

Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser und Sören Thoms

Inklusion und Übergang als Transformationsimpulse in der Relation von Kindertageseinrichtung und Grundschule – eine Einleitung

Aktuell sind in der Diskussion um Bildung in der frühen Kindheit zwei zentrale Entwicklungsrichtungen auszumachen – erstens die der Vernetzung von Elementar- und Primarstufe insbesondere hinsichtlich der Gestaltung von Übergängen und zweitens die der Inklusion in Bildungskontexten. Diese nur lose aneinander gekoppelten Diskussionsstränge tragen mit zu einer weitreichenden Transformation der öffentlichen Bildungsinstitutionen der frühen Kindheit bei. Der vorliegende Band versucht, diese beiden Stränge sowohl aufeinander zu beziehen als auch einer empirisch basierten und theoretischen Reflexion zugänglich zu machen.

Hinsichtlich des Stichwortes „Inklusion“ ist festzustellen, dass mit einer leichten zeitlichen Verzögerung die Auswirkungen der Ratifizierung der UN-Behinderntenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland inzwischen in allen relevanten Systemzusammenhängen – Politik, Bildung, Wissenschaft und Medien – in Form eines als dringend wahrgenommenen Handlungsbedarfs angekommen sind. Gerade im vorschulischen Bereich und in der Grundschule existieren zwar schon seit langem praktische Erfahrungen mit integrativen Prozessen. Die Veränderung der normativen Grundlagen für die Partizipation von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen erfordert allerdings auch für die Bildungsinstitutionen einen grundlegenden Umbau, der die Inklusion von Kindern mit Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarfen zum Normalfall für diese Institutionen macht. Dabei stehen sowohl Kindertageseinrichtungen als auch Grundschulen vor der Herausforderung, nicht nur einzelne heil- oder sonderpädagogische Angebote additiv in ihr Programm mit aufzunehmen, sondern ihre pädagogischen Handlungsformen so zu transformieren, dass sie grundsätzlich von der Heterogenität der Kinder und ihren je individuellen Bedürfnissen an pädagogischer Beziehung, Begleitung und Förderung ausgehen. Die daraus resultierenden Entwicklungserfordernisse etwa im Bereich der Professionalisierung von Fachkräften und der Organisationsentwicklung lassen sich zugleich als Forschungsaufgaben für die wissenschaftliche Reflexion verstehen.

Im Zentrum dieser fachlichen Debatte steht daher auch die Frage nach der handlungsfelderbezogenen angemessenen Qualifizierung bzw. Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im Elementar- aber auch im Primarbereich (vgl. Betz & Cloos 2014). Als eines der zentralen Elemente frühpädagogischer Qualifizierungs- und Professionalisierungsbestrebungen kann die Systematisierung und Intensivierung von gezielter, auf das einzelne Kind bezogener Beobachtung gelten. Aus den Prozessen des Beobachtens, Diagnostizierens, Dokumentierens sollen maßgeschneiderte Angebote für das jeweilige Kind abgeleitet und realisiert werden, welche das Kind möglichst optimal in seinen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen unterstützen und eine langfristige Kontinuität der kindlichen Bildungsbiografie sichern soll. Die Fähigkeit zu einer sensiblen Wahrnehmung dieser individuellen Prozesse und das Wissen um die Dependenz, die das Gelingen dieser Entwicklungen an die Responsivität der Umgebung und damit auch der pädagogischen Begleitung bindet, sind dabei weitere zentrale Aspekte dieses Professionalisierungsprojekts (vgl. Viernickel & Völkel 2009).

Jedoch lassen sich diese Kompetenzen nicht nur auf die Dimension eines Qualifikationserfordernisses reduzieren. In der Umsetzung und Anwendung spezifischer professioneller Kompetenzen vollzieht sich deren Realisierung immer als konkrete pädagogische Praxis, die in spezifischen institutionellen Kontexten situiert und deren Eigendynamiken ausgesetzt ist (vgl. Cloos & Schulz 2011). In der Frühpädagogik erfahren zurzeit die Bereiche der sprachbezogenen Diagnostik und der Diagnostik schulischer Vorläuferfertigkeiten sowie alternativer, an Bildungs- und Lernprozessen orientierter Formen einer pädagogischen Beobachtung große Aufmerksamkeit (König & Friederich 2014, Cloos et al. 2014). Klärungsbedürftig sind hier insbesondere die Fragen, was im Prozess der Anwendung solcher differentiellen Techniken des Beobachtens konkret geschieht und welche Formen einer Validität und der Bezogenheit auf Förderprozesse dabei im Vollzug der pädagogischen Praxis generiert werden. Bezogen auf die nicht zuletzt bildungspolitisch erwünschte Zusammenarbeit von Elementar- und Primarstufe können diese Überlegungen noch einmal spezifisch fokussiert werden: Welches Wissen erzeugen diese Techniken in der Praxis über das einzelne Kind? Lassen sich die Techniken und Formen des Beobachtens, des damit erzeugten Wissens über die Kinder und die Förderansätze aus dem einen institutionellen Kontext in den anderen übertragen? Schließlich lässt sich diesbezüglich auch die Frage stellen, ob sich beispielsweise förderdiagnostische Ansätze aus der Kindertageseinrichtung in die Grundschule transferieren lassen. Oder ist es erforderlich und sinnvoll, die schulisch relevanten Formen des Beobachtens und Diagnostizierens bereits in der Kindertageseinrichtung ansetzen zu lassen? Was wird dort dann aus der für die Schule fundamentalen engen Verbindung von Beobachten und Bewerten?

Die Aufgabe einer Klärung der Relation von Kindertageseinrichtung und Grundschule wird besonders offensichtlich im Kontext des Übergangs. Hier verbindet

sich die Frage nach den Formen des Wissens über die Kinder und seine potenzielle Anschlussfähigkeit für den differenten institutionellen Kontext mit der Frage nach den konkreten Strukturen der Vernetzung und Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule. Welches Wissen benötigen die Professionellen der beiden institutionellen Kontexte über die je andere Einrichtung und ihre Arbeitsformen, um das kindbezogene Wissen weitergeben und aufnehmen zu können? Lässt sich eine Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule nutzen, um das Wirken selektiver Prozesse während des Übergangs zu reduzieren?

Eine weitere zentrale Frage in diesem Zusammenhang stellt die Bedeutung der Einbindung der Eltern in die Kooperation und die Gestaltung des Übergangs dar (Andresen, Seddig & Künstler 2013; Graßhoff et al 2013; Kesselhut 2014). Dabei sind die Eltern hier in gewisser Weise doppelt gefordert: Sie stellen einerseits eine wichtige Ressource für das in der Transition befindliche Kind da – gerade ihre Begleitung erleichtert den Kindern den Übergang in die Grundschule (vgl. Griebel 2011). Zum anderen sind die Eltern selbst aber auch unmittelbar in den Transitionsprozess involviert (vgl. Dockett i.d.B.). Gerade dieser Übergang, die Einschulung, stellt einen der wichtigsten Transformationspunkte im Entwicklungsprozess von Familien dar. So kann sich in der Relation zwischen der elterlichen und der professionellen Begleitung des Transitionsprozesses eine Qualität entwickeln, die der Kooperation Züge einer Professionellen-Klienten-Beziehung gibt und sie damit auch in einer spezifischen Form spannungsfähig macht.

Die hier vorgestellten Fragestellungen umreißen das im vorliegenden Band diskutierte Themenspektrum. Man kann diese konkreten und auf eine Weiterentwicklung der Praxisfelder zielenden Fragen aber auch in übergreifende Kontexte stellen:

Der erste Kontext, bzw. die erste Interpretationsfolie ergibt sich mit den Transformationen, die das Erziehungssystem insgesamt, insbesondere aber auch der Elementarbereich, durchläuft. Hier sind starke Anstrengungen mit der Zielsetzung einer Systemoptimierung zu beobachten (Urban im Druck). Hierbei fungiert „Bildung“ als ein universalistischer und zugleich diffuser Leitbegriff, mit welchem verschiedene und häufig widersprüchliche Erwartungen sowohl an die sich bildenden Subjekte als auch an die öffentlichen Bildungsinstitutionen formuliert und letztlich auch homogenisiert werden (vgl. Lange 2010). Gerade Kindertageseinrichtungen, die am Anfang der institutionellen Bildungslaufbahn stehen, sind gefordert, ihren Beitrag zu einer „möglichst frühen und hohen Bildungsbeteiligung der nachwachsenden Generation“ (Neumann 2014, S. 145) zu leisten und diese Leistungen zum Bildungserfolg jedes einzelnen Kindes auch öffentlich auszuweisen. Diese teleologische Erwartungshaltung an die Leistungen frühpädagogischer Institutionen kann als Teil einer globalisierten Expansion und Technologisierung von (öffentlicher) Erziehung in der frühen Kindheit gelten,

in welchem supranationale Organisationen wie etwa die OECD, Weltbank oder UNESCO eine zentrale Rolle spielen (vgl. Scheiwe & Willekens 2009). Die breite Einführung und verstärkte Nutzung von Verfahren der Diagnostik und der Bildungsdokumentationen ist zentraler Teil dieses Gesamttrends (vgl. Schulz 2015): Über diese Techniken und Tools sind die frühpädagogischen Fachkräfte nicht nur aufgefordert, kindliche Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse passgenau zu fördern und das kindliche Tun mit zu verfolgen. Sie haben diese darüber hinaus auch schriftlich zu dokumentieren, auf ihre positiven Effekte hin zu überprüfen und gegenüber anderen relevanten Akteur/innen – wie bspw. den Eltern oder den Schulen – als solche auszuweisen. Es entstehen folglich Dokumente, die die Tätigkeiten jedes einzelnen Kindes nunmehr unter den Primaten des Lernens, der Bildung und/oder der Entwicklung fixieren und dieses institutionell neu generierte Wissen prinzipiell transportabel machen, als auch fachliches Handlungswissen, welches situativ zur Realisierung der eigenen pädagogischen Praxis genutzt wird. Betrachtet aus einer systemtheoretischen Perspektive den Elementarbereich als Subsystem des Erziehungssystems, dann liegt die Vermutung nahe, dass sich mit den frühpädagogischen Bildungsdokumentationen ein Äquivalent zu den Noten und Zeugnissen des schulischen Erziehungssystems ausdifferenziert. Sicherlich stellen Bildungsdokumentationen noch keine grundlegende Matrix pädagogischen Handelns dar, so wie das für Noten und Zeugnisse in der Schule gelten mag. Doch die Zunahme von Formen der kompetenzorientierten Beobachtung, der Diagnostik und eben auch der Bildungsdokumentationen zeigt, dass hier etwas entsteht, dem tendenziell eine wichtige Funktion für die pädagogischen Prozesse zugeordnet ist. Vielleicht ist der Versuch von Luhmann (1991), mit der Figur des Kindes das Medium der Erziehung zu bestimmen, hier etwas, das hilft, die aktuellen Entwicklungen in der Elementarpädagogik zu verstehen. Mit den Beobachtungen, Diagnosen und Dokumentationen entstehen kommunikative Konstrukte, die die weitere pädagogische Interaktion, die erforderlichen pädagogischen Interventionen anleiten sollen. Es handelt sich um durch das System selbst generierte, stellvertretende Konstrukte, Platzhalter für die nicht beobachtbaren subjektiven Bildungsprozesse und sie werden dann in den anschließenden pädagogischen Interaktionen selbst auch zum Gegenstand der weiteren Bearbeitung. Man kann das sicherlich als eine Entwicklung der Verdichtung pädagogischer Interaktion im Elementarbereich verstehen – als einen Prozess der Rationalisierung. Zugleich ist auch hier der Hinweis wichtig, dass empirisch noch weitestgehend unerforscht ist, wie sich solche Intensivierungen des Pädagogischen auf subjektive Bildungsprozesse auswirken, muss doch davon ausgegangen werden, dass nicht nur die erwachsenen Akteur/innen wie die Professionellen oder Eltern diese Intensivierungen erfahren, sondern auch die Kinder selbst. Diese arbeiten im erheblichen Maße aktiv daran mit, was unter „Lernen“ und „Bildung“ definiert werden könnte, ohne zugleich sich aber dem asymmetrischen Machtgefälle der Bildungs-

institutionen und ihrer institutionellen Bildungslogik, die kindliche Tätigkeiten auf- und abwertet, entziehen zu können (vgl. Schulz 2013). Dies führt auch zu einer Frage, die zum zweiten Kontext überleitet: In welcher Relation stehen diese Prozesse der Bildungsdokumentation zu einem inklusiven Bildungssystem und zu einer inklusiven Gestaltung des Übergangs?

Dieser zweite Kontext, in den die in diesem Band vorgestellten Forschungsergebnisse eingebettet sind, hat in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. Der Umbau des Bildungssystems hin zu einem inklusiven hat vor allem für den schulischen Bereich stark an Fahrt aufgenommen. Er vollzieht sich zwar in den Ländern mit unterschiedlicher Geschwindigkeit und mit unterschiedlicher Intensität, kann aber generell als ein Transformationsprozess betrachtet werden, der zu den gravierendsten Veränderungen zählt, die das bundesrepublikanische Schulsystem in den letzten Jahrzehnten durchlaufen hat und in den nächsten Jahren durchlaufen wird (vgl. Bertelsmann Stiftung im Druck). Anders als etwa bei der Ausweitung der Ganztagschulen, wird es dem Schulsystem bei der Inklusion schwerfallen, diese neuen Aufgaben zu marginalisieren und in den Nachmittag abzudrängen. Die Inklusion berührt den Kern schulischer Prozessabläufe, weil sie in einem schwierig zu bearbeitenden Spannungsverhältnis zur Selektionslogik der Schule steht (vgl. Urban 2011). Die Kita ist aus Inklusionsperspektive weiter – die Integration und der Aufbau inklusiver Einrichtungen haben sich hier viel schneller in der Breite entwickelt und auch ein früherer Ansatz, dies theoretisch zu fundieren, wie die Theorie integrativer Prozesse (Klein et al. 1987) hat seine Erfahrungsbasis im Elementarbereich. Es kann vermutet werden, dass dies seinen Grund darin hat, dass im internationalen Vergleich die deutsche Frühpädagogik – bislang – in ihrer Pädagogik eine größere Distanz zu Selektionsprozessen besitzt. Bezogen auf diesen Kontext lässt sich fragen, wie in den im Zusammenhang des Übergangs relevanten pädagogischen Praxisformen – des Beobachtens, Diagnostizierens und Förderns wie auch der Kooperation zwischen den Institutionen – die Spannung zwischen förderdiagnostischen Anforderungen und Defizitkonstruktionen so ausbalanciert werden kann, dass die institutionell wahrgenommenen Gefährdungen und Förderbedarfe nicht in Selektionsprozesse umschlagen. Es ist bekannt, dass gerade in der Phase des Übergangs, in den Prozessen des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Institutionen, hier eine relativ hohe Gefahr für das Greifen solcher Selektionen besteht. Wenn in den Kindertageseinrichtungen ein Wissen über spezifische Mischungen von sogenannter „Entwicklungsgefährdung“ und „Risiken“ besteht und darauf bezogene pädagogische Handlungsmöglichkeiten entwickelt wurden, dann wäre es sinnvoll, nach Wegen zu suchen, wie ein solches Wissens in den schulischen Kontext transferiert werden kann. Zentral dabei wäre, dass diese Art der Kooperation nicht zu einer Verdichtung und Fortschreibung defizitärer und selektionsbegründender Zuschreibungen führt, sondern eine Grundlage für einen kontinuierlichen, institutionenübergreifenden Förderprozess darstellen kann.

Diese Überlegungen streifen auch den dritten Kontext, in den die hier vorgestellten Forschungen eingebunden sind – die Differenz von Elementar- und Primarstufe. Trotz der vielfältigen Initiativen zum Aufbau von Kooperationen und zur Intensivierung der Vernetzung zwischen Elementar- und Primarstufe und auch trotz der oben angesprochenen Tendenzen einer Annäherung dieser beiden Bereiche des Erziehungssystems ist von einem Fortbestehen dieser Differenz auszugehen. Daran ändert sich auch durch die den Übergang und die Vernetzung der Elementar- und Primarstufe fokussierende Forschung noch nichts Grundsätzliches. Ob eine entsprechende Zielsetzung der Angleichung dieser beiden Sphären des Pädagogischen überhaupt eine adäquate wäre, ist eine Grundsatzfrage, zu der auch skeptische Positionierungen zu finden sind (vgl. Kampmann 2013).

Es würde uns als Herausgeber dieses Bandes freuen, wenn die hier angerissenen übergreifenden theoretischen Perspektiven bei der Rezeption der im Folgenden kurz vorgestellten Beiträge mitreflektiert werden würden.

Simone Seitz und **Nina-Kathrin Finnern** erläutern die Herausforderungen der Entwicklung zu inklusiven Einrichtungen für Kindertageseinrichtungen und Schulen. Sie geben dabei Einblick in aktuell laufende Forschung zu den Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte auf dieses Thema.

Doris Edelmann beschreibt in ihrem Beitrag die Entwicklung inklusiver Beschulung in der Schweiz. Sie zeigt, orientiert an einem Modell zur Dialektik der Differenz, die besonderen Herausforderungen und Schwierigkeiten, die sich in der konkreten Umsetzung an den Leitlinien von Differenz und Diversität ergeben.

Aus einer transitionstheoretischen Perspektive stellt **Sue Dockett** den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule als ein Projekt vor, an welchem die gesamte Familie und nicht nur das einzelne Kind beteiligt ist. Anhand einer Fallstudie zeigt sie chronologisch, welchen Herausforderungen sich die verschiedenen Akteur/innen zu stellen haben und wie sie diese bewältigen.

Auch **Sabine Andresen**, **Sophie Künstler** und **Nadine Seddig** diskutieren anhand ihrer ethnografischen Studie den Übergang vom Kindergarten- hin zum Grundschulkind aus der Perspektive der Eltern. Diese Perspektive, so die Forderung der Autorinnen, muss differenziert wahrgenommen werden: Dies diskutieren sie anhand von vier elterlichen Schlüsselthemen, als auch an zwei Arten elterlicher Selbstwahrnehmung, Eltern als Nutzer/innen und als Adressat/innen.

Peter Cloos, **Marc Schulz**, **Michael Urban** und **Rolf Werning** untersuchen die Nutzung prozessorientierter Verfahren der Bildungsdokumentation für eine inklusive Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Trotz einer breiten Implementierung solcher Verfahren im vorschulischen Feld konnten die Autoren in ihrer Studie bislang weder eine überzeugende inklusionsunterstüt-

zende Nutzung dieser Beobachtungsverfahren im Bereich der Kindertageseinrichtungen noch deren systematische Einbindung in eine Kooperation von Kindertageseinrichtung und Schule finden.

Manuela Grab und **Anna Schweda** fokussieren in ihrem Beitrag Austauschgespräche zwischen Frühpädagog/innen und Grundschullehr/innen, die im Kontext von Einschulverfahren realisiert wurden und in welchen „Auffälligkeiten“ der neuen Schüler/innen zur Disposition stehen. Dabei arbeiten sie exemplarisch über eine Fallanalyse die systemimmanenten, unterschiedlichen und prinzipiell asymmetrisch zueinander stehenden Blickwinkel der beiden Berufsgruppen heraus, wenn es um die Einschätzungen von Unterstützungsbedarfen geht.

Ann-Kathrin Arndt, Antje Rothe, Michael Urban und **Rolf Werning** verbinden in ihrem Beitrag die Themen Inklusion und Übergang, indem sie zunächst auf eine Beständigkeit exkludierender Mechanismen hinweisen und anschließend die Transition in die Grundschule unter dem Aspekt einer Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität beschreiben. Die Erträge dieser Diskussionen nutzen sie, um die Ergebnisse einer eigenen Studie, die professionelle Entscheidungsprozesse zur Förderung der kindlichen Lernentwicklung in der Transition analysiert, zu erörtern.

Vicki Täubig stellt vor differenztheoretischen Annahmen die Nutzer/innenperspektive auf schulformübergreifenden Ganztagsangebote dar und kommt zum Ergebnis, dass eine klassische Kategorienbildung von Differenzen hierbei empirisch kaum einzuholen ist. Vielmehr stellen Schüler/innen über andere Differenzlinien Verschiedenheit und soziale Vielfalt her, die vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte stärker berücksichtigt werden sollten.

Anke König, Rieke Hoffmann und **Tina Friedrich** nehmen den Übergang in die Grundschule in Zusammenhang mit einem inklusiven Bildungssystem in den Blick und heben dabei die Aspekte Teilhabe, Barrierefreiheit und Anerkennung von Vielfalt hervor. Sie runden ihren Beitrag ab mit Überlegungen zur Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte und zur Kooperation zwischen Elementar- und Primarbereich. Diese Faktoren werden bezüglich ihrer Potenziale bei der Etablierung einer inklusiven Praxis betrachtet.

Friederike Lea Lorenz, Claudia Tinius und **Klaus Fröhlich-Gildhoff** stellen in ihrem Beitrag die Frage, wie pädagogische Fachkräfte im Rahmen eines Workshop-Konzeptes auf den Umgang mit Kindern mit herausforderndem Verhalten in Kindertageseinrichtungen vorbereitet werden können.

Sabine Weiß und **Ewald Kiel** thematisieren Aufgaben und Anforderungen für Lehrkräfte an Grundschulen. Unter Rückgriff auf eigene empirische Ergebnisse und den Forschungsstand zur Thematik diskutieren sie verschiedene Dimen-

sionen eines Anforderungsspektrums für Grundschullehrkräfte in inklusiven Zusammenhängen und für deren Arbeit mit Kindern, bei denen ein Förderbedarf diagnostiziert wurde.

Eine spezifische Dimension der Professionalität von Lehrkräften, die gerade auch für eine inklusive Praxis von großer Bedeutung ist, thematisiert **Heike de Boer**. Sie beschäftigt sich mit dem pädagogischen Beobachten und hier insbesondere mit den Potenzialen von Ausbildungssettings, die über einen Ansatz forschenden und reflexiven Lernens die Fähigkeit zu einer heterogenitätssensiblen, individualisierenden Beobachtung kindlicher Lernprozesse bereits im Studium und durch die Vernetzung mit der zweiten Phase der Lehrerbildung verankern wollen.

Die Perspektiven von Erzieher/innen, Lehrkräften und Eltern auf die Gestaltung des Übergangs und die Weitergabe von Information über das Kind werden von **Ute Geiling** und **Melanie Berger** in ihrem Beitrag vorgestellt. Insbesondere die Anforderungen an dokumentierende Verfahren rücken dabei in den Fokus und werden am Beispiel des ILEA T bearbeitet.

Carolyn Kiso und **Miriam Lotze** erläutern in ihrem Beitrag am Beispiel von zwei Studien die Bedeutung der individuellen Förderung von Kindern als Grundlage zur Entwicklung gemeinsamer Perspektiven von pädagogischen Fach- und Lehrkräften. Sie skizzieren dabei die besonderen Herausforderungen für multiprofessionelle Teams im kooperativen Unterricht und stellen damit zugleich wichtige Faktoren zum Gelingen einer gemeinsamen Arbeit heraus.

Die Problematik einer Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder im Rahmen einer inklusiven Pädagogik untersuchen **Barbara Geist** und **Barbara Voet Cornelli**. Sie analysieren dazu die diagnostische Praxis der pädagogischen Fachkräfte im Elementarbereich und gleichen diese Erkenntnisse mit den Anforderungen aus der aktuellen sprachpädagogischen Forschung sowie denen des Hessischen Bildungsplans ab.

Ulrich Mehlem, **Birgit Lütje-Klose** und **Magdalena Spaude** beschäftigen sich mit der Fortsetzung von Sprachfördermaßnahmen der Elementarstufe in der Grundschule. Sie untersuchen anhand von videographierten Unterrichtssequenzen die im Modell integrativer Prozesse beschriebenen Dimensionen der kulturell-gesellschaftlichen, der institutionellen und der interaktionellen Ebenen in ihrer konkreten schulischen Umsetzung.

Der vorliegende Herausgeberband basiert auf einer im Verbund von Forschenden der Universitäten Bielefeld, Hannover, Hildesheim, Frankfurt am Main und Siegen organisierten Tagung, die mit dem Titel „Inklusion und Übergang – Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen“ am 2. und 3. September 2013 an der Goethe-Universität Frankfurt am Main statt-

fand. Es handelte sich um die Abschlusstagung des durch das BMBF und den ESF geförderten Forschungsprojektes „Prozessorientierte Verfahren der Bildungsdokumentation in inklusiven Settings“, zu deren Durchführung eine Reihe von Wissenschaftler/innen gewonnen werden konnten, die zu weiteren, für die Frage einer inklusiven Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule wichtigen Themenfeldern forschen – darunter auch Vertreter/innen anderer, in derselben Förderrichtlinie des BMBF geförderter Forschungsprojekte. Wir danken dem BMBF/ESF für die finanzielle Unterstützung, die die Durchführung der Tagung erst ermöglichte.

Unser Dank gilt auch dem gesamten Projektteam, zu dem neben den Autoren Peter Cloos, Vanessa Objartel, Annette Richter, Jenny Velten und Rolf Werning gehörten, sowie Julia Gasterstädt und Andreas Salaske die im Vorfeld und während der Tagung wichtige organisatorische Aufgaben übernommen haben. Dem Klinkhardt-Verlag danken wir für die sehr umsichtige Betreuung dieser Publikation.

Literatur

- Andresen, S., Seddig, N. & Künstler, S. (2013). Schulfähigkeit des Kindes und Befähigung der Eltern. Empirische und normative Fragen an die „Einschulung“ der Familie. *Bildungsforschung*, 10 (1), 45-63.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (im Druck). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Betz, T. & Cloos, P. (Hrsg.) (2014). *Kindheit und Profession. Konzepte, Befunde und Konturen eines Forschungsprogramms*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. & Schulz, M. (Hrsg.) (2011). *Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen*. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.) (2014). *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Graßhoff, G., Ullrich, H., Binz, C., Pfaff, A. & Schmenger, S. (2013). *Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Griebel, W. (2011). Allgemeine Übergangstheorien und Transitionsansätze. In S. Oehlmann, Y. Manning-Chlechowitz & M. Sitter (Hrsg.), *Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule* (S. 35-48). Weinheim u. München: Juventa.
- Kampmann, J. (2013). Societalisation of early childhood education and services. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, (1), 1-4.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.) (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.) (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim: Juventa.
- Kesselhut, K. (2014). Machtvolle Monologe. ‚Elterngespräche‘ als Herstellungsorte von Differenz. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven*. Beltz Juventa: Weinheim (i.E.).
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag.
- König, A. & Friederich, T. (Hrsg.) (2014). *Inklusion durch Sprachliche Bildung. Neue Herausforderungen im Bildungssystem*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Lange, A. (2010). Bildung ist für alle da oder die Kolonialisierung des Kinder- und Familienlebens durch ein ambivalentes Dispositiv. In D. Bühler-Niederberger & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe* (S. 89-114), Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Luhmann, N. (1991). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (1), 19-40.
- Neumann, S. (2014). Bildungskindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In: T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 145-159). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Scheiwe, K. & Willekens, H. (Hrsg.) (2009). *Child care and preschool development in Europe. International perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schulz, M. (2013). Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 33 (1), S. 26-41.
- Schulz, M. (2015). The empiricization of "Bildung" in early childhood. Ethnographical-praxeological perspectives on the (trans)locality and corporeality of education. In S. Bollig, M.-S. Honig, S. Neumann & C. Seele (Hrsg.), *MultiPluriTrans – Emerging fields in educational ethnography*. Bielefeld: transcript / New York: Columbia University Press (i.E.).
- Urban, M. (2011). Anspruch auf Inklusion und Umgang mit Heterogenität in den Systemen der frühkindlichen Bildung und der Schule. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung für die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 238-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M. (im Druck). Problematiken einer inklusiven Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung zur Grundschule. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung im Elementar- und Primarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Viernickel, S. & Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Zeiher, H. (2009). Ambivalenzen und Widersprüche der Institutionalisierung von Kindheit. In M.-S. Honig (Hrsg.), *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung* (103-126). Weinheim: Juventa.

I. Kontextualisierungen und Theorieperspektiven

Simone Seitz und Nina-Kathrin Finnern

Inklusion anschlussfähig machen – Inklusion als gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtung und Grundschule

1 Ausgangspunkt

Inklusion ist derzeit zweifellos ein vieldiskutiertes Thema. In den öffentlichen Debatten entsteht dabei mitunter der Eindruck, Inklusion sei eine gänzlich neue gesellschaftliche Idee und Herausforderung, die erst mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Eingang in die erziehungswissenschaftliche Forschung sowie die pädagogische Praxis gefunden habe. Demgegenüber ist jedoch festzuhalten, dass die Thematik im Kontext des Erziehungs- und Bildungssystems eine lange Geschichte aufzuweisen hat, die eng mit den Diskursen um Bildungsteilhabe und Bildungsgerechtigkeit verknüpft ist.

Versteht man nämlich Inklusion in diesem Zusammenhang als Frage nach der Adressierung sozialer Akteure durch das gesellschaftliche Teilsystem Bildung und Erziehung (vgl. Stichweh 2009), so wird deutlich, dass dies die Entwicklung der Institutionen Kindertageseinrichtung und Schule seit langem entscheidend prägt – allerdings in sehr unterschiedlicher Weise. Denn die Adressierung von Kindern als „Kindergartenkinder“ erfolgt bekanntermaßen angebotsabhängig zu unterschiedlichen Alterszeitpunkten und freiwillig, während die von Kindern als Schüler oder Schülerinnen mit engen Altersvorgaben und zudem verpflichtend erfolgt. Auch inklusive Praxis im engeren Sinne ist keineswegs gänzlich neu. Neben den umfassenden Erfahrungen und entwickelten Expertisen im Umgang mit herkunftsbedingter oder geschlechtsspezifischer Disparität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen ist auf die über vier Jahrzehnte währende spezifische Geschichte der – zunächst so bezeichneten – gemeinsamen Bildung und Erziehung „behinderter und nichtbehinderter Kinder“ hinzuweisen (vgl. Eberwein & Knauer 2009). Auch diesbezüglich lassen sich aber deutliche Entwicklungsunterschiede zwischen Kindertageseinrichtungen und Schulen aufzeigen.

Hiervon ausgehend widmet sich der vorliegende Beitrag der Frage, inwieweit die (Weiter)Entwicklung inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen zukunfts-

bezogen eine gemeinsame Herausforderung von Kindertageseinrichtungen und Schulen bzw. von Frühkindlicher Bildung und Schulpädagogik darstellen kann und sollte, wo Verknüpfungspunkte liegen und welche Differenzen sich zeigen. Auf diesem Weg sollen Anregungen für eine inklusive Gestaltung des Übergangs und die Anschlussfähigkeit der Institutionen gegeben werden. Dabei wird sich die Frage der Partizipation im Sinne der Mitbestimmung in inklusiven Kindertageseinrichtungen und Schulen als besonders bedeutsam erweisen. Dies wird anhand von zwei Aspekten hergeleitet, nämlich der Struktur des Übergangs und der Konstruktion von Differenz in der pädagogischen Praxis. Im abschließenden Abschnitt soll dann deutlich werden, dass beide Aspekte im Punkt der Partizipation eine verbindende Klammer finden können und dies daher ein bedeutsamer Ansatz für die weitere, an die Praxislage anschlussfähige Entwicklung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems sein kann.

2 Kindertageseinrichtungen und Schulen werden inklusiv?

Wie eingangs angedeutet, greift Inklusion (wörtlich: „Einschließung“) fachlich gesehen weit über Fragen von „Behinderung“ hinaus und ist dabei stets in einem direkten Zusammenhang mit Exklusion („Ausschließung“) zu denken. Die Frage nach Einschließung und Ausschließung, nach „dabei sein“ oder „nicht dabei sein“, trifft Individuen im Falle der Teilhabe oder Nichtteilhabe an formaler Erziehung und Bildung fundamental. Die diesbezüglichen Entwicklungen um das Recht auf Teilhabe an Bildung und Erziehung für Kinder als soziale Akteure nahmen in den einzelnen Bildungsinstitutionen sehr unterschiedliche Verläufe.

2.1 Kindertageseinrichtungen

Kindertagesbetreuung begründete sich zunächst über die in der Industrialisierung zunehmend üblicher gewordene Erwerbsarbeit beider Elternteile in Arbeiterfamilien. Dies machte Erziehungs- und Betreuungsangebote für junge Kinder außerhalb der Familie notwendig. Diese hatten zunächst primär den Charakter von „Bewahranstalten“ mit einem familienbezogenen kompensatorischen Auftrag. Die Tagesbetreuungsangebote adressierten somit lange Zeit nur einen Teil der Kinder, insbesondere solche in schwacher sozioökonomischer Lage. Ungeachtet des späterhin gewonnenen Wissens über die Bedeutsamkeit früher Bildung, Erziehung und Betreuung junger Kinder für deren Entwicklung wurde diese in Westdeutschland strukturell erstaunlich lange als primär familiäre Aufgabe fest-

geschrieben. In Bezug auf Kinder bis zu drei Jahren dauerte es bis in die 1990er-Jahre hinein, bis sich der fachliche Konsens durchsetzte, dass eine qualitativ hochwertige Betreuung in Kindertageseinrichtungen einen wichtigen Baustein für die Entwicklung von Kindern als Gesamtpersönlichkeiten sowie für ihre zukünftigen Bildungschancen darstellt. In verschiedenen anderen europäischen Ländern und auch in der DDR dagegen haben sich deutlich früher bedarfsdeckende Betreuungsangebote auch für junge Kinder entwickelt.

Im Feld der Kindertagesbetreuung haben sich neben den Regeleinrichtungen mit einem Fokus auf drei- bis sechsjährige Kinder zunächst auch Heilpädagogische Kindertageseinrichtungen etabliert, deren Verbreitung in Folge der Integrationsbewegung in den letzten Jahrzehnten jedoch quantitativ stark zurück gegangen ist. Diese Entwicklung ist nicht vergleichbar mit der ausdifferenzierten Struktur des Sonderschulsystems und der hieran gebundenen hohen Aussonderungsquote im Schulalter, wie im folgenden Abschnitt deutlich werden soll.

Bedingt durch den historisch verankerten stärker sozialpädagogischen Auftrag von Kindertageseinrichtungen und hieran gebundene Bewertungspraxen ist inklusive Praxis mit drei- bis sechsjährigen Kindern quantitativ fest etabliert und wird kaum öffentlich in Frage gestellt. In Deutschland werden derzeit ca. zwei Drittel der Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf in inklusionsorientierten Gruppensettings betreut und knapp ein Drittel der Kinder in eher separierten Gruppen, wobei dieses Verhältnis je nach Bundesland stark variiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 169f). Es kann folglich vermutet werden, dass ein wachsender Anteil an AkteurInnen und Professionellen eigene bildungsbiografische und/oder berufsbiografische Erfahrungen in integrativen/inklusive KITAS aufweisen können.

Zugleich jedoch steigen Kinder, deren Eltern niedrige Bildungsabschlüsse haben sowie Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund weiterhin tendenziell später in die Tagesbetreuung ein (ebd., 54; Fuchs-Rechlin 2014, 133ff).

Diskriminierungsmechanismen und Benachteiligungen wirken in Bezug auf Kindertageseinrichtungen somit weniger auf der organisationalen Ebene, also über einen erzwungenen Übergang von Kindern von einer bereits besuchten Kindertageseinrichtung in eine Heilpädagogische Einrichtung, als vielmehr bereits im Vorfeld über gänzlichen Ausschluss von Betreuungsangeboten – beispielsweise über die Praxis, einen Betreuungsplatz für Kinder bis zu drei Jahren bevorzugt an Familien mit erwerbstätigen Eltern zu vergeben und über die staatliche Alimentierung des Verzichts auf frühe Bildungsteilhabe über das Betreuungsgeld (Fuchs-Rechlin 2014).

Die zentrale Herausforderung des laufenden Jahrzehnts im Elementarbereich ist damit zweifellos der Ausbau der Kindertagesbetreuung für junge Kinder bis zu drei Jahren. Dabei gilt es auf der Zielebene, die Betreuung entsprechend der ge-

setzlichen Lage nicht nur bedarfsdeckend auszubauen und sondern sie zugleich inklusiv und diskriminierungsfrei zu organisieren (vgl. Seitz et al. 2014).

Der Großteil der jungen entwicklungsgefährdeten Kinder wird auch gegenwärtig nur punktuell im Format der aufsuchenden oder ambulanten Frühförderung betreut. Insbesondere die Professionalisierungsfrage ist diesbezüglich zentral bedeutsam. Denn mit dem früheren Einstieg der Kinder in Tageseinrichtungen wächst zugleich deren Verantwortung zur Früherkennung von Entwicklungsauffälligkeiten. Hierdurch greift auch das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma früher in die Kindertageseinrichtung hinein und kann die Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern erschweren: Pädagogische Fachkräfte stehen oftmals in der Situation, zur Beantragung von personellen Ressourcen in der Einrichtung Eltern von sehr jungen Kindern von der Vergabe einer Diagnose zu überzeugen – und dies obgleich zur pädagogischen Haltung eigentlich die Orientierung an Stärken gehört, Diagnosen bei sehr jungen Kindern angesichts der Entwicklungsvarianz in den ersten Lebensjahren sehr fragil sind und eine sozial schwache Ausgangslage insgesamt auffällig mit Diagnosen von „Behinderung“ im Vorschulalter korreliert (Weiß 2010). Vor diesem Hintergrund erscheint es langfristig angezeigt, Ressourcenzuweisungen und Maßnahmen zur Frühförderung von einer frühen Diagnosestellung strukturell zu entkoppeln. Auch das Frühfördersystem ist folglich gefragt, sich stärker auf die inklusive Praxis in Kindertageseinrichtungen einzustellen, u.a. durch eine Ausrichtung auf Beratung und Kooperation mit den frühpädagogischen Fachkräften und eine verstärkte Einbindung der Maßnahmen in die sozialen Alltagswelten von Krippe und Kindergarten (vgl. Seitz 2012). Hier sind noch viele offene Fragen und Ambivalenzen zu verzeichnen und die Forschungslage ist diesbezüglich weiterhin „dünn“ und unzusammenhängend.

Die genauere Konzeption von Praxis und Professionalisierung einer inklusiven Pädagogik für Kinder in den ersten drei Lebensjahren, die Rolle der Frühförderung sowie die weitere Umgestaltung der Übergangspraxen zwischen inklusiver Kindertageseinrichtung und inklusiver Grundschule sind damit wichtige Herausforderungen für Forschung und Praxis in diesem Handlungsfeld.

2.2 Grundschulen

Anders stellt sich die Entwicklung der Inklusion im Sinne der Teilhabe von Kindern an Erziehung und Bildung in der Schule dar. Während Kinder aus Armutsverhältnissen wichtige Zielgruppe von frühen Formen der Tagesbetreuung waren, standen diese – ungeachtet bereits geltender Schulpflichtgesetze – im Schulalter oftmals in Kinderarbeit und wurden erst zum Ende des 19. Jahrhunderts staatlicherseits systematisch und kontrolliert zu Adressaten schulischer Bildung. Im Pro-

zess dieser zunehmenden Inklusion, d.h. der breiteren Umsetzung der Schulpflicht auf beide Geschlechter und über alle Bevölkerungsschichten hinweg, vollzog sich allerdings eine breite Expansion von Hilfsschulen. Arme und benachteiligte Mädchen und Jungen fanden sich von Beginn an überproportional häufig in dieser Schulform (vgl. Hänsel & Schwager 2004). Volksschulen wurden auf diesem Weg organisational „entlastet“ von den neu adressierten Gruppen von Schülerinnen und Schülern. Dieser Zusammenhang stärkerer Inklusion in die Institution Schule bei gleichzeitiger Ausdifferenzierung unterschiedlicher Organisationsformen lässt sich als „inkludierende Exklusion“ beschreiben (vgl. Stichweh 2009, 38). Er bildet das Zentrum der Schulstrukturdebatten auf den unterschiedlichen Ebenen und steht auch im Zusammenhang mit dem Ausbau des vielgliedrigen Sonderschulsystems in den 1960er Jahren, der nicht ohne Folgen für das Schulsystem als Ganzes blieb (vgl. Powell & Pfahl 2012). Zentrale Aspekte professionellen erzieherischen und unterrichtlichen Handelns von Lehrkräften sowie hiermit verbundene Konzeptentwicklungen wurden damit in Sondersysteme ausgelagert und die beteiligten erziehungswissenschaftlichen Disziplinen operierten zunehmend unverbunden.

Anders als Kindertageseinrichtungen ist der Institution Schule über die Schulpflicht gegenwärtig ein fordernder Charakter eingeschrieben. Im Übergang von der Kindertagesbetreuung zur Grundschule geschieht die Adressierung von Kindern in ihrer (neuen) sozialen Rolle als Schüler oder Schülerin weitgehend lückenlos und sehr konkret, nämlich indem Familien einen Brief erhalten mit der Aufforderung, ihr Kind zur Schule anzumelden, sobald dieses das vorgesehene Alter erreicht.

Allerdings wird diese institutionelle Ordnung organisational „aufgebrochen“, indem die Schulpflicht bis vor wenigen Jahren weitgehend unbehelligt auch außerhalb des allgemeinbildenden Schulsystems erfüllt werden konnte – nämlich in einer von zehn unterschiedlichen Sonderschularten. Dies führte dazu, dass bis vor kurzem 82% der Schülern und Schülerinnen, denen sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wurde, keinen Zugang (mehr) zu allgemeinbildenden Schulen erhielten (vgl. Klemm 2013, 14). Brisant an dieser Entwicklung ist dabei die deutliche und seit langem bekannte Korrelation von sozial schwacher Ausgangslage mit dem Besuch von Sonderschulen. So werden gegenwärtig über die Hälfte der Schüler und Schülerinnen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ den Förderschwerpunkten Lernen oder Emotionale-soziale Entwicklung zugeordnet (vgl. ebenda, 17). Sie werden damit nach Kriterien klassifiziert, die von der Schule selbst definiert wurden, nur innerhalb der Schule Geltung besitzen und mit hinlänglich untersuchten und belegten Mechanismen institutioneller Diskriminierung einhergehen (vgl. u.a. Gomolla & Radtke 2002). Zwar wurde hieran bereits in den 1970er Jahren massive Kritik geübt und es entwickelte sich die an Modellversuche integrativer Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schulen

anknüpfende Forschungslinie der Integrationsforschung (im Überblick Eberwein & Knauer 2009). Doch blieb die integrative Praxis in Schulen letztlich marginalisiert und die Forschungsergebnisse fanden bis vor kurzem nur vereinzelt Eingang in den erziehungswissenschaftlichen Diskurs.

Mit Blick auf die in den Ausführungen deutlich gewordenen Diskriminierungspraxen im Erziehungs- und Bildungssektor wird deutlich, wie weit die 2009 in Deutschland ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention in die tradierte Herstellung sozialer Ordnungen an den Übergängen und im Schulsystem hineingreift. Denn diese verpflichtet explizit zur Entwicklung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems und zu einem *diskriminierungsfreien* Zugang zu Bildung (vgl. United Nations 2006, 17). Diese Weisung ist damit ein wichtiger Impuls nicht nur für strukturelle Veränderungen, sondern zugleich für das praktische Handeln und hieran gebundene Forschungsimplicationen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Es gilt, zentrale Aufgabenfelder der Berufsbilder, die bislang ausgegliedert und an die sonderpädagogischen Lehrämter und heilpädagogischen Berufe gebunden worden waren, zurückzuführen. Die lange Geschichte der Aussonderung insbesondere im schulischen Bereich führte allerdings zu einem eklatanten Mangel an Erfahrungen ganzer Generationen von Professionellen sowie Bildungsadressaten. Fehlende oder geringe biografische und berufsbiografische Erfahrungen mit inklusiver Praxis in Schulen erschweren entsprechend die notwendigen Entwicklungen und spielen in die breit etablierte Einschätzung hinein, Inklusion sei in Kindertageseinrichtungen „einfacher“ umzusetzen als in der Schule.

Zwar wird in aktuellen öffentlichen Debatten regelmäßig betont, die Umsetzung inklusiver Qualität in Schulen sei ein konzeptionelles Problem, doch lassen die Ausführungen zu Diskriminierungspraxen vermuten, dass es vielmehr die grundlegenden Schwächen des Erziehungs- und Bildungssystems im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit sind, auf die wir durch die Ratifizierung der UN-BRK verwiesen werden und die mit diesem Argument umgangen werden (vgl. Seitz et al. 2012). Denn die Integrationsforschung hat gezeigt, dass die Leistungsentwicklungen sowohl von Schülern und Schülerinnen ohne zugewiesenen Förderbedarf, als auch von die von Schülern und Schülerinnen mit zugewiesenem Förderbedarf in Integrationsklassen positiv bis neutral verlaufen (vgl. zusammenfassend Preuss-Lausitz 2009). Demgegenüber verlaufen die Leistungsentwicklungen in Sonderschulen (Lernen) negativ (vgl. u.a. Schnell et al. 2011).

Auch hat die gewachsene Praxis jahrgangsübergreifenden Lernens längst eine Konzept- und Unterrichtsentwicklung zum konstruktiven Umgang mit wahrgenommener Heterogenität und einen breiten kritischen Diskurs zur Verhandlung von herkunftsbedingen Disparitäten in der Grundschule mit sich gebracht hat, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. u.a. Faust-Siehl et al. 1996). Schließlich liegen von Seiten der Integrations-/Inklusionsforschung Unterrichtskonzepte vor,

die zunächst auf vorgelagerten Erfahrungen und Forschungsarbeiten in Kitas fußten (Kron 2006) und späterhin weiterentwickelt wurden (Seitz 2006).

Die konkrete Umsetzung inklusiver Strukturen und Praxen in Kindertageseinrichtungen und Schulen ist damit keine gänzliche neue Herausforderung, sondern ein Entwicklungsschritt, der auf eine mehrere Jahrzehnte währende Vorgeschichte zurückblicken kann und nun in der Breite mit bedeutsamen Innovationschancen für die Entwicklung zukunftsfähiger Bildungsinstitutionen einhergeht.

3 Gemeinsame Herausforderungen

3.1 Inklusion als gemeinsamer Auftrag

Die UN-Behindertenrechtskonvention gibt vor, jedem Kind den Zugang zu einer wohnortnahen inklusionsfähigen Kindertageseinrichtung und allgemeinbildenden Schule zu ermöglichen und hier ein möglichst optimales anregendes Umfeld für Lernen und Entwicklung zu etablieren sowie die hierfür individuell notwendigen angepassten Hilfen zur Verfügung zu stellen (vgl. United Nations 2006, 17). Dies impliziert den Abschied von der Frage, ob jedes Kind im eigenen Handlungsfeld wirklich „richtig“ ist (oder an eine andere Schul- bzw. Einrichtungsform weitergegeben werden sollte) und die Hinwendung zu der selbstverständlichen Übernahme von Verantwortung für alle Kinder.

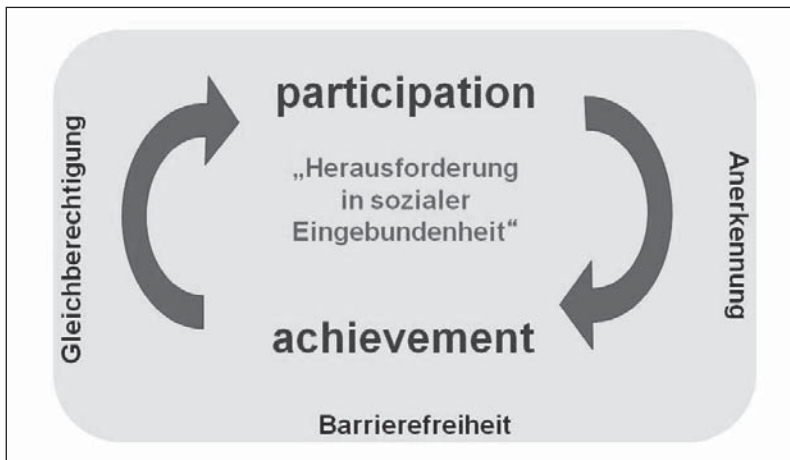


Abb. 1: Zentrale Implikationen der UN-Behindertenrechtskonvention für Kindertageseinrichtungen und Schulen

Die pädagogisch-didaktische Konkretion der UN-Behindertenrechtskonvention besteht damit in der gelingenden Zusammenführung von Partizipation (participation) im Sinne sozialer Zugehörigkeit und Mitbestimmung und der Möglichkeit zur Entfaltung des eigenen Leistungspotenzials durch angemessene Herausforderungen (achievement) in einem inklusiven Setting und auf der Basis gleicher Rechte der Kinder.

Auf dieser grundlegenden Ebene stellt Inklusion folglich eine gemeinsame Herausforderung für Kindertageseinrichtungen und Schulen als Institutionen dar. Dies aufnehmend lässt sich als zentrale Aufgabe inklusionspädagogischen Handelns in Kindertageseinrichtung und Schule die Reflexion über und die Minimierung von Barrieren benennen, die sich Kindern stellen und deren Partizipation und/oder Lern- und Entwicklungsprozesse beeinträchtigen. Es ist zugleich nach zu erschließenden Ressourcen zu fragen, die Partizipation, Lernen und Entwicklung unterstützen. Denn entgegen der weit verbreiteten Annahme, inklusive Praxis erfordere eine Fokussierung auf zu erwartende Defizite von Kindern, gilt es – in beiden Bildungsinstitutionen – konzeptionell jedem Kind mit individuell auf dieses abgestimmten hohen Erwartungen zu begegnen. Dies bedeutet auch, über mögliche vorurteilsgebundene Erwartungshaltungen an Kinder selbstkritisch reflektieren und diese gedanklich „umformen“ zu können. Denn ein besonderes Augenmerk der Theorie- und Konzeptgestaltung gilt möglichen Gefährdungen von Kindern, an den Rand gedrängt oder organisational ausgegrenzt zu werden (Marginalisierung bzw. Exklusion) und/oder die eigenen Potenziale für Lernen und Entwicklung nicht entfalten zu können (underachievement). Die benannten Diskriminierungspraxen sind diesbezüglich kritisch zu reflektieren. Deutlich wird damit auch, dass inklusive Konzeptentwicklungen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Ganze betreffen und sich nicht auf die additive Aneignung spezifischer „Förderstrategien“ reduzieren lassen. Es gilt, Inklusion auf die gesamte Einrichtung bezogen als Anschlag für Innovation und Qualitätsentwicklung in der Zielperspektive von Diskriminierungsfreiheit und Mitbestimmung zu nutzen. Wenn diesbezüglich Übereinstimmung zwischen den professionellen Praxen in beiden Institutionen hergestellt wird, kann dies eine gute Voraussetzung für die Schaffung von Anschlussfähigkeit inklusiver Praxis in Kindertageseinrichtung und Grundschule darstellen.

Dies wird im Folgenden anhand von zwei Perspektiven konkretisiert. Anhand von Beispielen aus aktuellen Studien unserer Arbeitsgruppe werden exemplarisch strukturelle und konzeptionelle Barrieren für Inklusion aufgezeigt, diskutiert und abschließend zusammengeführt.

3.2 „Wenn es da gut ankommen soll, dann muss es einfach die und die Dinge können“

In einer international vergleichenden Studie untersuchte Anja Wohlfart Rahmenbedingungen und Arbeitsmethoden einer an Inklusion orientierten Frühförderung in Schweden und Deutschland. Neben Dokumentenanalysen wurden insgesamt zwölf Interviews mit Leitungspersonen der Habilitation in der Region Skåne im Südwesten Schwedens sowie mit Leitungspersonen heilpädagogischer und interdisziplinärer Frühförderstellen in Mecklenburg-Vorpommern durchgeführt und qualitativ ausgewertet.

Im folgenden Auszug aus einem Experteninterview formuliert eine Frühförderkraft aus Mecklenburg-Vorpommern den Wunsch, die von ihr betreuten Kinder nach Erreichen des Schulalters nicht „abzugeben“, sondern deren Entwicklung weiter unterstützen zu können:

Also wenn man die Kinder nochmal begleiten könnte ein Stück weit in die Schule, das wäre perfekt“ (B3: Z 513). Die strukturelle Vorgabe, an das Vorschulalter gebundene Hilfen zu beenden und die Verantwortung abzugeben an die schulgebundene sonderpädagogische Förderung wird hier als Einschränkung der eigenen Praxis deutlich gemacht.

Brüche bei der inklusiven Gestaltung von Übergängen, wie sie hier exemplarisch abzulesen sind, entstehen derzeit noch vor allem durch die Diskontinuität von Unterstützungsmaßnahmen. Auf Seiten der Frühförderkräfte scheint dabei oftmals ein unklares Wissen darüber zu bestehen, wie die Begleitung des Kindes im schulischen Kontext aussehen wird. Allerdings besteht eine klare Vorstellung davon, was die Institution Schule jedem Kind abzuverlangen scheint, wie die Frühförderkraft weiterführend schildert:

„ ... okay also wenn's in die Schule soll und wenn's da gut ankommen soll, dann muss es einfach die und die Dinge können, ob wir das jetzt gerade gut finden oder nicht. ... dann weiß man das einfach, dann muss man einfach ein bisschen hintrainieren“ (B3: Z. 974-980).

Diese Passage verweist zunächst auf eine Vorstellung von Schule als fordernder Institution. Schule erscheint als Ort, der bestimmte Kompetenzen auf Seiten der Kinder voraussetzt, daher muss vorher gezielt darauf hingearbeitet werden. Das Wissen darüber wird als Allgemeinwissen, als Gewissheit verdeutlicht. Diesem Zustand haftet damit etwas Unveränderliches an, das es zu akzeptieren gilt. Dabei ist es irrelevant, ob dies kritikwürdig ist oder nicht. Denn es liegt in der Sicht der Frühförderkraft letztlich im Interesse des Kindes, in der Institution Schule gut „anzukommen“ und die geforderten Kompetenzen zu beherrschen, auch wenn hieraus Druck entsteht. Die Sorge vor schulischem Scheitern des Kindes steht daher im Vordergrund, das „Hintrainieren“ wird – im Interesse des Kindes – zur

geeigneten Strategie, um dies vermeiden zu können. Hiermit verbunden ist allerdings notwendigerweise ein Fokus auf mögliche Defizite des Kindes gegenüber dem Verlangten. Das Prinzip der Kindorientierung wird somit verkehrt. Auch die Ermöglichung sozialer Teilhabe als zentrale Aufgabe der Frühförderung rückt damit gegenüber den antizipierten institutionellen Anforderungen, konkret hinter den Zielsetzung der Schulvorbereitung, in den Hintergrund.

Parallel dazu ergeben sich auch in der Praxis der Tagesbetreuung vergleichbare Reibungspunkte zwischen dem Anspruch, Kinder auf die Schule vorzubereiten und der oben erläuterten inklusionspädagogischen Ausrichtung auf Partizipation sowie der Orientierung an vorhandenen Kompetenzen und Stärken eines Kindes. So werden im Zuge des aktuellen Diskurses zur frühkindlichen Bildung bildungsprogrammatistische Ansprüche verstärkt an Kindertageseinrichtungen herangetragen. Insbesondere die Förderung schulrelevanter Kompetenzen erhält zunehmend Bedeutung für die pädagogische Arbeit in der Kita. Dies zeigt sich unter anderem in Elementen wie der Einrichtung von „Schulkindergruppen“ für Kinder, die im jeweils nächsten Schuljahr in die Schule wechseln. Darüber hinaus lässt sich dies ablesen an entsprechenden Förderpraxen, die vielfach die direkten Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern bestimmen. Hierin äußern sich Vorstellungen der Fachkräfte über kindbezogene Fähigkeiten, die in der Tagesbetreuung gefördert werden sollen, um das Kind für die Institution Schule zu befähigen (vgl. Plehn 2012). Auf diesem Weg können Kompetenznormen, wie sie in entsprechenden Handreichungen für Kindertageseinrichtungen und Grundschulen etwa dem Schulfähigkeitsprofil in Nordrhein-Westfalen (MSJK NRW 2003) zu finden sind, zunehmend zum Maßstab werden, an dem sich die Kinder messen lassen müssen. Insbesondere in Einrichtungen mit großer Heterogenität der Ausgangslagen muss aber davon ausgegangen werden, dass das Ziel des Erreichens von Kompetenznormen der „Schulfähigkeit“ mit dem Einschulungsalter nicht für alle Kinder eingelöst werden kann. Hieraus ergeben sich Widersprüche zwischen dem konzeptionellen Anspruch von Kindertageseinrichtungen, jedem Kind mit individualisierten, auf das Subjekt abgestimmten hohen Erwartungen zu begegnen, auf der einen Seite und dem, Kindern schulrelevante Kompetenzen zu vermitteln auf der anderen Seite.

Die Grundschule ist hierbei in den Augen der Akteure offenbar weiterhin die „stärkere“ Institution, die mit ihren Vorgaben und der institutionellen Logik sowohl in die Praktiken der Kindertageseinrichtung als auch der Frühförderung hineinwirkt. Diese Einschätzung fanden wir parallel dazu ebenfalls in einer laufenden Studie zur inklusiven Schulentwicklung an einer Grundschule in Niedersachsen. Hier wurden neben Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen von Kindern 15 problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften und Pädagogischen MitarbeiterInnen durchgeführt. Die Interviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (Mayring 2010).

Eine Lehrerin, die jahrgangsübergreifende Eingangsklassen unterrichtet, sieht in dieser Befragung die Grenzen ihrer eigenen Praxis in folgendem Punkt:

„...aber für diese Kinder, die hier einfach überhaupt gar nicht klar kommen, fehlt uns diese Möglichkeit, die tatsächlich zurückzustellen. Das wäre die Unterstützung, die wir da bräuchten. Gar nicht eine zusätzliche Person, die würde da gar nicht viel bringen, ...“ (GG/32/997).

Auf der Suche nach Unterstützung wird hier eine strukturelle Lösung angemahnt. Für Kinder, die nicht im eigenen Unterricht „klar kommen“, entfällt mit der Entwicklung zur inklusiven Grundschule die bislang gegebene Möglichkeit, diese an eine Sonderschule weiterzugeben. Die Variante, die Kinder mit personeller Unterstützung im eigenen Unterricht zu behalten, wird von der Lehrkraft als nicht wirksam eingeordnet. Sie schlägt vielmehr die Kindertageseinrichtung als einen Ort der Unterstützung vor. Diese besteht dann darin, die Kinder länger dort zu belassen und sie in dieser Zeit angemessen vorzubereiten, sodass sie späterhin alle von der Grundschule aus gedachten notwendigen Kompetenzen mitbringen und „klar kommen“. Komplementär zu der Besorgnis der Frühförderkraft findet sich hier die Sichtweise einer Lehrkraft von der Grundschule als definierende Institution, welche die Kindertageseinrichtung als Ort der Kompensation in die Verantwortung zu nehmen sucht.

Dies verweist auf tief liegende Ambivalenzen, die mit der Zielstellung der Gestaltung eines „inklusive“ Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule weiterer Bearbeitung bedürfen. Vorsichtig konkretisierend lässt sich jedenfalls fragen, wie die konzeptionellen Entwicklungen der flexiblen Schuleingangsphase sinnvoll in inklusiven Strukturen aufgehen können, ohne dass die Kindertageseinrichtung (wieder) ungewollt zu einem Ort des möglichen Ausschlusses wird, an dem Kinder „verbleiben müssen“, solange sie die normgebundenen Ansprüche der Grundschule nicht erfüllen. Denn dies würde die Grundanliegen sowohl der flexiblen Schuleingangsphase als auch inklusiver Grundschulen unterlaufen.

Fragt man, dies aufnehmend, wie die weitere Ebnung des Übergangs von der inklusiven Kindertageseinrichtung in die inklusive Grundschule gestaltet werden kann, so ist strukturell wohl zuerst eine Kontinuität zwischen früher Förderung und schulischer Förderung anzustreben – unter der gedanklichen Klammer des Abbaus von Barrieren. Dies könnte einen Beitrag dazu leisten, zwischen den institutionellen Logiken von Kindertageseinrichtung und Schule zu vermitteln. In der Schule „gut ankommen“, würde dann nicht mehr heißen, normentsprechende Kompetenzen zeigen zu können, sondern als Gesamtpersönlichkeit ankommen zu dürfen und auf professionelle Praxen zu treffen, welche die selbstverständliche Übernahme von Verantwortung für Entwicklung und Teilhabe aller Kinder beinhalten. Das Recht des Kindes auf Partizipation im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention würde hier eine Konkretion finden.

3.3 „Sonst macht der Joel das nach“

Im Rahmen einer ethnografisch angelegten Studie zu Differenz- und Gleichheitskonstruktionen von Kindern in der Kindertageseinrichtung von Nina-Kathrin Finnern wurde die folgende Interaktionssequenz zwischen zwei Jungen und einer persönlichen Assistentin am Mittagstisch in einem Beobachtungsprotokoll dokumentiert:

Joel (5), Leon (5) und Rati (persönliche Assistenz von Joel)

essen gemeinsam zu Mittag.

Leon macht „Quatsch“, er zieht seinen Pullover über das Gesicht.

Joel schaut begeistert zu.

Rati zu Leon: „Hör mal auf sonst macht Joel das nach.“

Joel ahmt den „Quatsch“ nach und zieht sich ebenfalls den

Pullover hoch über den Kopf.

Rati zu Leon: „Siehst du.“

(Namen geändert).

Wenn der Pullover hoch über den Kopf gezogen wird, so scheint der Kopf verschwunden zu sein – ein verfremdender Effekt, der ein Spiel zwischen Schein und Sein ermöglicht und Ausgangspunkt für unterschiedliche Spielerrollen sein kann. Leon bringt diese Spielidee in einer Essenssituation ein. Joel beobachtet zunächst. Rati ist eine junge Frau, die als persönliche Assistenz für Joel in der altersübergreifenden Kindergruppe tätig ist. Sie interveniert in dieser Situation vermutlich deshalb, weil sie das Spiel in der Essenssituation nicht als adäquate Handlung einordnet. Denn die Kinder werden in der Regel dazu angehalten beim Mittagessen ruhig zu sein und bestenfalls leise Gespräche zu führen. Die Erwachsene am Tisch, Rati, spricht Leon an und fordert ihn auf, das Spiel zu beenden. Als Begründung führt sie nicht etwa an, dass dies beim Essen nicht gewünscht ist sondern, dass Joel dies sonst „nachmachen“ würde. Rati eröffnet so Leon die Möglichkeit, sich zu ihrem Verbündeten zu machen und gemeinsam mit ihr dafür zu sorgen, dass Joel sich der Situation angemessen verhält. Rati etabliert zwischen Leon und sich selbst zugleich ein geteiltes Wissen über das erwartbare Handeln von Joel. Leon wird zum Teil der Erziehungsumgebung für Joel. Von Leon wird auf diesem Weg gefordert, dass er sein Verhalten im Sinne der Erwachsenen steuern kann. Von Joel wird demgegenüber erwartet, dass er sich den Erwartungen der anderen gemäß verhält und sein Verhalten nicht eigenständig steuern kann. Als Joel sich schließlich aktiv an der Spielhandlung beteiligt, indem er ebenfalls seinen Pullover über sein Gesicht zieht, nimmt Rati dies wahr und wendet sich erneut an Leon. „Siehst Du“ ist vermutlich nicht als offene Frage gedacht, sondern als eine, die keine Antwort erfordert. Sie markiert gegenüber Leon, dass ihre Einschätzung stimmte. Indirekt wird so Leons Zustimmung eingefordert.

Die sprachliche Kommunikation in dieser Szene wird von Rati und Leon getragen. Leon wird adressiert und in die Verantwortung genommen. Dadurch wird zugleich eine asymmetrische Interaktionsordnung zwischen Leon und Joel geschaffen. Vergleichbar mit der Art wie Erwachsenen über ein anwesendes Baby reden, spricht die persönliche Assistentin über Joel in dritter Person. Dadurch wird Joels Handlungsautonomie in Frage gestellt, sein Status wird in die Nähe eines Babys gerückt, als könne man dessen Fähigkeit sich an der Konversation zu beteiligen ignorieren. Das gemeinsame Element der Kind-Kind-Interaktion, das Spielen und Lachen, rückt dabei aus der Aufmerksamkeit. Durch die Praktik der Adressierung von Leon als Erziehungspartner wird eine hierarchische Wertung zwischen der Kompetenz von Joel auf der einen und Leon auf der anderen Seite hergestellt. In der Folge wird das gemeinsame Spiel zwischen den Kindern zu einer Situation, in der ein „behindertes“ Kind eine kreative Idee eines „nichtbehinderten“ Kindes imitiert.

Am Beobachtungsbeispiel lässt sich aufzeigen, wie durch Praktiken der Differenzkonstruktion Barrieren für gleichberechtigte Teilhabe entstehen können. Ob und wie dies geschieht, hängt dabei jeweils davon ab, welche Bedeutung der Differenz zugeschrieben wird. Denn wenn ein Kind eine persönliche Assistentin hat, so werden die anderen Kinder in der Gruppe sicherlich bemerken, dass diese erwachsene Person für das betreffende Kind zuständig ist. Sie werden vermutlich erkennen, dass es in ihrer Kindertageseinrichtung einige wenige Kinder mit Assistenz gibt, aber viele Kinder ohne Assistenz. Daher wäre es sicherlich keine ertragreiche Strategie, solcherart wahrgenommene und strukturell gefasste Differenzen zu negieren. Die hieran anknüpfende Frage zur Weiterentwicklung inklusiver Qualität ist vielmehr, in welcher Weise Differenz in der pädagogischen Praxis thematisiert und mit Bedeutung versehen wird: Liegt der Fokus auf dem Defizit eines Kindes z.B. „die Assistenz ist da, weil das Kind Hilfe braucht“ oder bei der Befähigung zur Partizipation „die Assistenz ist da, um das Kind bei seiner Partizipation zu unterstützen und um uns zu helfen seine Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten wahrzunehmen“.

In Grundschulen erfolgt die Herstellung von Differenz – ungeachtet vorliegender alternativer Unterrichtsmodelle innerer Differenzierung – zum Teil stärker organisational anhand von äußerer Differenzierung und das „Herausnehmen“ einzelner Kinder. Geschieht dies regelhaft und unflexibel und betrifft somit die immer gleichen Kinder, so suchen und finden Kinder für diese Praxis eigene Erklärungen, die keineswegs mit den Intentionen und Einschätzungen der Erwachsenen übereinstimmen müssen. Insbesondere wenn dies nach unausgesprochenen Regeln erfolgt, so kann dies in der Schulklasse zu problematischen sozialen Abgrenzungsprozessen und Ängsten führen (vgl. Pohl 2013).

Aber auch bei innerer Differenzierung im Klassenverband sind methodisch-didaktische Alltagspraktiken und Entscheidungen von Lehrkräften in Bezug auf die Herstellung von Differenz aus Kindersicht oftmals von größerer Tragweite als dies Lehrkräfte vermuten. Hierauf verweist folgender Ausschnitt aus der Befragung von Kindern im Rahmen unserer Studie zur inklusiven Schulentwicklung an einer Grundschule in Niedersachsen.

Hier wird ein Kind wie zuvor mehrere andere nach der aktuellen Arbeit im Unterricht gefragt:

Interviewerin: „... eben hat Lisa uns ihren Arbeitsplan gezeigt. Hast du auch so einen Arbeitsplan?“

Emily: „Ich weiß es nicht.“

Interviewerin: „Du weißt es nicht? Also, das rote Heft, guck mal, was so groß ist. Wo man immer so ein Kreuz machen kann. Wo die Hefte und die Nummern draufstehen.“

Emily: „Das habe ich nicht.“

Interviewerin: „Weißt du, was ich meine? (..) Hast du nicht?“

Emily: (schüttelt verneinend den Kopf)

(Namen geändert)

Die Interviewerin ging davon aus, dass wie von der Lehrkraft vorher kurz erwähnt, alle Kinder einen individuellen Arbeitsplan haben, in dem anstehende Aufgaben eingetragen werden und die Erledigung der Aufgaben dokumentiert wird. Im Interview stellt sich nun zur Überraschung der Interviewerin heraus, dass Emily keinen Arbeitsplan hat. Es ist unwahrscheinlich, dass Emily auf die Frage nach dem Arbeitsplan zunächst tatsächlich nicht weiß was gemeint ist, denn dieses Instrument ist bei allen Kindern im täglichen Gebrauch. Vielmehr scheint ihr die Frage unangenehm und vermutlich mit Beschämung verbunden zu sein. Denn als die Interviewerin ihr kurz erklärt was gemeint ist, gibt sie kurz an, dass sie keinen hat und reagiert auf die weitere ungläubige Nachfrage der Interviewerin nur mehr mit Kopfschütteln.

Emilys Aufgaben sind wie die aller anderen Kinder individualisiert. Ihre Aufgaben werden allerdings nicht im Arbeitsplan erfasst, sondern in einem alternativen Dokumentationsverfahren, für das die Lehrkraft für Sonderpädagogik sorgt. Hierdurch wird auf der Ebene des Arbeitsinstruments Differenz markiert.

Ein eigentlich individualisierend einzusetzendes Instrument nicht für alle Kinder einzusetzen, entspringt im geschilderten Fall vermutlich der Aufteilung von Verantwortlichkeiten der im Team tätigen Lehrkräfte. Die Bedeutsamkeit dieser organisationalen Handlungspraxis für ein Kind, nämlich nicht das gleiche Arbeitsinstrument zu haben wie alle anderen Kinder, unterscheidet sich dabei offenbar deutlich von der Erwachsenen Sicht. Die Kindersicht zeigt auf, dass hierüber

Differenz in einer für das Kind schmerzhaften Weise festgeschrieben wird und in täglichen Handlungspraktiken für alle sichtbar gemacht wird.

Von diesem Befund ausgehend kann gesagt werden, dass in der Handlungspraxis auf Botschaften geachtet werden sollte, die für die Kinder Festschreibungen von Differenz bedeuten, denn diese werden aus Kindersicht nicht auf der organisationalen Ebene verhandelt, sondern auf die Persönlichkeit bezogen. Weitergeführt gilt es Individualisierungspraxen zu entwickeln, die nicht als Abweichung strukturiert sind sondern auf der Basis geteilter Zugänge kindorientierte und von den Kindern aktiv (mit)bestimmte Differenzierungen ermöglichen (vgl. Seitz 2006). Dies würde bedeuten, mehr Eigenverantwortlichkeit in die Hände der Kinder zu geben und Partizipation im Sinne der Mitbestimmung zu ermöglichen.

Die Fallbeispiele in diesem Abschnitt entstammen unterschiedlichen Studien. Sie werden hier hintereinandergestellt und gedanklich aufeinander bezogen, weil sie beide auf die konzeptionelle Herausforderung verweisen, Konstruktionen von Differenz im eigenen Handeln als solche zu erkennen und die Kindersicht auf eigene Handlungspraxen in dieser Hinsicht sorgfältig zu reflektieren (Prenzel 2003). Weiterführend gilt es in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, über Mitbestimmungsmöglichkeiten und Eigenverantwortlichkeit der Kinder soziale Zugehörigkeit zu ermöglichen.

4 Ausblick

Vorangehend wurden beispielhaft zwei Herausforderungen für die Entwicklung inklusiver Kindertageseinrichtungen und Schulen diskutiert, eine strukturelle – der Übergang – und eine konzeptionelle – die Konstruktion von Differenz.

Eine gedankliche Klammer finden diese Aspekte nun in dem Punkt, Kinder als Träger gleicher Rechte anzuerkennen und ihnen Partizipation im Sinne der unhinterfragten Zugehörigkeit und der Mitbestimmung zuzubilligen, sowohl bei der Gestaltung des Übergangs als auch in der konkreten Handlungspraxis in beiden Institutionen.

Dabei lernen Kinder Partizipation nicht durch Vermittlung, sondern durch aktive Teilhabe an Mitbestimmungsprozessen, die an ihren Erfahrungen ansetzt. Eine partizipative Kultur zu entwickeln bedeutet daher, im Dialog mit den Kindern zu sein, zuzuhören, zu beobachten, verstehen zu lernen und die Meinung jedes Kindes wertzuschätzen. Partizipation von Kindern ist deshalb mit hoher Verantwortlichkeit der Erwachsenen verbunden.

In diesem Punkt kann weiterführend ein zentraler Gelingensfaktor inklusiver Praxis in Kindertageseinrichtungen und Schulen vermutet werden, denn in Prozessen der Mitbestimmung können Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden,

die Kinder letztlich zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft befähigen. Inklusive Praxis wird so gesehen zu einer Dimension demokratischer Einrichtungen- bzw. Schulentwicklung. Dem folgend geht es zukunftsbezogen darum, die beiden Institutionen in allen Dimensionen – pädagogisch-didaktische Praxis, Einrichtungskulturen, Öffnung im Sozialraum – zu Orten zu entwickeln, an denen demokratische Handlungskompetenz gelernt werden kann und ein konstruktiver Umgang mit Diversität im Gemeinwesen erfahren werden kann (vgl. auch Sliwka 2008).

Demokratisches Handeln in Kindertageseinrichtungen und Schulen wird auf diesem Weg als ein Grundbaustein der pädagogischen Konzeption und Fundierung inklusiver Qualität deutlich, der in der Qualifizierung und Weiterbildung entsprechend Raum finden sollte.

Umgekehrt gedacht wird die Konzeption inklusiver Erziehung und Bildung zu einem Teilaspekt der notwendigen Entwicklung zukunftsfähiger demokratischer Bildungseinrichtungen. Inklusion ist damit eine gemeinsame, selbstverständliche Herausforderung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen – unmittelbar anschlussfähig an aktuelle gesamtgesellschaftliche Herausforderungen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Faust-Siehl, G., Garlich, A. & Ramseger, J. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.
- Fuchs-Rechlin, K. (2014). Der Einfluss des Betreuungsgeldes auf die Betreuungsentscheidung von Eltern. In Forschungsverbund DJI/TU Dortmund. *Kommunale Bedarfserhebungen. Der regional-spezifische Betreuungsbedarf U3 und seine Bedingungsfaktoren* (S. 312-138). Zugriff am 20.08.2014. Verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdj/news/2014/2014-07_news_Betreuungsgeld.pdf.
- Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.
- Hänsel, D. & Schwager, H. (2004). *Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster*. Bern: Peter Lang.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungstatistische Analyse*. Gütersloh: erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Kron, M. (2006). 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 14.6. 2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185>.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 468-475). Hamburg: Rowohlt Verlag.
- MSKJ NRW: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2003). *Erfolgreich starten! Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule*.

- Frechen: Ritterbach Verlag. Zugriff am 20.06.2014. Verfügbar unter <http://www.unterrichtsmaterial-grundschule.de/dat/Erfolgreich%20starten.pdf>.
- Plehn, M. (2012). *Einschulung und Schulfähigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pohl, S. (2013). Wie SchülerInnen „Behinderung“ sehen. Eine ethnographische Studie in einer Bremer Koop-Klasse. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 199-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Powell, J.W. & Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In U. Bauer, U. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 721-740). Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 27-40). Münster: Waxmann.
- Preuss-Lausitz, U. (2009). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 458-470). Weinheim: Beltz.
- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011). *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem Kern der Sache. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. Zugriff am 14.6. 2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>.
- 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 Verlag.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 21-29). Hohengehren: Schneider Verlag (im Druck).
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012). (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Thim, A. (2014). Tagesbetreuung in den ersten drei Lebensjahren inklusiv gestalten. In Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte – WIFF (Hrsg.): *Inklusion und Sprachliche Bildung*. Weinheim: Juventa (im Erscheinen).
- Sliwka, A. (2008). *Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In R. Stichweh & P. Windolf (Hrsg.), *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit* (S. 29-41). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- United Nations (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Zugriff am 20.06.2014. Verfügbar unter <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>.
- United Nations (2006): *Conventions on the rights of persons with disabilities*. Zugriff am 20.06.2014. Verfügbar unter: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>.
- Weiß, H. (2010). Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. Zugriff am 20.06.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/89/92>.

Doris Edelmann

Integration und Inklusion im Elementar- und Primarbereich: quo vadis?

Unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der Schweiz

Diversity is not a choice,
but our responses to it certainly are.
(Howard 1999, 2)

Einleitung

Ausgehend von nationalen Entwicklungen und internationalen Abkommen wie die UNESCO-Erklärung von Salamanca im Jahr 1994 mit ihrem Aktionsrahmen für eine Pädagogik für besondere Bedürfnisse zeichnen sich in der Schweiz bezüglich der Inklusion und Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen im Elementar- und Primarbereich umfassende Veränderungen ab. Sie haben unter anderem dazu geführt, dass der sonderpädagogische Bereich seit 2011 zum Bildungsauftrag der Volksschule zählt, in die Kinder in der Regel ab dem vollendeten vierten Lebensjahr einmünden. Während die gesetzlichen Regelungen inzwischen beschlossen sind, ist der Umsetzungsprozess in der pädagogischen Praxis in vollem Gange, geprägt von unterschiedlichen, mitunter kontroversen Annahmen, wie die Implementierung erfolgen soll. Dabei ist es von Relevanz, dass Reformen immer auf historische Entwicklungen basieren, in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden sind, bildungspolitisch gesteuert und letztlich im pädagogischen Alltag interpretiert und umgesetzt werden. Folgerichtig sind bei Veränderungsprozessen immer intendierte sowie nichtintendierte Wirkungen zu erwarten.

Im Sinne von *doing difference* (vgl. Fenstermaker & West 2002), einem Prozess, der dazu beiträgt, dass Individuen aufgrund von Differenzlinien unterschiedliche Zuschreibungen erhalten respektive sich selber darstellen und positionieren, kann die Zugehörigkeit zu einer ethnischen Gruppe ebenso wie die soziale Herkunft, die psychische Befindlichkeit sowie eine körperliche und/oder geistige Behinderung in pädagogischen Kontexten als Normalität oder als Problem verstanden, wenn nicht sogar zu einem solchen konstruiert werden. Die Art und Weise wie Differenzen wahrgenommen und interpretiert werden, stellt wiederum die Voraussetzung dar, wie pädagogische Einrichtungen ihren Umgang damit ausrich-