackermann, R. (2003): Die Pfadabhängigkeitstheorie als Erklärungsansatz unternehmerischer Entwick- lungsprozesse. In: Schreyögg, G./Sydow, J. (Hrsg.): Strategische Prozesse und Pfade. – Wiesbaden, S. 225-255.
- Albers, T. (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. – München.
- Alice Salomon Hochschule Berlin (2010): Fachhochschule für Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung und Bildung. Modulhandbuch Bachelor Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter, Mo- dulhandbuch für die Präsenzstudienform (gültig für alle Studierenden, die das Studium ab dem Sommersemester 2008 aufgenommen haben).
- Alleman-Ghionda, C. (2008): Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultu- vieren. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, S. 18-31.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2004): Lehrplan für die Fachschule für Heilerziehungspflege. – München.
- Beyer, J. (2005): Pfadabhängigkeit ist nicht gleich Pfadabhängigkeit. Wider den impliziten Konservatis- mus eines gängigen Konzepts. Zeitschrift für Soziologie 34, 1, S. 5-21.
- Bielefeldt, H. (2009): Essay: Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Deut- sches Institut für Menschenrechte, Essay No. 5. Online verfügbar unter: http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf3.pdf – Stand: 18.07.2016.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): „Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft“. Natio- naler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). On- line verfügbar unter: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/NAP2/NAP2.pdf?__blob=publicationFile&v=1 – Stand: 10.08.2016.

- Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. – Bad Heilbrunn.
- Eßer, F./Schröer, W. (2012): Der kindliche „Entwicklungsgang“. Kinderforschung und Sozialpädagogik um 1900. In: Bernstorff, F./Langewand, A. (Hrsg.): Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. – Berlin, S. 113-129.
- Füssel, H.-P./Kretschmann, R. (1993): Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. – Witterschlick/Bonn.
- Haeblerlin, U. (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, 20). – Bern/Stuttgart/Wien.
- Haude, C./Volk, S. (2015): Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine organisationstheoretische Untersuchung zu Entwicklungsverläufen und Pfadabhängigkeiten. In: Haude, C./Volk, S. (Hrsg.): Diversity Education in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. – Weinheim/Basel.
- Heimlich, U./Behr, I. (2006): Integrative Erziehung. In: Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. – Weinheim und Basel, S. 211-216.
- Hormel, U. (2008): Diversity und Diskriminierung. Sozial Extra, 11-12, S. 20-23.
<https://doi.org/10.1007/s12054-008-0103-z>
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011. Online verfügbar unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf – Stand: 21.12.2016.
- Kugler T. (2005): Diversity, eine neue Methode im Umgang mit Vielfalt. Blickwinkel eines Trainers. In: Hessisches Sozialministerium, Hessischer Städtetag, Hessischer Landkreistag (Hrsg.): Fachtagung „Di...was?“ Diversity Management – eine zeitgemäße Methode zum Umgang mit der neuen Vielfalt? – Wiesbaden, S. 11-29.
- Kultusministerium Baden-Württemberg (Hrsg.) (1970): Vorläufiger Bildungsplan für die Fachschule für Sozialpädagogik.
- Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2009): Rahmenrichtlinien, Fachschule, Fachbereich Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, Fachrichtungsbezogener Lernbereich.
- LAG Baden-Württemberg (1987): Rahmenplan für die Stoffpläne der Fachschule für Sozialpädagogik – Berufskolleg – Fachrichtung Heilerziehungspflege.
- Leiprecht, R. (2008): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit. Sozial Extra, 11/12, S. 15-19. <https://doi.org/10.1007/s12054-008-0102-0>
- Meyer, U./Schubert, C. (2005): Die Konstitution technologischer Pfade. Überlegungen jenseits der Dichotomie von Pfadabhängigkeit und Pfadkreation. – Berlin.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2010): Fachschule für Sozialpädagogik. Der besondere Erziehungs- und Bildungsauftrag der Fachschule für Sozialpädagogik (Berufskolleg). Schulversuch vom 8. September 2010.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Fachschulen des Sozialwesens, Fachrichtung Heilerziehungspflege.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung – Schulgesetze auf dem Prüfstand (Vorabfassung der Studie). Deutsches Institut für Menschenrechte. – Berlin.
- Möckel, A. (?2007): Geschichte der Heilpädagogik oder: Macht und Ohnmacht der Erziehung. – Stuttgart.
- Pädagogische Hochschule Weingarten (Hrsg.) (2007): Modulkatalog Studiengang Elementarbildung, Stand: Oktober 2007.
- Pädagogische Hochschule Weingarten (Hrsg.) (2012): Modulhandbuch Elementarbildung mit dem Abschluss Bachelor of Arts.
- Prengel, A. (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). – München.
- Rommelspacher, B. (1995): Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht. – Berlin.

- Schad, U.* (2007): „Anders anders“ Geschlecht und Ethnizität in einer Pädagogik der kulturellen Vielfalt. In: *Munsch, C.* u.a. (Hrsg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung, Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. – Weinheim, S. 193-206.
- Schreyögg, G./Sydow, J./Koch, J.* (2003): Organisatorische Pfade. Von der Pfadabhängigkeit zur Pfadkreation? In: *Schreyögg, G./Sydow, J.* (Hrsg.) (2003): Strategische Prozesse und Pfade. – Wiesbaden, S. 257-294.
- Schumann, B.* (2009): Inklusion statt Integration – Eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. *Pädagogik* 61, 2, S. 51-53.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung* (Hrsg.) (2009): Rahmenplan für Unterricht und Erziehung, Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik, Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher, Entwurf. – Berlin.
- Tenorth, H.-E.* (2006): Bildsamkeit und Behinderung. Anspruch, Wirksamkeit und Selbstdestruktion einer Idee. In: *Raphael, L.* (Hrsg.) (2006): Ideen als gesellschaftliche Gestaltungskraft im Europa der Neuzeit. Beiträge für eine erneuerte Geistesgeschichte. – München, S. 497-520.